

## **Pesquisa**

**Participação e engajamento de jovens e suas repercussões em  
sua vida escolar: o caso das ocupações de escolas em São**

**Paulo (2015)**

Relatório final

**Setembro 2018**



**CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**  
R. Minas Gerais, 228 Higienópolis - São Paulo SP  
<http://www.cenpec.org.br>

**Presidente do Conselho de Administração**  
Anna Helena Altenfelder

**Superintendente**  
Mônica Gardelli Franco

**Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas**  
Antônio Augusto Gomes Batista

**Pesquisa Participação e engajamento de jovens e suas repercussões em sua vida escolar: o caso das ocupações de escolas em São Paulo (2015)**

**Coordenação-geral**  
Antônio Augusto Gomes Batista

**Pesquisadoras**  
Hivy Damásio Araújo Mello  
Graziela Perosa

**Leituras críticas e acompanhamento da elaboração do relatório final**  
Joana Buarque de Gusmão  
Pâmela Félix Freitas

**Auxiliar de pesquisa**  
Thamara Bogolenta de Freitas



## Lista de tabelas

Tabela 1– Nome, data de nascimento e municípios/ bairros de residência dos entrevistados .....	29
Tabela 2 – Cor/ raça dos entrevistados .....	30
Tabela 3 – Sexo dos entrevistados.....	30
Tabela 4 – Rede (pública ou privada) da escola em que os entrevistados estudaram no ensino fundamental e no ensino médio .....	32
Tabela 5 – Atividade principal dos entrevistados.....	35
Tabela 6 – Relação dos entrevistados com os pais.....	39
Tabela 7 – Número de irmãos dos entrevistados.....	39
Tabela 8 – Situação familiar dos entrevistados .....	40
Tabela 9 – Escolaridade das mães dos entrevistados .....	40
Tabela 10 – Ocupação das mães dos entrevistados.....	40
Tabela 11 – Escolaridade dos pais dos entrevistados.....	42
Tabela 12 – Ocupação dos pais dos entrevistados.....	42

## Lista de quadros

Quadro 1 – Critérios para seleção dos jovens .....	18
Quadro 2 – Caracterização geral dos entrevistados .....	27
Quadro 3 – Variáveis ativas.....	45
Quadro 4 – Variáveis ilustrativas .....	45

## Lista de figuras

Figura 1 – Percorso metodológico da pesquisa.....	43
Figura 2 – O espaço do engajamento .....	47
Figura 3 – Características sociais e engajamento.....	51

## Sumário

Apresentação.....	5
Parte I – A pesquisa.....	8
Objetivos.....	8
Temas e categorias chave para a análise .....	9
Metodologia.....	12
Parte II – Quem são os jovens entrevistados? Uma análise transversal .....	27
Características sociodemográficas .....	29
Trajetórias escolares.....	31
Situação dos entrevistados em relação ao trabalho.....	35
As configurações familiares .....	37
O espaço do engajamento.....	43
Tipos de engajamento e características sociais .....	50
Parte III - Retratos sociológicos .....	55
Herança política e militância: o caso de Fernanda .....	57
Minha escola não vai fechar: o caso de Luciana .....	69
Um rebelde às avessas?: o caso de Luan.....	82
A nata da escola pública: o caso de Luís.....	96
Considerações finais .....	107
Gestores públicos, gestores escolares, professores .....	110
Apêndice 1 – Roteiro de entrevista – jovens a favor das ocupações .....	117
Apêndice 2 – Roteiro de entrevista – jovens contra as ocupações.....	125
Apêndice 3 – Coeficientes de correlação da Análise de Correspondências Múltiplas .	133



## Apresentação

No final de 2015, mais de 200 escolas estaduais foram ocupadas por estudantes secundaristas durante pouco mais de dois meses no estado de São Paulo (cf. CAMPOS et al, 2016; G1 SÃO PAULO, 2015)<sup>1</sup>. Centenas de jovens ganharam as ruas, as escolas e as mídias – tradicional e alternativa – nacionais e internacionais. O que os movia, inicialmente, era o processo de reorganização das escolas proposto pelo governo paulista, projeto criticado pela falta de debate público. Com o avanço das ocupações, porém, outros temas e problemas ligados à educação e mais amplamente à juventude surgiram como mote: merenda, distribuição de recursos, infraestrutura das escolas, currículo, professores, bem como relações de gênero, racismo, machismo, participação e gestão democrática, entre outras temáticas.

Esse primeiro movimento das ocupações (ou “rolê”<sup>2</sup> das ocupações – como chamaram alguns jovens em seus depoimentos), em 2015, teve duração bastante variável a depender da escola, algumas vezes de poucos dias, outras de mais de um mês, mas parece ter equilibrado e renovado o debate educacional, marcando a vivência de muitos jovens, além de ter inaugurado um outro modo de manifestação no Brasil (CAMPOS et al., 2016; MORAES; XIMENES, 2016; CATINI; MELLO, 2016; CORTI et al., 2016). A partir disso, uma série de matérias jornalísticas, pesquisas, documentários e filmes vêm sendo produzidos para compreender o fenômeno das “ocupações”.

A pesquisa “Participação e engajamento de jovens e suas repercussões em sua vida escolar: o caso das ocupações de escolas em São Paulo (2015)”, realizada pela Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec com apoio do Instituto Unibanco, deriva e dialoga com esse contexto. A opção foi investigar não o fenômeno social mesmo das

---

<sup>1</sup> Mais precisamente, Campos et al. (2016) indicam que o período das ocupações foi entre 08/11/2015 e 19/01/2016, contando da primeira ocupação até a última escola desocupada. Todavia, para não confundir com uma segunda leva de ocupações que ocorreu em 2016, nos remeteremos aqui, sempre, às ocupações de “2015”.

<sup>2</sup> Ao refletir sobre os modos como jovens pobres da cidade de São Paulo reivindicam um espaço de visibilidade e reconhecimento de suas questões, em meio às desigualdades e contradições da metrópole, denunciando e expondo as dinâmicas de segregação, Pereira (2017) apresenta a noção de “rolê”, uma “categoria narrativa que aponta, simultaneamente, para uma prática de lazer, de encontro e de fruição dos espaços da cidade”. Envolve, ainda, como nos casos da *pixação* e *rolezinhos*, “experiências de marcação de posições, de busca de visibilidade e reconhecimento por meio de linguagens estéticas insurgentes” (PEREIRA, 2017, p.173).

ocupações e suas especificidades, mas, antes, explorar suas repercussões na vida dos jovens e, aí, colher elementos para a compreensão dos processos sociais complexos e profundos ligados ao engajamento e à participação juvenil em sua educação. Dito de outro modo, relacionados à emergência de atitudes e disposições relativas ao próprio processo educativo, na escola e fora dela, bem como à socialização política e à politização (TOMIZAKI et al., 2016), na medida em que essas disposições envolvem tomadas de posição a respeito de políticas educacionais, bem como de lutas para fazer valer um conjunto de interesses dos próprios jovens. Nessa linha, o objetivo principal do estudo foi identificar processos e condições sociais ligados à participação e ao engajamento juvenil na escola e em movimentos sociais e políticos, por meio da descrição e análise das trajetórias sociais de jovens envolvidos, direta ou indiretamente, com as ocupações de escolas em São Paulo em 2015.

Para tal, como indicaremos mais detalhadamente na metodologia, a primeira parte da pesquisa demandou um esforço de maior fôlego (mais à frente serão abordadas as razões desse esforço). Seu objetivo consistiu no levantamento de informações e construção de uma base de dados, ao final, com dados de 70 estudantes dos quais, a partir dos critérios de pesquisa previamente estipulados, selecionamos e realizamos – o que se mostrou outro desafio a ser enfrentado – entrevistas aprofundadas com 11 jovens provenientes de distintas posições sociais, isto é, que diferem com relação às condições sociais que forjam suas possibilidades e trajetórias de vida. Foram realizadas 30 horas de entrevistas gravadas e transcritas em mais de mil páginas de depoimentos sobre a experiência de participação e engajamento no movimento das ocupações. Os depoimentos são, também, ricos em elementos sobre as origens sociais, modos de sociabilidade, gostos, estilo de vida, relação com a escola, com movimentos sociais e com a política e, ainda, lançam luz sobre os destinos sociais dos jovens desde as ocupações.

Este relatório traz os resultados da pesquisa e está dividido em três partes, além desta apresentação e das considerações finais. A primeira apresenta a investigação: são descritos os objetivos geral e específicos e os temas e categorias teóricas relevantes para a análise, bem como os procedimentos metodológicos utilizados, detalhando como se deu o processo de pesquisa propriamente dito e, complementarmente, algumas impressões e



desafios por nós encontrados no contato com os jovens. A seguir, na segunda parte, é traçada uma análise transversal dos jovens entrevistados, explorando-se suas configurações familiares, o espaço do engajamento e os tipos de engajamento e características sociais. Na terceira parte são apresentadas análises aprofundadas de quatro trajetórias possíveis – e exemplares – dentre as observadas no conjunto de jovens entrevistados.

Agradecemos ao Instituto Unibanco pela participação que viabilizou este projeto e, em especial, aos jovens secundaristas, que tiveram suas identidades preservadas, pela confiança e tempo disponibilizado a esta pesquisa.

## Parte I – A pesquisa

### Objetivos

Como indicado no projeto que balizou esta pesquisa, teve-se como objetivo geral identificar processos e condições de participação e engajamento juvenil na vida política e social, por meio da descrição e análise das trajetórias sociais de jovens envolvidos, direta ou indiretamente, nas ocupações de escolas de São Paulo em 2015<sup>3</sup>.

Para isso, teve-se como objetivos específicos:

1. Identificar as **características sociais** dos jovens entrevistados e apreender as **condições sociais** que, ao longo de suas trajetórias, favoreceram ou não a participação e o engajamento.

2. Descrever e analisar os diferentes **tipos de participação e engajamento de jovens**, incluindo o tipo de escola ocupada, a idade em que se interessaram pela política e os modos como aderiram ao movimento.

3. Descrever e analisar as repercussões dessa participação e desse engajamento na vida dos jovens, vale dizer, em sua relação com:

- A escola e o saber; com a gestão escolar e seu papel no ensino-aprendizado<sup>4</sup>; com o ambiente escolar; com os educadores: gestores, professores, e pais, no quadro de relações intergeracionais;
- Seus modos de se posicionar no mundo: estilo de vida, posições a respeito das relações de gênero, sexualidade, cor/ raça, participação política, mobilização em protestos, liderança;
- A cidade e as oportunidades culturais que ela proporciona: mobilidade (e sua ampliação), espaços que o jovem frequenta, atividades culturais de que participa;
- Seus projetos de futuro – acadêmico, profissional, pessoal: continuidade dos estudos, perspectivas de carreira, trabalho e de vida.

---

<sup>3</sup> O campo da pesquisa foi delimitado pela região metropolitana de São Paulo.

<sup>4</sup> Questão central uma vez que os estudantes, durante as ocupações, assumiram a gestão das escolas.

- Sociabilidades juvenis: formas de convívio nas quais os jovens estão envolvidos, e que se relacionam à construção de si mesmo, de suas disposições e gostos, de um estilo de vida, experimentando diferentes modos de identificação e de construção de sua identidade individual;
- 4 Examinar os efeitos duráveis dessa experiência de participação na vida desses jovens, passados quase dois anos das ocupações.

### **Temas e categorias chave para a análise**

#### *Participação e engajamento*

Entende-se por meio desses termos aquilo a que denomina correntemente “protagonismo juvenil”, vale dizer, o rompimento com uma atitude passiva em relação à realidade, com a percepção de que esta pode ser modificada pela própria ação individual e coletiva, bem como pela assunção de um sentimento de responsabilidade em relação a si e ao outro, associada à construção de uma identidade individual e coletiva, marcada pelo fator geracional, mas também por outros elementos, como gênero, cor/ raça, orientação sexual, lugar de moradia. Essa identidade passa a ser encarada pelo jovem como algo a ser construído na relação com os iguais e com os diferentes, assim como algo a ser reivindicado integrando parte de uma estratégia de afirmação política (CARRANO, 2012; SPOSITO, 2000).

#### *Trajetórias sociais*

Envolve a história das posições sociais ocupadas pelas famílias dos entrevistados e a maneira como eles se relacionam com essa herança, não apenas material, mas também moral, cultural e educacional. Considera-se as formas de ascensão e de estabilidade social das famílias, tendo em conta seus deslocamentos (maiores ou menores) pelo espaço social no contexto histórico em que estavam inseridas e as repercussões da história familiar sobre a história dos jovens considerados. Compreende-se que estas experiências vividas no interior de uma história familiar e os modos de socialização experimentados contribuem para a internalização de determinadas disposições sociais que se traduzem em maneiras de

agir, de pensar, de se relacionar com a escola e os outros, enfim, num conjunto de esquemas mentais que tendem a orientar as ações dos indivíduos. A análise de trajetórias considera a origem social (do sujeito e da sua família) e as posições sociais ocupadas (em relação a outras posições sociais possíveis em dado contexto e espaço social) em diferentes momentos da vida. Contribui para a compreensão de como distintas experiências repercutem na vida do sujeito, nas suas tomadas de posição, escolhas, conversões (profissionais, pessoais), etc. Além disso, para melhor compreender quem são as pessoas em cada momento da sua trajetória, é importante ter em conta outras características sociais (sexo, cor/ raça, idade, nacionalidade, número de irmãos, dentre outras), bem como distintos espaços de socialização e de sociabilidades – além da família e da escola, a rua, o clube, os grupos e coletivos juvenis, os aprendizados no trabalho), que tendem a favorecer a aquisição de novas disposições sociais, assim como a colocação de outras numa espécie de *stand by* (cf: BOURDIEU, 2015; LAHIRE, 2004).

#### *Condições sociais*

Agrupando fatores de ordem econômica, educacional, política, cultural e propriamente social, quatro conjuntos de condições interessam à pesquisa. Para esta investigação, foram agrupadas em torno de esferas de socialização e de sociabilidade:

Esfera familiar: em que pesam os capitais adquiridos (econômico, cultural, social e simbólico, tais como conceituados pela sociologia bourdieusiana), mas também os processos de socialização primária predominantes no ambiente familiar, e sua configuração específica ao longo da trajetória de cada jovem (para os processos de socialização de diferentes grupos sociais, ver LAREAU, 2007);

Esfera escolar: o percurso escolar do jovem e de sua relação com a escola e saber (antes e depois das ocupações), bem como a unidade que foi objeto de ocupação (quando for o caso);

Esfera das sociabilidades juvenis: o conjunto das formas de convívio – mais ou menos estruturadas e institucionalizadas – em torno das quais o jovem vinha (e vem) realizando, até (e depois de) se envolver na ocupação – a construção de si mesmo, de suas disposições e gostos, de um estilo de vida, de “projeto de futuro” (mais ou menos

influenciado pela “causalidade do provável”, cf. BOURDIEU, 1998), experimentando diferentes modos de identificação e de construção de sua identidade individual;

Esfera política: o envolvimento anterior (e posterior) do jovem com movimentos políticos e sociais e/ou sua visão de movimentos de protesto ocorridos na cidade, especialmente os de 2013 e os posteriores a 2015.

*Relação com a escola e com o saber*

Designa, no quadro de uma sociologia disposicional (BOURDIEU; WACQUANT, 1992; LAHIRE, 1997; 2004, NOGUEIRA, 2004), o conjunto de disposições e crenças em relação à escola e ao saber. Considera-se que podemos encontrar diferentes formas de relação com a instituição escolar: por exemplo, uma relação diletante, que supre necessidades internas e em que o aprendizado se faria pela familiarização com os conteúdos escolares; ou como algo puramente instrumental e externo, a ser adquirido tendo em vista finalidades práticas; a forma de aquisição se daria com esforço, de maneira metódica e disciplinada, sem a necessidade de um significado para o jovem; ou ainda, para outros jovens, como algo distante e pertencente a um grupo do qual não pertencem ou não desejam pertencer, por isso seria recusado, etc. (CHARLOT, 2007).

*“Projeto” de futuro*

Toma-se aqui essa expressão em oposição ao mecanismo, descrito pela sociologia, denominado “causalidade do provável” (BOURDIEU, 1998). Esse mecanismo designa o peso da origem social sobre as escolhas futuras dos indivíduos. Inseridos em determinadas configurações sociais, os indivíduos nessa perspectiva sociológica, fariam um “cálculo”, consciente ou não, de as probabilidades de acerto de uma escolha em função de sua posição social, avaliadas principalmente pelo que ocorre com agentes próximos (primos, irmãos, amigos) com a mesma posição. Trata-se, assim, de uma “escolha” muito relativa, “forçada”, realizada a partir de um horizonte mais ou menos limitado de possibilidades dadas pela posição social: “se os meus colegas de escola tentaram um curso superior de prestígio e não passaram, não vou fazer o mesmo; irei me dirigir para aquelas carreiras de menor prestígio e que não demandam notas altas”. O “projeto” de futuro representaria um

rompimento com essa causalidade pela busca ativa de informações sobre o sistema de ensino, pelo contato com outros jovens que também com essa causalidade romperam, pela ampliação das sociabilidades para além do grupo social mais restrito.

## **Metodologia**

Nessa sessão, descreveremos, com detalhe, o processo de pesquisa, incluindo estratégias, critérios e decisões tomadas, bem como algumas impressões primordiais e os desafios observados no contato com os jovens.

### *Processo de análise*

Tendo-se em conta, primeiramente, os objetivos, geral e específicos, a pesquisa assumiu uma metodologia de cunho predominantemente qualitativo. A partir de uma perspectiva sociológica, realizaram-se entrevistas aprofundadas, por meio das quais foram feitas a descrição e a análise de algumas trajetórias.

O material empírico do estudo é constituído das informações e dados extraídos das onze entrevistas semidirigidas, gravadas e transcritas, realizadas com jovens de diferentes regiões de São Paulo. Em seguida, os dados qualitativos foram tratados quantitativamente, por meio de um estudo de estatística multivariada. O principal objetivo dessa etapa foi identificar objetivamente as características sociais dos informantes, tais como o tipo de escola, a família, a religião, o bairro e informações sobre o tipo de socialização que tiveram.

O material resultou em uma análise transversal das características do conjunto dos jovens. Por meio dessa análise pode-se ver, com maior acuidade, como se distribuem as características sociodemográficas clássicas tais como sexo, idade, cor/ raça e outros aspectos pertinentes ao estudo do grupo de jovens. Com base no tratamento quantitativo dos dados qualitativos foi realizada a Análise de Correspondências Múltiplas, técnica de estatística multivariada que contribui para o tratamento dos dados e para obtenção de uma visão mais rica e multidimensional dos agentes.

A Análise de Correspondências Múltiplas subsidiou a escolha de casos sobre os quais poderiam ser construídos os “retratos sociológicos” – casos exemplares de formas de

participação e engajamento, encontrados entre os jovens considerados, seguindo as indicações de outros estudos baseados em “retratos sociológicos” (LAHIRE, 2004; BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013), ou dos casos “exemplares” (BOURDIEU, 2001; PEROSA, 2005, 2008).

Cada retrato sociológico, apresentado sempre com nomes fictícios para garantir o sigilo do informante, corresponde à análise de uma trajetória individual, escolhida por apresentar características de maior incidência entre os jovens secundaristas (Cf. PEROSA, 2005; 2008). Na composição do conjunto, os quatro “retratos” ou “casos” são representativos de posições distintas no espaço do engajamento e da participação política, construído com a Análise de Correspondências Múltiplas. Assim, foi feita uma mudança de foco no emprego dos retratos sociológicos como instrumento de análise. Se a metodologia tende a buscar a construção social do indivíduo – tratado, portanto, em sua singularidade – aqui buscamos apreender, sobretudo, o processo de engajamento e participação de jovens, daí a busca de construir “casos exemplares” e não “casos singulares”.

#### *Quadro teórico e perguntas*

Nesse sentido, estamos, teórica e metodologicamente, embasados no quadro analítico da sociologia disposicional (BOURDIEU, 1998; 2001; BOURDIEU; WACQUANT, 1992; LAHIRE, 1997; 2004; BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013), na medida em que, por meio da análise de condições e processos sociais é possível compreender a origem das disposições dos sujeitos, seu habitus, na expressão utilizada por Bourdieu. Tais disposições se traduzem, como explica Bourdieu (2015), em maneiras de agir, pensar e se relacionar com o mundo, enfim, num conjunto de esquemas mentais, em modos de percepção e de avaliação, que tendem a orientar as ações dos sujeitos. Essas disposições seriam produzidas em resposta às condições de vida, são fruto de sua internalização, e tendem a fazer, com isso, que a ação dos indivíduos esteja, na maior parte das vezes, em conformidade com essas condições de vida, vale dizer, com a posição social do indivíduo. Compreendendo essas disposições, bem como as condições e processos sociais que lhes dão origem, através do exame das trajetórias dos jovens secundaristas,

ampliamos as possibilidades de compreensão dos complexos processos de engajamento e participação social e política.

A investigação dos sujeitos nos leva, também, a compreender melhor os processos sociais: isto é, “através do relato das dificuldades mais ‘pessoais’, das tensões e das contradições aparentemente mais estritamente subjetivas, geralmente se exprimem as estruturas mais profundas do mundo social e suas contradições” (BOURDIEU, 2001, p. 591).

Logo, como em um jogo de espelhos, do mesmo modo que as análises de trajetórias nos dizem das condições sociais do jovem envolvido no movimento das ocupações de 2015 e o que os teria levado ao engajamento, temos, a partir dos pontos de vista desses jovens (BOURDIEU, 2001) sobre essa experiência, elementos sobre o processo das ocupações como parte de um contexto histórico e social específico. Afinal, trata-se de uma experiência que mobilizou diversos jovens e foi estruturada em dado contexto social, por isso a relevância de compreender as condições sociais que possibilitam o engajamento e participação de um conjunto de jovens.

A investigação também pode nos levar a melhor compreender condições e processos sociais – que estão – sabe-se disso desde o final dos anos 1960 – relacionados à escola, condicionando os seus rendimentos sociais, simbólicos, culturais e econômicos. Quando a escola se altera profundamente – como ocorreu nas ocupações – essa relação condicionante é abrandada? Elidida? Como uma experiência tão definitiva na instituição escolar poderia alterar determinações sociais?

#### *Seleção de sujeitos e coleta de dados*

No tipo de análise proposta, como aponta Lahire (2004, p. 27), a questão do método começa com a coleta, e não apenas com a análise, de modo que descreveremos detalhadamente os procedimentos utilizados. Inicialmente foi realizado um esforço para reunir dados mais gerais das ocupações e localizar as escolas ocupadas (e não-ocupadas), assim como para ter informações sobre o tempo de ocupação no espaço da região metropolitana de São Paulo. Nessa etapa, entramos em contato com estudantes, pesquisadores, jornalistas, sindicato (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do

Estado de São Paulo – Apeoesp) e também com pessoas ligadas à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Identificamos que não há uma lista final, totalmente segura, com todas as escolas que participaram das ocupações e respectivos tempos. Apesar da repercussão e mesmo dos diferentes interesses dos agentes envolvidos nesse processo, não havia pessoal suficiente, em nenhuma frente, para realizar o processamento e, sobretudo, a checagem de informações que vinham a todo momento sobre as escolas ocupadas.

De todo modo, as listas e informações que recebemos pareceram variar relativamente, entre 185 (Apeoesp), 210 (G1 SÃO PAULO, 2015) e 238 (depoimento de estudante secundarista que ativamente ocupou escolas) – delas, 75 no município de São Paulo (Cf. G1 SÃO PAULO, 2015). Apesar da diferença, como a intenção, aqui, seria partir das escolas ocupadas para contatar grupos e coletivos de jovens dessas escolas e selecionar os sujeitos que seriam consultados sobre a sua possibilidade e interesse de participação na pesquisa, não houve prejuízo na execução da investigação.

Selecionamos a lista mais completa a que tivemos acesso, do G1 São Paulo, como ponto de partida, por agrupar dados das outras duas fontes (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Apeoesp), e, também, pois a partir dela tivemos o facilitador de encontrar as escolas já georreferenciadas no mapa da região metropolitana de São Paulo. Essas informações são fundamentais em razão do peso do local de moradia e de estudo na criação de oportunidades educacionais, como tem evidenciado a pesquisa sobre desigualdades socioespaciais e escolares (ERNICA; BATISTA, 2012; BATISTA; KASMIRSKI; MELLO, 2017). Por outro lado, vale dizer que tal base nos pareceu bastante completa, pois não tivemos acesso, por outras vias, a jovens que ocuparam escolas que não estavam presentes na lista.

Nessa etapa também, na busca de dados sobre ocupações, foi feita a revisão da bibliografia sobre o tema, complementando o levantamento inicial de material elaborado sobre as ocupações e seus participantes (i.e. CONTRAFILÉ, 2016; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Desse levantamento, destacamos uma edição especial da revista *Educação e Sociedade* na qual alguns estudos foram especialmente úteis (MORAES; XIMENES, 2016; CATINI; MELLO, 2016; CORTI et al., 2016; TOMIZAKI et al., 2016) e, sobretudo, alguns documentários produzidos sobre o processo das ocupações no Brasil

(em especial “Afinal, isso aqui vai virar o Chile” e “Lute como uma menina”) e também, por conta da sua influência no movimento brasileiro, um filme sobre as ocupações originais no Chile (“Rebelião dos Pinguins”). Esse material foi apreciado e, cada qual, contribuiu de modo diferente para a pesquisa, seja para a compreensão desse fenômeno social, para a identificação de jovens e escolas ligados às ocupações, para a elaboração dos roteiros de entrevista, confirmação de informações relatadas e/ou, também, aprofundamento das análises.

Outra fonte que contribuiu vastamente para a pesquisa foram sites na internet, páginas dos jovens e/ou de coletivos ou movimentos no Facebook, vídeos gravados no calor da hora das ocupações, além de eventos – como festas, apresentações de coletivos em espaços culturais, lançamento de documentários – que foram por vezes por nós frequentadas, sobretudo quando de algum convite dos jovens participantes da pesquisa, com a finalidade de aproximação e observação etnográfica de algum jovem e do seu grupo de pares.

O passo seguinte, de seleção propriamente dita dos sujeitos participantes da pesquisa, ocorreu a partir do critério principal de diversidade dos tipos sociais. A intenção foi compor um grupo de entrevistados que apresentasse uma diversidade de “casos particulares do provável”, ou do possível, na expressão de Bachelard (2013), de modo a levantar elementos que envolvem processos sociais distintos relacionados à participação e engajamento. Tal escolha, como descreve Bourdieu (2001, p. 12), traz como maior ganho, em termos de análise, “substituir imagens simplistas e unilaterais [...] por uma representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes, às vezes inconciliáveis”. Com essa estratégia metodológica e de análise, abandonamos “o ponto de vista único, central”, ou, como diria o autor, “dominante”, pela riqueza, pela “pluralidade de perspectivas correspondendo à pluralidade de pontos de vistas coexistentes e às vezes diretamente concorrentes” (BOURDIEU, 2001, p. 12). Desse modo, a seleção realizada contemplou um conjunto heterogêneo de jovens que ocupa posições sociais distintas e eram oriundos de uma diversidade de escolas, séries, distritos ou bairros da região metropolitana de São Paulo, no que ampliamos, também, o espaço geográfico para além do município de São Paulo.

A seleção e contato com os jovens antes da entrevista requereram alguns cuidados especiais e mostrou-se um processo mais difícil e longo do que o planejado. Para identificação do conjunto de jovens que poderia fazer parte da pesquisa (pré-seleção), um dos primeiros passos que se mostrou necessário foi definir mais detalhadamente os principais critérios para escolha daqueles que comporiam uma base de dados com as possibilidades de jovens a serem contatados. Escolaridade e ocupação, suas e dos pais, e a percepção do jovem sobre a classe social a qual ele (e sua família) pertence serviram para a compreensão da posição social do estudante.

Um dos primeiros critérios adotados para recrutar os jovens consistiu em considerar o local de moradia e a localização da escola. Procuramos compor um universo de entrevistados bem distribuídos geograficamente no espaço social da cidade, com estudantes de escolas do centro, das periferias de São Paulo e, ainda, de outros municípios da região metropolitana de São Paulo<sup>5</sup>. No quesito cor / raça, definiu-se que a amostra deveria ser composta por pessoas de diferentes grupos étnico-raciais (brancos e não brancos), mas, seguindo o critério do IBGE/Pnad, segundo a sua autodeclaração. Igualmente, no que se refere a gênero, buscou-se um equilíbrio. Com relação à trajetória escolar, no que se refere à origem, buscou-se contemplar possibilidades de estudantes que frequentaram exclusivamente a escola pública, mas também jovens com passagem por escolas particulares e que chegaram, em algum momento, à rede pública (em menor número). Com essa decisão, foram excluídos jovens com trajetória escolar exclusiva na rede privada apesar de termos tido conhecimento, por meio de depoimentos e documentários, que alguns jovens com esse perfil apoiaram o movimento das ocupações e até efetivamente ocuparam (em menor número) escolas públicas.

Houve ainda interesse em saber dos destinos dos jovens, se seguiram ou não os estudos, se foram para o ensino superior. Com relação à militância, tentou-se contemplar jovens com experiência militante anterior (sua e/ou da família) e jovens sem herança militante. Por fim, foi definido que todos os jovens selecionados deveriam ser estudantes do Ensino Médio em 2015. O Quadro 1 reúne os critérios para seleção dos jovens.

---

<sup>5</sup> Ao usar o plural para nos referirmos aos “bairros de periferia” estamos assumindo a distinção entre as “periferias precárias” e as “periferias intermediárias”, sugerida por Eduardo Marques (2014) em seus estudos sobre São Paulo.

#### Quadro 1 – Critérios para seleção dos jovens

1. Diferentes posições sociais de origem
2. Diferentes locais de moradia e localização da escola (centro, periferias e região metropolitana de São Paulo)
3. Cor / raça (brancos e não brancos)
4. Gênero
5. Participação ou não das ocupações
6. Trajetória escolar (origem de escola pública ou privada)
7. Trajetória escolar (destino: seguiu estudos ou não? Ensino superior?)
8. Militância (experiência anterior com militância)
9. Ter sido aluno de Ensino Médio em 2015

Fonte: elaboração própria.

Para chegar efetivamente aos jovens, após definidos tais critérios, alguns procedimentos foram realizados de forma quase que concomitantemente. Inicialmente, foram construídas duas bases de dados. A primeira tinha uma função mais operacional de registro e cadastro das principais informações de contato dos jovens levantados primeiramente, bem como monitorar a realização do contato propriamente dito, algo que se mostrou bastante exaustivo dada a dificuldade, por vezes, de retorno dos jovens e agendamento das entrevistas.

#### *A seleção dos sujeitos e dificuldades na realização de entrevistas*

Os primeiros contatos foram realizados predominantemente pelo Messenger do Facebook e pelo Whatsapp, ferramentas que foram mais bem recebidas pelos jovens, e, eventualmente, por contato telefônico. Essa base também serviu de apoio, a partir de informações básicas, de definição da composição do grupo de jovens a serem entrevistados. Tal tarefa, aparentemente simples, se mostrou relativamente complexa na medida em que a aceitação de um jovem para participar (ou não) da pesquisa – e, posteriormente, sua efetiva participação através da entrevista – se assemelhou a uma espécie de jogo de tabuleiro, que afetava na escolha dos outros jovens a serem convidados, dado o critério de diversidade de posições sociais, para que perfis muito próximos ou

similares não se repetissem. Desse modo, nem todos os jovens levantados e registrados na base foram contatados.

Os primeiros nomes a comporem a base foram jovens que tinham algum contato prévio com os pesquisadores, com a instituição realizadora da pesquisa<sup>6</sup> e seus empregados e colaboradores ou, ainda, de seus parceiros, dado que tal proximidade, pelo teor da pesquisa, na qual a confiança na instituição responsável e em seus pesquisadores é fundamental, facilitaria uma aproximação com os jovens. Posteriormente, seguindo a técnica da bola de neve (cf. ALVES et al, 2015), a cada jovem contatado era solicitada a indicação, a partir dos critérios definidos, de novos jovens para participarem da pesquisa. Como consequência, construiu-se uma base de dados com 70 estudantes.

No que se refere ao levantamento e contato com os jovens, algumas dificuldades especiais merecem ser pontuadas, bem como o modo como foram relatadas. A dificuldade inicial foi de agendamento e realização efetiva das primeiras entrevistas. Percebeu-se que o momento de realização das entrevistas, previstas para os meses de outubro e novembro de 2017, e tratando-se de entrevistas relativamente longas (sugeríamos a disponibilidade de 2 a 3 horas aos entrevistados), acabou se confrontando com meses de alta demanda de estudos para os jovens. Além de exames e trabalhos escolares de fim de ano, alguns estavam envolvidos com a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e/ou para exames vestibulares. Isso pode ter reduzido a disponibilidade de alguns jovens para a concessão de entrevistas (o maior problema foi encontrar horários disponíveis em suas agendas; de modo direto, apenas uma pessoa se negou efetivamente a participar da pesquisa com essa justificativa), mas, em especial, parece ter influenciado na disponibilidade dos jovens para uma fase pós-entrevista, no que se tinha solicitado a coleta de algum material, o que não foi possível com a maior parte dos jovens.

