



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

**OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO NO DF EM 2016:
UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DA (CON)VIVÊNCIA COM OS ESTUDANTES**

Rejane Arruda Ribeiro

Brasília, março de 2020



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

**OCUPAÇÕES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO NO DF EM 2016:
UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DA (CON)VIVÊNCIA COM OS ESTUDANTES**

Rejane Arruda Ribeiro

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação
Esta recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO

Brasília, março de 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR484o Ribeiro, Rejane Arruda
 Ocupações de Escolas Públicas de Ensino Médio no DF em
2016: uma construção a partir da (con)vivência com os
estudantes / Rejane Arruda Ribeiro; orientador Lúcia Helena
Cavasin Zabotto Pulino. -- Brasília, 2020.
 192 p.

 Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2020.

 1. Ensino Médio. 2. Ocupações Escolares. 3. Vivência. 4.
Psicologia Histórico-Cultural. 5. Movimento Estudantil. I.
Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto , orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente

PGPDE/ Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Jordi García Farrero – Membro Externo

FE/Universidade de Barcelona

Prof^a. Dr^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro Externo

TEF/FE/ Universidade de Brasília – UnB

Prof^a. Dr^a. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro Interno

PGPDE/ Universidade de Brasília - UnB

Prof^a. Dr^a. Julia Chamusca Chagas. CoEduca/UnB - Suplente

Brasília, 19 de março de 2020

Agradecimentos

É desafiador fazer agradecimentos no contexto de *perejivanie* (rs.). No processo de refletir quem ou o que comporia a lista, até o chuveiro da minha residência apareceu! Estiveram presentes também pessoas e momentos – não muito agradáveis – que me tensionaram para a finalização desta tese. No entanto, deixo registrado nela nomes que possibilitam homenagem.

Pequeno-grande Theo, amor da minha vida, sentido dos meus esforços e desafios, e da minha leveza! A mãe/mulher/filha/professora/aluna/amiga/companheira... que sou hoje está implicada à sua existência! A você, meu filho, meu reconhecimento, meu amor, meu devir!

Família querida! Mãe, irmãs, sobrinhos e cunhado. Compreensão, desafios, apoio e torcida sintetizam esse período. Amo vocês!

Grazi Barbosa e Rei S. Estelles, vocês são amigos para mais de metro! Agradeço a amizade e parceria na produção deste trabalho.

“Mulééééres” e moço bacana: Bia Moutella, Ciça Rodrigues, Gabi Luna, Grazi Barbosa (de novo), Lu Rangel, Rose Tavares e Simone Suellen, sem vocês, eu não ia! No galope sororante da bagaceira *mode on*... É amor que fala, ne?

Casal Fê (Fernanda Virgílio de Carvalho e Felipe Rios), amo vocês! Sem mais!

Biloca Guatarri e Zek Zizek, gatos companheiros do silêncio de fora! Já, já, a Frida chega para se juntar ao Coletivo do Tamo Junto – CTJ!

Lúcia Pulino, minha orientadora querida e amada! É impossível expressar qualquer palavra para homenageá-la em forma de agradecimento! Gratidão!

Fátima Rodrigues, Jordi Farrero, Julia Chagas e Regina Pedroza, Professores (o P é maiúsculo mesmo) e compositores da banca deste produto.

CAPES, financiadora dos meus estudos.

Queridos coautores, Ana Sil, Juan Carrasco, Lélia Gonzales, ex-presidente de grêmios e ex-presidente da UNE. Ocuparam suas escolas e minha vida na pegada da transformação! #oimpossívelélogoali.

Namastê!

Resumo

A conjuntura política do Brasil, no ano de 2016, culminou em ações políticas, entre elas as ocupações de escolas da rede pública por estudantes do Ensino Médio, de Institutos Federais e Universidades de todo o Brasil. Além das pautas particulares das escolas, as principais reivindicações eram: a) Contra a Medida Provisória sobre a Reforma do Ensino Médio – *MP* nº 746/2016 –, que modificaria as regras curriculares e de funcionamento do Ensino Médio; e b) Contra a PEC nº 55 (no Senado), antiga PEC nº 241 (na Câmara), que pretendia alterar a Constituição para limitar o crescimento das despesas do governo brasileiro, afetando diretamente Saúde e Educação, diversos serviços públicos e previdência social; e c) Contra o Projeto de Lei do Senado – PLS nº 193/2016 – que incluiria, entre as Diretrizes e Bases da Educação, o Programa Escola sem Partido. Segundo notícias divulgadas pelas páginas oficiais de algumas ocupações e jornais, as ocupações foram iniciadas em outubro, no Paraná, e posteriormente 22 Estados tiveram escolas ocupadas. Totalizando aproximadamente 1.000 escolas, sendo o maior número no Paraná (por volta de 850 instituições), o movimento teve uma expressiva participação dos estudantes de Ensino Médio. O presente estudo teve embasamento da psicologia histórico-cultural, na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. Assim, auxilia-nos a compreender o humano a partir de sua história e cultura, onde ele se relaciona com o mundo social de forma ativa, transformando seu contexto assim como é por ele transformado. Por se tratar de um ser social, manifesta-se de forma singular, a partir de um amplo conjunto de relações sociais, onde o próprio psiquismo é construído. O objetivo desta pesquisa consistiu em proporcionar espaços para a construção de sentidos, com (as)os estudantes participantes da pesquisa, sobre a vivência no contexto das ocupações que realizaram nas escolas públicas do Ensino Médio no Distrito Federal, em 2016. As principais questões levantadas foram: O cotidiano das ocupações foi um espaço de transformação e ressignificação de uma consciência social e política dos atores escolares? Como foi a articulação entre os estudantes das outras escolas ocupadas? Como a gestão das escolas entendeu o processo de ocupação e como se mobilizou no decorrer do acontecimento? Como foi o processo de reinserção dos alunos das ocupações, no retorno às aulas? Quais foram os ganhos no que diz respeito à organização do movimento estudantil, e os desdobramentos dessa vivência no contexto atual dos estudantes? Para responder aos objetivos específicos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas pessoas envolvidas com o movimento estudantil dos secundaristas no Distrito Federal e rodas de conversa com três ex-estudantes do Ensino Médio público do Distrito Federal que ocuparam as escolas em 2016. Foi utilizado um diário de campo para as anotações da pesquisadora. As entrevistas foram gravadas em áudio e as rodas de conversa, filmadas; posteriormente, ambos foram transcritos e analisados. Este estudo, em concordância com

a perspectiva histórico-cultural, privilegiou analisar processos e não objetos como parte isolada, buscar a emergência histórica e social do fenômeno, por meio da análise do desenvolvimento histórico do mesmo, assim como privilegiar a explicação e não a descrição simplesmente. As informações construídas foram analisadas conforme a abordagem teórico-metodológica assumida. A atuação dos estudantes proporcionou um rico espaço para o exercício da democracia e a tomada de decisões que culminou em vivências tensionadas por contradições onde possibilitaram o reconhecimento e a apropriação de suas origens, bem como a condição de sua existência, atuando no coletivo em prol da diversidade inserida na sua unidade. Este trabalho contribuiu para os estudos e o diálogo a respeito do Ensino Médio – sobretudo público – no Brasil. Ainda, este estudo auxiliou na produção de conhecimento sobre a importância das ocupações escolares de 2016, a partir da construção de sentidos dessa vivência como fator essencial, tanto no contexto de desenvolvimento humano para os ocupantes como para os desdobramentos de políticas públicas.

Palavras-chave: Ensino Médio, ocupações escolares, movimento estudantil, vivência,

Psicologia Histórico-Cultural

Abstract

The political situation in Brazil, in 2016, culminated in political actions, among them the occupations of public schools by high school students, federal institutes and universities all over Brazil. In addition to schools private guidelines, the main claims were: a) Demands against the Provisional Measure on High School Reform, PM n° 746/2016, which would modify the High School curricular and operating regulation; and b) Against PEC (Constitutional Amendment Proposal) n° 55 (in the Senate), formerly PEC n° 241 (in the Congress), which intended to change the Constitution in order to limit the increase of the Brazilian Government expenses, which would directly affect the areas of Health and Education, Social Security and various public services; and c) Against the Senate Bill, PLS 193/2016, which would include, among Education Guidelines and Bases, the “Escola sem Partido” Program. According to reports published on official pages of some school occupations and newspapers, occupations began in October in Paraná and later, 22 states had schools occupied. Approximately 1000 schools joined the movement, the majority in Paraná (around 850 schools). The movement had significant high school students’ participation. The present study was based on Historical-Cultural Psychology, from the perspective of Historical-Dialectic Materialism. Thus, it helps us understand the human being as per its history and culture, where it relates actively to the social world, transforming its context as it is transformed by it. Because it is a social being, it manifests itself in a unique way from a wide set of social relationships, where the psyche itself is built. The objective of this research was to provide space for the construction of meanings, together with the participation of the students in the examination of the experience in the context of the occupations in public high schools in the Federal District, in 2016. The main issues were raised: Was the routine of the occupations a space for transformation and reframing of a social and political awareness of school actors? How was the articulation among students from other occupied schools? How did the school management understand the occupation process and how did it mobilize during the event? How was the process of reinsertion of students from occupations back to school? What were the gains with regard to the organization of the student movement? What were the consequences of this experience in the current students’ context? To answer each specific issue, semi-structured interviews were conducted with two people involved with the student movement of high school students in the Federal District and meetings with 3 former public high school students from the Federal District who occupied the schools in 2016. A field journal was used to record the researcher's notes. The interviews were recorded on audio and the conversations were filmed, later transcribed and analyzed. This study, in accordance with the historical-cultural perspective, chose to analyze processes and not elements as an isolated part, seeking the historical and social emergence of this

milestone, through the analysis of its historical development, as well as to focus on the explanation rather than simply describing it. The gathered information was analyzed according to the theoretical-methodological approach undertaken. The performance of the students provided a vivid scenario for the practice of democracy and decision-making that culminated in experiences based on contradictions which contributed for the acknowledgement and appreciation of their origins as well as the condition of their existence, acting collectively pro diversity in their environment. This work contributed to the studies and dialogue regarding High School, particularly public schools in Brazil. Yet, this study provides assistance to raise awareness about the importance of the school occupations in 2016, according to the perspective of the lived experience, as an essential factor both for the context of human development of the occupants, as for the unfolding of public policies.

Keyword: High School, school occupations, student movement, experience, Historical-Cultural Psychology

Resumen

La situación política en Brasil, en 2016, culminó en acciones políticas, entre ellas la ocupación de escuelas públicas por estudiantes de secundaria, institutos federales y universidades de todo Brasil. Además de las pautas privadas de las escuelas, las principales demandas fueron: a) Contra la Medida Provisional sobre la Reforma de la Escuela Secundaria, MP 746/2016, que modificaría las reglas curriculares y de funcionamiento de la Escuela Secundaria; y b) Contra PEC n° 55 (en el Senado), anteriormente PEC n° 241 (en la Cámara), que tenía la intención de cambiar la constitución para limitar el crecimiento del gasto del gobierno brasileño, afectando directamente la Salud y Educación, varios servicios públicos y la seguridad social; y c) Contra el Proyecto de Ley del Senado, PLS 193/2016, que incluiría, entre las Pautas y Bases de Educación, el Programa Escuela sin Partido. Según las noticias publicadas en las páginas oficiales de algunas ocupaciones y periódicos, las ocupaciones comenzaron en octubre de 2016 en Paraná y, más tarde, 22 estados habían ocupado escuelas. Con un total de aproximadamente 1000 escuelas, el mayor número en Paraná (alrededor de 850 escuelas), el movimiento tuvo una participación expresiva de los estudiantes. El presente estudio se basó en la psicología histórico-cultural, desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico. Por lo tanto, nos ayuda a comprender al ser humano a partir de su historia y cultura, donde se relaciona activamente con el mundo social, transformando su contexto a medida que lo transforma. Debido a que es un ser social, se manifiesta de una manera única a partir de un amplio conjunto de relaciones sociales, donde se construye la propia psique. El objetivo de esta investigación fue proporcionar espacios para la construcción de significados, junto con los estudiantes que participaron en la investigación, sobre la experiencia en el contexto de las ocupaciones que desempeñaron en las escuelas secundarias públicas del Distrito Federal, en 2016. Los principales problemas que se plantearon: ¿Fue la rutina de las ocupaciones un espacio para la transformación y la reformulación de una conciencia social y política de los actores escolares? ¿Cómo fue la articulación entre estudiantes de otras escuelas ocupadas? ¿Cómo entendió la gerencia de la escuela el proceso de ocupación y cómo se movilizó durante el evento? ¿Cómo fue el proceso de reinserción de estudiantes de ocupaciones, en su regreso a la escuela? ¿Cuáles fueron las ganancias con respecto a la organización del movimiento estudiantil y las consecuencias de esta experiencia en el contexto actual de los estudiantes? Para responder a los objetivos específicos, se realizaron entrevistas semiestructuradas con dos personas involucradas con el movimiento estudiantil de estudiantes de secundaria en el Distrito Federal y círculos de conversación con 3 ex estudiantes de secundaria del Distrito Federal que ocuparon las escuelas en 2016. Se utilizó un diario para las notas del investigador. Las entrevistas fueron grabadas en audio y las ruedas de conversación fueron filmadas y luego transcritas y analizadas. Este estudio, de

acuerdo con la perspectiva histórico-cultural, tiene el privilegio de analizar procesos y no objetos como una parte aislada, para buscar la emergencia histórica y social del fenómeno, a través del análisis de su desarrollo histórico, así como privilegiando la explicación y no la descripción. La información construida se analizó de acuerdo con el enfoque teórico-metodológico asumido. El desempeño de los estudiantes brindó un rico espacio para el ejercicio de la democracia y la toma de decisiones que culminó en experiencias tensas por contradicciones donde hicieron posible el reconocimiento y la apropiación de sus orígenes, así como la condición de su existencia, actuando en el colectivo a favor de la diversidad insertada en la su unidad. Este trabajo contribuyó a los estudios y al diálogo sobre la escuela secundaria, principalmente pública, en Brasil. Aun así, este estudio ayudó a producir conocimiento sobre la importancia de las ocupaciones escolares en 2016, desde la construcción de los significados de esta experiencia como un factor esencial tanto en el contexto del desarrollo humano para los ocupantes como para el desarrollo de políticas públicas.

Palabra clave: Escuela secundaria, ocupaciones escolares, movimiento estudiantil, experiencia, Psicología Histórico-Cultural

Sumário

| | |
|--|------|
| Agradecimentos | v |
| Resumo | vi |
| Abstract | viii |
| Resumen | x |
| Lista de quadros, gráficos e tabelas | xiii |
| Lista de figuras | xiv |
| Apresentação | 1 |
| Capítulo 1 | 4 |
| O Ensino Médio no Brasil: Breve Revisão Crítica das Reformas ao Longo da História..... | 4 |
| As Ocupações de Escolas Brasileiras da Rede Pública pelos Secundaristas no Fim de 2016: Contextualização e Caracterização..... | 43 |
| Capítulo 2 | 60 |
| As Ocupações de 2015/2016 na Perspectiva dos Modelos de Movimentos Sociais Sugeridos por Maria da Glória Gohn..... | 60 |
| A Perspectiva Histórico-Cultural e o Conceito de Vivência Apresentado por Vigotski como Bases para o Contexto das Ocupações..... | 64 |
| Capítulo 3 – Questões e Objetivos do Estudo | 71 |
| Capítulo 4 – Metodologia | 73 |
| Pressupostos Teórico-Metodológicos..... | 73 |
| Contexto da Pesquisa e Participantes | 75 |
| Procedimentos de Construção das Informações | 76 |
| Capítulo 5 – Apresentação e Discussão dos Resultados | 80 |
| Contextualização e Caracterização das Ocupações no DF: | 81 |
| Sobre as Ocupações nas Escolas dos Participantes | 99 |
| Durante as Ocupações/O Que Levaram e Como Estão?..... | 119 |
| Capítulo 6 – Considerações Finais | 125 |
| Referências | 128 |
| Anexos | 137 |
| Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 137 |
| Termo de autorização para gravação de áudio da entrevista para fins de pesquisa..... | 138 |
| Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa | 139 |
| Roteiro de entrevista semiestruturado | 140 |
| Alterações LDB/1996 - Importantes para o Ensino Médio..... | 141 |

Lista de quadros, gráficos e tabelas

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Reformas do Ensino Secundário (1890-1931) (Gonçalves, 2008, p. 44) | 8 |
| Quadro 2: Especificidades por curso da LDB de 1961..... | 18 |
| Gráfico 1: Matrícula da população educacional do Ensino Médio em relação à opção pelo curso secundário, por ano (dados retirados dos <i>Anuários Estatísticos do Brasil</i> (IBGE, 1964, 1965, 1966, 1969, 1971, 1972) | 20 |
| Tabela 1: Relação acordos MEC-UASAID para o Ensino Médio..... | 24 |
| Gráfico 2: Estimativa do percentual do investimento público total em Educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) por nível de ensino – Brasil – 2000-2014 (Todos pela Educação, 2018, p. 120) | 42 |

Lista de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Ocupar e Resistir! Cemeb ocupado | 80 |
| Figura 2: Comissão de limpeza – CEM 304 | 84 |
| Figura 3: Depósito de comidas Cemab em 29/10 | 85 |
| Figura 4: Jantar Gisno 02/11. Registro pessoal | 88 |
| Figura 5: Almoço CEMSO. Registro pessoal | 88 |
| Figura 6: Sanduíche Vegano Fora Temer, doação para os alunos no CEMSO. Registro pessoal | 88 |
| Figura 7: Doe aula para as escolas ocupadas! Registro pessoal | 90 |
| Figura 8: Programação das atividades da semana no CEM 414 | 90 |
| Figura 9: Violência contra a ocupação no Cemab | 93 |
| Figura 10: Dormitório do Gisno. Registro pessoal | 113 |
| Figura 11: PM impede entrada de estudantes no Gisno | 116 |
| Figura 12: Estudantes do Gisno de mãos dadas indo ao encontro dos apoiadores: Arquivo pessoal (02/11/2016) | 116 |
| Figura 13: Trabalho sobre “O que vivemos?”, com os ocupantes do Gisno: Arquivo pessoal (02/11/2016) | 117 |
| Figura 14: Trabalho sobre “O que levamos?”, com os ocupantes do Gisno: Arquivo pessoal (02/11/2016) | 117 |
| Figura 15: Chamada para a vigília em apoio aos ocupantes do Gisno (02/11/2016) | 118 |
| Figura 16: Roda com canto indígena: Registro pessoal (02/11/2016) | 118 |
| Figura 17: Apoiadores que pernoveram na vigília do Gisno: Registro pessoal (02/11/2016) | 119 |

Apresentação

A conjuntura política do Brasil, no ano de 2016, culminou em ações políticas – entre elas, as ocupações de escolas da rede pública por estudantes do Ensino Médio, de Institutos Federais e Universidades de todo o Brasil. Além das pautas particulares das escolas, as principais reivindicações eram: a) Contra a Medida Provisória sobre a Reforma do Ensino Médio – MP nº 746/2016 – que modificaria as regras curriculares e de funcionamento do Ensino Médio; b) Contra a PEC nº 55 (no Senado) – antiga PEC nº 241 (na Câmara) –, que pretendia alterar a Constituição para limitar o crescimento das despesas do governo brasileiro, afetando diretamente Saúde e Educação, diversos serviços públicos e previdência social; e c) Contra o Projeto de Lei do Senado – PLS nº 193/2016 – que incluiria, entre as Diretrizes e Bases da Educação, o Programa Escola sem Partido. Segundo notícias divulgadas pelas páginas oficiais de algumas ocupações e jornais, as ocupações foram iniciadas em outubro, no Paraná, e posteriormente 22 Estados tiveram escolas ocupadas. Totalizando aproximadamente 1.000 escolas, sendo o maior número no Paraná (por volta de 850 instituições), o movimento teve uma expressiva participação dos estudantes de Ensino Médio.

Os secundaristas – protagonistas da manifestação – conseguiram materializar as insatisfações a respeito do problema educacional – sobretudo no Ensino Médio – e sua relação com os estudantes desse nível de ensino. Para além da denúncia materializada, propuseram estratégias de ensino alternativas por meio da gestão democrática. Estive com os estudantes de uma escola do Distrito Federal no período das ocupações, acompanhei-os nesse processo desde o início e, em alguns momentos, realizei apoio psicológico, a pedido dos próprios estudantes, como na noite anterior à desocupação. Sem dúvida, foram momentos de grande transformação! A convivência no cotidiano das ocupações despertou em mim o interesse em estudá-la, pois certamente, no mínimo, consciências sociais e políticas foram ressignificadas pelas relações estabelecidas ali.

O presente estudo tem embasamento na psicologia Histórico-Cultural, na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. Assim, auxilia-nos a compreender o humano a partir de sua história e cultura, onde ele se relaciona com o mundo social de forma ativa, transformando seu contexto assim como é por ele transformado. Por ser um ser social, manifesta-se de forma singular a partir de um amplo conjunto de relações sociais, onde o próprio psiquismo é construído. O objetivo desta pesquisa consistiu em proporcionar espaços para a construção, com os estudantes participantes da pesquisa, de sentidos sobre a sua vivência no contexto das ocupações que realizaram nas escolas públicas do Ensino Médio no Distrito Federal, em 2016. As principais questões levantadas foram: Como foi a articulação entre os estudantes das outras escolas ocupadas? Como a gestão das escolas entendeu o processo de ocupação e como se mobilizou no decorrer do acontecimento? Como foi o processo de reinserção dos alunos das ocupações, no retorno às aulas? Quais foram os ganhos, no que diz respeito à organização do movimento estudantil, e os desdobramentos dessa vivência no contexto atual dos estudantes?

Com a intenção de potencializar práticas que transformem a realidade do contexto educacional brasileiro, esperamos que este trabalho contribua para os estudos e o diálogo político a respeito do Ensino Médio – sobretudo público – no Brasil. Pretendemos, ainda, auxiliar na produção de conhecimento sobre a importância das ocupações escolares de 2016, a partir do entendimento dessa vivência como uma unidade de análise. Por fim, o documento desta tese servirá como memória escrita para a organização do movimento estudantil secundarista.

Apresentaremos nosso estudo dividido em seis capítulos. O primeiro capítulo traz uma breve revisão crítica das reformas do Ensino Médio realizadas ao longo da história no Brasil; em seguida, apresentamos uma contextualização e caracterização das ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas no fim de 2016. No Capítulo 2, discorreremos sobre as ocupações desses estudantes na perspectiva dos modelos de movimentos sociais sugeridos por Maria da Glória Gohn; após, refletiremos sobre a perspectiva Histórico-Cultural e o conceito de Vivência (*perejivanie*) proposto por Vigotski como bases para o contexto das ocupações e desta pesquisa.

O Capítulo 3 aborda as questões de pesquisa, com os objetivos geral e específicos. O Capítulo 4 diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos adotados, assim como o contexto da pesquisa, participantes, procedimentos e a construção das informações, e a análise das informações. O Capítulo 5 apresenta e discute os resultados construídos. Por fim, o Capítulo 6 foi destinado para tecermos algumas considerações finais à produção do presente trabalho.

Portanto, compreender as manifestações realizadas pelos secundaristas da rede pública brasileira nos anos de 2015 e 2016, a partir da perspectiva dos novíssimos movimentos embasada pela psicologia histórico-cultural, orientou-nos para a seguinte reflexão: A estratégia de ocupar as escolas, da forma como foi organizada, permitiu vivências democráticas, pautadas na coletividade, participação e autonomia, possibilitando ressignificações de sentidos alimentadas por compromissos pessoais, sociais e políticos.

Capítulo 1

“Governador, finge que eu sou a Copa e investe em mim! Ass. Escola”

(Registro de cartaz nas ocupações)

O Ensino Médio no Brasil: Breve Revisão Crítica das Reformas ao Longo da História

As discussões sobre o Ensino Médio têm sido norteadas pelos estudiosos por reflexões a respeito de sua finalidade e para quem esse tipo de ensino se destina. Para esse entendimento, no entanto, optamos por traçar o debate pela via das reformas estabelecidas no decorrer da periodização da história do Brasil com a educação formal oferecida no país.

O Ensino Médio brasileiro foi criado desde o Brasil Colônia, com as escolas dos jesuítas. Tanto na época de Colônia quanto no período do Império, o denominado Ensino Secundário era endereçado à classe dominante, como preparatório para o ingresso aos cursos superiores (Cunha, 1977; Frigotto, 2010; Gonçalves, 2008; Haidar, 1972; Romanelli, 2014; Saviani, 2013, Xavier 1990, 1992). De forma geral, a educação configurava-se por dois caminhos: o ensino elementar, oferecido para os índios e brancos – com exceção das mulheres–; e a educação média, para os homens da classe dominante, estes podendo escolher seguir carreira eclesiástica ou completar seus estudos na Europa para ocupar funções de interesse da elite no Brasil. O regime de cursos preparatórios da educação média possuía exames parcelados e de frequência às aulas não obrigatória, ou seja, o estudante escolhia a instituição escolar onde se ministrava o Ensino Secundário e realizava um exame para cada matéria exigida pelo curso superior escolhido.

As condições educacionais no período colonial estavam imersas no contexto marcado, por exemplo: pelo sistema de produção; pela família patriarcal (caracterizada como latifundiária, escravocrata e aristocrática); pela receptividade à importação de formas de pensamento e ideias dominantes nesse início do período moderno europeu; pela imposição do branco colonizador de se distinguir da população nativa, negra e mestiça – por sua origem europeia – e de se constituir

como classe detentora do poder político e econômico (Romanelli, 2014). Assim, esse cenário abarcava os interesses de Portugal (domínio e controle cultural e econômico), dos jesuítas (expansão e fortalecimento da Igreja Católica e da Ordem) e da elite em relação à Colônia (superioridade cultural, nos moldes da nobreza da Metrópole).

Como no contexto colonial, a educação escolar não tinha uma utilidade prática (não era necessária para a mão de obra produtiva nem para a administração); os poucos que a ela tinham acesso buscavam-na como fator de distinção social, aceitando os moldes e conteúdos jesuítas. A população indígena fazia parte de outro bloco de ação dos jesuítas, mais prático, de conversão de fiéis e servidores. Por meio da catequização, desenvolvida em missões e escolas elementares, ocorrem a manutenção da fé e a pacificação dessa população, com noções de leitura e escrita. Essa ação educativo-religiosa também era aberta aos colonos e a suas famílias. [...] Se de início o objetivo principal da Companhia de Jesus no Brasil era a catequização dos índios, com o passar dos anos, a ênfase passou a ser a educação da elite, reforçando a estrutura de poder da Colônia. Por mais de dois séculos, a educação jesuítica predominou na Colônia, uma vez que não havia interesse da Metrópole em criar um sistema educacional por aqui. Aos poucos, porém, os jesuítas começaram a ser vistos como incômodo para Portugal (Gonçalves, 2008, p. 22).

Em meados do século XVIII, O Primeiro-Ministro português (1750-1777) do reinado de D. José I, Marquês de Pombal, deu início a uma série de mudanças nas esferas econômica, administrativa e educacional de Portugal e das Colônias, conhecidas como *Reformas Pombalinas*. Essas reformas culminaram com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas em 1759, tirando o comando da educação da Igreja Católica e passando para as mãos do Estado.

Assim, a estrutura da administração do ensino que até então existia foi encerrada. “Porém, a influência da educação jesuítica, tanto em relação ao conteúdo quanto à forma de ensinar, permaneceria por muito tempo ainda, influenciando a educação no Brasil” (Gonçalves, 2008, p.

28). Para suprir a grande lacuna deixada na educação, foram criadas as Aulas Régias (avulsas) como alternativa de escolarização, mas não foram suficientes para a reorganização da educação brasileira. Dessa forma, os seminários-escolas continuaram a existir; neles, a elite local se manteve frequente, porém, conduzida por outras ordens religiosas, que reproduziam os métodos jesuítas (Saviani, 2013).

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, impulsionou a educação e a cultura. A política educacional de D. João VI concentrava-se nas demandas da corte, onde a educação superior evoluiu e o Ensino Primário manteve-se à margem. A Constituição de 1824 previu a responsabilidade da educação para o Estado, indicando a educação primária gratuita. Com o Ato Adicional de 1834, foi delegada às províncias a responsabilidade de promover e regulamentar a educação primária e a média, enquanto ao Poder Central reservou-se a responsabilidade da educação no Município Neutro (Corte) e do Ensino Superior de todo o Império. Assim, surgiram os liceus provinciais (a partir de 1835) e o Colégio Pedro II na Corte (em 1838). O Colégio Pedro II foi planejado para servir de modelo e funcionava em sistema seriado. Somente seus alunos estavam isentos dos exames parcelados para ingresso no Ensino Superior, que começava a nascer no país. No entanto, a falta de recursos impossibilitou a criação de redes de escolas organizadas pelas províncias. O Ensino Secundário “acabou ficando na mãos da iniciativa privada e o Ensino Primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos da habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar” (Xavier, 1992, p. 40).

Além disso, o Ensino Primário era ministrado principalmente por professores leigos; o Ensino Secundário tinha predomínio de cursos avulsos e currículo voltado para a matéria de Humanas; o ensino era desarticulado, ou seja, não era preciso ter cursado o primário para entrar no secundário, nem o secundário para entrar no superior, que exigia somente a aprovação nos exames admissionais; e o Ensino Superior era formado por escolas isoladas, uma vez que não havia nenhuma universidade no Brasil (Gonçalves, 2008, p. 38).

Essa condução intensificou o caráter classista e acadêmico no Ensino Secundário, reafirmando-se como curso preparatório para o Ensino Superior, e fortaleceu o sentido profissional e utilitário da política de D. João VI. A forma como ocorreu a descentralização da educação básica proporcionou o afastamento do governo central da responsabilidade de assegurar educação elementar para todos, comprometendo a política de educação do Império (Romanelli, 2014).

O processo gradativo e longo de abolição da escravatura, a introdução de mão de obra imigrante e do regime de trabalho assalariado, a proclamação da República, a industrialização nascente e a ampliação das influências externas dentro da dinâmica de expansão do capitalismo internacional marcaram o Brasil na segunda metade do século XIX, proporcionando grandes transformações. O regime republicano, a partir de 1889, pontuou o período de consolidação da ordem econômico-social capitalista brasileira. A promulgação da Constituição de 1891 consolida a república presidencialista, expressa a laicidade do país e reafirma a educação universal e gratuita.

No início do século XX, a economia agroexportadora brasileira estava em crise. Os interesses entre a elite rural hegemônica e a burguesia industrial emergente eram conflitantes, porém a última ainda dependia das oligarquias agrárias (Frigotto, 2010). O descontentamento com a situação de atraso do país expressava-se por meio de movimentos operários, culturais, na educação, entre outros.

Para Frigotto (2010), a educação brasileira constituiu um campo problemático para a definição da natureza e da função social da burguesia nascente. O autor explica a afirmação por meio de dois embates: i) a limitação para a concretização de seus interesses pela forma fragmentada (de classe) na qual a burguesia analisa a realidade; e ii) a existência de interesses antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que torna o campo educativo um espaço de luta hegemônica.

Como a demanda social por educação se apresentava em expansão, o alto índice de analfabetismo era um dos principais motivos pelos quais educadores progressistas incentivavam reformas no ensino. Esses grupos de educadores passaram a influenciar os rumos da educação

brasileira (Xavier, 1990). A ideia de qualificação para as demandas de trabalho urbano-industriais, assim como para o trabalho rural, denunciava a precariedade do investimento na educação. Até meados de 1910, o desafio da relação entre educação e trabalho era discutido no Brasil a partir da necessidade de uma sociedade livre e não escravista. Gonçalves (2008) ressalta algumas tentativas de reforma do Ensino Secundário durante a Primeira República (1889-1930), no entanto, mantendo sua característica propedêutica.

A autora sintetiza essas reformas citando Piletti (1996), apresentadas a seguir.

| Reformas | Objetivos | Duração do nível |
|---------------------------|--|--|
| Benjamin Constant (1880) | “Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, bem como em geral, para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social.” | 7 anos |
| Epitácio Pessoa (1901) | “Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de Ensino Superior e para a orientação do grau de bacharel e Ciências e Letras.” | 6 anos |
| Rivadavia Correia (1911) | “Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das Ciências e das Letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório.” | Externato – 6 anos; Internato – 4 anos |
| Carlos Maximiliano (1915) | “Ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular.” | 5 anos |
| João Luís Alves (1925) | “Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores”; “Preparo fundamental e geral para a vida”; “Fornecer a cultura média geral do país”. | 5 anos – certificado de aprovação; 6 anos – bacharelado em Ciências e Letras |

Quadro 1: Reformas do Ensino Secundário (1890-1931) (Gonçalves, 2008, p. 44)

Apesar do aumento na demanda social pela Educação, essa passou pelos períodos Colonial e Imperial, e entrou no Brasil República sem modificação estrutural para o Ensino Médio (Romanelli, 2014). A política educacional seguiu sendo modelada em prol dos interesses do Estado para o desenvolvimento do Brasil republicano.

Ainda que não tenha havido mudança estrutural no Ensino Médio, o advento dos Grupos Escolares teve influência direta no planejamento de reformas da educação básica a partir de 1930. Iniciada em São Paulo no ano de 1890, pela Escola Normal, a educação pública paulista sofreu uma grande reforma, que foi regulamentada pelo Decreto nº 144B, por meio da Lei nº 88, em 1892. “Embora a reforma promulgada em 1892 abrangesse a totalidade da instrução pública, seu centro localizava-se na escola primária” (Saviani, 2013, p. 171). Ministrado em quatro anos, o Ensino Primário possuía turmas seriadas e matérias com conteúdo que proporcionavam uma educação integral (física, intelectual e moral). Os Grupos Escolares, também chamados de Escola Graduada, [...] reportava[m] a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança, que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (Souza, 2004, p. 127).

Outro regulamento importante no período da Primeira República que influenciou decisões futuras para o Ensino Médio foi a regulamentação do ensino agrônomo. Na perspectiva de qualificação do produtor e da mão de obra, no governo de Nilo Peçanha (1909-1910), foi emitido o Decreto nº 8.319/1910, em que o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio regulamentava e organizava o ensino agrônomo público e o privado. Tinha a finalidade de instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlativas, e compreendia o ensino agrícola, de medicina veterinária, zootecnia e indústrias rurais. Foi dividido em 11 tipos: Ensino Superior; Ensino Médio ou Teórico-Prático; Ensino Prático; Aprendizados Agrícolas; Ensino Primário Agrícola; Escolas Especiais de Agricultura; Escolas Domésticas Agrícolas; Cursos Ambulantes; Cursos Conexos com o Ensino Agrícola; Consultas Agrícolas; e Conferências Agrícolas.

