



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação



MARA ALINE OLIVEIRA

**OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS POÇOS-CALDENSES:
UM DEVIR MENOR NA EDUCAÇÃO**

Alfenas/MG
2020

MARA ALINE OLIVEIRA

**OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS POÇOS-CALDENSES:
UM DEVIR MENOR NA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação da Universidade Federal de Alfenas. Eixo Temático: Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientador: Professor Doutor Luís Antonio Groppo.

Alfenas/MG
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Oliveira, Mara Aline
O48o Ocupações secundaristas Poços-Caldenses: um devir menor na educação /
Mara Aline Oliveira – Alfenas, MG, 2021.
149 f.: il. –

Orientador: Luís Antonio Groppo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alfenas, 2020.
Bibliografia.

1. Movimentos sociais - Escolas secundárias. 2. Educação - Aspectos sociais.
3. Rizoma. 4. Desterritorialização. 5. Ramificação política. 5. Valor Coletivo.
I. Groppo, Luís Antonio. II. Título.

CDD- 306.4

MARA ALINE OLIVEIRA**Ocupações Secundaristas Poços-Caldenses: Um Devir Menor na Educação**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 14 de dezembro de 2020.

Prof. Dr. Luis Antonio Groppo
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Kimi Aparecida Tomizaki
Instituição: Universidade de São Paulo - USP-SP

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Luis Antônio Groppo, Professor do Magistério Superior**, em 14/12/2020, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior**, em 14/12/2020, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kimi Aparecida Tomizaki, Usuário Externo**, em 14/12/2020, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0430776** e o código CRC **257810BC**.

À minha mãe Fátima e ao meu pai José dedico todas as palavras que compõem este trabalho. A força de minha mãe e a doçura do meu pai, sempre juntos e incansáveis, me ensinaram a persistência para me manter potente e o afeto para me manter acolhida.

AGRADECIMENTO

À CAPES.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O caminhar desta investigação é, por si só, uma grande resistência coletiva. Muitos se conectaram a mim, trazendo toda a força e potência necessária para que eu, uma mulher trabalhadora, pudesse concluir a pesquisa em meio ao visceral recuo social e político por nós experienciado, neste doloroso Brasil de 2020. Somos resistências menores, sempre coletivas e múltiplas e superaremos os recorrentes ataques de nosso governo federal aos direitos universalmente assegurados de acesso à educação e à saúde da população brasileira. Somos uma multidão.

Agradeço, primeiramente, aos resistentes ocupantes secundaristas de Poços de Caldas, os quais além de possibilitarem o desenvolvimento desta pesquisa, me impactaram desde 2016 com suas histórias e seus desejos de transformação. Seus microuniversos me afetaram profundamente e essa dissertação é um pequeno resultado disso.

Aos meus pais Fátima e José, agradeço por cada célula que me constitui e por cada sonho que me move. Minha mãe, minha maior inspiração de força, cuidou desde sempre para que eu me posicionasse de forma ativa frente à vida e me formasse com a teimosia de buscar uma sociedade mais justa. Meu pai, em sua imensa doçura, fez de nossa família um universo a ser protegido e nutrido, me cercando de afeto, de proteção e, incansavelmente, seguiu acreditando em mim. Agradeço à minha irmã, uma dedicada estudiosa da Educação que rompeu muitas barreiras, me abrindo caminhos e transmitindo-me o capital cultural e literário que efervesceu no meu intelecto desde a infância. Agradeço aos meus irmãos, os quais me inspiram diariamente a não esmorecer nas dificuldades e que sempre foram meus exemplos de caráter, dignidade e honradez. Sem minha bonita família eu não teria galgado tantos degraus.

Agradeço, sobretudo, ao meu orientador e amigo Luís Antonio Groppo, primeiro pela imensa generosidade ao longo dessa pesquisa em me mostrar os caminhos da investigação e, além disso, por me provar que havia um espaço acadêmico que eu deveria ocupar, ainda que eu acreditasse que isso não seria possível. Agradeço pela motivação, pela paciência que me foi constantemente dispensada e pela gentileza de me conduzir na minha primeira pesquisa social. Agradeço ainda, a compreensão ímpar de meus limitados recursos de tempo ao longo

desses anos, sempre diminuindo o abismo que se impõe entre o trabalhador e a pesquisa científica.

Agradeço aos professores que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifal (PPGE), especialmente, ao Prof.º Dr. André Luiz Sena Mariano e a Profª Dra. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes, os quais foram fundamentais na construção do meu entendimento sobre a investigação. Agradeço, de forma especial, à Profª Dra. Kimi Tomizaki da Faculdade de Educação da USP e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma unidade (PPGE/FEUSP) pelos pertinentes apontamentos que me nortearam à ocasião de minha banca de qualificação.

Agradeço ao meu companheiro Marco Augusto, meu sol, minha fé e minha alegria. Aquele que na dureza de um confinamento social, na construção final da dissertação, na exaustão da carreira profissional, nos derradeiros meses de 2020 foi o único com quem eu pude compartilhar afetos presencialmente e, em nenhum momento a se cansou de aliviar minhas as dores e dizer que eu conseguiria.

Aos meus amigos, todos os agradecimentos, principalmente por compreenderem minha reclusão dos convívios virtuais e presenciais em detrimento da pesquisa. Cada um é uma conexão importante e nas suas singularidades, todos me fizeram mais potente. Aos amigos pesquisadores Isabella, Andrea, Bruno, Crislaine e Walkiria, gostaria de deixar o registro emocionada. Aos meus irmãos Thiago e Maira que, mesmo em outros continentes, estão sempre estiveram ao meu lado, meus agradecimentos e a promessa de que voltaremos a nos visitar, em breve! À minha amiga Ana Carolina, com quem eu compartilho as dores da militância e da vivência como mulher, deixo minha gratidão. Agradeço às minhas amigas Fanny, Maíra e Juliane, que sempre me ampararam e alegraram na travessia.