Dadas tais dificuldades, e o tempo que estava sendo necessário para selecionar, contatar, receber retornos e, a partir deles, definir outros perfis e levantar novos contatos de jovens a serem abordados, foi necessária a contratação, durante essa etapa da pesquisa, de uma auxiliar de pesquisa. Dado o desafio de aproximação dos jovens, foi escolhida uma

---

<sup>6</sup> O Cenpec realizou, no momento das ocupações de 2015, duas rodas de conversa com jovens secundaristas que estavam ocupando as escolas. Além disso, alguns dos seus empregados e colaboradores atuam em projetos que envolvem jovens e escolas. Partimos dessas primeiras redes de contatos.

pessoa também mais jovem, com trânsito pela rede de secundaristas, e que pudesse, assim, agilizar esse processo. Evidentemente a colaboração foi bastante válida, mas as dificuldades de agendamento nos acompanharam até o final da realização da pesquisa. Também houve casos em que os jovens agendaram horários e não compareceram, até mais de uma vez, sem desmarcar o compromisso e nem nos atender ao telefone no momento agendado.

Compreendemos, então, que talvez a distância do fenômeno investigado (no caso, as ocupações ocorridas em 2015) e o envolvimento dos jovens, em outra fase da vida, com outras atividades, por vezes também já profissionais, podem ter influenciado na sua disponibilidade. Outra hipótese seria o menor interesse pelo tema, que pode ter influenciado na falta de retorno, demora ou negação de participação na pesquisa. Em alguns casos é necessário registrar que houve alguma restrição à participação na pesquisa por parte de alguns jovens (ou mesmo restrição na indicação de alguns colegas) em função da instituição patrocinadora da mesma, indicada por esses estudantes como alinhada aos interesses de “privatização da educação”. Nesses casos, apesar de explicarmos os interesses e objetivos da pesquisa, sempre foi respeitada a posição dos estudantes, no sentido de não haver nenhum constrangimento, para nenhuma das partes, seja no momento da entrevista, seja futuramente. Uma hipótese final, ainda, seria a ausência de remuneração dos jovens para tal participação possa ter sido outro limitador, visto que foi oferecida apenas uma ajuda de custo para deslocamento e alimentação, no sentido de não incentivar que algum estudante participasse da pesquisa (ou indicasse outros jovens) apenas por interesse financeiro.

Vale destacar, ainda, que, em alguns momentos, foi demandado aos estudantes contatados a indicação de jovens com algum perfil específico, e ainda faltante na amostra de entrevistados, em função do sucesso ou não no agendamento e elaboração da entrevista solicitada com outros jovens, fazendo com que, possivelmente, algum grupo talvez esteja sub ou super-representado na amostra. O exemplo mais evidente disso seria o caso dos jovens “contra” as ocupações. Dada a dificuldade de receber indicações e, posteriormente, consolidar a participação efetiva de jovens “contra” as ocupações, a partir de um dado momento foi realizada uma força tarefa para levantar novas possibilidades, deixando-se de registrar, por não ser mais necessário, os contatos dos jovens “a favor”.

Desse modo, dos 70 jovens da base, há 20 indicados como “contra” as ocupações. Apesar de termos definido que a entrevista de apenas dois ou três jovens “contra” as ocupações possivelmente já nos forneceria rico material para a análise, pois seu interesse maior era de comparação e contraste com as trajetórias dos jovens “a favor”, o aumento do número de jovens “contra” foi necessário, pois a maioria deles não aceitou participar da pesquisa. Dentre as justificativas recebidas tivemos, em geral, falta de disponibilidade, falta de interesse no tema, dificuldade de realização da entrevista dada a não residência mais na cidade (apesar de termos oferecido realizar entrevistas por Skype) e, mais frequentemente, falta de clareza com relação a sua posição (o jovem era contra mas, posteriormente, teria se tornado a favor), ou, ainda, medo de retaliação, como o caso de uma jovem menor de idade que contou ter sido quase agredida com uma pedra durante as ocupações ao se posicionar contra as mesmas. Nesse caso, como os pais fizeram um boletim de ocorrência, não autorizaram que a filha contribuísse com a pesquisa.

Infelizmente não foi possível realizar nenhuma entrevista com alguma menina que tenha se posicionado contra as ocupações. A única jovem que havia aceitado nos receber cancelou a entrevista no momento da chegada da pesquisadora na sua casa, alegando – aos prantos – que não mais poderia nos atender e que estava com problemas pessoais urgentes a resolver. Apesar de tentarmos contatos novamente, a jovem não reagendeu e não soubemos o que houve com mais detalhes.

Ainda com relação aos jovens “a favor” e “contra” às ocupações, desde o projeto de pesquisa havia sido decidido que seriam contemplados jovens com essas duas posições a respeito do movimento secundarista. Porém, foi preciso definir que “a favor” contemplaria os jovens que participaram diretamente das ocupações das escolas (e não apenas os que apoiaram, mas não ocuparam escolas), no que, compreendemos, pressupomos uma participação mais efetiva. No que se refere aos jovens “contra”, porém, as manifestações foram mais abertas, e foi necessário aceitar o próprio sentido que os jovens deram para o seu engajamento contrário às manifestações, valendo aí declarações através da internet, nas páginas dos movimentos, ou através de voto contra a ocupação da sua escola em assembleia, por exemplo. Jovens que não expressaram opinião ou que foram indiferentes não foram contemplados neste estudo.

A partir das entrevistas foi elaborada uma base com os 11 sujeitos da pesquisa. Ela teve como função apoiar a análise propriamente dita. Esse quadro analítico sintetiza as principais características a serem destacadas na descrição e análise das trajetórias sociais individuais (retratos), bem como possibilita e auxilia na elaboração da análise transversal.

#### *As entrevistas*

As entrevistas, individuais, foram realizadas em profundidade, de modo que possibilitassem apreender as condições sociais e os princípios geradores que favoreceram a participação e o engajamento de jovens nas ocupações. Foram pensadas tendo como objetivo coletar dados de natureza socioeconômica e demográfica da família do jovem, bem como sobre sua socialização primária, seu percurso escolar e relação com a escola, suas práticas de sociabilidade juvenis, práticas culturais e relação com movimentos políticos. Buscou-se apreender sua visão de manifestações de protesto realizadas por jovens e de que maneira a relação com a escola e com o saber foram modificadas após a participação (ou não) nas ocupações. Também se buscou explorar tanto as razões que, para o jovem, o levaram (ou não) à participação e ao engajamento nas ocupações, bem como as possíveis mudanças em seu projeto de futuro ou outras mudanças que percebeu em si e no cotidiano escolar (em especial no que tange à gestão da escola e sua importância para o aprendizado).

As entrevistas foram realizadas sempre pela mesma pesquisadora, e pessoalmente, buscando construir uma relação de confiança (BOURDIEU, 2001, p. 9) na investigação como um todo, influenciando tanto o momento da entrevista quanto a indicação de outros jovens. Além das perguntas a serem respondidas, na linha do que sugere Lahire (2004, p. 33), a pesquisadora observou as reações e sentimentos do entrevistado ao longo do seu relato, no qual o sociólogo que realiza entrevistas é um tipo particular de “confidente” (BOURDIEU, 2001). A cada início de entrevista, os jovens recebiam algumas instruções sobre o sigilo da sua identidade; sobre a metodologia que tem como objetivo que fale de forma mais livre sobre os pontos indicados, de que a metodologia não prevê julgamento de comportamento (de ter ocupado ou não escola, de ser a favor ou contra ocupações; que ele/a pode não responder algo se quiser, interromper se e quando achar necessário, entre

outros). Todos os jovens assinaram, ainda, um termo de consentimento livre e esclarecido declarando que consentiu conceder a entrevista. No caso de estudantes que ainda não tinham 18 anos completos, solicitou-se a autorização dos pais ou responsáveis pelo mesmo termo.

Trabalhou-se com dois roteiros de entrevista semiestruturados, um para os jovens a favor e outro para os jovens contra as ocupações, que tiveram como objetivo guiar e nortear as entrevistas e a relação entre o entrevistador e o entrevistado, funcionando como uma espécie de *check list*. Houve, assim, na medida em que as perguntas foram colocadas e respondidas, certa flexibilidade na condução e adaptação do roteiro ao momento da entrevista e perfil do entrevistado. Desse modo, algumas perguntas, se já respondidas pelo jovem, podiam ser suprimidas, e outras, identificadas como necessárias, podiam ser colocadas, a depender de decisão do pesquisador. Ademais, aspectos eventualmente ausentes do roteiro e mobilizados pelos jovens também foram explorados, buscando manter os depoimentos o mais próximo possível da experiência social dos indivíduos. O roteiro foi testado e aprimorado e as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise. Nas transcrições, houve a transposição da linguagem oral à escrita.

Os roteiros (disponíveis nos apêndices 1 e 2) foram organizados em três blocos, sendo cada um deles elaborado em torno de um objetivo central, incentivando que o jovem faça um exercício reflexivo, de resgate de memória (BOSI, 1994), o mais livre e espontâneo possível.

Na Parte I, “Antes das ocupações de 2015”, havia um primeiro resgate da trajetória dos jovens para compreender a lógica da socialização primária (em especial a família e a escola) e a relação dessa socialização primária com outras novas socializações que começam a ocorrer (em outros espaços, no espaço público, fora da esfera familiar: escola, igreja, clubes, grupos/grêmios, movimentos políticos, etc.). Tratava-se, aí, de investigar em que medida novas experiências de socialização (diferentes da primária) foram produzindo alterações na trajetória do jovem (reformulação do habitus primário).

Na Parte II, “Durante as ocupações de 2015”, buscavam-se identificar elementos sobre o envolvimento (ou não) do jovem com as ocupações, sua relação com a escola, sua visão sobre os demais jovens (que ocuparam ou não escolas), sobre o processo de

ocupação em si, no que se refere às relações estabelecidas com: os colegas, entre diferentes grupos sociais, gestão, professores, comunidade, polícia, etc. Interessam, ainda, pautas importantes, modos de mobilização, momentos mais relevantes, dificuldades e tensões vividas. Em termos de análise, interessa, sobretudo, reter quais as principais condições sociais ligadas ao engajamento e à participação política e social. O que se pode, a partir da trajetória desses jovens, apreender sobre os processos e as condições sociais que foram levando ao envolvimento político?

Na Parte III, “Após as ocupações de 2015”, o objetivo era descrever e analisar as repercussões dessa participação e engajamento na vida dos jovens, além de examinar a persistência e/ou duração dessas mudanças em suas vidas, passados quase dois anos de ocupação. Isto é, a participação dos jovens – direta ou indireta, a favor ou contra – nas ocupações mudou, de alguma forma, a sua trajetória social? Caso essa mudança seja percebida pelo jovem, ela teria sido consistente / durável? Ou, dito de outro modo, sociabilidades juvenis em torno dessas causas – a sociabilidade possibilitada pela participação nas ocupações de escolas em 2015 e sua continuidade – foram fortes o suficiente para alterar ou converter trajetórias ou destinos marcados pela origem social? De que forma? Quais as condições sociais ligadas ao engajamento durável? Interessou ouvir do jovem sua reflexão sobre o que mudou, na sua percepção, na sua relação em várias esferas da vida: na relação com outros jovens, com a escola, com os movimentos sociais / políticos, seu modo de se posicionar no mundo, na relação com a cidade e com o futuro. Buscou-se também identificar tensões, conflitos e novas possibilidades que se abriram, bem como a percepção do jovem sobre mudanças ocorridas na vida de seus colegas e na escola ocupada (no que se refere à gestão, ambiente escolar, aprendizado, relação com gestores/professores, etc.). Houve alguma alteração da relação com a escola ou com a educação em seu sentido amplo? As três partes da entrevista confluem para buscar elementos que possibilitem, na análise, apreender as condições sociais que, ao longo da sua trajetória, favoreceram ou não a participação e o engajamento dos jovens considerados.

*Análise de correspondências múltiplas (ACM)*

Os dados levantados nas entrevistas foram sistematizados e um quadro comparativo produzido em planilha Excel (vide Quadro 2). Foram reunidas, primeiramente, as características sociodemográficas dos jovens: idade, cor da pele, sexo, composição familiar, tipo de escola que estudou (pública/ privada). E em seguida, as categorias que buscam objetivar as formas de participação política no movimento secundarista do período em questão: idade em que começa se interessar pela política, tipo de ocupação, relação com outros movimentos sociais, participação política atual, etc.

Para tratamento dos dados utilizamos a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), técnica estatística multivariada. A ACM cria um sistema de eixos e nuvens de indivíduos (ver mais à frente). Os eixos são definidos pela variância das variáveis consideradas. O primeiro eixo (horizontal) é a dimensão que mais opõe os jovens. Em nosso caso, este foi o eixo que opunha jovens com interesse mais precoce na política, forte engajamento em suas escolas e filhos de pais com alguma experiência política àqueles que tiveram um interesse um pouco mais tardio pela política. O segundo eixo (vertical) é a segunda dimensão mais importante. Ele opõe os jovens que ocuparam exclusivamente suas próprias escolas e aqueles que ocuparam mais de uma escola e em geral, entraram nas ocupações a partir de outros movimentos políticos, como o MPL (2013). O resultado é um gráfico, organizado a partir destes dois eixos, onde se projetam os indivíduos. Esta representação gráfica favorece a interpretação das correlações encontradas e possibilita obter uma representação estrutural do que chamamos aqui de o “espaço da participação política”.

Este espaço se define, em um extremo, pelos jovens que ocuparam suas escolas e, no extremo oposto, por aqueles jovens contrários às ocupações. Para além da oposição entre as posições extremas sobre o assunto podem-se observar posições intermediárias nesse contínuo que vai dos jovens mais engajados nas ocupações àqueles que não ocuparam as escolas. Essa análise será apresentada no tópico “O espaço do engajamento” (Parte II).

### *Retratos sociológicos*

Este estudo subsidiou a escolha dos quatro retratos sociológicos. Muitas vezes, na pesquisa qualitativa, escolhem-se casos específicos para serem retratados em profundidade, sem se interrogar se aquele padrão de comportamento é recorrente ou se trata de um caso muito particular do possível. Observando-se os gráficos gerados pela ACM, dá-se algo distinto. Pode-se identificar o que um caso específico significa no conjunto de jovens ouvidos. Cada caso aparece localizado em uma posição no espaço do engajamento, subsidiando assim a escolha de trajetórias distintas ou parecidas entre si e de indivíduos que ocupam posições diferentes ou semelhantes no espaço. Tais trajetórias serão examinadas na Parte III deste relatório.

Assim, a metodologia da pesquisa incluiu a análise das entrevistas e construção de retratos sociológicos com base na análise de trajetórias sociais de indivíduos exemplares (BOURDIEU; WACQUANT, 1992; LAHIRE, 1997; 2004), aqui demonstrados por intermédio de quatro análises aprofundadas. Conforme relata Lahire (2002, p. 35), como “cada ponto da trajetória pode ter causado uma crise, uma negociação, uma dúvida, uma hesitação entre diversas possibilidades, uma resistência ou uma pressão (eventualmente aceita mais tarde e não mais vivenciada como tal)” e, em geral, momentos de ruptura biográfica, mudanças ou modificações mais profundas são momentos em que disposições podem entrar em crise ou sair do estado de vigília. No nosso caso, as análises buscaram atentar para esses momentos, e destacar princípios geradores, disposições e crenças, sobretudo na medida em que aparecem relacionados às condições sociais ligadas ao engajamento e participação políticos, ilustrando-as, quando possível, com trechos dos seus depoimentos, trazendo assim a própria voz dos jovens para o texto. Seguindo a indicação de Bourdieu (2001, p. 9), sempre que necessário houve mudança dos nomes de pessoas e lugares que possibilitassem identificação. Ainda, em alguns momentos foi feita a triangulação da análise, quando a mesma informação apareceu em mais de um depoimento ou fonte de informação.

## Parte II – Quem são os jovens entrevistados? Uma análise transversal

Objetiva-se, neste tópico, traçar uma análise do grupo de jovens no que diz respeito às suas características sociais e à participação política, visando contribuir com a compreensão do engajamento juvenil. O Quadro 2 apresenta um conjunto de características que serão comentadas ao longo do texto.

**Quadro 2 – Caracterização geral dos entrevistados**

Nome fictício	Fernanda	Luciana	Luís	Luan	Andréa	Elisa	Antônio	Gustavo	Igor	Ricardo	Helena
Ano de nascimento	2001	1998	1999	1998	1998	1998	1997	1998	2000	1998	1999
Local de residência	Pompeia	Piqueri	Taboão da Serra	Guarulhos	Diadema	Pinheiros	Mauá	Perus	Brasilândia	Santana	Guarulhos
Cor/raça	Preto(a)	Branco(a)	Pardo(a)	Branco(a)	Preto(a)	Branco(a)	Preto(a)	Preto(a)	Preto(a)	Branco(a)	Branco(a)
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino
Número de irmãos	1	1	2	1	3	0	3	3	1	1	2
Situação familiar	Família recomposta	Família recomposta	Monoparental feminina	Pais são casados	Pais são casados	Pais são casados	Pais são casados	Família recomposta	Monoparental feminina	Pais são casados	Pais são casados
Relação com os pais	Horizontal	Dispersa	Hierárquica	Hierárquica	Hierárquica	Horizontal	Horizontal	Sem resposta	Horizontal	Hierárquica	Horizontal
Ocupação principal	Estudante	Trabalhador	Estudante	Trabalhador e estudante	Trabalhador	Estudante	Estudante	Trabalhador	Estudante	Estudante	Estudante
Tipo de trabalho do jovem	Só estuda	Atendente de telemarketing	Só estuda	Trabalha na vidraçaria do pai	Assistente de produção de programa de televisão	<i>Free lancer</i>	Auxiliar de escritório	Atendente de telemarketing	<i>Free lancer</i>	Só estuda	Só estuda
Escolaridade da mãe	Ensino Superior	Ensino Fundamental 1	Ensino Superior	Ensino médio	Ensino Fundamental 1	Ensino médio	Ensino Fundamental 1	Ensino médio	Ensino médio	Ensino superior	Ensino superior
Ocupação principal da	Jornalista	Empregada doméstica	Enfermeira	Faz salgados e	Empregada doméstica	Auxiliar de enfermagem	Empregada doméstica	Pequena comerciante	Operária da indústria	Professora de	Professora e diretora de

Nome fictício	Fernanda	Luciana	Luís	Luan	Andréa	Elisa	Antônio	Gustavo	Igor	Ricardo	Helena
mãe				doces para festas					têxtil	matemática	escola
Escolaridade do pai	Ensino Fundamental I e/ou II	Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Fundamental I e/ou II	Ensino Superior	Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Superior
Ocupação principal do pai	Autônomo	Pequeno comerciante	Engenheiro	Pequeno comerciante	Pequeno comerciante	Técnico em Radiologia	Caminhoneiro	Empregado nível técnico	Sem resposta	Metalúrgico e mais tarde se tornou engenheiro	Historiador e escritor
Militância política na família	Pais militantes	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Pais militantes	Não	Não	Pais militantes
Trajatória escolar	Escola privada até EM	Escola pública até EM	Escola pública EF I e II e EM privado	Escola pública até EM	Escola pública até EM	Escola pública até EM	Escola privada até EM	Escola privada até EM			
Idade do início de interesse pela política	13 anos	Aos 14 anos	Aos 16 anos	Aos 18 anos	Aos 18 anos	Aos 15 anos	Aos 17 anos	Sem resposta	Aos 15 anos	Sem resposta	Sem resposta
Qual escola ocupou?	Própria escola	Própria escola	Outras escolas	Não ocupou	Outras escolas	Outras escolas	Outras escolas	Própria escola	Própria escola	Não ocupou	Própria escola
Participação política anterior	Manifestações de 2013	Manifestações de 2013	Grêmio	Não participou	Não participou	Manifestações de 2013	Manifestações de 2013	Grêmio	Não participou	Não participou	Grêmio
Militância política atual	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Eventualmente	Sim	Sim	Sim	Não	Eventualmente

Fonte: Elaborado pelos autores.

## Características sociodemográficas

Nascidos entre 1997 e 2001, há uma predominância dos nascidos em 1998, o que pode ser constatado com a observação da Tabela 1. No final de 2017, quando foram entrevistados, os jovens possuíam entre 16 e 20 anos – faixa etária repleta de significados sociais que compreendem a maioridade e a tomada de decisões muitas vezes determinantes nas trajetórias subsequentes. Continuar os estudos, começar a trabalhar, necessidade de escolher uma profissão, a possibilidade de circular pela cidade sem a supervisão de um adulto são questões comuns a todos eles.

**Tabela 1– Nome, data de nascimento e municípios/ bairros de residência dos entrevistados<sup>7</sup>**

Nome	Data de nascimento	Município / bairro
Antônio	1997	Diadema
Andréa	1998	Mauá
Luciana	1998	Piqueri
Elisa	1998	Liberdade
Gustavo	1998	Brasilândia
Luan	1998	Guarulhos
Ricardo	1998	Santana
Luís	1999	Guarulhos
Helena	1999	Taboão da Serra
Igor	2000	Perus
Fernanda	2001	Pompeia

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os municípios e bairros em que vivem os jovens compõem o grande universo da metrópole de São Paulo, complexa e multifacetada, na qual há uma região central, socialmente mais homogênea, e as regiões consideradas de periferia que, examinadas por Marques (2014), revelam-se socialmente heterogêneas, com exceção de algumas áreas em que a concentração de domicílios de baixa renda torna esses territórios socialmente mais homogêneos. Estudos recentes vêm demonstrando que os extremos da estrutura social vivem em regiões socialmente muito homogêneas, mas que boa parte da população da cidade se distribui em um contínuo feito de muitas posições intermediárias entre esses dois extremos (MARQUES, 2014; PEROSA, LEBARON; LEITE, 2015).

<sup>7</sup> Os nomes dos jovens são fictícios. Quanto aos bairros, mantivemos o nome dos bairros informados pelos entrevistados, mas trocamos os nomes dos bairros entre os entrevistados, por equivalência, visando a preservar o anonimato dos depoentes. Desse modo, a nomeação do bairro indica antes um conjunto de características urbanas e sociais do que um bairro ou distrito da cidade de São Paulo e de sua região metropolitana.

No que diz respeito à cor da pele, foi adotado o critério da autodeclaração<sup>8</sup>. Cinco jovens se autodeclararam negros, um se declarou pardo e cinco se declararam brancos (vide Tabela 2). Observa-se uma distribuição equilibrada quanto ao sexo, com seis meninos e cinco meninas (vide Tabela 3).

**Tabela 2 – Cor/ raça dos entrevistados**

Cor/Raça	Quantidade
Branco(a)	5
Pardo (a)	1
Preto (a)	5
Total	11

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Tabela 3 – Sexo dos entrevistados**

Sexo	Quantidade
Feminino	5
Masculino	6
Total	11

Fonte: Elaborado pelos autores.

A distribuição de jovens brancos e negros, assim como entre os sexos, é importante na medida em que o movimento de ocupação das escolas pareceu ter-se tornado, pouco a pouco, um espaço de diálogo e interlocução sobre igualdade racial e de gênero, preconceito e formas de conscientização e emancipação tanto dos negros como das meninas. Essas questões apareceram nas entrevistas quando os jovens relataram as discussões em torno da divisão de tarefas durante as ocupações entre meninos e meninas. Tradicionalmente, as expectativas sociais ligadas ao sexo, ou seja, o gênero<sup>9</sup> induzia a uma divisão pré-estabelecida na qual aos meninos seriam destinadas as tarefas de segurança e às meninas a limpeza e cozinha. Durante as ocupações muitas “rodas de conversa”, situação na qual os

<sup>8</sup> O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. As pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. Os pretos e pardos compõem os negros. Disponível em: <https://teen.ibge.gov.br/sobre-o-brasil/populacao/cor-ou-raca.html>. Acesso em: 26 mar. 2018.

<sup>9</sup> O sexo faz referência às diferenças biológicas entre homens e mulheres. A palavra gênero foi introduzida para fazer referência às expectativas socialmente construídas em relação aos sexos. A esse respeito, consultar, Joan Scott (1988).

jovens discutiam o movimento e a relação entre eles, colocaram essa divisão em cheque dando origem a outras formas de dividir tarefas.

Da mesma maneira, os jovens relataram que foi a partir do movimento das ocupações que passaram a se reconhecer como negros. A presença de jovens que se reconhecem como negros é reveladora da formação de uma identidade coletiva. Um caso de jovem que se declarou negro, embora tenha traços de uma mistura de raças pode ser interpretado como outro indício da força com a qual emerge a identidade negra no movimento. Algumas jovens relataram que decidiram, durante as ocupações, deixar de alisar os cabelos em um claro sinal de afirmação de identidade e pertencimento. Os estudos sobre cor/ raça no Brasil evidenciam, por um lado, uma forte correlação com as desigualdades sociais, sendo os negros muito mais frequentemente pobres do que os brancos. Por outro lado, os efeitos da variável cor/ raça não se restringem à origem social, mas são ampliados pelo fator discriminação presente tanto na escola como no mercado de trabalho (ARRETCHE, 2015). Alisar os cabelos pode ser interpretado como uma estratégia de estetização que visa a aproximar o corpo real do corpo socialmente valorizado (BOURDIEU, 2014).

Assim, ao que tudo indica, para aqueles que se engajaram nas ocupações, esse engajamento possibilitou mais do que a defesa de *sua* escola. Instituição que se volta predominantemente para os interesses *universais*, a escola teve de lidar com interesses *particularistas* que ameaçam sua vocação. Na análise dos dados, será interessante explorar as razões que levam à afirmação do particular – grupos organizados em torno do gênero, da cor e da orientação sexual –, bem como as maneiras que a escola – dada sua vocação universalista e pouco atenta à diferença – respondeu a isso.

## Trajetórias escolares

Para a identificação das características sociais dos estudantes no Brasil, é preciso também considerar o tipo de escola que frequentaram. A maior parte dos estudantes (seis sobre onze) estudou somente em escolas públicas, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Parte menor deles (três sobre onze) fez o Ensino Fundamental I e II na rede

privada e o Ensino Médio na escola pública. Somente um jovem (Luís) fez o caminho inverso, cursando o Ensino Fundamental completo em escola pública e no Ensino Médio obteve uma bolsa em uma escola privada (dados disponíveis na Tabela 4).

**Tabela 4 – Rede (pública ou privada) da escola em que os entrevistados estudaram no Ensino Fundamental e no Ensino Médio**

<b>Etapa de ensino / rede</b>	<b>Quantidade</b>
Ensino Fundamental e Médio na rede pública	6
Ensino Fundamental na rede privada e Ensino Médio na rede pública	3
Ensino Fundamental na rede pública e Ensino médio na rede privada	1
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

A subdivisão do sistema de ensino brasileiro em escolas públicas e privadas pode ser considerada uma forma de segmentação do sistema de ensino, segundo a definição de Fritz Ringer (2001) a respeito dos casos alemão e francês. De acordo com Ringer, a segmentação do sistema de ensino ocorre quando um tipo de escola recebe um público socialmente “superior” ao outro. No Brasil, essa subdivisão é não apenas social, na qual os pais com maior renda e maior escolaridade tendem a procurar as escolas privadas, mas reveste-se de uma forma de segregação acadêmica, uma vez que o desempenho escolar tende a ser superior na rede privada. Se observarmos os resultados do Enem (2015), na cidade de São Paulo, entre os 100 melhores resultados no exame, 91 eram estabelecimentos privados e 9 eram escolas públicas<sup>10</sup>. A introdução recente de novos dispositivos de políticas educativas vem alterando o acesso ao ensino superior público e a fim de promover uma maior equidade educacional, como a Lei das Cotas (2012) para as universidades federais e o Enem, ou ainda, os programas de universidades estaduais, como o Programa de Inclusão Social (Inclusp) (2006), da Universidade de São Paulo (USP) e o Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social (Paais) (2004), da Universidade Estadual de Campinas

<sup>10</sup> Cf. Perosa; Dantas, 2017.

(Unicamp). Neles, a rede da escola que estudou (pública ou privada) é a variável mais importante, seguidas da renda familiar e da cor da pele, no caso das universidades federais, diferenciando as políticas de discriminação positiva brasileira de políticas desenvolvidas em outros países, nos quais a cor/ raça é o principal critério.

Tais dispositivos são reveladores da centralidade da divisão da população escolar em escolas públicas e privadas. Sua generalização nos principais exames de acesso às universidades públicas tem impulsionado a busca por escolas de Ensino Médio público, de preferência as escolas com melhor desempenho acadêmico, como as escolas técnicas e os Institutos Federais. Em nossa amostra esse foi o caso dos estudantes Fernanda, Helena e Ricardo, que concluíram o Ensino Fundamental II em escolas privadas e migraram para escolas públicas seletivas, como as Etecs, no Ensino Médio. Nesse sentido, o caso de Luís é uma exceção e *também* um caso exemplar de em que condições esse percurso ocorre. Como será abordado no retrato sociológico “A nata da escola pública: o caso de Luís” com maior detalhe, ele fez todo o Ensino Fundamental I e II na rede pública com ótimos resultados escolares, conseguindo uma bolsa de estudos em uma antiga e conceituada escola privada de São Paulo.

Considerar essa subdivisão do sistema de ensino brasileiro é importante porque ela tende a potencializar tanto as desigualdades educacionais no Brasil como a percepção delas. Se a motivação inicial daqueles que ocuparam as escolas era “barrar a reorganização”, para usar uma expressão de um dos informantes, nota-se pelos depoimentos que já havia um sentimento de insatisfação grande entre os jovens com relação à escola. Sabemos que o Ensino Médio é um momento do percurso escolar de bifurcação das trajetórias, pois, em geral, é preciso escolher entre trabalhar ou continuar os estudos, entre prestar ou não o vestibular, entre universidades públicas e privadas. Muitos entrevistados expressaram que antes mesmo do movimento das ocupações vinham pensando em alternativas para driblar as desvantagens educacionais no acesso à universidade. Nesse contexto, a proposta de fechamento de algumas unidades escolares em decorrência de reorganização da rede parece ter sido a gota d’água que levou os jovens a se organizarem em torno das ocupações. O recurso aos cursinhos – populares ou não –, caso de quatro jovens, pode ser interpretado como um indício de que suas aspirações educacionais estavam muito longe de serem

satisfeitas pelo acesso ao Ensino Médio público. A procura pelas Etecs é outro indicador importante.

É importante frisar que os estudantes relataram que circularam o suficiente entre escolas para compreender as diferenças entre elas. Fernanda, por exemplo, menina negra filha de uma jornalista, estudava em uma escola privada na qual se sentia discriminada. Os bons resultados compensavam um pouco a situação, mas ela sentiu uma grande diferença quando foi para uma escola pública no Ensino Médio, um espaço socialmente mais heterogêneo e no qual ela não era a única negra. Para um jovem, mudar de escola representa mudar de mundo, sobretudo, em sociedades muito desiguais nas quais as características das escolas acompanham aquelas notadas na estrutura social. Neste sentido, significa ter a oportunidade de observar como funciona a instituição escolar em outras condições sociais. No caso de Luciana, essa espécie de experiência antropológica para os jovens que constitui uma mudança de escola, ela percebeu uma enorme diferença entre sua escola pública na periferia de São Paulo e uma escola pública do centro de uma cidade de médio porte do interior paulista. Da mesma maneira, Fernanda, Helena e Ricardo experimentaram as diferenças entre escolas públicas e privadas em suas trajetórias. Importa sublinhar aqui que ao longo de suas trajetórias escolares estes jovens circularam por diferentes estabelecimentos de ensino e puderam comparar as condições de aprendizagem em uma ou outra situação. Este dado nos permite pensar que eles tinham elementos para fazer a crítica de suas escolas e que a mobilização que empreenderam estava fundada na percepção que possuíam sobre os limites e o alcance de suas próprias experiências escolares.

Ainda sobre a trajetória escolar dos entrevistados, é interessante observar a frequência à educação infantil. Seis sobre onze dos entrevistados frequentaram instituições privadas. Espalhadas pela cidade, estas instituições muitas vezes têm custo relativamente baixo, e contrabalançam a insuficiência de vagas públicas para essa etapa da educação básica. Seis dos entrevistados fizeram a educação infantil em instituições privadas e três na rede pública. Em dois casos, eles foram para a escola apenas no último ano da educação infantil, uma situação possível quando as mães possuem trabalhos compatíveis com o cuidado das crianças (poucos dias da semana ou em tempo parcial) ou encontram outras

formas de cuidado dos filhos. Esse uso mais intensivo da educação infantil pode ser interpretado como sinal de um investimento educativo importante no percurso escolar. Vale lembrar, durante muito tempo predominaram outros arranjos, como o recurso às vizinhas e aos avós que, aliás, ainda hoje, representam um apoio considerável para as famílias. Muito provavelmente, o recurso à educação infantil (pública e privada) está relacionado igualmente à característica da grande maioria das famílias consideradas, nas quais pais e mães trabalham fora.

### **Situação dos entrevistados em relação ao trabalho**

É relevante destacar a dimensão da situação do entrevistado em relação ao mundo do trabalho e da escola. No Brasil, uma caracterização das condições de vida dos jovens não pode abstrair a dimensão do trabalho. O ingresso no mundo do trabalho é um grande divisor de águas, tendendo a concorrer com a continuidade dos estudos ou com o bom desempenho acadêmico. Em nossa amostra temos apenas um estudante - Luan) (contrário às ocupações) – que trabalha durante o dia e cursa o Ensino Médio à noite. Os demais se dividem em três categorias: os estudantes de Ensino Médio, os estudantes que já ingressaram no ensino superior e aqueles que trabalham, tendo interrompido os estudos. Sabemos que as condições de vida do “jovem trabalhador” e a do “jovem estudante” se diferenciam substancialmente, notadamente pelo emprego do tempo na rotina diária. Para usar a expressão de Bourdieu (2003) seria preciso mencionar ao menos três juventudes: os jovens “trabalhadores” ou “estudantes trabalhadores” e os jovens “estudantes”. Na Tabela 5, podemos ver como os entrevistados se distribuem a esse respeito.