O Ensino Agrícola Médio ou Teórico-Prático destinava-se à educação profissional de jovens entre 17 e 21 anos, aplicada a agricultura, zootecnia, veterinária e indústrias rurais. Objetivava a “difusão de conhecimentos científicos e práticos racionais necessários à exploração econômica da propriedade agrícola” (art. 135). Não possuía caráter propedêutico; ao final do curso, era conferindo o diploma de agrônomo. Já no Ensino Superior, o diploma era de engenheiro agrônomo e só ingressavam os que possuíam título de bacharel em Ciências e Letras.

De forma geral, compreendia três anos de curso regular (quatro semestres e um ano de estágio). Era possível cursar como internato ou externato no curso regular, destinado aos alunos matriculados e ouvintes, e nos cursos resumidos, destinados aos agricultores, criadores ou industriais. O ingresso dos alunos seria por meio de exame, cujas matérias exigidas eram: Português, Francês, Aritmética, Geografia Geral – especialmente do Brasil –, História do Brasil.

No período de 1920 e 1930 iniciam a implantação autoritária da ordem social burguesa e da ordem econômica industrial com o processo de ruptura com as oligarquias rurais (Frigotto & Ciavatta, 2011). É no contexto de crise mundial, decorrente da recessão econômica severa do sistema capitalista gerada pela quebra da bolsa de Nova York, que a chamada *Era Vargas* (1930-1945) do Brasil República começa e vai até o fim da 2ª Guerra Mundial. A partir de 1930, uma política oficial governamental voltada para a estruturação do sistema educacional impactou diretamente o Ensino Médio.

A Reforma Francisco Campos e o Decreto-Lei nº 19.890/1931

Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, um conjunto de decretos-leis foi instituído com o objetivo de reformar o Ensino Superior, o Ensino Secundário e o Ensino Comercial. Intitulada *Reforma Francisco Campos* (nome do primeiro ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório), no que diz respeito ao Ensino Médio, o Decreto-Lei nº 19.890/31 foi instituído. Os ensinos Fundamental e Normal só foram regulamentados uma década depois.

A partir daí, o Ensino Secundário passou a ter duas etapas: fundamental e complementar, com durações de 5 e 2 anos, respectivamente. A primeira etapa era obrigatória para o ingresso a todos os cursos de Ensino Superior e a segunda era específica para escolas com cursos de Direito, Ciências Médicas e Engenharia. Ainda, todos os colégios secundários oficiais foram equiparados ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal, e deram a mesma oportunidade às escolas particulares. Além do caráter elitista do Ensino Secundário, “o currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema” (Romanelli, 2014, p. 138).

O ensino comercial não fazia articulação com o Ensino Secundário e não possibilitava acesso ao Ensino Superior – exceto ao curso superior de Finanças. Com possibilidade única de acesso ao Ensino Superior, nos demais cursos técnicos, o sistema era de caráter terminal. Mantinha a fiscalização e o controle excessivos nos exames e era desarticulado com o Ensino Primário, pois alguns conhecimentos exigidos não contavam no currículo da escola primária, como Francês. Segundo Romanelli (2014), essa reforma criou “um ponto de estrangulamento no Ensino Médio”, orientando a demanda social de educação rumo ao ensino acadêmico.

Para contrapor às ideias de uma educação tradicional e hegemônica, o movimento de *escolanovistas*, formado por estudiosos em prol de uma nova visão de escola, fortaleceu-se e ganhou expressividade e influência nas decisões do Governo a partir do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, endereçado “Ao Povo e ao Governo”. De forma geral, o movimento reivindicava o direito de educação a todos por meio de um sistema educacional brasileiro público, laico, obrigatório e com igualdade de direitos (homens e mulheres com as mesmas oportunidades educativas). “[os manifestantes] Entendiam também que as diferenças que pudessem existir, quanto à ação pedagógica, só poderiam advir das naturais diferenças psicológicas dos indivíduos, de seus interesses e aptidões” (Romanelli, 2014, p. 146).

A Constituição de 1937, a Lei Orgânica do Ensino Secundário e o Ensino Profissionalizante

Com o processo de industrialização e urbanização do país crescendo de forma acelerada, tornou-se necessária a formação escolar para todas as classes sociais, onde padrões mínimos de comportamento social da população, assim como mão de obra qualificada, foram exigidos. Nesse contexto – também marcado por um governo autoritário de inspiração fascista –, o ensino profissionalizante começou a ser planejado para a educação das “classes menos favorecidas”, visando preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país.

Inicialmente, é importante refletirmos sobre a elaboração das Constituições de 1934 e de 1937. Em 1934, a Constituição Federal consagrou as leis trabalhistas e instituiu o Ensino Primário obrigatório, público e gratuito (Brasil, 1934). Afirmou o direito de todos à educação e o dever do Poder Público de garanti-la, com a família (art. 149). Essa Constituição representou uma síntese dos princípios da Escola Nova, defendidos em seu *Manifesto* – salvo a instituição do ensino religioso opcional, para favorecer os interesses dos representantes da Igreja Católica (Romanelli, 2014). O artigo 150 da Constituição de 1934 faz referência, pela primeira vez, ao Plano Nacional de Educação.

A Constituição outorgada de 1937 (Brasil, 1986), em decorrência do golpe de Estado conhecido por *Estado Novo*, modificou alguns critérios para a educação no país. Nesta, o direito à educação não foi mencionado, porém foi mantida a condição gratuita e obrigatória do ensino. Enfatizou-se o ensino profissionalizante (“ensino pré-vocacional profissional”), referenciando-o como “um ensino destinado às classes menos favorecidas” (art. 129). Suavizou, ainda, o dever do Estado como educador, proclamando que a educação e a cultura teriam liberdade de iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. No que diz respeito ao ensino religioso, a constituição também tratou de forma moderada, ao afirmar que “poderá ser contemplado como matéria de curso ordinário nas escolas primárias, normais e secundárias” (art.

136). Assim, estava institucionalizada a discriminação social por meio da escola, orientando a escolha da demanda social de educação (Romanelli, 2014).

Sob a ótica de adequação ao mercado de trabalho, na gestão de Gustavo Capanema (1942), iniciaram-se algumas reformas no ensino brasileiro, por meio de Leis Orgânicas, a saber: Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943); Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946); Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946); e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946). Os três últimos foram publicados após a queda de Vargas (1945), durante o Governo Provisório, sob a gerência do Ministro da Educação Raul Leitão de Cunha. Foram criados, nesse período, a Rede de Escolas Técnicas Industriais Agrícolas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Dessa forma, a Constituição de 1937 e o conjunto de Leis Orgânicas do Ensino consolidam o dualismo educacional, no qual o ensino profissional é voltado para as camadas populares, e o ensino que garantia o acesso ao Ensino Superior é direcionado, sobretudo, para jovens ricos (Romanelli, 2014; Xavier, 1990, 1992).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário dividiu esse nível de ensino em duas etapas: ginásio, de quatro anos; e colegial (subdividido em clássico e científico), com três anos. Foram mantidos os exames de admissão e a seletividade – marcas desse nível de ensino. O sistema de Ensino Secundário acabou desviando-se de seus objetivos iniciais, abrindo espaço para a entrada tanto da classe média emergente quanto de parcelas das camadas populares “que começavam a ver no Ensino Secundário uma forma de ascensão social, ou uma forma de acrescentar prestígio ao seu *status*” (Romanelli, 2014, p. 162).

Ainda vale ressaltar que no Decreto-Lei nº 4.244/1942 estavam presentes aspectos relativos à Educação Moral e Cívica e à orientação educacional baseada na ordem e na disciplina, organizando a educação segundo o modelo ideológico vigente (Romanelli, 2014; Xavier, 1990). Na norma também foram instituídas a educação militar para os meninos, a “reafirmação da

educação religiosa facultativa e a limitação às possibilidades de coeducação, esta última prevista no artigo 25, item I: ‘É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de exclusiva frequência feminina’” (Romanelli, 2014, p. 163).

A equivalência entre os dois modelos, também permitindo o ingresso ao Ensino Superior aos que realizassem o curso secundário profissionalizante, foi construída de forma gradativa por meio das Leis nº 1.076/1950 e nº 1.821/1953, mas só foi estabelecida integralmente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961 (Lei nº 4.024/1961).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e seus desdobramentos

Após a renúncia forçada de Getúlio Vargas e o fim do governo provisório de José Linhares, finalizando o *Estado Novo*, entrou em vigor uma nova Constituição. A Constituição de 1946 apresentava uma estrutura que se distanciava da anterior (1937) e se aproximava da Constituição de 1934, pela retomada do pensamento escolanovista (Romanelli, 2014, Saviani, 2013). Como processo de redemocratização, restaurou o regime representativo, deu destaque à liberdade de pensamento e estabeleceu a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional sob competência da União, propondo requisitos mínimos à proposição para as mesmas, a saber:

Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 – O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o Ensino Primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o Ensino Primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter Ensino Primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI – para o provimento das cátedras, no Ensino Secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII – é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 169 – Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 170 – A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Parágrafo único – O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 171 – Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único – Para o desenvolvimento desses sistemas, a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao Ensino Primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

Art. 172 – Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 173 – As ciências, as letras e as artes são livres.

Art. 174 – O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único – A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de Ensino Superior.

Art 175 – As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do Poder Público (Brasil, 1986),

Em 1946, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, criou uma comissão de educadores para a proposição de um projeto referente à reformulação da educação, dando entrada na Câmara Federal em 1948. Para Xavier (1990), esse projeto expressou o retorno do “discurso pioneiro”, com “intensão política de ruptura com o regime autoritário através da renovação das promessas democráticas” (p. 122), com críticas evidentes à Constituição de 1937. A reformulação do Ensino Médio foi apresentada, na Exposição de Motivos, como prioridade, onde necessitaria de:

[...] articular os vários ramos e modalidades de ensino de Segundo Grau, separando barreiras entre estudos acadêmicos e estudos técnicos, de maneira que aqueles se tornem socialmente úteis e estes se enriqueçam de uma formação humanística a todos necessária. (Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado à Câmara dos Deputados em 1948, citado por Xavier, 1990, p. 119)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi aprovada somente em 1961, após treze anos, no governo de João Goulart. Segundo Saviani (2015), o aspecto político-partidário foi decisivo no posicionamento tomado pelos deputados diante do projeto. Em suma, o projeto foi arquivado em 1949, sendo retomado em 1957, “consideravelmente emendado”. Essa nova versão do projeto (PL nº 2.222/1957) foi discutida, questionada e revisada, tendo a redação final apresentada à Câmara por Carlos Lacerda, em 1959. Um texto que, “mantendo a estrutura do projeto original, enxertou-lhe um conteúdo que contrariava a orientação de fundo que presidiria a formulação do primeiro projeto” (p. 47). O autor explicita que todos os artigos e a discussão das questões educacionais, durante esses anos, mobilizaram a opinião pública em geral, por meio de posicionamentos

ideológicos. “Praticamente todos os jornais brasileiros publicaram no período alguma matéria sobre o assunto” (p. 48).

Algumas divergências eram profundas entre os debatedores, que de certa forma reeditavam as discussões das décadas de 1920 e 1930 entre liberais e conservadores. Os focos principais do embate diziam respeito à existência e aos subsídios destinados às escolas particulares (que em sua maioria pertenciam a ordens religiosas), ao ensino leigo e à democratização da educação. Em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024, que envolvia ganhos e perdas para os dois lados, já se encontrava ultrapassada, diante do panorama e das demandas existentes na sociedade da época. (Gonçalves, 2008, p. 51)

Para Saviani (2015), o projeto final aprovado adotou a “estratégia da conciliação”, na qual prevaleceu a “solução de compromisso” – que resultou em mútuas concessões –, intitulada por ele *democracia restrita*. “Com efeito, desde a queda do Estado Novo até 1964, o país viveu um clima de ‘abertura democrática’. Contudo, era uma experiência democrática da qual estavam ainda distantes as massas populares. Tratava-se, pois, de uma democracia restrita às elites” (p. 51). Xavier (1990) afirma que, em contraponto ao projeto inicial, o texto final possuía orientação expressamente privatista. No entanto, a autora complementa que a proposta original acabou viabilizando essa possibilidade, uma vez que propôs para a educação o caráter complementar da ação do Estado. A criação e manutenção de escolas em parceria com a iniciativa privada, para os pobres, contradisse os princípios pioneiros de um ensino gratuito, público ou estatal.

A LDB de 1961 era voltada para a base curricular dos três graus de ensino por ela assinalados: o primário; o médio, e o superior. No que diz respeito ao grau médio, foi destinado ao adolescente (idade mínima 11 anos, completos ou a completar até o primeiro ano letivo). Para o ingresso era exigido o grau primário, dependendo da aprovação em exame de admissão. Foi estruturado em dois ciclos: o ginásial e o colegial; abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o Ensino Primário e Pré-Primário (curso normal). Era permitida aos educandos a transferência de um curso de Ensino Médio para outro, mediante adaptação,

prevista no sistema de ensino. Vale ressaltar que, no capítulo referente ao Ensino Superior, o art. 69 explicita aos que tivessem concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação, a possibilidade de matrícula de candidatos nos cursos de graduação (Brasil, 1961).

Em cada ciclo haveria disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo seria comum a todos os cursos de Ensino Médio no tocante às matérias obrigatórias. Deveria totalizar 180 dias de trabalhos escolares, sendo 24 horas semanais de aula para o ensino de disciplinas e práticas educativas, com frequência obrigatória a 75% das aulas. Estavam incluídas a formação moral e cívica do educando, e atividades complementares de iniciação artística. Foram asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento na avaliação. A formação desses professores para o Ensino Médio deveria ser realizada nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de Ensino Médio Técnico em cursos especiais de educação técnica. A admissão para a docência seria mediante concurso. Ainda, a instituição da orientação educativa e vocacional deveria estar em cooperação com a família. O quadro abaixo apresenta algumas especificidades por curso (secundário, técnico e normal).

| | Secundário | Técnico | Normal |
|-----------------------|--|--|--|
| Importância | Admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos. | Abrange os cursos: Industrial, Agrícola; Comercial, entre outros. | Tem a finalidade de formar professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao Ensino Primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. |
| Duração | Ginásial: quatro séries anuais, Colegial: mínimo de três séries anuais. | Ginásial: quatro anos Colegial: mínimo de três anos. | Ginásial: mínimo de quatro séries anuais (em escola normal) Colegial: mínimo de três séries anuais (em escola normal) |
| Ciclo Ginásial | - Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de cinco, nem mais de sete disciplinas em cada série, tendo até duas optativas e | - As duas últimas séries: além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa de livre | - Além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, deve ser ministrada preparação pedagógica. |

| | | | |
|-----------------------|---|--|---|
| | de livre escolha do estabelecimento para cada curso. | escolha do estabelecimento para cada curso. | - As escolas normais, de grau ginásial, expediriam o diploma de regente de Ensino Primário. |
| Ciclo Colegial | <p>- As duas primeiras séries: além das práticas educativas, oito disciplinas, tendo até duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento.</p> <p>- A terceira série: organizada com currículo diversificado, que vise o preparo dos alunos para os cursos superiores (de quatro a seis disciplinas) além da inserção de aspectos linguísticos, históricos e literários.</p> | - Além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa de livre escolha do estabelecimento para cada curso. | - As escolas normais, de grau colegial, expediriam o diploma de professor primário. |
| Observações | | <p>- Nas escolas técnicas e industriais, poderia haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde seriam ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.</p> <p>- Os estabelecimentos de ensino industrial poderiam, além dos cursos referidos anteriormente, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria.</p> | <p>- A formação de professores para o Ensino Médio seria feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas de Ensino Médio técnico em cursos especiais de educação técnica.</p> <p>- O magistério nos estabelecimentos de Ensino Médio só poderia ser exercido por professores registrados no órgão competente.</p> <p>- O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de Ensino Médio seria feito por meio de concurso de títulos e provas.</p> |

Quadro 2: Especificidades por curso da LDB de 1961

Como mencionado, o art. 35 da LDB de 1961 menciona que em cada ciclo haveria disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. O primeiro inciso informa que compete ao Conselho Federal de Educação indicar, para todos os sistemas de Ensino Médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (Brasil, 1961). Romanelli (2014) pontua que o Conselho Federal propôs quatro modelos de currículo, que

se diferenciavam minimamente. Esses modelos foram adotados pela maioria das escolas, o que não proporcionou a criação de possibilidades de escolha.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação, instalado no mesmo ano, apresentou seu Plano Nacional de Educação – PNE para o período de 1962 a 1970. Nele era previsto matricular 100% da população escolar de 7 a 11 anos até a quarta série, e 70% da população escolar de 12 a 14 anos na quinta e sexta série do primário. Para o Ensino Médio, matricular 30% da população escolar de 11 a 14 anos, nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e 30% da população, de 15 a 18 anos, nas séries do ciclo colegial. O projeto de extensão da escolaridade abarcava o Ensino Superior pela inclusão de, pelo menos, metade dos que terminariam o curso colegial.

No fim desse período (1970), analisando os dados dos *Anuários Estatísticos do Brasil* (IBGE) nos anos de 1961 até 1970, podemos confirmar o crescimento nos três ramos de ensino. No que diz respeito ao Ensino Médio, apesar do crescimento da demanda pelos cursos técnicos, os que ingressavam no Ensino Médio geral, em sua maioria, optaram por cursar o secundário comum. No gráfico a seguir, ilustramos a matrícula da população do Ensino Médio geral em relação à opção pelo curso secundário comum, entre 1962 e 1970. Não encontramos dados referentes aos tipos de cursos oferecidos pelo Ensino Médio geral no período entre 1965 e 1968.

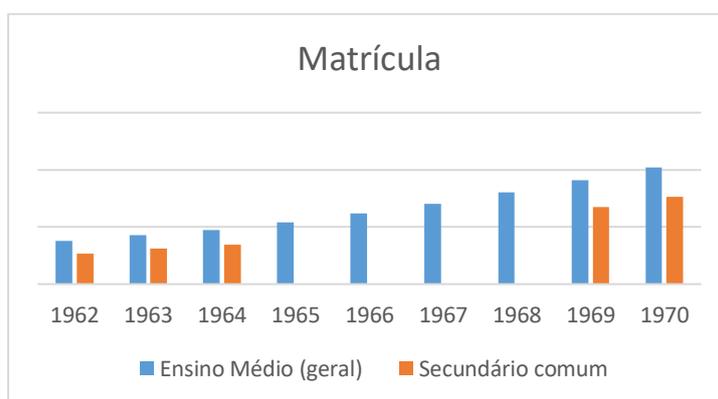


Gráfico 1: Matrícula da população educacional do Ensino Médio em relação à opção pelo curso secundário, por ano (dados retirados dos *Anuários Estatísticos do Brasil* (IBGE, 1964, 1965, 1966, 1969, 1971, 1972).

Romanelli (2014), ao expor os dados referentes à *Estatística da Educação Nacional (1960/1971)*, fazendo uma leitura da proposta do PNE, afirma que, apesar do crescimento em todos

os níveis de ensino, apenas as metas referentes ao Ensino Superior foram alcançadas. E conclui que a população – que deveria estar no Ensino Médio – permanecia, ainda, no primário, denunciando precariedade no planejamento escolar. A destinação de recursos para instituições particulares e concessão de bolsas, em auxílio à população pobre, expressas no art. 94, com o planejamento de expandir a rede pública de ensino, não resolveu o problema da reprovação na escola primária. Assim, a ideia de extensão da escolaridade não resolveu o problema da democratização do ensino, visada tanto na LDB como no PNE da época (Romanelli, 2014).

Cunha (1977) comenta a desvantagem nos concursos para Ensino Superior dos egressos do Ensino Médio técnico pelo despreparo nas disciplinas de caráter geral. Ainda, para o autor, o ingresso ao Ensino Superior continuava representando a conquista de um requisito para ascensão social, e agora, com legislação que facilitava a função propedêutica para o Ensino Médio técnico também. Apesar de o ingresso ao Ensino Superior representar, em sua maioria, aqueles que fizeram o secundário comum, a procura pelo Ensino Superior dos que optaram pelos cursos técnicos aumentou de forma intensa. Esse diagnóstico, para o autor, corrobora a função do Ensino Médio propedêutico pela justificativa de valor (ascensão social) e não pela deficiência do Ensino Médio de não dar conta da formação profissional. A deficiência na formação do Ensino Médio profissional, dentro do curso médio geral, foi uma das justificativas que resultaram para a nova LDB, em 1971.

O modelo de expansão industrial que estava sendo traçado no Brasil, a relação com o capital internacional, a chegada das multinacionais, o crescimento do setor terciário, entre outras variáveis que compunham o desenvolvimento do país “ex-colônia” aos moldes capitalistas, exigiam características específicas de profissionais, onde a mão de obra qualificada e hierarquias de ocupação profissional se instalavam. Nessa perspectiva, o sistema educacional acaba se tornando foco para essas conquistas, tanto pela população quanto pelo planejamento governamental, porém em condições bem desiguais (Cunha, 1997; Frigotto, 2010; Romanelli, 2014; Saviani, 2013; e Xavier 1990, 1992).

O período entre o fim da Era Vargas e o início do golpe de 1964 marcou a educação também pela polarização dos interesses sociais e econômicos, imersos em disputas ideológicas excludentes. A educação popular ganhava força, e estudos sobre escolas que favoreciam a diversidade em prol dos direitos sociais e subjetivos ganharam expressivo espaço nas produções e publicações científicas (Saviani, 2013). Contudo, o caminho de unificá-las com as ações governamentais estava cada vez mais incompatível. Enquanto isso, protestos de professores e estudantes se tornavam cada vez mais frequentes e intensos, e as reformas educacionais seguiam para o modelo de formação de capital humano referenciando à integração na sociedade e a ideia de pleno emprego, reduzindo “a educação de direito social e subjetivo a um fetiche mercantil” (Frigotto & Ciavatta, 2011, p. 624). A expansão da educação alcançou limites incombináveis com o modelo de economia do país, em que a procura se tornou muito maior do que a condição de oferta. Isso gerou, por exemplo, “salas de aula de escolas superiores, sobretudo, superlotadas e desprovidas de recursos” (Romanelli, 2014, p. 2.015).

Entre os anos de 1964 e 1985, a partir do golpe militar, o governo é marcado pelo autoritarismo, pela entrada num processo de centralização garantindo o direito de intervir nos estados e municípios, a oficialização da censura e a proibição de greves. Ainda, a Constituição de 1967 ampliou a obrigatoriedade do ensino (dos sete aos 14 anos) e legitimou a assistência técnica e financeira ao ensino particular pelo poder público. No que tange à política educacional, a modernização do ensino foi o foco das reformas, onde as decisões não competiram aos educadores, e se concentraram no grupo militar que comandava o país (Saviani, 2015).

Os governos militares (1964-1984) sinalizam a ruptura com as oligarquias rurais – processo iniciado ao longo dos anos 1920 e 1930 – e a implantação autoritária da ordem social burguesa e da ordem econômica industrial capitalista. No período, há a entrada decisiva do capital internacional – apesar da declarada política nacionalista – e implantam-se um modelo concentrador de renda, um processo extenso de modernização e desenvolvimento

econômico e novos padrões de consumo para uma camada restrita da população. (Frigotto & Ciavatta, 2011, p. 625)

Sob o pretexto da reconstrução econômica aliada à modernização do ensino, justificadas pela instrumentalização para o trabalho, o governo militar fez vários acordos internacionais, entre eles, os do MEC-UASAIID. O Ministério da Educação (MEC) assinou com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development-USAID*) acordos que fizeram parte dos programas de cooperação para o desenvolvimento da educação no Brasil e culminaram em uma reforma da educação que impactou todos os níveis de ensino – sobretudo o superior. Esses acordos chegaram ao conhecimento público em 1966, em virtude da pressão da opinião pública, porém já estavam em andamento desde 1964, o que inflamou as discussões/ações públicas a respeito dos novos rumos da educação no Brasil. (Romanelli, 2014).

Alves (1968), no livro *Beabá dos MEC-Usaid*, apresenta e analisa os acordos nos quais abrangem todo o sistema de ensino com atuações nos níveis primário, médio e superior, em ramos acadêmicos e profissional. Lauro de Oliveira Lima pontuou, no prefácio da obra, a importância da produção desse documento, sobretudo pelo fato de as informações oficiais sobre os acordos só terem se tornado públicas em 1966, “assim mesmo, de forma fragmentária e imprecisa” (p. 7). Alves complementa, na introdução do seu texto:

A contribuição mais efetiva que pode dar ao progresso do País é recolher documentos e pronunciamentos oficiais esparsos, classificá-los em uma sequência lógica, comentá-los de forma mais ou menos abreviada e colocá-los à disposição do público como material para estudos e debates. Em uma terra onde os meios de comunicação de massa são influenciados – quando não completamente controlados – pelos interesses estrangeiros e onde o Governo, que a esses interesses serve, sonega ao povo informações fundamentais, acredito importante esse tipo de publicação. (Alves, 1968, pp. 17-18)

Todo o sistema de ensino foi trabalhado por esses acordos, visando o planejamento, a reestruturação técnica e administrativa, por meio de atividades como assessorias, orientações técnicas, treinamento de pessoal, controle das publicações/conteúdos de livros didáticos e fomento de recursos. Entre os documentos, quatro acordos relacionados ao Ensino Médio são explicitados na tabela a seguir.

Tabela 1: Relação acordos MEC-UASAID para o Ensino Médio

| Partes contratantes | Data da assinatura | Nível |
|------------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| MEC- DES ¹ - USAID | 31 de março de 1965 | médio |
| MSC- Contap ² -USAID | 24 de junho de 1966 | médio |
| MEC-SNEL ³ -USAID-COCAP | 6 de janeiro de 1967 | primário, médio e superior |
| MEC-DES-USAID-Contap | 17 de janeiro de 1968 | médio |

1- DES: Diretoria do Ensino Secundário

2- Contap: Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso e dá outras providências

3- SNEL: Sindicato Nacional dos Editores de Livros

4- COCAP: Comissão Coordenadora da Aliança para o Progresso

- MEC-DES-USAID (1965) – Diz respeito à orientação e ao assessoramento, por parte de consultores norte-americanos, aos Conselhos e às Secretarias Estaduais de Educação no preparo e execução de planos estaduais de ensino de nível secundário. A justificativa para o acordo foi a carência, por parte das autoridades estaduais, de experiência quanto à formulação de planos estaduais de ensino que consultassem os Estados e a disponibilidade de seus recursos, tanto humanos quanto materiais.
- MSC-Contap-USAID (1966) – Assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de Ensino Médio formados pelas faculdades de Filosofia, ou seja, para as matérias obrigatórias do grau de Ensino Médio. Justificou-se o projeto pela necessidade do Ministério da Educação e Cultura, que precisava formar docentes em caráter de emergência, devido à menor quantidade de professores formados.
- MEC-SNEL-USAID-COCAP (1967) – Está relacionado às publicações técnicas, científicas e educacionais nos três níveis de ensino (primário, secundário e superior), por meio dos objetivos: 1. Colocar livros didáticos e técnicos ao alcance da população

estudantil, distribuídos gratuitamente às escolas, para uso de seus alunos; 2. Facilitar a distribuição e utilização de livros, pela criação de bibliotecas escolares e pelo suprimento às já existentes, de um número adequado de livros selecionados pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático; 3. Promover, por contrato comercial com as editoras; 4. Promover a edição de livros didáticos nas matérias em que não haja publicações em português, ou quando as disponíveis não atenderem aos requisitos de qualidade exigidos pelo ensino; 5. Aperfeiçoar as técnicas da indústria editorial e gráfica, e os sistemas usuais de distribuição de livros; 6. Estimular os autores e ilustradores brasileiros de livros técnicos e didáticos; e 7. Difundir entre os três níveis de ensino os meios de aperfeiçoar técnicas didáticas, pelo melhor uso dos livros e dos materiais didáticos e científicos.

- MEC-DES-USAID-Contap (1968) – Teve por objetivo prorrogar a vigência das atividades de projetos anteriores, para: a) Incluir novos Estados; b) Levantar dados socioeconômicos pertinentes à educação elementar e média nos Estados que estão recebendo assistência técnica para o planejamento do Ensino Médio; e c) Melhorar a coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e médio.

A esfera econômico-política a partir de 1970 foi marcada pela euforia do chamado “milagre econômico brasileiro” em consonância com a violenta repressão, legitimada pelo Ato Institucional 5, em 1968, que se estendeu até o início de 1974. A taxa de crescimento do PIB aumentou de forma expressiva, e a inflação sofreu considerável queda. Em contrapartida, a dívida externa expandiu; a concentração de renda e a desigualdade aumentaram.

Nesse período, a mobilização do campo educacional, por meio de pensadores de orientação hegemônica e contra-hegemônica, estava atrelada à mudança no campo político. A tentativa de despolitização do contexto educacional acabou tendo movimento contrário (Saviani, 2013). Poerner (1995), ao tratar da participação política dos estudantes brasileiros, menciona que, nessa época, a história da repressão às liberdades e da intervenção estrangeira no país se confundiu por

inteiro com as histórias do movimento estudantil brasileiro e da União Nacional dos Estudantes (UNE), regados a intervenções do Estado sob torturas e assassinatos.

Segunda LDB — Lei nº 5.692/1971 e a reforma no ensino de Segundo Grau

Nesse contexto, a reestruturação do ensino foi consagrada entre 1968 e 1972. Por meio de leis, decretos e pareceres complementares, resultaram as reformas universitária (Lei nº 5.540/1968 e Decreto-Lei nº 464/1969) e dos ensinos de Primeiro e Segundo Graus (Lei nº 5.692/1971). A segunda LDB – Lei nº 5.692/1971, proferida em 1971, no governo de Emílio Médici, foi aprovada rapidamente, por unanimidade e sem vetos. Saviani (2015), ao analisar o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino e ao refletir sobre a LDB de 1961 e a de 1971, pontua ter sido necessária a ruptura política em 1964, no que diz respeito ao prevalecimento do objetivo de garantir a continuidade da ordem socioeconômica. No entanto,

em consequência, para preservar o sentido social da educação enquanto mecanismo de ascensão social, legitimação das diferenças e justificação dos privilégios, fazia-se necessário ajustá-la às novas condições políticas impondo-se, portanto, a reforma da organização escolar em seu conjunto, o que veio a ser institucionalizado por meio da nova legislação educacional. (Saviani, 2015, p. 161)

Assim, todos os artigos referentes ao Ensino Médio na LDB de 1961 foram revogados pela segunda LDB. De forma geral, o Primeiro Grau englobou o antigo primário e o antigo ginásio do secundário, com duração de oito anos, e era destinado à formação dos estudantes de 7 a 14 anos, com caráter obrigatório (720 horas anuais). Além da formação geral, foram inseridas a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. O Segundo Grau foi direcionado ao antigo colegial, para a formação do adolescente, com duração de três (2.200 horas) ou quatro anos (2.900 horas). Diluiu os antigos cursos do Ensino Médio geral em apenas um nível de ensino, com o principal objetivo na habilitação profissional. Os dois níveis possuíam disciplinas obrigatórias, de formação geral,

em maior quantidade para o Primeiro Grau. No Segundo Grau, as disciplinas de formação geral diminuían gradativamente, abrindo espaço para as de formação especial (Brasil, 1971).

O exame para ingresso no Segundo Grau foi excluído, sendo permitida a continuidade dos estudos ao concluintes do Primeiro Grau. Contudo, aqueles que quisessem encerrar os estudos, sem a continuidade para o Segundo Grau – pelo caráter semiprofissionalizante –, já poderiam ingressar na força do trabalho, caso tivessem necessidade. A habilitação profissional do Segundo Grau possibilitava encerrar os estudos para o exercício da profissão, assim como prosseguir os estudos em nível superior. As ofertas das habilitações deveriam obedecer às demandas do mercado de trabalho. “Mas não somente os avanços da tecnologia imporão modificações no conteúdo das técnicas e na lista de ofertas”; elas devem ser estabelecidas pela escola “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamento periodicamente renovado” (Brasil, 1971, art. 5º, § 2º, letra “b”).

Para atender essas exigências, também foram determinados níveis de formação de professores, a saber: formação de nível de Segundo Grau, formação de nível de Segundo Grau com um ano de estudos adicionais, formação superior em licenciatura curta, formação em licenciatura curta mais cursos adicionais e formação de nível superior em licenciatura plena. Os dois últimos estavam destinados ao ensino de Segundo Grau; os anteriores diziam respeito ao nível de Primeiro Grau. Vincularam-se os níveis salariais do professor ao nível de formação.

A estrutura profissionalizante e terminal do Segundo Grau atendeu ao interesse de conter a demanda social de educação superior, formando pessoas habilitadas ao mercado de trabalho, de acordo com as demandas locais e regionais. Segundo Cunha (1977), a reforma proporcionou uma diminuição nas oportunidades de empreendimento para as camadas médias, tornando os cursos superiores bastante procurados como recursos para ascensão. No entanto, a insatisfação desse público se fazia presente, pois o ensino de Segundo Grau não mais se propunha à característica propedêutica. Romanelli (2014) complementa que tal estratégia, além das pressões do setor empresarial, representou as pressões do setor externo para criar as condições de formação de uma

mão de obra com educação de base, qualificada a curto prazo, que seja produtiva e barata. Contudo, o Parecer CFE nº 45/1972, do Conselho Federal de Educação, fortaleceu as habilitações de nível técnico ou auxiliar técnico, propiciando características altamente especializadas (Brasil, 1972). Além de não corresponder às demandas do mercado de trabalho, desfavorecia os interesses da classe dominante pelo aumento do valor salarial devido à qualificação desses profissionais, comparado à possibilidade do treinamento de pessoal na própria empresa.

A profissionalização universal e compulsória do Segundo Grau foi alvo de muitas críticas, pois requeria das escolas – públicas e particulares – uma reformulação que exigia, no mínimo, mudanças pedagógicas, de infraestrutura e de qualificação de professores, tornando-a inviável. Pressionado para um reajuste na medida, em 1975, governo emitiu o Parecer CFE nº 76/1975, possibilitando o aumento da carga horária das disciplinas de formação geral no Segundo Grau. E permitiu o encaminhamento a várias ocupações, mediante treinamento na empresa. Sem o apoio das indústrias e, aliado ao desinteresse da elite, em 1982, sob a presidência de João Baptista Figueiredo – eleito pelo Colégio Eleitoral em 1978 e último governo do regime militar –, foi extinta a exigência de habilitação profissional pela Lei nº 7.044/1982.