Meus agradecimentos às forças da natureza, do mistério espiritual e do sagrado que perpassa o mundo desde a Índia à África, dos rios as matas, das árvores que são balançadas pelo vento ao sol que se põe. Obrigada por me ancorarem.

“A última palavra do poder sobre a força é que a resistência tem o primado.”

(GILLES DELEUZE, 1986)

RESUMO

Esta pesquisa analisa o movimento de ocupações secundaristas deflagradas no ano de 2016 em Poços de Caldas-MG sob a ótica do conceito da Educação Menor de Silvio Gallo. A investigação, utilizando-se da perspectiva da menoridade, busca compreender como as características da educação menor, quais sejam, a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo, se estabeleceram na dinâmica das ocupações poços-caldenses. A análise também se estende sobre o processo de construção das subjetividades secundaristas pelos ocupantes e elabora perfis da juventude que ocupou as escolas públicas da rede estadual e municipal de Poços de Caldas e a Superintendência Regional de Ensino. A metodologia se estabelece por uma abordagem qualitativa, por meio de aplicação de entrevistas reflexivas semiestruturadas e coleta de dados documentais. A investigação se orienta por um caminho construtivo-interpretativo, singular e dialógico, que rizomaticamente se constrói amparada no respeito à multiplicidade deleuze-guattariana. A pesquisa indica que os entrevistados promoveram a desterritorialização temporária da educação para um novo território menor, em que as singularidades compuseram uma multiplicidade política e, ao mesmo tempo, coletiva. No mesmo sentido, a microdimensão política dos entrevistados foi potencializada pelas ocupações, já que os efeitos do movimento se apresentam como força latente nos ocupantes e resultam em posturas consideradas como progressistas ou emancipadas na vida cotidiana, como na sexualidade, na religiosidade e nas relações de trabalho e familiares. O impacto político das ocupações nos entrevistados ainda permanece em aberto, podendo ou não potencializar-se em novas conexões políticas a serem estabelecidas e dar origem a um novo conjunto de multiplicidades hábeis ao desencadeamento de novas possibilidades de resistência.

Palavras-chave: Ocupações secundaristas. Educação menor. Rizoma. Desterritorialização. Ramificação política. Valor Coletivo.

RESUMEN

Esta investigación analiza el movimiento de ocupaciones secundarias desencadenado en 2016 en Poços de Caldas-MG desde la perspectiva del concepto de Educación Menor de Silvio Gallo. La investigación, desde la perspectiva de la minoría, busca comprender cómo las características de la educación menor, es decir, la desterritorialización, la ramificación política y el valor colectivo, se establecieron en la dinámica de las ocupaciones bien caldensas. El análisis también se extiende al proceso de construcción de subjetividades secundarias por parte de los ocupantes y elabora perfiles de los jóvenes que ocuparon las escuelas públicas de la red estatal y municipal de Poços de Caldas y la Superintendencia Regional de Docencia. La metodología se establece mediante un enfoque cualitativo, mediante la aplicación de entrevistas reflexivas semiestructuradas y recolección de datos documentales. La investigación se guía por un camino constructivo-interpretativo, singular y dialógico, que se construye rizomáticamente a partir del respeto a la multiplicidad deleuze-guattariana. La investigación indica que los entrevistados promovieron la desterritorialización temporal de la educación hacia un territorio nuevo, más pequeño, en el que las singularidades conformaban una multiplicidad política y, al mismo tiempo, colectiva. En el mismo sentido, la micro-dimensión política de los entrevistados fue potenciada por las ocupaciones, ya que los efectos del movimiento se presentan como una fuerza latente en los ocupantes y resultan en actitudes consideradas como progresistas o emancipadas en la vida cotidiana, como la sexualidad, la religiosidad y las relaciones de pareja, trabajo y familia. El impacto político de las ocupaciones sobre los entrevistados permanece abierto, se potencialicen o no en nuevas conexiones políticas que se establezcan y den lugar a un nuevo conjunto de multiplicidades capaces de desencadenar nuevas posibilidades de resistencia.