**Tabela 5 – Atividade principal dos entrevistados**

<b>Situação</b>	<b>Quantidade</b>
Estudante de Ensino Médio	3
Estudante de ensino superior	4
Trabalhador	3
Trabalhador e estudante	1
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Embora possa ser interessante saber quantos estudantes estão no Ensino Médio e quantos fazem faculdade, estas duas situações podem ser sintetizadas na categoria “jovens estudantes”. Juntos eles representam a maior parte do grupo, sendo sete sobre onze. Esta condição de existência é caracterizada pelo financiamento total ou parcial dos pais e pelo pertencimento a uma economia quase lúdica, para falar como Bourdieu, na qual se tem acesso a refeições subsidiadas, meia-entrada no cinema e no teatro (BOURDIEU, 2003, p. 153). Trata-se de uma experiência de “sursis”, em que o jovem tende a desenvolver uma relação com o saber de natureza “diletante”, “não interessada” num fim específico ligado à vida prática e à sobrevivência. Entre os “estudantes”, em especial aqueles do ensino superior, três deles, porém, relataram fazer bicos para completar o orçamento doméstico, como fotógrafo, escrevendo para a mídia alternativa ou designer gráfico. Em geral, os valores obtidos com os “bicos” são destinados a cobrir as próprias despesas e não implica na responsabilidade de contribuir com o orçamento doméstico. Com a mesma idade, os jovens “trabalhadores” possuem uma rotina oposta às condições de vida do jovem “estudante” e que só pode ser atenuada pelo apoio da família. Três dos entrevistados trabalhadores foram estudantes de escolas públicas e participaram ativamente das ocupações de 2015. As condições de vida do “estudante-trabalhador”, embora represente uma situação intermediária, concretamente os aproxima mais dos jovens “trabalhadores” do que dos jovens “estudantes”.

Outro dado relevante para compreender as trajetórias do conjunto de jovens é a idade em que começaram a trabalhar. Temos dois jovens que iniciaram suas vidas profissionais precocemente, entre 13 e 15 anos, com entregas de mercadoria no comércio. Aqueles que começaram a trabalhar aos 16 anos recorreram, em alguns casos, ao Programa Jovem Aprendiz (Correios e Caixa Econômica Federal), caso de dois jovens.<sup>11</sup> Para estas famílias cujos pais, muitas vezes, foram socializados pelo trabalho, trabalhar é uma fonte importante de socialização e a ser iniciada relativamente cedo. Nesta perspectiva, o trabalho é entendido como uma instituição capaz de ensinar aos jovens virtudes morais e que mais tarde, tendem a ser valorizadas no mercado de trabalho: a pontualidade, o esforço, o

---

<sup>11</sup> O programa Jovem Aprendiz é voltado para os jovens a partir de 14 anos.

aprendizado no próprio trabalho e seu valor, a maneira de se relacionar com os superiores hierárquicos, a forma de se vestir para ir trabalhar, etc.

Em síntese, se compararmos sistematicamente os dados sobre as trajetórias educacionais e após a escola torna-se evidente a necessidade de pensar a juventude no plural, dada a grande variedade de experiências sociais que esta etapa da vida esconde.

Será interessante explorar como a relação com o trabalho e com os estudos se marcaram durante as ocupações das escolas, favorecendo posicionamentos e tipos distintos de experiência.

### **As configurações familiares**

Devido a uma tradição de estudos, sabe-se que o desempenho escolar está associado às diferenças de recursos econômicos e culturais das famílias, como sublinham as pesquisas pioneiras de Bourdieu e Passeron (1964) e de Boudon (1974). Estudos contemporâneos deram continuidade a essas investigações e demonstraram de que maneira as características sociais das famílias incidem sobre o desempenho escolar e sobre a percepção que os jovens possuem da escola. De maneira análoga, estudos mais recentes relacionam o engajamento de jovens ao tipo de socialização familiar e aos valores transmitidos na família, como confirmam os estudos atuais de Tomizaki et. al. (2016). Nesta perspectiva, o peso da origem social seria mediado no engajamento dos jovens (assim como outras transmissões culturais) por negociações operadas pelos filhos a partir das regras e valores de suas famílias com aqueles apreendidos em suas experiências políticas (TOMIZAKI et. al., 2016). Dada a importância da família no processo de socialização dos jovens vale à pena dedicar-se a observar as configurações familiares encontradas. O roteiro de entrevistas possuía questões sobre o tipo de experiência familiar. Para além do nível de escolaridade e da ocupação dos pais que serão expostos, nos ateremos também às experiências tidas na primeira infância e pelo estilo parental dos pais (LAREAU, 2007). Encontra-se uma variação não negligenciável nas formas de exercício da autoridade parental, notadamente. Se os jovens da amostra são nascidos no final dos anos de 1990, os seus pais são nascidos por volta de 1970. Há certamente um efeito geracional aí. Neste

sentido, procuramos examinar a partir dos dados obtidos tendências desta geração de pais (como a elevação da taxa de divórcio) e modificações demográficas de longa duração, como a redução da fecundidade.

Tais processos históricos mais amplos, de longa duração, incidem sobre as normas sociais consideradas apropriadas para a educação das crianças. As famílias não são células autônomas da sociedade, elas agem e reagem ao mundo à sua volta, não são livres de normas sociais. Ao contrário, o comportamento dos pais é regido por estas normas sociais, em parte derivadas da ciência, como a psicologia, por exemplo, cujo progresso no século XX alterou a percepção do que os pais devem ou não fazer para bem educar seus filhos. Norbert Elias (2010), em seu belo ensaio “Civilização dos pais” descreve bem como a redução da fecundidade teve como efeito um aumento da importância dos filhos aos olhos dos adultos.

De maneira convergente, Philippe Ariès (1979) evidencia como a redução da fecundidade e da mortalidade infantil modificaram definitivamente o que denominava o “sentimento de infância” definido como a percepção sobre a particularidade infantil. Se para estes autores as relações entre pais e filhos são inevitavelmente relações de poder, na qual os pais exercem uma autoridade sobre os filhos, a forma dessa relação vem se alterando. Durante muito tempo era considerado legítimo que os pais fizessem uso da violência física para educar seus filhos. Foi preciso esperar muitos anos para que os Estados considerassem necessário legislar sobre o que acontece na esfera privada, entre pais e filhos. Basta lembrar que a Lei da Palmada (Lei 8.069) no Brasil é de 2014. Por outro lado, temos observado uma mudança importante na relação entre pais e filhos. Ainda que elas não sejam jamais completamente igualitárias, elas veem se tornando mais horizontais (ELIAS, 2010).

No presente estudo, apenas um jovem (Luan) mencionou punições físicas por parte dos pais. Os castigos, quando relatados, eram aplicados em forma de suspensão de algum benefício: um mês sem videogame ou uma semana sem celular, por exemplo. Em alguns casos, jovens relataram uma relação mais horizontal e mesmo de grande proximidade com os pais, como é o caso de Elisa, Antônio, Fernanda e Helena.

É certo que os pais mantêm um controle, maior ou menor, em relação às escolhas dos jovens e às suas decisões importantes, tais como continuar ou não estudando, decidir trabalhar ou, ainda, em relação à decisão de ocupar ou não a escola. Nesses casos, porém, nota-se o exercício de uma autoridade *negociada* (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013), em que o pressuposto de que a juventude possui pontos de vista, expectativas e valores distintos dos pais os leva a buscar negociar a tomada de decisões a respeito dos filhos por meio do diálogo, de uma liberdade mais ou menos vigiada. A esse respeito, ver a Tabela 6. O único caso de relação classificada como distante foi o de Luciana dada a dispersão da família após mais de uma separação conjugal, do fato de que a jovem tenha alternado períodos de residência junto à mãe e dois padrastos, uma família adotiva e um período vivendo com a avó.

**Tabela 6 – Relação dos entrevistados com os pais**

<b>Situação familiar</b>	<b>Quantidade</b>
Distante	1
Relação com pais mais hierárquica	4
Relação pais e filhos mais horizontal	5
<b>Total</b>	<b>10</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

As famílias consideradas não escaparam a modificações sociais de longa duração como a redução da fecundidade, ou mesmo da tendência progressiva durante o século XX de relações entre pais e filhos mais horizontais ou dialogadas. Por outro lado, elas também foram afetadas por fenômenos sociais mais recentes, como o aumento do divórcio. Vejamos como estas modificações demográficas mais amplas aparecem entre as famílias dos jovens. Conforme pode ser verificado na Tabela 7, sete sobre onze tiveram de um a três filhos. Destas, quatro famílias tiveram dois filhos e uma família um único filho.

**Tabela 7 – Número de irmãos dos entrevistados**

<b>Número de irmãos</b>	<b>Quantidade</b>
Filho único	1
Um irmão	4
Dois irmãos	2
Três irmãos	3

Quatro ou mais irmãos	1
-----------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentre os jovens com maior número de irmãos, parte é derivada de processos de recomposição familiar com filhos de mais de um casamento dos pais. Em mais da metade da amostra seis sobre onze – os pais são casados. O divórcio aparece de maneira importante quando se observa o número de famílias recompostas e as famílias monoparentais femininas que, juntas, correspondem a cinco. As famílias recompostas são uma consequência das situações de divórcio e de uma nova relação conjugal, com ou sem filhos. As famílias monoparentais femininas também estão relacionadas ao aumento do divórcio, mas nesta situação não houve nova união. Dados disponíveis na Tabela 8.

**Tabela 8 – Situação familiar dos entrevistados**

Situação familiar	Quantidade
Família recomposta	3
Monoparental feminina	2
Pais casados	6
Total	11

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esta breve descrição das características das famílias não poderia negligenciar o nível educacional e a situação ocupacional dos pais, como pode ser observado nas tabelas 9 e 10.

**Tabela 9 – Escolaridade das mães dos entrevistados**

Escolaridade	Quantidade
Ensino fundamental I	3
Ensino fundamental II	1
Ensino médio	3
Ensino superior	4
Total	11

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Tabela 10 – Ocupação das mães dos entrevistados**

Escolaridade	Quantidade
Empregada doméstica	3
Empregada de nível operacional	1
Empregada de nível técnico	1

Empregada de nível superior	4
Proprietária de pequeno comércio	2
Total	11

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se um número importante de mães (quatro sobre 11) que poderíamos considerar de baixa escolaridade, ou seja, aquelas que cursaram o Ensino Fundamental I e II. Em três casos, as mães de baixa escolaridade eram empregadas domésticas ou diaristas. Em seguida, temos as mães que lograram chegar ao Ensino Médio. Graças a este diploma, muitas mulheres conseguem entrar no mercado de trabalho como empregadas de nível técnico: são as auxiliares de enfermagem, as recepcionistas, auxiliares de escritórios que, por vezes, conseguem obter, já trabalhando, o nível superior. Vistas de cima, por aqueles que possuem ensino superior, esta forma de capital cultural materializada no diploma de Ensino Médio pode representar um recurso limitado. Entretanto, este diploma representa uma proteção a condições muito mais precárias, em especial, no que diz respeito à proteção da legislação trabalhista. No caso do grupo pesquisado, duas mães com Ensino Médio possuíam na ocasião das entrevistas um pequeno comércio (uma sorveteria e uma produção de doces e salgados para festas) e em um caso atua como auxiliar de enfermagem. Além disso, a posse do diploma do Ensino Médio representa não apenas uma conquista para as famílias dos grupos populares, mas tende a fundar novas aspirações. Foi este o caso da mãe de um dos entrevistados que começou como técnica em enfermagem e com o tempo graduou-se em enfermagem, atuando hoje atua como enfermeira. As mães com ensino superior englobam ainda uma jornalista, uma historiadora e uma matemática – as duas últimas atuam como professoras da rede pública em suas respectivas áreas.

Em síntese, os dados permitem examinar de que maneira as credenciais educacionais (os diplomas) estão associadas com a ocupação dos postos no mercado de trabalho de maneira convergente com aquela descrita por economistas e demógrafos (HASENBALG; SILVA, 2003). As quatro mães de baixa escolaridade correspondem às empregadas domésticas e à operária da indústria têxtil, categorizada como empregada de nível operacional. Aquelas que conquistaram um diploma de ensino técnico, por vezes, conseguem obter uma posição no mercado de trabalho de nível técnico e em alguns casos,

decidem abrir um comércio. Já as quatro mães com ensino superior correspondem às quatro empregadas de nível superior (enfermeiras, jornalistas, professora de matemática e diretora de escola, mais precisamente). Vejamos nas tabelas 11 e 12 o que acontece com as qualificações educacionais dos pais e suas respectivas posições ocupacionais.

**Tabela 11 – Escolaridade dos pais dos entrevistados**

<b>Escolaridade</b>	<b>Quantidade</b>
Ensino Fundamental I	1
Ensino Fundamental II	1
Ensino Médio	5
Ensino Superior	4
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Tabela 12 – Ocupação dos pais dos entrevistados**

<b>Escolaridade</b>	<b>Quantidade</b>
Desempregado	1
Empregado de nível operacional	2
Empregado de nível técnico	1
Empregado de nível superior	3
Pequeno comerciante	3
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

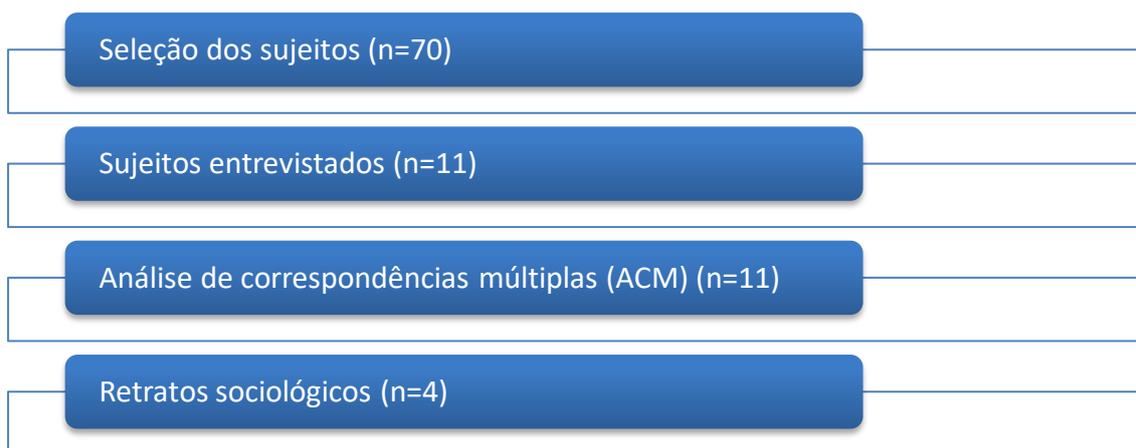
Entre os pais dos jovens, encontramos um nível de escolaridade semelhante àquele verificado entre as mães. Um menor número de pais tem a faixa menor de escolaridade, definida por aqueles fizeram apenas o Ensino Fundamental I e II. Em relação à escolaridade das mães, nota-se um número um pouco superior de pais concluintes do Ensino Médio e um caso a menos de pais que cursaram ensino superior.

O tratamento quantitativo dos dados exige a criação de categorias mais amplas, como: empregados de nível operacional, de nível médio e de nível superior, além de pequenos comerciantes. Este procedimento é importante para contar quantos estão em posições semelhantes - neste momento foram desprezadas algumas diferenças entre eles para incluí-los nestas categorias. Ao fazer menção à ocupação desagregada temos como objetivo contribuir para visualizar a que estas grandes categorias correspondem no caso

deste estudo. Entre os empregados de nível operacional incluem-se os caminhoneiros e operários. Entre os pais com Ensino Médio temos um técnico em radiologia, cuja categoria é empregado de nível técnico. Os três outros pais, com Ensino Médio, tornaram-se pequenos comerciantes, sendo um deles proprietário de uma vidraçaria e outro de uma sorveteria. Um dos pais pinta e vende camisetas ocasionalmente, e foi classificado como desempregado, uma vez que a instabilidade do serviço não poderia ser categorizado na posição de empregado de nível operacional. Os pais com ensino superior - dois casos – são engenheiros que atuam como empregados de nível superior, em geral no mercado privado.

A Figura 1 busca sintetizar o percurso metodológico da pesquisa.

Figura 1 – Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

### **O espaço do engajamento**

Neste bloco a intenção é apresentar uma análise multivariada do tipo de engajamento dos jovens de forma a visualizar o que foi definido como objetivo do estudo: investigar as condições sociais para a participação política e as diferentes formas de engajamento juvenil identificadas.

Conforme descrito na Parte II, os dados obtidos com as entrevistas foram sistematizados em uma planilha. Para relacionar as variáveis entre si, utilizou-se a Análise de Correspondências Múltiplas como ferramenta de observação das correlações encontradas entre as diferentes variáveis. O objetivo do uso da técnica nesta etapa do trabalho foi relacionar um conjunto maior de variáveis entre si, procurando identificar os nexos entre as formas de engajamento dos jovens e suas condições de vida. De que maneira o fato de trabalhar (ou de ser estudante em tempo integral) favoreceria ou não a participação? A socialização na família estaria relacionada às atitudes de participação e engajamento? Em que medida, ser menino ou menina, negro ou branco, estaria correlacionado a diferentes formas de engajamento? Haveria uma relação entre essas características sociais e a tomada de uma posição política?

Esta forma de tratamento dos dados opera uma mudança na forma de descrever e apreender um determinado universo, no qual interessa a relação entre diferentes dimensões e variáveis, sem atribuir a uma única variável aquilo que pode ser resultado da relação entre vários fatores<sup>12</sup>. Além disso, a técnica permite observar como as características sociais dos indivíduos são inseparáveis das dimensões simbólicas que se exprimem em suas escolhas, opiniões, no estilo de vida e também no tipo de engajamento político (BOURDIEU, 2011)

A escolha das variáveis para realizar a Análise de Correspondências Múltiplas foi realizada em duas etapas. Num primeiro momento, foram escolhidas as chamadas variáveis ativas, relacionadas à participação e ao engajamento juvenil (vide Quadro 3). Em seguida foi selecionado um conjunto de variáveis sociodemográficas, as chamadas variáveis ilustrativas (vide Quadro 4). Esses dois conjuntos de variáveis tiveram papéis distintos na construção do espaço do engajamento juvenil. As variáveis ativas definem os limites do espaço. Para definir o espaço do engajamento optou-se por excluir as variáveis sociodemográficas (sexo, cor da pele, escolaridade dos pais, etc.) do conjunto de variáveis ativas que definiriam o espaço. Entre as variáveis ativas foram inseridas apenas variáveis relativas à participação política (idade que se interessou pela política, militância política na família, etc.). Como pode se observar no Quadro 3, as variáveis ativas possuem diversas

---

<sup>12</sup> Estas técnicas foram utilizadas largamente por Pierre Bourdieu (1979; 1989; entre outros).

modalidades ou subcategorias, o que amplia o conjunto de aspectos que contribuem para a definição do espaço do engajamento construído.

**Quadro 3 – Variáveis ativas**

Variáveis ativas	Modalidades
<b>Militância política na família</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Famílias sem participação política anterior</li> <li>2. Pais com atuação política anterior</li> </ol>
<b>Idade em que começou a se interessar por política</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Até 14 anos</li> <li>2. Depois dos 15 anos</li> </ol>
<b>Qual escola ocupou?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ocupou sua escola</li> <li>2. Não ocupou</li> <li>3. Ocupou outras escolas</li> </ol>
<b>Participação política anterior</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grêmio</li> <li>2. Manifestações de 2013</li> <li>3. Sem participação política anterior</li> </ol>
<b>Militância política atual</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mantém ativa sua participação política</li> <li>2. Não atua politicamente</li> <li>3. Possui participação eventual</li> </ol>

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Quadro 4 – Variáveis ilustrativas**

Variáveis ilustrativas	Modalidades
<b>Cor/raça</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brancos</li> <li>2. Pretos</li> <li>3. Pardos</li> </ol>
<b>Sexo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Feminino</li> <li>2. Masculino</li> </ol>
<b>Situação familiar</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pais casados</li> <li>2. Família recomposta</li> <li>3. Dispersa</li> </ol>
<b>Relação com os pais</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relação mais horizontal</li> <li>2. Relação mais hierárquica</li> </ol>

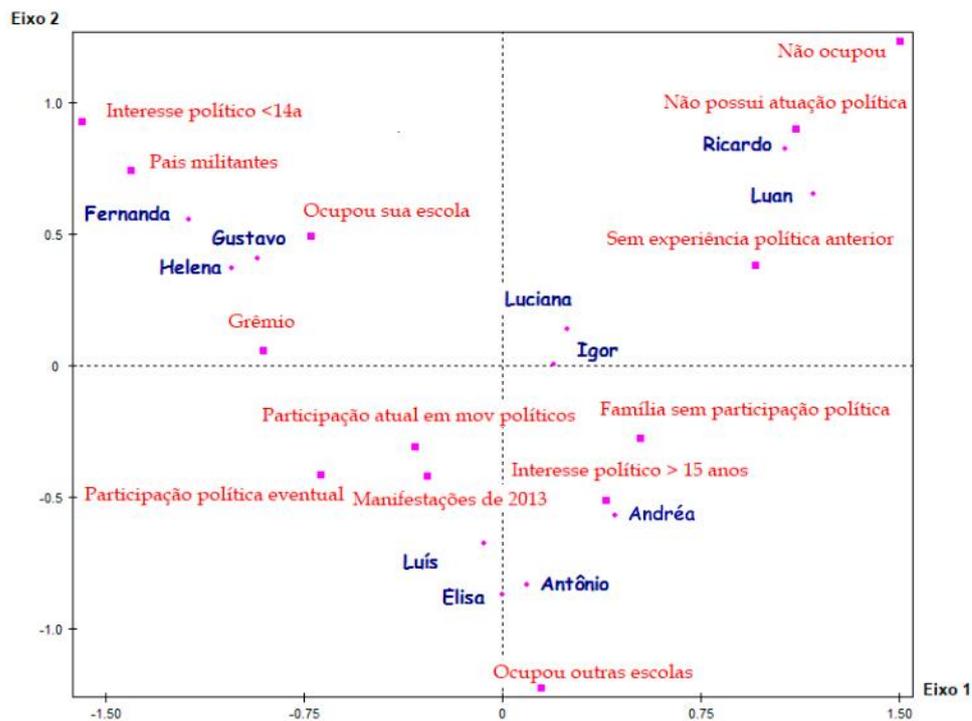
<b>Variáveis ilustrativas</b>	<b>Modalidades</b>
<b>Escolaridade da mãe</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mãe com Ensino Fundamental I</li> <li>2. Mãe com Ensino Fundamental II</li> <li>3. Mãe com Ensino Médio</li> <li>4. Mãe com ensino superior</li> </ol>
<b>Ocupação do pai</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autônomo</li> <li>2. Empregado de nível operacional</li> <li>3. Empregado de nível técnico</li> <li>4. Pequenos comerciantes</li> <li>5. Empregado de nível superior</li> </ol>
<b>Trajatória escolar</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escola privada até o Ensino Médio</li> <li>2. Escola pública do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio</li> <li>3. Escola pública no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio em escola privada</li> </ol>
<b>Tipo de trabalho do jovem</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabalhos de nível técnico</li> <li>2. Faz bicos</li> <li>3. Estagiário</li> <li>4. Jovem Aprendiz</li> </ol>
<b>Condição do jovem</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jovem estudante</li> <li>2. Jovem trabalhador</li> <li>3. Jovem estudante trabalhador</li> </ol>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados do cruzamento dos dois conjuntos de variáveis e de suas modalidades é apresentado na Figura 2. Pode-se observar como se relacionam as variáveis ativas e as diferentes modalidades de engajamento e identificar como os jovens entrevistados se localizam nesse espaço de posições políticas possíveis. Percebe-se com maior acuidade como as posições políticas se aproximam e se distanciam. A precocidade do interesse pela política, a posição em relação às ocupações das escolas em 2015 e os tipos de socialização com a política estão entre as variáveis que mais contribuem para definir o espaço.

Percebe-se com maior acuidade como as posições políticas se aproximam e se distanciam. A precocidade do interesse pela política, a posição em relação às ocupações das escolas em 2015 e os tipos de socialização com a política estão entre as variáveis que mais contribuem para definir o espaço.

Figura 2 – O espaço do engajamento



Fonte: Elaborado pelos autores.

Vemos que o espaço do engajamento distancia, principalmente, os jovens que ocuparam suas escolas daqueles que não ocuparam. No eixo 1 (horizontal) a variável “Qual escola ocupou” teve um peso importante, distanciando no plano horizontal os jovens, como a Fernanda, o Gustavo e a Helena, que ocuparam as suas escolas, daqueles que não ocuparam suas escolas, como Ricardo e Luan. Contribuiu fortemente para esta distância

representada pelo eixo 1 o tipo de participação política na família. Fernanda e Helena possuem em comum os pais engajados em partidos políticos, característica que as distancia daqueles cujas famílias não possuíam nenhuma participação política e que inclui a ampla maioria dos jovens, à direita do eixo 2 (vertical). Como esperado, o quadrante superior esquerdo também se distancia dos demais pela maior incidência de interesse precoce pela política. Luciana ocupa uma posição bastante intermediária no eixo 1 porque parte das características de sua participação política se assemelham à aquelas de Ricardo e Luan (ela não tinha participação política anterior, não possui participação política hoje) e ao mesmo tempo partilha alguns aspectos com Helena e Luísa, uma vez que como elas, ela também ocupou a sua própria escola. O eixo 2 opõe aqueles que estiveram envolvidos em movimentos de sua própria escola e aqueles que como Antônio, Luís, Elisa ocuparam primeiramente outras escolas, em geral, como fruto de suas inserções em outros movimentos sociais, como o Movimento Passe Livre (MPL). Em alguns casos, como Luís, depois de ocupar outras escolas, eles também ocuparam suas escolas. Em outros, como no caso de Elisa, ela ocupou outras escolas até porque elas ocorreram em um período no qual ela estava concluindo o Ensino Médio. A posição de Luciana também é relativamente intermediária no eixo 2 porque ela começa ocupando outras escolas e em seguida, ocupa sua própria escola. Porém, sua posição no espaço se diferencia de Luís e de Antônio porque ela não mantém participação política atual, o que a posiciona próxima de Luan e Ricardo.

Ao examinarmos o conjunto das correlações entre as variáveis ativas na Figura 2, nota-se que ele opõe os jovens que tiveram uma socialização política mais precoce e que mais frequentemente estiveram envolvidos com a ocupação de suas escolas à aqueles que não ocuparam nenhuma escola e nem, tampouco, possuíam uma participação política na época das entrevistas. Fernanda, Helena e Gustavo estão localizados no quadrante superior esquerdo porque se interessaram antes dos 14 anos por discussões políticas, sendo que dois deles possuem pais que eram militantes de partidos de esquerda. Estes jovens, mais frequentemente que os demais, atuaram no grêmio de suas escolas antes do movimento de ocupação eclodir. No extremo oposto estão os jovens Ricardo e Luan, que foram contrários à ocupação de suas escolas, não possuíam participação política anterior e na

época das entrevistas também não mantinham qualquer tipo de participação política em movimentos coletivos e organizados. Tampouco suas famílias possuíam qualquer tipo de participação política. Ricardo e Luan possuem suas opiniões políticas, como os retratos revelam, mas não possuem um engajamento direto em uma ou outra forma de organização política.

Os quadrantes inferiores se distinguem dos quadrantes superiores pelo eixo 2, eixo definido também pela forte contribuição da variável “Qual escola ocupou”, mas por outras modalidades desta variável. Se o eixo 1 distancia aqueles que ocuparam suas escolas dos contrários à ocupação, o eixo 2 distancia os que ocuparam suas escolas daqueles que se envolveram na ocupação de outras escolas que não as suas. Em especial, os jovens dos quadrantes inferiores relataram que começaram a se interessar pela política a partir dos 16 anos, por ocasião das manifestações promovidas em 2013 pelo Movimento Passe Livre (MPL). É o caso de Elisa e Luís, presentes no quadrante inferior esquerdo, que relataram sua iniciação na política via manifestações de 2013. Ambos possuem em comum o fato de manterem uma participação política eventual. Observa-se que a posição de Elisa e Luís se diferencia relativamente pouco de Antônio e Andréa, tanto no eixo 1 como no 2. Se eles estão relativamente próximos é porque partilham algumas propriedades: vêm de famílias sem participação política anterior e interessaram-se pela política mais tardiamente em relação aos casos de Fernanda e Helena. A principal diferença entre Luís e Andréa é que o primeiro mantém uma atuação política atual e Andréa vinha se dedicando predominantemente ao trabalho.

Vale lembrar que os estudos qualitativos não possuem como objetivo generalizar os resultados. Entretanto, eles são necessários para estudos em maior escala e a partir dos quais se possa ter como objetivo fazer generalizações. Uma eventual ampliação do universo de entrevistados, muito provavelmente, nos levaria a encontrar outras posições possíveis, alterando a estrutura encontrada em pequena escala. Idealmente, os estudos qualitativos podem inspirar estudos quantitativos a partir dos seus achados. Apesar disso, a apreensão de condições e processos de engajamento e participação é uma direção em que a pesquisa – que a assume como principal objetivo – busca construir, de maneira abstrata, elementos presentes no processo de construção de disposições políticas. Ao se interessar por esses



processos, condições e disposições, a pesquisa se afasta de uma descrição de casos singulares e se volta para fatores compartilhados pelos estudantes do grupo, com suas características sociais específicas e, assim, assume maior abrangência na compreensão do engajamento e da participação política de jovens, mesmo que no contexto de um “acontecimento” (FOUCAULT, 1996).

### **Tipos de engajamento e características sociais**

Como as diferentes formas de engajamento se relacionam ou não com as características sociais dos jovens? Variáveis como a idade, a origem escolar (pública ou privada), a escolaridade dos pais, se eles trabalham ou não teriam alguma influência nos padrões de engajamento identificados? Os jovens que não trabalham tendem a ser mais engajados em função da disponibilidade de tempo, por exemplo?

Quando se sobrepõe ao mapa das variáveis ativas as correlações encontradas entre as variáveis ilustrativas, nosso universo fica ainda mais rico e multifacetado, revelando o quanto as tomadas de posição política estão relacionadas às condições de vida dos entrevistados. A relação entre as variáveis sociodemográficas (ilustrativas) e as modalidades de engajamento é da maior importância porque permite responder um dos objetivos principais da pesquisa. De que maneira, por exemplo, as diferentes formas de engajamento, mais precoce ou mais tardia, mais intensa ou mais pontual e favorável ou contrária às ocupações de 2015 se relacionam com as características das famílias e das condições de vida dos jovens? São questões como esta que a Figura 3 permite observar. Ele reúne as variáveis ativas descritas anteriormente e que definiram o espaço e traz a projeção sobre o espaço das variáveis ilustrativas, de caráter sociodemográfico.



variáveis inseridas no estudo. Nós nos limitamos a apresentar aqui algumas das principais correlações encontradas entre as variáveis ilustrativas e suas modalidades e os eixos 1 e 2 do espaço do engajamento descrito na seção precedente. Estas correlações podem ser observadas tanto pelos gráficos representados pelas figuras 2 e 3, como pela tabela que apresenta os coeficientes de correlação disponíveis no Apêndice 3.

Feitas essas ponderações, serão descritas algumas das correlações encontradas entre as variáveis sociodemográficas e as formas de engajamento que foram identificadas. A primeira variável ilustrativa que apresenta uma correlação importante com o eixo 1 da Figura 3 – que opõe os que ocuparam suas escolas àqueles que não ocuparam escolas – foi a cor da pele, sendo que a modalidade “brancos” foi mais incidente entre aqueles que não participaram do movimento de ocupação das escolas e a modalidade “pretos” mais associada à ocupação das escolas. A modalidade “pardos” está mais correlacionada ao eixo 2, que opõe os jovens que foram socializados na política via manifestações de 2013. Lembrando que apenas um jovem se apresentou como pardo, daí o cuidado que precisamos tomar com a leitura dos resultados. Uma interpretação possível para explicar esta correlação parte da consideração da centralidade das discussões sobre discriminação racial no seio do movimento das ocupações. Essa particularidade pode ter levado aos jovens que começaram a participar politicamente pela via das ocupações, mais frequentemente, a se definirem como pretos do que como pardos.