A partir de 1974, o governo militar entra em declínio. A crise econômica mundial impulsionou a queda da economia brasileira, que estava em crescimento. O salto da inflação e a exorbitante dívida externa encerram o período da euforia econômica. A crescente contestação ao regime militar fomentou o início do processo de descentralização, em 1979, e de forma gradativa o governo militar sai de cena para a chegada da *Nova República*, em 1985.

Saviani (2013) comenta que o abandono progressivo da estratégia autoritária buscou a retomada da estratégia de conciliação, por meio da antiga “democracia restrita”, como mencionado, revestida com características de adequação ao contexto social brasileiro às demandas da nova ordem mundial do capitalismo. Pela falta de representatividade da sociedade política, estratégias que garantissem a continuidade da ordem socioeconômica de interesse da classe dominante foram acionadas para a resolução dos problemas políticos. Nesse contexto, a *Nova*

República desenhou-se pela “volta da ‘conciliação pelo alto’, mediante a qual as elites preservam seus privilégios adiando um futuro remoto e indefinido à realização das aspirações populares” (p. 165). Desde o fim dos anos 1970, os profissionais de educação mobilizam-se de forma expressiva para discutir e intervir na formulação da política-educacional da educação, como a realização da Conferência Brasileira de Educação (CBE), inaugurada em 1980, e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (criado em 1987, para discutir temas e elaborar projetos para apresentar na Câmara dos Deputados). Contudo, não obtiveram êxito quanto à conversão de suas propostas em política educacional (Saviani, 2018).

Frigotto (2010) discute a capacidade “da classe ou classes dominantes brasileiras para manter o *apartheid social* existente”, explicitando as perspectivas de educação e formação humana demandadas pelos “*homens de negócio*, ou pelos seus mentores intelectuais, assessores e consultores em realidades culturais como a brasileira, onde a burguesia se constituiu mediante uma metamorfose das oligarquias” (p. 147). Segundo o autor, a redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou do atendimento das necessidades e dos interesses da classe ou classes trabalhadoras tornou o progresso técnico de suma relevância, onde as múltiplas necessidades humanas se relacionam com as necessidades da reprodução do capital de forma conflitante e antagônica. Assim, o autor afirma:

O fantástico progresso técnico que tem o poder de dilatar o grau de satisfação das necessidades humanas e, portanto, da liberdade humana, e que tem estado sob a lógica férrea do lucro privado, ampliando a exclusão social, não é uma predestinação natural, mas algo produzido historicamente. (Frigotto, 2010, p. 148)

O cenário do Ensino Médio no período de redemocratização, passando pelas *Diretas já* (1983-1984) até a aprovação da terceira LDB, em 1996, configurou-se em uma ampliação do sistema público e explosão da rede privada. No entanto, os recursos financeiros necessários para o crescimento da rede pública não eram correspondentes. Além disso, houve um “progressivo abandono, por parte da classe média, das instituições públicas” para as particulares (Pinto, 2007,

p. 51). As empresas do ensino privado caracterizavam-se como promotoras de serviço para a conquista da aprovação no Ensino Superior, sob elevado valor financeiro, no qual atingiam um mercado restrito.

Em contraponto ao governo autoritário, a Constituição de 1988 é marcada pela reinstalação democrática como um dos maiores princípios do Estado brasileiro, constituindo-se em Estado Democrático de Direito sob os fundamentos da soberania; da cidadania; da dignidade da pessoa humana; dos valores sociais do trabalho e da livre-iniciativa; e do pluralismo político (Brasil, 1988, art. 1º). Proferiu as eleições diretas para presidente, a legalização dos partidos, o fim da censura, assim como a tortura e o racismo como crimes inafiançáveis. E ainda legitimou “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Como princípios, o ensino deverá ser ministrado com base nos incisos, a saber:

I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e

VII – garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, art. 206)

A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2013), iniciaram-se as reformas para o sistema educacional, com suas políticas de avaliação e financiamento, sofrendo alterações

ao longo do tempo, até os dias atuais. Após longa discussão, a terceira Lei de Diretrizes e Bases foi publicada em 1996, mas algumas decisões foram sendo tomadas pelo Poder Executivo, por meio de decretos e leis, durante o governo e influenciaram a direção do Ensino Médio. A educação brasileira seguiu o plano político de desregulamentação, de descentralização e de privatização comandado pela nova ordem de mundialização do capital (Frigotto & Ciavatta, 2003; Frigotto & Ciavatta, 2011; Saviani, 2013). “Passamos, assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado”, por meio de política unidimensional do Estado. (Frigotto, 2002, citado por Frigotto & Ciavatta, 2003, p. 107).

Enquanto prepara-se uma minoria para o trabalho complexo, de acordo com as necessidades do mercado, a forma dominante, da divisão internacional do trabalho postulada, expressa as noções das dimensões individualista e da competição combinadas à rápida formação, em que prepara para o trabalho simples por meio de cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou rápidos treinamentos. As reformas na educação estão alicerçadas nas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo, redefinidas para o capital humano. Para isso, o desmanche do Estado na garantia de direitos coletivos e universais, e do crescente processo de privatizações, compõe a estratégia educacional para a mundialização do capital (Frigotto & Ciavatta, 2011).

Saviani (2013) esboça a relação do Estado com a educação formal no Brasil, refletindo sobre as bases pedagógicas presentes nas esferas econômicas, didáticas, psicológicas e administrativas adotadas a partir de 1980 e assumidas no discurso do fracasso da escola pública pela incapacidade de gerência do Estado ao bem comum. A contribuição para o processo econômico-produtivo desloca-se das demandas coletivas, materializadas nas reformas dos governos anteriores, “tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores (p. 430)”, para a satisfação de interesses privados, ou seja, a educação vista como investimento de capital humano é enfatizada nas capacidades e competências pessoais. Essas proporcionam condições de

competição aos empregos disponíveis, sem a garantia de emprego para todos. Estar excluído das condições de empregabilidade compete, portanto, à responsabilidade da própria pessoa. Assim, a exigência de atualização constante pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade está impregnada pela adaptação ao mercado por vias das competências cognitivas e afetivo-emocionais. Para isso, para garantir a eficiência e produtividade, a avaliação dos resultados torna-se indispensável.

Portanto, para Frigotto e Ciavatta (2003), “o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado” (p. 108), adotados no governo Cardoso, obtiveram profundas consequências, que prejudicaram a consolidação de uma sociedade democrática, barrando a incorporação de amplos setores populares. Na visão dos autores, esses também foram os motivos pelos quais a publicação da terceira LDB, em 1996, durou tanto tempo: o confronto das ideias discutidas entre os conceituados educadores e os aliados ao plano governamental.

Terceira LDB (Lei nº 9394/1996) e seus desdobramentos

Como pontos importantes para o nosso estudo, vale ressaltar que a Constituição de 1988 concede a livre-iniciativa privada, sob o cumprimento das normas gerais da educação nacional e sob o poder público da autorização e avaliação da qualidade do ensino; a organização do ensino sendo de responsabilidade entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e a destinação de recursos públicos às escolas públicas, “podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (Brasil, 1988, arts. 209, 211 e 213). Na nova Constituição também estava previsto como um dos deveres do Estado garantir “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” (Brasil, 1988, art. 208, inc. II). No entanto, a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, dá uma nova redação a esse item, no qual diz ser dever do Estado garantir “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. A Emenda

Constitucional também insere o § 3º no artigo 211, onde diz que “os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio” (Brasil, 1996a).

A educação escolar brasileira foi dividida em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, tendo duração mínima de três anos (Brasil, 1996b). O artigo 4º da LDB/1996 manteve a primeira redação do artigo 208 da Constituição (“a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”), somente em 2009 foi substituída pela segunda (“progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”).

Estava previsto um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de uma parte diversificada em função das características regionais e locais (art. 26). A carga horária mínima para a educação básica foi regulamentada para 800 horas anuais, distribuídas em duzentos dias (art. 24), e a exigência de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, para a formação de docentes para atuar no Ensino Médio (art. 62) ainda apresenta aos cursos do Ensino Médio equivalência legal e habilitação para a continuidade dos estudos (art 36, § 3º).

Como anunciou a Constituição, a União deveria gastar no mínimo 18%, e os estados e municípios, no mínimo 25% de seus orçamentos na manutenção e no desenvolvimento do ensino público (art. 69). Também, a concessão do financiamento do dinheiro público às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77), assim como o Plano Nacional de Educação, foi incluída para o seu desenvolvimento (art. 87). Na Constituição, o PNE aparece como plano plurianual, ou seja, para um período de quatro anos, mas na LDB ele é previsto para planejamento de metas a serem alcançadas em períodos de 10 anos. Falaremos sobre ele adiante.

Como dito, no art. 87 da LDB é instituída a Década da Educação: a União deverá encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil,

1996b, art. 87, § 1º). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos refere-se a um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem com prestação de apoio contínuo e de longo prazo às ações nacionais e regionais (continentais, subcontinentais e intercontinentais). Foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, em que a Organização das Nações Unidas(ONU), por meio de suas agências – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) –, com o Banco Mundial, eram os principais patrocinadores da iniciativa. A Unesco, agência das Nações Unidas particularmente responsável pela educação, deveria conceder prioridade à implementação do Plano de Ação e fomento à provisão dos serviços necessários ao fortalecimento da cooperação e coordenação internacionais (Unesco, 1990).

Sobre a gestão democrática que está como um dos princípios básicos do ensino público, presente na Constituição, permanece na LDB acrescida na forma de legislação dos sistemas públicos: A “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil 1996, art. 3º, § 8º). Os sistemas de ensino poderão definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Ainda, assegurar às unidades escolares públicas de educação básica progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (arts. 14 e 15). O fato de a gestão democrática estar prevista na LBD até hoje, sob esses dois aspectos e sem diretrizes às etapas e modalidades de ensino, é visto por muitos autores como um atraso, considerando ser um dos princípios para a Educação, além da sua importância.

Para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevê oportunidades educacionais mediante cursos e exames no nível de conclusão do Ensino Fundamental (para os maiores de quinze anos) e do Ensino Médio (para os maiores de dezoito anos), adequadas às suas características, aos interesses, às condições de vida e de trabalho (arts. 37 e 38). A veiculação e o desenvolvimento de

programas de ensino a distância foram incentivados pelo Poder Público em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como a educação continuada. Esse tipo de educação comportaria “custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens” e “reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais” (Brasil, 1996, art. 80, § 4º).

A Educação Profissional, separando o Ensino Médio e o ensino técnico-profissional, foi regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997 para ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40.), podendo cursar com o Ensino Médio, ou após a conclusão do nível e sua oferta se dá por meio de Cursos Técnicos, de Formação Inicial e Continuada – FIC (qualificação) e de Formação de Docentes.

O sistema nacional de avaliação começa a ser montado a partir da Lei nº 9.448/1997, convertida por meio de Medida Provisória (MP nº 1.568/1997), que transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP em Autarquia Federal, para gerir sistemas e exames de avaliação da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. Assim, foram criadas em 1998, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998, organizaram as bases curriculares conforme a formação de competências e de habilidades em que o processo acelerado de produção de mercadorias e serviços demandam. Ainda, pontua a necessidade de a educação estar adequada às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho (Brasil, 1998).

A publicação do Decreto nº 3.276/1999 orientava que a formação de professores deveria ter como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Assim, os PCNs para o Ensino Médio foram organizados tendo como base a definição das competências e das habilidades que o aluno deveria desenvolver durante esse nível de ensino. O Plano Nacional de Educação completa

a política educacional desse governo, sendo seu projeto apresentado na Câmara em 1998; contudo, só foi convertido em lei em 2001, dois anos antes do final do seu segundo mandato (Saviani, 2018).

Em 2000, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Esse programa consiste em um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), representado pelo INEP, sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos. A avaliação é elaborada para abarcar domínios sobre leitura, matemática, ciências e outros domínios, chamados inovadores, como Letramento Financeiro e Competência Global (INEP, 2009).

Em suma, no campo educacional, especificamente o Ensino Médio da educação básica, o governo FHC trabalhou de forma “independente”, ou seja, à revelia da resistência de educadores ao conjunto de medidas que alteraram a sua proposta, além das parcerias estabelecidas pelo MEC e dos esforços em manter o curso da formação de capital humano. Tanto a formulação da LDB, o Plano Nacional de Educação (2001-2011), a reforma imposta do Ensino Médio e técnico, e os PCNs, “foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação” (Frigotto & Ciavatta, 2003, p. 122).

Logo no primeiro ano do governo Lula (2003-2011), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) aponta para a abertura de “um espaço institucional à resistência no âmbito dos currículos e da avaliação” (Ximenes, 2019, p. 63), onde mecanismos em prol da diversidade cultural, racial, social e econômica, assim como medidas de autoavaliação participativa das escolas, foram priorizados. A inclusão do artigo 26 na LDB, pela Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira, seguido da ampliação dessa lei em 2008 – destacando a necessidade de apresentar também a história e a cultura indígenas (Lei nº 11.645) –, são exemplos desses avanços (Ximenes, 2019). Tanto no governo Lula (2003-2011) como no de Dilma Rousseff (2011-2016), a participação da sociedade tornou-se mais efetiva, proporcionando avanços na discussão e

formulação do Sistema Nacional de Educação e do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), por meio das I e II Conferências Nacionais de Educação (CONAEs). Foi incorporada ao PNE, como exemplo dessa participação, “a meta de 10% do PIB para a educação, reivindicada desde a década de 1980 por ocasião da Constituinte, e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação” (Saviani, 2018, p. 302).

No segundo ano do governo Lula, foi revogado o Decreto nº 2.208/1997, sobre a separação da educação profissional, retomando a tendência da formação integrada na tentativa de superar a dualidade entre educação geral e formação profissional. O Decreto nº 6.095, de 24/4/2007, fixou as diretrizes para integração de instituições federais de educação tecnológica, devido à constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em Rede Federal de Educação Tecnológica. Com o Decreto nº 6.278/2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao Fundef, ampliando a abrangência do fundo do ensino fundamental para toda a educação básica. Ainda, a Lei nº 11.738/2007, estabeleceu o piso salarial aos professores da educação básica pública (Frigotto & Ciavatta, 2003, 2011; Saviani, 2016, 2018).

No segundo mandato do presidente Lula, foi criado a Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), pela Portaria nº 971/2009, que compõe uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de apoio técnico e financeiro aos Estados. Houve também a reforma do SAEB, conjunto de avaliações aplicadas a cada dois anos, por amostra de alunos, para a obtenção de um indicativo da qualidade da educação básica, por meio da Prova Brasil. Foram realizadas ainda alterações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pela Portaria nº 109/2009. Assim, com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), passou-se a utilizar as notas do Enem na seleção de alunos para cursos de graduação das instituições federais de Ensino Superior, além de passar a ser usado para certificação de conclusão do Ensino Médio, inclusive para o EJA.

O governo Dilma seguiu a política educacional do governo Lula. Ampliou a educação obrigatória na educação básica, a saber: Pré-Escola (4 e 5 anos de idade), Ensino Fundamental

(dos 6 aos 14 anos) e Ensino Médio (dos 15 aos 17 anos de idade). Incluiu também nos currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio temáticas como proteção e defesa civil, e educação ambiental. As Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011) tiveram como proposição principal a integração curricular em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Possuíam como fundamento o princípio educativo do trabalho e propuseram que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade.

Em 2011, pela Lei nº 12.513, é sancionada a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), objetivando oferecer cursos de educação profissional e tecnológica para a população, de forma gratuita, com direito a auxílio-alimentação, transporte e material escolar. O mesmo foi feito com os cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (Saviani, 2016, 2018). Saviani (2016, 2018) considera o Pronatec iniciativa importante no que diz respeito à expansão da oferta de educação profissional e tecnológica. No entanto, o autor faz duas ressalvas:

A crença empiricamente infundada de que há carência de profissionais de nível médio e que, conseqüentemente, os profissionais desse nível teriam maiores chances de ser absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho; e o incentivo à iniciativa privada, alocando recursos públicos para a expansão das vagas oferecidas pelas redes de escolas particulares – inclusive aquelas com fins lucrativos. (Saviani, 2018, p. 301)

Para Frigotto e Ciavatta (2011), no que diz respeito ao Ensino Médio, foi importante a integração do Ensino Médio técnico ao fundamental e a oportunidade de acesso ao Ensino Superior, ocorrida sob movimento de reversão às leis e aos decretos impostos na tentativa de segregação do Ensino Médio técnico no governo FHC. Contudo, o dualismo estrutural entre o Ensino Médio acadêmico e o técnico não sofreu alterações. “Mantém-se um tecido social com profundas marcas da colonização e do escravismo, e um conseqüente preconceito e discriminação do trabalho manual e técnico” (p. 625). Na sustentação do país “ex-colônia” sob a marca histórica de expansão do capital, a “aliança e associação subordinadas da fração brasileira da burguesia às

burguesias dos centros hegemônicos do sistema capital, na consecução de seus interesses” (p. 623) foi mantida.

Ximenes (2019) comenta que o novo PNE representa uma expressão da ambiguidade, em termos normativos, instaurada nos dois últimos governos. Nele “reúne, ao mesmo tempo, proposições reformistas fortes para a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira e de seu financiamento e proposições de aprofundamento do tripé neotecnicista [padroniza/avalia/responsabiliza]” (p. 64). Nele se concretizam “as bases do tecnicismo curricular e da consequente perda de autonomia de sistemas públicos de ensino, escolas, docentes, estudantes e comunidades escolares de qualquer política educacional” (p. 65). A exemplo disso, a autora cita duas metas (7 e 20) do último PNE como expressão dessa ambiguidade. Na meta 7, estão presentes estratégias de ação para alcance de resultados, em que o estabelecimento de uma Base Nacional Comum dos currículos é um pressuposto para garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, incluindo a adoção de políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB. Essa ação seria uma forma de valorizar “o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar (Brasil, 2014)” (p. 65). Em contrapartida, a meta 20 implica na elevação da obrigatoriedade de participação do Estado no financiamento da educação básica, para assegurar o atendimento às necessidades de expansão com qualidade e equidade, como sugerem as diretrizes do PNE.

As instituições públicas de Ensino Médio foram alvo de diversas intervenções estatais políticas educacionais entre 2015 e 2016. Uma potente resposta popular contra a convergência de ataques à escola pública foi, como ato de resistência, a ocupação de suas escolas pelos estudantes. Podemos citar como exemplos algumas reivindicações desses estudantes: às péssimas consequências do corte de gastos sobre a infraestrutura das escolas (Rio de Janeiro e Ceará); contra a “máfia de merenda” (São Paulo); contra projetos específicos de privatização da escola pública (Goiás e Mato Grosso); e contra a Medida do Governo Estadual que previa fechar escolas e remanejar alunos de rede pública (São Paulo) (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016; Gohn 2017,

2019). A Medida Provisória proferida por Michel Temer – vice-presidente que assumiu a Presidência após o *impeachment* de Dilma Rousseff – para reformar o Ensino Médio também obteve reações entre os estudantes da rede pública, que culminaram nas ocupações de suas escolas. Para Ximenes (2019), o governo Temer orquestrou o abandono progressivo à ambiguidade do período anterior logo no primeiro momento, eliminando espaços de resistência e acelerando reformas em prol

[...] de uma agenda de ruptura com os pressupostos políticos e econômicos do PNE, e de eliminação de todos aqueles objetivos, metas e estratégias que contradigam a visão irremediavelmente tecnocrática, pró-mercado e reacionária que literalmente tomou a direção da educação nacional a partir daquele ano. Desde então, ainda que formalmente vigente, o PNE tem funcionado mais como uma peça de resistência do que como um plano de desenvolvimento educacional propriamente dito. (Ximenes, 2019, p. 69)

Reforma do Ensino Médio por Medida Provisória (MP nº 746/2016) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM)

A necessidade de uma reestruturação no Ensino Médio vinha sendo alvo de discussões dentro dos fóruns educacionais, pelos educadores, e propostas já estavam sendo estabelecidas. Contudo, a Reforma do Ensino Médio veio sem aviso, por Medida Provisória. Em anexo, apresentamos um quadro com as principais alterações na LBD/1996, que foram realizadas ao longo dos anos, desde a sua criação.

O *Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2018* apresenta um balanço do Ensino Médio para 2016/2017. Podemos traçar uma breve caracterização da situação desse nível de ensino no período, por meio dessas informações, de acordo com o contexto já explorado.

A taxa líquida de matrícula no Ensino Médio (EM) no Brasil foi de 68%, refletindo diferenças significativas entre os estados, sendo a menor em Sergipe (51%) e a maior em São Paulo (81%). Além das diferenças entre os estados, o *Anuário* apresenta o Ensino Médio como

excludente e desigual, quando levados em conta critérios como renda, raça/cor e região. Dos alunos que integram o quartil de renda mais baixa, 57% estão no Ensino Médio; 91% dos jovens que pertencem aos 25% mais ricos da população; 62% dos alunos pretos; e 63% dos pardos estão matriculados no Ensino Médio – a taxa de atendimento dos alunos de cor branca é de 76%.

Cerca de dois milhões de jovens de 15 a 17 anos ainda estão no Ensino Fundamental, e outros 903,1 mil não estudam e não concluíram o Ensino Médio. O percentual de jovens de 15 a 17 anos matriculados em escolas, independentemente de ano/série, em 2012, foi 87% em 2012, apresentando crescimento até 2017 (91%). Nessa análise, o *Anuário* aponta que há uma defasagem de mais de dois anos entre a idade adequada e o ano que o aluno está cursando.

No tocante ao tipo de ensino (Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado à Educação Profissional), no ano de 2016, as matrículas estavam distribuídas da seguinte forma: Do total de 8.133,04 matrículas, 7.601,197 (94%) estavam no Ensino Médio; 429,010 (5,3%), no Ensino Médio integrado à educação profissional; e 102,833 (1,3%), no Ensino Médio Normal/Magistério. A taxa de evasão do Ensino Médio de 2014/2015 foi de 11,2 %. O menor percentual foi para a Região Sul (10,2%); o maior, para a Região Norte (13,0).

A rede estadual tem uma participação de 84,8% de alunos nas escolas, e 12,5% da rede privada com crescimento de 4,5% em oito anos. A estimativa do percentual do investimento público total em educação relacionado ao Produto Interno Bruto (PIB) por nível de ensino entre 2000 e 2014 aponta para um total de 6,0 em 2014. No que diz respeito ao Ensino Médio, 1,1% foi investido, apresentando crescimento em comparação ao ano 2000 (**ver Gráfico 2**). O *Anuário Brasileiro* também indica que os dados de receitas vinculadas à Educação mostram forte desigualdade das condições de financiamento por estado.

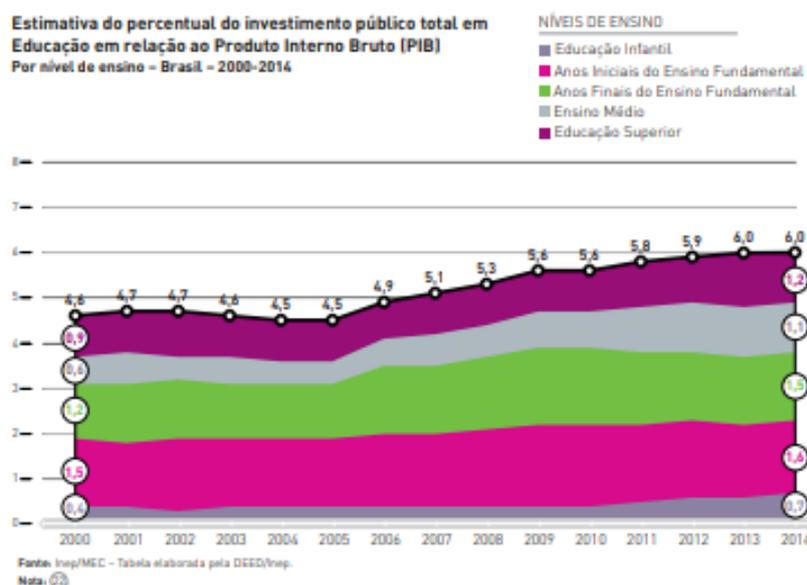


Gráfico 2: Estimativa do percentual do investimento público total em Educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) por nível de ensino – Brasil – 2000-2014 (*Todos pela Educação*, 2018, p. 120).

Por fim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) sofreu poucas alterações desde 2005, com 5,6% para a rede privada, mantendo o mesmo índice em 2015, e 3,1% para a rede pública, aumentando em 2015 para 3,5%.

Ao compreendermos as ocupações de escolas nesse quadro de rearticulação do campo hegemônico sobre as escolas públicas, também se compreende a radicalidade e a oportunidade histórica aberta por aquela experiência. Os atos de rua, as palavras de ordem e, principalmente, a vivência da autogestão escolar pelos estudantes, o sopro de gestão democrática durante as ocupações, o uso dos espaços escolares antes proibidos, a substituição das escalas meritocráticas pelo aprendizado colaborativo e solidário, a livre expressão identitária e política pelos estudantes – tudo isso com uma intensidade que não se apaga – têm o potencial de renovar as ideias contra hegemônicas na educação brasileira e proporcionar novas articulações político-pedagógicas. (Ximenes, 2019, p. 71)

As Ocupações de Escolas Brasileiras da Rede Pública pelos Secundaristas no Fim de 2016: Contextualização e Caracterização

As ocupações de 2016 foram inspiradas nos protestos que aconteceram no fim de 2015, em São Paulo, e culminaram em ocupações das escolas estaduais da região. A reivindicação era contra a Medida do Governo Estadual que previa reorganizar a rede de escolas, em que 94 unidades fechariam e outras 754 sofreriam remanejamento de alunos (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016; D'Ávila, 2017, 2018a, 2018b; Gohn 2017, 2019). Além do impacto na vida de estudantes, familiares e professores, a medida não incluía a participação da comunidade, que teve acesso à informação somente por meio dos noticiários da televisão. Estudantes e, eventualmente, pais e/ou professores foram às ruas em protesto, por seis semanas, em pelo menos 60 cidades na Região Metropolitana, no interior e no litoral de São Paulo. A passeata de estudantes e familiares em uma região de Presidente Prudente (Rancharia) foi a primeira manifestação de rua em protesto à “reorganização” das escolas, em 28 de setembro de 2015. Depois dessa ação, diversas formas de protesto variaram, desde “uma demonstração como um abraço coletivo até táticas mais radicais, como o ato de colocar fogo em entulho e bloquear a rua”, mostrando-se, porém, ineficazes (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016, p. 53).

A articulação dos estudantes para a decisão pela ocupação das escolas deu-se por meio de um aplicativo de celular que disponibiliza mensagens instantâneas e chamadas de voz. A estratégia foi planejada – e baseada –, principalmente, no manual *Como ocupar um colégio?*, escrito por secundaristas da Argentina e do Chile. Esse documento, elaborado pela seção argentina da “Frente de Estudantes Libertários” em 2012, influenciada pela rebelião dos estudantes chilenos de 2006 (a Revolta dos Pinguins), foi traduzido para o Português, desde 2013, adaptado para o momento e disponibilizado em uma rede social pelo coletivo intitulado “O Mal Educado” (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016)¹.

¹ O documento *Como ocupar um colégio?* está disponível em: https://issuu.com/omaleducado/docs/como-ocupar-vers_o-web_fe32bdfbe0b515.

O Coletivo Mal-Educado

Consideramos importante apresentar o contexto e o funcionamento desse coletivo para que entendamos a atuação dos estudantes em 2015 e suas influências nas ocupações das escolas de todo o Brasil, ocorridas no fim de 2016. Em sua página da internet, os integrantes apresentam a proposta do coletivo justificando que, normalmente, as decisões das escolas estão centradas no diretor e nos professores, sendo que os estudantes não participam delas. Explicam que a organização entre os estudantes permite que decisões sejam tomadas por eles próprios, como um grêmio estudantil, uma atividade cultural, um protesto, um debate e/ou um grupo de estudos. Ainda, esclarecem que muitas ações fomentadas pelos estudantes acontecem com frequência, mas “perdem por ficarem isoladas dentro dos muros de seu colégio ou por não serem transmitidas de uma geração pra outra”. Em seguida, apresentam a proposta do coletivo:

A proposta do Mal-Educado é não deixar essas histórias se perderem. Queremos registrar e divulgar algumas experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas. Acreditamos que essa troca pode inspirar mais estudantes, que poderão aprender com os erros e acertos dos outros, e pensar em formas de agir para enfrentar seus problemas (O Mal-Educado, em sua página na internet²).

Campos, Medeiros e Ribeiro (2016)³ trouxeram o histórico do coletivo Mal-Educado por meio de entrevista com um dos integrantes que participaram do coletivo desde sua fundação. Na entrevista, o participante explica que o coletivo foi criado em 2012, fruto de duas experiências que se fundiram em 2011. Entre 2010 e 2011, alguns estudantes membros de grêmios nas escolas da

²A página do Coletivo Mal-Educado pode ser acessada em: <https://gremiolivre.wordpress.com/>

³O livro *Escolas em Luta* foi escrito por Campos, Medeiros e Ribeiro (2016). Por meio de pesquisa documental (documentos oficiais e internet), observação nas ocupações e entrevistas com os protagonistas, faz um histórico da mobilização dos estudantes do Ensino Médio da rede pública do estado de São Paulo no fim do ano de 2015. Os autores entrevistaram 30 estudantes em todas as regiões da capital e algumas da região metropolitana; os grupos “O Mal-Educado”, “Grupo Autônomo Secundarista” (G.A.S.), “Comando das Escolas”; e representantes do Ministério Público e da Defensoria Pública. Eles relatam a história das manifestações desde o anúncio da “reorganização Escolar”, feito pelo Governo, até as primeiras ocupações. Em seguida, pontuam momentos da ascensão e auge das ocupações, e o recuo do governador.

região de São Paulo resolveram juntar-se para experienciar a poligremia. No primeiro ano, o grupo iniciou com a participação de seis grêmios, sendo cinco de colégios particulares da capital e um de Escola Técnica Estadual (ETEC). No segundo ano, ingressaram mais seis grêmios, sendo quatro de outras ETECs, um de escola da rede do Serviço Social da Indústria – Sesi e, por fim, um grupo pró-grêmio de uma escola pública estadual. O sentimento sobre a falta de continuidade das organizações pelos estudantes no período de Ensino Médio e da necessidade de não deixarem as experiências sumirem com o tempo estava presente desde o início da formação da poligremia.

Inicialmente, os estudantes mobilizaram um festival de curtas-metragens organizado e produzido por eles próprios, em que as decisões eram tomadas de forma horizontal, por meio de consenso coletivo, e com a participação aberta a todos os estudantes. O auxílio na criação de grêmios era uma das tarefas propostas pela Poligremia, em que o pró-grêmio – citado acima –, formado por um grupo de meninas, estava sendo assessorado em 2011 para a criação de um grêmio em sua escola. Nesse mesmo ano, um professor, que era favorável à criação, fez a articulação entre a Poligremia e o Movimento Passe Livre de São Paulo (MPL-SP). Essa ligação permitiu que as estudantes do grupo pró-grêmio entrassem em contato com um ex-aluno da mesma escola que participou de um protesto que resultou na derrubada da diretora em 2009, compartilhando, assim, sua experiência.

Segundo os autores, o entrevistado conta que, com o final do festival de curtas-metragens, houve um “esvaziamento em termos de objetivos práticos e concretos” (p. 62) das ações realizadas pela poligremia. Assim, a luta contra o aumento da tarifa de ônibus fomentada pelo MPL-SP supriu, de forma temporária, esse vazio. Nesse período, também realizaram, nos bairros de suas escolas, manifestações descentralizadas. As formas de ação coletiva utilizadas foram semelhantes às dos estudantes de 2015, a saber: uso do jogral e trancamentos de ruas e avenidas. Os autores chamam atenção para o uso do jogral também desenhado uma das formas de ação coletiva do MPL-SP. O documentário *A rebelião dos pinguins*, sobre o movimento no Chile, foi exibido mais de uma vez com o intuito de provocar mobilização por meio de exemplos de prática. Nesse contexto,

o entrevistado afirma que o encontro dessas duas experiências, a poligremia e o protesto da escola citada (que ocasionou a derrubada da diretora), resultou na formação do coletivo Mal-Educado, em 2012.

Fo a rede de contatos e a sociabilidade em torno do MPL-SP que permiti o encontro das duas experiências que resultaram na fundação do coletivo Mal-Educado. [...] No primeiro semestre de 2012, aquele ex-aluno do Vieira [escola mencionada] é chamado para se juntar a remanescentes da poligremia e a outros jovens que haviam participado de uma experiência autogestionária do grêmio da ETESP [Escola Técnica Estadual de São Paulo]. (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016, p. 63 e 64)

Cabe ressaltar que, na mesma época da fundação do coletivo, em 2012, foi escrito por alguns integrantes da poligremia e publicado em um site, um artigo condensando as experiências da poligremia (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016). Nele é explicitada a necessidade de construir uma identidade coletiva por meio de ações que façam sentido e que tenham históricos, para que os estudantes reflitam, aprendam e construam a partir das experiências já adquiridas ⁴.

Ainda em 2012, a criação de um jornal homônimo foi a primeira ação do coletivo, sendo a primeira edição dedicada a explicitar e reunir algumas experiências de luta. Foram elas: i) a derrubada da diretora da escola do Viera, em 2009; ii) a poligremia e seu envolvimento de ações contra o aumento da tarifa de ônibus, em 2011; iii) a organização de um grupo feminista em uma escola municipal, em 2011; a experiência de autogestão no grêmio da ETEC/SP, em 2010; e o boicote ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP (no protesto em 2015, a ação do boicote ao SARESP se repetiu).

Em 2013, o coletivo Mal-Educado dedicou-se fortemente à pauta do transporte público, em virtude da megamanifestação, ocorrida no mesmo ano, organizada pelo MPL-SP. Alguns participantes já haviam saído do coletivo no ano anterior, e outros resolveram dedicar-se à

⁴O artigo pode ser acessado em: <http://passapalavra.info/2012/06/60822>.

preparação de atos contra o aumento da tarifa. Sendo assim, a pauta sobre educação voltou a ter foco, somente, no fim de 2013 e em 2014 temas sobre educação pública foram priorizados, como educação popular, educação libertária e anticapitalista. A tradução do manual *Como ocupar uma escola?* foi uma das tarefas realizadas em 2013 e disponibilizadas na página do coletivo. A ideia da tradução do manual partiu da experiência de um integrante do coletivo que foi acompanhar o movimento dos estudantes secundaristas no Chile, em 2011 (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016).