Palabras clave: Ocupaciones secundarias. Educación menor. Rizoma. Desterritorialización. Ramificación política. Valor colectivo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Escola Estadual David Campista.....	37
Figura 2 –	Cartaz colado pelos ocupantes secundaristas no muro da frente da Escola Estadual David Campista no primeiro dia de ocupação.....	38
Figura 3 –	Policiais Militares no interior da ocupação na Escola Estadual David Campista.....	39
Figura 4 –	Jornalistas entrevistando ocupantes da Escola Estadual David Campista no primeiro dia de ocupação.....	40
Figura 5 –	Assembleia que deliberou a volta dos dias letivos e permanência da ocupação.....	42
Figura 6 –	Cronograma de atividades elaborado pelos ocupantes da Escola Estadual David Campista.....	43
Figura 7 –	Fachada da Escola Polivalente Dr. Arlindo Pereira – ocupada em 21/10/16.....	45
Figura 8 –	Fachada da Escola Estadual Dr. Edmundo Gouvea Cardillo – ocupada em 25/10/16.....	46
Figura 9 –	Fachada da Escola Estadual Parque das Nações (Padrão) – ocupada em 25/10/16.....	47
Figura 10 –	Fachada Colégio Municipal Doutor José Vargas de Souza – ocupada em 25/10/16.....	48
Figura 11 –	Cartaz fixado no portão da Escola Estadual Doutor João Eugênio de Almeida – ocupada em 27/10/16.....	49
Figura 12 –	Entrada da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas – ocupada em 01/11/16.....	50
Figura 13 –	Imagens caules rizoma.....	102
Quadro 1 –	Quadro sistemático sobre os ocupantes secundaristas poços-caldenses entrevistados.....	53
Quadro 2 –	Quadro sistemático sobre os ocupantes secundaristas poços-caldenses entrevistados.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e demais Orientações Sexuais, Identidades e Expressões de Gênero
MP	Medida Provisória
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SEE-MG	Secretaria de Educação do Governo de Estado de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UNIFAL/MG	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS	20
2.1	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	27
3	AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS	30
3.1	AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO BRASIL EM 2015/2016 – PRIMEIRA ONDA DE OCUPAÇÃO.....	31
3.2	OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS POÇOS-CALDENSES.....	34
3.2.1	“Tudo Começa de um sonho”	34
3.2.2	Ocupa David Campista “Nós ocupamos a escola”	36
3.2.3	Ocupa Poços – “Porque eles sou eu”	44
4	A JUVENTUDE QUE OCUPA: QUEM SÃO OS JOVENS OCUPANTES?	52
4.1	PERFIS: SETE TERRITÓRIOS DA MICRODOMENSÃO SECUNDARISTA.....	53
4.1.1	Carolina de Jesus: “Tudo começa de um sonho”	56
4.1.2	Have: “Somos alunos invisíveis para o Estado e eu já sabia”	57
4.1.3	Nakas: “Quem mais para falar das escolas que a gente que tá nas escolas?”	61
4.1.4	Beatriz: “A gente não tá aqui pela política partidária”	64
4.1.5	Johnny Cash: “Porque de certa forma viram potencial sabe, em mim”	65
4.1.6	Pagu: “É a juventude que vai mudar esse país, esse era um dos principais motivos!”	67
4.1.7	Kahlo: “Na verdade era para ensinar a eles o valor da luta em si”	71
4.2	AS OCUPAÇÕES E A POLÍTICA NAS MICRODIMENSÕES.....	74
4.3	A EXPERIÊNCIA DE OCUPAR.....	81
5	OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS: “UM DEVIR DELEUZE- GUATTARIANO NA EDUCAÇÃO”	92
5.1	OCUPAR PARA RASGAR O CAOS.....	92
5.2	CONCEITO: UM CAMPO QUE ABRIGA OS PERSONAGENS QUE O CULTIVAM.....	99

5.3	CONCEITO DE RIZOMA.....	101
5.4	O CONCEITO DE LITERATURA MENOR: A EXPRESSÃO POLÍTICA DO DEVIR-MINORITÁRIO.....	107
6	O CONCEITO DE EDUCAÇÃO MENOR E AS OCUPAÇÕES.	114
6.1	EDUCAÇÃO: UM CASTELO DE MÚLTIPLAS ENTRADAS.....	114
6.2	AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS OU “EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO MENOR”.....	116
6.3	A DESTERRITORIALIZAÇÃO NAS OCUPAÇÕES POÇOS- CALDENSES: O ARRANCAR DO DOMÍNIO.....	122
6.4	RAMIFICAÇÃO POLÍTICA: OCUPAR, A POLÍTICA DO MENOR.....	127
6.5	VALOR COLETIVO: OCUPAÇÕES POÇOS-CALDENSES E A SINGULARIZAÇÃO COLETIVA.....	130
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	148

1 INTRODUÇÃO

E se, dessa vez, por um olhar diverso nos propuséssemos a acessar a educação por uma outra entrada, a entrada da menoridade?

E se, investidos de olhares curiosos, adentrássemos pela portinhola escondida, pequena e marginal que permitiu que jovens pudessem se integrar a um território tradicionalmente chamado de escolar?

E se essa porta menor, se mapeada, se cartografada, nos conduzisse a outras múltiplas entradas que se conectam ao exemplo de uma raiz de um tubérculo, se esparramando horizontalmente, sempre possibilitando a ocupação de um novo território?

E, se ao explorarmos as ocupações secundaristas, como notório movimento de resistência que eclodiu no interior da Educação, percebêssemos a necessidade de nos utilizar de uma perspectiva tão singular quanto o próprio movimento?

Investigar as ocupações como um acontecimento, um agenciamento... um devir secundarista. Um devir do menor, do marginal, do múltiplo. Olhar a Educação em uma das suas mais potentes formas: arrancada do território do domínio do poder que assujeita as singularidades políticas e pensar uma educação que se expressa por conexões políticas que não cessam ao construir um corpo plural e que não remete ao uno ou homogêneo.

Entre portinholas da educação, diante da possibilidade de acesso pela chave da Educação Menor, o que nos movimentou nesta pesquisa foi a análise de uma luta minoritária de resistência.

Nosso olhar se voltou ao movimento de ocupações secundaristas de Poços de Caldas, Sul de Minas Gerais, e seus efeitos na microdimensão política na perspectiva da Educação Menor.

Nos debruçamos sobre a dinâmica da juventude que, orientada pelo sentimento de subversão, se descolou da margem dos processos educacionais para criar um novo território político na Educação: múltiplo, coletivo e desterritorializado.

A desterritorialização da Educação se operou pelas ocupações secundaristas que, ainda que de modo provisório, constituíram um novo território à parte da sistemática política educacional até então vigente. Esse desvio possibilitou a criação, ainda que temporária, de uma nova escola, composta por vários devires-secundaristas que, ao estabelecer novas conexões e reconexões políticas, abriram rotas que permitiram a expressão da potência política da multiplicidade e menoridade na Educação.

Nesse caminho, estabeleceu-se uma busca investigativa que sobrevoou a dinâmica das

ocupações das Escolas Estaduais, Colégio Municipal e da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas (SRE). Nos dispusemos a analisar a resistência minoritária estudantil como um novo território político desenhado pela juventude poços-caldense nos utilizando de ferramentas deleuze-guattarianas e, sobretudo, do conceito de Educação Menor para ampliação do entendimento sobre a ocupação e seus efeitos na microdimensão dos ocupantes.