Já a variável “escolaridade da mãe” não se apresenta globalmente correlacionada nem ao eixo 1 e nem ao eixo 2, ao contrário do que se poderia supor. Do ponto de vista sociológico, faria mais sentido supor que haveria uma correlação crescente entre o maior nível educacional das mães e a participação política dos jovens, uma vez que o capital cultural adquirido via passagem pelo sistema de ensino pode levar a uma relação mais crítica em relação à hierarquia social e à política. Em nossos resultados essa correlação aparece de maneira mais nuançada. Apenas a modalidade “mães com ensino superior” está correlacionada ao eixo 1. As mães com menor escolaridade (tendo como último diploma o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio) aparecem no centro da Figura 3. Esta posição no espaço significa que as mães com níveis relativamente mais baixos de escolaridade estão presentes entre os jovens dos quatro quadrantes. Salvo no caso da

modalidade “mães com ensino superior”, que, coerentemente com os achados da sociologia bourdieusiana, é mais presente no quadrante superior esquerdo, sendo correlacionada àqueles que participaram das ocupações. Note-se, entretanto, que esta modalidade aparece em uma posição relativamente intermediária do eixo 1, o que quer dizer que houve uma correlação, mas que não foi extremamente forte. Isso pode ser compreendido quando consideramos que as mães de Helena e Fernanda possuem ensino superior, mas a mãe de Ricardo também possui o mesmo nível de ensino. Neste sentido, uma hipótese é que o movimento de ocupação das escolas foi bastante teve um recrutamento bastante abrangente, levando ao engajamento tanto os jovens que por sua formação familiar já teriam uma disposição para a participação política, como jovens de famílias de menor capital cultural e que também a se engajaram.

Quanto à variável “Origem escolar dos entrevistados”, a modalidade “estudou em escola privada durante o Ensino Fundamental I e II” aparece correlacionada em relação ao Eixo 1. Esta modalidade aparece no quadrante superior esquerdo, logo abaixo da modalidade “Mães com ensino superior”, revelando adicionalmente a associação entre ensino superior feminino e a escolha pela escola privada, objeto de outros estudos (PEROSA; DANTAS, 2017). Já a modalidade “Escola pública do Ensino Fundamental ao Ensino Médio” não está correlacionada ao eixo 1. Isso quer dizer que temos jovens dos quadrantes à esquerda e à direita do espaço do engajamento que tiveram todo o seu percurso escolar em escolas públicas. Uma distribuição esperada se considerarmos que seis dos onze entrevistados fizeram escola pública e três deles fizeram escola privada até o Ensino Médio, tendo a Escola Técnica do Centro Paula Souza (Etec), contribuído para explicar parte dessa migração.

No que diz respeito às variáveis relativas às famílias – “situação familiar” e “relação com os pais” – destacam-se algumas correlações. Uma forte correlação entre “pais militantes” e relação familiar “mais horizontal” e “famílias recompostas” com o eixo 1, mais presentes no quadrante superior esquerdo e onde estão os jovens Fernanda, Helena e Gustavo. Pode-se interpretar esta correlação como uma relação entre o tipo de capital cultural dessas famílias, adquirido via participação política, novos padrões de famílias (recompostas) e a norma social de maior igualdade na relação com os filhos, tal como foi

descrita por Norbert Elias (2012). Em seguida, nota-se uma correlação entre a modalidade “relação pais e filhos mais hierárquica”, com a não participação no movimento de ocupação das escolas, variáveis mais presentes no quadrante superior direito, sendo o caso de Luan e Ricardo. Talvez, para estes jovens em que os pais exercem sua autoridade de maneira mais hierárquica, o questionamento a respeito da ordem social e da ordem escolar, em cheque durante as ocupações, estivesse ainda mais distante do que para os jovens que já possuíam mais voz na negociação das regras no ambiente familiar.

Por último, em relação à variável “jovem trabalhador e jovem estudante”, que de acordo com Bourdieu (2003) define os dois extremos da condição juvenil, nota-se que a modalidade “não trabalha” é mais incidente entre aqueles que ocuparam suas escolas, podendo ser identificados no quadrante superior esquerdo. Isso também está relacionado à idade dos jovens do quadrante superior esquerdo que são mais jovens do que os demais. Assim, Helena e Fernanda não trabalhavam por terem a época da entrevista 17 e 16 anos, respectivamente. Elas se diferenciam de Luís e Elisa, presentes no quadrante inferior esquerdo, que já estavam no ensino superior na época das entrevistas. Em 2015/2016, Luís e Elisa estavam terminando o Ensino Médio no contexto das manifestações de 2013. Tanto eles quanto os jovens do quadrante inferior direito se engajaram fortemente na ocupação de outras escolas, por terem aderido ao movimento das ocupações via contato com os jovens do MPL. Na época das entrevistas, eles já estavam no ensino superior e complementavam o orçamento doméstico com bicos, casos de Elisa e Luís, ou trabalhando como empregados de nível técnico no setor privado, como Andréa e Antônio.

Com esta descrição pretende-se simplesmente relacionar de maneira sistemática e controlando as nossas pré-concepções sobre o tema, como as diferentes condições sociais dos jovens e suas famílias se relacionam ou não com os tipos de engajamento identificados. À luz dos resultados encontrados, busca-se apresentar a lógica para a escolha dos jovens cujas trajetórias serão descritas nos retratos sociológicos (Parte III).

### **Parte III - Retratos sociológicos**

A escolha dos retratos sociológicos buscou representar as diferentes posições possíveis no espaço do engajamento. Fernanda foi escolhida para representar os jovens do *quadrante superior esquerdo*. Sua trajetória é muito semelhante à de Helena e possui pontos em comum com a de Gustavo. Tanto Helena como Fernanda foram líderes importantes do movimento de ocupação de suas escolas, são filhas de mães com ensino superior e pais militantes políticos. Para representar esta posição específica no espaço selecionou-se o caso de Fernanda, trajetória exemplar das correlações que definiram os percursos dos jovens do quadrante superior esquerdo. Filha de pais militantes, mãe jornalista, ela migrou da escola privada para a escola pública no Ensino Médio e tornou-se uma liderança no movimento das ocupações de 2015 – apesar de toda a “rejeição” ao rótulo de líder seria difícil não a reconhecer como tal.

Do *quadrante superior direito*, optou-se em explorar a trajetória e as percepções sobre política de dois jovens de origem popular, Luciana e Luan, que assumiram posições diametralmente opostas em relação às ocupações. Luciana figura no centro do espaço do engajamento. Isso significa que, em alguns aspectos, Luciana se parece com Fernanda – elas aderiram integralmente ao movimento das ocupações, cada uma à sua maneira. Luciana está no mesmo quadrante de Luan e Ricardo porque nenhum deles possuía participação política anterior e também porque, por razões distintas, eles não mantinham um engajamento na época das entrevistas. Luciana e Luan representam trajetórias possíveis de filhos de trabalhadores manuais que ascenderam a pequenos comerciantes, com posições políticas muito distintas, o que justifica a escolha dos dois casos para os retratos sociológicos.

Desde o início estava claro que Ricardo e Luan se diferenciavam dos demais por partilharem a posição contrária ou bastante crítica em relação às ocupações. Com a Análise de Correspondências Múltiplas, nota-se que Ricardo e Luan também possuíam em comum a ausência de participação política (anterior e na época das entrevistas) em movimento coletivo ou forma de organização política. Optou-se pela elaboração do retrato sociológico de Luan porque ele encarna de maneira exemplar os desafios da condição de estudante

trabalhador, condição muito diferente de Ricardo, cujos pais possuem ensino superior e atualmente é estudante da USP.

Quanto aos jovens dos quadrantes inferiores optou-se por examinar a trajetória de Luís. Como Andréa, Luís também foi jovem aprendiz e participou diretamente das ocupações de 2015 e 2016. Ambos foram favoráveis à ocupação e alguma forma de participação política. O caso de Luís foi considerado pertinente não apenas porque sua trajetória é exemplar das correlações que definiram os quadrantes inferiores, mas também porque ele permite desconstruir a imagem do senso comum a respeito dos estudantes de escolas públicas. Premiado em competições escolares, ele torna-se militante por se destacar em seu desempenho acadêmico e por esta razão ser frequentemente convidado a representar a escola. Essas particularidades o fizeram engajar-se no grêmio que foi a porta de entrada para o contato com jovens que atuavam em outros movimentos sociais.

Em síntese, para ilustrar posições distintas no espaço do engajamento escolhemos quatro casos exemplares: Fernanda, Luciana, Luan e Luís. A elaboração dos “retratos sociológicos” permite apreender como os diferentes fatores sociais se relacionam entre si no curso de uma trajetória. Pode-se ver de que maneira as combinações entre experiência familiar e escolar e engajamento são complexas e multifacetadas. E, além disso, as trajetórias individuais são tributárias do contexto no qual os jovens estão inseridos, revelando em que medida tanto as disposições como as configurações sociais são fundamentais para explicar a gênese da participação e do engajamento. Cada um dos casos escolhidos para serem examinados nestes retratos sociológicos pode ser compreendido como casos exemplares de posições distintas no espaço do engajamento. Fernanda por ser filha de militante, precocemente interessada pela política e “líder” do movimento de ocupação em sua escola. Luciana ocupa uma posição intermediária por diversas razões. Embora ela tenha aderido fortemente ao movimento de ocupação, como jovem trabalhadora e em situação de vulnerabilidade familiar, não consegue hoje manter sua atuação política. Luan encarna o jovem trabalhador e que estuda, na medida do possível. Ele tenta concluir o Ensino Médio e vê com muitas reservas o movimento de ocupação das escolas. Luís é um caso exemplar porque ilustra muito bem a trajetória de ocupação que teve início em outras escolas e terminou com a ocupação também de sua escola. Sua

trajetória é exemplar da entrada no movimento via sua rede de relações com jovens que atuavam em outros movimentos sociais.

### **Herança política e militância: o caso de Fernanda**

*Moradora do Zona Oeste de São Paulo, negra e filha de pais militantes políticos e de mãe com ensino superior, boa parte da trajetória escolar de Fernanda se fez na escola privada. O forte engajamento dos pais e seu incômodo com sua posição na escola privada estão associados, dentre outros fatores, à migração para a escola pública e ao engajamento no movimento de ocupações. De certa forma, o caso exemplar de Fernanda ilustra a posição daquela que é não apenas herdeira política, mas também herdada pela herança, para usar a expressão empregada por Bourdieu em “As contradições da herança” (2001). Seus planos para o futuro parecem se conciliar perfeitamente com esta herança política à qual adere fortemente. À época da entrevista a jovem estava terminando o Ensino Médio e dividia seu tempo entre atividades de militância no “movimento feminista e negro”, segundo ela, e as aulas de teatro. Fernanda pretende, no ensino superior, fazer uma graduação em artes cênicas na USP, apesar das dificuldades que antevê para isso.*

Este primeiro retrato tem o objetivo de observar como se constroem as disposições para a atuação política desde a família. Dito de outro modo, este caso particular do possível, na expressão de Bachelard (2013), utilizada largamente por Bourdieu, possibilita acompanhar como se transmite uma determinada herança política via socialização precoce, mas também por meio de uma série de valores em relação à importância da escola e da cultura de um modo geral. Valores que podem ser afirmados explicitamente, mas também que podem ser transmitidos por “osmose”, para retomar a expressão de Bourdieu (2014) em seu clássico estudo “Os herdeiros: os estudantes e a cultura”, em referência à socialização precoce e imperceptível com o universo da cultura e, neste caso em particular, da política. Como se trata de um aprendizado precoce e “invisível”, não aparece para os sujeitos como tal – quer dizer, como aprendizado –, mas como “dom”, “talento” ou uma propensão puramente individual.

Fernanda, 16 anos, nasceu na região metropolitana de São Paulo, onde morou até os quatro anos de idade. Mas foi na Zona Oeste paulistana (região tradicionalmente mais rica e central da cidade) que passou a maior parte da sua infância e adolescência após a separação dos pais. Frequentou o Ensino Fundamental como bolsista de uma escola particular “de elite”<sup>13</sup>, situada na parte nobre do bairro em que morava. Única menina negra da classe, embora tivesse algumas amigas não se sentia completamente integrada. Criada em uma família de ativistas e militantes políticos, a mãe jornalista e o pai artesão, ambos ligados a um partido de esquerda, tudo em sua sociabilidade familiar levava-a aderir aos princípios de igualdade social e ao ideário de princípios socialistas. Esta herança, entretanto, contrastava com a sociabilidade e a moral mais conservadora da escola privada na qual estudou como bolsista.

Entre esses “dois mundos” as decisões na trajetória de Fernanda expressam a tensão das estratégias educativas das frações intelectuais. Dividida entre a lógica da “performance escolar” – daí a procura por estabelecimentos de ensino privado – e a “lógica protetora” na qual a performance escolar não é primordial e o equilíbrio e o bem-estar da criança tem maior peso<sup>14</sup>, tudo indica que Fernanda foi submetida fortes contradições em sua socialização. Agrava essas contradições, como se indicou acima, a própria lógica da socialização familiar, baseada na negociação da autoridade parental e no reconhecimento da criança como um sujeito de direitos. Ela tende a se opor à lógica escolar, mais baseada na autoridade, em regras explícitas e comuns a todos, com pequena margem de negociação.

Talvez não por acaso, Fernanda concedeu sua entrevista na sede do Cenpec, na região da Paulista, o que para jovens das periferias poderia representar uma dificuldade suplementar. Para ela, ao contrário, a região era conhecida e ela aceitou prontamente conceder a entrevista nesta região da cidade.

---

<sup>13</sup> Sobre a escola, vista por ela como de “elite”, trata-se um colégio de bairro, pouco conhecido fora dele, apesar do seu quase meio século de existência. As mensalidades para o ano de 2018, segundo informação telefônica, custam por volta de R\$ 1.200,00 para o período parcial (turno de 4 horas), o que, em termos do mercado educacional dessa região de São Paulo, é o preço de uma escola de classe média.

<sup>14</sup> O estudo de Marco Oberti, *L'école dans la ville* (2007) propõe uma tipologia das estratégias educativas na cidade de Paris que inclui pelo menos três tipos muito distintos de relação com a escola: a lógica da performance escolar, na qual o desempenho dos estabelecimentos de ensino é um critério forte, a lógica protetora e uma lógica denominada “demissionária”, na qual predomina um desengajamento em relação à instituição escolar.

Se observarmos o espaço do engajamento (Figura 2) a jovem se localiza no extremo do quadrante superior esquerdo, posição no espaço definida pelo interesse precoce pela política, pela participação de seus pais em atividades políticas e pelo forte engajamento nas ocupações de 2015, principalmente. Em relação às variáveis ilustrativas (Figura 3) vemos que incidem neste quadrante uma série de propriedades sociais que correspondem ao caso de Fernanda: mães com ensino superior, escola privada no Ensino Fundamental I e II, famílias recompostas (divórcio seguido de segundo casamento, também com pessoa militante) e uma relação entre pais e filhos de tipo mais horizontal.

Filha de uma jornalista e de um pai de baixa escolaridade e trabalho precário, Fernanda tinha apenas 12 anos quando ocorreram as manifestações de 2013. A participação direta de sua mãe e padrasto nas manifestações fez com que ela fosse inserida no universo da política, impulsionando o seu engajamento. Segundo ela, a permanência na escola privada tornou-se insuportável, levando-a a migrar no Ensino Médio para uma escola pública da região central de São Paulo, em decisão de comum acordo com os pais. Embora para os pais a maior preocupação tenha sido a qualidade da educação escolar de Fernanda, o que explica a opção por uma escola privada, vendo as dificuldades da filha para lidar com as diferenças entre o seu universo de referências (políticas e sociais) e aquele da maior parte de seus colegas de escola, e atraídos pela possibilidade de ingresso em uma Etec, decidem migrar para a escola pública.

Tendo sido reprovada no exame da Etec – plano A da família – e sem suportar mais as tensões que vivia na escola privada, Fernanda torna-se uma das principais responsáveis pela ocupação da sua nova escola no 1º ano do Ensino Médio dessa escola pública regular localizada em um bairro da região central de São Paulo, mobilizando aí todo o capital político ligado à sua herança de militância política familiar – a jovem reconhece que ainda à época da entrevista possuía certa influência no movimento secundarista.

Fernanda passou a sua primeira infância em um sobrado situado na periferia de São Paulo, em território bastante estigmatizado pela violência. Seus pais eram casados e ela ainda era filha única. Ambos paulistanos, sua mãe, hoje jornalista autônoma militante, sempre trabalhou muito – na época em uma loja de brinquedos infantis. O pai, também militante de um mesmo partido político, entretanto, vinha de outro estrato social. Estudou

até por volta do 5º ano do Ensino Fundamental, vivia de bicos e de trabalhos “esporádicos” e até “bem aleatórios”, em suas palavras. Com ele, que gostava de desenho, a jovem se lembra – com saudade e um pouco de melancolia – de passar bastante tempo. Dessa época, ficaram boas memórias. Fernanda recorda com satisfação das brincadeiras dentro de casa – os pais evitavam que ela brincasse na rua – ou na casa dos avós paternos, que ficava bem próxima, muitas vezes acompanhada de seus primos que também moravam nos arredores. Esse traço é revelador do caráter central da educação no quadro das estratégias de reprodução da família: a seleção dos amigos e das formas de convívio com eles, necessária para se manter uma identidade cultural e social percebida como distinta e ameaçada pelo entorno.

Seus pais, além disso, falavam que ela nunca poderia parar de estudar e de ler, e aprendeu a ler e a escrever antes dos cinco anos. “A minha mãe e o meu pai sempre foram muito flexíveis, muito tranquilos, mas a prioridade dentro de casa era a educação”, conta Fernanda, que gostava muito de estudar e ir para escola: “para mim, era muito divertido sempre”. A jovem ainda se lembra das leituras de histórias pela mãe, a quem remete a influência “política, social e cultural” em casa. Desde pequena, frequentou exposições e bibliotecas, como a Monteiro Lobato, onde sua mãe a levava para ler e brincar.

A mudança para a região oeste da cidade de São Paulo com a mãe, após os pais se separarem, foi vivida como traumática pela jovem. Em função da separação dos pais, ainda na primeira infância, Fernanda, acompanhada de mãe foi morar na casa dos avós maternos. O primeiro estabelecimento que frequentou no bairro foi uma pré-escola particular na qual sentia se muito bem, em ambiente de cuidado e sentimento de pertença ao espaço. Mais tarde, porém, no Ensino Fundamental II, sua experiência escolar seria marcada pela percepção de um contraste social, racismo, discriminação e, especialmente, de contraste entre as lógicas da sociabilidade escolar e a de sua sociabilidade familiar.

A entrada no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular – na qual Fernanda permaneceu por nove anos graças a uma bolsa de estudos pleiteada pela avó materna –, foi gradativamente se tornando fonte de tensão. No início, era convidada para festas, tinha amigas e colegas com quem saía, e até frequentava a casa de algumas delas, relata. Mas o “contexto social diferente” dificultava amizades mais sólidas. Sentia-se

“sempre a única aluna negra da sala”, seus pais eram sempre os “que tinham trabalhos inferiores em relação aos pais dos outros alunos da sala” e ela “nunca participava de nada que tinha na escola porque tinha que pagar e a minha mãe não tinha dinheiro”. Sua mãe a incentivava a continuar na escola e ela como bolsista tinha como obrigação estudar, devendo sempre “tirar boas notas para seguir na escola”. A sua mãe, apesar de certos conflitos com a escola, possuía, segundo Fernanda, “um objetivo”. A sua única preocupação era que a filha “tivesse uma educação de qualidade e que pudesse estar nos mesmos espaços que aquelas pessoas de condição diferente estariam sempre”.

O incentivo da mãe foi assimilado por Fernanda, que se destacava no seu desempenho acadêmico. “E o meu jeito de lidar com isso era indo bem e superando as coisas, eu sempre fui a melhor da sala, sempre! E isso talvez tenha contribuído para a discriminação...”, disse Fernanda, reflexiva, elaborando a experiência escolar que viveu, marcada por uma tensão incômoda, sobre a qual a jovem se sentia silenciada, mas que foi ficando cada vez mais latente às vésperas da sua entrada no Ensino Médio. Não apenas ela era a única negra de sua turma, como sentia que não pertencia ao mesmo universo social que seus colegas de escola. As viagens, as preocupações e os valores, em especial, políticos eram muito diferentes. Apesar de dizer que possuía bom desempenho escolar, aos poucos e paralelamente ao desenvolvimento de seus valores políticos, a convivência nesta escola tornou-se penosa para a jovem.

Fernanda lembra que quando começou a “estar mais profundamente na política”, no contexto das manifestações de 2013, e a se “engajar de verdade; foi o pior ano na escola”. Desde pequena Fernanda teve convivência intensa com a militância e o engajamento dos pais: era algo tão “natural” que ela nem lembra quando começou a ser carregada pelas mãos, ainda pequena, para reuniões, congressos e campanhas políticas. A mãe é militante desde os 14 anos de idade, o que repercute na sua atuação profissional. O pai também foi e ainda é filiado ao mesmo partido. Ainda, o padrasto – com quem a mãe casou logo após a sua separação e teve uma segunda filha – era jornalista e cobria as manifestações de 2013; na cobertura, sofreu fortes agressões que marcaram toda a família. Os contrastes entre a lógica da sua socialização familiar e os processos de socialização e valores disseminados no seu espaço escolar eram evidentes: “A minha vida dentro de casa e

nos espaços externos era uma vida... aí quando eu chegava na escola as pessoas da minha sala não faziam ideia do que estava acontecendo em volta deles, sabe, no mundo e no planeta” (Fernanda).

Fernanda criticava a falta de conhecimento e interesse dos colegas com relação aos acontecimentos políticos e sociais do entorno: “eles não tinham noção nenhuma e aí eu ficava tipo: ‘meu, são meus amigos e eles não sabem de nada!’ [...] eu era sempre a brava da sala, que gostava de brigar e de debater e de politicagem, como eles falavam”, comenta a jovem, percebendo como o seu interesse pela política era visto pelos colegas de forma pejorativa.

Um marco na sua trajetória foram os eventos políticos de 2013. Em meio a um turbilhão de emoções e sentimentos intensos e controversos em relação ao Estado e seus aparatos, Fernanda, segundo seu depoimento, sentiu necessidade de entender o que estava acontecendo e se formar politicamente. Enquanto algo nela se acendeu, ela queria estar mais presente nos atos e eventos políticos que ocorriam nas ruas da cidade, que sua mãe e padrasto acompanhavam de perto. Em sua escola, contudo, esses assuntos eram discutidos de um jeito “muito agressivo”, comenta a jovem, que ouvia dos seus professores que “vândalos e baderneiros” estavam “destruindo a cidade”. Como as manifestações estavam extremamente violentas, dado o fato de que tivesse à época apenas 12 anos, a mãe ainda não a deixava ir às ruas. Seguindo vivamente os acontecimentos políticos do período, mas impedida de frequentar os espaços em que pudesse encontrar jovens com quem se identificasse, a frequência à escola privada do bairro foi se tornando cada vez mais difícil.

Diante disso, inicialmente a jovem decidiu que gostaria de ir para uma escola técnica (Etec). Embora se considerasse excelente aluna na escola privada, Fernanda não foi aprovada no processo de seleção. Dada essa reprovação e vendo muitos dos seus ex-colegas da escola privada ingressando nas Etecs, Fernanda decidiu-se com o apoio da mãe por uma escola pública do bairro, próxima de casa. Ao mesmo tempo em que mudou de escola, aos 14 anos em 2014, sua mãe começa a liberá-la para participar mais ativamente de manifestações de rua que sucederam 2013. À época a mãe atuava como jornalista em uma campanha contra a redução da maioridade penal, o que levou a jovem a se engajar nessa e

em outras discussões: “e aí esse foi meu primeiro engajamento e daí [veio a] pauta de movimento negro”.

A entrada na escola pública estadual no início do ano letivo de 2015, foi, nas palavras da jovem, “um choque”, “assustador”, e lhe causou ainda maior revolta, inclusive com a escola particular. “Foi um choque pelo contraste que eu não sabia lidar e, tipo, tinha muito mais gente na minha sala, mais de 40 alunos, as cadeiras todas quebradas, não tinha ventilador, não tinha professor, nossa... terrível! A gente não podia circular pela escola.”, conta a jovem.

O “choque” com as questões estruturais e com a maneira como a gestão escolar se relacionava com os alunos foi, de certo modo, compensado por novas possibilidades de sociabilidade com os jovens que lá estavam, alguns dos quais com interesses políticos mais próximos aos seus. Fernanda lembra que passava por um “turbilhão de informações e transformações” em várias esferas da sua vida: a saída da escola privada para a escola pública, lidar com um novo convívio social, entrar em uma nova classe/turma, “o processo de identificação como negra e como mulher também” – relata, deixando evidente, traços de sua formação política mais ampla. Apesar disso, a entrada na nova escola representou uma fresta de liberdade frente às pressões e tensões sociais que vivenciava intensamente na escola privada. O fato de assumir a sua identidade negra e seus cabelos naturais, crespos, expressa bem esse processo:

[...] eu estudava na escola particular e eu não me achava ali e eu alisava o cabelo também porque eu achava que ia ser melhor e as pessoas iam me aceitar melhor naquela escola. Mas daí, depois que eu entrei na escola pública, eu comecei a me identificar de muitas formas diferentes e foi muito mais fácil. [...] foi até esse ano que eu decidi parar de alisar o cabelo (Fernanda).

Fernanda conta que, sem ela, a escola pública que frequentava dificilmente teria sido ocupada em 2015. Apesar de recém-chegada, relata que foi ela quem teve a iniciativa da ocupação. Pouco tempo antes, a jovem estava indo aos atos da “Primavera Feminista” e participou de um “ato das mulheres” no dia seguinte ao que a Escola Estadual Fernão Dias Paes tinha sido ocupada. Este ato ligado ao movimento feminista seguiu em direção à escola, em Pinheiros, em solidariedade aos estudantes que a ocupavam e que resistiam ao cerco policial. Conforme seu depoimento, a chegada à escola foi marcante: ao mesmo

tempo em que a polícia cercava a instituição, vários movimentos sociais também estavam na porta da escola ajudando, bem como alguns pais que apoiavam o movimento e outros que pediam que seus filhos saíssem. Passados alguns dias, várias outras foram gradativamente ocupadas e a escola Fernão Dias manteve a ocupação. O incentivo da mãe veio como o empurrão que faltava, tornando evidente o quanto sua socialização familiar e política na família a haviam levado a incorporar certos valores e disposições voltadas à ação coletiva:

[...] Minha mãe estava indo cobrir e eu já estava começando a ficar sem sono com esse assunto das ocupações e começando a pensar em ocupar a minha escola, mas daí, como eu era nova, eu não sabia muito bem como eram os alunos, quais eram politizados, enfim... Mas aí a minha mãe virou um dia pra mim, num final de semana e disse: “você não vai ocupar a sua escola, não?” E aí eu: “E agora?”. Mas daí eu falei: “Ah, eu não sei por que eu sou nova na escola e eu não conheço muita gente, eu queria muito ocupar, mas eu não sei se vai rolar...eu estou em crise”. Aí, ela disse: “Vai procurar alguém, vai procurar professor, vai fazer alguma coisa, não tem tempo!” [risos] (Fernanda).

Fernanda reflete sobre a atitude da mãe de incentivar e acompanhar diretamente todo seu engajamento no movimento das ocupações das escolas, inclusive comentando, com orgulho, nas redes sociais, fotos em que a filha aparecia em situações limite de enfrentamento da tropa de choque da polícia, incentivando a “sua luta” em uma relação de cumplicidade. Mas como fazer para organizar a ocupação de sua escola? Seguindo a orientação da mãe, a jovem pediu a ajuda de um professor da área de humanidades [filosofia], e chegou ao nome de alguns alunos, todos desconhecidos dela – e com quem entrou em contato pela primeira vez pelo Whatsapp – que poderiam lhe apoiar, mas foi alertada pelo professor que teria que ajudar, pois “se você não fizer nada, eles não vão se mexer”. Apesar da pouca presença de alunos com qualquer experiência prévia de mobilização política e com uma gestão que tinha ameaçado a iniciativa das ocupações com sanções (tais como ficar retido, não pegar diploma quem fosse do 3º ano, etc.), a estudante conseguiu mobilizar aproximadamente 15 colegas – em sua maioria mal vistos em termos de desempenho acadêmico e comportamento escolar, conta ela –, e ocupar, junto deles, a escola por mais de um mês, pondo à prova seu legado político.

Nesse processo, um dos momentos mais marcantes para a jovem foi o dia da ocupação. Incentivados por uma cartilha do “Comando das escolas ocupadas” de como boicotar o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), a data do exame foi a escolhida para a ocupação. Apesar do grande “medo” que todos sentiram, Fernanda e seus colegas se encontraram em uma praça próxima da escola, ainda de madrugada. Pularam os portões e colocaram faixas e cartazes pelo prédio, e, por fora, as correntes e cadeados que levaram. Quando a direção da escola e os responsáveis pela aplicação do Saresp chegaram os momentos foram de muita tensão, relatou a jovem:

Aí ela (a diretora) veio na minha direção, falando: “Vocês vão **invadir** mesmo a escola?” E eu: “não, a gente vai **ocupar** a escola”. Aí ela: “Está bem!”. Ela chamou a polícia, aí os alunos que iam fazer o Saresp começaram a chegar e a gente ligou o microfone, começou a conversar com eles e a explicar porque a gente estava ali, não sei quê – sempre eu, né? – [risos] É... nossa, foi tenso! (Fernanda).

Neste contexto, Fernanda se envolveu fortemente com o processo das ocupações – inclusive dormindo quase todas as noites na escola, passando em sua casa, nas proximidades, apenas para pegar roupas e materiais, tomar um banho. O apoio ativo da sua família, inclusive com frequência quase que diária às ocupações, além da mobilização de ampla rede de amigos da imprensa parece ter sido fundamental para dar visibilidade pública e garantir o sucesso da ocupação, sobretudo em momentos extremos, como quando um dos diretores chamou mais uma vez a polícia para desocupar a escola. Um confronto policial realmente violento, no qual Fernanda foi, inclusive, segundo ela, agredida fisicamente.

A jovem parece ter vivido nas ocupações um processo de formação intenso. Antes delas, lembra que se achava ao mesmo tempo “muito insegura” – “queria fazer as coisas, mas não tinha nada que lhe impulsionasse a fazer”; antes precisava da “minha mãe me ajudando”. No contexto das ocupações, viu-se com o papel de “enfrentar tudo aquilo”, de tomar decisões, resolver conflitos, e de sensibilizar seus colegas – a maioria na sua primeira experiência de militância, salienta ela com tom de quem era mais experiente – não apenas na pauta da reorganização, mas também em outras pautas mais amplas.

Apesar do seu forte engajamento, em diversos momentos do seu depoimento percebe-se como a relação com a militância também é fonte de sentimentos contraditórios.

Além de contrapor a utopia das ocupações à realidade posteriormente vivida, Fernanda descreve em vários momentos do seu depoimento como foi cansativo e difícil ocupar sua escola: não apenas a centralização de alguns papéis, tomar decisões, estar à frente das situações e resolver conflitos, mas as dificuldades e violências – bem como perseguições – vividas por ela e seus colegas (transferências de turma e de turno, perseguição direta, retaliações, agressões), consequências até para professores (o professor que a ajudou, por exemplo, foi demitido) não apenas durante as ocupações, mas também depois delas –, situações que por vezes a fizeram questionar o sentido da sua própria militância. Esses sentimentos, porém, aparecem atenuados pela sensação de pertença, de sentido maior da “sua luta”, do seu engajamento, de conquista, superação.

Fernanda relata que no dia em que a polícia entrou e os secundaristas conseguiram resistir a toda a sua violência foi o dia em que ela falou: “essa é a minha escola”. Essa foi, inclusive, “uma chave de sensibilizar os alunos em 2015 que não eram tão formados politicamente por uma pauta e que não discutiam sobre política”. “Essa foi a pauta: essa é minha escola e não vão me tirar daqui”. Para ela a ocupação era formada por jovens “muito diversos”. Um grupo de meninos “rebeldes” à cultura escolar, com pior desempenho e insubmissos à disciplina escolar, estavam dispostos, por outras razões, inicialmente, a aderir ao protesto. Com exceção de duas meninas que “não tinham muita experiência com militância, mas tinham muita convicção com as coisas”, eram proativas, ajudavam na comunicação, na tomada de decisões, com a página da escola, e dando entrevistas e conversando com as pessoas. Ela mesma tinha uma visão negativa de alguns dos seus colegas, incorporando, talvez sem perceber, um discurso muito utilizado pelos que eram contrários às ocupações. Ao comentar sobre alguns “meninos”, que eram “os piores da escola, eles eram um terror”, diz, porém, que eles muito a tocaram durante o processo de ocupação, pois “foram o motivo da ocupação da escola ser tão criminalizada, de todo mundo achar que era tipo uma bagunça e que tinha drogas e armas, mas na verdade não tinha”. Ou seja, dito de outro modo, involuntariamente transferiram seu desprestígio escolar à ocupação de sua escola. Nas palavras de Fernanda:

[...] na verdade, eu até entendo o tédio deles dentro da escola pública porque é difícil, né? Não tem nada! Mas, eu lembro que eles eram, tipo, os piores e [durante as ocupações] eles gostavam de ficar na segurança e

eles cozinhavam muito bem e eles sempre faziam o almoço e eu comecei a enxergá-los de outra forma nesse processo, tipo, ‘meu, se eles são assim na escola, não é culpa deles, agora o amor por essa escola, o comportamento deles é outro [...]. Porque eu acho que aquele ambiente escolar antes, pra eles, não tinha um significado, era qualquer coisa, sabe. Eles não faziam questão de estar lá e aí eu lembro que do meio para o final [das ocupações], que começou a chegar, tipo, pai com sobrinho [sic] pra ficar lá brincando, aí começou a mudar a ideia que eles tinham daquele lugar e que era realmente a casa deles e eles tinham que cuidar daquilo, e eles podiam trazer as pessoas que eles gostam praquele lugar (Fernanda).