Em 2015, o coletivo contava com poucos integrantes, chegando a ficar com menos de cinco pessoas. Nesse período, a greve dos professores da rede estadual, iniciada em 13 de março – que durou 92 dias –, contou com o apoio espontâneo dos estudantes de São Paulo. Segundo os autores, o entrevistado relata que o coletivo esteve nos atos de protesto realizados pelos estudantes para fazer os registros e pegar contatos.

Como apresentamos anteriormente, o protesto contra a “reorganização” das escolas públicas estaduais em São Paulo começou com a passeata de estudantes e familiares em uma região de Presidente Prudente (Rancharia), no fim de setembro de 2015. As ações duraram seis semanas, até o início de novembro, demonstrando-se ineficientes para o retrocesso do governo a respeito da “reorganização”. O coletivo Mal-Educado tomou conhecimento da primeira ação dos estudantes e começou a divulgar os protestos em sua página de uma rede social e a fazer contatos com diversos estudantes. Nesse processo, o coletivo ganhou novos participantes, e ex-integrantes voltaram. A respeito dos novos participantes, estavam presentes alguns coletivos e movimentos, além de estudantes secundaristas e militantes sem vínculo com coletivos. Chamados de “frente”, os grupos participantes citados na entrevista foram: “(em ordem alfabética): Comitê de Luta Direta Contra a Opressão Política e Social; Grupo Autônomo Secundarista (GAS); Intersindical (Instrumento de Luta e Organização da Classe Trabalhadora); Luta do Transporte no Extremo Sul; Movimento Passe Livre; Passe Palavra; Rede 51; São Miguel em Luta” (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016, p. 74).

As estratégias iniciais do coletivo foram organizar encontros por regiões, mobilizar escolas das mesmas zonas de São Paulo e divulgar tática da ocupação. Além do manual *Como ocupar uma escola?*, disponibilizado pela internet e de forma impressa, o documentário *A rebelião dos pinguins*, sobre a luta dos estudantes de Ensino Médio no Chile, foi exibido nos encontros. Uma versão politizada do funk “Baile da Favela” (MC João) foi composta por MC Foice e Martelo da Z/S (Zona/Sul) para divulgar os encontros. Um clipe da música foi publicizado na página do coletivo de uma rede social, que teve compartilhamento rápido e crescente. Os autores chamam atenção para um diálogo da música, entre os compositores, que sugere um caráter autonomista no momento das falas: “luta autônoma organizada” e “nóis por nóis”.

Segundo o entrevistado, a primeira assembleia regional ocorreu em 27 de outubro, na Zona Leste. Três dias depois, ocorreram assembleias na Zona Sul, e na Zona Oeste e Centro. Uma semana depois, no sábado, 7 de novembro, ocorreu a última assembleia na Zona Norte. A primeira escola foi ocupada na segunda-feira, 9 de novembro de 2015 (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016).

“Como Ocupar Um Colégio?”

Apresentamos, a seguir, o conteúdo do manual traduzido pelo coletivo, pois entendemos ser um veículo importante para a compreensão do cotidiano dos estudantes que ocuparam suas escolas. Explicava, nesse documento, o plano de ação escolhido e a forma de organização para a ocupação dos secundaristas. Como estratégia da busca por uma educação pública, gratuita e de qualidade, as ocupações deveriam ser planejadas como último recurso das “ferramentas de luta”, depois de todos os canais de diálogo e das outras formas de luta terem sido esgotados.

Não é nenhuma festa ter que dormir todos os dias no colégio, suportando as mentiras do governo e dos meios de comunicação que nos apresentam como vagabundos que não querem estudar. É por isso que ocupações devem ser relativamente curtas (por volta de uma semana), para abrir um canal de diálogo e ver se o governo está disposto a atender nossas demandas. (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016, p. 2)

Ainda, era instruído a mobilizar outros estudantes para a ocupação de mais escolas se o governo não retrocedesse e os secundaristas julgassem estar em condições para tal. Caso contrário, deveriam buscar outros meios, como travamento de ruas, marchas, jornadas culturais ou debates abertos com os pais.

Quanto às instruções para a organização das ocupações, o objetivo era facilitar o caminho para os iniciantes durante o processo e garantir o foco nos interesses em momentos de conflitos dentro dos grêmios. Para isso, seguir alguns princípios básicos, ter clareza da organização e alinhar o planejamento à conjuntura geral era fundamental. Assim, sugeria-se que, em todas as ocupações, existissem comissões básicas, a saber: comida; segurança; imprensa; informação; e limpeza. O plano deveria ser discutido por todos, em assembleia, para que a democracia fosse respeitada. Era ressaltada a importância de as comissões serem supervisionadas pelos seus representantes para se garantir o cumprimento das tarefas designadas a elas.

De forma geral, o grupo da comida viabilizaria as condições de alimentação dos estudantes que dormiriam nas escolas, assegurando café da manhã e jantar, pelo menos. A segurança era considerada a comissão mais importante, já que deveria encarregar-se dos cuidados ao patrimônio da escola e dos ocupantes, evitando, sobretudo, brigas e/ou descontroles entre os estudantes. Algumas atividades eram sugeridas, tais como: i) fechar os principais acessos às escolas e garantir vigilância; ii) impedir que pessoas não autorizadas pela assembleia entrassem nas ocupações, controlando a entrada e saída de pessoal, exceto durante a realização de atividades abertas; e iii) evitar a entrada e o uso dentro da escola de álcool, drogas, armas ou qualquer outro elemento proibido pela assembleia. Em caso de violência, a instrução era para “tomar a posição contrária e tentar acalmar os ânimos o máximo possível”. Os encarregados pela imprensa deveriam divulgar a ocupação para os meios de comunicação, outras escolas/universidades, entre outros, conforme a necessidade. Um comunicado explicando as razões das ocupações deveria ser redigido e divulgado para diversos meios de comunicação, *e-mail*, redes sociais etc. Ressaltava-se a importância de o documento a ser produzido conter, apenas, o que era decidido em assembleia, não contendo

conteúdos de interesses pessoais ou partidários. Cartazes na fachada da escola com as reivindicações deliberadas também deveriam ser providenciados.

A comissão da informação seria encarregada de compartilhar notícias dentro da ocupação, para que todos tivessem acesso a elas e nivelassem as discussões dos ocupantes a fim de possibilitar um processo democrático e igualitário. Assim, julgava-se necessária a divulgação das informações deliberadas para todos os estudantes, bem como dos informes sobre o processo das ocupações que eram partilhados nos meios de comunicação. Os estudantes que fariam parte da limpeza deveriam manter a escola limpa, utilizando os utensílios cedidos pelos funcionários e/ou adquiridos de outra forma (em suas casas ou onde fosse possível). A necessidade do ambiente limpo, evitando sujeiras excessivas por parte dos ocupantes e o rodízio dos estudantes para essa comissão foram pontos sugeridos.

As relações externas, assembleias e atividades na escola eram temas considerados de extrema importância. Sugeria-se a não autorização de práticas em que o processo de ocupação fosse aproveitado para “ganhar ibope”, comprometendo a legitimidade do movimento. Assim, deveriam ser eleitos dois delegados revogáveis para falar com os representantes dos meios de comunicação, outros dois para falar com as autoridades da escola ou externas como a polícia. Para evitar qualquer tipo de agressão ou ameaça, recomendava-se que as reuniões com as autoridades fossem gravadas. Todas as discussões realizadas precisariam ser apresentadas em assembleia para que, posteriormente, as decisões fossem tomadas. A participação de dois delegados em assembleias de escolas vizinhas era considerada necessária para troca de informações sobre o processo de ocupação de cada escola.

No documento, a assembleia era o órgão considerado mais importante durante uma ocupação. Com o intuito de que todos os estudantes participassem – sendo experientes ou não –, os temas a serem discutidos por eles deveriam ser pontuados com antecedência para que as posições dos ocupantes fossem elaboradas com tempo suficiente. Sendo assim, seria fundamental controlar o tempo das intervenções/falas, assim como deveria ser anunciada a fuga de tema por

parte de alguns estudantes para que as reuniões se tornassem produtivas e menos exaustivas. A responsabilidade do registro detalhado em ata era fundamental, e poderia ser rotativa.

Eram recomendadas atividades diárias, de recreação ou formação, com participação de estudantes, professores, pais e todos os que apoiassem a ocupação, podendo ser decididas pelos ocupantes mais experientes, professores ou por pessoas de fora da escola (pais, conhecidos, entre outros). A importância dessas atividades corroboraria também para que os ocupantes pudessem “relaxar e descansar, diminuindo o esgotamento e cansaço deles”. Por fim, para incentivar os estudantes a ocuparem as escolas de São Paulo, o manual trazia a atenção para a experiência bem-sucedida de uma ocupação no Brasil ocorrida em 2012, em uma escola de Nova Andradina (MS). A reivindicação era contra a tentativa de municipalização da escola pelo Governo do Estado e, após a ocupação, a ação foi efetivamente cancelada.

Nesse contexto, mais de 200 escolas Estaduais de São Paulo, durante aproximadamente 60 dias, foram ocupadas, fazendo com que o Governo do Estado retrocedesse com o plano de reorganização das escolas (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016; D’Ávila 2017, 2018a, 2018b; Gohn 2017). A primeira ocupação foi no dia 9 de novembro, em Diadema, e a segunda, em Fernão Dias, no dia seguinte. O número de escolas ocupadas cresceu rapidamente e, em uma semana, mais de 80% das escolas já estavam ocupadas pelos estudantes secundaristas (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016; Paes & Pipano, 2017). O impacto das manifestações – sobretudo por causa das ocupações das escolas – foi grande, tanto na mídia quanto na sociedade, e no governo estadual (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016; Gohn 2017; Paes & Pipano, 2017). Para Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), o coletivo Mal-Educado funcionou como um “catalisador que detonou uma virada tática – das manifestações de rua às ocupações, apresentando uma nova forma de ação coletiva, desconhecida ou impensável para os alunos” (p. 79).

As publicações que encontramos sobre pesquisas realizadas no contexto das manifestações estudantis de 2015 analisam os protestos de várias formas. Baseados no levantamento de fontes secundárias – como jornais, revistas, redes sociais e publicações acadêmicas –, Corti, Corrochano

e Silva (2016) sugeriram caminhos para interpretar as ocupações nas escolas públicas paulistas de Ensino Médio que ocorreram no fim de 2015. Três momentos são propostos para a análise: 1. um olhar sobre a rede estadual de ensino e as mudanças que resultaram em maior presença dos adolescentes nas últimas décadas; 2. a retomada das tensões e dos desencontros na relação dos adolescentes e jovens com a instituição escolar; e 3. descrição e análise das ocupações estudantis como forma de ação coletiva que interroga criticamente as políticas educacionais e a cultura escolar a partir de novas estratégias e linguagens, distintas dos mecanismos tradicionais de participação previstos pela democracia representativa.

Os autores sinalizam para a importância das ocupações por “desnudarem a falência de um modelo burocratizado de educação para as camadas populares”, em meio às incertezas dos desdobramentos dos acontecimentos. Ainda assim, a ousadia e a coragem dos jovens ampliaram novas possibilidades de reinvenção da escola pela condição da própria vida.

As ocupações trouxeram materialidade às críticas e frustrações que vêm sendo documentadas pela literatura a respeito da relação dos jovens com a escola. A pouca resposta das políticas educacionais aos anseios juvenis – e a presença crescente desse público nas escolas – deve ter colaborado para a eclosão do conflito. As imagens oferecidas pelos jovens nas ocupações – atuando, discursando, cozinhando e limpando – contrastam com as imagens tradicionais de estudantes calados e enfileirados nas salas de aula. (Corti, Corrochano & Silva, 2016, p. 1.171)

Piolli, Pereira e Mesko (2016) analisaram a proposta de reorganização escolar do governo do Estado de São Paulo e as características do movimento de ocupação das escolas pelos estudantes do Ensino Médio, em 2015. Foram realizadas entrevistas, por meio de grupo focal, com estudantes de dois municípios que participaram das ocupações à época. Os autores verificaram que os resultados apontaram principalmente para a politização dos estudantes e o aprendizado que tiveram durante as ocupações sobre as formas de luta e organização de um movimento social. Assim,

afirmam que a forma como as ocupações foram organizadas proporcionou novas alternativas para o planejamento de gestão da educação do poder público estadual.

Catini e Mello (2016) pesquisaram as manifestações secundaristas das escolas de São Paulo por meio de observações e conversas informais no contexto das ocupações. O artigo analisou o contexto político, econômico e educacional em que tais embates se inserem, bem como refletiu sobre seus potenciais formativos e organizativos, considerando a forma e os conteúdos da ação dos secundaristas à luz da crítica aos modos dominantes de educação. Os autores chamam atenção para o planejamento com responsabilidades coletivas e a autogestão no cotidiano das ocupações, embora limitados por não se caracterizar de forma duradoura e não se articular com outras lutas. Mesmo assim, essa experiência teve importante impacto no processo de formação política dos estudantes de Ensino Médio das escolas públicas de São Paulo. Contudo, diante da conjuntura política, educacional e social do país em crise se faz necessário “a convergência entre a luta estudantil e outras lutas sociais, e sobretudo se as demais organizações se valerão do exemplo secundarista para renovar suas estratégias” (Catini & Mello, 2016, p. 1.194).

Silva (2016) defendeu sua tese de doutorado, que objetivou identificar como os jovens do Ensino Médio da Escola Pública Estadual tomam conhecimento e participam, por meio das redes sociais, dos movimentos de reivindicações e demandas sociais da sociedade, tendo como instrumento a sala do ACESSA Escola. Participaram do estudo 1.262 estudantes de 19 escolas dos cinco municípios da Região de Caieiras (SP). Foi construído um questionário com perguntas fechadas que abordaram assuntos referentes ao perfil dos jovens, à utilização dos espaços virtuais, à participação política por meio dos movimentos, assim como perguntas abertas para identificar aprendizados, ideias e opiniões sobre o tema dos movimentos sociais. Esse questionário foi disponibilizado em uma plataforma *on-line* para os estudantes. Em seguida, dos respondentes, foram selecionados 15 alunos para uma “roda de conversa”, sendo quatro de cada município.

Dos principais resultados, a autora considerou que a educação formal não foi a principal mediadora para as ações referentes às ocupações. Os estudantes mencionaram que o espaço escolar

é pouco utilizado para o incentivo à formação crítica, como a participação social e a reflexão sobre a sociedade em que vivem os sujeitos escolares. A autora verificou que a ferramenta fundamental, considerada pelos estudantes para a participação social, assim como a obtenção de informações, foi o acesso à internet, por meio das redes sociais digitais. Esse acesso se deu fora do espaço formal escolar, na maioria das vezes pelo uso de celular.

Por fim, Paes e Pipano (2017) buscaram explorar a experiência das ocupações nas escolas secundaristas de São Paulo por meio de imagens produzidas pelos estudantes compartilhadas nas redes sociais. De forma geral, os autores atentam para a dinâmica do cotidiano das ocupações, onde construíram experiências transformadoras que poderiam dar novos rumos à rotina escolar. Essa expressão autônoma interroga o lugar das demandas estudantis no planejamento da educação, sobretudo no desenvolvimento de políticas públicas.

As manifestações estudantis de 2015 não tiveram vínculos com partidos políticos e sindicatos, porém contaram com a participação da comunidade. Pais, várias camadas da sociedade civil e grande parte de professores e diretores aderiram e/ou apoiaram os protestos. Foi disponibilizado na internet um mapa que apresentava a situação das escolas ocupadas em tempo real, e era alimentado de forma livre e voluntária. Nesse espaço, encontravam-se listas das necessidades de cada escola, como alimentos, itens de higiene e limpeza. Foi desenvolvido um formulário virtual para professores e advogados que quisessem doar aulas ou auxiliar os estudantes com processos jurídicos. Muitas imagens e vídeos foram produzidos pelos próprios alunos, por meio de celulares e *tablets*, e divulgados instantaneamente em sites de armazenamento de vídeos e redes sociais. “Páginas como O Mal-Educado, Território Livre e Não fechem minha escola tratavam de noticiar o que a mídia hegemônica insistia em ignorar, embora a pregnância do evento já guiasse a agenda *setting* de todo o país” (Paes & Pipano, 2017, p. 11-12).

Partindo para as ocupações de escolas públicas no Brasil, em 2016

No primeiro semestre de 2016, escolas foram ocupadas em diversos estados, por motivos diferentes, como as péssimas consequências do corte de gastos sobre a infraestrutura das escolas (Rio de Janeiro, Ceará), contra a “máfia de merenda” (São Paulo) e contra projetos específicos de privatização da escola pública (Goiás e Mato Grosso) (Campos, Medeiros & Ribeiro, 2016). Vale ressaltar que o contexto político brasileiro, no ano de 2016, se encontrava em crise, sobretudo na esfera Federal, resultando no afastamento de Dilma Rousseff do cargo de Presidente. Após julgamento no Senado, em 29 de agosto, o vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência e, um mês depois, a Medida Provisória nº 746/2016, sobre a Reforma do Ensino Médio, foi instituída por ele. “Os protestos dos estudantes contra a reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746/2016) tiveram reação mais ampla, extrapolaram o movimento estudantil e contaram com a participação de professores das redes pública e privada, além de inúmeros intelectuais da academia” (Gohn, 2017, p. 101).

Segundo Gohn (2017), devido à concentração de reprovações e abandono de estudantes, o Ensino Médio é considerado por analistas e índices estatísticos o pior setor do sistema educacional básico. A autora afirma ser evidente a necessidade de ação em prol da melhoria desse setor; no entanto, projetos foram promulgados e não debatidos com profissionais da área, sendo as conquistas obtidas ao longo dos anos ignoradas.

A Medida Provisória sobre a Reforma do Ensino Médio não foi bem recebida pelos estudantes com o argumento de não ter sido debatida de forma ampla antes da sua implementação (D’Ávila, 2017, 2018a, 2018b; Gohn, 2017). Por meio de pesquisa documental, D’Ávila (2017) afirmou que a publicação dessa Medida Provisória propiciou a primeira ocupação registrada no Paraná, em 04/10/2016, chegando a Curitiba dois dias depois. No mês seguinte, já tinham sido documentadas mais de 800 escolas ocupadas no Paraná. Ao final do mês de outubro (em 26/10/2016), a estudante Ana Julia foi delegada para apresentar o motivo das ocupações aos deputados da Assembleia Legislativa do Paraná.

Ana Júlia foi explicar aos deputados da Assembleia Legislativa do Estado o porquê das ocupações, perguntando inicialmente: “De quem é a escola? A quem a escola pertence?”. Depois afirmou: “Acredito que todos aqui já saibam essa resposta. E é com a confiança de que vocês conhecem essa resposta que eu falo sobre a legitimidade desse movimento”. Ela fez menção ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura o direito à participação na vida política, e afirmou que o movimento de ocupação de escolas estava sendo feito pelos(as) estudantes e para os(as) estudantes, em defesa da educação e da geração futura. No fim, uma constatação: “o movimento estudantil nos trouxe mais conhecimento de política e cidadania do que todo o tempo em que tivemos sentados e enfileirados em aulas padrão”. (D’Ávila, 2017, p. 34)

O vídeo com esse discurso de Ana Júlia viralizou nas redes sociais, transformando-a no símbolo da luta secundarista, sendo uma forte referência para as estudantes. (D’Ávila, 2018a, p. 59)

As ocupações espalharam-se pelo país após a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, na Câmara dos Deputados, em 24 de outubro, em tramitação no Senado como PEC nº 55. A proposta pretendia alterar a constituição para limitar o crescimento das despesas do governo brasileiro, afetando diretamente Saúde e Educação, diversos serviços públicos e a previdência social. Nesse momento, estudantes dos institutos federais e de universidades juntaram-se às ocupações em apoio aos estudantes secundaristas (D’Ávila, 2017). No fim de outubro, segundo a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), 1.072 locais estavam ocupados, sendo 73 *campi* universitários, 995 escolas e institutos federais, três núcleos regionais de educação, além da Câmara Municipal de Guarulhos (Gohn, 2017).

Na época da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), muitas escolas que eram locais de aplicação de provas estavam sendo ocupadas; dessa forma, o Ministério da Educação (MEC) ordenou a desocupação das escolas – o que não aconteceu (Gohn, 2017). A tensão aumentou entre os estudantes que estavam de acordo com a ocupações e os que não

estavam, devido à possibilidade do adiamento das provas. Participantes do movimento “Desocupa” mobilizaram-se na tentativa de retirar os ocupantes, usando a força física (D’Ávila, 2017, 2018a, 2018b). A Advocacia-Geral da União (AGU) propôs que fosse cobrado dos ocupantes o custo da aplicação das provas para os alunos prejudicados, em caso de cancelamento das provas, sendo necessário o registro dos ocupantes. Um comunicado chegou a ser enviado pelo MEC aos institutos federais, e os institutos responderam que esse pedido nunca havia sido feito antes, e que existiam dificuldades operacionais para a realização do comunicado (Gohn, 2017). As provas do Enem foram adiadas nos locais em que as ocupações ainda estavam ocorrendo, totalizando 304 escolas (D’Ávila, 2017, 2018a, 2018b).

D’Ávila (2017, 2018a, 2018b) afirma que o apoio do Ministério Público e da Defensoria Pública pode ser observado em alguns estados, como em São Paulo. Contudo, em outros estados, atuações conservadoras desses órgãos foram registradas.

No Distrito Federal, por exemplo, o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT propôs ação civil pública e até de abandono material para forçar as desocupações das escolas. Nesta última, o juiz Alex Costa de Oliveira, da Vara da Infância e da Juventude, autorizou a utilização de métodos considerados de tortura, como isolamento físico e privação de sono, como forma de auxiliar no convencimento à desocupação do Centro de Ensino Asa Branca de Taguatinga – CEMAB (processo 2016.01.3.011286-6/DF). (D’Ávila, 2017, p. 34)

D’Ávila (2018a, 2018b), em sua dissertação, complementa essa informação ao apresentar a justificativa da integrante do Comitê Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, e do Núcleo de Estudos de Violência da Universidade de São Paulo (NEV–USP). Gorete Marques, em entrevista realizada em 2016 ao Justificando⁵, afirmou que a decisão proferida pelo juiz legitimava a tortura.

⁵A entrevista da Gorete Marques para o Justificando, portal de notícias na internet, pode ser acessada em: <http://www.justificando.com/2016/07/26/tortura-justificando-entrevista-maria-gorete-marques-de-jesus/>

Uma das definições da tortura é submeter alguém a intenso sofrimento físico e mental. Todo tipo de restrição – seja do sono, de alimentos ou de água – pode causar os mais diversos danos ao indivíduo. Discute-se muito a “tortura *light*”, utilizada por soldados americanos, que se baseia em formas de gerar sofrimento com utilização de sons, iluminação, restrição de alimentos e do sono. Especialistas alertam para os danos que tais práticas causam ao organismo, sobretudo quanto aos aspectos emocional e psicológico. (Marques, 2016, citado por D’Ávila, 2018a, p. 63)

Essa decisão, proferida no processo de desocupação do CEMAB – escola pública do Ensino Médio no Distrito Federal (DF) –, “foi estendida como procedimento padrão para todas as outras instituições de ensino ocupadas no DF” (D’Ávila, 2018a, p. 63).

A Medida Provisória nº 746 resultou na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, formalizando a reforma do Ensino Médio com alterações na proposta inicial; a Proposta de Emenda Constitucional nº 241, aprovada no Senado como PEC nº 55 em 2018, procedeu a promulgação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Provisórias — ADCT, para instituir novo regime fiscal (DOU de 16/12/2016); “o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016 foi retirado pelo autor, tendo sido arquivado no Senado. Já o PL nº 867/2015 foi apensado ao PL nº 7.180/2014 (por tratar do mesmo tema: Escola sem Partido) e continua em trâmite na Câmara dos Deputados” (D’Ávila, 2018a, p. 66).

Como em 2015, as ocupações iniciadas em outubro de 2016 configuraram-se como movimento autonomista e tiveram apoio de membros da comunidade, pais/responsáveis para auxiliar os estudantes em suas necessidades, desde doação de produtos de limpeza, materiais de escritório e alimentos até aulas com temas propostos pelos próprios estudantes. Apesar de encontrarmos apoio de específicos professores das escolas ocupadas nos relatos, em muitas situações identificadas, a direção e os professores mostraram discordâncias com as ocupações. As reivindicações iniciais acabaram transbordando em outras necessidades pontuais de cada escola que, em geral, atentaram para a qualidade da educação. Essas demandas transpassaram temas

sinalizando: “[...] mudanças sociais no combate às desigualdades sociais e clamando por políticas públicas; educação de jovens e adultos; multiculturalismo e mudanças culturais; juventude e educação; educação no campo; educação popular; movimentos negros; movimentos indígenas; inclusão digital etc.” (Gohn, 2018, p. 130).

Ainda, as ocupações constituíram processo de luta política para a conquista e manutenção de direitos, e efetivaram um importante resgate do debate político, rompendo posições naturalistas que concebem os direitos humanos, como uma esfera destacada da atuação política democrática (D’Ávila, 2017). Gohn (2017) atenta para o uso da internet como ferramenta de ação dos estudantes e afirma que a criação de *pages*, durante as ocupações, foi considerada destaque, reveladora da experiência autonomista, alicerçada em princípios libertários.

Capítulo 2

...E vão inventando o destino

Que é como eles menino

E muda a todo instante

(Mel da mocidade – Música de Chico César

em homenagem aos estudantes das ocupações de 2016)⁶

As Ocupações de 2015/2016 na Perspectiva dos Modelos de Movimentos Sociais Sugeridos por Maria da Glória Gohn

A literatura sobre movimentos sociais é vasta, tanto na sociologia quanto na ciência política, e seu conceito é diversificado. Para esse estudo, entendemos que o movimento estudantil está inserido no grupo dos movimentos sociais, sendo estas “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (Gohn, 2012).

Mendes Junior (1982) aponta que, embora seja histórica a participação política dos movimentos estudantis no Brasil, estes têm importância secundária para os estudiosos da área, quando comparados aos demais movimentos sociais. A justificativa para isso – afirma o autor – perpassa o caráter transitório da condição de estudante, impossibilitando uma organização duradoura de ações políticas. Além disso, “o ardor juvenil e a sede de justiça da juventude tenderiam a desaparecer naturalmente a partir do momento em que os jovens líderes começassem a atingir a idade adulta” (p. 8). Contudo, o autor ressalta que é justamente o caráter transitório desses movimentos que não os impede de ter mobilidade, e eles acabam desempenhando um papel importante para desencadear movimentos mais amplos que levaram a transformações políticas no Brasil.

⁶ O clipe da música *Mel da mocidade* está disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=wHaUTsQiKJo>

Das conclusões, vistas como inovações democráticas, Gohn (2017, 2018, 2019) menciona que as lutas pela educação no Ensino Médio – tanto as de 2015 como as de 2016 – configuraram um campo de renovação do movimento estudantil e dos jovens em geral, estando relacionadas às megamanifestações ocorridas na mesma época, apesar de não terem ganhado a mesma adesão. Suas ações são construídas com recursos culturais, principalmente do “novo mundo digital”, divulgando e “construindo internamente” os protestos.

A cultura digital vigente estimulou novas formas de socialização e pertencimento, e corrobora para a construção das novas culturas políticas que giram ao redor de valores progressistas, anarquistas liberalizantes ou liberais modernos, conservadores, ou reacionários, assim como ratifica a “aparência de vontade democrática” (Gohn, 2017, p. 113).

Para discutir essas questões, Gohn traça três modelos, que subdividem os movimentos em *clássicos, novos e novíssimos* (Gohn 2017, 2018, 2019). Os clássicos referem-se aos “antigos”, que abrangem sindicatos, sem-terra, estudantes, movimentos populares/comunitários de bairros, sem-teto, entre outros. Os movimentos clássicos são os herdeiros das lutas por melhores condições de vida, trabalho e educação, bem como são parte da trajetória de construção da classe trabalhadora. Eles se configuram a partir de concepções e estruturas organizacionais centralizadas, onde a figura do líder ou das lideranças é representativa. Ainda, utilizam-se do ambiente virtual apenas como apoio.

Os novos movimentos sociais são descritos para representar aqueles que apareceram na segunda metade do século XX, final da década de 1970, onde o eixo articulatório central era a identidade cultural, progredindo para uma nova cultura política da inclusão às políticas sociais. Questões culturais, ambientais, de gênero e etnia são exemplos da forma de organização que os permeiam. “Buscavam se diferenciar daqueles que se organizavam de forma tradicional, no meio rural ou no urbano, especialmente os de partidos políticos, sindicatos, movimentos rurais e as organizações oficiais dos estudantes, a exemplo da UNE [União Nacional dos Estudantes]” (Gohn, 2017, p. 20). Organizavam-se fora das estruturas centralizadas dos movimentos clássicos, assim

como do foco em líderes ou lideranças. Eles se firmavam pela identidade que construíam, como ser mulher, ser negro, ser jovem, ser índio, ser morador de periferia etc. (Gohn, 2017).

Já os novíssimos são aqueles que se fortaleceram em participação na cena pública a partir da década de 2010 e que configuraram características diferentes dos considerados “clássicos” e “novos” movimentos sociais, por exemplo: o Movimento Passe Livre (MPL); o Movimento dos secundaristas de 2015 e 2016; o Vem pra Rua (VPR); e o Movimento Brasil Livre (MBL). Esses movimentos são “heterogêneos e representam diferentes correntes e contracorrentes do mundo da política e da cultura” (Gohn, 2017, p. 21). Para a autora, as práticas organizacionais que geram cultura política mais democrática ou mais centralizadora diferenciam os três modelos de movimento explicitados por ela. Muitos participantes dos movimentos considerados novíssimos – que em sua maioria são jovens – não querem se organizar em movimentos sociais, por não se identificarem, e se autodeterminam pertencentes a coletivos, como ativistas. Não se enquadram em formas engessadas tradicionais e estruturas centralizadoras. E não se consideram militantes de causas.

De forma geral, a autora explica que “esses movimentos se mostram críticos das formas tradicionais da política, tal como se apresentam na atualidade, especialmente por meio de partidos e sindicatos. Alguns pregam a autonomia em relação àquelas formas e negam a política partidária, mas não o Estado e a Política” (Gohn, 2018, p. 122). “Vivem experiências e experimentações que podem ser tópicas ou mais permanentes; fragmentadas ou mais articuladas” (Gohn, 2017, p. 23). Assim, os integrantes entendem seus coletivos como agrupamentos fluidos, fragmentados e horizontais, ao contrário dos movimentos sociais. “A referência é o presente e a permanência é circunstancial” (p. 27), como o coletivo “Mal-Educado” e o movimento “Desocupa”, como apresentamos neste texto. A autonomia e a horizontalidade são valores e princípios básicos para muitos deles, como no caso do movimento dos secundaristas. Os coletivos podem vir a se tornar movimentos sociais, ou ser compostos por diversos coletivos e movimentos que estão a favor das mesmas temáticas, sendo intitulados “Frentes”. Muitos coletivos são chamados pelos jornais,

mídias e sociedade como movimentos sociais, sendo apenas uma forma de referenciar esses grupos a partir do conhecimento “padrão” que se tem sobre movimentos sociais, de forma geral.

Atualmente, a internet e o uso de aparelhos móveis são ferramentas estratégicas utilizadas não só para a mobilização da sociedade civil, mas possibilitam um ambiente de comunicação para a criação de espaços para formação e apropriação da opinião pública. Longe das estruturas estatais institucionalizadas, o acesso às informações de forma virtual permite que elas sejam selecionadas, decodificadas e também codificadas, criando narrativas a respeito de temáticas que estão sendo articuladas.

O ambiente virtual propiciado pela internet ocupa lugar central no caráter dessas ações conectivas no que diz respeito à infraestrutura de recursos para formar pautas, consensos, mobilizar a população, fazer convocações, divulgar resultados de atos, agendas futuras etc. Os manifestantes, ao participarem, deixam registros – em blogs, fotos etc. – que ajudam a criar uma memória e a construir um imaginário sobre o tema em tela, criam códigos linguísticos, que estabelecem uma gramática, e símbolos que passam a ser compartilhados (Gohn, 2017, p. 25).

“Há uma pluralidade de atores e agentes disputando a interpretação e o significado dos fatos e dados” (Gohn, 2017, p. 24). A autora cita Castells (2013) para estabelecer uma aproximação com a discussão referente ao caráter educativo nas ações coletivas e nos movimentos sociais, comumente destacadas por ela em suas produções. O protagonismo múltiplo e instantâneo, que é possibilitado, afeta a produção de relações de poder na sociedade.

Ao possibilitar a participação de múltiplos protagonistas de maneira instantânea, desenvolvem-se processos de intersubjetividade e constroem-se processos discursivos, que poderão gerar novos repertórios, novos direitos, novas propostas de processo – que poderão vir a ser assumidos, no plano da sociedade civil e política, como novas pautas para institucionalização, para a criação de normas comuns válidas para todos (Gohn, 2017. p. 25).

Para Gohn (2017), a construção de identidades coletivas entre os novíssimos movimentos e a possível forma de gerar antagonismos são questões desafiadoras para a compreensão desse

modelo de movimentos. As “identidades coletivas são construídas no processo, especialmente pelos antagonismos que geram” (p. 27). As estratégias utilizadas pelos sujeitos sociopolíticos demandantes na área de educação – em que os ocupantes secundaristas se enquadram – são clássicas (greves, paralisações tópicas, passeatas, ocupações, petições, entre outros). “O que muda em cada tempo histórico e local/território são os mecanismos e os instrumentos utilizados, e os canais para viabilizar os atos e os acontecimentos delineados” (Gohn, 2017, p. 87). Nesse contexto, também são provocadas consequências políticas, como as megamanifestações, ocorridas a partir de 2013, e o movimento dos secundaristas citados anteriormente.

A multidão que saiu às ruas estava motivada por forças do protesto e da indignação. Mas essa saída não foi espontânea. Há grupos e organizações que atuam como instrumentos de articulação, os quais têm por trás normas, princípios e ideologias que constroem novas culturas políticas (Gohn 2017, p. 12). Em vistas à importância da escola articulada com a sociedade, Gohn (2019) afirma que

[...] a escola pode ser polo de formação de cidadãos ativos a partir de interações compartilhadas entre a escola e a comunidade civil organizada, e as lutas pela educação, o alicerce dessa nova história. A participação da sociedade civil nas lutas pela educação não é para substituir o Estado, mas para que este cumpra seu dever: o de propiciar educação de e com qualidade para todos. (Gohn, 2019, p. 50)

A Perspectiva Histórico-Cultural e o Conceito de Vivência Apresentado por Vigotski como Bases para o Contexto das Ocupações

O presente estudo traz por base a Psicologia Histórico-Cultural, na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. Essa teoria nos auxilia a compreender o humano a partir de sua história e cultura, onde ele se relaciona com o mundo social de forma ativa, transformando seu contexto assim como é por ele transformado. Por ser um ser social, manifesta-se de forma singular, a partir de um amplo conjunto de relações sociais, onde o próprio psiquismo é construído. A compreensão do humano que aqui apresentamos assume o jovem como ser do tornar-se, da

transformação de si, da criação de si e do mundo. Para refletirmos sobre o jovem no contexto das ocupações, optamos por estudar o termo *perejivanie* (português)/*perezhivanie* (inglês), que perpassa a obra de Vigotski.