A importância das ocupações secundaristas, como movimento da juventude estudantil disposto a reformular politicamente a educação, está contido em seu caráter singular e, principalmente, na horizontalidade das decisões e gestão coletiva do movimento.

As ocupações eclodiram no Brasil no período de 2015/2016 e instituíram uma nova perspectiva para a análise dos quadros da educação em diversos estados do país. Apesar de ser evento ainda recente e, sobretudo, que ainda opera seus efeitos, é certo que o movimento deve ser analisado com dedicação ante sua importância para os processos sociais e educacionais já instituídos, bem como por toda sua influência, seja ela positiva ou não, na construção das subjetividades dos secundaristas. Assim é possível concordar com Groppo (2018), quando este aponta:

Sobre os aspectos formativos, pode-se mesmo dizer que as ocupações foram largamente auto-formativas. Dizia-se, em especial dos secundaristas em escolas públicas que eram politicamente apáticos e distantes em relação à instituição escolar. Entretanto, via participação em atividades de discussão sobre as políticas educacionais, em manifestações públicas organizadas por sindicatos de professores, em debates nas redes sociais da internet, ou diante da experiência concreta da precarização das instituições educacionais, os estudantes se auto-politizaram e realizaram uma co-formação, ao lado de estudantes já politizados, dialogando com os professores, debatendo com os militantes mais experientes (GROPPO, 2018, p. 113).

As ocupações secundaristas, do ano de 2016, se alastraram por diversos estados do país e, em seu vasto terreno de pluralidades e resistência, nos apresentaram a atuação dos jovens militantes, os rompimentos e ressignificações do espaço escolar. Essas novas leituras, entendidas como fugas do modelo educacional já cristalizado foram imprescindíveis para fazer emergir, subversivamente, um devir que ousa brotar no chão da escola, de maneira micro, combatendo a massificação imposta pela macrodimensão da educação.

Aqui, despertos para a nova perspectiva que a resistência estudantil promoveu e promove, nos amparamos na exploração teórica da menoridade educacional preceituada por Silvio Gallo que, por oportuno, buscou suas bases conceituais na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Assim, o fio condutor deste trabalho refere-se à investigação das ocupações secundaristas poços-caldenses que nos apresentaram em suas dinâmicas as características basilares do conceito de educação menor: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. A partir dessa análise, a qual norteou a pesquisa, inquietou-nos ainda, conhecer os processos de produção das subjetividades posteriores ao movimento nos ocupantes, de acordo com suas narrativas.

É de se clarear aqui, que a educação menor busca romper com a educação maior e sua sistemática de controle massificado, buscando fugas dentro das falhas criadas pela mesma. Logo, para Gallo, a educação menor pode ser compreendida como aquela que age exatamente nas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle (GALLO, 2002, p. 175).

Se resistir é ocupar e ocupar é por si só é um ato político, nos cabe conhecer mais sobre o devir-secundarista, aquele que brotou do chão da escola, do cotidiano e da menoridade para fazer política e potencializar a existência da menoridade na Educação.

A demanda dessa investigação justifica-se, inicialmente, pelo interesse pessoal daquela que acompanhou intensivamente o processo de ocupações secundaristas no sul de Minas Gerais e, que, por conseguinte, atentou-se para o fortíssimo desdobramento de toda a efervescência política, cultural e de resistência das ocupações em Poços de Caldas. Aqui, ao atuar como advogada de apoio das ocupações e como militante da educação, tive a oportunidade de presenciar a intensidade das múltiplas conexões que ali se estabeleceram, bem como as marcas imprimidas nos integrantes do movimento.

Tal interesse melhor se delineia se nos atentarmos ao fato de que acompanhar a maioria das ocupações secundaristas no sul de Minas Gerais, principalmente em seu berço poços-caldense, trouxe valioso acréscimo à forma de encarar os novos movimentos sociais da juventude. Na função de advogada de um sindicato de trabalhadores em educação que apoiou em vários aspectos as ocupações, bem como na função de militante política, é de suma importância ter a possibilidade de trazer para a academia um estudo sistematizado, pautado nas experiências de resistência que ali foram presenciadas e absorvidas.

Assim, ao me deparar com as ocupações poços-caldenses, no decorrer de minha especialização em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), vislumbrei a necessidade de rascunhar a primeira associação entre o conceito de Educação Menor e as Ocupações Secundaristas. Por conseguinte, escrevi no ano de 2017, o artigo "Educação Menor: uma análise do conceito aplicado às ocupações secundaristas" e assim nasceu o primeiro ensaio acadêmico que se propôs elaborar discussão sobre a temática.

No ano de 2018, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (PPGE-UNIFAL), me foi possibilitado acompanhar os trabalhos do Grupo de Estudos de Pesquisas em Juventude sob a coordenação do Professor Doutor Luis Antonio Groppo, fato este que promoveu grande influência na lapidação dos contornos da pesquisa.

Já no ano de 2019, com o intento de colaborar com a Pesquisa Nacional sobre as Ocupações Secundaristas, passei a integrar, sob a orientação de Luís Antonio Groppo, a equipe mineira de pesquisa sobre o movimento e, nesse ponto, a elaboração coletiva do roteiro aplicado aos entrevistados poços-caldenses permitiu que os dados obtidos nas sete entrevistas fossem utilizados para compor a análise da equipe mineira e, conseqüentemente, da pesquisa nacional.

No corrente ano de 2020, realizou-se o Seminário Nacional da Pesquisa Ocupações Secundaristas no Brasil e, em conjunto com o Prof^o. Luís Antonio Groppo, apresentamos a análise dos dados parciais obtidos pela equipe mineira.

Após o seminário nacional, em construção conjunta com o Prof^o. Luís Antonio Groppo, submetemos ao crivo editorial da Revista Educação & Sociedade, o artigo "Ocupações secundaristas em Minas Gerais: subjetivação política e trajetórias" e obtivemos pareceres favoráveis à publicação no ano de 2021 pela Revista Educação & Sociedade.