Essa sensibilização de estudantes até então muito pouco politizados teria sido, na sua percepção, a essência das ocupações. Dentro das ocupações, convivendo no dia a dia, conta Fernanda, “era como uma sociedade, sabe? E aí sempre que a gente tinha esses conflitos sociais, a gente tinha que lidar, tinha que resolver”. A jovem cita as ocupações para a discussão dos temas mais diversos, de interesse dos estudantes, desde os assuntos caros aos coletivos feministas até temas como o conflito entre Palestina e Israel.

...todas essas questões de sexualidade, de raça, de identificação [apareciam]; de eu chegar nas meninas negras e perguntar: “Vocês se sentem bem de cabelo alisado? Ele realmente é seu? Será que não tem outra possibilidade de se identificar de verdade e de se ver no espelho e poder falar: “essa sou eu!” Porque é difícil, né! A sociedade constrói uma coisa em cima de você e nas suas costas e fica pesado... (Fernanda).

Nesse sentido, as ocupações, como uma espécie de microcosmos da sociedade, absorvendo e refletindo, de certo modo, o espírito do nosso tempo, teria ampliado as possibilidades para algumas “minorias” se expressarem, sobretudo para as meninas/mulheres, mas também outros grupos que conseguiram espaço para se expressar, o que segue influenciando o movimento dos secundaristas: “quem tenta decidir pela sua própria vida dentro do movimento secundarista são as pessoas que eram oprimidas o tempo todo. Por exemplo, eram as minas, que são as minas pretas, as gays, trans, tipo, elas vão sempre questionar: ‘Por que alguém tá decidindo sobre mim?’”, conta Fernanda.

Apesar da sua força militante, a jovem, que segue militando, viveu em um curto espaço de tempo um processo de engajamento bastante intenso e sofreu várias formas de violência no combate policial às manifestações – lembra-se de ter sido agredida por policiais mais de 10 vezes, inclusive com chutes, socos, cacetadas, empurrões e

xingamentos –, a ponto de já ter um saldo, inclusive com algumas desilusões, no embate da “utopia” vivida nas ocupações e a “realidade” que tiveram que enfrentar depois, no retorno à escola.

Na “realidade”, estudando na mesma escola no ano seguinte às ocupações, a jovem era chamada quase que diariamente para prestar esclarecimentos à direção sobre o que tinha sido feito durante as ocupações (coisas que sumiram, ilações, etc.), no que seguiu sentindo-se solitária. Até porque como forma de coibir a organização dos jovens, a escola optou por realizar mudanças compulsórias de determinados alunos de classe em retaliação a ocupação de colegas de salas, turno e até de escola. Segundo ela, após a ocupação, a escola teria melhorado em alguns pontos, mas as marcas eram “pouquíssimas”. Assim, para Fernanda “acordar cedo para ir para escola começou a se tornar uma coisa muito ruim, não estava mais ficando saudável”, mais vez.

Logo em 2017, novamente sem encontrar prazer e sentido na escola, Fernanda se transfere para outra escola pública onde estudava um grupo de colegas militantes do período das ocupações, alguns deles também parte do coletivo que passou a frequentar. Entre colegas “maravilhosos” – que também conseguiram tirar uma diretora com práticas autoritárias durante as ocupações –, e em um ambiente que “potencializa” a escola (de acordo com a jovem, “tem uma estética menos agressiva, não tem tantas grades [...], tipo, tem grade pra caramba, mas os portões ficam abertos, então, tem uma estética um pouco melhor, mais tranquila, e tem influência dos alunos que ocuparam a escola”), Fernanda diz encontrar parceria para colocar algumas das ideias que acredita em prática também através da atuação no grêmio estudantil.

Ela parece ter aceitado herdar a militância e parte do capital político da sua família, resignificando-o. Segundo ela a militância a acompanhará por toda a vida. “Porque, na verdade, a luta vai ser um compromisso que eu vou ter sempre com a vida, eu não vou morrer se eu não estiver naquele lugar [em algum momento]. E aí, sei lá, eu tenho outras prioridades, eu estou tendo que lidar com o vestibular porque vai ser meio que uma coisa inevitável porque eu vou ter que passar uma hora ou outra, alguém vai ter que entrar na USP [Universidade de São Paulo] com o pessoal da escola privada, e vai ser eu [risos]”, conclui Fernanda.

## **Minha escola não vai fechar: o caso de Luciana**

*A mãe de Luciana trabalhava como empregada doméstica e casou-se com um homem mais velho. Este teria vindo para São Paulo trabalhar na construção civil e, mais tarde, já aposentado, logra abrir um pequeno comércio. Este foi o período áureo da infância de Luciana, cuja adolescência foi marcada por uma série de rupturas: divórcios, mudanças de casa, de cidade e como consequência de escola, adoção por uma nova família e finalmente, a volta para morar com a família. Nesse contexto tumultuado, a única estabilidade parece ser aquilo que dependia predominantemente dela mesma, ou seja, a sua relação com a escola. Com uma trajetória escolar bastante acidentada, feita de várias mudanças, os recursos escolares acumulados por ela não foram suficientes para que ela entrasse no ensino superior e muito menos em uma universidade pública, como sonhava em surpreender sua família. Graças ao diploma de Ensino Médio, ela consegue entrar no mercado de trabalho não como trabalhadora manual, mas como empregada de nível técnico. Ainda que esta situação já represente um avanço em relação à situação de sua mãe, a jovem não se dá por vencida. Trabalha atualmente para se manter mas alimenta suas maiores ambições: o ensino superior e a casa própria que juntos simbolizam as chaves para uma estabilização social que ainda não conheceu.*

Localizada bem próxima do ponto zero das figuras do espaço do engajamento, Luciana partilha alguns aspectos de sua trajetória com Fernanda e ao mesmo tempo, sua trajetória de militância, em relação às variáveis escolhidas neste estudo para construir o espaço do engajamento, são partilhados com jovens como Luan e Ricardo, contrários à ocupação. Como explicamos anteriormente, como eles, Luciana não possuía atuação política na ocasião da entrevista, tendo o seu engajamento mais localizado nas ocupações de 2015. Ela veio chegar ao nosso encontro para conceder a entrevista com uma hora de atraso “por causa dos trens”. A entrevista foi concedida em um local público da cidade, próximo a estação de metrô para viabilizar o acesso mais rápido de Luciana.

Luciana é uma jovem de 19 anos, bastante comunicativa e visivelmente vaidosa. Trabalhando, diz valorizar a sua independência, e no momento da entrevista não estava estudando. Sempre frequentou escolas públicas, além de uma série de cursos

complementares (como teatro, natação, informática e inglês). Jovem de família de classe média baixa tinha, na escola, seu refúgio. Nascida na periferia de São Paulo onde sua mãe sempre morou, sua primeira infância foi em uma cidade menor nos arredores do município, em um condomínio fechado, acompanhando uma pequena e temporária ascensão social dos pais, originariamente de operários, ambos com baixa escolaridade e provenientes de profissões manuais de pouca valorização social e econômica. Aos 11 anos, porém, Luciana conta ter vivido uma ruptura com a mudança compulsória para o interior do estado e a separação dos pais. Apostou todas as suas fichas na escola e encontrou ali acolhimento em vários momentos da sua vida, mas ainda não parece ter obtido todo o retorno desejado. Luciana foi uma das articuladoras das ocupações na sua escola e também parte do “Comando”, grupo de estudantes que ajudou a planejar e executar o movimento das ocupações na cidade de São Paulo.

Moradora atual da periferia de São Paulo, Luciana prontamente aceitou ser entrevistada por nós no Centro Cultural São Paulo, aonde chegou duas horas após o previsto, reclamando dos horários e atrasos da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM). Branca, como se autodeclarou, após as ocupações assumiu cabelos loiros e lisos muito bem cuidados (é naturalmente castanha e crespa) que mexia, de um lado para o outro, durante a entrevista. Suas unhas também impecavelmente cuidadas e pintadas, além da maquiagem irretocável, tudo na sua aparência distinguiam-na dos demais manifestantes secundaristas com quem tivemos contato. Apesar de declarar que ainda planeja fazer um curso de Direito, há poucos meses fez um curso para cabeleireira na perspectiva de futuramente abrir um salão de beleza.

Luciana conta ter sido criada como filha única pelos pais<sup>15</sup>. Apesar de ter vários meios-irmãos, ela era a única filha comum do casal<sup>16</sup>. Seu pai de criação migrou de Belo Horizonte para São Paulo quando era jovem para trabalhar como operário da construção

---

<sup>15</sup> Quando a jovem fala “pais” se refere à mãe e ao padrasto, a quem tem como pai. Quando Luciana tinha 1 ano, o padrasto casou com sua mãe após ficar viúvo. Ao pai biológico Luciana quase não se refere, salvo para contar que ele e a mãe já eram separados quando ela nasceu e que sobre ele quase não tem informações.

<sup>16</sup> Luciana tem 8 meios-irmãos pelo lado do seu pai de criação (todos adultos quando seus pais casaram, alguns inclusive mais velhos que a sua mãe, visto que o casal tinha 37 anos de diferença de idade), dois meios-irmãos por parte de mãe do segundo relacionamento que teve (hoje com 6 e 5 anos, que ajuda a cuidar), e dois meios-irmãos por parte do seu pai biológico, com os quais não conviveu e só conheceu recentemente (uns quatro anos mais velha, e outro dois anos mais novo que ela).

civil, assim como alguns dos seus irmãos e primos. Depois, já aposentado, tornou-se pequeno comerciante. Ele teve uma infância difícil e pouco pôde estudar, de modo que Luciana nem soube informar o seu nível de escolarização. A mãe, criada na periferia de São Paulo, estudou até a 4ª série e trabalhou durante muito tempo, como diarista.

Quando tinha três anos, sua família se mudou da periferia de São Paulo para uma cidade menor nos arredores. Logo, o terreno em que moravam foi incorporado pelo projeto e construção de um novo condomínio fechado, misturando os antigos moradores que ali ficaram, como sua família e a de sua melhor amiga – hoje atendente de uma grande rede de postos de serviço –, com os novos, provenientes de classe social relativamente superior. Por meio da venda de salgados para os pedreiros, arquitetos, engenheiros e proprietários das obras do local, seus pais viabilizaram um comércio de produtos do Norte do país, além de uma sorveteria, o que teria possibilitado um momento de prosperidade à sua família. Desse período, a jovem lembra-se de uma infância “muito boa”, “próspera”, com a percepção de que sempre teve “tudo o que queria”.

Além do trabalho, a religião era algo forte para a família. Evangélicos, eram assíduos na Igreja [nome da igreja], que frequentavam quase que diariamente, e na qual tinham diversas funções. Lembra Luciana que sua mãe “queria que tivesse cargos na igreja pra me ocupar [...] Pra eu não me perder, que nem ela falava que eram os amigos da rua”. Ela chegou a ser regente do coral das crianças da igreja, enquanto sua mãe fazia parte do círculo de oração. O pai “era bem praticante, assim, dizimista fiel, ofertante (...)”. Aos finais de semana, Luciana frequentava com a família, além da igreja, restaurantes, pizzarias, shoppings e, por conta das atividades do teatro, por vezes o Centro Cultural da cidade com os amigos.

Luciana dividia o tempo que passava na escola e na igreja também com diversos cursos nos quais os pais lhe matriculavam e que frequentava diariamente. Nos intervalos permanecia na loja do pai, onde o ônibus escolar lhe buscava. Para além de um interesse mais propriamente “escolar” ou “cultural”, o investimento dos pais na escola e cursos de Luciana tinha, ao que parece, – e, nesse caso, semelhante à moral religiosa – uma intenção disciplinar forte. Isso porque a jovem relata que era uma criança agitada, muito falante e nem mesmo as conversas de adultos lhe detinham. Ela conta que causava estranheza na

família seu jeito se intrometer na conversa “de adultos”. Sua sensação era a de que eles “não davam conta da carga de emoções que [eu] era” (risos) e avalia a estratégia de matriculá-la em vários cursos como um jeito de acalmá-la: “eles tiraram a responsabilidade deles e passaram para o curso, para a escola, para o teatro, então, meio que o mundo me criou, sabe?”.

No depoimento de Luciana se destaca uma relação muito intensa e próxima com a escola. Ela via na escola e nas suas outras atividades uma alternativa à sociabilidade familiar que, permeada fortemente pela moral religiosa, privilegiava valores mais rigorosos e conservadores. Em casa, conta que não podia ver novelas nem ouvir determinadas músicas seculares e, segundo lembra, seus pais queriam que fosse uma “santa”. Porém, “meus pais construíam uma coisa e a sociedade desconstruía” conta Luciana, rindo, ao lembrar que ia à igreja “como uma pastora”, com saias até os pés iguais às da mãe (achava “horrível”) e depois, quando a mãe não estava, usava calça, maquiagem, cabelos coloridos e mostrava a barriga para ir às aulas de teatro, remetendo-nos aos dois modos de socialização opostos a que esteve exposta. Apesar de dizer que não tem mais religião, percebe-se que a jovem acomodou alguns valores, mantendo aprendizados adquiridos na Igreja, via evangelização, e compatíveis com o seu interesse pelo “social”, manifestado algumas vezes ao longo de seu depoimento.

Luciana começou a frequentar a escola pública cedo, já na creche, aos três anos. Ela jamais frequentou uma escola privada. Os termos que a jovem usa para se referir à escola demonstram apego, afeto, proximidade: sempre “amou” a instituição escolar (“sou apaixonada”). Gostava de ser ajudante e amiga dos professores, dos diretores, do inspetor (e neles se projetava, queria “ser tipo a mini-inspetora da escola”), e passava muitas horas por dia, envolvida com atividades e projetos, aos quais era frequentemente indicada. Em sua percepção ela passou por boas escolas públicas.

Durante boa parte da sua infância, como conta, Luciana tinha segurança de que sua família lhe apoiaria em tudo. Porém, uma ruptura drástica aconteceu em sua trajetória por volta dos seus 10 anos, quando da separação dos seus pais e sua mudança, com a mãe, para o interior do estado. “Foi quando a minha vida mudou da água para o vinho. [...] Foi uma roda gigante, que eu sempre estive no topo e minha vida despencou”. Luciana descreve

como foi difícil a mudança, para ela – que, como o pai, passou por um processo depressivo –, e se remete à escola: “foi um baque pra mim, porque aqui eu tinha a minha escola, estudava em escola muito boa, tinha meus cursos, tinha tudo”. A jovem conta com nítida tristeza que a mãe começara um novo relacionamento pela internet e logo já estava grávida e mergulhou em uma nova vida, para onde a carregaria também, sem possibilidade de escolha. O futuro padrasto, porém, era usuário de drogas e as agressões físicas eram constantes.

Porque a minha mãe, ela foi vítima de violência doméstica, meu padrasto ele era usuário de drogas. Inclusive eu também fui espancada, assim, várias vezes. Foi uma infância, uma adolescência perdida, eu não tive, né? Eu tive que começar a me cuidar sozinha com doze anos, porque a minha mãe abandonou eu em prol de uma pessoa, de um homem, né? De um cara. Então, infelizmente a gente tá na estatística aí, de alguém que sofreu violência doméstica [...] (Luciana).

Na nova cidade, desamparada pela sua rede de apoio familiar, mais uma vez escola e igreja foram citadas como seu porto-seguro, demonstrando a crença da jovem no apoio dessas instituições, sobretudo em momento no qual, ainda criança, era colocada em situação de extrema vulnerabilidade. Vítima de violência doméstica, a jovem passava o dia na escola e frequentava a igreja sozinha: “Às vezes o diretor falava ‘vai para casa, menina! [...] Mas, na verdade, era realmente pra fugir da minha realidade dentro de casa”. Na escola, seus professores e, depois, a diretora souberam das violências que ela sofria. Precocemente, aos 12 anos, com a mãe ameaçada de perder sua guarda após denúncia da escola ao Conselho Tutelar, foi adotada pela família da sua melhor amiga (da igreja) e começa a trabalhar, para poder contribuir em casa. “Eu achava que tinha a obrigação de ajudar as pessoas que me ajudavam. Então foi assim a minha vida, escola, trabalho, curso”, relata Luciana.

Em uma condição em que seus laços familiares lhe pareciam totalmente insuficientes para lhe garantir um mínimo de proteção, o contato com outras instituições e pessoas foram fundamentais para lhe garantir alguma possibilidade de escape dessa situação limite. A mudança de perspectiva com relação ao que a família podia lhe oferecer era evidente. “Eu sempre tive certeza, na infância, de que eu iria fazer faculdade, que meus pais iam me dar toda essa estrutura. Depois que eu fui para Jundiaí, foi quando eu vi que se eu

não corresse atrás, eu não ia fazer nada da vida, eu ia ser mais uma perdida, sabe?”, conta a jovem. Na escola da cidade interiorana, Luciana, a estudante vinda da metrópole paulistana, sentia-se acolhida: com “cabelos coloridos” sentia-se popular, a descolada da capital. Logo se tornou presidente do Grêmio e sua atuação estava voltada mais à promoção de festas e atividades culturais na escola. Dessa experiência ela destaca como um grande feito o projeto para grafitar os muros da escola com personagens que ela admirava Renato Russo, Mandela, Maria da Penha, Vinícius de Moraes, Frida Kahlo, Clarice Lispector, Shakespeare, da Vinci, Michelangelo, Charlie Chaplin, etc. Em 2013, Luciana é resgatada pela sua família estendida (sua avó), que toma conhecimento da difícil condição dela e da mãe. Assim, já com 15 anos, retorna a São Paulo e a uma escola pública não tão central [mas também não tão periférica]. Já preocupada com a preparação para o vestibular, Luciana tentara entrar em uma Escola Técnica Estadual de São Paulo (Etec), mas não foi bem-sucedida.

Sem experiência prévia como militante, foi na nova escola, onde Luciana se tornaria presidente do Grêmio, mais uma vez, em menos de um ano após a sua chegada, que a jovem teve sua primeira e breve experiência de participação política. No seu 1º ano do Ensino Médio, em 2013, acompanhou pela mídia o Movimento Passe Livre (MPL), e conta ter se sensibilizado com a sua pauta, o que lhe moveu a ir, escondida do tio com quem passara a morar, a uma manifestação na Avenida Paulista. “Não, não quero pagar mais vinte centavos”, pensou aderindo ao discurso dos manifestantes, visto que “tirava do próprio bolso” para ir à escola. Combinou, assim, com pessoal do Grêmio o apoio na luta pelo passe-livre estudantil. Vendo que a maioria das pessoas que estava nos atos era de estudantes, Luciana e alguns amigos foram a uma manifestação que a jovem diz ter ficado posteriormente conhecida como “quinta-feira sangrenta”<sup>17</sup>. A experiência foi traumática e a ela lembra que, por um tempo, não mais quis saber de manifestação: “inalei muito gás, eu passei muito mal, eu me perdi dos meus amigos e a Paulista era muito novidade para mim, assim. Eu não sabia como me deslocar, foi bem difícil aquele dia. Eu me lembro de ver as pessoas machucadas, assim, vários repórteres sangrando”.

---

<sup>17</sup> 13 de junho de 2013 ficou conhecida como 5ª feira sangrenta por conta da violência policial contra os manifestantes e fotógrafos que cobriam os eventos.

Apesar do apoio à causa, Luciana diz que, naquele período, não tinha noção de que era a polícia quem estava errada, algo que passaria a compreender apenas mais tarde. Inicialmente, achava que os manifestantes não deveriam ir para o confronto com a polícia. Assustada com a experiência lembra que pensou: “Deus me livre me manifestar, eu não quero mais saber desses loucos!”. Apenas “depois de um tempo, depois que eu conheci eles [manifestantes], que eu vi que realmente era a polícia [que estava errada]”, relata Luciana.

Pouco antes das ocupações de escolas de 2015, Luciana era aluna da 3ª série do Ensino Médio em São Paulo, estava preocupada com o vestibular e, agora, morava com a avó materna. Dada a desestruturação da sua família, precisara voltar a trabalhar, tendo menos tempo para os assuntos escolares. Após ser atendente de telemarketing na região central da cidade, a jovem acabara de conseguir um trabalho como recepcionista de uma imobiliária, duas semanas antes das ocupações. Surpreendida, porém, pela ameaça de fechamento da sua escola, Luciana conta ter mergulhado no movimento das ocupações, mesmo sem ser diretamente afetada – que estava no 3o ano – pela reorganização proposta pelo governo, colocando tudo a prova, inclusive seu emprego. Sua motivação: gratidão a tudo o que a escola lhe deu e “solidariedade” aos professores, demonstrando, mais uma vez, seu forte vínculo com a escola:

Eu, na verdade, não seria afetada pela reorganização escolar. Eu abracei uma causa que não era minha em agradecimento a tudo que a escola me passou. Porque, eu acho que escola, ela é um dos principais meios de formar o caráter de um aluno. [...] A partir da escola, do direcionamento da escola, que a gente escolhe a profissão que a gente quer seguir, quem nós vamos ser, sabe? Tudo isso. Então eu acho que a escola é muito importante. (Luciana).

Apesar de acreditar que as ocupações “mudaram a sua vida” em várias dimensões, Luciana diz que participou do movimento quase que “por acaso”. Aspirando cursar o ensino superior na sequência da conclusão do Ensino Médio, a jovem estava chateada por não conseguir estudar para o vestibular dada a greve de professores de três meses na rede estadual no início de 2015. Foi conversar com uma professora, solicitando material de apoio para que pudesse estudar em casa, e soube que a escola iria fechar sem saber ainda a dimensão do processo de reorganização envolveria. Embora o fechamento de sua escola estivesse era previsto para o ano seguinte, quando Luciana já teria concluído o Ensino

Médio, a notícia abalou a menina. A jovem conta ter ficado impactada, “aquilo foi como uma facada no meu coração”. Ao lembrar-se desse momento ainda com indignação, Luciana conta que se comoveu e se indignou, por um lado, com o fechamento da escola dada a sua importância na região periférica – a jovem enumerou vários bairros, “inclusive favelas”, que eram atendidos pela escola, demonstrando acreditar na importância da instituição, para ela de boa qualidade, no atendimento de estudantes do bairro e de fora dele.

Ao buscar mais informações sobre a reorganização, a jovem teria descoberto que não se tratava apenas da sua escola, mas de 94 escolas que seriam fechadas, e decidiu que deveria, mais uma vez, se envolver com os problemas da escola dos quais já estava mais distante. Eu queria “ajudar a fazer alguma coisa”, conta, ressaltando que, com seu pai, aprendeu a correr atrás das coisas, ter iniciativa e não desistir. Ao saber que os professores estavam indo aos atos da Apeoesp, a jovem, que então “não tinha conhecimento político nenhum” segundo avalia retrospectivamente, resolvera acompanhar a professora em um dos encontros. Lá, porém, logo se identificou com um grupo de estudantes (“que tinham o mesmo pensamento que eu”). Jovens secundaristas na “vanguarda” do movimento e estudantes das primeiras escolas futuramente ocupadas em São Paulo que comentavam que o “sindicato não estava representando as escolas, os professores...”. Luciana lembrou que “Eu achava o cúmulo ver aquele Ubes, Upes<sup>18</sup> tudo de salto alto, num palanque. Nada que realmente ajudasse a escola...”.

Inicialmente, Luciana descreve que eram cerca de 15 estudantes que começaram a conversar sobre “como cada um poderia ajudar a escola do outro” e como “unir suas ideias” – alguns deles com alguma experiência em militância. Criaram, então, os primeiros grupos de “luta” pelo Whatsapp, ferramenta que se destacou, pelo depoimento de vários jovens entrevistados, como intensamente utilizada nas ocupações. Conforme relata Luciana, poucos estudantes eram convidados para ingressar no “grupo”, pois o sigilo era algo necessário. Como diz a jovem, “[...] a gente realmente queria fazer uma coisa radical, porque manifestação por manifestação não estava resolvendo”. Segundo a jovem, várias

---

<sup>18</sup> União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Paulista de Estudantes Secundaristas (UPES).

tentativas tinham sido feitas por ela, seus professores e até pais de alunos de contato com agentes públicos responsáveis – na Diretoria de Ensino e na Secretaria de Educação –, que pudessem lhes ouvir e lhes dar maiores informações sobre o processo de reorganização, e não foram recebidos. As ocupações apareceram como uma alternativa diante da falta de espaço para diálogo sobre suas reivindicações.

Ganha destaque no seu depoimento que, nesse grupo original que planejava as ocupações, alguns jovens eram integrantes do MPL e, a partir deles, chegaram a um integrante de um coletivo que divulgava experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas que também havia apoiado e participado das manifestações de junho de 2013 capitaneadas pelo MPL. Críticos da mídia e da política – e dos políticos – tradicional(is), inclusive da esquerda, como esse movimento e coletivo, os jovens secundaristas buscavam novas referências, e aí encontraram interlocução, experiência em militância e apoio político. Luciana conta que começaram a estudar sobre mídia alternativa e sobre como outros países que tiveram alguns problemas na educação teriam feito para superá-los. Em contato com estes jovens militantes soube dos “estudantes chilenos, que ocuparam as escolas, lutando por uma educação pública de qualidade” e conheceu a “cartilha de ocupações” elaborada por estudantes argentinos no seu movimento (por sua vez inspirado no dos chilenos), e por ele traduzida para o português (ver Anexo I do relatório parcial)<sup>19</sup>.

[...] Vamos começar a fazer esse protesto, “se fechar a gente ocupa”. Aí nas próprias manifestações da Apeoesp, a gente começou a espalhar os cartazes “Se fechar a gente ocupa”. [...] a gente começou a criar os gritos e as pessoas deixaram de seguir os coletivos<sup>20</sup> e começaram a seguir os autônomos (Luciana).

Luciana conta que comentou do plano de ocupar as escolas com a sua professora e mais alguns professores que eram ligados ao sindicato. Inicialmente, segundo ela, o plano parecia a todos uma “loucura”, com receio da repressão policial. Posteriormente, ela foi apoiada por dois professores, pela coordenação e pelo vice-diretor da escola, que lhe

---

<sup>19</sup> Sobre as ocupações de escolas no Chile, ver documentário “A Rebelião dos Pingüins” (2006), do diretor Carlos Pronzato. A respeito das ocupações no Brasil e sua inspiração no movimento chileno, ver documentário “Acabou a paz, isto aqui vai virar o Chile – Escolas ocupadas em São Paulo”, do mesmo diretor.

<sup>20</sup> Como coletivos aqui a jovem se refere ao UBES, UPES, UNE, etc.

perguntaram do que ela precisava: “Preciso de oito cadeados, dez correntes, preciso de colchonetes, preciso de comida [...]”, ela teria respondido, passando a lista completa de itens necessários, no que foi atendida: “me deram tudo o que eu precisava pra ocupar a escola”. Tal traço de forte proximidade com os professores e a direção, talvez seja algo bastante peculiar da escola dessa jovem e nos pareceu ter sido mais exceção do que regra no movimento das ocupações. Luciana ajudou na ocupação da escola Fernão Dias e depois foi a vez de ocupar a sua própria escola. Entre os ocupantes da primeira noite estavam apenas ela, um colega, e alguns militantes do grupo – isso é poucos ocupantes, algo comum em vários depoimentos. No dia seguinte, porém, toda a escola, segundo ela, tinha abraçado a ocupação. Mesmo sem apoio familiar no início, pois sua avó inclusive a expulsou de casa, Luciana se entregou com todas as forças, como tantos outros jovens, às ocupações, tendo sido inclusive demitida de seu emprego como recepcionista.

Nem que eu tenha que ... sei lá, ser presa, eu vou conseguir. Minha escola, ela não vai fechar”. Eu estava tão determinada, porque se não desse certo a ocupação, a gente teria outros meios. Só que, tipo assim, quando eu vi que a minha escola já era a sexta escola ocupada e que no final de semana, eles ocuparam mais quinze escolas e que na semana seguinte já teriam 78 escolas ocupadas, eu falei assim “Nossa! Olha isso! (Luciana).

A jovem conta que a ocupação da sua escola teve amplo apoio dos alunos, chegando a ter mais de 400 pessoas em alguns dias. Segundo ela, entre os que apoiaram e ocuparam as escolas e diferente do que pensava parte do senso comum, havia um perfil variado de jovens e até adultos, alguns dos quais trabalhadores e também, mais velhos, do EJA, além de pais de alunos. Luciana se dividia entre atividades na sua escola, que ocupava, ajudando nas Comissões de Segurança e, em especial, de Comunicação<sup>21</sup>, e no apoio ao movimento das ocupações de modo mais amplo. Como “ciganos da ocupação”, metáfora utilizada por ela, eles iam a várias escolas e “unificava[m] as ideias”, “tentava[m] entender o problema de cada escola”, pra tentar ter fundamentos para uma proposta. Ainda, nas atividades fora das escolas e no papel de “comunicação”, fez pontes com advogados que ajudaram o movimento, participou de audiências públicas com autoridades, e após alguns

---

<sup>21</sup> Em todas as escolas ocupadas os alunos se organizavam por Comissões, como instruído na Cartilha das Ocupações (ver Anexo I), que citava as Comissões responsáveis por comida, segurança, imprensa, informação, limpeza e relações externas.



enfrentamentos públicos, ficou conhecida, por parte da imprensa, sendo assediada para entrevistas.

Por um lado, ao ocuparem as escolas, os estudantes ficaram mais próximos dos problemas internos das escolas, como conta Luciana (e corroboram outros depoimentos), relato também recorrente em documentários sobre as ocupações<sup>22</sup>. Perceberam que, mesmo sendo todas escolas estaduais ligadas a uma mesma rede, e da mesma unidade federativa, as condições de funcionamento distinguiram bastante, sendo que as escolas tinham diferentes níveis. Puderam observar os problemas mais propriamente educacionais, e fizeram críticas ao que era o currículo escolar, quem deveria decidi-lo, progressão automática, distribuição de recursos, entre outros. E adquiriram consciência de que o(s) problema(s) da educação eram muito maiores do que o “fechamento” ou a “reorganização de escolas. Unidos, com visibilidade pública e o apoio de algumas frentes mais ligadas aos direitos humanos, como a Defensoria Pública, tiveram, finalmente, acesso mais direto às autoridades educacionais, como o então Secretário da Educação [Herman Jacobus Cornelis Voorwald] e Diretores Regionais, que antes não os recebiam, nem aos seus professores tampouco os pais de aluno.

Além das ocupações de escolas, participação em audiências públicas (no que a estratégia de comunicação em “jogral” – na qual um estudante fala uma frase e os demais a repetem –, e não através do envio de lideranças para negociar, se destacava), o uso de páginas na internet e envio de vídeos e materiais sobre as ocupações para as mídias alternativas para defender o movimento, foram utilizados, em alguns momentos, outros mecanismos de mobilização no sentido de alcançar os objetivos desejados, como o “trancasso” – trancamento das principais avenidas em horários de pico – e a panfletagem em grandes avenidas e estações de transporte público de massa, explicando à população qual era a “luta” dos estudantes. Segundo a jovem, o conjunto de estratégias foi fundamental para as conquistas do movimento e adesão de aliados. Dado a forte repressão policial aos estudantes nas escolas e manifestações de rua, autorizados pelo então governador, e transmitida, muitas vezes ao vivo, pela mídia independente teve papel bastante relevante.

---

<sup>22</sup> Além dos documentários citados, ver “Lute como uma menina”, de Beatriz Alonso e Flávio Colombini.

Enfim, os trancassos repercutiram mundialmente, a gente saiu no The New York Times, foi muito [...] tanto para o lado positivo quanto para o lado negativo. E quando a gente começou a fazer panfletagem, a gente panfletou firme, uma semana. Foi mais de dez mil folhetinhos. Aí foi quando as pessoas começaram a entender porque estava acontecendo aquilo. E aí, a Folha de São Paulo contratou uma pesquisa da popularidade do Alckmin que caiu de 70% para 15%, alguma coisa assim [...]. E aí foi quando ele ficou com medo e suspendeu a reorganização escolar, ele cancelou. (Luciana).

Para Luciana, o que os jovens secundaristas fizeram no movimento das ocupações foi uma revolução. Percebe-se, em seu depoimento, que essa revolução abrangia temas e problemas educacionais, culturais, políticos, sociais, étnico-raciais, de gênero. Em um contexto em que se disseminava um discurso de crise política no país, envolvendo inclusive, um processo de *impeachment* da Presidente da República e questionamento do campo político como um todo, havia uma crença de que “Quem vai mudar o país, cara? É essa garotada, são vocês!”, como teria dito a própria Maria Gadú aos estudantes como relembra, com orgulho, a jovem. Esse apoio generalizado da classe artística, divulgado, sobretudo através da mídia independente e, a partir de certo momento, também da mídia tradicional, teriam dado força e legitimidade ao movimento. Luciana lembra que, na “vanguarda” do movimento, termo que usa para substituir “liderança” – “ela era muito diferente”. A jovem, que estaria na sua primeira experiência de militância, ao dizer como via os outros jovens, relata que:

Eles vinham de militância. Não a maioria. A maioria não era militante, se tornou militante, uns eram gays. Eu [...] até era um pouco homofóbica... Estudantes que fumavam cigarro, sabe? Galera que curte muito Raul Seixas, esses [...]. Galera que é contra total a ditadura militar, assim, pessoas que têm muito conhecimento, sabe? Pessoas fora desse conservadorismo. [...] Os Black blocs, que são muito inteligentes. Conheci vários movimentos, assim. [...] Foi, foi como se eu tivesse entrando na Galeria do Rock. (Luciana).