Perejivanie é a tradução em português do termo russo *переживание*, derivado dos verbos russos *perejit* e *perejivát*, originários do verbo *jit* (viver). O prefixo “*pere*” implica a ideia de “através/trans” (tem aspecto de processualidade e/ou movimento), e “*zhivat*” significa “viver” (Delari Jr. & Bobrova Passos, 2009). Sendo assim, “*pere*” + “*jivanie*” elaboram-se na ideia de transformação vital, vida em transformação, vida em transição. Um termo de difícil tradução que se aproxima do verbo alemão *Erlebnis*, que significa viver, presenciar, experimentar, sofrer, suportar, aguentar (Toassa & Souza 2010).

Segundo Prestes (2010), o termo é comumente traduzido para outros idiomas como “experiência”; contudo, a autora e tradutora de alguns textos de Vigotski afirma que *perejivanie* se adequa mais à noção de “vivência”, uma vez que seu entendimento perpassa o processo relacional interno e externo da pessoa, bem como o aspecto de unidade dessas esferas. Toassa & Souza (2010) corroboram o uso do termo “vivência” na tradução para o português. Para elas, o conceito *perejivanie*, utilizado por Vigotski, “é similar ao próprio conceito de vivência, palavra imperfectiva na qual se expressam mutantes relações dos processos psíquicos individuais e do meio social do qual eles constituem uma parte” (p. 758). Ainda, as situações de *perejivanie* sempre implicam emoções, “as vivências, na língua russa, não são experiências indiferentes. Envolve necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito” (Toassa, 2011, p. 34-35).

A discussão sobre *perejivanie* presente nos estudos de Vigotski, tanto na psicologia soviética como no ocidente, tem recebido maior destaque nos últimos dez anos – até então, estava sendo deixada de fora (González Rey, 2016). No Brasil, esse processo deu-se pelo acesso tardio aos escritos originais para que traduções diretamente do russo fossem feitas, e também pelos

problemas advindos da dificuldade de tradução desse termo (Delari Jr & Passos, 2009; González Rey, 2016; Prestes, 2010; Toassa & Souza, 2010).

Andrade & Campos (2019) realizaram um levantamento das produções – em português, espanhol e inglês – envolvendo “vivência” (e seus termos relacionados, como *perejivanie*, *perezhivaniya*, *perezhivanie*) enquanto conceito articulado à teoria histórico-cultural. Por meio de uma busca às publicações até 2018, pelo portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), demonstraram o crescimento das discussões sobre a *perejivanie* e sua relação com diversos contextos.

Os autores encontraram 122 publicações entre 1991 e 2019 que trabalhavam ao conceito de forma expressiva nos trabalhos, sendo 101 artigos, 11 teses e dissertações, e 10 capítulos de livro. As produções contemplam 22 países de sete regiões geográficas diferentes, tendo Austrália e Brasil com maior número de trabalhos (30 registros para cada país), seguidos dos Estados Unidos (15 registros). Os resultados foram separados em três categorias: *Vivência enquanto objeto de discussão*; *Vivência como unidade de análise*; e *Vivência como elemento teórico central*. A primeira diz respeito aos trabalhos que têm como principal discussão o conceito ou aspectos relacionados ao conceito em foco (produções teóricas em sua predominância). A segunda trata de estudos que utilizaram o conceito como unidade de análise, ou principal unidade de análise, na investigação de fenômenos (pesquisas empíricas e algumas teóricas utilizaram do conceito para a investigação de fenômenos). A terceira categoria refere-se aos trabalhos em que o conceito constitui o arcabouço teórico central, dialogando com outros conceitos, sem constituir foco de discussão ou unidade de análise central (trabalhos tanto teóricos quanto empíricos, em que a vivência constitui uma lente teórica complementar na observação dos fenômenos).

Do total das publicações, 60 trabalhos abordaram-no como elemento teórico central; 32, como objeto de discussão; e 30, como unidade de análise. Os resultados também demonstraram o interesse crescente de pesquisadores a partir de 2009 e um considerável aumento de 2014 em diante (cinco entre 1991 e 2008; nenhum entre 2004 e 2008; 25 entre 2009 e 2013; e 92 entre 2014 e

2018). Por fim, os autores chamam a atenção para o ano de 2016, em que a publicação de um número especial sobre vivência, pelo periódico *Mind, Culture and Activity*, ocorreu. Nesse periódico, 15 artigos sobre o objeto de discussão foram contemplados.

A constituição dramática da consciência e sua análise para implicações no desenvolvimento humano, propostas por Vigotski, estão imersas na noção de *perejivanie*. O autor utiliza-a para elaborar sobre a constituição humana a partir dos papéis sociais, como uma experiência vivida sob uma perspectiva de eu e de outro. Como a personalidade humana se constitui é entendido pelo autor em uma relação dialética entre o interno e o externo, por meio da experiência social para si. Pela experiência vivida nas relações sociais, nós nos constituímos, ao mesmo tempo em que damos a ela significado e sentido próprios, uma vez que essas relações reais são internalizadas por nós e transformadas em representação simbólica. Portanto, a consciência se constitui na dimensão dramática, imersa em tensões e contradições inerentes à condição humana, e o homem, à síntese das suas experiências. O homem forma-se, assim, como unidade de múltiplos papéis (Pino, 2005). Vigotski (2000)⁷ afirma que as relações sociais *encarnadas* em si constituem a pessoa como síntese delas. A isso, ele conceitua como *personalidade social*.

Sob influências e participação da/na arte – sobretudo no teatro –, Vigotski também se apropria de sua linguagem. A noção de representação de papéis é ensaiada pelo autor, ainda jovem, dentro da obra de Shakespeare, no texto de *Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Traremos um trecho da análise de Capucci (2017) para elucidar a afirmação.

Hamlet permanece *entregue a esta outra consciência* desde a aparição do fantasma até o fim da peça. Ainda assim, não age. Essa tensão o leva a questionar-se constantemente. Ele percebe que tem “*motivo, vontade, forças e meios para fazê-lo*, mas repete: *é preciso agir*.”

O que o retém, por que ele apenas ‘come e dorme’ e não age? [...] Ele mesmo não sabe, e

⁷ Entendemos ser necessária a indicação do ano em que Vygotsky produziu seus estudos para entendermos a cronologia mediante seus processos. Essa produção, por exemplo, diz respeito ao manuscrito de 1929, publicado em russo somente em 1986.

nisso reside seu tormento” (Vigotski, 1999a, p. 126) ⁸. Assim, na consciência do espectador, estão sempre fundidas duas ideias incompatíveis [...] [o espectador] não entende as causas desse retardamento e está sempre vendo que o drama se desenvolve sobre alguma *contradição interna*, quando diante dele se coloca de modo claro e constante o objetivo, e o espectador compreende claramente os desvios de rota que a tragédia realiza em seu desenvolvimento (Vigotski, 1999b, p. 232, grifos nossos).

Essa *contradição interna* que fica evidente para o espectador — e também o crítico-leitor, no caso de Vigotski — perpassa por toda a narrativa de Hamlet, que se vê diante de um conflito entre os seus papéis (o filho que vinga a morte do pai, o filho que ama a mãe, o homem que ama uma mulher) – conflito esse que determina a sua inação. É importante ressaltar aqui um recurso utilizado por Shakespeare em Hamlet e observado por Vigotski em sua análise: a relação do príncipe com os atores, convidados por ele para encenar uma peça diante de seu tio a fim de desmascará-lo. Nesta passagem, Hamlet se identifica com os atores e com o seu ofício de representar outros papéis – imaginados, porém tão intimamente relacionados com os conflitos humanos. Sua mente fantasmagórica sente-se íntima da fantasmagoria dos atores, de sua representabilidade, do fato de estarem eles no limite entre dois mundos — o da realidade e o da invenção. Sente intimidade com a própria simbologia da cena, com os impulsos do ator... A aflição o retém permanentemente no limite da vida, e ele permanece eternamente sem saber: ser ou não ser? (Vigotski, 1999a, p. 87).

É dessa forma que o jovem autor elucidava, pela primeira vez, as relações que fará entre a arte e a vida no decurso de sua obra, bem como a formação dramática da pessoa. (Capucci, 2017, p. 95)

⁸ *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, monografia de Vigotski, foi publicado em russo no ano de 1916.

O trecho analisado pela autora mostra o conflito de Hamlet entre seus papéis, tensionado pelo constante e atormentador questionamento de pensar em fazer, mas não faz. A contradição interna, que determina sua inação, é vista pelo espectador a todo momento.

A relação entre a arte e a realidade objetiva misturada à vida e às relações de uma determinada época é expressada por Vigotski (1999b)⁹ em sua tese de doutorado, que culminou no livro *Psicologia da Arte*. Para o autor, a relação entre a realidade objetiva e a arte está constantemente fundida à vida e às relações sociais de uma determinada época. O autor discorre sobre o processo complexo de transformações das emoções que contemplará a conceituação de *perejivanie* mais tarde. Nesse livro, Vigotski apresenta um novo conceito de *catarse* para estabelecer nova maneira de entender como a reação estética ocorre, em que se dá por um processo complexo de transformações das emoções. Segundo o autor, a arte propicia emoções, uma explosão, descarga intensa, contrárias ao conteúdo da obra. Essa contradição emocional no espectador é gerada pela contradição lógica entre a estrutura concreta da obra e o seu conteúdo. Portanto, toda sensação e sentimento, quando suscitados por meio da arte, ultrapassam os elementos que neles estão contidos. Assim, a arte está implicada na transformação e superação do sentimento comum (Vigotski, 1999b).

É precisamente a partir dessa transformação das emoções, da reelaboração e superação dos sentimentos que devemos analisar, também, o fenômeno da *perejivanie* na vida. Vigotski demonstra que na vida, como na arte, as nossas experiências determinarão a nossa atuação no mundo, em congruência com os aspectos históricos e sociais a ela subjacentes. (Capucci, 2017)

Para González Rey (2016), o conceito de *perejivanie*, que será proposto por Vigotski mais tarde, está amparado nas reflexões desse livro. Implica na valorização da emoção como uma realidade humana, e da motivação como organização emocional/intelectual da própria função

⁹ Sua tese de doutorado, *A Psicologia da Arte*, foi publicada em russo, no ano de 1925.

psíquica envolvida na ação criativa. Nesse percurso, Vigotski (2018)¹⁰, discorrendo sobre o problema do meio na pedologia, menciona a necessidade dela de encontrar a “relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com determinado acontecimento (p. 77). A vivência (*perejivanie*) é exemplificada nesse contexto pelo autor como uma unidade que representa o produto da análise em que conservam as características inerentes ao todo, diferenciando-se dos elementos. Em defesa de uma ciência que analisa e articula unidades num todo complexo, Vigotski apresenta seu conceito para *perejivanie*:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso, ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, **sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está apresentada na vivência.** (Vigotski, 2018, p. 78)¹¹

Transpassada pela vivência (unidade *de momentos do meio e da personalidade*), a criança (para nós, o jovem) constitui-se e atua na vida a partir da atribuição de sentido e clareza dos significados que ela(ele) dá em relação com as situações apresentadas. “A *perejivanie* de uma criança [do jovem] é o que transforma a situação social na situação social de desenvolvimento, na medida em que a experiência determina a transformação da psique. É nessa perspectiva que Vigotski (1991a) afirma: “La conciencia es la vivencia de las vivencias” (p. 8) (Capucci, 2017). Assim, Vigotski entende constituição do sujeito/jovem na vida como um processo, na perspectiva do tornar-se, sendo.

¹⁰ Esta recente tradução foi realizada da publicação em russo de 2001. Contudo, a Quarta Aula: O problema do meio na pedologia – a que fazemos referência – é de 1934.

¹¹ Grifos do próprio autor.

Capítulo 3 – Questões e Objetivos do Estudo

Toda criação artística verdadeira oferece a cada um *aquilo* e de *tal maneira*, conforme *aquilo* e *da maneira* que ele recebe. O leitor e o espectador recriam o poema, a tragédia e a escultura. Cada época tem seu *Hamlet*. A própria obra é somente uma possibilidade que o espectador, o leitor realiza com seu trabalho criativo. [...]. O Hamlet na montagem do teatro shakespeariano, o Hamlet de Craig, o de Karatyguin são todos criações teatrais diferentes, que não estão em dependência escrava da literatura.

(Vigotski, 2015, p. 204. Grifos do autor)¹²

As principais questões levantadas para este estudo foram: O cotidiano das ocupações foi um espaço de transformação e ressignificação de uma consciência social e política dos atores escolares? Como foi a articulação entre os estudantes das outras escolas ocupadas? Como a gestão das escolas entendeu o processo de ocupação e como se mobilizou no decorrer do acontecimento? Como foi o processo de reinserção dos alunos das ocupações, no retorno às aulas? Quais foram os ganhos no que diz respeito à organização do movimento estudantil, e os desdobramentos dessa vivência no contexto atual dos estudantes? Com o intuito de responder às questões de pesquisa, os seguintes objetivos foram elaborados:

¹² O ensaio *Teatro e Revolução* foi publicado pela primeira vez, em russo, no ano de 1919.

Objetivo geral: O objetivo desta pesquisa consistiu em proporcionar espaços para a construção de sentidos, com as(os) estudantes participantes da pesquisa, sobre a vivência no contexto das ocupações que realizaram nas escolas públicas do Ensino Médio no Distrito Federal, em 2016.

Objetivos específicos:

- 1- Construir sobre o cotidiano das ocupações das escolas públicas do Ensino Médio no Distrito Federal, em 2016, assim como a respeito das facilidades e dificuldades encontradas pelos estudantes nesse contexto.
- 2- Construir sobre como se estabeleceu a articulação entre os estudantes de outras ocupações do DF e de outros estados, bem como com apoios externos.
- 3- Construir sobre os desdobramentos que a vivência dos estudantes no contexto das ocupações proporcionou aos participantes.

Capítulo 4 – Metodologia

Lá muito no fundo da jarra, restará apenas uma pequena e tímida coisa, que ocupava muito pouco espaço: a esperança! (O Mito de Pandora)¹³

Pressupostos Teórico-Metodológicos

A construção de uma pesquisa depende necessariamente do olhar do pesquisador para o objeto de estudo. Denzin e Lincoln (2006) alertam para o reconhecimento da “biografia pessoal do pesquisador” nas entrelinhas de suas opções teóricas, epistemológicas, ontológicas, metodológicas, analíticas e interpretativas que definem o processo de pesquisa. Manter a coerência em todo esse processo, desde as concepções de ser humano do pesquisador, contribui para a qualidade da pesquisa, a intencionalidade das escolhas e, ainda, favorece uma reflexão ancorada na ética no decorrer de todo o estudo.

A proposta de pesquisa respalda-se em um estudo crítico baseado em pressupostos epistemológicos da perspectiva histórico-cultural, por meio de uma abordagem qualitativa que compreende a realidade como um fenômeno complexo, dinâmico e multideterminado. Em defesa de tais pressupostos, Vigotski (1999c) dizia ser inviável investigar fenômenos psicológicos humanos pelas metodologias focadas na relação unidirecional e reativa entre o comportamento e a natureza. Cabe ao pesquisador de psicologia a escolha metodológica de estratégias que acessem a subjetividade da pessoa, constituída e transformada historicamente. Para isso, o problema de pesquisa já deve trazer o olhar sobre a realidade que se pretende investigar; portanto, “o método tem que se adequar ao objeto que se estuda” (Vigotski, 1995, p. 47, citado por Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2007). Nesta perspectiva, o autor propõe três princípios para análise: i) analisar processos e não objetos como parte isolada; ii) buscar a emergência histórica e social do fenômeno,

¹³ Sobre o Mito de Pandora: <http://www.olimpvs.net/index.php/mitologia/a-caixa-de-pandora/>.

por meio da análise do seu desenvolvimento histórico; e iii) privilegiar a explicação em relação à descrição simples.

A perspectiva histórico-cultural, por meio da abordagem qualitativa, ressalta a pesquisa em sua natureza interativa. A relação pesquisador/participante/realidade investigada é valorizada, assim como o entendimento de que as informações são construídas ao longo do tempo, considerando as demandas sociais presentes nos processos relacionais. Dessa forma, a interação pesquisador/realidade investigada influencia o objeto de pesquisa, as informações construídas relacionalmente e a própria realidade. Vale ressaltar que o pesquisador/a pessoa também se constitui por suas relações vivenciadas, assim como escolhas teóricas e filosóficas, a partir de seus posicionamentos políticos e ideológicos assumidos (Vigotski, 1999c; 2003). Essas relações estão situadas no plano da realidade, que é histórica, imersa em tramas, relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos (Frigotto, 2000). Nas palavras de Vigotski:

[...] o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento. (Vigotski, 1995, p. 6, citado por Zanella e cols, 2007)

A proposta vigotskiana demanda uma concepção acerca do desenvolvimento de mundo, um método e uma *práxis* específicos para a compreensão da realidade. E se debruça em uma postura de movimento crítico, na construção do conhecimento “novo” e na nova síntese no plano

do conhecimento e de ação (Frigotto, 2000). O desenvolvimento humano entendido como um processo histórico-cultural compreende que o indivíduo, inserido em uma história e cultura, interage com o mundo de forma ativa, transformando seu contexto assim como é por ele transformado. Por ser um ser social, é manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, onde o próprio psiquismo é construído. Dessa forma, “a realidade social é recombina e objetivada em cada pessoa que se apresenta, assim, como expressão e, ao mesmo tempo, fundamento dessa mesma realidade” (Zanella e cols, 2007, p. 28). Nesse contexto, a pessoa social é contraditória, social e única, que marca a sociedade em que vive, e essa marca também é determinada historicamente (Pino, 2005). Portanto, captar os fragmentos da totalidade nos sujeitos, assim como as contradições da realidade, são focos de investigação, interpretação e análise na perspectiva histórico-cultural, para Vigotski, e isso só é possível por meio de pesquisas que privilegiem estudar os processos e as relações do objeto de estudo.

Para Denzin e Lincoln (2006), as pesquisas participativas estão em consonância com os anseios de transformação social e com formas de ação comunitária emancipatória dos participantes da pesquisa. Os autores destacam o compromisso defendido pelas abordagens qualitativas em desenvolver desenhos metodológicos e práticas que envolvam o “diálogo colaborativo, a tomada participativa de decisões e a deliberação inclusiva, que ajudam a transformar a investigação em práxis ou ação” (p. 43).

Contexto da Pesquisa e Participantes

As ocupações que os estudantes realizaram nas escolas públicas do Ensino Médio no Distrito Federal, em 2016, foram a escolha para o contexto da nossa pesquisa. Assim, dois momentos foram delineados na construção das informações: o primeiro, que se refere ao período em que as ocupações aconteceram; e o segundo trata-se do encontro com os ex-ocupantes de suas escolas à época, para a construção de sentidos sobre sua vivência no contexto das ocupações.

Assim, são participantes dessa construção: a pesquisadora deste estudo; os ex-ocupantes de suas escolas – Ana Sil, Lélia Gonzalez, Juan Carrasco –; e o ex-presidente do grêmio Honestino Guimarães/ex-diretor de grêmios da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UESDF), que também ocupou sua escola, assim com um dos ex-presidentes da União Nacional dos Estudantes (UNE). Os nomes que utilizaremos ao longo do texto foram escolhidos pelos próprios participantes.

Procedimentos de Construção das Informações

A opção de pesquisar por meio da abordagem qualitativa permite com que o fenômeno humano seja compreendido a partir das interpretações da própria pesquisa, em que as análises partem das expressões e atividades das pessoas em seus contextos concretos e específicos (Denzin, Lincoln & cols., 2006; Flick, 2009) imersos em tensões, contradições e hesitações.

Os instrumentos e procedimentos pretendidos para a construção das informações serviram para construir com os estudantes participantes das ocupações os sentidos sobre sua vivência no contexto das ocupações que realizaram nas escolas públicas do Ensino Médio no Distrito Federal, em 2016, atendendo aos seguintes objetivos específicos: i) Construir com os(as) participantes sentidos sobre as ocupações das escolas públicas do Ensino Médio no Distrito Federal assim como as facilidades e dificuldades encontradas pelos estudantes nesse contexto; ii) Construir com os(as) participantes sentidos sobre como se estabeleceu a articulação entre os estudantes de outras ocupações do DF e de outros estados, bem como com apoios externos; iii) Construir com os(as) participantes sentidos sobre os desdobramentos que a vivência dos estudantes no contexto das ocupações proporcionou aos participantes. O projeto desta pesquisa foi submetido para análise do Comitê de Ética e, após o aceite, demos continuidade ao procedimento do trabalho.

Para responder aos objetivos específicos, utilizamos os seguintes instrumentos: i) um diário de campo com anotações que a pesquisadora realizou durante todo o momento da pesquisa, desde

o período das ocupações, ocorridas em 2016; ii) uma roda de conversa com os ex-ocupantes de suas escolas – Ana Sil, Lélia Gonzalez e Juan Carrasco –; e iii) duas entrevistas, por meio de roteiro semiestruturado, com pessoas envolvidas com o movimento estudantil, sobretudo o secundarista. Foram elas: o ex-presidente do grêmio Honestino Guimarães/ex-diretor de grêmios da UESDF, que também ocupou sua escola a época; e o ex-presidentes da UNE.

Procedimentos de construção das informações na roda de conversa: encontrei os participantes por meio de aplicativo de celular e contato nas páginas das ocupações nas redes sociais. Posteriormente, formamos um grupo pelo WhatsApp com oito interessados, para facilitar a nossa comunicação. Começamos o grupo com três participantes; Lélia sugeriu que fizéssemos um convite da pesquisa pelo “*status* do Facebook”, para que pudesse ser compartilhado. Dessa forma, encontramos mais quatro pessoas (nesse momento, Ana Sil e o ex-presidente de grêmios entraram no grupo). Em seguida, algumas delas inseriram outras duas pessoas, de seus contatos do celular (Juan chegou nesse momento). Esse procedimento durou uma semana. Nós nos apresentamos por lá e, em seguida, agendamos o encontro presencial. Dos oito interessados, cinco aceitaram participar na data e no local escolhidos. Acordamos em fazer uma roda de conversa, “sem hora para acabar”, por conta da dificuldade de ajustar um horário para todos estarem presentes, no caso de precisarmos de mais encontros. Essa roda aconteceu em uma sala de reuniões da Biblioteca da UnB, com Ana, Juan e Lélia. O ponto de partida para a conversa foi cada um falar sobre sua vivência no cotidiano das ocupações. A partir daí, outros temas foram incluídos, e a conversa fluiu por quase três horas. O direcionamento dos assuntos foi comandado pelos participantes, no momento da conversa. Eu – a pesquisadora deste estudo – adotei a postura de interferir, com perguntas (até porque eu tinha muitas), o menos possível, para que os assuntos escolhidos fossem do interesse dos ex-estudantes, bem como para possibilitar a conversa mais livre possível.

Sobre as entrevistas: o convite para a participação e o agendamento das entrevistas foram realizados por telefone. Os locais de realização foram escolhidos com os participantes, em horários

separados. A entrevista com o ex-presidente de grêmios aconteceu dentro de uma sala de aula do Instituto Federal de Brasília (IFB), *campus* da Asa Norte. Já o ex-presidente da UNE foi entrevistado na sala do seu local de trabalho. As entrevistas seguiram por meio de um mesmo roteiro semiestruturado (**ver anexo**). Por ser um roteiro semiestruturado, possibilitou que eu e os participantes chegássemos às profundezas sobre as ocupações vivenciadas. Eu e o ex-diretor de grêmios conversamos por quase duas horas; a entrevista com o ex-presidente da UNE durou aproximadamente uma hora. Não colocarei as horas exatas que constam das gravações realizadas, porque a interação com os participantes foi além do conteúdo gravado.

Diário de campo: uma das vantagens do avanço tecnológico é que até o diário de campo muda de formato. Fiz registro de várias formas. Hora escrevia num caderno de anotações; em outra hora gravava um áudio com as minhas considerações; em outra, fazia vídeos e fotos para registrar o momento, e resgatar lembranças e sensações. Guardei tudo em uma pasta chamada *O dossiê da Caixa de Pandora*. A primeira vez em que abri a pasta, depois de bastante tempo sem mexer nela, por estar debruçada na escrita sobre o Ensino Médio... Bum! A explosão de sentimentos veio à tona! Revisitar os dados, as fotos e os vídeos me condicionaram para outro plano, cheio de emoções. Dentro dela, também tinha deixado escrito o caminho das páginas que os estudantes fizeram no momento das ocupações, como *OcupaCemab*, *OcupaCemso*, *OcupaCem02*, *Ocupa414samanbaia*, *Ocupação Cem 304* e *OcupaUnB*.¹⁴ Quanta riqueza de registros que tem por lá! Tinha me esquecido da magia que foi acompanhar as ocupações. Não poderia deixar de utilizá-los. Então, para além do *Dossiê*, essas quatro páginas do Facebook fizeram parte da construção das informações.

¹⁴ Links para as páginas:

OcupaCemab: <https://www.facebook.com/stumartt/>

OcupaCemso: <https://www.facebook.com/ocupacemso/>

OcupaCem02: <https://www.facebook.com/OCUPA-CEM-02-634877950014332/>

Ocupa414samanbaia: <https://www.facebook.com/Ocupa414/>

Ocupação Cem 304: https://www.facebook.com/pg/gremio304/photos/?ref=page_internal

OcupaUnB: <https://www.facebook.com/ocupaunb/>

Procedimento de Análise das Informações

Como mencionado, este trabalho, em concordância com a perspectiva histórico-cultural, privilegiou analisar processos e não objetos como parte isolada e buscar a emergência histórica e social do fenômeno, por meio da análise do desenvolvimento histórico do mesmo, assim como privilegiar a explicação e não a descrição simplesmente. Os áudios das entrevistas e a roda de conversa foram gravados e transcritos. Os conteúdos foram lidos várias vezes e as informações, analisadas com os registros do diário de campo e os registros das páginas das ocupações nas redes sociais, à luz da revisão teórica e teórico-metodológica realizada. Esse processo imprimiu uma dança de idas e vindas, compondo a vivência de pesquisar o contexto adotado. Foram delineados tópicos em comum das informações obtidas, e confrontamos as situações por meio das contradições e dos tensionamentos presentes neles. Esse procedimento proporcionou a organização dos resultados a partir de um texto único que expressa a totalidade dos sentidos das vivências no cotidiano das ocupações aqui construídos, imerso no drama de seus acontecimentos, por meio da *perejivanie* da própria pesquisadora. O *Dossiê da caixa de Pandora*, diário de campo da pesquisadora, analisado com os demais instrumentos, possibilitou compor a análise da *perejivanie*, seu quesito tão importante: as emoções, tanto para o leitor quanto para o autor! Apresentaremos e discutiremos os resultados a seguir.

Capítulo 5 – Apresentação e Discussão dos Resultados



Figura 1: Ocupar e Resistir! Cemeb ocupado

O governo deveria prestar mais atenção nos objetivos do cargo deles... Pensar em situações que seja melhor pra comunidade, pra população, pra comunidade, e não pensar só neles, no que eles querem ganhar com isso. Quando a gente elege eles, a gente acredita que eles irão fazer algo por nós. É isso que é a democracia, eles estarem lá no poder, pensando e discutindo a melhoria pro país e pra sociedade. Se eles querem cortar gastos da saúde e da educação, que já estão precárias, colocar uma Medida Provisória que não foi discutida com a sociedade, alunos, professores e pais, que são diretamente afetados... É totalmente inaceitável. Nós não estamos aceitando que o governo pense só neles. Eles também têm que aprender a usar os cargos que a gente está elegendando eles pra pensar em nós. Esse é o grande problema do Brasil desde sempre. Estamos lutando pra poder mudar isso. Esse é o meu recado! (Galdino, 2016. Em entrevista dada à página Jornalistas Livres, durante a ocupação no Colégio Elefante Branco/DF)¹⁵

Direcionamos nosso foco para o cotidiano das ocupações, as situações ocorridas, bem como as facilidades e dificuldades encontradas pelos estudantes nesse contexto. Procuramos estabelecer

¹⁵ Link da entrevista + foto: https://jornalistaslivres.org/entenda-as-ocupacoes-em-brasilia-em-10-minutos/?fbclid=IwAR13JIwc9AE3C6cA59TsAlErDVIBG_6Lh_XbKhBw24-pqtWWRjXCxNErhcU

algumas articulações entre os estudantes de outras ocupações do DF e de outros estados, bem como com apoios externos que tiveram. Por fim, os desdobramentos que a vivência dos estudantes proporcionou também serão apresentados e discutidos a seguir.

Contextualização e Caracterização das Ocupações no DF:

A primeira escola ocupada foi o Centro Educacional Médio (CEM) 414, de Samambaia. Em articulação com a escola, o CEM 304 de Samambaia foi o segundo colégio a ser ocupado.

Ex-diretor de grêmios: *“Eu lembro que muitos estudantes que começaram a fazer visita na 414, TV aberta o tempo todo, ali, pedindo entrevista, tudo mais. A escola ficou sendo muito referência. Aí, a gente criou uma página também do 414, que tem essa página até hoje”.*

Ana Sil: *“A gente fazia essa articulação [entre o CEM 414 e o CEM 304]. Assim, a partir do momento que eles ocuparam, aí, a gente ocupou também a 304, que foi a segunda. Logo depois, várias escolas do DF foram ocupando”.*

O pontapé inicial foi dado a partir das orientações e dos incentivos da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) e da União Nacional dos Estudantes (UNE), aos estudantes secundaristas nas escolas. Mas chegou um momento em que outras escolas foram sendo ocupadas por conta dos próprios estudantes, como foi no Gisno. O ex-diretor de grêmios comenta a dificuldade de iniciar o processo, e o peso dessa responsabilidade.

Ex-diretor de Grêmios: *“Eu lembro que nós, do movimento secundarista daqui do DF, a gente marcou uma reunião com estudantes de algumas escolas e falávamos tipo: ‘Gente, a gente precisa ocupar as escolas do Distrito Federal agora! Tamo aqui na cidade central do poder, onde está tendo a discussão da reforma do Ensino Médio, tá sendo imposta a PEC, na época, né?, Medida Constitucional 95 agora. Estão aqui apresentadas para a gente...’ Não podemos aceitar isso, a gente precisava dar uma resposta!*

(...) Foi muito difícil, assim, pra começar a motivar os estudantes. ‘Gente! A gente tem que ter ocupação. A ocupação não é simplesmente baderna’. Dar um sentido para isso, sabe? Mas o processo era assim, tinha que falar para mim mesmo, tipo: ‘Será que vou conseguir fazer? Porra!’ . Passo o dia todo aqui na escola e tudo mais, quase todo mundo me conhece. Tipo referência pro estudante, ali!’”.

Ana Sil: *“Aí, a gente começou a ter contato com a UNE e a Ubes. Então, a gente foi percebendo qual era a dinâmica, e a gente foi... Foi conhecendo assim. Porque até então, a gente não conhecia de uma forma tão aprofundada o que seria. A gente foi aprendendo junto com o processo”.*

O movimento foi considerado autonomista pelos participantes do estudo. As características presentes nas estratégias utilizadas no cotidiano das ocupações se assemelham às apresentadas no capítulo 1 desta tese. Havia estudantes com pluralidade de escolha política e partidária, além de nenhuma escolha. Segundo o ex-diretor de grêmios, a ideia era ocupar primeiro o Centro de Ensino Elefante Branco (Cemeb), da Asa Sul, que fica no Plano Piloto de Brasília, pelo motivo de representação histórica dessa escola pra Brasília. Mas, devido a fortes polaridades políticas e partidárias presentes no colégio, a decisão dos estudantes pela ocupação nessa escola demorou para acontecer.

Ana Sil: *“A gente tinha esse negócio mesmo das ocupações não perdessem seu protagonismo como estudantes secundaristas por meio de envolvimento de partidos, ou bandeiras ou coisas que a gente não entendesse direito do que se tratava. Por isso criávamos comissões”.*

Ex-presidentes de grêmio: *“A ideia era ser ocupado, juntamente com o 414, o Elefante Branco, e aí eu até falei: ‘Gente, não tem condições de ocupar o Elefante Branco agora, porque o Elefante Branco tem uma configuração política muito diferente’. Então, se eu for... Pra ocupar o Elefante Branco, eu vou ter que fazer muitas Assembleias. Passar muito*

em sala, todos os dias, e eu praticamente morava no Elefante Branco. Literalmente, porque entrava de manhã e ficava até à noite lá. Era algo assim!

Dentro do Elefante Branco é uma diversidade política bem atuante. A cultura lá é bem politizada: professores de direita, que durante a ocupação foi contra a gente; professor de esquerda, professor anarquista, estudante anarquista, estudante de direita... Teve muita treta com estudante de direita, por exemplo”.

Não temos o registro exato do primeiro dia da ocupação do CEM 414, contudo, o dia 05/10 foi o primeiro registro da página Ocupa414. Assim, podemos inferir que as ocupações no DF se iniciaram por volta da primeira semana de outubro de 2016. As ocupações tiveram duração total de aproximadamente um mês. As redes sociais foram muito utilizadas pelos estudantes como ferramenta para as ocupações. Eles publicavam informações sobre as ocupações em vídeos publicados no YouTube e nas páginas das Ocupações. As páginas das ocupações serviram de diálogo com a sociedade e com a comunidade escolar de suas escolas, e das demais escolas ocupadas. Os ocupantes das escolas se comunicavam e se apoiavam fazendo registros nessas páginas.

Além das reivindicações das ações governamentais, cada escola fez reivindicações específicas, de acordo com a sua realidade. Além disso, atuavam na reforma de coisas fáceis de serem feitas. As ocupações tiveram grande apoio da sociedade. Eles recebiam doações de diversos materiais dos quais eles solicitavam (alimentos, materiais de limpeza, entre outros) e outros, oferecidos.