Diante do aprofundamento da pesquisa fatores de relevância emergiram e reforçaram a justificativa do tema, como a eclosão das ocupações escolares como forma legítima de protesto; o grande número de ocupações secundaristas em todo país contabilizando mais de mil instituições de ensino ocupadas no segundo semestre de 2016; a mudança de paradigma de estudante passivo do atual modelo educacional para estudante ativo; a formação crítico-político desenvolvida nos estudantes; e reverberações do movimento na própria comunidade escolar e sociedade.

A investigação proposta nos orientou para o desenvolvimento de uma nova análise sobre educação de resistência e para desvelar mais sobre a resistência estudantil que nasceu no cotidiano da minoridade para fomentar nos diversos secundaristas o *animus* pelo transformar.

É necessária a pesquisa, uma vez que o conceito de Educação Menor preserva sua atualidade e, por isso, pode ser alimentado ao alimentar a expansão do entendimento sobre as ocupações secundaristas. Aqui, a concretude do movimento possibilitou que o conceito tomasse vida e, por conseguinte, se tornasse um operacionalizador do esforço investigativo, disposto a conhecer os estudantes militantes por uma perspectiva que nos permita vislumbrar

subjetividades, principalmente a política nas microdimensões.

Assim, atentos da urgente necessidade da busca de uma nova educação desvinculada de moldes que derivam apenas da educação imposta verticalmente pelas políticas públicas governamentais, ou seja, aquela produzida de forma a massificar e reprimir a individualidade do sujeito em seus processos educativos, a investigação alcança sua justificativa social.

Importou demonstrar que romper com a máquina de controle educacional é, além de necessário, possível, desde que se considere a pluralidade, as subjetividades, a resistência, a subversão e o valor coletivo. As ocupações estudantis, com base no modelo rizomático da educação menor, são consideradas como brotos de militância educacional em todo Brasil. Assim, como brotos que são, estão fora do modelo de árvore totalmente hierárquico da educação maior, o que reforçou a pertinência da investigação das ocupações secundaristas em Poços de Caldas pela perspectiva rizomática da educação menor.

Este trabalho lançou-se em um território pouco explorado para buscar pensar novos rizomas, que sejam capazes de propor caminhos para se pensar uma educação multifacetada, coletiva quanto aos processos educativos e singularizada quanto às subjetividades estudantis. Uma educação que, criada na marginalidade e menoridade, possa ser potencialmente política.

A pesquisa divide-se em cinco capítulos.

O primeiro capítulo desdobrou-se sobre os caminhos metodológicos da investigação apontando os métodos da coleta de dados, principalmente no que se relacionou à realização das entrevistas semi-estruturadas reflexivas e dados documentais. Assim, de modo construtivo-interpretativo, singular e dialógico, buscamos fazer análises rizomáticas que possibilitaram o levantamento da produção de subjetividades dos entrevistados em relação ao movimento e, no mesmo sentido, que destacaram as características da educação menor no contexto das ocupações.

O segundo capítulo objetivou demonstrar os movimentos de ocupações secundaristas no Brasil em duas ondas nacionais. Após, buscou-se situar as ocupações poços-caldenses na segunda onda e elaborar um panorama que informou, de maneira geral, como se realizaram as ocupações de todas as unidades escolares e Superintendência Regional de Ensino (SRE).

O terceiro capítulo buscou traçar os perfis da juventude que compôs o movimento de ocupações em Poços de Caldas. Esses retratos dos entrevistados indicaram como as subjetividades foram construídas ao longo do período das ocupações e os efeitos posteriores aos ocupantes em suas microdimensões (família, trabalho, estudos, cultura e religiosidade). Nesta parte da pesquisa, dedicamos atenção ao engajamento militante dos secundaristas no pós-ocupação e as marcas mais relevantes que o movimento imprimiu nos jovens.

O quarto estabeleceu um paralelo entre as ocupações secundaristas e os conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari necessários ao entendimento posterior do conceito de Educação Menor. Trabalhou-se com o método rizomático, desterritorialização, menoridade nos campos de saber e, por fim, com o conceito de literatura menor e suas características.

O quinto capítulo se debruçou sobre a menoridade na Educação elaborada por Silvio Gallo e as características relacionadas a este que foram encontradas nas narrativas dos entrevistados: ramificação política, desterritorialização e valor coletivo.

Ao final, as considerações finais recordam sobre os resultados principais da investigação e apresentam nortes futuros para novas análises que emergiram durante a pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Acerca da metodologia, antes de tudo, cumpre informar a natureza da investigação adotada para a pesquisa.

A metodologia foi construída de modo que permitisse que os dados não fossem considerados como pedaços isolados, mas sempre observados como múltiplos e conectados, à semelhança de um grande mapa em construção e aberto. Nesse sentido, “se existe uma ideia de devir no conceito de cientificidade, não se pode trabalhar, nas ciências sociais, com a norma da cientificidade já construída” (MINAYO, 1994, p. 13).

O caminhar metodológico aqui se aproxima da perspectiva de Minayo, quando esta elucida que o labor científico pode se apresentar em duas direções, sendo a primeira aquela que elabora seus métodos, suas teorias e estabelece resultados; já a outra sendo aquela que “inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas” (MINAYO, 1994, p. 12).

Ao escolher a via que permite ratificações no caminho e invenções criativas para esta pesquisa social, a investigação englobou critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, sem se desvincular dos critérios da cientificidade pura, imbuídos “da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído” (MINAYO, 1994, p. 13).

Desse modo, Minayo (1994) ao citar Bruyne e colaboradores (1991, p. 16), aponta que “na realidade histórica de seu devir, o procedimento científico é ao mesmo tempo aquisição de um saber, aperfeiçoamento de uma metodologia, elaboração de uma norma” (MINAYO, 1994, p. 13).