O entusiasmo presente durante boa parte da sua fala, em que recuperava as boas memórias das ocupações, contrasta com um tom mais sereno quando ela relata as dificuldades vividas. Luciana foi expulsa de casa pela avó, sofreu ameaças, foi detida pela polícia, foi agredida e, ao final, acabou sendo demitida do local onde trabalhava. A visibilidade pública, porém, que alguns jovens conseguiram, através da mídia alternativa,

mas também tradicional, teria possibilitado, como foi o caso de Luciana, tanto uma percepção de apoio mais geral da comunidade escolar, dos estudantes das ocupações, além da sensação de que eram, por vezes, “celebridades”. Após uma aparição em uma emissora de grande audiência nacional, até a sua família lhe apoiou, como a jovem contou.

[...] eu acho que a minha família viu que o que eu fiz foi muito importante. Minha avó fala com orgulho “Ah! Minha neta fez tal coisa”. Mudou. Minha mãe ainda guardou muitas fotos, muitos vídeos, muitas reportagens. E quando eu falo “Ah! Eu vou dar uma entrevista, eu vou...” eles ficam bem orgulhosos. Mas eu acho que só vai mudar realmente quando eu entrar na universidade. E, principalmente, se eu conseguir entrar numa universidade pública. Eles vão falar “Caraca! A única! (Luciana).

Após as ocupações de 2015, Luciana inicialmente seguiu envolvida com algumas iniciativas ligadas ao movimento secundarista. No ano de 2016 participou das ocupações das Etecs e também, e mais uma vez, de manifestações do MPL. Deu entrevistas e palestras, contribuiu com documentários, contribuiu para a montagem de um dossiê contra a polícia militar, enviado para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, em Washington. Após algum tempo, porém, do seu envolvimento com o movimento secundarista, a jovem sinaliza algo comum em alguns outros depoimentos: que a demanda da vida militante por vezes parece difícil de compatibilizar com outras frentes. Com um senso de realidade aguçado, a jovem contou que “a vida de todo mundo mudou, não dos alunos do segundo ano, do segundo ano ainda continuam mobilizados na luta, mas o pessoal que se formou precisava ter um caminho. Não dava mais pra continuar fingindo que era aluno, entendeu?”.

Assim, atualmente a jovem não participa de nenhum movimento social ou político, apesar de manter contato com os amigos que fez durante as ocupações. Luciana, atualmente, trabalha para uma empresa terceirizada que presta serviços como recepcionista em um posto de saúde da prefeitura. Seu sentimento, com relação ao trabalho, é um pouco ambíguo. Apesar de saber da importância dos ganhos financeiros que o trabalho possibilita a alguém do seu grupo social – o trabalho lhe traria independência e novas possibilidades (tinha como “sonho trabalhar e dominar o mundo”) – sabe também que a dedicação ao trabalho desde a mais tenra idade lhe dificultou a sequência dos estudos e, possivelmente, melhores desempenhos.

A despeito de Luciana ter tido uma trajetória escolar mais longa e bem-sucedida se comparada às dos seus pais – marca da sua geração, porém – parece não ter conseguido acumular capital acadêmico/escolar suficiente para entrar na universidade, um dos seus anseios. Por enquanto, mesmo sem conseguir se organizar para fazer um cursinho preparatório para o vestibular, Luciana relata que o desejo apenas foi adiado, e que ainda não abriu mão de fazer o curso de Direito, algo que planeja depois do que lhe parece prioridade: ter a sua própria casa.

### **Um rebelde às avessas?: o caso de Luan**

*Luan é um jovem trabalhador e estudante, filho de pais que possuíam como maior formação o Ensino Médio e que de trabalhadores de nível operacional conseguiram ter cada um deles seu pequeno negócio. O pai possui uma vidraçaria na grande São Paulo e a mãe ganha a vida fazendo salgados e doces para festas. Luan e Ricardo, ao contrário dos demais jovens entrevistados, eram contrários às ocupações de 2015. Luan ilustra bem o caso exemplar do menino das classes populares para quem a disciplina escolar é extremamente cara. Sua condição de estudante trabalhador, no entanto, lhe confere uma consciência aguda e extremamente realista do mundo. Exposto 24 horas às injunções da vida real, na qual concilia trabalho e estudo, revela-se pouco disposto a aderir ao romantismo presente nos jovens que se engajaram nas ocupações, materializado não apenas na intenção de “barrar a reorganização”, mas também na intenção de revolucionar as relações entre os sexos, por exemplo. Sua escola predileta é o Senai, uma escola voltada para a transmissão das habilidades valorizadas pelo mundo do trabalho. É de muito longe, portanto, que ele olha e julga seus colegas que ocuparam sua escola. O ressentimento que aparece em seu depoimento em relação aos professores que não respeitam os estudantes, segundo o seu ponto de vista, comunica seu sentimento de desajustamento em relação à escola. Como jovem trabalhador sua consciência política expressa sua condição. Sentir-se desrespeitada é como sentir que sua posição de jovem trabalhador e os pontos de vistas associados a ela, não fossem legítimas para estes professores.*

Como explicar e compreender a tomada de posição de jovens contrários à ocupação? Como descrito na introdução, a dificuldade em encontrar jovens dispostos a participar da pesquisa contrários à ocupação pode ser interpretada de várias formas. Desde

a baixa incidência deste tipo de posicionamento até o sentimento de falta de legitimidade desta posição, como se de alguma maneira fosse proibido ser contra. O depoimento corajoso de Luan, neste sentido, é bastante rico na medida em que não poupa esforços durante a entrevista para esclarecer seu ponto de vista.

No “espaço do engajamento” (vide Figura 2), Luan figura no extremo do quadrante superior direito, ao lado de Ricardo, que como ele partilha as seguintes características: não possuíam experiência política anterior,, foram contrários às ocupações e, ainda, ambos não possuíam nenhum tipo de participação política em movimentos coletivos no momento das entrevistas. No retrato de Luan, procuramos ilustrar porque o jovem assumiu uma posição crítica em relação ao movimento das ocupações e como essa decisão se articula à sua trajetória e experiência educacional.

Luan tinha 19 anos quando foi entrevistado para a pesquisa. Ele nasceu e cresceu na região metropolitana de São Paulo, onde ainda estudava e trabalhava. Seus pais experimentam as agruras de um declínio após um breve período de ascensão social. Apesar de demonstrar certa indiferença (a frase “não estou nem aí” é repetida várias vezes no seu depoimento), tem uma vida familiar tumultuada. Brigas com sua mãe “que tem depressão e é brava para caramba” e tensões com um pai “tranquilo”, mas que com ele é “explosivo”, marcaram sua experiência educacional.

Primogênito de uma família com dois filhos, Luan sente não ter correspondido aos anseios dos pais, em parte, porque sempre “deu muito trabalho na escola”. Sua experiência escolar parece igualmente acompanhada de conflitos e pelo confronto materializado nos relatos de brigas, expulsões e reprovações escolares. A única referência positiva na sua relação com os estudos foi sua professora de Português do 6º ano, que o colocou na primeira fileira e o fez gostar da disciplina e o curso técnico profissionalizante do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que para ele é modelo de boa educação. Em paralelo, Luan ingressou em uma escola pública, na tentativa de terminar o Ensino Médio (noturno).

Fomos ao encontro de Luan no município da região metropolitana de São Paulo em que reside. Apesar de ser feriado nacional, ele trabalhou o dia inteiro, e só pôde nos encontrar após as 18h30. Marcamos nosso encontro em uma rede de lanchonetes, local por

ele sugerido. Deslocando-se de transporte público, ele chegou atrasado e com fome, sem saber muito bem o que o esperava. Após a entrevista, ainda estava um pouco inseguro se o que disse iria “servir” para a pesquisa. Desde o primeiro contato com Luan, via Whatsapp, ele aceitou nos dar o seu depoimento e quando explicamos sobre o sigilo, ele foi logo dizendo que falava o que pensava para qualquer pessoa. Bastante crítico da escola pública estadual onde ainda estudava desde 2014, Luan foi indicado por alguns dos colegas que ocuparam a sua escola como um dos estudantes que mais veementemente tinha se manifestado contra as ocupações de 2015, sobretudo nas redes sociais, e que havia dado certo “trabalho”, pois alguns dos seus argumentos tinham fundamento e ele batia “de frente”.

Luan passou a infância em Guarulhos. Seus pais formaram família cedo, por volta dos 18 ou 19 anos. Casaram-se na igreja e, no início de vida, em condições financeiras precárias, foram morar com a sua avó paterna até por volta dos dois anos de Luan, quando o pai conseguiu comprar um terreno e começou a construir a própria casa. Mudaram-se, então, para uma casa de dois cômodos. Luan lembra que passou essa parte da infância sendo criado com a ajuda da avó materna. Apesar de presentes, sua relação com os pais era distante. “E aí meu pai e minha mãe... eles sempre foram mais distantes de mim, não trocavam muita ideia. Não sei se tem a ver, mas eu dava trabalho pra caramba na escola”.

Meu pai tinha parado de estudar quando eu nasci e para ele entrar no aeroporto (como motorista de trator para puxar aviões), ele fez supletivo do Ensino Médio. Ele tinha 20 e poucos anos, aí começou a tentar abrir a empresa de CD, de livro. Minha mãe começou a fazer curso de enfermagem [enquanto era telefonista em um grande hospital], hoje é auxiliar de enfermagem e por conta disso eu vivia muito na minha vó... Porque meu pai trabalhava no aeroporto, minha mãe estudava e trabalhava então, até uns oito anos mais ou menos eu fiquei só com a minha avó, não via direito eles (Luan).

Dado que seus pais trabalhavam, Luan e seu irmão cresceram entre a casa dos pais, da avó materna e da pré-escola que frequentava durante meio período. Luan lembra ainda que, quando pequeno, era fechado e brincava muito sozinho, mais em casa e na casa da avó. Todavia gostava de brincar na rua, de bola (mais tarde, chegou a treinar e pensou em ser jogador profissional de futebol) e polícia e ladrão, mas no geral a rua era interdita pelos seus pais, o que o jovem associa ao fato de serem da igreja. Ligados à “Deus é

Amor”, a religião era algo forte para a família, que frequentava a igreja neopentecostal com assiduidade intensa, quase diária, durante toda a infância de Luan: “só no domingo eu ia três vezes”, durante a semana “todo dia, quase todo dia...”. Os pais evitavam a rua com medo de ele se meter com “os negócios errados”. Em casa, o jovem disse ter ficado “viciado em computador e videogame”. Por vezes ainda, nos finais de semana, ia para a casa dos tios e primos.

A sua relação com os pais era marcada por regras e limites que ele deveria obedecer, do contrário sofria castigos, punições e inclusive apanhava. “Eu não podia chegar da escola e jogar videogame. Se eu tivesse reclamação na escola eu apanhava...”; “Ele [o pai] conversava, falava, mas você sabe como é moleque. Quando eu estava fazendo coisa errada, eu já sabia que eu ia apanhar mas eu não estava nem aí. Dei muito trabalho na escola, eu sempre questioneei muito [...]”.

Da primeira experiência em uma escolinha particular do bairro, onde Luan entrou por volta dos quatro anos, o jovem não guarda boas recordações. Lembra de ter sofrido muito na escola, na qual os colegas lhe tomavam os brinquedos, e lhe batiam. Luan conta que até fingia estar doente para não precisar ir à escola, onde fez apenas um único amigo. Sua mãe o tirou dessa escolinha onde ele ficou por pouco mais de um ano. “Qualquer coisinha que ela poderia oferecer a mais era melhor, não é?”, no que está subentendida uma comparação com a escola pública, a outra opção que a família considerava. De acordo com Luan, era uma escola privada, mas “mais acessível a todos”, “mais básica”, relata, comparando-a a outras escolas particulares da região. Nessa escola, estudou por 10 anos até entrar no Ensino Médio. Luan diz ter se adaptado, se socializado mais, feito amigos, mas mesmo assim seu depoimento mostra a sua distância em relação à cultura escolar, algo bastante comum entre alunos de classes sociais mais baixas, sobretudo meninos. Luan, conforme seu depoimento, até gostava de ir à escola, mas, sobretudo, por conta dos seus amigos, e nunca gostou de estudar. Vários trechos do seu depoimento evidenciam as dificuldades na sua adaptação à instituição escolar e o seu questionamento das regras a ela ligadas.

Eu nunca fiz lição direito na minha vida, eu nunca gostei de fazer lição, mas eu nunca tive problema com nota. [...] Eu não gostava de ter o professor me mandando fazer alguma coisa que eu não gostava, tanto é

que na pré-escola tinha os exercícios de copiar as letras e eu falava com as meninas para elas fazerem para mim... [rs]; [eu] ficava trocando ideias, conversando a aula inteira, levava carrinho e ficava brincando, fazia aviãozinho...

Meu pai, minha mãe, eu sempre critiquei [questionei a religião], eles ficavam meio assim. Vamos ser sinceros, todo pai tem um ideal para o filho, aquela ideia. Ele imagina o que ele quer que seu filho seja. E eu sou meio diferente demais do meu pai e minha mãe... (Luan)

O questionamento da disciplina escolar se misturava ao sentimento de decepcionar as expectativas dos pais: “nossa, eu dava um trabalho, minha mãe sofreu comigo. E era escola particular... e ela [mãe] sempre falava: ‘eu pago isso aí pra você estudar’ e eu nem aí”. Frente ao investimento educacional dos pais, a “escola particular” as queixas da escola lhe traziam um sentimento íntimo de desajustamento. Não era bem isso o esperado para um bom menino... Ao mesmo tempo em que descreve que possui amigos e uma vida social, nota-se que aceitar a disciplina escolar lhe custava muito esforço para se controlar:

Eu estava no 6º ano teve um moleque que estava com essas brincadeiras [passar a mão no traseiro], eu virei e já dei um soco, um chute... E aí o inspetor viu, né? Me mandou para a diretoria. Aí chegou lá meu pai e minha mãe... sempre me criticaram muito... Aí chegando lá meu pai ainda falou na minha cara, “mas porque você foi fazer isso, não devia ter feito isso”, “devia o quê, pai? Ter deixado?” [...] E aí... meu pai... todas as... até quando eu estava certo ele falava que eu estava errado, não tem jeito (Luan).

As atitudes de Luan, por mais que aos seus olhos fossem justas, eram reprovadas pelos pais, em especial pela mãe, que considerava que ser bom aluno não era apenas ter boas notas, mas também ter bom comportamento.

Eu ficava bravo, eu não aceitava o que ela vinha me falar. Eu falava “caramba meu, tudo bem que eu faço as merdas na escola. Mas eu tiro nota boa, aqueles moleques da escola às vezes ficam de recuperação. Eu não fico de recuperação. Como que ela tem coragem de me falar uns negócios desses?” (Luan).

No Ensino Fundamental 1, Luan conseguia tirar boas notas, como muitas crianças neste ciclo de ensino que possui globalmente notas mais altas no Ideb do que no Ensino Fundamental 2. Nesta segunda etapa da escolarização, o desempenho tende a ser menor e os fatores explicativos incluem múltiplos fatores que se expressam no aumento das queixas de indisciplina escolar: há um número maior de professores, as turmas tendem a ser mais

numerosas e os jovens entram no período mais turbulento da adolescência. Mesmo com boas notas, as queixas relativas ao seu comportamento escolar levadas para a esfera familiar, contaminavam, de certa maneira, sua relação com seus pais que aos seus olhos faziam um mal julgamento de sua conduta. Esta percepção de desajustamento em relação às expectativas parentais de Luan pode estar relacionada também à religiosidade dos pais. Evangélicos fervorosos para quem, talvez, a obediência aos pais era um valor supremo e inquestionável. O fato de que os pais o orientassem a ter um “bom comportamento” e sua dificuldade em atender esta solicitação gerava este mal estar. Luan lembra que ia bem na escola até o 6º ano, quando “desabou” nas notas. Ele conta que não conseguia se desenvolver bem na escola se não estava interessado e naquele momento ficou muito preocupado, pois “não tinha vontade de ir para a escola” e sentia-se mal em relação aos pais.

À época, a família experimentava o que se mostrou posteriormente uma breve ascensão social. Luan conta que tinha 12 anos quando o pai, vindo da Bahia e de origem social humilde, tinha conseguido transformar o que era uma loja de CDs e livros que funcionava na garagem de casa em cinco lojas: demitido após mais de 10 anos trabalhando como motorista no aeroporto, e sem estudo (e “sem nada”), o pai resolveu investir todo o dinheiro recebido de um acordo com a empresa no seu próprio negócio e estava colhendo bons frutos. Com o crescimento do empreendimento, cujos carros-chefes eram justamente livros e CDs evangélicos, o pai finalmente conseguiu quitar o terreno que tinha comprado, e estava ampliando a casa da família. Mas, o que acenava como um bom investimento foi interrompido por um golpe.

Levou um golpe de mais ou menos R\$ 200 mil reais de fornecedor. E aí a minha mãe... Estourou uns cartões – minha mãe tinha depressão; sempre teve depressão, teve depressão pós-parto... – gastou muito, porque quando você está ganhando dinheiro você não vê que está gastando. Se meu pai não tivesse levado um golpe, estava tranquilo. Mas aí, eu sei que meu pai perdeu tudo. Meu pai chegou a ter dois carros, cinco lojas, (dois carros do ano), e quebrou do nada... O banco tentou tomar nossa casa. Porque passava [o valor da dívida]. Até hoje, [meu pai deve] uns 800 mil reais... Nisso meu pai brigando... Meu pai e minha mãe se separaram aí (Luan).

O jovem conta o episódio com solidariedade, mostrando uma aproximação com o pai, e fala do valor maior que ele o transmitiu: honestidade, além da humildade de recomeçar após perder quase tudo. Depois da falência do pai, o jovem, que se considera “meio de direita”, relata ter começado a se interessar mais por política e economia, o que ele ilustra citando programas de televisão e assuntos que ganham repercussão na mídia nacional e que ele começa a acompanhar.

Desde 2014, 2013, que eu comecei a me antenar em política, mas nunca me aprofundava. Não sei se foi a Lava Jato... Só sei que comecei a ver uns negócios na televisão... Eu vi foi até uma entrevista com o João Dória. Não era horário político nem nada, mas um programa que tinha na Rede TV. E aí mexendo no celular eu comecei a olhar aquilo lá. “Pô, o cara é empresário!” E comecei a prestar atenção. Aí eu comecei a ver e, tipo... é muita coisa falando de política, economia, explicando por que da crise de 2008. Aí eu comecei a pensar, “caramba, nem meu pai nem minha mãe sabem disso e é negócio que passa na TV; a gente devia saber isso. A gente tem que saber por que acontecem as coisas”. O programa na [TV] Cultura que eu assisto de vez em quando, o Roda Viva, é um negócio muito bom. A gente tem que saber. E aí logo depois começou a Lava Jato [...]. Aí comecei a ter noção do que era isso. Esquerda, direita... (Luan)

Em relação à escola, a entrada no profissionalizante de mecânica do Senai ao final do Ensino Fundamental em 2014, parece ter sido ressignificada. No Senai, Luan diz que se sentia estimulado. Apesar da rotina intensa e cansativa (acordava às cinco horas, frequentava um curso profissionalizante pela manhã, fazia estágio à tarde e Ensino Médio na escola pública à noite; em geral dormia de quatro a cinco horas por noite...), ele conta que sente saudades daquele período. O ingresso no Senai foi um momento decisivo em sua trajetória. Estava com 14 anos e precisou escolher entre o curso técnico e o sonho de ser jogador de futebol – treinava num grande clube paulista desde os 11 anos e começou então a participar de campeonatos, torneios, e estar atento à presença de olheiros. Luan conta ter avaliado que a carreira de jogador de futebol lhe oferecia um risco muito alto para abrir mão dos estudos e da possibilidade de um trabalho mais próximo da sua realidade (“[...] E se não der certo? Daí eu chegou com 20 anos... não tenho emprego, não tenho nada, não tenho estudo”), em parte, influenciado pela mãe (“você vai escolher entre carreira e futebol, a mãe nunca vai acreditar no futebol...”).

A entrada no curso profissionalizante estava acompanhada de um investimento e uma expectativa com relação à sua entrada (precoce) no mercado de trabalho, o que foi possível inicialmente através de um estágio em uma empresa multinacional do ramo automobilístico, que logo se transformou em um emprego efetivo no segundo ano do curso. Foi nesse período também que, mais confiante, parou de frequentar a igreja dos pais.

Este afastamento simbólico dos pais, materializado na escolha religiosa, mas também em sua percepção de que os pais não possuíam informações sobre política, que começara a considerar importantes nutria-se também de uma desconfiança dos pais em sua experiência escolar que já tivera vários incidentes. Quando Luan fez a prova para a vaga no curso técnico e, para surpresa dos pais, foi aprovado, o pai o questionou como seria o seu desempenho no curso, dado o desinteresse que sempre apresentou pelos estudos. A preocupação do pai, lembra o jovem, era de como Luan iria arrumar um serviço ou fazer um curso exigente se não dava conta nem da escola. Luan, porém, teria se “encontrado” no curso técnico de mecânica, que é “basicamente o que possibilita uma empresa fazer um carro”. Segundo relata, esse curso, que durou dois anos, mudou a sua vida (“foi a melhor coisa que eu fiz”). Justamente o que preocupava o pai antes parece não ter se concretizado: “comecei a trazer os boletins para ele, as notas de oito para cima”. Ele gostava de o conteúdo ensinado estar associado ao seu uso, o que despertava o seu interesse, e em especial, diferente da experiência escolar anterior, do modo como a disciplina era conduzida no Senai.

De acordo com ele, ali se reproduzia “literalmente um ambiente de trabalho”, o que é valorizado por Luan no seu depoimento. O jovem exemplifica: “você não pode ir sem uniforme, calça jeans azul. Jeans cinza não serve. ‘Ah, mas é frescura!’ Não, é disciplina!”. O jovem conta, em tom de admiração, outro procedimento comum no curso caso o aluno conversasse e não deixasse o professor explicar o conteúdo, comparando ao que ocorre na escola pública: “no estado, o professor ficava: ‘gente, silêncio!’. O professor do curso falava uma única vez: ‘ó [Luan] quero dar aula...’ Se [o aluno] não deixava ele fazia uma carta e mandava para o Recursos Humanos da sua empresa: ‘ó, o funcionário de vocês, como está se [comportando] aqui’. E ainda eles podiam quebrar o contrato, você imagina”.

Tendo circulado por escolas públicas e privadas e no Senai, o jovem é levado a comparar o funcionamento dessas instituições. Para ele, no Senai, distintamente do que ocorre na escola pública estadual, ao menos no turno da noite, os professores – que também teriam outra postura com relação aos alunos – são por eles admirados: “o professor que dá aula [nesse curso] é um cara que já tem anos de experiência, um cara que venceu na vida e está lá no final da carreira ganhando um dinheirinho, ensinando. Os alunos têm uma admiração com os professores que ensinam lá”. A admiração de Luan pelos professores do curso contrasta fortemente com a visão que ele tem dos professores que conheceu na sua experiência escolar, paralela, que pôde frequentar por quatro anos (da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, visto que repetiu a 3ª). “No estado você vê que às vezes o professor está desmotivado. Às vezes você fica até com dó porque professor come o pão que o diabo amassou.”.

Ele mesmo se percebe, ao ser questionado, como um aluno que tinha dois comportamentos diferentes: um no curso profissionalizante e outro na escola pública. Na escola estadual, Luan matriculou-se no período noturno para tentar compatibilizar a conclusão do Ensino Médio, o curso profissionalizante e o emprego. Não é difícil compreender porque o jovem, no período noturno, estava desestimulado e faltava muito. Além de estar quase sempre cansado após sair do trabalho, Luan diz que se sentia desmotivado por ver, no Ensino Médio, conteúdos que já tinha visto no Ensino Fundamental da escola particular. Ele comenta: “é um desnível tremendo [...] Isso porque era uma particular que era quase um ‘estado’ ali. Tinha coisa que aprendi no 7º ano que aprendi no 1º ou 2º [ano na escola estadual]”.

Como se não bastasse, o jovem lembra da frequente falta de professores e aulas, quadro agravado pela greve de professores de mais de três meses que ocorreu no início de 2015, e com a qual não concordava. Foi nesse período em que começou a faltar bastante – e teve períodos em que até desistiu de ir à escola – e quase foi reprovado no segundo colegial (o que não aconteceu naquele ano apenas, pois, devido às ocupações, todos os alunos acabaram sendo aprovados na sua escola). Luan acha que teve acesso a uma educação de pior qualidade no Ensino Médio da rede estadual porque estava no curso noturno, no qual, quando chegou, era o único aluno da turma que não era repetente.

[...] A noite não dava porquê... Você acha que de noite vão os alunos que trabalham, que não têm como estudar de manhã? Na verdade, não. De noite, a maioria são os alunos que repetiram de manhã ou que não tem coragem de acordar de manhã e aí eles passam para a noite. É a escória da escola. No 1º ano tinha uns 30 alunos na minha sala e eu era o único que nunca tinha repetido um ano. Você repetia de manhã e eles colocavam você para a noite. Então, vira um ambiente muito ruim (Luan).

Apesar de toda a sua rejeição à escola na sua trajetória na escola particular, Luan conta, ao compará-la com a escola pública, que o método de ensino não é o que as diferencia; ele sente falta da “disciplina”, como o respeito ao professor.

O que eu sinto falta da escola particular não é o método de ensino... É a disciplina que é aplicada. Eu lembro que eu vim para cá à noite e no primeiro dia de aula eu vi um moleque discutir com o professor. Eu falei “meu, esse cara é louco, discutindo com o professor?” (Luan).

Para um jovem trabalhador como Luan, a “disciplina” não é apenas um instrumento de regulação do bom funcionamento escolar, mas é também um trunfo e um recurso a mais para ser aceito no mercado de trabalho. Ser pontual, respeitar a hierarquia, não discutir com os superiores são características, em geral, vistas como qualidades no mercado de trabalho. Sua crítica em relação à experiência escolar tornou-se ainda mais aguda quando acompanhou o movimento das ocupações.

Quando ocorreram as ocupações de 2015, Luan estava no seu 2º ano do Ensino Médio na escola pública estadual no período noturno e no segundo ano do curso profissionalizante. O jovem diz que não dá para falar das ocupações sem falar da greve que tomou boa parte do primeiro semestre daquele mesmo ano e que afetou a rede pública. Para ele, ambas as manifestações teriam, em comum, o protagonismo do professor. Uma visão que parecia ser de certo modo solidária ao trabalho do professor, relatada em partes do seu depoimento, ao falar deste período torna-se mais ácida. Para Luan, os professores envolvidos com a greve e ocupações são movidos, sobretudo, pela manutenção do seu emprego. No que se refere à greve, ela teria ocorrido para defender um “salário melhor”, o que, porém, segundo Luan, não seria o problema do professor da escola estadual, que ganha bem, tem uma série de benefícios, e “carro zero no estacionamento da escola”.

O depoimento de Luan é repleto de avaliações sobre os professores. Ao mesmo tempo em que acha que o professor tem que ser valorizado, ele é irredutível em relação à

maneira como o magistério público tem encontrado para exigir esta valorização, sobretudo, ao recurso das greves.

“Professor tem que ser valorizado? Tem. Mas acho que a valorização que o professor precisava no estado não é salário. A valorização que ele precisa ter é respeito e amparo do governo para ele conseguir trabalhar.” Tendo como comparação a sua experiência no curso e também na escola particular, o maior problema do professor da escola pública é a falta de respeito, autoridade, disciplina e o *stress* ao qual o professor é submetido. Para Luan, os professores também deveriam considerar o contexto de crise ao pressionar o governo.

É muito estressante, é verdade. Devia ter insalubridade na escola do estado. Eu trabalhava e eu tinha insalubridade de química e ruídos. O professor devia ter por ruído! Você já viu como é dentro da sala de aula? É um negócio terrível. Eu tive uma base de comparação que foi a outra escola. Às vezes o professor (no estado) se preocupa com a escola, dá aula para os moleques que nem respeitar vão. E foi tendo essas greves (Luan).

Apesar de ele próprio ter feito greve na empresa em que trabalhava o jovem acha que a sua condição era diferente, pois teria feito greve porque “não tinha vale-transporte, estava sem convênio [médico], e sem dinheiro, tirando do [próprio] bolso para ir trabalhar”. Com relação à greve dos professores, além de não concordar, ele avalia que pedir aumento salarial não é motivo suficiente para greve, além de apontar um “alinhamento político” no comando da greve com o PT, com o qual nitidamente não concorda:

A greve começou e eu já não gostei. Isso aí é sacanagem. Eu vou para escola para ter greve? Eu sempre fui meio bruto né? Esse negócio “greve é vagabundo que está fazendo”. Teve dia que teve greve na empresa e eu fazia greve! Mas a gente fazia greve porque a gente não tinha vale-transporte, eu estava sem convênio, sem dinheiro, tirando do meu bolso para ir trabalhar. Isso é motivo para greve. Agora, você querer um aumento? Você deixar um bando de moleques sem aula, eu acho isso errado entendeu? Eu comecei a reparar que os professores que faziam greve tinham um alinhamento político e um desses professores era petista e eles meio que puxavam o bonde. (Luan).

Da mesma maneira, Luan discorda das ocupações contra a reorganização das escolas. Argumenta que “o país está em crise”, “não estão pagando até alguns funcionários

públicos”, com “cortes em todos os setores da economia até na saúde, que não pode”, “por que a educação é intocável? Tem que cortar custos.” O jovem, que diz ter se informado sobre a reorganização proposta pelo governo, comenta que conversou com diretores e professores sobre o assunto para firmar sua opinião:

Por que a reorganização? Cada escola é um diretor, um coordenador, uma equipe. Você gasta x para sustentar cada escola e nem metade das salas são cheias à noite. Quem não queria deixar fechar aí é porque gosta da escola. Ia ter muito professor demitido... É ruim mandar embora professor? É, mas e os caras que trabalhavam comigo lá na firma também. É o que eu te falei, funcionário do governo não é intocável. A gente está no centro da crise, a crise chegou para todo mundo. É ruim? É. Mas o objetivo é cortar gasto público. Ia juntar todos os alunos de tal escola, tal escola, numa escola só. Você ia gastar para atender uma população maior (Luan).

Na opinião de Luan, as ocupações foram mobilizadas por alguns professores que “não queriam perder seus empregos”, e agiram de forma “mal-intencionada” e teriam usado os jovens. Para Luan, um jovem não tem muita informação sobre os assuntos e é fortemente influenciável, sobretudo por professores, que têm algum “respeito” dos alunos.

Era o professor. Tinha o professor que trocava ideia... Os adolescentes mais “estudinhos” ficavam em volta do professor. [...] E esses meninos, eles iam passando a ideia do professor para frente, mobilizando mais gente, como se fosse uma facção. Isso foi mobilizado por professores que usaram os alunos; isso aí é um fato. Tudo foi mal-intencionado. Porque a reorganização não era nada de ruim. Simplesmente porque os professores não queriam perder empregos (Luan).

Com estes argumentos Luan se manifestou contra as ocupações, sobretudo, na página da escola no Facebook, perguntando aos colegas por que eles estavam ocupando a escola e questionando alguns dos seus argumentos.

Eu sempre perguntava para os moleques e era sempre a mesma [coisa]: porque o governo quer que a gente não tenha estudo para a gente não conseguir combater o governo, a mesma história de coitado. Eu falei ‘e vocês estão estudando aí dentro [das ocupações]?’ Os carinhos lá... Os caras iam fumar maconha e pegar as meninas dentro da escola. Porque teve amigo meu que foi, me chamaram para ir... [...] era baderna, eu fui lá, devia ser da hora... (Luan).

Para Luan haveria diferenças entre os estudantes que ocupavam. Em comum eles possuíam o fato de estudarem no período matutino. Ele diferencia os mais “estudinhos”,

mais próximos aos professores e que estavam “lutando pela educação” e aqueles que estavam lá por outros motivos. Haveria aqueles teriam ido “para lutar pelos nossos direitos, mas nem aí, sabe?”, “Só para estar junto, para escolher um lado” (“Você é contra ou a favor? Eu sou a favor. [Mas] Tinha um conhecimento muito raso sobre [...] Tinha um monte de gente que não sabe o que estava fazendo lá”), e outros que iam só para “arrastar”, para jogar bola, fumar maconha, pegar menina, fazer “baderna”.

Em relação aos jovens engajados nas ocupações, convencidos que estavam de que lutavam pela educação brasileira, o ponto de vista de Luan era no mínimo incômodo. Com os seus argumentos, Luan era totalmente contrário às ocupações. Entretanto, ele manifestava seu ponto de vista apenas na internet e nunca foi debater pessoalmente, segundo ele, porque não tinha tempo: “A maioria desses que eram contra trabalha e tinha outras coisas para fazer, não tinha como ficar ocupando escola, não tinha como ir lá, se mobilizar... [...] A maioria dos que estavam ocupando não trabalha, não tinha outras coisas para fazer. Como eu vou lá ficar brigando se eu trabalho o dia inteiro?”.