Juan: “A gente fazia um monte de coisa. A gente aproveitava e reformava coisa também, consertava coisa. A gente até reativou um banheiro que eles fecharam por pura negligência. A gente arrumou o banheiro, limpava a escola, arrumava e filmava pra galera ver que não era tão difícil fazer as paradas. A gente filmava e dizia: ‘Olha aqui, tá quebrado faz um tempão, a gente vai consertar agora... Viu, conseguimos consertar, foi

fácil!’ Era só isso que eles tinham que fazer, e eles não faziam. Aí, no outro ano, teve os resultados. Arrumaram um monte de coisas!’



Figura 2: Comissão de limpeza – CEM 304¹⁶

Lélia: “A gente lembrou que a gente tinha uma sala que era uma cozinha. Ficava no andar de cima, e a gente pediu pra abrir. Se algum estudante usou, eu usei aquela sala, acho que uma vez no meu primeiro ano. Então, assim, tava toda a sujeira da galera que usou no primeiro ano lá. Aí, foi o processo de limpar”.

Muitos professores apoiaram as ocupações, porém não foi unanimidade. Tiveram direções nas quais apoiaram seus alunos; outras não batiam de frente, mas tentavam persuadir os alunos a encerrar as ocupações, e outra posicionavam-se contra. Uma expressiva ajuda, aqui no DF, foi a doação de alimentos pelo Sindicato dos Professores (Sinpro/DF). E receberam o apoio do Conselho Tutelar, de advogados populares e mídias alternativas, por exemplo, *MidiaNinja* e *Jornalistas Livres*. Segundo o ex-diretor de grêmios, os estudantes das ocupações recusavam-se,

¹⁶ *Link da foto:*

<https://www.facebook.com/gremio304/photos/a.619873514826512/740244072789455/?type=3&theater>

ou resistiam, a dar entrevistas para as mídias de canais abertos por conta do enviesamento e recorte excessivo de suas falas.

Lélia: “A gente tinha uma cozinha, a gente tinha um lugar de tomar banho, porque a gente tinha o CIEF, Centro Integrado de Educação Física. Uma logística muito boa de poder pra ficar e, ainda, a gente começou a receber muita coisa. Geladeira, fogão... A gente foi ganhando botijão de gás, além das comidas, cobertas, levaram, ofereceram barracas – tudo. Tudo o que a gente precisava, a galera ia levar. O Sinpro tava dando toda a assistência também, de almoço... Se a gente tava passando aperto, a gente ligava pro Sinpro, eles iam lá e oferecia as marmitas... Então, esse processo de engatar foi muito bom. A gente teve uma assistência muito boa. A gente tinha tudo, tanto que, quando acabou a ocupação, a gente tinha muita comida, e a gente trouxe todas pra ocupação da UnB. A gente assim, tinha muito!”.

Ana Sil: “E aí, que a gente começou a receber muita ajuda também do Sinpro, foi bem do caralho. Foi quem salvou a ocupação!”.



Figura 3: Depósito de comidas Cemab, em 29/10¹⁷.

¹⁷ Link da foto:

<https://www.facebook.com/stumartphotospcb.100925013721946100924963721951?type=3&theater>

Juan: *“A gente tinha geladeira, a gente tinha uma sala lotada de comida. Poucos professores apoiaram o Gisno. O resto era tudo reaçã. E os reaçã gostava dos alunos reaçã e colocava eles pra cima da gente também.*

Mas, tinha o paizão! O professor de Filosofia. Ele era maravilhoso! Lembro até hoje. Era o melhor professor, mesmo! Ele doou uma cafeteira pra nós. Foi um dos únicos que apoiou o Gisno. Tinha professor que falava assim: “Eu apoio pra caramba, assim... Eu sei que cês tão aí nessa coisa.... Tá difícil pra vocês, saco, véi! Desiste não! Eu não vou poder apoiar totalmente, eu não vou poder tá aqui com vocês o tempo todo”.

Os familiares dos ocupantes também foram considerados apoiadores pelos participantes. Lélia, AnaSil, Juan e o ex-presidente de grêmios mencionaram que suas mães, apesar da preocupação com os filhos e filhas, davam total apoio às suas escolhas.

Lélia: *“Minha mãe apoiava. Ela não deixava eu dormir. Ela entendia a importância, mas tinha medo também. Na época, a minha mãe avisava: ‘Só não vai apanhar de polícia e ser presa’. Eu fiquei na comissão da cozinha. Como eu não podia dormir, chegava bem cedinho. Chegava 5h40/6h na escola e fazia todo o café. A galera ainda tava assim... Cochilando, pescando!”.*

AnaSil: *“Minha mãe era muito tranquila. Porque era muito perto de casa e eu ia lá sempre... Fazer comida, pegava uma roupa... Ela é muito crua com o movimento, mas muito tranquila com a minha escolha. Só que, assim, pegava o receio do perigoso. A gente, na verdade, fazia essa leitura de como era perigoso. Porque aconteciam uns episódios assim... Sinistros, às vezes!”.*

Juan: *“Minha mãe apoiava. Teve um dia que ela me deixou lá, na ocupação. Minha mãe ela nunca interferiu nessa coisa não. Porque a minha mãe era professora. Ela foi pedagoga, aposentada hoje em dia, mas ela era do movimento também. Tinha consciência de que os alunos poderiam mudar, e tudo mais. Mas ela também é um pouco*

mais velha agora. Falava direto pra mim: 'Tá dormindo no colégio? Vem dormir em casa'. Ah, Mãe! Tem que dormir no colégio. Relaxa, vai dar certo!''.

Ex-diretor de grêmios: *"Eu lembro que minha mãe, ela ligava chorando, assim... Quando soube que o Cemab tava sendo invadido, por exemplo. Cemab e Cemeb [escola do ocupante] são palavras muito parecidas... Minha mãe viu no noticiário, e ela não tem essa compreensão política como eu tenho. Minha mãe nem sabe direito o que é movimento estudantil! Ela simplesmente chegou para mim e falou: 'Filho, eu te amo. Te cuida, que ocupação é isso. Vou te apoiar!''".*

Tem um registro que fiz na época e fala sobre uma menina que ocupava o Gisno. Após opressão da polícia lá dentro, ela foi para a ocupação, no dia seguinte, acompanhada pelo tio. Os pais só a deixaram participar nessa condição. Passou o dia, ficou até perto das 22h30 e foi embora. Nesse dia, houve uma vigília do lado de fora da escola, realizada pelos apoiadores da ocupação. Adiante falaremos sobre isso.

A comida do Centro Educacional (CED) Gisno e do Centro de Ensino Médio do Setor Oeste (CEMSO) era feita na escola, na maioria das vezes. Ambos ficam na Asa Norte do Plano Piloto. Nos registros abaixo, a comida estava sendo feita pelos alunos (Gisno); na outra foto, a comida foi feita pelos pais de alguns estudantes (CEMSO). Lélia fazia a comida na escola, e comentou que também recebiam marmitas do Sinpro, quando ligavam pedindo. Lembrou também do apoio que o *tio da cantina* deu quando fecharam a cozinha da escola. Já AnaSil disse que, desde o começo, a cozinha não foi liberada (CEM 304) para eles. Então, a comida era feita na casa dela, perto da escola. Juan complementa que, poucos dias depois de a ser escola ocupada, o Gisno também proibiu o uso da cozinha.



Figura 4: Jantar Gisno, 02/11. Registro pessoal



Figura 5: Almoço CEMSO. Registro pessoal



Figura 6: Sanduíche Vegano Fora Temer, doação para os alunos no CEMSO. Registro pessoal

Juan: “Falaram bem assim: ‘Vocês não vão usar essa cozinha não’. Aí, o pessoal levou o fogão, e a gente colocou lá dentro da sala mesmo. Levou pra gente fazer as coisas lá dentro. Geladeira... Tudo!”.

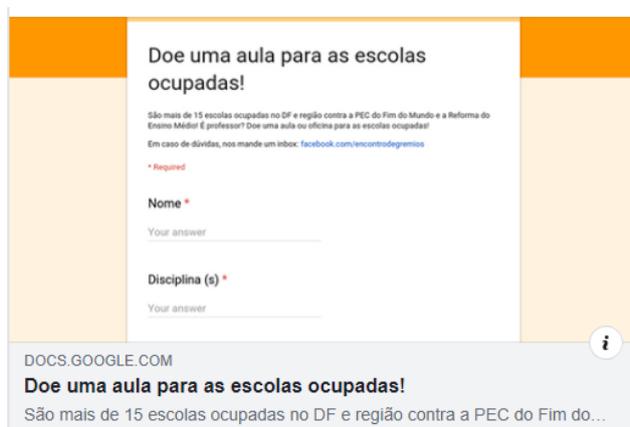
Lélia: *“Eu lembro que fiquei na comissão da cozinha porque eu não ia dormir. Eu não podia dormir, mas chegava bem cedinho. Na época, eu trabalhava e peguei dispensa do trabalho pra ficar lá o dia inteiro, e aí, eu ficava lá o dia inteiro e, em alguns momentos, eu ia no trabalho quando precisava, voltava à noite. Então, era mais pra fazer o café da manhã; na hora do almoço, a gente fazia o almoço; eu ia trabalhar quando precisava, e voltava pra fazer a janta da galera, porque a maioria ia dormir.*

A gente tinha uma grande vantagem da nossa ocupação, porque a gente tinha cozinha... No início, a cantina que tinha... A escola proibiu a gente de usar a cozinha da escola e trancaram. Aí, o tio que tinha na época da cantina emprestou a cantina pra algumas pessoas terem acesso de cozinhar... (uma cantina de venda de lanches na escola, que era diferente da cantina da escola) Ele já tava percebendo que aquilo ia perdurar e que ele não ia ter ganho com isso...”

AnaSil: *“Não, a gente não tinha cesso à cozinha. Eles trancaram e não deixaram... Não era pra tocar na cozinha, e a gente respeitou... A minha casa era mais perto. Acabava que cozinhasse, levava pra escola, porque eu também tava dormindo lá. Eu acompanhei a ocupação do início ao fim”*

Recebiam aulas gratuitas e programavam as aulas (eventos) a serem realizadas(os). Os temas eram sugeridos pelos alunos (ocupantes ou não), pelos professores da escola ou por quem quisesse oferecer algo. Contudo, a decisão final era dos estudantes. Além das aulas, foram organizados saraus e oficinas de interesse dos alunos. Cabe ressaltar aqui que espaços da escola foram modificados, com pinturas, por exemplo, transformando o espaço escolar mais próximo à realidade local dos estudantes e aos costumes dos alunos daquela escola. As escolas que se organizaram pelas páginas nas redes sociais publicavam e atualizavam os cronogramas das aulas por lá. Recebi um *link*, na época (desenvolvido por pessoas do Encontro de Grêmios), para registro de doação de aula. Também recebi um informe pelo WhatsApp sobre pedido de ajuda para encontrar professores de química para dar aulas. O foco eram aulas para o Enem e o PAS; no

entanto, outros temas foram explorados. Além disso, convidavam professores para rodas de conversa e estudos sobre as intervenções governamentais pelas quais estavam reivindicando.



Doe uma aula para as escolas ocupadas!

São mais de 15 escolas ocupadas no DF e região contra a PEC do Fim do Mundo e a Reforma do Ensino Médio. Doe uma aula ou oficina para as escolas ocupadas!

Em caso de dúvidas, nos mande um inbox: [facebook.com/encontrodegremios](https://www.facebook.com/encontrodegremios)

* Required

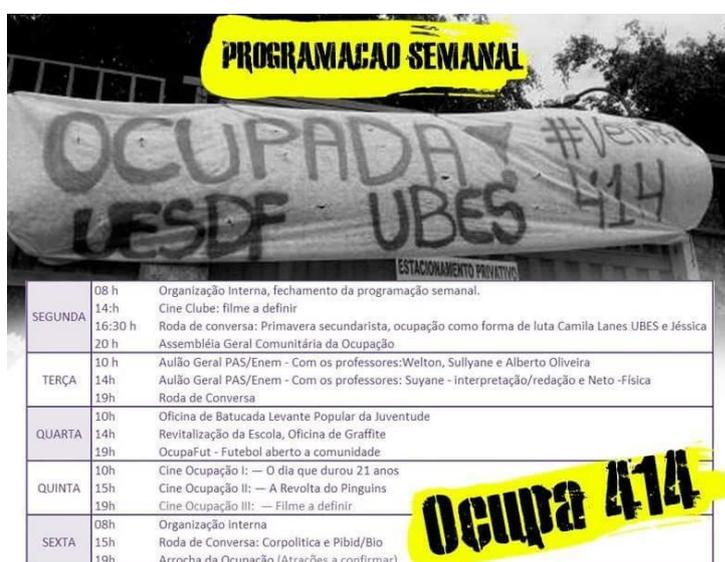
Nome *
Your answer

Disciplina (s) *
Your answer

DOCS.GOOGLE.COM

Doe uma aula para as escolas ocupadas!
São mais de 15 escolas ocupadas no DF e região contra a PEC do...

Figura 7: Doe aula para as escolas ocupadas! Registro pessoal¹⁸



| PROGRAMAÇÃO SEMANAL | |
|-------------------------------|--|
| OCUPADA UESDF UBES #VENHA 414 | |
| ESTACIONAMENTO PRIVATIVO | |
| SEGUNDA | 08h Organização interna, fechamento da programação semanal. 14h Cine Clube: filme a definir 16:30h Roda de conversa: Primavera secundarista, ocupação como forma de luta Camila Lanes UBES e Jéssica 20h Assembléia Geral Comunitária da Ocupação |
| TERÇA | 10h Aulão Geral PAS/Enem - Com os professores: Welton, Sullyane e Alberto Oliveira 14h Aulão Geral PAS/Enem - Com os professores: Suyane - interpretação/redação e Neto - Física 19h Roda de Conversa |
| QUARTA | 10h Oficina de Batucada Levante Popular da Juventude 14h Revitalização da Escola, Oficina de Graffiti 19h OcupaFut - Futebol aberto a comunidade |
| QUINTA | 10h Cine Ocupação I: — O dia que durou 21 anos 15h Cine Ocupação II: — A Revolta do Pinguim 19h Cine Ocupação III: — Filme a definir |
| SEXTA | 08h Organização interna 15h Roda de Conversa: Corpolitica e PIBID/Bio 19h Arrocha da Ocupação (Atrações a confirmar) |

Ocupa 414

#NãoàMP746 #NãoàPEC241 #NãoàPLP257

Figura 8: Programação das atividades da semana no CEM 414

Ana Sil: “Os professores super apoiaram. A maioria, eu não me lembro de um que não apoiou a nossa ocupação. E davam aula. A gente soltava cronogramas nas redes sociais da semana com calendário com aula de matemática, aula de redação, português. A gente teve de todas as matérias. Durante o dia tinha muita gente, porque, como tinha os aulões,

¹⁸ Link do preenchimento das doações de aula:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScg4--coEcTRjL7SOVtyNt5_zvM1P6WbBux-B_kItQsHtnxQA/viewform?fbclid=IwAR1oIgyC6TkMiMLiC5STMOByCX_8-Sbezr87PmiKDgHgIPz08xp3BLerisc

a gente passava a lista de chamada. Era Fake News, mas a gente passava a lista de chamada. A gente enchia um auditório, que comportava, assim, umas... 40, 50 pessoas... Por aí! A gente fazia também fez um dia de sarau, que a gente conseguiu grafitar um muro que era muito branco, que era muito feio, e ficou bem bonito. A gente chamou os companheiros da Samambaia mesmo; eu não vou lembrar o nome, porque faz tempo. Não vou lembrar!

[...] Aí, a gente chamou e foi uma galera, e começaram a grafitar. E assim... Até que a diretora não encheu muito o saco, porque ela disse que não gostava do muro branco!”.

Juan: “Eu lutava muito por essa parte, por ter sarau, Dia da Consciência Negra, Dia do Índio, Dia do Livro. Eu sempre lutei muito por essa parte, a minha parte era essa. Fizemos uma batalha de rap lá no Gisno mesmo. Os aulões não deu muito certo no Gisno. Pouca gente ia”.

Lélia: “A gente fez sarau... La no segundo andar do Cemeb, a gente tem, hoje não sei como se chama, mas, na minha época, era Espaço Cultural, onde a gente ficava nos espaços das aulas ou matando aula nesse espaço cultural. Então, a gente transformou o espaço cultural, tanto na sala... Tanto no espaço de visualizar as grades horárias de todos os turnos. A gente desenhou no quadro verde que tem lá, a gente fez um grafite e o quadro de horário da programação que a gente teve de todas as aulas, é, então: ‘Hoje a gente vai ter aula de música’, ‘não, a gente vai ter aula de português voltado para isso...’, ‘hoje a gente vai ter uma conversa sobre mobilidade’, ‘hoje a gente vai ter uma conversa sobre cultura’, a gente foi dialogando com o que a galera queria. Então, se a galera queria um batuque, a gente ia atrás de um batuque para ver se esse batuque ai agregar, e se a galera também ia contribuir, e isso fez com que a gente tivesse um número muito bom de pessoas. Assim, pro esperado, um número muito bom de pessoas transitando durante o dia na escola”.

Juan: *“Eu lutava muito por essa parte, por ter sarau, Dia da Consciência Negra, Dia do Índio, Dia do Livro. Eu sempre lutei muito por essa parte, a minha parte era essa. Fazer batalha de Rap lá no Gisno”.*

Lélia: *“A gente contatou os professores do vestibular cidadão pra dar aula pra gente do Enem e do PAS. A gente teve momentos culturais que a gente saiu chamando a galera. Eu lembro até que no final de semana ia ter o Porão do Rock. A gente fez um sarau e o Porão do Rock foi lá e distribuiu ingresso para a galera aí nesse sarau. E aí a galera... ‘A gente vai no Porão do Rock, ou a gente continua ocupando a escola?’. Eu ficava... Gente, eu amo o Porão do Rock. Amo! Só que a gente achava que era uma coisa do governo. Que eles tinham dado esses ingressos pra esvaziar a escola e iam desocupar. Hehehe”.*

Juan: *“Mas pode ter sido, sabia? Eu lembro que, no dia do Porão do Rock, chegou a polícia lá no Gisno. Ficou a maior pressão lá na escola, mas, assim, ficaram só no portão ameaçando: ‘A gente vai entrar, tá só vocês à noite, e tal.’”.*

AnaSil: *“No 304, foi só umas três pessoas, umas três pessoas pro Porão. Eu fiquei!”.*

Os movimentos contra as ocupações apareceram desde a primeira ocupação. Algumas escolas foram alvo de severos ataques, como CEMSO, Cemab e Gisno. Nesses lugares, obtivemos informações que mencionam a presença de alunos, pais, professores, diretores e de pessoas que não faziam parte da comunidade escolar, em ação violenta contra os estudantes. As repressões intensificaram-se a partir da divulgação da lista das escolas em que seria aplicado o Enem.

Ex-diretor de grêmios: *“A galera tava dizendo assim... Que tinha que ir pro Cemab pra ajudar, porque tava sendo invadida pela galera do MBL. E aí, tinha a direção, que não tava apoiando os estudantes ali da escola, e tavam pagando também gente pra entrar na escola pra agredir estudante. Tirar a gente à força. E foi algo muito ruim. Chegar num momento de pensar que isso era real... A violência num espaço que a intenção não era*

essa. Então, era pra ser algo totalmente diferente! Os estudantes, em si, se sentiram muito coagidos”.



Figura 9: Violência contra a ocupação no Cemab¹⁹

Essa foto foi publicada na página do OcupaCemab em 31 de outubro, referindo-se a um acontecimento da noite anterior no Centro de Ensino Médio Ave Branca (Cemab), que fica em Taguatinga Sul. No dia 1º de novembro, a página do OcupaCemab publicou uma nota anunciando a desocupação e contando o acontecido, como registraremos a seguir:

“Nós, estudantes da ocupação CEMAB (Centro de Ensino Médio Ave Branca), comunicamos que nesta terça-feira, 1º de novembro de 2016, fomos inclinados a uma desocupação forçada realizada pela Polícia Militar.

No dia anterior, 31 de outubro de 2016, no período da noite, enquanto o movimento da ocupação seguia com seus projetos sociais e atividades estudantes contrários a ela invadiram o portão da parte de trás da escola. Sob a denúncia de que a escola seria invadida por estes estudantes, a escola foi fechada e a Polícia Militar residia em frente a seus portões. O movimento de desocupação partiu de uma iniciativa agressiva e seus respectivos membros portavam armas brancas e bombas caseiras e não hesitaram em usa-

¹⁹ Link da foto:

<https://www.facebook.com/encontrodegremios/photos/a.577755025718235/644978835662520/?type=3&theater>

las. Invadiram a escola pulando seus muros, quebrando os portões e jogando bombas caseiras. Não satisfeitos, atacam os estudantes a favor da ocupação que estavam desarmados. A PM só interviu neste momento, depois de ter observado toda a invasão que acontecera.

Após toda essa balbúrdia, por iniciativa da Polícia Militar e do Movimento de Desocupação, foi realizada uma negociação feita por três representantes de cada lado (Lado da Ocupação e Lado da Desocupação). A fim de evitar mais conflitos, foi deliberado o seguinte acordo, que propunha retornar as aulas no período noturno. Não obstante, os estudantes noturnos teriam que aderir à ocupação nos fins de semana.

Na manhã seguinte, terça-feira, 1º de novembro de 2016, a PM, juntamente com um negociador do BOPE (Batalhão de Operações Policiais Especiais), um Oficial de Justiça e um representante do Conselho Tutelar, chegaram à escola com um ônibus, 15 viaturas e um mandado judicial para realizar a desocupação forçada. Sem opções, os estudantes da ocupação decidiram se retirar, e na saída da escola a PM estava revistando e identificando todos participantes da ocupação. Os que negaram à revista foram conduzidos ao DCA (Delegacia da Criança e do Adolescente) ou à Delegacia.

Contudo, queremos deixar bem claro que não desistiremos da nossa causa. E ainda convidamos a todos os estudantes, professores e moradores circunvizinhos do Cemab e outras instituições de educação pública a apoiarem e participarem de nossas atividades e defender nossa escola. Não podemos permitir que tamanho retrocesso seja efetuado! Tudo que buscamos é uma educação de qualidade e a redução das desigualdades sociais.

Vamos participar! #OcupaBrasil”.

Como explicamos no capítulo 1, essa liminar foi encaminhada para a desocupação do Cemab e usada para todas as outras escolas. Assim, a desocupação das escolas do DF ocorreu mediante liminar. Os estudantes foram registrados na saída de suas escolas e encaminhados para a delegacia – ou para a Delegacia da Criança do Adolescente (DCA).

Ex-diretor de grêmios: *“As ocupações só acabaram pela liminar. Todas! Porque eles foram de uma em uma desocupar. Algumas foram desocupadas e ocupadas de novo. A galera do Cemab fez isso. Mas não adiantou.*

Eu lembro que na época tinha a secretária de segurança pública, era uma mulher. Ela era muito simpática e tudo mais! Ela tentou ... Chegou com o pessoal da ocupação e conversou com a UES/DF, pro pessoal acabar com as ocupações, e a gente simplesmente falou: ‘Não é não’. Mas não é a UES/DF que manda nas ocupações. São os estudantes, sua escola, seu organismo e sua parte organizada. A UES/DF orienta os estudantes de entrar nesse papel. [...] O padrão era que todo mundo saísse. Eles pegaram os dados de todos os estudantes das instituições que estavam ocupadas, saindo ou não. E se você não entregasse nenhum dado sobre você, você era obrigado a entrar numa sala e conversar com a polícia. Era feita uma lista dentro da escola, no portão da escola. Que quem saísse por conta própria ia fazer desse jeito, mas quem não fizesse por conta própria ia dar os dados do mesmo jeito. Você teria que dar seus dados de uma forma ou de outra”.

Pesquisadora: *Quem era de maior...*

Ex-diretor de grêmios: *“Tava lascado!”*

O registro da fala de uma estudante do Cemab na Audiência Pública da Câmara Legislativa, que aconteceu em 9 de novembro, explica a desocupação da sua escola.

“[...] Está correndo por aí que a desocupação do Cemab foi pacífica. Pelo contrário, nós fomos coagidos pelo comandante da PM, que entrou lá com o intuito de negociar com todos nós e não aconteceu isso, pois ele não entrou negociando; ele entrou impondo que, se nós não saíssemos da escola dentro de uma hora, ele ia sim entrar com força bruta ali para dentro do Cemab, e ia sim agredir os alunos. Queria falar também da ordem judicial, que o Senhor Juiz Alex Costa emitiu, um juiz da Vara da Infância. Achamos isso um absurdo! Aonde que um juiz da vara da infância e da juventude autoriza a tortura pra adolescentes e menores de idade que estavam lá dentro? Autorizou que fosse privada a

entrada de alimentos, que a gente pudesse falar com nossos pais, responsáveis, tava autorizado o corte de água, luz e gás, e ainda barulho sonoro para atrapalhar durante o período do sono. Isso sim é uma tortura psicológica que sofremos lá dentro.

Também queria falar da nossa ida para o DCA. Eu e minha colega J. fomos umas das estudantes que fomos conduzidas para a DCA com dois carros da PM, com oito policiais dentro. Nós sabemos que a segurança do DF não é a das melhores aqui, e pra levar duas estudantes que estavam num movimento pacífico ali dentro, foi oito policiais! A gente foi dentro de um camburão como se fôssemos bandidos! Nós não somos bandidos. Nós somos estudantes, nós lutamos pelos nossos direitos e nossa voz não vai se calar porque vocês estão desocupando as nossas escolas. Nós vamos pra rua, nós vamos pra qualquer lugar, se for preciso! E quero finalizar minha fala responsabilizando o Governo do Rodrigo Rollemberg, a Secretaria de Segurança Pública do DF e o Estado, pois na Constituição Federal, artigo 227, e no ECA, Lei 819 diz: 'Nós, estudantes e adolescentes, somos responsabilidade dos nossos pais, da sociedade e do Estado'. Obrigada!'²⁰.

A dura ação da polícia nos demais colégios foi validada mediante liminar judicial. O ex-diretor de Grêmios comentou que nas escolas onde a direção era declaradamente contra as ocupações, os episódios de violência por parte das pessoas que eram contra as ocupações eram facilitados, colocando uns alunos contra os outros. O lamento e a indignação de uma estudante que ocupou sua escola são expostos na mesma Audiência Pública da Câmara Legislativa mencionada acima:

“Eu queria, primeiro lugar, dizer que esse juiz, quando ele deu esse mandado para que nós fôssemos torturados, ele simplesmente rasgou o ECA na nossa cara. Porque é dever do Estado nos proteger. E as torturas [a estudante dá uma pausa para segurar o choro]

²⁰ Link do vídeo com a fala da estudante:

<https://www.facebook.com/ocupaunb/videos/706719259478469/>

psicológicas não vieram só do momento que ele deu esse mandado. Veio desde o início. Foram 10 dias de ocupação [CEMSO], com Regional de Ensino, Secretaria de Segurança indo na nossa escola, pais, a direção incentivando os alunos a irem contra nós. A gente viu nossos colegas... Nós estamos lutando pelos nossos colegas, pela nossa educação, e nós vimos eles incentivando a violência contra nós. Ele queria que nós desocupássemos, mas nós resistimos por 10 dias. É duro falar isso! Nós estamos todos juntos lutando pela educação, mas a direção da escola conseguiu fazer com que os próprios alunos se voltassem contra nós. Isso foi uma tortura para a gente. Foi uma tortura a gente ver nossos amigos contra nós, querendo nos bater, nos ameaçando. Nós recebemos ameaça de morte! Porque nós estamos aqui lutando pela nossa educação. E quando esse juiz, essas torturas, ele incentivou que a polícia fizesse contra nós, são torturas usadas contra terroristas em outros países. Por que estudantes são considerados terroristas? Acredito que seja porque a educação consegue derrubar um governo corrupto. Mas essa luta não é só contra um governo corrupto, mas contra um Judiciário corrupto. [...] Porque, por mais que a gente tente usar as leis ao nosso favor, eles burlaram as leis em todo momento, para nos tirarem da nossa escola. A escola é nossa, ela não vai mais ser a mesma depois dessa ocupação. Foram mais de 1.000 escolas ocupadas em todo o Brasil. Isso é histórico! Isso não aconteceu em outro lugar! E aqui no Brasil eles tentam nos calar. Por que? Eu aposto que, se fosse em outro país, já teria tido uma mobilização surreal do governo em tentar mudar a Reforma do Ensino Médio. Mas aqui não, aqui eles tentam nos incriminar. Eu acho que tem que ficar, tem que ficar a reflexão para todos os que estão aqui nessa bancada! Nós não somos criminosos. Nós estamos lutando pelo nosso direito. Nós queremos um ensino de qualidade, por nós, pelos nossos colegas, amigos, pelos nossos pais, que não tiveram esse ensino. Pelos nossos filhos...! É isso!”²¹.

²¹ Link do vídeo com a fala da estudante:

<https://www.facebook.com/ocupaunb/videos/706757682807960/>

Ex-diretor de grêmios: “[...] Mas foi muito difícil esse processo de desocupação! Fomos atrás de advogados para organizar, para cuidar da galera. Os estudantes ficaram muito grilados. Já estava todo mundo cansado! Não tem nada escrito, não tem nada dizendo a hora de parar! A gente parou não porque quisemos!”.

O ex-diretor de grêmios mencionou o fichamento dos alunos como possibilidade de perseguição futura. Comentou que, depois das ocupações, policiais entravam em algumas escolas que foram ocupadas para ver como estava a situação por lá!

Ex-diretor de grêmios: “[...] isso foi simplesmente uma forma de pressionar as pessoas e também marcar os estudantes ali, e poder continuar um processo de perseguição. Muitos policiais retornaram as escolas durante pós-ocupação pra ver como tava e ficar marcando as pessoas. Por exemplo, no Elefante Branco aconteceu isso, no Cemab também aconteceu. no Gisno, CEMSO e CEM 414 também aconteceu da polícia voltar”.

Em 30 de outubro, alguns alunos foram ao encontro de Boaventura de Sousa Santos discutir sobre as ocupações. A ideia inicial era ele ir conhecer as ocupações e almoçar no CEMSO. Porém, ele preferiu alterar a programação. Estava presente, também, Ana Júlia. A estudante secundarista do Paraná que ficou conhecida em todo o Brasil pelo depoimento que deu, como abordamos no capítulo 1. Ela foi visitar algumas escolas; CEMSO e Cemeb foram duas delas.

As ocupações acabaram por volta de 8 de novembro. Historicamente, o movimento estudantil secundarista esteve presente em várias mobilizações, com o movimento estudantil universitário. Contudo, dessa vez, a ordem se inverteu. Até então, os estudantes universitários estavam apáticos diante da conjuntura do país, e os secundaristas deram uma sacudida nisso. A partir de 31 de outubro (um dia antes da liminar do juiz), a página OcupaUnB anuncia a decisão dos estudantes de ocupar a reitoria contra a PEC 241. Nesse momento, os estudantes universitários

apoiam as ocupações dos secundaristas e os secundaristas contribuem para as ocupações que ocorreram na UnB. Além de alimentos e materiais de limpeza – que foram doados para as ocupações da UnB à medida que as escolas de ensino médio eram desocupadas –, os secundaristas participavam das atividades de lá, sobretudo sendo convidados para falar sobre as ocupações que haviam acabado de acontecer.

Acompanhei dois momentos que mostram essa situação. O primeiro foi uma roda de conversa realizada em 16 de novembro de 2016, sob a iniciativa do corpo discente do Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE. A roda de conversa/o almoço coletivo contou com a participação de estudantes secundaristas, graduandos e de uma professora do departamento para orientar o debate. Na roda de conversa “Pra que(m) serve teu conhecimento?” foram discutidos o cenário político brasileiro da época, as medidas propostas pelo Estado para a educação e suas formas de mediações com a sociedade. Ainda, fizeram uma reflexão sobre os desdobramentos do processo de enfraquecimento dos direitos sociais para os atores da Educação. A PEC nº 241/1955, a Medida Provisória sobre a reforma no Ensino Médio, e o cotidiano das ocupações foram os focos das discussões.

Outro exemplo foi o convite que alguns secundaristas receberam para participar de uma disciplina de graduações que estava sendo realizada por uma discente do PGPDE. O objetivo era conhecer o cotidiano das ocupações por meio do relato dos próprios secundaristas.

Sobre as Ocupações nas Escolas dos Participantes

As escolas dos participantes da pesquisa, CEM 304 (AnaSil), Cemeb (Lélia e ex-diretor de grêmios) e Gisno (Juan), tiveram características diferenciadas. Apresentaremos suas particularidades a seguir. Na época, AnaSil tinha 17 anos, Lélia tinha acabado de fazer 18, o ex-presidente do grêmio estava fazendo 17 e Juan já tinha 17.

Centro de Ensino Médio 304 (CEM 304) de Samambaia

O CEM 304, segunda escola ocupada no DF, ficou ocupado durante praticamente o período de toda a ocupação: um mês. Já os o Cemeb e o Gisno ficaram ocupados por duas semanas, aproximadamente.

AnaSil: *“Assim, durou muito tempo... Foi um mês... Foi bastante tempo! A gente conseguiu ficar até o limite, o máximo. E era muito, muito legal a forma como a gente conseguia se organizar sem ser organizado!”*.

AnaSil participou todo o tempo da ocupação, durante o dia e a noite, com o apoio de sua mãe, voltando para casa sempre, pois o almoço era feito lá. Ela comenta que seu colégio não tinha grêmio, porém três meses antes da ocupação ocorreu uma situação na escola que ela percebeu a *“força que, principalmente as alunas, tinham”*. A ex-ocupante lembra um episódio de machismo ocorrido com os alunos de lá, e que um grupo de meninas se mobilizou para se defender. Ela fala também do bom relacionamento que tinham com a direção e as professoras, conseguindo trazer de volta a disciplina de Redação que havia sido retirada. Sobre a ocupação, ela diz não ter tido partidos políticos lá dentro. Dormiam na escola entre 15 e 20 pessoas, e durante o dia o trânsito de alunos era mais intenso. Ressalta, ainda, o protagonismo feminino na ocupação dessa escola e a pressão de estar à frente de um grupo, com mais quatro meninas, para *fazer as coisas acontecer* (SIC).

A aluna relata intenso apoio dos professores e conquistas por conta das ocupações. Quanto ao apoio da direção, AnaSil diz ter sido *nível apoio, mas não apoio! Sempre ali tentando cortar as asinhas!* (SIC). Os aulões aconteceram com êxito e alta participação dos estudantes da escola, tanto em relação ao conteúdo e quanto à forma como foram oferecidos. Professores do colégio e convidados ministravam os aulões específicos, voltados para o PAS ou o ENEM, no auditório.