Explorar os microuniversos dos entrevistados demandou nesta pesquisa encontrar as sutilezas de interação para além da cientificidade pura. Desse modo, Minayo nos apresenta duas categorias: uma composta por aqueles que buscam a uniformidade de procedimentos para compreender o natural e o social como requisito para atribuir o estatuto de ciência ao campo social. E a segunda, composta por aqueles que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano. (MINAYO, 1994). Esta pesquisa, sem sombra de dúvidas, harmoniza-se com a segunda categoria ao considerar que durante a investigação nos deparamos com a ideia geral de conhecimento por conceitos, podendo ser sistemático, exploratório e dinâmico, todavia, sem excluir o fato de que a cientificidade não pode se reduzir a uma forma determinada de conhecer. Nas palavras da autora a pesquisa “pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras concretas e potenciais de realização” (MINAYO,

1994, p. 11).

Para tanto, essa investigação que se propôs a conhecer os processos de subjetividades políticas dos secundaristas poços-caldenses e suas perspectivas na microdimensão, requisitou do pesquisador uma abordagem qualitativa para a análise dos dados. A pesquisa se lançou em um terreno de singularidades, subjetividades e complexidade de interações sociais. Portanto, para o caminhar metodológico foi imprescindível nos valermos da pesquisa qualitativa que, na contribuição de Minayo (1994, p. 21-22):

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Aqui, assinalada a complexidade da realidade desse processo de subjetividades política oriunda das ocupações secundaristas, há nessa pesquisa uma cautela em não fomentar uma limitação do objeto, o qual, complexo por sua natureza, necessita de um instrumento, de acordo com Rey (2011, p. 30) permita “a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana”.

Outrossim, as ocupações secundaristas, como movimento político de juventude, nos transportam para um novo *locus* na educação. Nesse novo reduto, o sujeito dessa pesquisa se desliga da posição daquele que está na escola para receber a instrumentalização de conteúdo e avança rumo à construção de seu processo vivo de subjetividade política. Em Rey (2001), ao reconhecermos a subjetividade como macroconceito para a compreensão de um sistema complexo, é possível alinharmos essa pesquisa à ideia de que

O objetivo da educação não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas seu desenvolvimento como sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados com sua vida cotidiana. O sujeito se expressa na sua reflexividade crítica ao longo de seu desenvolvimento (REY, 2001, p. 03).

Assim, ao nos lançarmos nesta perspectiva, nos dispomos a conhecer as ocupações secundaristas como processo de desenvolvimento não linear, contraditório, multifacetado e, por si só, extremamente intrincado. Em analogia a um grande rizoma, as pesquisadas ocupações secundaristas, vislumbrada pela lente da educação menor se ancoram na Epistemologia Qualitativa segundo Rey (2001, p. 06) que “tem como objetivo o estudo do momento subjetivo dos diferentes processos e formas de organização subjetiva associados com a educação”.

No decorrer da pesquisa, ao nos deparar com a pluralidade de elementos que emergiram

da narrativa das ocupações poços-caldenses, vislumbrou-se a necessidade de priorizar o levantamento de dados documentais e a realização das entrevistas na completude. Assim, nos defrontamos com a urgência em compreender melhor os sujeitos ocupantes a partir de suas próprias narrativas, para após isso, delinear com maior precisão o caminho teórico a ser percorrido. Deste modo, foi imperativo para conferir maior fluidez ao andamento da investigação postergar a lapidação teórica e conceitual para um momento posterior à coleta de dados. Ressalta-se aqui, por oportuno, a grande base de dados coletada ante a riqueza das entrevistas realizadas e do material documental acumulado.

No que tange à coleta de dados documentais, o levantamento destes configurou a primeira etapa investigativa desta pesquisa. Iniciou-se uma busca que recorreu ao material tornado público na vigência das ocupações, quais sejam as fotos e vídeos disponibilizados nas páginas de redes sociais das ocupações poços-caldenses.

O levantamento documental das ocupações, no que se refere ao conteúdo produzido pelos estudantes, aconteceu por meio da coleta de arquivos disponíveis, principalmente, em redes sociais. O movimento estudantil utilizou-se do *Facebook* durante as ocupações com a finalidade de visibilizar à comunidade escolar e demais setores da sociedade a motivação da resistência, bem como suas reivindicações e forma de organização. As redes sociais foram importantes instrumentos por possibilitarem a criação de páginas que permitiram que a realidade no interior das escolas fosse publicizada de acordo com o interesse dos estudantes.

Tais fontes foram importantíssimas para elaborar uma sistematização cronológica das oito unidades de ocupações em Poços de Caldas. É de se frisar que a comunicação midiática dessas ocupações, por meio de rede social, configurou uma tática de enfrentamento à mídia tradicional, a qual movimentou-se no sentido de deslegitimar o movimento político dos ocupantes, criminalizando ostensivamente a postura dos secundaristas.

Ao garimpar as páginas das ocupações na rede social *Facebook*, verificou-se que a primeira escola ocupada, a Escola Estadual David Campista, produziu na vigência das ocupações a página denominada “Ocupa David”, a qual era diariamente alimentada com informações referentes ao cotidiano da ocupação. A página informava, dentre outros temas, o horário dos aulões, os motivos da ocupação, a rotina de limpeza dentro da escola, as assembleias realizadas, além de publicizar vídeos e fotos dos ocupantes e suas visões sobre a necessidade do movimento.

Nessa linha, as demais unidades de ocupação incorporaram a mesma tática promovendo a transparência do movimento em oposição aos ataques da mídia hegemônica representada pelas emissoras de televisão locais, jornais impressos e até mesmo emissoras de rádio. Nesse

sentido, foram localizadas páginas como a “Ocupa Polivalente”, “Ocupa Padrão” e “Ocupa Municipal”, respectivamente de autoria da Escola Polivalente Dr. Arlindo Pereira, da Escola Estadual Parque das Nações – Escola Padrão e do Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza.