Luan conta que, muitas vezes, se sentia hostilizado (“os caras te hostilizavam, te tratavam mal, tinha moleque que queria ir para a porrada”, xingavam), pois ele sempre se manifestava no Facebook. A crítica de Luan aos colegas só é nuançada quando perguntado sobre o papel das meninas nas ocupações, deixando escapar um modo de olhar que parece mais protecionista – ou sexista – sobre elas. Então ele comenta que “ninguém tinha má intenção” entre os jovens, que “era a melhor das intenções”, que “ninguém ali queria prejudicar ninguém”, mas que partiam “de um ponto de vista diferente, que é o que foi passado pelos professores”.

Entendendo as ocupações como algo “totalmente político”, e capitaneado por professores, em geral ligados a interesses sindicais ou partidários (“foi o professor que organizou isso aí, foi um movimento totalmente partidário, um aluno não vai se mobilizar para ocupar a escola”; “a ideia dos professores era uma ideia sedutora. Seduzia. A ocupação da sua escola conduzida por algumas semanas por “uma minoria barulhenta” (e a “maioria omissa”) foi vista por Luan como um ato covarde contra o governador, que não poderia “mandar a polícia”, e estava lidando com menores que tinham ao seu lado o Conselho Tutelar.

Luan conta que as ocupações o marcaram, pois foi então que começou “a ver que uma pessoa mais instruída consegue fazer a cabeça de pessoas menos instruídas”. Diz ele: “bons professores, não eram maus professores. Eu comecei a ver que tinha mais nisso aí... [um interesse] político partidário. Os principais professores. Tinha um ou outro que não era de esquerda, digamos assim, mas a grande maioria era”. Luan diz ter ficado com um sentimento de revolta, pois quiseram o impor uma ideologia.

Os professores que você falava que era contra se sentiam ofendidos. Tipo assim você não pode ter sua opinião. Sua opinião é errada, você é um desgraçado, só faltava xingar... Tinha professor que era muito agressivo. [...] Eles queriam impor, eles não queriam debater. [...] A maneira deles era certa, que você estava errado. Se você concordava com o governo você era safado, você era coxinha... (Luan).

Eu comecei [a entender] o quanto que a política interfere diretamente na nossa vida. Interfere diretamente. Nesse caso foi o que eu senti. Eu não podia ir para a escola porque uma mobilização partidária, dos sindicatos queria fazer isso, entendeu? Aí eu comecei a me interessar... Tanto é que hoje eu me interessei muito por política. Sou ativamente contra isso aí. Lógico, como eu te falei, o professor precisa ser valorizado, mas não é dessa forma que se alcança um objetivo (Luan).

O jovem, que hoje se diz muito interessado por política atualmente acompanha as publicações do MBL [Movimento Brasil Livre], um movimento político que surgiu diante da possibilidade de impeachment de 2016 e que defende o liberalismo econômico e uma moral e uma política conservadora em diversos campos, inclusive o escolar. Luan conta que começou a lê-los e a seguir suas publicações (sobre a Lava Jato, Petrobrás, tudo), e então começou “a ver como era articular todo esse esquema que é sindicato, partido político, professor e passar as ideologias para o aluno para manter o movimento” (“E nisso eu comecei a ser bem mais crítico, você começa olhar com outros olhos. Tipo: tá acontecendo tal coisa, quem está por trás dessa greve, por que estão fazendo, entendeu?”).

Luan diz compreender que “é muito perigoso você ter só uma fonte de informação”, e que toma muito cuidado com isso de uns tempos para cá, compreendendo que cada um, tanto os movimentos de direita quanto os de esquerda, “sempre vão puxar sardinha para o seu lado”, o que é “básico” na política. Em sua avaliação sobre os movimentos de esquerda, “eu comecei a ver como os caras não se comportam, é um negócio sujo! É um negócio que cada um tem seus interesses. E eu comecei meio que abominar uns negócios de esquerda, tipo ocupação”, diz o jovem que cita alguns

movimentos sociais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o movimento Levante Popular da Juventude (USP), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e os sindicatos (na sua avaliação, “o pior de todos”; “eu precisei do sindicato, na empresa lá, e o sindicato fez acordo com a empresa e a gente se ferrou, ficou sem dinheiro, sem nada, aí você já viu como é sujo”). De acordo com Luan, há alguns pontos com que todos concordam, e por isso é preciso ter uma visão autônoma, não se pode ver só um lado: “todo mundo concorda que tem que ter educação. Isso é um negócio que você tem que ter”. Porém, há “caminhos diferentes para chegar ao mesmo objetivo”.

O sonho de trabalhar e estudar tinham sido inicialmente interrompidos em 2015, quando Luan foi demitido do emprego conseguido inicialmente através do estágio no curso profissionalizante sem receber os valores que lhe seriam de direito. Paralelamente ao fim do seu contrato de trabalho, na escola, apesar de quase ter sido reprovado por faltas, Luan acabou passando para o terceiro ano, que tentou concluir em 2016, mas acabou sendo reprovado. No final de 2016, Luan começa a trabalhar na vidraçaria do seu pai. Quando encontramos Luan, no final de 2017, ele contou que estava tentando, pela segunda vez seguida, terminar a terceira série do Ensino Médio, tentando conciliar trabalho e estudos. No início de 2018, tivemos a notícia de que logo após a nossa entrevista, realizada em meados de novembro, ele desistira de ir à escola. Apesar de tê-la frequentado até então, Luan conta que nem foi buscar o resultado, imaginando ter sido reprovado, no que antecipou o seu próprio fracasso escolar.

### **A nata da escola pública: o caso de Luís**

*Nascido em 1999 na região metropolitana de São Paulo, Luís é filho caçula com duas irmãs mais velhas. Suas aspirações educacionais não podem ser compreendidas sem fazer referência ao círculo virtuoso de sua educação. Tanto o pai quanto a mãe – separados – são trabalhadores em ascensão social via aquisição de diplomas escolares: sua mãe passou de empregada de nível técnico à empregada de nível superior do setor privado. Ele reunia todas as condições para ter um forte investimento escolar. Sua babá o desafiava no xadrez. Ele chegou à escola de Ensino Fundamental 1 na rede pública já alfabetizado. Só isso já é um capital escolar e tanto para começar. Bom aluno, consegue se destacar da massa de estudantes de sua escola*



*com a premiação em um importante concurso acadêmico em nível estadual. Este triunfo, por sua vez, favoreceu que conseguisse obter uma bolsa para uma tradicional escola privada.*

Ao contrário dos jovens do quadrante superior esquerdo, como Fernanda, que relataram ter se interessado pela política antes dos 14 anos, Luís e os demais jovens dos quadrantes inferiores se interessaram por política após a idade de 15 anos. O grupo se caracteriza também por famílias que não possuíam nenhuma experiência de engajamento.

No caso de Luís, seu interesse pela política se deu no contexto das manifestações de 2013. Mesmo que não tenha participado diretamente delas, foi aí que começou a se interessar por política e a participar do grêmio escolar. Outra característica do tipo de engajamento dos jovens do seu quadrante é o fato de manterem na ocasião das entrevistas algum tipo de participação em movimentos coletivos.

Da experiência de participação no grêmio teve origem seu contato com colegas que atuavam em movimentos políticos mais amplos, como o Movimento do Passe Livre (MPL) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). Como fruto da relação próxima com esses amigos, Luís, nos fins de 2015, participou da ocupação da escola Fernão Dias, localizada no bairro de Pinheiros – unidade escolar inserida em região nobre da cidade de São Paulo, o que dá uma maior visibilidade midiática.

Luís aceitou conceder sua longa entrevista de mais de três horas no CENPEC, expressando dessa forma a familiaridade conquistada nos últimos anos de militância e circulação pela cidade, ainda que tenha nascido e crescido nos limites do município de São Paulo com as cidades da região metropolitana.

Estudante de escola pública no Ensino Fundamental no seu bairro, sua trajetória permite observar as estratégias educativas de famílias de origem popular que experimentaram uma história de ascensão social e de estabilização financeira. Seus avós, operários sem escolaridade – analfabetos, como ele descreveu – insistiam na importância dos netos estudarem.

A minha família era muito pobre, daquelas de não ter comida para comer. Eles viveram à base de farinha. Nos últimos 20 anos eles conseguiram crescer muito na vida porque já tinham a facilidade

em se dar bem porque, tipo, não é uma oportunidade que nasceu do dia para a noite (Luís).

A maior conquista da geração dos avós foi chegar à capital paulista e se estabelecer com um emprego de nível operacional. Boa parte da segunda geração da família, constituída por seus pais e tios, conseguiu conquistar, ainda que tardiamente, o ensino superior, tornando-se empregados de nível superior dos setores público e privado, o que representa um salto considerável em relação à geração anterior.

Esse movimento de ascensão social intergeracional pode ser verificado tanto pela comparação das ocupações profissionais das duas gerações como pela observação de outros traços mais sutis do deslocamento da família na estrutura social. Os pais de Luís concluíram o ensino superior. Tomada isoladamente, essa informação poderia levar a supor uma origem social mais alta do que a família possuía. Na realidade, seus pais fizeram faculdade já trabalhando, em cursos noturnos de instituições privadas. Segundo seu depoimento, na terceira geração familiar (dele e de seus primos) quase todos levaram o mais longe possível os estudos e possuíam a expectativa de ingresso no ensino superior.

Outro traço da ascensão social relativamente recente pode ser capturado observando-se outras características da família. Quase toda a primeira e a segunda geração continuam no mesmo bairro em que a primeira geração se instalou. Isso significa que o movimento de ascensão intergeracional não foi suficiente para dispersar a família estendida (avós, tios e primos), fato que pode ser interpretado como um indício de uma ascensão social recente e, de certa forma, relativamente limitada.

Anette Lareau (2007), em seu estudo sobre estilo parental de famílias de classes médias e de classes trabalhadoras nos Estados Unidos, identifica que as famílias cujos pais possuem empregos de nível superior em algum momento de suas trajetórias são confrontadas com a oportunidade de melhores empregos em outras regiões do país ou em outros bairros. Nesse sentido, os deslocamentos geográficos profissionais estariam relacionados, em muitos casos, a remunerações mais expressivas que justificam a mudança. As famílias com recursos econômicos e educacionais mais limitados estudadas por Lareau tenderiam a viver mais próximas geograficamente, possibilitando inclusive um maior convívio com avós e primos. Isso também ocorre no Brasil, onde muitas famílias de origem

modesta quando conseguem adquirir um terreno, constroem as casas para vários membros da família e permanecem vivendo de forma próxima. A infância de Luís teve essa característica: ele brincava em casa, na companhia dos primos e avós.

Como notamos ao longo do depoimento de Luís, embora ele se identifique com uma imagem pré-construída de “famílias periféricas”, ele teve condições bastante singulares de formação, tanto em função da trajetória de sua família como em função das escolas que estudou.

Sua família foi considerada como “monoparental feminina”, uma vez que ele vive com a mãe, mantendo contato frequente com o pai, que mora no mesmo bairro.

Não muito diferente da realidade das famílias periféricas, eu venho de uma família que minha mãe era solteira. Minha mãe é solteira. E aí, ao longo desse tempo, eu tive a oportunidade de estudar em escolas que eram referências no bairro (Luís).

Entretanto, a condição de sua família nuclear é relativamente atípica. Seus pais, separados, mantém uma relação de proximidade – “são confidentes”, disse Luís em meio a gargalhadas. Sua mãe sempre trabalhou muito sendo responsável por boa parte do sustento da casa. À época de sua infância, o pai trabalhava como metalúrgico e concluiu, segundo ele há aproximadamente cinco anos, o curso de engenharia. A mãe ganhava um bom salário quando trabalhava como “gestora de qualidade de pesquisas de mercado” e mais tarde tornou-se enfermeira. Graças ao emprego da mãe, principalmente, a família teve melhores condições de vida para os cuidados de Luís e de suas irmãs. As referências à ocupação do pai são escassas na entrevista. Podemos supor que, apesar do diploma, talvez ele tenha uma posição no mercado de trabalho mais modesta, o que explicaria que apesar da proximidade com o pai, quando Luís se refere à sua educação ele refira-se fundamentalmente às condições que o trabalho de sua mãe permitia.

Como a minha mãe conseguiu estudar, mesmo que tardiamente, ela conseguiu ter um trabalho com uma boa remuneração. Então, por isso, eu já venho de uma condição um tanto diferente, mesmo vindo de uma família de mãe solteira – que onde a mãe se envolve e trabalha até altas horas e não consegue ter uns rendimentos para uma boa qualidade de vida. Então, o que acontece? Até os meus cinco ou seis anos de vida eu tive uma babá e isso já é algo surreal porque eu pude ser alfabetizado em casa (Luís).

Durante a primeira infância Luís frequentou uma escola de educação infantil privada no período da manhã e a tarde ficava com uma babá, situação que ele classificou como “surreal”, possivelmente quando comparada à condição de seus amigos da escola pública. Sua socialização se deu predominantemente em casa e na companhia dos primos e avós. Sua babá era uma exímia jogadora de xadrez, introduziu-o no jogo e o treinou até que começasse a ganhar as partidas. Conta que entrou no 1º ano já alfabetizado e excelente jogador de xadrez. Atividades extracurriculares de escotismo e de inglês completaram sua formação. O acesso a estas condições de educação e às atividades complementares foi associado por ele ao trabalho da mãe, que à época ganhava “muito bem” trabalhando com pesquisas de mercado. O pai era metalúrgico e apenas “há uns quatro anos” tornou-se engenheiro.

Bom aluno, Luís compunha com alguns de seus amigos, segundo sua definição, “a nata da escola pública”: eles estudavam mais dos que os outros e tiravam as melhores notas, “a gente fazia os cursinhos para prestar os vestibulinhos da Etec ou de escolas particulares”. Destacados da massa de alunos pelo bom desempenho escolar, eram recompensados com convites de professores para participar de atividades e competições representando a escola. Foi assim que aceitou participar de um importante concurso acadêmico, tendo conquistado a medalha de primeiro lugar no nível estadual. Essa conquista, embora tenha sido importante para ele, era de certa forma ofuscada pela prima, campeã na mesma competição em nível nacional. Seu investimento afetivo nessas conquistas se revela na entrevista ao relatar esse fato com a voz embargada por não ter conquistado a medalha nacional.

Alguns dos seus colegas também foram medalhistas e por isso eram, frequentemente, alçados a representar a escola em uma série de eventos, como de “liderança juvenil promovido pelo Rotary no Anhembi”, entre outras ocasiões que o conferiam essa consciência de uma posição privilegiada no interior da escola pública de seu bairro. Sua escola de Ensino Fundamental II possuía boa reputação, o que contribuía para esse sentimento de certa excepcionalidade e de forte identificação com a escola. Essa condição escolar relativamente privilegiada, o apoio e os estímulos recebidos na família levaram-no a obter prêmios e distinções.

Como sugere a literatura, esse tipo de reconhecimento tende a representar uma experiência de consagração social e de valorização pessoal. O livro de Norbert Elias (2008) sobre os anos de formação do jovem Mozart ilustra os efeitos da consagração social sobre as aspirações futuras dos jovens. Seja no esporte, na música ou na escola, tornar-se notável precocemente tende a implicar em um grande investimento na atividade escolar, esportiva ou artística e a uma aspiração proporcional para o futuro. Essa dose suplementar de investimento tende, por sua vez, a se retroalimentar na medida em que, pouco a pouco, a adesão à lógica do esforço e da dedicação tende a trazer resultados positivos. Esse processo, traduzido na literatura por círculo virtuoso, é responsável não apenas por altos investimentos educativos, mas também por elevadas aspirações educacionais e uma disposição para projetar o futuro:

Eu decidi fazer economia porque a economia te dá um leque muito grande. Agora eu estou me submetendo para algumas universidades americanas. Aí, tipo lá, eu não vou fazer economia, lá eu vou fazer o “College”, eu vou ir para a faculdade de ciências humanas. Então, já me abre outro leque que é bem surreal. E aí, depois, vou considerar a área, porque a minha faculdade lá é quase sete anos. Depois que eu vou escolher fazer ciências humanas aplicadas e depois que eu vou para a área de economia internacional e direitos humanos, lá fora assim... (Luís).

Se as premiações e o destaque como excelente aluno tendem a dar origem a ambições educacionais maiores, sabe-se que nem sempre tais expectativas se realizam. O mais importante, entretanto, não é o quanto seus planos e sonhos se tornaram ou não realidade. Interessa, principalmente, identificar por meio de quais mecanismos a instituição escolar cria as condições para a elaboração de determinados projetos de futuro e oferece oportunidades para que esses projetos se realizem.

No caso de Luís, foi da sua premiação aos 14 anos em um concurso acadêmico que surgiu a possibilidade de obter uma bolsa para estudar em uma conceituada escola privada no Ensino Médio na região da avenida Paulista. Essa experiência educacional atípica, além de conferir aspirações educacionais ainda mais elevadas do que as que ele já possuía, contribuiu efetivamente para que o jovem estivesse em melhores condições de enfrentar os vestibulares.

Sua posição ainda no interior da escola pública, no Ensino Fundamental, reforçada pelo trunfo do bom desempenho acadêmico, levou Luís a ocupar um lugar no grêmio estudantil. O bom desempenho escolar levava professores e diretores a incentivarem a participação dele em várias atividades da escola. Nesse contexto, Luís torna-se amigo de jovens mais experientes tanto na atuação do grêmio, como também no Movimento do Passe Livre. Nos anos finais do Ensino Fundamental, graças a esses vínculos de amizade, Luís tornou-se testemunha ocular das manifestações de 2013. Mesmo sem ter ido às ruas, ele acompanhou o movimento a distância, sendo levado a discutir com os colegas e a se interrogar se estava de acordo a respeito da pertinência das reivindicações.

Sua primeira experiência de engajamento viria dois anos mais tarde, por ocasião das ocupações de 2015, mesmo que já não estudasse na escola pública. À época ele tinha 16 anos, fazia o Ensino Médio e trabalhava como jovem aprendiz. Os amigos da escola militantes do MPL e as redes sociais estiveram na origem de sua decisão de aderir ao movimento de ocupação das escolas, em 2015. Pelas redes sociais decidiram que era preciso lutar contra a reorganização e decidiram que fariam um ato. O primeiro encontro foi marcado no Largo da Batata, no bairro de Pinheiros, por um amigo da escola, mais envolvido com o MPL e a Ubes.

Aí ele (um amigo) virou e falou assim: “Mano, que é que vamos fazer?”. Aí tipo, “O que é que vocês acham de ocupar o Fernão?”. A gente conversava assim... Só que era aquilo: estamos dando risada no bar e aí... “Ah, vamos fazer isso?” Aí, na terça-feira, foi terça-feira cinco de novembro, que foi o dia que teve a ocupação no Fernão (Luís).

De acordo com o relato de Luís, a decisão de ocupar a escola Fernão Dias foi tomada pelos jovens reunidos nessa ocasião. Eles vinham discutindo, considerando possibilidades, tomando contato com jovens mais engajados no movimento do MPL. Nesse dia, reunidos nas imediações do largo da Batata, em São Paulo, eles souberam que uma escola tinha sido ocupada em Diadema. A decisão de ocupar o Fernão Dias foi tomada em seguida, considerando-se que esta era uma unidade escolar emblemática, cuja ocupação daria visibilidade ao movimento. Na passagem a seguir Luís mostra como o encontro marcado apenas para uma discussão sobre as ações se transformou na decisão de ocupar a escola:

Tipo, por mais que antes era só, tipo, planos para pensar, a gente já entrou (na escola) sabendo o que ia fazer. Quando a gente chegou já fez as barricadas no portão de trás, que é onde eles podiam entrar. E aí foi aquela coisa escrota do aparato do Estado que foi os 200 policiais na frente fazendo vigília para ninguém sair. Mesmo assim as pessoas entravam. E aí, tipo, virou um marco de resistência que aí as pessoas começaram a apoiar, vieram para dormir... (Luís).

Para este jovem convencido do valor da educação e de sua escola e, não seria exagero dizer, do seu próprio valor, a proposta de reorganização escolar e o possível fechamento de sua antiga escola e as sociabilidades juvenis deram origem a um forte engajamento: “uma educação precisa ser de qualidade e você vê uma precarização com a reorganização. Então, tipo, essa foi a meta principal. Era essa a proposta: barrar a reorganização.”

A família de Luís nunca tinha tido qualquer tipo de participação política, assim como ele até o momento em que entrou no grêmio. Os pais não apenas não incentivavam a participação política como o desencorajavam: “Você vai virar marginal?”, teria perguntado a mãe quando soube que ele estava participando das ocupações. Seguro de si, Luís riu e seguiu em frente. Certamente, os amigos do MPL foram uma fonte de estimulação constante para que a experiência no grêmio da escola, motivada inicialmente para criar projetos na escola, tenha se ampliado e se transformado em uma porta de entrada para a conversão de Luís em um jovem “engajado”.

Na ocupação do Fernão Dias ele teve como função o apoio logístico, de certa forma, como coadjuvante em meio aos seus amigos do MPL. O relato de suas aventuras e desventuras na ocupação de 2015 permitem notar seu forte engajamento. Definindo-se como “medroso”, ele relatou os confrontos com a polícia e a experiência de ser “enquadrado” pelos policiais. Mais surpreendente, ainda, foi o seu relato sobre o enfrentamento do que chamou de “poder paralelo”, referindo-se ao tráfico de drogas que teria sido chamado pela diretora para convencê-los a desocupar a escola. Segundo Luís, a diretora mantinha laços com o tráfico de drogas e teria feito um pedido a eles para que fizessem os alunos desocuparem a escola:

Na verdade, até eu ocupar a minha escola em si, eu ocupei várias outras. Por ser uma escola [a sua] com a nova diretoria, a diretoria era muito forte, e por ser mais região periférica, a diretoria tinha um grande alicerce

“moral” para sustentar qualquer coisa que seja contra ela. Que era o poder paralelo. Então, a diretoria – não me pergunte como – se “mancomunou” com o tráfico. Os traficantes apoiavam tudo o que a escola fazia. Antes a escola era só a escola. Depois que essa nova diretoria chegou... Nas ocupações, uma vez foi muito engraçado e eu dou muita risada... mas a ocupação tinha que pedir para o poder paralelo (para ficar ocupada). É muito escroto isso. Aí, tipo: a escola falou que não. E aí os caras falaram: “Não! Vocês não vão ficar!”. Eles ameaçaram tirar a gente à força porque diretora tinha mandado e, tipo: “Mano! Essa mulher está de brincadeira com a minha cara!” (Luís).

Durante as ocupações de 2015, Luís, já aluno bolsista da escola privada, decide ocupar sua antiga escola após, aproximadamente, 15 dias após a ocupação de outras. Em seu relato encontramos uma descrição desse momento de tensão:

Eles invadiram a escola e a gente sabia que tinha os pontos que eram cegos que a gente conhecia [para entrar na escola]. Então, a gente já tinha deixado preparado que quando alguém conseguisse ou se tentasse invadir fosse pego. O que acontece? A gente tinha um muro que ele era um ponto cego e aí a gente colocou umas redes e a gente passou óleo de carro. O primeiro cara entrou por ali, ele caiu nas redes e aí, tipo, foi aquele barulho “pow! pow!” e a gente: “Vai, caramba! Estão invadindo!”. Tipo, foi muito um cenário de guerra. Então, tipo, a gente já sabia, aí os outros vieram pelo telhado. Então era aquilo, você reza para a calha ser boa, senão você vai cair do terceiro andar de um prédio; porque a gente jogou também óleo de carro em todo o telhado para não vir ninguém. Já era uma prática de guerra porque a gente sabia que eles iam tirar a gente dali de qualquer jeito (Luís).

Esse “cenário de guerra” que Luís descreve ocorreu duas vezes. Na primeira vez, quando os homens do tráfico invadiram a escola, eles não estavam armados e foram conversar com os alunos para pedir que desocupassem a escola. Segundo seu relato, nessa primeira ocasião eles tentaram convencer os invasores de que a ocupação era legítima, pois tinha como objetivo o não fechamento da escola.

Eles vieram, tipo, em uns 50 caras, tipo, era muito cara e não dava! Assim, tipo, teve escola que o tráfico em si, tipo, chegou com arma, chegou com faca. Não! Eles nem precisavam de faca porque, eles eram em muitos... Eles estavam (em número) bem maior que a gente. Era só pegar e tacar a gente para fora e, tipo: “Vai! Sai!”. Era bem isso. Então, tipo... eles não estavam armados, mas eles eram muitos... Porque quem eram os caras do tráfico? Eram pessoas que a gente conhecia (do bairro) e aí, tipo, foi hilário porque eles não sabiam porque eles estavam ali e a gente começou a debater com eles para ficar. E aí, tipo, eles não tinham argumentos e eles viam que eles estavam fazendo “m...”, mas eles

viram... Teve uma hora que um deles virou e falou: “Ah, mas a diretora mandou desocupar e a gente precisa desocupar. Grande parte (dos alunos) era conhecida (deles), os filhos de pessoas do bairro. Então, foi bem engraçado porque teve um que falou assim: “Não mexe com esse não. Ese é filho da dona enfermeira, Mari”. E aí tipo: “Quem é essa?” Aí ele: “filho daquela mulher do sopão. Esse é o sobrinho da tia Rute” (Luís).

Segundo ele, essa primeira tentativa não foi bem-sucedida não apenas pela força dos argumentos dos jovens, mas também porque eram pessoas do tráfico, mas do bairro. Eles perceberam que estas pessoas conheciam os pais de muitos alunos de seu tempo de escola e, com isso, não tiveram coragem de concretizar a remoção dos jovens da escola e até mesmo eles teriam sofrido pressão da própria comunidade, que estava apoiando a ocupação porque não queria que a escola fosse fechada. “Foi muito engraçado porque os pais foram ‘bater boca’ em um baile *funk* com eles.” Mesmo com a pressão dos demais moradores do bairro e ainda que os traficantes não estivessem armados, os estudantes daquela escola decidiram que iriam desocupar:

Porque foi muito engraçado o jeito que eles tiraram a gente. Tipo, a gente saiu com colchão nas costas, saiu com coberta, todo mundo chorando, porque era um momento que a gente falava: “Não! Mas a gente vai transformar a educação do Brasil e tal”. E aí, tipo, o pessoal foi “bater boca” e tudo mais. Eles falaram que iam tirar a gente de qualquer jeito. Ou a gente saía por bem, ou a gente saía por mal... Então, a gente virou e falou assim: “A gente vai, mas a gente volta”. Aí, foi bem engraçado porque um que se chama [nomes dos traficantes] e aí eles viraram e falaram assim: “Se vocês voltarem, já não é culpa nossa” (Luís).

Todas estas aventuras, com real perigo, fizeram com que Luís achasse tudo muito “da hora”, em meio à tensão que também descreve por ocasião da repressão policial e da ação do tráfico em sua escola. Além disso, ele e seus colegas estavam convencidos de que estavam agindo para salvar a educação brasileira, o que representava combustível de sobra para manter as ocupações. Depois dessa primeira desocupação, eles voltaram a ocupar a escola e a diretora teria chamado o tráfico de outra região da cidade e aí o confronto foi mais tenso porque eles estavam armados com facas.



O relato de Luís é repleto de pistas sobre seu entusiasmo com o movimento das ocupações de 2015. Atualmente, o jovem continua sua participação de outra maneira: dá aula voluntária de matemática em um projeto de uma ONG e atua nos saraus literários que ocorrem no seu bairro e para além dele:

Eu ensino matemática porque eu tenho muita facilidade com matemática. E eu também tive aulas de oratória, então eu dava aulas num curso de oratória para as pessoas perderem a timidez. E aí depois disso eu comecei a me engajar muito mais não só na minha escola, mas em outras periferias e daí eu virei voluntário da ONG [omitido]. Eu fui diretor também de uma simulação no Ensino Médio que era uma simulação da ONU. Aí eu comecei a tentar difundir mais as simulações em áreas periféricas (Luís).

Apesar de seu forte engajamento e em projetos que envolvem engajamento e participação, o jovem conta que era visto pelos colegas como um liberal, um capitalista. Ele assume que “gosta do dinheiro” e que pretende ter sua independência financeira: “Uma vida digna. Querendo ou não você ter dinheiro ajuda muito para você ter uma vida digna. E, tipo, você não tem que depender diretamente (de ninguém)”.

No que diz respeito aos seus investimentos educacionais, Luís revela a mesma disposição que possui para a militância. Segundo ele “aplicou para nove universidades no exterior e no Brasil prestou Fuvest, Unicamp, ITA e Insper”. Embora tenha sido aprovado em um curso concorrido na USP, ele teria ido alguns dias e não gostado. Decidiu que faria mais um ano de cursinho e tentaria ingressar em universidades americanas, adiando um pouco seu projeto de formação superior.

## Considerações finais

Em 2015, as autoridades educacionais da rede estadual paulista foram surpreendidas pela ocupação de dezenas de escolas por estudantes que protestavam contra um projeto do governo do estado de reorganização das escolas. O projeto previa a separação dos estabelecimentos de ensino por ciclos escolares, o que incidiria sobre o cotidiano de professores, diretores e estudantes. O testemunho dos jovens manifestantes reunidos neste estudo possibilita compreender suas múltiplas razões para se engajar – tomando uma posição – e participar ou se distanciar dessa ação coletivamente organizada.

Vale retomarmos algumas questões de partida: de que maneira as características sociais dos jovens entrevistados e suas condições sociais favoreceram ou não a participação e o engajamento juvenil na escola e em movimentos sociais e políticos? Como esses jovens se engajaram ou não no movimento das ocupações? É possível identificar formas distintas de engajamento ou nota-se o mesmo padrão de relação com as ocupações, independentemente das condições sociais dos jovens?

Para compreender esses processos com as ferramentas oferecidas pela sociologia bourdieusiana é preciso se interrogar sobre a geração anterior dos jovens. Filhos de pais e mães que trabalham, em sua maioria acenderam ao Ensino Médio e, em alguns casos, ao ensino superior, via de regra, na condição de estudantes trabalhadores. Esse prolongamento da escolarização que começa a ocorrer no Brasil a partir da geração dos anos 1970 (HASENBALG; SILVA, 2003) não representa apenas a aquisição de títulos escolares mais ou menos valorizados. Significa também a aquisição de novas aspirações para si e para os filhos na escolarização e no mercado de trabalho.

Esse aspecto da experiência dos pais levou à emergência de novas estratégias educativas, de maior investimento escolar, mesmo nas famílias de origem popular, cujos avós eram trabalhadores de nível operacional. Apenas três jovens não frequentaram a educação infantil – tipo de recurso relativamente associado ao crescimento do emprego feminino. Também chama a atenção que a maioria dessas famílias, residentes nas periferias de São Paulo, tenha se mobilizado para garantir cursos complementares ou ainda para conseguir manter os filhos em escolas privadas, graças a bolsas ou em um investimento

acima de suas condições reais. Tudo isso leva a pensar em um enorme investimento emocional e econômico de pais e filhos.

Apesar do aumento da escolaridade dos pais e da aquisição do diploma de Ensino Médio, nem sempre esta conquista esteve associada a uma ascensão social mais estável. Na realidade, apenas no caso de Luís observa-se esta ascensão. Nos demais retratos sociológicos, as três famílias podem ser consideradas em trajetória de declínio social. No caso de Luciana e Fernanda este declínio esteve fortemente associado às alianças matrimoniais de suas mães. No caso de Fernanda, a mãe jornalista, muito em função da militância política, casa-se com um parceiro que não concluiu o Ensino Fundamental. A separação deste parceiro leva-a a morar na casa de seus pais, em um bairro socialmente superior àquele no qual vivia. A avó materna encontra uma maneira de colocar a neta na escola privada recorrendo a uma bolsa de estudo. São os indícios que temos de uma trajetória de declínio social e dos esforços efetuados pelas gerações mais velhas de fazer fortes investimentos em educação, mesmo à custa de um grande investimento emocional como é o caso de Fernanda, que se sentia um peixe fora d'água em sua escola particular. No caso de Luciana, a mãe de baixa escolaridade também fragiliza a posição social da família com sua nova aliança matrimonial, que lança Luciana ao quase abandono e, conseqüentemente, à adoração da escola, única instituição que trazia um sentimento de dignidade social, em uma família recomposta pela mãe e na qual predominava situações de agressão física.

No caso dos dois meninos dos retratos sociológicos (Luan e Luís), encontramos posições diametralmente opostas. Luan é aluno trabalhador, estudante do noturno e membro de uma família que após um momento de ascensão social vive um declínio em função dos prejuízos do pai em seu negócio e da separação do casal após muitos conflitos familiares. Exposto a esta instabilidade social (e emocional), Luan vê com muitas reservas o engajamento entusiasmado de seus colegas à ocupação das escolas e localiza nos professores uma atitude que considera corporativista que prejudica os estudantes.

Esta mesma realidade é percebida de maneira diametralmente oposta por Luís, jovem de família em clara ascensão social, com fortes investimentos escolares e que acumula trunfos acadêmicos. Para ele, a defesa da escola pública e a resistência à

reorganização fazem todo sentido. Por meio da escola e do mercado de trabalho, sua mãe conseguiu lhe propiciar condições de educação “surreais”, para retomar sua expressão, se considerarmos as condições das famílias das periferias. Premiado pela escola, toda sua energia é voltada para ela, não apenas em sua defesa, como para elaborar aspirações escolares mais altas.