AnaSil: *“Lotava o auditório pra ter essas aulas. E a gente escutava elogios... Que era melhor um aulão, voltado realmente pro vestibular da forma como eles queriam, dinâmico... Diferente do que em sala de aula, tão monótono, todo mundo enfileirado e não prendia a atenção”*.

Ela comenta que as reivindicações específicas da escola foram todas alcançadas, por conta do acordo que fizeram para a desocupação quando os policiais chegaram com a liminar. O CEM 304 era uma das escolas que o Enem seria realizado e, segundo AnaSil, houve negociação e na desocupação não houve violência, apesar de terem feito terrorismo sonoro em dias anteriores à desocupação. Apesar dos ganhos e da desocupação sem violência, existiam pessoas que não eram a favor das ocupações e pressionavam os ocupantes de forma que os amedrontava.

Ana Sil: *“A polícia ficava rondando a escola com sirene ligada! Teve a vez que eu tava voltando da minha casa, assim, tava com comida para a escola e tal... Eu estava acompanhada com uma amiga minha. A gente tava levando as coisas pra escola, aí um carro todo preto... Começaram a ficar passando assim... E gritava, era uma voz de homem... Gritava o meu nome e o nome dela. Aí, a gente ficava: ‘Caraca!’”*.

Juan: *“Putz grila!”*.

AnaSil: *“Não, a gente recebeu ameaça até de dono da boca, assim...”*.

Juan: *“Sério? Do dono da boca?”*.

AnaSil: *“Sim, ele mandou um áudio pra gente, a gente não levou muito a sério”*.

Juan: *“Falando o quê? Cês tão ocupando a escola que eu vendo droga?”*.

AnaSil: *“Ele mandou mesmo, falando que era pra gente desocupar, que não sei o quê...”*.

AnaSil: *E teve um... drone. Caracas! Não sei se na escola de vocês teve um tal de drone. Tinha no 414 [CEM 414] também. Esse drone tirava umas fotos, quer dizer, não sei se tirava fotos, mas ficava ali rondando. Nossa! Fiquei num medo naquela hora... Foi terrível, misericórdia! Tinha vezes que eu ia fazer ronda, assim, me debulhando em lágrimas, com medo!”*.

As reivindicações alcançadas:

- Criar e proporcionar espaço físico para um grêmio;
- Reformar os banheiros;
- Reformar a quadra; e

- Manter as aulas de Redação e, se possível, com aula dupla (“*porque a gente tinha um horário*”);

AnaSil: “*Aí a gente fez essa lista de reivindicações, e a gente foi pra uma reunião com o Secretário de Educação lá da Samambaia, na Secretaria, e tinha um representante também do MEC nessa reunião e os diretores. A gente mostrou essa lista, fez todo mundo assinar e falou que, se a gente tivesse esse acordo, a gente desocuparia numa data limite. E aí a gente conseguiu. Como eu tava no segundo ano na época da ocupação, no terceiro ano eu fiquei em cima deles, e a gente conseguiu criar o grêmio, conseguiu o espaço físico, conseguiu a reforma no banheiro, a quadra, a aula dupla de redação... A gente conseguiu tudo o que a gente tinha pedido!*”.

AnaSil fez uma leitura de êxito ao processo da ocupação. Menciona que o CEM 304 teve um bom número de aprovados, tanto no PAS quanto no ENEM, de 2016 para 2017, comparado aos anos anteriores. Ela recorda saudosamente do processo da ocupação!

AnaSil: “*Aqui na UnB, em 2015, foram aprovadas quatro pessoas. Em 2017, a gente teve 30*”.

Pesquisadora: *Olha, que bacana!*

AnaSil: “*E foi assim... Espetacular!*

No ano da ocupação, inclusive, as pessoas que tavam na frente da ocupação junto comigo e tavam no terceiro ano, a grande maioria foi... Passaram com notas excelentes na escola e foram aprovados no vestibular logo depois.

Então, agora foi militarizada a minha escola [CEM 304]”.

Juan: “*Sério?*”.

AnaSil: “*Uhum! Eu fui buscar o meu... Aí, comé que fala?*”.

Juan: “*Diploma*”.

AnaSil: “*O meu diploma... Sei que, pelo menos o grêmio, continua. As pessoas continuam mandando mensagem pra mim. As outras meninas que eram do grêmio, falando: ‘aí como*

o grêmio tá, e tal'. Fica meio de mãos atadas, mas pelo menos tá lá. Já que foi fundado, eu espero que ele permaneça por um bom tempo! Eu não sei; assim, eu acho que não tem muita força agora, igual tinha, principalmente pela militarização de lá, mas... E não sei, também, como tá isso. Queria voltar lá, um dia...

Dá saudade, às vezes!''.

Juan: *“Ôxe, dá saudade pra caramba!”.*

AnaSil: *“Tempo bom!”.*

Centro de Ensino Médio Elefante Branco – Cemeb, Asa Sul do Plano Piloto

O Cemeb foi ocupado a partir de uma organização institucional dos grêmios, o que facilitou o processo inicial de ocupação. Além das reivindicações das ações governamentais, a precarização do prédio foi um dos pontos mais importantes para as exigências de melhoria, sobretudo pelo que a escola representa para Brasília, por ser pioneira.

A escola foi ocupada por duas semanas. Dormiam de 10 a 15 pessoas, que se revezavam pra fazer a ronda da noite. Durante o dia, transitavam pela escola por volta de 50 alunos. Como Lélia não podia dormir na escola, acordava bem cedo para estar lá e fazer o café dos ocupantes. E ela estagiava. A estudante conta que, durante essas duas semanas, ficou se virando para ir para o estágio e estar na escola.

Lélia: “Eu tava no terceiro ano na época. 18 anos. A gente tinha um grêmio organizado, que até hoje a gente tem lá e que leva também o nome do DCE daqui, Instituto Honestino Guimarães. A gente já presenciou algumas forças políticas lá de organizações. O movimento estudantil lá dentro da escola é bem forte. Com isso, a gente viu nacionalmente o que tava acontecendo em São Paulo, contra todos os ataques que a gente tava sofrendo no país – especialmente por conta da Emenda Constitucional 95, do teto de gastos e da Reforma do Ensino Médio também. E aí, o Grêmio puxou!”

Eu não era do Grêmio, eu fazia oposição ao Grêmio, mas eu tinha tal consciência, né? Fazia oposição ao Grêmio pela forma política organizada que eles tinham na época. Depois eu entendi – não concordei, mas entendi o posicionamento deles.

A gente começou a se movimentar na escola, pontuamos algumas reformas da escola. Quem não conhece o Elefante Branco, ele tem a idade de Brasília, praticamente. É uma das escolas pioneiras daqui e do DF, onde as histórias e as lendas urbanas da escola dizem sobre ela como um dos locais de prisão da ditadura militar. Então, toda a estrutura da escola, ela é, até hoje da época da ditadura militar. O nome de alguns locais da escola faz referência à ditadura militar.

O salão negro, que a gente tem como espaço de convivência, em frente à biblioteca, e que era do lado da sala do Grêmio, era onde depositavam os corpos mortos de tanta tortura. Então, a gente não tem uma sala que é o número 9, onde os boatos que correm é que era a sala da tortura... O espaço físico e o número nem existem!

Então, assim, hoje tem um tapume em uma das salas, como uma das únicas construções de reforma que teve foi a divisão dos prédios entre o CIL [Centro Interescolar de Línguas] e o Elefante Branco, que era uma coisa só. Então, com essa reforma e essa divisão, se perdeu a sala 9... E também não se tem um resgate histórico do que era essa sala. Aquela escola tem muita história!

Voltando..., a gente lutava muito pela reforma do prédio, que já tinha 5, 6 anos de promessa que essa reforma viria, e nada. A escola até hoje é assim, um “tapa-buraco”, e funciona numa situação muito precária. A gente tem alagamento quando chove, falta de energia, rede elétrica exposta. Se ela é uma das escolas centrais do Plano Piloto, imagine o que são as escolas da periferia...

Então, a gente tem esse cenário: a Emenda, a Reforma do Ensino Médio e a reforma do prédio. A gente puxou a Assembleia, o Grêmio puxou uma Assembleia de manhã e outra

Assembleia à tarde, e foi unânime a ocupação. “E agora? É ocupar mesmo, ou não?”, e aí, ocupou!

A gente tem essa vantagem de ter um Grêmio organizado. Eles começaram, mesmo no desespero de não saber muito bem o que fazer, já começaram a organizar pra pegar barraca, cobertor, colchão, espalhando as redes....

Eu lembro o dia seguinte! A gente já começou a montar as comissões de comunicação, de quem vai falar com a imprensa, cozinha... Todas as comissões possíveis, a gente tinha. Eu lembro que fiquei na comissão da cozinha porque eu não ia dormir. Eu não podia dormir, mas chegava bem cedinho”.

Lélia disse ter tido apoio de ótimos professores, assim como a resistência de outro. O diretor de sua escola sofreu parcial influência no processo de ocupações por estar viajando no momento – o que, segundo ela, facilitou o cotidiano dos estudantes, pois não tiveram que lidar com o posicionamento da direção. O ex-presidente de grêmios – que também ocupou o Cemeb – mencionou ter entrado em contato com o diretor por telefone em alguns momentos da ocupação, suscitando nenhuma demanda para eles sobre essa questão. O coordenador que estava na escola tentava conversar e pedir pela desocupação, e pela permissão quanto ao trânsito livre dos funcionários da escola – que Lélia comentou ter barrado em um momento da ocupação. A seguir, o relato de Lélia sobre o processo de ocupação da sua escola, que ficou ocupada por duas semanas.

“No início da ocupação, a gente deixou o livre acesso a professores e servidores, ou seja, tá ocupado, mas a gente autoriza que tenha aula. ‘Vocês podem transitar na escola’. Mas chegou um momento que quiseram boicotar a ocupação. Aí, a gente proibiu. A gente trocou todas as saídas e entradas... Tinha muito professor bom apoiando. Bom no sentido de entender o que tava... Qual era o processo, né? A autonomia que os estudantes estavam tendo naquela época, naquele momento, e que a gente queria ser respeitado. Então, eu acho que quando eles perceberam que aquilo não seria um dia, dois dias... Começaram:

'não, porque tem que ter aula, porque tá no período, já, já vem o Enem, e vocês precisam estudar para o Enem...', e aí começaram essas desculpas''.

Ela se intitulava como autonomista na época da ocupação e comentou que a ocupação do Cemeb teve muitos conflitos internos. Um foi a criação da oposição dos estudantes, a frente *Respeitaminhaaula*, pelos alunos do primeiro ano. Eles iam para a rua protestar e levavam seus pais nas ocupações para reivindicar. Porém, o conflito mais significativo foi a discordância da forma como a ocupação estava sendo gerida, por conta de influências políticas em um lugar que, segundo ela, deveria para ser autonomista.

Lélia: *“A gente tinha duas forças na época: UJS – União da Juventude Socialista, que tava na direção do Grêmio na época, e o Juntos, Coletivo Juntos. É a juventude do PSOL. Aí, o Juntos era oposição e tava...”*.

Juan: *“Era oposição?”*.

Lélia: *“Era oposição do UJS, e eles tavam tentando... O Juntos tava tentando conversar, porque o diálogo da pessoa que era do Juntos na escola era muito bom com todos os estudantes”*.

Juan: *“Era a A. F.?”*.

Lélia: *“Era. Então, ela conseguia conversar com todo mundo, mesmo da oposição, a galera odiando ela, e com a galera autonomista. Então, a gente podia entender o que tava acontecendo em todos os processos, inclusive o porquê que ela desacordava com a forma que aquela juventude estava organizando, e a gente acordava!*

Um grande problema na ocupação do Elefante Branco que foi uma Assembleia na calada da noite. Que aí eu tenho companheiras que discordam, mas, pra mim, foi uma Assembleia na calada da noite, pois o acordo foi que as Assembleias seriam de manhã ou à tarde e, do nada, decidiram que era necessária uma Assembleia à noite, em que foi decidida a expulsão de alunos da escola”.

Juan: *“Pra expulsar a galera que tava... que não tava ajudando...”*

Lélia: *“Porque a justificativa era que não estava contribuindo para o processo e que tava tendo muita divergência política, que tava atrapalhando todos os processos”*.

Juan: *“A onda que eu percebi é que a UJS, né? Que tava fazendo a liderança da ocupação lá. E o Juntos era tipo a A. F....”*

Lélia: *Só*

Ela reconhece o movimento como autonomista, mas também reconhece a contribuição de organizações políticas presentes nas escolas e nas ocupações de forma geral.

Lélia: *“Aí eu acho que o início das ocupações foi de forma autônoma, mas a linha política que foi se construindo... Foi também com ajuda das entidades que hoje eu reconheço. A Ubes e a UNE, da forma com que eles foram tentando construir para que a gente não tivesse um bum de quebração... Acabou dando um fio político e histórico para aquilo. Então, a gente teve, nessa época, a divergência desses dois coletivos, que ocasionou a expulsão de alguns estudantes – entre eles a A. F., que era desse Coletivo Juntos... Foi expulsa. Por conta das divergências políticas, a A. F. foi ocupar o CEMSO.*

Além dessas brigas internas, por conta de organização e principalmente por conta das organizações políticas que a gente não tinha tão claro como funcionava – pelo menos eu não tinha –, principalmente aquelas que estavam dentro da escola... É, a gente tinha muito choque de ideia. Muito choque de organização, estratégia de como que a gente iria lidar. O outro problema foi alguns estudantes do primeiro ano que ia para protestar lá fora, que era contra isso, que ia levar os pais para ir gritar com a gente, que ia processar...

Eles diziam que iam processar a gente, porque a gente tava cerceando o direito de estudar da galera e o direito de ir e vir. Daí, puxaram a #Respeitaaminhaaula”.

Juan: *“Como passaram de ano?”*

Lélia: *“Nem passaram de ano. A menina que organizou... Acho que reprovou umas três vezes. Sai de lá e ainda continuava na mesma série”*.

Lélia conta sobre os conflitos internos no dia da desocupação do Cemeb, uma vez que já sabiam que os policiais chegariam na escola com a liminar do juiz. Estavam acompanhando a desocupação das outras escolas e, com medo, aguardando a sua vez. Em companhia de dois advogados populares, que, segundo ela, estavam desde o início das ocupações, aguardavam a chegada da polícia.

Lélia: “E aí, chegaram de manhã, no final da manhã. A gente tava organizando as coisas para comer lanche. Aí, a polícia chegou de helicóptero e cercaram com aquela faixa amarela, todo o prédio. Fizeram um cordão de policiais em volta do prédio do colégio, várias viaturas, e a primeira coisa que falaram foi assim: ‘Pessoal, a escola vai ser desocupada, e quero que os menores saiam de um por um, porque a gente vai encaminhar pra DP. Serão fichados’. Eu lembro que, naquela época, eu pensei: ‘A minha mãe vai me matar!’. Eu não acredito! Eu vou ser presa por uma ocupação da escola! Tinha muito menor de idade no dia. Eu tinha acabado de fazer 18 anos. ‘Que que a gente vai fazer da vida?’. Acho que, na época, era uma das mais velhas da galera. ‘Mano, tô muito lascada!’. Os advogados diziam: ‘Não, ninguém vai ser fichado’... Não sei o quê... Só que a galera que precisava ir embora, foi saindo, e a polícia foi anotando o nome de um por um.

Aí eles usaram o megafone: ‘Agora saindo, senão a gente vai arrebentar o portão’. E sei que chegou uma hora que eu fiquei lá no portão, a galera, uma parte, ficou lá dentro. Pensei: ‘Velho, vou sair’. Uma amiga minha que tinha saído antes me ligou. Eu tava lá dentro e ela falou assim: ‘sai antes que eles invadam’. Aí, eu falei: ‘Por que?’. ‘Porque a pretensão é invadir. Saiam antes que eles invadam’. Putz, eu comecei a chorar! Eu chorava, do lado de fora, e tinha professor chorando... Por sorte, quando eu saí, saiu eu e mais duas pessoas. O policial tinha saído, o policial que tava anotando os nomes tinha saído pra viatura. Aí a gente saiu e fingiu que nada tinha acontecido.

Ninguém tava com o celular lá dentro, e os celulares que tinha não tinha internet, ou tava para descarregar, ou não tinha crédito. Aí, teve um professor que foi lá pra casa dele,

pegou um celular, tirou o chip e falou: “Esse celular para você se comunicarem, até vocês saírem”. A gente passou por uma janela que a gente tinha acesso, do Grêmio lá fora, para a gente saber como que tava lá dentro. Uns quatro professores em volta da gente, chorando: ‘Porque a gente tá na época da ditadura de novo... Os meus alunos estão apanhando da polícia...’”.

Pesquisadora: *E esses professores, só por curiosidade, você sabe qual é a área de atuação deles?*

Lélia: *“Matemática, História e Educação física... Tinha uma de sociologia [...]”.*

Juan: *“Caraca, você lembra o nome dos professores!”*

Lélia: *“Lembro! Eu tenho contato com a maioria até hoje.*

Ah, antes da galera, todo mundo sair, a polícia fez uma, uma, girou assim toda a escola pra ver se a gente tinha depredado alguma coisa. De tanta coisa quebrada, uma hora a polícia achou que a gente tinha quebrado algumas coisas. Pelo contrário, muita coisa tava quebrada, a gente que arrumou, a gente que limpou, a gente consertou, a gente começou a fazer gato de energia...”.

Juan: *“A escola já era!”.*

Lélia: *“Não, a escola é um lixo e a gente lá, tentando arrumar, limpar...”.*

Centro Educacional Gisno, Asa Norte do Plano Piloto

No Gisno, Juan menciona situações precárias, desde a infraestrutura da escola até o descaso dos professores. Apesar de a direção ser considerada por ele como “gente boa”, não ia contra as decisões dos professores, o que gerava muita indignação. Antes das ocupações, ele, com um grupo de estudantes, se movimentou para a criação de grêmio, sem êxito. Porém, conseguiram alterar algumas coisas; no entanto, foram minimamente atendidos.

Juan: *“A gente começou a colocar as nossas propostas em jogo na escola, e tinha uma galera que apoiava. Não tinha gincana, a gente não tinha Dia da Consciência Negra,*

interclasse... Tinha tipo futebol pros macho jogar, pros moleques jogar e pronto. Só isso! Porque vôlei começou a ter depois que a gente colocou. Basquete... Não tinha rede de basquete, não tinha nada, nada. Tinha futsal, tinha judô, que alguns faziam porque eles pagavam o aluguel pra lá. Então, a gente começou a implementar as pequenas coisas. A gente começou a pedir aula preparatória pro PAS e pro Enem... Também não tinha aula de redação. Era tipo assim, o aluno vai para a aula e depois vai embora.

A gente queria fazer mutirão de arte, grafite... Não conseguia. Tentava fazer um monte de coisa, não dava certo. A gente conseguia fazer as pequenas coisas, as pequenas coisas, a gente fazia, a gente comemorava. Gostava pra caramba. Aí começou, né?"

Juan ressalta ter muitos alunos da periferia em contextos de violência no Gisno, assim como percebeu a presença de uma separação clara que ele diz serem os *reaças* e os que ocuparam o colégio. Essa disputa se agravou nas ocupações, tendo ajuda, inclusive dos professores, pois a maioria era contra as ocupações. Como o local do colégio é térreo, grande e aberto, tiveram muita dificuldade para conter a presença de pessoas que não eram das ocupações. Além disso, havia um interesse empresarial pelo espaço do colégio, para a construção de estacionamento de universidade particular.

O Gisno era uma bagunça. Sempre falaram mal do Gisno! Antes de eu entrar lá, eu já fui com a cabeça bem assim: 'Ah! Eu vou ter que estudar no Gisno!'. O Gisno sempre foi o centro que juntou todas as periferias. Pra tu ver, um moleque que morasse na Asa Norte, pra estudar lá no Gisno, era difícil! Neguinho é pura periferia mesmo. Agressivo, o colégio. Era hostil. Eu pensava: 'Velho, se eu folgar com neguinho aqui, tô lascado. O bicho vai me matar no final da aula!'. E ainda por cima, a localidade deixa ele bem especial. Tavam querendo demolir pra construir estacionamento pro Ceub, né? Ninguém queria saber de dar aula boa por lá não. O colégio era aberto, todo mundo entrava e saía a hora que quisesse! Os professores falavam assim: 'Pôxa, véi, esses peba aqui, não tem como dar aula pra eles'. A gente vai fazer o mínimo do mínimo, porque a gente dá aula e vem dez moleque pra dentro

da sala, e o resto fica na quadra fumando maconha, fumando cigarro, fica rodando na escola. Aí a gente consegue só fazer isso, a gente vai fazer o mínimo do mínimo. Os professores lá sempre foram desse jeito. Aí começou essa indignação!

E a gente, que ocupou a escola, já tava meio enjoado disso, né? Porque a gente já tava nos movimentos estudantis, pelo aumento do PAS, né? Pela cobrança da taxa do PAS, que eu lembro que eu fiz o primeiro de graça e o segundo eu tive que pagar R\$ 120. Aí, começou. O pessoal começou a entrar na luta por causa disso daí. A gente conseguiu deixar o PAS isento para as pessoas de baixa renda, e o resto pagava.

A gente ocupou também por causa do grêmio estudantil. Porque antes de ocupar, a gente tava tentando fazer o movimento estudantil e a escola ficava boicotando a gente. Falando assim: 'Ah! Ninguém vai querer saber disso, e tal. Não tem disputa, só vocês que tão querendo fazer grêmio estudantil, mas quem é que vai pra eleição contra vocês?''

Ocuparam a escola durante duas semanas, porém, nos primeiros dias, a ocupação ocorreu de forma parcial. As aulas continuavam acontecendo, mas a ocupação tinha atividade própria dentro da escola, o que gerou sérias críticas dos alunos *reaças*, com deboches quanto à ocupação sem funcionalidade, das pessoas de fora que frequentavam o Gisno e diziam que era preciso ocupar tudo, e dos próprios participantes das ocupações, que não estavam satisfeitos com essa situação. Assim, resolveram fechar tudo. Nesse momento, a oposição contra as ocupações se expressou de forma repressora. Durante a noite, dormiam de 20 a 30 ocupantes. Estavam em evidência duas meninas e um menino. Esse último, Juan apontou como sendo do coletivo Juntos. Uma das meninas também era bastante envolvida politicamente.

Juan: *“Tinha um moleque do Juntos que ele tava no terceiro ano. M. tava no terceiro ano... E ele tava nessa ideia também aí do grêmio! Ele falava assim: 'Velho, toda escola aí tem grêmio. Vamos fazer grêmio nessa escola também e não sei o que....'. Aí começou, né? Começou a fomentar essa ideia na nossa cabeça, das ocupações, e eu caí na pilha. Ele conseguia falar com todo mundo! Falava com os peba, falava com as mina, falava com os*

nerd... Todo mundo! Eu tava no segundo ano e ele falou: 'Juan, vamo ter que fazer. Vamo ocupar, mano!'. Foi muito na pilha, assim, do nada. 'Tá bom, vamo ocupar!' A gente foi entrar em contato com as outras escolas só quando a gente já tava ocupado!

Aí aconteceu! Quando ele me chamou, a gente já começou a avisar na sala. O pessoal do grêmio falou: 'Ah! Vai rolar uma Assembleia aqui, agora, na hora do intervalo...'. Aí todo mundo se juntou no pátio. Eu comecei fazendo o discurso: 'Ah! Vai ter que ocupar mesmo'. O teto dos gastos tá alto e tudo mais, a escola, a merda que tá.... A gente tá tentando fazer as coisas e não tá dando certo.... Vamo ter que ocupar'. Daí, todo mundo concordou. Foi aquela pilha! Todo mundo da escola tava falando: 'Vamo, vamo'. Quando a gente ficou sem aula, a partir do primeiro tempo, que entendi que ia rolar. Aí foi quando chegou a S. e a R. na frente. A R. era muito politizada e inteligente. Aí, ficou ela e o M. na liderança, eu lembro até hoje. Mas eu conseguia falar com todo mundo...

Ficou uns quatro dias, aquela ocupação média. A gente tava dormindo na escola, mas tava tendo aula normal. Tava todo mundo transitando na escola. A gente dizia: 'Aí galera, vem aqui que a gente tá fazendo umas atividades'. O M. conseguia uns contatos com professor pra aulas preparatórias do Enem e tudo o mais. E começamos a fazer as reformas no colégio. Começamos a fazer as pequenas coisas, né? O pessoal adulto, muita gente da UnB ia lá no Gisno, muito ex-aluno chegava e falava: 'Caraca, véi. Essa escola realmente é uma merda. Eu estudei aqui e fiquei sabendo pela internet, e vim aqui ajudar vocês. O que é que vocês estão precisando, e tal?'. 'Ah! A gente tá precisando de material pra reformar tal coisa, vamo fazer grafite aqui'. Aí, começou essa coisa do pessoal mais velho falando assim: 'Véi, isso daqui não é ocupação. Olha como é que tá a ocupação dos outros colégios'. 'Ah! Isso aqui não é ocupação, não tá dando certo, porque...''



Figura 10: Dormitório do Gisno. Registro pessoal.

Juan: *“A gente fez um sarau no final de semana que rolou uma galinhada. Aí foi uma galera, coisa de tipo 300 pessoas. A gente fez uma listinha e assinaram 300 pessoas. Levaram alimento, compraram a galinhada. Todo mundo tinha função também. Tinha a galera da segurança, tinha o pessoal da internet, tinha o pessoal da cozinha... Eu lembro que fiquei na lista, lá na frente da escola. Aí chegava reação, chegava pai de aluno querendo saber o que é que tava acontecendo lá dentro.... Rolou a galinhada e o sarauzinho, aí a gente explicou: ‘a gente essa semana que vem, a gente vai ocupar o colégio, a gente já tem todos os recursos. A gente vai fechar mesmo’.*

Quando a gente fechou, começou a reação cabulosa. Assim, tipo todo mundo mesmo, tipo gente que eu nunca imaginava que aparecer lá, para ser reação.

Pesquisadora: *Mas você tá falando de quem? Aluno? Professor?*

Juan: *“Aluno, professor, pai de aluno... Indignadérrimo. A gente fazia assembleia todo dia, o pessoal da organização, e as atividades rolando, as aulas preparatórias e tudo mais”.*

Juan fala sobre alguns atritos internos, entre os membros da ocupação. Um deles era a dificuldade de os homens aceitarem ser liderados pelas meninas, apesar do objetivo comum – o que gerou mais bagunça. Não se obedecia à condição de não fumar e não usar drogas dentro da escola. Já estavam exaustos, com atritos internos e as reações externas fortes aumentavam as

pressões. Segundo eles, as aulas funcionaram pouco, porque os alunos não iam. Até que começaram os episódios de repressões da polícia, após a liminar do juiz.

Juan: *“As aulas funcionaram muito pouco, porque os alunos não iam. Tipo, a gente tava esgotado, e a gente fazia um monte de coisa... Reformava coisa... Aí tinha também o pessoal que ia só para bagunçar e estragar o que a gente tinha consertado. As grades eram ferradas, entrava quem queria, em qualquer hora. Já colava gente achando massa o rolê, e chegava e fumava maconha lá mesmo. Acabava com o movimento. Aí isso ferrou também. Deu mais motivo pros reaçã vir pra cima da gente.*

A gente tava tendo um terror psicológico tão grande que a gente pensava: ‘Véi. Vamos beber, foda-se. Vamos ficar de boa. Vamos ficar suave amanhã’. E eu também ficava assim. Eu era chato, só porque não tinha muita voz ativa. Era muito novo, não sabia me expressar direito. Mas eu sabia que tava virando uma bagunça por causa do machismo. Não tava conseguindo escutar a R. e a S. Essa foi a lombra. Porque elas eram as meninas mais envolvidas. Bem que a R. podia estar aqui. Ela que ia ter mesmo propriedade pra falar o que realmente ela passou, sabe? Porque eu não conseguia mais controlar as pessoas. Teve uma hora que os reaçã tinha razão, porque tava chegando gente que a gente nem viu.

A S. disse esses dias pra mim: ‘Juan, se eu tivesse a cabeça que eu tenho hoje, aquilo nunca ia acontecer’. A opressão. As meninas não queriam dormir no colégio. A maioria era homem. Eu tentava ser o certinho e acabei sendo o caladinho. E isso me deixou muito triste”.

Lélia: *“Isso, não tem um manual. A cada dia é uma luta diária pra se desconstruir.*

Na minha escola, estavam à frente cinco mulheres fortes. E eram muito descompassadas pelos homens”.

Juan: *“A polícia também batia lá [No Gisno] à noite! Teve vez que a polícia... Eu não tava nesse dia, porque a gente revezava. Esse bonde vai dormir aqui hoje, esse bonde vai dormir*

aqui amanhã. Mas todo mundo de dia tinha que tá lá... Aí, teve um dia que a polícia entrou lá. Entrou com o fuzil mesmo, sabe? Que era a Rotan, tal, entrou lá!

(...) também rolou o ato da desocupação, que eu também não tava. Nessa época, tava rolando muita coisa ruim lá em casa. Ocupação ou preocupar com a minha vida pessoal? Tava rolando um monte de coisa na minha vida. Uns 30km do colégio, não tem como eu ficar dormindo na escola e as bad rolando lá em casa, minha mãe e meu irmão precisando de mim”.

Complementarei essa parte com meus registros à época. Após a liminar do juiz, a polícia apareceu no Gisno de forma bem agressiva. Tenho registros de falas dos estudantes dizendo que a luz do Gisno foi cortada em uma noite. Os jovens, no escuro, à luz de velas e lanternas, estavam em pânico, enquanto escutavam a sirene da polícia rondando do lado de fora. Um grupo contra as ocupações também tentou invadir e intimidar os jovens que lá estavam.

No dia seguinte a esse acontecimento – que logo ficamos sabendo pelas redes sociais –, fui até o Gisno. Eles haviam solicitado atendimento psicológico, pois estavam bem abalados e exaustos. Durante o dia, os ocupantes já estavam tentando organizar o entra e sai da escola, como Juan comentou. Tinha muita gente do lado de fora, querendo ajudar, e outros curiosos, observando o movimento. Nessa tarde, a polícia foi até o Gisno e impediu a entrada de pessoas e comida na escola. Houve muito bate-boca, até que a polícia reconsiderou a entrada de alimentos. “Ninguém entra, nem os estudantes!”. Enquanto isso, os estudantes se articulavam com os advogados populares para instruí-los, e mais gente acumulava do lado de fora. A foto a seguir diz respeito ao momento em que tinha muita gente do lado de fora, sem poder entrar, e os estudantes, de mãos dadas, vão até o portão ao encontro dos apoiadores.



Figura 11: PM impede entrada de estudantes no Gisno



Figura 12: Estudantes do Ginso de mãos dadas indo ao encontro dos apoiadores: Arquivo pessoal (02/11/2016)

Esse dia antecedeu a desocupação. Bem cedo do dia seguinte, os policiais voltaram para fazer a reapropriação da escola. Na última noite, por volta das 17h, um grupo de psicólogos (eu estava presente) foi até a escola para fazer uma atividade em grupo com os ocupantes. Esperamos a reunião que estavam fazendo acabar e iniciamos nossa roda, por volta das 21h. Foi um trabalho bem interessante, onde fizemos reflexões sobre “o que vivemos?” e “o que levamos conosco?”. Algumas respostas podem ser explicitadas nos cartazes abaixo, produzidos por eles:

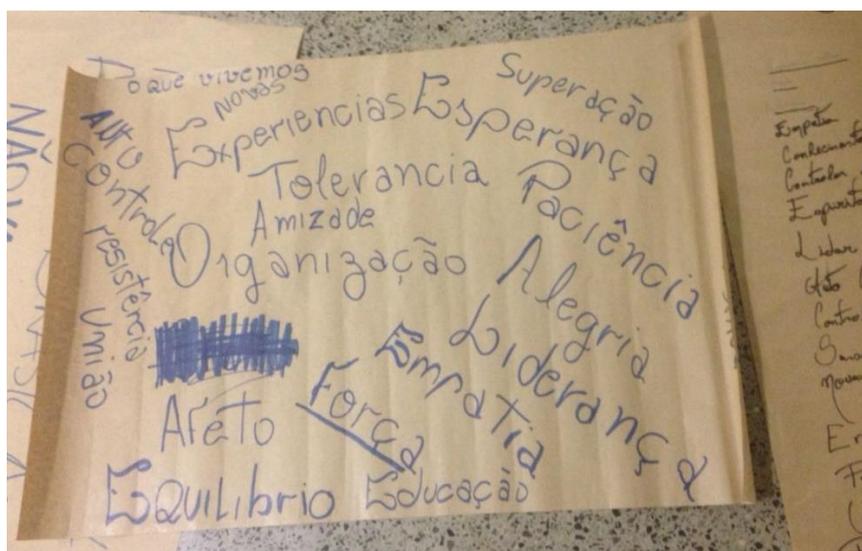


Figura 13: Trabalho sobre “O que vivemos?”, com os ocupantes do Gisno: Arquivo pessoal (02/11/2016)

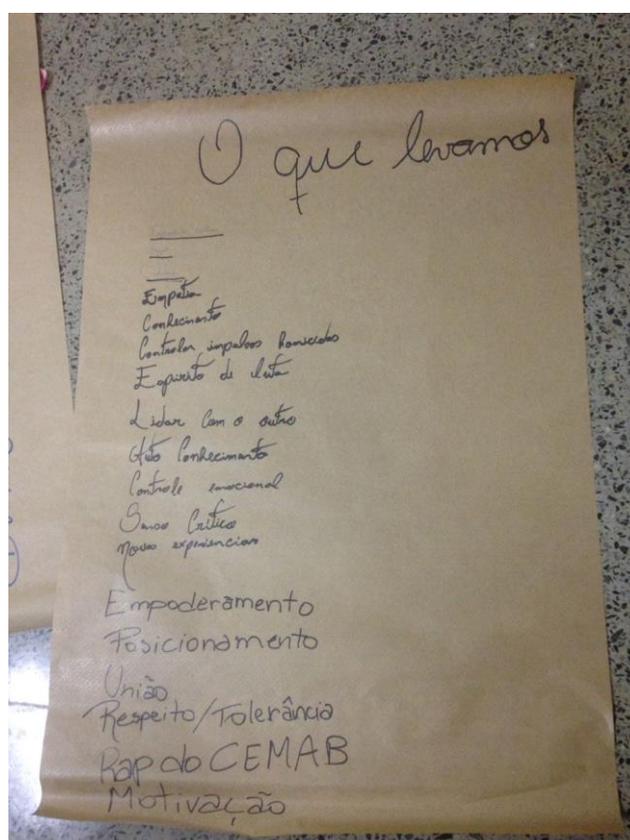


Figura 14: Trabalho sobre “O que levamos?”, com os ocupantes do Gisno: Arquivo pessoal (02/11/2016)

Essa noite foi bem especial! Em apoio e proteção aos ocupantes, foi organizada uma vigília em frente ao colégio. Após o término das nossas atividades, saímos do Gisno e nos juntamos ao grupo. Nessa noite, foi combinado, entre os estudantes, que somente os menores de idade

passariam a noite lá, para a desocupação no dia seguinte. Alguns ocupantes, então, passaram a noite conosco. Montaram suas barracas e dormiram do lado de fora das grades da escola.