Com a ocupação da Superintendência de Ensino de Poços de Caldas notou-se uma pretensão de unificação dessas páginas em uma nova, denominada “Ocupa Poços”. A iniciativa do movimento foi reflexo de uma unificação orgânica que começou a se desenrolar com a união de todas as unidades de ocupação com objetivo de fortalecimento mútuo.

É importante pontuar que os ocupantes contavam com fotógrafos e publicitários que auxiliaram na produção de conteúdo, profissionais estes que se comprometendo com a causa secundarista, auxiliaram como rede de apoio, buscando no limite de suas habilidades profissionais meios para reverter a crescente criminalização do movimento que se desenvolvia, principalmente na internet.

Desse modo, durante a investigação, em contato com esses profissionais obtive acesso ao material de natureza audiovisual e fotográfica que não foi tornado público. Essas fontes documentais foram cedidas de arquivos pessoais para a pesquisa e foram importantes instrumentos utilizados como disparadores de memória para a realização de entrevistas, além de auxiliar na construção da identidade das ocupações poços-caldenses.

Não obstante, também foi coletado material produzido no interior das ocupações, documentos que foram elaborados pelos próprios secundaristas e que não foram disponibilizados ao público pela natureza sigilosa das informações neles contidas. Trata-se de as atas de reuniões e de assembleias internas, confeccionadas pelos próprios estudantes. Estes documentos foram importantes instrumentos para a organização do movimento e parte desse material ainda se encontrava ainda em posse de uma das ocupantes entrevistada, a qual gentilmente que cedeu documentos de seu arquivo particular à pesquisa.

A coleta de dados também se efetivou por meio de entrevista na modalidade reflexiva, a qual permite a devolutiva das impressões coletadas ao entrevistado, bem como trabalha na construção de uma relação de horizontalidade entre entrevistado e entrevistador, aumentando assim, a verdade do processo investigativo e reduzindo eventuais danos a ambas as partes. Na visão de Szymanski (2004, p. 15);

reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma forma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é a forma de aprimorar a fidedignidade.

As entrevistas foram semiestruturadas, em razão da maior flexibilidade que a técnica dispõe e pela própria natureza da pesquisa, a qual busca desvelar subjetividades importantes que poderiam escapar em uma entrevista de formato rígido. É prudente concordar com Boni e Quaresma (2005, p. 75) sobre as vantagens das entrevistas semiestruturadas,

elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no período de maio a agosto de 2019 com integrantes do movimento “Ocupa Poços” que promoveu a ocupação das escolas da rede estadual (Escola Estadual David Campista, Escola Polivalente Dr. Arlindo Pereira, Escola Estadual Edmundo Gouvea Cardilo, Escola Estadual Professora Cleusa Lovato, Escola Estadual Parque das Nações – Escola Padrão, Escola Estadual João Eugenio), da rede municipal (Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza), bem como da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. O critério de seleção dos entrevistados se relacionou com as atuações significativas, mas diversas dentro de cada unidade de ocupação.

Inicialmente, definiu-se que seriam realizadas oito entrevistas, as quais se dividiriam em uma entrevista por unidade de ocupação, somando o total de oito entrevistados (ocupações em seis escolas estaduais, uma escola municipal e Superintendência Regional de Ensino). Todavia, com a realização da primeira entrevista, verificou-se que haveria a necessidade de realizar entrevistas que pudessem se diversificar para além da divisão por unidades ocupadas, podendo indicar recortes diferenciados das singularidades que remetessem à questão de gênero, classe social, raça, inserção em militância estudantil organizada e outros. Tal necessidade foi vislumbrada coletivamente pela equipe sul-mineira da Pesquisa Nacional para Mapeamento das Ocupações Secundaristas no Brasil.

Assim, por já conhecer um pouco da atuação dos ocupantes na narrativa poços-caldense, após a primeira entrevista, foi traçada uma nova lista de entrevistados que pudessem contar de modo mais diversificado a perspectiva das ocupações considerando tais recortes.

Os recrutamentos se realizaram através de uma rede pessoal de contato, oriunda de laços profissionais de militância, estabelecidos ainda na vigência das ocupações. Não

obstante, no decorrer da coleta de dados, nomes de ocupantes emergiram das entrevistas apontando vivências diversas, o que direcionou o recrutamento para seu formato derradeiro que correspondeu à realização de sete entrevistas.

A primeira entrevista realizada aconteceu no dia 01 de maio de 2019, na residência da entrevistada de pseudônimo Carolina de Jesus. Na ocasião, compareceram além de mim, os entrevistadores Luís Antonio Groppo e Lívia Furtado Borges. O convite para a entrevista foi realizado por mim, via telefone e foi prontamente aceito pela entrevistada, a qual já possuía laços de amizade comigo estabelecidos desde a época das ocupações. A escolha de Carolina de Jesus foi importante para a pesquisa pelo fato da ocupante ter sido uma das maiores lideranças no movimento das ocupações poços-caldenses. A entrevistada ocupou a Escola Estadual David Campista, a Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, além de transitar pelas outras escolas ocupadas.

O mesmo convite também foi feito, pela via telefônica, à outra importante liderança que, juntamente com Carolina de Jesus, promoveu a ocupação à primeira escola poços-caldense, a Escola Estadual David Campista. Entretanto, não logrei êxito em entrevistá-la, uma vez que a ocupante se negou a ser entrevistada, alegando estar em outra “*fase de vida*”.