Uma interpretação possível dos resultados desta pesquisa diz respeito a isso. Como vimos nos retratos, os quatro jovens estavam profundamente imersos em seus contextos escolares; em muitos casos, bastante insatisfeitos, esperando muito mais da instituição escolar do que aquilo que recebiam. Luciana decide ocupar sua escola depois de saber que seria fechada. Fernanda busca ansiosamente um espaço escolar acolhedor e à sua semelhança. Luís “extrai leite de pedra”, como diz o provérbio popular, para ter uma experiência de excelência escolar na escola pública. Luan expressa as contradições do estudante trabalhador: entre dois mundos, o do trabalho e da escola, ele ora se identifica com professores e alunos, ora se revolta ferozmente contra as greves e tudo aquilo que atrapalha a sua luta, já bastante árdua, para se desenvolver e conquistar reconhecimento e estima social.

Dito de outro modo, mesmo se o universo restrito considerado nesta pesquisa não autorize generalizações, pode-se supor que este maior investimento educativo possui seu preço, um sistema de ensino à altura destas aspirações, o que nos levaria a pensar em uma frustração estrutural se considerarmos o estado do sistema de ensino paulista, no qual o acesso foi generalizado, porém a excelência escolar se restringe a alguns poucos estabelecimentos públicos, como as Etecs e unidades de maior desempenho relativo. Esta situação, combinada à inevitável circulação dos jovens entre estabelecimentos de ensino, produziria jovens muito mais críticos e conscientes das desigualdades educativas e, portanto, predispostos, em muitos casos, a uma ação coletiva, a politização e mesmo a polarização ideológica que caracteriza a sociedade brasileira atualmente.

A aspiração de acesso ao ensino superior parece ter se generalizado. Em nosso universo, apenas Luan não menciona o interesse em fazer curso superior, revelando-se mais encantado com a formação do Senai, que foi para ele, ainda assim, uma fonte de decepção. Depois do estágio, conseguiu um emprego, porém foi demitido devido a crise

econômica. Alguns jovens, como Luciana e Andréa, à época da entrevista estavam fora do sistema de ensino, porém expressaram seus planos e aspirações para o ensino superior.

No que diz respeito ao ingresso no ensino superior, em grande parte dos casos, se deu via faculdades privadas (apenas Ricardo, Elisa e Luís entraram em universidades públicas). Toda a energia envolvida com o movimento das ocupações de 2015 revitalizou a demanda por melhores condições de estudo para todos e soou como um alarme para a sociedade brasileira para a importância desta questão no país, sinalizando que os jovens em função mesmo de suas trajetórias familiares esperam mais do sistema de ensino público do que aquilo que ele tem sido capaz de oferecer.

Por último, mas não menos importante, observa-se a emergência no interior das ocupações de 2015 de “pautas” do movimento negro e do movimento feminista, sugerindo uma juventude consciente do valor moral da igualdade nas sociedades democráticas e da luta contra todas as formas de opressão. Neste sentido, a participação e a politização de muitos jovens apontam para a relação, ainda muito pouco explorada na literatura brasileira, entre aumento da escolaridade intergeracional e revoluções simbólicas na esfera pública e privada.

### **Gestores públicos, gestores escolares, professores**

O depoimento dos estudantes traz um conjunto de pontos de reflexão para gestores públicos e educadores.

É interessante observar, em primeiro lugar, uma ausência ou uma fraca presença dos gestores públicos e dos gestores escolares nesses depoimentos. Quando aparecem, quase sempre são representados como agentes que limitam a participação do jovem nas ocupações ou que limitam seu desenvolvimento mesmo na escola, em seu cotidiano, em razão de políticas educacionais que, em sua percepção, lhes são desfavoráveis.

Essa dupla limitação, aos olhos dos jovens, se dá, fundamentalmente, a partir da oposição entre escolas privadas e públicas. Na visão deles, a escola pública – diferentemente da particular – aparece como a fonte de uma grande decepção. Apesar dos investimentos e aspirações familiares, quase todos vivem na escola pública uma busca de fazer valer seus

interesses: a preparação e o ingresso no mundo do trabalho, para Luan; uma conciliação entre ser “capitalista” e querer ter “dinheiro”, de um lado, e querer saber de si e do mundo, como faz inferir Luís, ao pretender estudar Economia (e nos EUA), mas depois se dedicar à área de Humanas. A mesma busca de Fernanda, que quer conhecer o mundo por meio da escola, ou, de modo aproximado, a busca de Luciana, que encontrou na escola o “seu” lugar.

Para a escola, tal como se organiza, tarefas difíceis de atingir, já que, em sistemas de ensino de massa – como o público –, é preciso fazer valer o direito e as aspirações de todos, em detrimento do direito e das aspirações de cada um. Esse é um primeiro desafio para gestores. É que a escola vem se organizando em busca da uniformidade. Sustenta essa busca um sentido de justiça, que é o da igualdade.

Mas, se levam em conta as falas dos jovens, aqui há outro problema. É que essa uniformidade, valorizada pela escola, organiza-se apenas em torno de procedimentos, de relações, mas não da qualidade, segundo a percepção dos jovens. Não é demais enfatizar que a relação entre aspirações juvenis e oportunidades concretas oferecidas pelas escolas públicas é de grande distância. Ao que parece, como já se indicou, as escolas particulares tendem – e os jovens percebem isso com clareza – a oferecer melhores oportunidades de formação. Antes e ao longo das ocupações, eles percebem também que há diferenças entre as escolas públicas mesmas: as universidades estaduais são uma aspiração quase distante, alimentada pelo fracasso de ingresso nas ETCs, pelos vestibulares perdidos, pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Algumas escolas oferecem melhores oportunidades, tendo em vista sua localização e clientela. Algumas escutam os alunos; algumas possuem grêmios; em algumas há mais aulas e com professores mais bem formados.

Pode-se depreender, da análise, assim, que há duas demandas feitas pelos jovens aos gestores: de um lado, uma escola que ofereça as mesmas oportunidades para todos, independente de ser pública ou privada; em segundo lugar, uma escola que, ao mesmo tempo, assegure o direito de todos a essa educação de qualidade e também assegure o direito de cada um de saber de si, de conhecer seu mundo, dele participar e dele usufruir (e a própria escola deveria ser esse espaço de “usufruto”).



É certo que essa é uma tarefa difícil, especialmente quando gestores devem, por sua vez, conciliar suas tarefas educativas com injunções burocráticas e políticas, e uma pesquisa sobre como vivenciaram, durante as ocupações, esse conflito está por ser feita, pois revelará muito das dificuldades de gestão de escolas num mundo contemporâneo.

Se há dificuldades, entretanto, os discursos dos jovens apontam também caminhos. Os professores parecem ser – mais que diretores e coordenadores – as referências dos alunos para ajudá-los a se organizar com maior autonomia, bem como em seu engajamento que – é importante frisar, envolve desde questões educacionais quanto políticas identitárias. Certamente, esse apoio deve ter por base o conhecimento. Foi uma constatação importante, a que se teve por meio de Luciana, de que a luta dos jovens não era a mesma dos docentes. O favorecimento de formas mais autônomas de participação na escola, seja em grêmios, seja na própria gestão, de sociabilidades juvenis menos tutoradas, é outro caminho importante sugerido pelos jovens. Nesse sentido, opções curriculares diferenciadas parecem ser um trunfo importante para esses jovens que querem conhecer seu mundo e a si mesmos, nele encontrando um lugar.

São grandes os esforços a serem feitos para termos uma escola à altura das expectativas e de suas famílias. Nossa sociedade, porém, tem um papel fundamental para esse empreendimento. Caso contrário, é Luciana quem nos fala da forte decepção que cai sobre esses meninos e meninas: “meus pais [e nós, jovens] construía uma coisa e a sociedade [e sua escola] desconstruía”.

## Referências

- ALVES, Luciana et al. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n.1, p.137-152, 2015.
- ARIÈS. Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979. 279 p.
- ARRETCHE, Marta (org). *Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.
- BACHELARD, Gaston. *Le Nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF, coll. Quadrige, 2013. (1re éd. 1934), 183 p.
- BASILIO, Juliana Regina. *Tornar-se professor(a) na rede estadual de ensino de São Paulo: práticas de contratação e condição docente (1985-2013)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2016.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; KASMIRSKI, Paula Reis; MELLO, Hivy Damasio Araújo; GUARNIERI, Fernando Henrique Eduardo. Interdependência competitiva e movimentação de alunos entre escolas: o caso da Rede Municipal de São Paulo (2008-2013). In: IX Reunião da ABAVE - Associação Brasileira de Avaliação Educacional. Salvador, BA, ago. 2017.
- \_\_\_\_\_; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. *Família, escola, território vulnerável*. São Paulo: Cenpec, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- \_\_\_\_\_. *La Noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit, 1989.
- \_\_\_\_\_. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre et al. *A miséria do mundo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 693-732.
- \_\_\_\_\_. Notas provisórias sobre a percepção social do corpo. *Pro-Posições*, v. 25, n. 1, 247-256, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Sociologie generale* (volume 1). Cours au Collège de France (1981-1983). Paris: Raisons d'agir/Seuil, 2015.
- \_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_ et al. *A miséria do mundo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_; WACQUANT, Loïc J. D. *Réponses*. Pour une anthropologie reflexive. Paris: Le Seuil, 1992.

BOSI, Eclea. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CABANES, Robert; GEORGES, Isabel; RIZEK, Cibele Saliba; TELLES, Vera da Silva (org.). *Saídas de Emergência: ganhar/perder a vida na periferia de São Paulo*. Tradução Fernando Ferrone, Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Boitempo, 2011.

CAMPOS, Antônia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M et al. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. *O Social em Questão*, v. XV. n. 27, p. 83-100, 2012.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p.1177-1202, out.-dez., 2016.

CHARLOT, Bernard (Org). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONTRAFILÉ. *A batalha do vivo*. Grupo Contrafilé, secundaristas de luta e amigos. São Paulo: MASP; SESC Interlagos, 2016.

CORTI, Ana Paula et al. Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out.-dez., 2016.

G1 SÃO PAULO. Veja a lista das escolas ocupadas no estado de São Paulo. Disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/veja-lista-das-escolas-ocupadas-no-estado-de-sao-paulo.html>>; Acesso em 30/09/2017.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociogênese de um gênio*. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. “A civilização dos pais”. *Sociedade & Estado*, v. 27, n. 3, p.469-493, 2012.

ERNICA, Mauricio; BATISTA, Antônio. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13 set. 016.

MARQUES, Eduardo. Estrutura Social e Segregação em São Paulo: Transformações na Década de 2000. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, n. 57, jul./set. 2014: Disponível: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21832526004>. Acesso em: 12 de abril 2018.

MORAES; Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas educacionais e a resistência estudantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p.1079-1087, out./dez., 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*. UFMG: Tese de doutorado, 2004.

OBERTI, Marco. *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*. Paris: Presses de Sciences Po, 2007.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Fluxos insurgentes em São Paulo: os roles que marcam a cidade. In: BERTELLI, Giordano Barbin; FELTRAN, Gabriel (Org). *Vozes à margem: periferias, estética e política*. São Carlos: EdUFSCar, 2017. p. 171-190.

PEROSA, Graziela. *Três escolas para meninas*. Campinas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação diferenciada e trajetórias profissionais femininas. *Tempo Social* (Revista de Sociologia da USP), v. 20, n. 1, p. 51-68, 2008.

\_\_\_\_\_; LEBARON, Frédéric; LEITE, Cristiane. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. *Proposições*, Campinas/SP, v. 27, 2015.

\_\_\_\_\_; Adriana. S. R. A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares. *Educação e Pesquisa*, v. 43, p. 987-1004, 2017.

RINGER, Fritz. La segmentation des systèmes d'enseignement: les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 149, p. 6-20, 2003.



SCOTT, Joan. Genre: une categorie utile d'analyse historique, *Les Cahiers du GRIF*, n.37/38, 1988.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, Jan./Abr. 2000, p. 73-94.

TOMIZAKI, Kimi et al. Socialização política e politização entre famílias do movimento dos trabalhadores sem teto. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p.935-954, out.-dez., 2016.

## **Apêndice 1 – Roteiro de entrevista – jovens a favor das ocupações**

### **Roteiro inicial - Entrevistas exploratórias**

[Instruções que entrevistador passará ao entrevistado: Explicar sobre o sigilo da identidade do estudante; sobre a metodologia que tem como objetivo que fale de forma mais livre sobre os pontos indicados, de que a metodologia não prevê julgamento de comportamento (de ter ocupado ou não escola, de ser a favor ou contra ocupações; que ele/a pode não responder algo se não quiser, interromper se e quando achar necessário etc. Jovem assina um termo de consentimento livre e esclarecido declarando que consentiu conceder a entrevista]

### **Parte I – Antes das Ocupações de 2015**

- Fazendo um exercício e puxando pela sua memória, visto que é o nosso primeiro contato, gostaríamos que nos contasse um pouco de você, da sua vida, mas começando pela sua infância. Como foi a sua infância?
  - Onde você morava [cidade e bairro]? O que você gostava e podia fazer, como era a sua vida?
  - Por quais espaços você circulava? você era uma criança que brincava na rua, ficava em casa? Quem cuidava/ficava com você? Como foi a sua criação?
  - Você pode nos contar um pouco sobre a sua família, seus pais...? De onde são [origem regional]? Trabalham? Qual a profissão? O que marcou da criação que eles lhe deram? Tem irmãos (se sim, mais jovens ou mais velhos – posição na fratria)?
    - Que tipo de educação lhe deram (ou o que marcou para você?) [em termos éticos / morais, quais os valores que lhe passaram? Eram uma educação mais aberta / fechada / autoritária? Em termos políticos, tinham algum tipo de

orientação [eram mais à direita, centro ou esquerda]? Em que tipo de candidato votavam? [Tinham ou passavam alguma noção de “direitos”, isso era recorrente?] **O que sempre seus pais lhe falaram, ficou como conselho para a vida?**

▪ **[Explorar o tipo de relação com os pais, sem perguntas diretas: modos de interação, mais centrados em ordens, mais centrados no diálogo]**

○ Com quantos anos vc foi à escola? Como foi? Que tipo de escola (pública ou privada)? Como era a sua relação com a escola, gostava?

○ Como era a relação da sua família com a escola, como seus pais viam a escola? Eles próprios tiveram oportunidade de estudar? Até que série / ano? Seus irmãos também estudaram?

○ Quais eram as práticas culturais/sociais da sua família (como você usava o seu tempo livre? leitura? Participação em atividades comunitárias?). Alguns deles tinham alguma prática / ação que se pode chamar de mais “política”?

• Além da sua família e da escola, que outros espaços você frequentava? Infância, mas também **adolescência** (grupos, igreja, esportes, clubes, grêmios, etc.);

• De onde eram os seus amigos? Onde você os encontrava? [irmãos também frequentavam?]

• Como era a sua relação com a escola antes das ocupações? Como você via a sua escola? Tinha apego / gostava dela? Que tipo de estudante você era? Era um(a) estudante diretamente envolvido / responsável por algo na escola? Gostava de alguma disciplina específica (quais)?

○ Você tinha algum contato com o **movimento estudantil**?

• Fazendo uma “brincadeira” com você. Um pouco antes da sua participação nas ocupações de 2015, quem era você [Quem era a Ingrid]? Quais eram as suas principais atividades? Como era a sua vida, do que você gostava?

Você já tinha tido ou tinha algum envolvimento ou participação com algum movimento social ou político?

- **[Confirmação ou não da socialização primária na busca por construção de identidade individual – herança e ruptura com família e construção primária]**

**Parte II – Durante as Ocupações de 2015 [Foco: que condições foram levando ao engajamento]**

- Em 2015 então você estava em qual ano e com qual idade?
- **Você ocupou uma escola, certo?** Como você foi se envolvendo com as ocupações? Você pode contar para nós do dia que decidiu ocupar a escola, como foi? [pensar se isso representa rompimento / conflito ou continuidade com situação familiar]
  - Qual escola você ocupou? A própria ou outra?
  - Como foi o seu envolvimento / a sua participação nas ocupações? [tempo, posição / funções com relação aos demais jovens...]
    - E ao longo da expansão das ocupações?
  - Por que você resolveu ocupar a escola?
    - Você lembra se foi a sua relação com a sua escola que o levou a defendê-la ou algo mais amplo, “maior”? O que foi? Do que se tratava a ocupação para você?
  - Quem eram os demais jovens que estavam ocupando? Como você os via?
    - Na sua percepção o que os jovens tinham em comum? Que tipo de jovem estava mobilizado a ocupar as escolas? [Condições sociais] Quais os motivos que levaram você e outros jovens a ocupar as escolas?
      - E como você via os que não ocuparam a escola? Você acha que apoiavam as ocupações ou eram contra? Como você via esses jovens?

- Qual a visão que você tem do ponto de vista dos que eram realmente contrários às ocupações?
- E como foi, para você, viver as ocupações? Isso mudou / marcou a sua vida? Como foi a convivência durante as ocupações?
  - Com os demais colegas? [Havia pessoas de diferentes grupos sociais?]
  - O que você diria que facilitou o movimento das ocupações? E o que foi difícil?
  - E como foi a relação com a gestão da escola (diretores, coordenadores) e os professores?
  - E a comunidade, como recebeu a ocupação?
  - E com a polícia?
- Quais as pautas mais importantes? [questão das meninas na liderança?]
- Quais foram os modos de mobilização (de outros jovens? Apoiadores?) que vocês mais utilizaram? O que funcionou para atrair apoio / mais jovens? O que possibilitou manter escolas ocupadas?
  - Quais as redes sociais que utilizaram?
- Que momentos ficaram mais marcantes para você? **Situação / aprendizado / Momento mais marcante!**
- E com relação às dificuldades e tensões vividas, o que ficou? Quais foram os momentos mais desafiadores?
  - Sofreram assédio? De quem? Algum tipo de retaliação?
  - Você continuou na mesma escola no ano seguinte?
- Você considera que essa participação foi definidora para algo que aconteceu posteriormente em sua vida? Ou, dito de outro modo, há algo que você acha que não aconteceria caso você não tivesse participado das ocupações? Ou não?

**Parte III – Após as Ocupações de 2015 [Foco: se o envolvimento foi suficiente para mudar a trajetória]**

- Primeiramente nos conte em que ano você estava durante as ocupações e se no ano seguinte seguiu estudando. Em caso positivo, na mesma ou em outra escola?
- Algo mudou na sua vida, na sua percepção, após as ocupações e que está relacionado com o seu aprendizado / vivência nas Ocupações? O quê? Explorar o que mudou na relação do entrevistado:
  - Com outros jovens? Você segue tendo as mesmas amizades / convivência?
  - Com escola ou o saber?
  - Com os movimentos sociais e/ou a política?
  - Com o seu modo de se posicionar no mundo (estilo de vida, posições a respeito das relações de gênero, sexualidade, raça, participação política, mobilização em protestos, liderança)?
  - Com a cidade (mobilidade e sua ampliação)? Oportunidades culturais? Espaços que frequenta / atividades que participa?
  - Com as suas expectativas para o seu próprio futuro? Pessoal / Profissional? Estudos? Mudou algo? De que modo isso tocou / transformou você? (se é que você considera que esse evento foi transformador de alguma forma da sua vida)... Mudou perspectiva de continuidade de estudos, carreira, trabalho, vida?
- Conflitos: Essa vivência lhe trouxe algum tipo de conflito?
  - Com a sua família? Com seus colegas / amigos (os pares)? Consigo mesmo? Nos modos de entender o Estado e a Sociedade, por exemplo?
- Quais possibilidades que se abriram? (mesmos amigos? Mesma relação com educação?)
- O que aconteceu com os seus colegas que ocuparam as escolas?

Seguem militando? Tomaram outro rumo?

- E dos que eram contra, você tem notícias?
- O que aconteceu na escola que você ocupou / estudava? Você percebeu mudanças? Algo que valeria chamar a atenção que mudou no seu funcionamento em termos de gestão? (i.e. no sentido de maior participação (gestão democrática) / ou o inverso (não democrática)?
  - Algo mudou no ambiente escolar?
  - Na relação com o aprendizado?
  - Relação com educadores (gestores / professores)?
  - Entre estudantes?
- Você participou de outros movimentos políticos e sociais após as Ocupações de 2015? Quais?
- Quando você olha para trás, que sentimento lhe vem? Orgulho? Ressentimento?

### **Reflexão final**

- Participar / se engajar em um movimento social e, no caso, ocupar uma escola, é algo que demanda uma ação / decisão. Você avalia que há algo que você viveu antes das ocupações, da sua experiência de vida, que lhe impulsionou a se engajar nas ocupações?
- Uma curiosidade: vocês têm sido muito assediados no que se refere a pesquisas sobre vocês? Como você vê isso? Quantidade de pesquisas sobre os jovens / ocupações?
- Você gostou de ser entrevistado? Alguma sugestão para o nosso roteiro de entrevista?

### **Levantamento de dados de caracterização**

- Registrar nome completo,



- Endereço
- Nascimento
- Natural de
- Escola de origem
- Escola ocupada
- Escolaridade mãe
- Escolaridade pai
- Ocupação mãe
- Ocupação pai
- Estuda atualmente?
- Trabalhava nas ocupações? Ocupação na época
- Trabalha atualmente? Ocupação atual
- Faixa de renda / Origem social (classe baixa, media, alta?). Sua?

Dos pais? Por quê?

- Cor/raça
- Redes sociais que utiliza
  - ( ) Facebook
  - ( ) Messenger do Facebook
  - ( ) Whatsapp
  - ( ) Instagram
  - ( ) E-mail
  - ( ) Twitter
  - ( ) Telegram
  - ( ) Outros

### **Pedidos ao jovem**

- Pedido de que eu possa escrever para solicitar dados depois.
- Você poderia nos indicar algum colega / conhecido que não participou das ocupações? (em especial meninos, da periferia, e estudantes)



“contra” as ocupações).

- Pedido de material pessoal (fotos, diários, anotações, desenhos... das ocupações de 2015)

## **Apêndice 2 – Roteiro de entrevista – jovens contra as ocupações**

### **Roteiro inicial - Entrevistas exploratórias (para jovens contra as ocupações)**

[Instruções que entrevistador passará ao entrevistado: Explicar sobre o sigilo da identidade do estudante; sobre a metodologia que tem como objetivo que fale de forma mais livre sobre os pontos indicados, de que a metodologia não prevê julgamento de comportamento (de ter ocupado ou não escola, de ser a favor ou contra ocupações; que ele/a pode não responder algo se não quiser, interromper se e quando achar necessário etc. Jovem assina um termo de consentimento livre e esclarecido declarando que consentiu conceder a entrevista]

#### **Parte I – Antes das Ocupações de 2015.**

- Fazendo um exercício e puxando pela sua memória, visto que é o nosso primeiro contato, gostaríamos que nos contasse um pouco de você, da sua vida, mas começando pela sua infância. Como foi a sua infância?
  - Onde você morava [cidade e bairro]? O que vc gostava e podia fazer, como era a sua vida?
  - Por quais espaços você circulava? Você era uma criança que brincava na rua, ficava em casa? Quem cuidava/ficava com você? Como foi a sua criação?
  - Você pode nos contar um pouco sobre a sua família, seus pais...? De onde são [origem regional]? Trabalham? Qual a profissão? O que marcou da criação que eles lhe deram? Tem irmãos (se sim, mais jovens ou mais velhos – posição na fratria)?
    - Que tipo de educação lhe deram (ou o que marcou para vc?) [em termos éticos / morais, quais os valores que lhe passaram? Eram uma educação mais aberta / fechada / autoritária? Em termos políticos, tinham algum tipo de orientação [eram mais à direita, centro ou esquerda]? Em que tipo

de candidato votavam? [Tinham ou passavam alguma noção de “direitos”, isso era recorrente?]

▪ **O que seus pais sempre lhe falaram e que ficou como uma espécie de “conselho de vida”?**

▪ **[Explorar tipo de relação com os pais, sem perguntas diretas: modos de interação mais centrados em ordens ou no diálogo?]**

○ Com quantos anos você foi à escola? Como foi? Que tipo de escola (pública ou privada)? Como era a sua relação com a escola, gostava?

○ Como era a relação da sua família com a escola, como seus pais viam a escola? Eles próprios tiveram oportunidade de estudar? Até que série / ano? Seus irmãos também estudaram?

○ Quais eram as práticas culturais/sociais da sua família (como você usava o seu tempo livre? Leitura? Participação em atividades comunitárias?)

○ Algum dos pais tinha alguma prática / ação que se pode chamar de mais “política”?

• Além da sua família e da escola, que outros espaços você frequentava? Infância mas também adolescência (grupos, igreja, esportes, clubes, grêmios, etc.);

• De onde eram os seus amigos? Onde você os encontrava?

• Como era a sua relação com a escola [antes das ocupações]? Como você via a sua escola? Tinha apego / gostava dela? Era um(a) estudante diretamente envolvido / responsável por algo na escola? Você tinha algum contato com algo ligado à sua gestão? Havia grêmios na sua escola?

○ Gostava de alguma disciplina específica? Qual/is?

○ Você mudou de escola após as ocupações?

○ Você tinha algum contato com algum movimento social?

• Fazendo uma “brincadeira” com você. Um pouco antes das

ocupações de final de outubro / nov2015, quem era você [Confirmar idade e saber em que ano estava]? Quais eram as suas principais atividades? Como era a sua vida, do que você gostava? Você já tinha tido ou tinha algum envolvimento ou participação com algum movimento social ou político?

○ **[Confirmação ou não da socialização primária na busca por construção de identidade individual – herança e ruptura com família e construção primária]**

## **Parte II – Durante as Ocupações de 2015**

- Então em 2015 é divulgado o processo de reorganização pelo governo do Estado de SP. Você estava em que ano e com qual idade?
- A sua escola estava entre as que iriam fechar? Ela foi ocupada? Você pode nos contar como foi, na sua percepção, que isso ocorreu? Como você recebeu esse acontecimento?
- Você apoiou ou não o processo de ocupação das escolas?
  - Na sua visão, do que se tratavam as ocupações? Quais os motivos que levaram alguns jovens a ocuparem as escolas?
  - Por que motivos você era contra as ocupações?
- Quanto tempo durou a ocupação da sua escola? Você teve algum envolvimento com as ocupações? Por exemplo, você chegou a conversar ou tentar convencer os jovens que ocuparam a sua escola a não a ocuparem ou algo do gênero? Se sim, conte melhor que estratégias você utilizou para tentar barrar as ocupações.
  - Você teve algum amigo ou colega mais diretamente envolvido no processo das ocupações? Contra ou a favor?
  - E ao longo da expansão das ocupações, você seguiu sendo contra?
- Quem eram os jovens que estavam ocupando as escolas (ou a sua escola)? Como você os via? Na sua percepção o que esses jovens tinham em comum? Que tipo de jovem estava mobilizado a ocupar as escolas, como eles

eram? Como você via esses jovens?

- E como você via os que não ocuparam as escolas? Você acha que apoiavam as ocupações ou eram contra?
- Houve conflito, da sua parte, com os jovens que ocuparam?
- O que você fez durante o período em que a sua escola estava ocupada? Você ia até lá? Tentou contribuir de algum modo para que ela fosse desocupada? Você se juntou a algum grupo?
- E como foi, para você, ver a sua escola ocupada sem concordar com esse movimento das ocupações? Isso mudou / marcou a sua vida de algum modo? Durante as ocupações, você teve alguma convivência:
  - Com os demais colegas (que ocuparam ou não as escolas)? [havia pessoas de diferentes grupos sociais?] Você teve atrito com eles?
  - Como a gestão da escola ou professores? Na sua visão, como foi a relação da gestão da escola e dos professores com as ocupações, eles apoiaram ou não?
  - Com a comunidade? Na sua percepção, como ela recebeu a ocupação?
  - E com a polícia?
- Qual(is) era(m) a(s) sua(s) maior(es) crítica(s) às ocupações? Como você via o que estava ocorrendo?
  - Quais eram as pautas (ou os interesses) mais defendidos pelos que ocupavam as escolas? [questão das meninas na liderança?]
- Quais foram os modos de mobilização (de outros jovens? Apoiadores?) que mais utilizados nas ocupações, você acompanhou? O que possibilitou manter escolas ocupadas? (por cerca de mais de um mês)
- Que momentos ficaram mais marcantes para você desse processo para você?
- E com relação às dificuldades e tensões vividas, o que ficou? Por exemplo, os alunos que ocuparam enfrentaram, por vezes, a direção das escolas

e ate a polícia. O que você achou do que ocorreu?

- Você, por não participar das ocupações, sofreu alguma pressão ou assédio? De quem?

- Você continuou na mesma escola no ano seguinte às ocupações? Percebeu alguma mudança nas relações, na gestão? Como se relacionou com os que tinham ocupado a escola, por exemplo? E eles foram punidos de alguma forma?

- Você considera que esse evento (ou ter tido a escola ocupada) foi definidor para algo que aconteceu posteriormente em sua vida? Ou não?

### **Parte III – Após as Ocupações de 2015**

- Primeiramente, nos conte se no ano seguinte você seguiu estudando. Em caso positivo, na mesma ou em outra escola?

- E o que mudou na sua vida, na sua percepção, após as ocupações? Algo estaria relacionado a esse evento? Explorar o que mudou na relação do entrevistado:

- Com outros jovens? Você segue tendo as mesmas amizades / convivência?

- Com escola ou o saber?

- Com os movimentos sociais e/ou a política?

- Com o seu modo de se posicionar no mundo (estilo de vida, posições a respeito das relações de gênero, sexualidade, cor/ raça, participação política, mobilização em protestos, liderança)?

- Com a cidade (mobilidade e sua ampliação)? Oportunidades culturais? Espaços que frequenta / atividades que participa?

- Com as suas expectativas para o seu próprio futuro? Pessoal / Profissional? Estudos? Mudou algo? De que modo isso tocou / transformou você? (se é que você considera que esse evento foi transformador de alguma forma da sua vida). Mudou perspectiva de

continuidade de estudos, carreira, trabalho, vida?

- Conflitos: Essa vivência lhe trouxe algum tipo de conflito ou de “nova certeza”?
  - Com a sua família? Com seus colegas / amigos (os pares)?  
Consigo mesmo? Nos modos de entender o Estado e a Sociedade, por exemplo?
- Quais possibilidades que se abriram? (mesmos amigos? Mesma relação com educação?)
- O que aconteceu com os seus colegas que ocuparam as escolas? Seguem militando? Tomaram outro rumo?
  - E os que não ocuparam? Percebe alguma diferença no que aconteceu depois entre os que ocuparam e não ocuparam?
- O que aconteceu na escola que você estudava? Você percebeu mudanças? Algo que valeria chamar a atenção que mudou no seu funcionamento em termos de gestão? Mudou a direção (i.e. no sentido de maior participação ou o inverso (menor participação dos estudantes)?
  - Algo mudou no ambiente escolar?
  - Na relação com o aprendizado?
  - Relação com educadores (gestores / professores)?
- Você participou de outros movimentos políticos e sociais após a sua escola ter sido ocupada em 2015? Quais?
- Quando você olha para trás, que sentimento lhe vem? Orgulho? Ressentimento?

### **Reflexão final**

- Você já foi entrevistado ou participou de alguma pesquisa sobre as ocupações?
- Gostou de ser entrevistado? Alguma sugestão para o nosso roteiro de entrevista?

### **Pedidos ao jovem**

- Pedido de que eu possa escrever para solicitar dados depois.
- Você poderia nos indicar algum colega / conhecido que não participou das ocupações?
  - Pedido de material pessoal (fotos, diários, anotações, desenhos... das ocupações de 2015)
  - Você gostou de ser entrevistado? Alguma sugestão para o nosso roteiro de entrevista?

### **Levantamento de dados de caracterização**

- Registrar nome completo,
- Endereço
- Nascimento
- Natural de
- Escola de origem
- Escola ocupada
- Escolaridade mãe
- Escolaridade pai
- Ocupação mãe
- Ocupação pai
- Estuda atualmente?
- Trabalhava nas ocupações? Ocupação na época
- Trabalha atualmente? Ocupação atual
- Faixa de renda
- Cor/raça
- Redes sociais que utiliza
  - ( ) Facebook



- ( ) Messenger do Facebook
- ( ) Whatsapp
- ( ) Instagram
- ( ) E-mail
- ( ) Twitter
- ( ) Telegram
- ( ) Outros

### Apêndice 3 – Coeficientes de correlação da Análise de Correspondências Múltiplas

Variáveis e modalidades	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3
<b>Qual escola ocupou?</b>			
Não ocupou	1,77	-0,89	-0,01
Ocupou outras escolas	-0,92	-0,68	-0,55
Ocupou a própria escola	0,03	0,90	0,44
<b>Como se deu a ocupação</b>			
Contato com colegas	-0,11	0,87	0,04
Via outros movimentos	-0,97	-1,15	-0,06
<b>Participações políticas anteriores</b>			
Grêmios	-0,70	0,05	1,30
Manifestações de 2013	-0,31	0,57	-0,74
Sem participação política	0,84	-0,61	-0,23
<b>Militância política atual</b>			
Atuação política eventual	-0,55	0,20	0,72
Mantém participação política	-0,51	0,07	-0,23
Não atua politicamente	1,39	-0,27	-0,02
<b>Tipo de engajamento</b>			
Atuação na comunidade, no bairro	-0,78	0,72	-2,01
Movimento feminista	-0,39	-0,05	-0,88
Trabalho voluntário	-1,56	-1,69	1,11

Fonte: Elaborado pelos autores.