Figura 15: Chamada para a vigília em apoio aos ocupantes do Gisno (02/11/2016)

Teve muita música e muita dança. Os apoiadores do lado de fora, e os estudantes do lado de dentro, separados pela grade do colégio, em confraternização. Muitos ocupantes da UnB estavam lá e alguns coletivos fizeram apresentações durante essa noite... Os ocupantes estiveram rodeados de pessoas com violões, tambores e de um lindo canto indígena. Tinha violão do lado de dentro da grade também! O registro a seguir é da roda com canto indígena, que estava se iniciando quando saímos da escola. Escutamos o canto da roda enquanto nos despedíamos dos ocupantes, do lado de dentro da escola. À medida que saíamos, os ocupantes se aproximavam da grade para participar do evento.



Figura 16: Roda com canto indígena. Registro pessoal (02/11/2016)

Não conseguiremos apresentar mais registros dessa noite por não ser possível manter o sigilo das pessoas nas imagens. A foto em seguida mostra os apoiadores que pernoitaram na vigília à espera da desocupação.



Figura 17: Apoiadores que pernoitaram na vigília do Gisno. Registro pessoal (02/11/2016)

A desocupação ocorreu, de forma pacífica, no dia seguinte, por volta do meio-dia, sob a performance dos estudantes, que saíram da escola mediante os dizeres: *Mídia fascista, juiz terrorista, presidente golpista!* Os apoiadores que lá estavam – uns desde a noite anterior –, outros recém-chegados, se juntaram às vozes dos estudantes. Alguns estudantes tomaram a fala, em jogral, para pronunciar por quem ocuparam sua escola:

“Estamos aqui, lutando pelas negras e pelos negros; estamos aqui pelas mulheres; estamos aqui pelos indígenas; estamos aqui pelos transsexuais; LGBTs e a classe trabalhadora; estamos aqui também pelos nordestinos!” E, em coro, terminam: *“O estudante acordou, o estudante decidiu: ou para a reforma, ou paramos o Brasil!”*.

Durante as Ocupações/O Que Levaram e Como Estão?

A inserção da cultura popular e dos temas das oficinas/aulas propostas nas ocupações pelos estudantes, demonstraram a necessidade de o Ensino Médio público do DF estar mais próximo da realidade desses jovens. Na roda de conversa que os secundaristas realizaram na UnB, assim como na discussão na disciplina de graduação, como mencionado, apontam essa questão. Os estudantes falaram sobre a atividade de grafitar a escola como uma forma de *ficar com a cara deles e deixar*

de parecer um presídio algumas das escolas que eles ocuparam. Outro ponto mencionado foi sobre as oficinas de batuques e as batalhas de rap realizadas nas escolas, que também diz sobre a necessidade de aproximação com a realidade desses estudantes. Os saraus foram relatados como um momento agradável e importante de confraternização entre eles e a comunidade.

Juan menciona que as ocupações fizeram com que ele se sentisse em casa, pois não se reconhecia na escola onde ele estudava. Além disso, o movimento mobilizou o estudante para a vivacidade. Sua inserção na escola, após as ocupações, foi ruim. Não houve intervenção de ninguém pra isso. Em algum momento, ele foi convidado a se retirar da escola e terminou seu Ensino Médio em outra escola pública. Entrou em depressão e não se encontrava naquela escola. Contudo, ele reconhece que ela acabou sendo importante para que ele passasse na UnB. Segundo Juan, o ensino de lá era superior ao do Gisno, e ele entendeu que dava conta de passar se estudasse. Em 2017, ele iniciou um movimento cultural (batalha de rap, onde ele mora, no Paranoá) que está gerando frutos e encontrando um sentido de atuação na vida.

Juan: *“O B. [escola pública onde terminou seu ensino médio] é um colégio, assim, mais embranquecido, e tudo mais. Aí, fiquei de cara: ‘Caraca, tô num colégio totalmente diferente. Totalmente.... Não tem nada a ver comigo’. Vim pra esse colégio porque não tinha vaga no Paulo Freire, não tinha vaga na minha quebrada também, aí que fiquei: ‘Caraca, vou ter que ficar nesse colégio mesmo’. Tinha umas pessoas que me ajudavam, mas fiquei depressivo. [...] Mas dei a volta por cima também.*

No ano de 2017, em abril, eu comecei o movimento, uma batalha de rap lá no Paranoá, e essa batalha de rap gerou vários frutos, assim. Hoje em dia, a gente lá tem um movimento cultural ativo. A gente já conseguiu passar alguns editais, tá conseguindo estrutura e autonomia. E tipo, agora, eu percebi que minha luta era pra organizar essa parte cultural, que eu sempre preferi me envolver. Que é essa parte cultural e não só de sarauzinho!

Rolou, rolou. A gente conseguiu fazer. E aí eu percebi esse dom em mim, né? E agora a gente tá com esse movimento ativo lá no Paranoá. Conheci pessoas maravilhosas, porque também sempre estudei no Plano. Quando eu entrei na UnB, eu tive mais flexibilidade, consegui me envolver mais com o pessoal do Paranoá. No terceiro ano, tava estudando, tava na UnB, tava passando por essa depressão que eu não falava pra ninguém e tava gerindo essa batalha...”

Lélia está cursando ensino superior no Instituto Federal e, assim como Juan, foi uma *questão de honra passar no vestibular*, já que muitos não acreditavam que isso seria possível para eles. Ela considera que as ocupações influenciaram diretamente nessa escolha, a começar na luta por uma educação de qualidade. AnaSil corrobora com esse sentimento e disse que *estudava dia e noite* para passar na UnB. Atualmente, faz Letras na Universidade de Brasília. Segundo ela, nunca foi intenção fazer vestibular, *ainda mais na UnB*. Assim, as ocupações *mudaram essa trajetória*. Hoje ela *sente muita vontade de mudar as coisas!*

Lélia: *“Eu ouvi um tanto de professor: ‘Cara, tu não vai passar na UnB. Não sei nem se você vai passar de ano’.*

A ocupação ajudou muito a gente a ter essa visão, mais ainda de como é muito importante a gente ter uma educação de qualidade e lutar pelo ambiente escolar. Até porque a gente passa mais tempo na escola do que em casa”.

AnaSil: *“A ocupação foi, eu diria assim, o agente que me colocou na licenciatura aqui na UnB. Em 2016, antes das ocupações, eu ficava pensando se eu queria, assim, ser professora, e eu falava: ‘ah não! Tá muito sucateada!’.*

Hoje é assim... Uma vontade de mudar e ver que as coisas...”.

A atuação dos estudantes proporcionou um rico espaço para o exercício da democracia, a tomada de decisões que culminou em vivências tensionadas por contradições onde possibilitaram reconhecimento e apropriação de suas origens e condição de sua existência, atuando no coletivo em prol da diversidade inserida na sua unidade. E em luta para isso.

Lélia: *“A descobrir não, a entender a minha sexualidade e a reforçar a minha vivência enquanto uma pessoa negra.*

O tempo da ocupação trouxe um senso muito forte político na gente. Tipo... Qual é a nossa realidade que a gente vive? Pra mim, eu nunca tinha convivido na minha cidade. E eu moro em São Sebastião, e sempre convivi no Plano! Tipo assim: eu moro no Plano? Eu sou do Plano? Não. Eu estou no Plano! Porque em algum momento eu precisei estar aqui no Plano, mas eu não sou do Plano. Então, qual a minha realidade, qual a realidade da galera que tá no Plano, estudando no Plano?

(...) Esse crescimento político que eu tive nas ocupações me mostrou hoje a importância de estar dentro de uma organização. Quando eu desocupeei a escola, eu pensava: ‘cara, nunca vou me enfiar numa organização porque eu tinha o exemplo daquela organização que tratava com essa outra organização por meros problemas organizacionais e estratégico de luta deles’, até eu entender que... A vida é assim! Hoje eu sou de uma organização, que é o Levante Popular da Juventude... Que também tem atuações diretas em São Sebastião!”.

AnaSil: *“Se não se organizar, é difícil fazer história”.*

Lélia: *“A saída é coletiva, sim!”.*

AnaSil: *“Só a luta muda a vida!”.*

Juan: *“Nas ocupações, identifiquei tanta coisa que eu não enxergava: Racismo, xenofobia, segregação social, machismo pesado também.... Velho! Burguesia opressora. Eu fiquei assim de cara, porque, para mim, minha vida nunca fui às mil maravilhas, mas eu não sabia que era tão forte assim o baque. Aí me dei conta... Politicagem é isso. Politicagem é burocracia e luta. Se você quer se envolver nisso, tem que lutar mesmo. Tem que fazer as suas coisas, fazer dar certo e se juntar com os seus. Ainda mais da gente, que mora na periferia. É luta. A luta é diária!”.*

Lélia ressaltou também a importância do suporte aos outros como aprendizado da vivência em si das ocupações.

Lélia: *“A vivência, em si, a gente teve muito suporte um com o outro. A gente conseguia conversar, conseguia chorar, rir, brincar... Pra mim, foi muito desafiador, porque eu não falava com uma galera que tinha lá. No início, eu fiquei assim: ‘velho, vai ser um quebra-pau isso aqui’, até eu conseguir, a gente conseguir trocar umas ideias. E foi supertranquilo!”*

AnaSil comentou sobre o seu envolvimento político após as ocupações, e lembrou o seu primeiro ato, que foi *lindo e truculento*. Ela estava falando sobre a manifestação que ocorreu no dia 29 de novembro. Muitos ônibus de todo o Brasil trouxeram estudantes para a Esplanada – inclusive secundaristas – para protestar contra a PEC nº 55, que iria à votação do Senado naquele dia. E foram recebidos à base de balas de borracha, cavalaria etc. Os participantes entenderam esse ato como ameaça do *inimigo*.

Ana Sil: *“O primeiro ato que eu fui, foi depois das ocupações, que foi lindo e truculento demais, caraca! Que foi o ato depois das ocupações que a galera veio do Brasil inteiro, pra cá. Que ato! Eu tava! Foi gigantesco e muito bonito, até o momento que a gente pisou na grama verde. Depois dali, eu só lembro de correr”.*

Lélia: *“Olha, eu não sabia, até então, o que seria o inimigo real, sabe? A gente tava marchando muito bonito, muito simbólico, pacífico. Ai, quando eu olhei pra frente, aquele avião começou a tacar aquelas bombas e atirar... E eu falei: ‘Caracas! Como assim? Será que os inimigos são a gente que luta pela educação? Ou são eles que querem destruir a educação?’ Porque a gente luta por uma coisa que é libertadora. Que tira as amarras, que é a educação. Um povo que conhece a sua história e que sabe lidar com ela, que sabe ser crítico, ele vai conseguir lutar pelos seus direitos e vai entender o que é essa luta por direitos. Então, essa luta pra eles é extremamente...”.*

Juan: *“Ameaçadora”.*

AnaSil: *“Ameaçadora, exatamente. Aquele dia foi o teste. O meu primeiro ato... Desse jeito!”*.

Por fim, Lélia deixou uma crítica à forma como o movimento das ocupações foi conduzido:

Lélia: *“E aí é uma crítica pra mim, assim: a forma com que foi acabando as ocupações, a gente perdeu o fio e o tempo histórico de tudo, a ponto de a gente não saber o que que foram as ocupações hoje. A gente não tem um marco histórico, tipo: ‘então, acabou por isso, isso e isso...’. Não! Acabou porque acabou!”*.

Capítulo 6 – Considerações Finais

“Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (Freire, 1997, p. 74)

Essa pesquisa teve como objetivo proporcionar espaços para a construção de sentidos, com (as)os estudantes participantes da pesquisa, sobre a vivência no contexto das ocupações que realizaram nas escolas públicas do Ensino Médio no Distrito Federal, em 2016.

Compreender as manifestações realizadas pelos secundaristas da rede pública brasileira nos anos de 2015 e 2016, a partir da perspectiva dos novíssimos movimentos embasada pela psicologia histórico-cultural, orientou-nos para a seguinte reflexão: a estratégia de ocupar as escolas, da forma como foi organizada, permitiu vivências democráticas, pautadas na coletividade, participação e autonomia, possibilitando ressignificações de sentidos alimentadas por compromissos pessoais, sociais e políticos. Os estudantes, por meio das ocupações, denunciaram a precariedade do Ensino Médio propondo alternativas para uma gestão escolar democrática na qual ele, o jovem, está implicado.

Para Vigotski (1931/2012), a educação organizada/formal é um espaço importante de desenvolvimento. A nossa estrutura psíquica nos tensiona a fazermos escolhas o tempo todo, e a educação formal é primordial para o processo de autodeterminação, pois amplia as possibilidades de escolhas do sujeito. O processo de escolarização favorece a tomada de consciência, desenvolvendo funções psicológicas complexas que são expressas afetivamente por meio da produção de sentidos. O movimento de autodeterminação só é possível pela tomada de consciência, e esta, em uma relação cognitivo-afetiva, possibilita tomarmos decisões (mesmo sabendo que elas são determinadas pela cultura). Essa produção de saber só acontece porque a pessoa aprende e, por isso, também se desenvolve. Assim, a conscientização favorecerá na

transformação de si, ressignificando a forma de pensar e agir do sujeito no mundo social, contribuindo também para a transformação da realidade.

Entendemos que o modo de produção utilizado pelo homem para se relacionar com o meio é também parte constitutiva de sua estrutura psíquica e, portanto, contribui para a organização da forma de ele estar no mundo, além de transformar o próprio meio. Nesse sentido, o processo histórico que nos direciona para o sistema capitalista carrega paradigmas hegemônicos, de valor individualista, embriagados pelo pensamento matemático cartesiano de princípios dualistas. Essa lógica de pensamento fragmenta o homem da sua condição de criador. Esse processo intensificou-se a partir dos anos 1990, com o enriquecimento desmedido dos países ricos e da classe burguesa. O crescimento do incentivo ao consumo, às atividades de superação pessoal regidas pelo esforço do trabalho, às privatizações e à ascensão do Estado de segurança pela cultura do medo, reflete a desumanização e a distorção de valores, transformando o homem fragmentado em máquinas de produção.

As ocupações dos secundaristas no DF entendidas por meio da vivência como uma unidade de análise nos conduzem a refletir que a luta externa e interna desses jovens não é pela necessidade coletiva somente, mas pela necessidade de estar integrado nessas demandas coletivas. Tem a ver com seu lugar no mundo, reconhecer-se pertencente. Estar num lugar em que ele se inclua no processo. Esse entendimento dos participantes só foi possível a partir da tomada de consciência (o reconhecimento apropriado), dos tensionamentos que os cercaram. As ocupações serem consideradas autônomas recorre a uma necessidade de luta, não só pelo coletivo, mas uma necessidade de fazer parte, de pertencer.

A luta (interna e externa) pelas diferenças e por seus direitos, por uma educação democrática com qualidade, que proporcione transformações de consciências políticas e sociais, diz respeito à forma como esses jovens enxergam o mundo, no processo de tornarem-se (sendo) pessoas de luta com os seus!

Há que se definir, portanto, a qualidade de ensino em que estamos nos pautando, motivo das desavenças e violências apresentadas no contexto da ocupação. Uma que descaracteriza o jovem pelo não reconhecimento de si (no outro), ou aquela que compõe o jovem a partir de suas diferenças com os seus em sua unidade!

Quando abrimos espaço de escuta para o protagonismo dos jovens, nesse mundo “adultocêntrico”, eles expõem a potência da sua presença, do seu desejo, do seu momento de vida, que implica fazer planos, imaginar um mundo diferente, novo e cheio de risco. O viver que os atravessa (*perejivanie*) os transforma de forma inovadora, na tentativa de retirá-los da condição que foi imposta. Assim, encontraram no *Manual de Como Ocupar uma Escola?* uma alternativa. Eles vivenciaram uma política que subverte a ordem. Em vez de fazer greves ou se afastar do problema, eles assumiram para si o problema, viveram, sentiram, enxergaram, tomaram consciência e atuaram. O processo da *perejivanie* também culminou na transformação da escola, onde a morada foi o pertencimento.

E a caixa de Pandora? A mitologia grega diz que a mulher, pela sua curiosidade, abre a jarra (caixa) recebida e libera todos os males para o mundo, restando apenas a esperança dentro da jarra. Numa visão contemporânea, podemos ler a curiosidade e a esperança não como males, mas como oportunidades de recriação. E foi isso que aconteceu. A caixa de Pandora foi aberta, mandando a esperança para o mundo, materializada nos jovens que ocuparam suas escolas, abrindo possibilidades para transformações no mundo e em si!

Como relatamos anteriormente, por se tratar da história presente, poucas publicações foram encontradas até o momento da finalização da tese. Portanto, esperamos que esse trabalho auxilie a produção de conhecimento sobre as ocupações escolares ocorridas em 2015/2016, assim como contribua para os estudos e o diálogo político a respeito do Ensino Médio – sobretudo público – no Brasil.

Referências

- Alves, M. M. (1968). *Beabá dos MEC-Usaid*. Rio de Janeiro: Gernasa.
- Alvim, D. & Rodrigues, A. (2017). Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: A fênix, o leão e a criança. *Educação Temática Digital*, 19(n.esp), p. 75–95.
- Andrade, L. R. M. & Campos, H. R. (2019). *Perejivanie*: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.*, 3(2), 1-17.
- Brasil (1910). *Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910*. Crêa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.
- Brasil (1931). *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.
- Brasil (1942). *Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/19371946/De14244.htm. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.
- Brasil (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.
- Brasil (1968). *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.

Brasil (1969). *Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969*. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10464.htm. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.

Brasil (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.

Brasil (1982). *Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Ementa: Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.

Brasil (1986). *Constituições do Brasil. 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações*. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. Disponível em <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Brazil/brazil.html>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.

Brasil (1996a). *Emenda Constitucional nº 14, de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1996/emendaconstitucional-14-12-setembro-1996-372814-exposicaoemotivos-148871-pl.html>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.

Brasil (1996b). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.

- Brasil (1998). *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.
- Brasil (2014). *Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.
- Brasil (2016). *Medida Provisória nº 746, de 2016. Reformulação Ensino Médio*. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.
- Campos, A. J. M., Medeiros, J. & Ribeiro, M, M. (2016). *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta.
- Capucci, R. R. (2017). *Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre psicologia e arte*. Dissertação de mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília.
- Castells, M. A. (2013). *Redes de indignação e esperança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Catini, C de R. & Mello, G. M. de C. (2016). Escolas de luta, educação política. *Educação & Sociedade*, 37 (137), p.1177-1202.
- Corti, A. P. de O., Corrochano, M. C., Silva, J. A. (2016). “Ocupar e resistir”: A insurreição dos estudantes paulistas. *Educação & Sociedade*, 37(137), p.1159-1176.
- Corti, A. P. de O.; Corrochano, M. C. & Silva, J. A. (2016). "Ocupar e resistir": A insurreição dos estudantes paulistas. *Educação & Sociedade*, 37(137),1159-1176. Disponível em <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016167337>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.
- Cunha, L. A. (1977). *Política Educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio*, Eldorado, Rio de Janeiro.
- D’ávila, R. A. (2017). As ocupações de escolas como processos de luta pela dignidade. *Anais do III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina -*

Educação, Movimentos Sociais e Direitos Humanos: Epistemologias Subversivas. Caruaru: PE (p. 27-37).

D'ávila, R. A. (2018a). "*Lute como uma menina*": *As jovens nas ocupações de escolas públicas de Ensino Médio no Distrito Federal no ano de 2016*. Dissertação de mestrado. Brasília/DF: Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília.

D'ávila, R. A. (2018b). "*Lute como uma menina*": *As jovens nas ocupações de escolas do Distrito Federal no ano de 2016*. Curitiba: CRV. Disponível em <https://doi.org/10.24824/978854442910.5> . Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens*. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed.

Delari Jr., A., & Passos, I. V. B. (2009). *Alguns sentidos da palavra "perejivanie" em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa*. III Seminário Interno do GPPL (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem). Umuarama/Ivanono: Unicamp, pp. 1-40.

Flick, U. (2009). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frigotto, G. (2000). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Em I., Fazenda (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, pp. 69-90.

Frigotto, G. (2010). *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 4ª ed., São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24(82), p. 93-130.

Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2011). Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, 32(116), p. 619-638.

Giroto, E. D. (2016). A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. *Educação & Sociedade*, 37(137), p.1121-1141.

Gohn, M. da G. (2012). *Movimentos sociais e educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez.

- Gohn, M. da G. (2017). *Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade*. São Paulo: Cortez Editora
- Gohn, M. da G. (2018). Jovens na política na atualidade: Uma nova cultura de participação. *Caderno CRH*, 31(82), 117-133.
- Gohn, M. da G. (2019). Movimentos sociais e educação no Brasil. In: Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo. (orgs). *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. 1ªed. São Paulo, SP: Editora 34, p. 37-52.
- Gonçalves, N. G. (2008). *Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira*. Curitiba: IBPEX.
- González Rey, F. (2012). Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. *Psicologia & Sociedade*; 24(2), 263-271. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/02.pdf>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.
- González Rey, F. (2016). Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305-314.
- Haidar, M. de L. M. (1972). *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1964). *Anuário Estatístico do Brasil-1964*. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Último acesso em 1 de fevereiro de 2020.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1965). *Anuário Estatístico do Brasil - 1965*. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Último acesso em 1 de fevereiro de 2020.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1966). *Anuário Estatístico do Brasil - 1966*. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Último acesso em 1 de fevereiro de 2020.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1964). *Anuário Estatístico do Brasil - 1964*. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Último acesso em 1 de fevereiro de 2020.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1964). *Anuário Estatístico do Brasil - 1964*. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Último acesso em 1 de fevereiro de 2020.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1969). *Anuário Estatístico do Brasil - 1969*. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Último acesso em 1 de fevereiro de 2020.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1971). *Anuário Estatístico do Brasil - 1971*. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Último acesso em 1 de fevereiro de 2020.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1972). *Anuário Estatístico do Brasil - 1972*. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=720&view=detalhes>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.
- Mendes Júnior, Antônio. (1981). *Movimento estudantil no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- O Mal-Educado. *Quem somos?* Disponível em <https://gremiolivre.wordpress.com/quem-somos/>. Último acesso: 1 de fevereiro de 2020.
- Pinto, J. M. (2007). O ensino médio. In: Oliveira, R. P. e Adrião, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã
- Paes, B. T. & Pipano, I. (2017). Escolas de luta: cenas da política e educação. *Educação Temática Digital* 19(1) p. 3-25.
- Poener, A. J. (1995). *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Centro de memória da juventude.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

- Piolti, E., Pereira, L. & Mesko, A. de S. R. (2016). A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. *Crítica Educativa*, 2(1), p. 21-35.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil — repercussões no campo educacional* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Romanelli, O. (2014). *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4.ed. São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2015). *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 7ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2016). Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional, 5. ed. revisada, atualizada e ampliada. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2018). Política educacional no Brasil após a ditadura militar. *Revista HISTEDBR Online*, 18(2), p.291-304.
- Silva, A. de O. (2016). *A participação de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas da região de caieiras/SP em movimentos sociais*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- Souza, R. F. (2004). Lições da escola primária. In: Dermeval Saviani et. al. (orgs). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Toassa, G. (2011). *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papyrus.
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas do legado do Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 757-779.
- Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 janeiro de 2020.

- Todos pela educação (2018). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018*. São Paulo: Editora Moderna. Ed. atualizada.
- Unesco (1990). *A Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990).
- Vigotski, L. S. (1999a). *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes. Publicado originalmente em 1916.
- Vigotski, L. S. (1999b). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes. Publicado originalmente em 1925.
- Vigotski, L. S. (1999c). *Teoria e método em pesquisa*. São Paulo: Editora Martins Fontes. Publicado originalmente em 1982.
- Vigotski, L.S. (2000). Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, XXI(71), 21-44.
- Vygotski, L. S. (2012). *Obras Escogidas. Tomo 3: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Libros. Publicado originalmente em 1931.
- Vigotski, L. S. (2015). Teatro e revolução (P. N. Marques, trad.). *O Percevejo Online*, 7(2), 191-206.
- Vigostski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers. Publicado originalmente em 2001 (2ª edição).
- Xavier, M. E. S. P. (1990). *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus.
- Xavier, M. E. S. P. (1992). *Poder político e educação de elite*. 3.ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Ximenes, S. B. (2019). Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública. In: Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo. (orgs). *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. 1ªed. São Paulo, SP: Editora 34, p. 37-52.

Zanella, A. V., Reis, A. C.; Tion, A. P.; Urnau, L. C. & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), p. 25-33.

Anexos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A vivência de estudantes no contexto das ocupações de escolas públicas de Ensino Médio do DF em 2016”, de responsabilidade de Rejane Arruda Ribeiro, aluna de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é construir sentidos sobre a vivência dos estudantes no contexto das ocupações que realizaram nas escolas públicas do Ensino Médio no Distrito Federal, em 2016. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista e rodas de conversa, onde você está sendo convidado(a) a participar. Sua participação na pesquisa implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa potencializar práticas que transformem a realidade do contexto educacional brasileiro, e que este trabalho contribua para os estudos/diálogo a respeito do Ensino Médio, sobretudo público, no Brasil. Ainda, este estudo pretende auxiliar na produção de conhecimento sobre a importância das ocupações escolares de 2016, a partir da construção de sentidos dessa vivência como fator importante no contexto de desenvolvimento humano dos ocupantes.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 9996713-30 ou pelo e-mail rejaneribeirounb@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de transcrição, legitimação e conferência das entrevistas rodas de conversa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ___ de _____ de _____

Termo de autorização para gravação de áudio da entrevista para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da gravação da minha voz, na qualidade de participante/entrevistada(o) no projeto de pesquisa “A vivência de estudantes no contexto das ocupações de escolas públicas de Ensino Médio do DF em 2016”, sob responsabilidade de Rejane Arruda Ribeiro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

A gravação da minha entrevista pode ser utilizada apenas para transcrição das entrevistas, análise, apresentação em conferências acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da gravação por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação à gravação da entrevista são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da gravação do som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistada no projeto de pesquisa “A vivência de estudantes no contexto das ocupações de escolas públicas de Ensino Médio do DF em 2016”, sob responsabilidade de Rejane Arruda Ribeiro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

Minha imagem e o som de voz podem ser utilizados apenas para transcrição das entrevistas, análise, apresentação em conferências acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ___ de _____ de _____

Roteiro de entrevista semiestruturado

- 1- O(a) senhor(a) poderia me contar sobre sua relação com o movimento estudantil?
- 2- (Caso não tenha mencionado) Na sua opinião, qual a importância do movimento secundarista, no passado e atualmente?
- 3- (Caso não tenha mencionado) O(a) senhor(a) poderia me contar a respeito do seu conhecimento, bom como sua relação, com o movimento secundarista no DF?
- 4- (Caso ainda não tenha mencionado) O(a) senhor(a) participou ou sabe de ocupações de escolas pelos secundaristas no DF antes de 2016? Pode me contar sobre os objetivos e cotidiano delas?
- 5- Qual análise o(a) senhor(a) faz sobre as ocupações de escolas públicas pelos secundaristas em todo o Brasil, ocorridas em 2016.
- 6- O(a) senhor(a) sabe me informar se existe algum registro sobre a história dos movimentos dos secundaristas no DF?
- 7- O(a) senhor(a) gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Muito obrigada pela sua participação!

Alterações LDB/1996 - Importantes para o Ensino Médio

| FHC 1996 | Lula 2003-2011 | Dilma 2011-2016 | Michel Temer (2016-2019) | Michel Temer MP 2016 | Michel Temer Lei nº 13.415/2017 |
|---|-----------------------|------------------------|---------------------------------|-----------------------------|--|
| <p>CAPÍTULO II</p> <p>DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>Seção I</p> | | | | | |
| Das Disposições Gerais | | | | | |
| Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. | | | | | |
| Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. | | | | | |
| § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. | | | | | |
| § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. | | | | | |
| Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|
| | | | | Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; | | | | | I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do Ensino Fundamental, pode ser feita: | | | | | |
| a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; | | | | | |
| b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; | | | | | |
| c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; | | | | | |
| III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino; | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares; | | | | | |
| V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: | | | | | |
| a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; | | | | | |
| b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; | | | | | |
| c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; | | | | | |
| d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; | | | | | |
| e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; | | | | | |
| VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação; | | | | | |
| VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis. | | | | | |
| Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. | | | | | |
| Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. | | | | | |
| <p>Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.</p> | | <p>Art. 26. Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> | | | |
| <p>§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.</p> | | | | <p>§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no Ensino Fundamental, o disposto no art. 32, e no Ensino Médio, o disposto no art. 36. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| <p>§ 1º Os currículos a que se refere o <i>caput</i> devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.</p> | | | | | |
| <p>§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.</p> | <p>§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)</p> | | | <p>§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do Ensino Fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> | <p>§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> |
| <p>§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.</p> | <p>§ 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001)</p> | | | <p>§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do Ensino Fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> | |
| | <p>§ 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p> | | | | |
| | <p>I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p> | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| | II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) | | | | |
| | III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) | | | | |
| | IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) | | | | |
| | V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) | | | | |
| | VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) | | | | |
| § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. | | | | | |
| § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. | | | | § 5º No currículo do Ensino Fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | § 5º No currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) |

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| | § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008) | | § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016) | | |
| | | § 7º Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012) | | § 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | § 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014) | | | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---|---|
| | | <p>§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)</p> | | | <p>§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.666, de 2018)</p> |
| | | | | <p>§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> | <p>§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003) | | | | |
| | § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003) | | | | |
| | § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003) | | | | |
| | § 3º (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003) | | | | |
| | Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| | indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). | | | | |
| | § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). | | | | |
| | § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). | | | | |
| Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; | | | | | |
| II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; | | | | | |
| III - orientação para o trabalho; | | | | | |
| IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. | | | | | |
| Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: | | | | | |
| I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; | | | | | |
| II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; | | | | | |
| III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. | | | | | |
| | | Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) | | | |
| Seção IV | | | | | |
| Do Ensino Médio | | | | | |
| Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: | | | | | |
| I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; | | | | | |
| II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; | | | | | |
| III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; | | | | | |
| IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. | | | | | |
| | | | | | Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (In |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | cluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | § 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | § 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|
| | | | | | § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: (Incluído o pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído o pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: | | | | | |
| | | | | Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com | Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| | | | | ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| I—destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; | | | | I - linguagens; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| II—adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes | | | | II - matemática; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| III—será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. | | | | III - ciências da natureza; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008) | | | IV - ciências humanas; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: | | | | § 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput. (Redação | § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|
| | | | | dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | sistema de ensino. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| I— domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; | | | | | I - (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| II— conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; | | | | | II - (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| III— domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. | III — (revogado). (Redação dada pela Lei nº 11.684, de 2008) | | | | |
| § 2º O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Regulamento) (Regulamento) (Regulamento) | § 2º - (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008) | | | | |
| § 3º Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. | | | | § 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|
| <p>§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)</p> | <p>§ 4º - (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)</p> | | | | |
| | | | | <p>§ 5º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> | <p>§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> |
| | | | | <p>§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> | <p>§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> |
| | | | | | <p>I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | § 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | § 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>§ 8º Os currículos de Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> | <p>§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> |
| | | | | <p>§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> | <p>§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do Ensino Médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do Ensino Médio seja etapa obrigatória. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> |
| | | | | <p>§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata</p> | <p>§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o Ensino Médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (Incluído</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | o caput. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | § 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará: (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | I - demonstração prática; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Inclu | II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | ído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | | III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | | VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | | | § 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da | § 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | § 13. Ao concluir o Ensino Médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do Ensino Médio seja obrigatória. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | § 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | § 15. Além das formas de organização previstas no art. 23, o Ensino Médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | créditos ou disciplinas com terminalidade específica, observada a Base Nacional Comum Curricular, a fim de estimular o prosseguimento dos estudos. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | § 16. Os conteúdos cursados durante o Ensino Médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no Ensino Superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | § 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como: (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | I - demonstração prática; (Incluído | |

| | | | | | |
|-------------------------------|--|--|--|--|--|
| | | | | pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| TÍTULO VI | | | | | |
| Dos Profissionais da Educação | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| <p>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (Regulamento) DECRETO No 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999.</p> | <p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> | | | | |
| <p>I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;</p> | <p>I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> | | | | |
| <p>II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</p> | <p>II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> | | | | |
| | <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> | | | <p>III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> | |
| | <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> | <p>IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)</p> |
| | | | | | <p>V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)</p> |
| | | | | | <p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|
| | | | | | fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) |
| | I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) | | | | |
| | II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) | | | | |
| | III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) | | | | |
| | | | | | |
| Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento) DECRETO No 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999. | | Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na | | | Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redaç |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---------------------------------------|
| | | modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) | | | ção dada pela lei nº 13.415, de 2017) |
| | § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). | | | | |
| | § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). | | | | |
| | § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). | | | | |
| | | § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na | | | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | | educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) | | | |
| | | § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) | | | |
| | | § 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do Ensino Médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) | | | |
| | | § 7º (VETADO). (In | | | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| | | cluído pela Lei nº 12.796, de 2013) | | | |
| | | | | § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (Vide Medida Provisória nº 746, de 2016) | § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017) |
| | | Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) | | | |
| | | Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017) |
| | | | | | § 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017) |
| | | | | | § 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que ocorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. (Incluído) |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | pela Lei nº 13.478, de 2017) |
| | | | | | § 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017) |
| Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento) DECRETO No 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999. | | | | | |
| I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; | | | | | |
| II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; | | | | | |
| III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. | | | | | |
| Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. | | | | | |
| Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. | | | | | |
| Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. | | | | | |
| Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: | | | | | |
| I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; | | | | | |
| II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; | | | | | |
| III - piso salarial profissional; | | | | | |
| IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; | | | | | |
| V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; | | | | | |
| VI - condições adequadas de trabalho. | | | | | |
| | § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006) | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|
| | <p>§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)</p> | <p>§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> | | | |
| <p>CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</p> | | | | | |
| <p>Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;</p> | | | | | |
| | | | | <p>§ 3º O processo seletivo referido no inciso II do caput considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do caput do art.</p> | <p>§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | | | | 36. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) | |
| | | | | | |