O segundo entrevistado Have foi convidado para a entrevista por mim, via telefone. Aceitou o convite e realizamos a entrevista no dia 29 de Maio de 2019. Have foi escolhido por sua marcante atuação nas ocupações da Escola Estadual David Campista e da Superintendência Regional de Ensino. O entrevistado também auxiliou no movimento de ocupação da sua própria escola, a Escola Estadual Cleuza Lovatto. Nesse ponto, é importante ressaltar que a escola do entrevistado é periférica e sua escolha se pautou em explorar novos elementos que contrastavam com a ocupação da Escola Estadual David Campista, de localização central em Poços de Caldas. Além disso, Have é negro e homossexual, o que foi determinante para nos fornecer a perspectiva pelo recorte de raça e de diversidade de orientação sexual nas ocupações.

A segunda negativa para o convite a entrevista ocorreu por uma ocupante da Escola Estadual Edmundo Gouveia Cardillo. Inicialmente, a possível entrevistada foi contatada por mim, via rede social. Após o primeiro aceite a ocupante desmarcou a entrevista alegando ter compromisso na data marcada, após sugestionar nova data, não obtive êxito em realizar a entrevista.

Na data de 26 de junho de 2019, realizei a terceira entrevista com a ocupante de pseudônimo de Pagu. O contato ocorreu via rede social e o convite aceito de imediato. Neste caso, já havia vínculo de amizade entre a entrevistada e eu. Pagu foi escolhida por participar

de todo o período de ocupação da Escola Estadual David Campista e também da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. Apesar de sua atuação, Pagu não realizou atividades de liderança e observar tal perspectiva foi interessante para a investigação. A entrevistada também passou a integrar o movimento “O Levante Popular da Juventude” após as ocupações. Nesse sentido, buscou-se por elementos que se destacassem pelo fato de Pagu estar organizada institucionalmente na militância no pós-ocupação.

A quarta entrevista aconteceu em 23 de julho de 2019, Kahlo aceitou prontamente o convite via rede social. A entrevistada e eu conservamos vínculo de amizade decorrente do período de ocupações. Kahlo participou da ocupação da Escola Estadual David Campista e também da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. A escolha da entrevistada aconteceu em razão da mesma ter sido citada em outras entrevistas como uma das grandes lideranças que surgiu espontaneamente nas ocupações. Assim, interessou conhecer esse processo de crescimento da entrevistada como ocupante.

Em 25 de julho de 2019, se concretizou a quinta entrevista, a ocupante Nakas aceitou o convite enviado por mim, via rede social. Nesse caso, a entrevistada e eu não possuíamos uma grande proximidade, apesar de termos nos conhecido à época das ocupações. Nakas foi ocupante do Colégio Municipal Doutor José Vargas de Souza e também da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. A escolha da entrevistada se deu pelo fato de ter sido uma liderança na ocupação da única escola municipal de Poços de Caldas e, nesse sentido, buscou-se verificar elementos que se diferenciavam da ocupação das escolas estaduais.

A sexta entrevista foi realizada com Johnny Cash em 30 de julho de 2019. O entrevistado foi convidado por mim, via telefone e aceitou de imediato conceder a entrevista. Cash foi ocupante da Escola Estadual David Campista e da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. O entrevistado teve atuação bem marcada nas ocupações e por diversas vezes foi citado pelos entrevistados como uma grande referência de apoio aos ocupantes. Cash foi escolhido por ter sido reconhecido como um dos grandes líderes que cresceram com a vigência das ocupações, mesmo sem estudar na escola ocupada. Conhecer esse trajeto do entrevistado nos trouxe novos elementos sobre o devir-secundarista.

Em 30 de julho de 2019, realizei a sétima entrevista. A ocupante de pseudônimo Beatriz, após aceite do convite de entrevista realizado por mim, via rede social, compareceu ao local combinado para ser entrevistada. Beatriz e eu não possuíamos vínculos de amizade, apesar da convivência no período de ocupações. A entrevistada foi ocupante da Escola Estadual David Campista e sua escolha foi motivada pelo fato da ocupante ter sido citada em outras entrevistas como a secundarista que criou, após as ocupações, o aplicativo para celular

que possui o intento de auxiliar mulheres vítimas de violência doméstica. Entender a perspectiva da entrevistada considerando o recorte de gênero nas ocupações foi uma das motivações de escolha.

As entrevistas objetivaram conhecer a influência das ocupações secundaristas nos processos de produção de subjetividades desses sujeitos, principalmente no que tange aos processos de formação política. As entrevistas almejaram desvelar quem era o estudante que se tornou ocupante secundarista e quais os reflexos da ocupação que incidiram nesses jovens com o término do movimento. Ademais, buscou também compreender quais singularidades este sujeito, ao se tornar um ponto de resistência, imprimiu dentro e fora das ocupações poços-caldenses.

Nesse ponto, também foi vital nos utilizarmos de materialidades que auxiliaram como indutores para lapidar o processo de coleta de dados nas entrevistas. Para tanto, foram apresentadas fotografias e vídeos das ocupações secundaristas poços-caldenses aos entrevistados no início das entrevistas, com o objetivo de superar qualquer obstáculo limitador que pudesse surgir e dificultar a coleta de dados. Desse modo, foi possível capturar narrativas livres antes da aplicação do roteiro (APÊNDICE I), o que possibilitou mais um meio para acessar o participante, mobilizando o afeto do sujeito sobre a temática.

As sete entrevistas realizadas, após a transcrição dos áudios, somaram mais de 180 (cento e oitenta) páginas organizadas que compõem um riquíssimo banco de dados sobre as ocupações secundaristas poços-caldenses.

2.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

No que tange à análise dos dados coletados, com aporte na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2011), é de se corroborar que a proposta de uma postura analítica do pesquisador será um processo contínuo de elaboração de conhecimento, algo constante. De forma rizomática, ou seja, com método aberto, porém criterioso, desde a primeira comunicação estabelecida com os participantes, a análise das subjetividades já se inicia e, neste ponto, os instrumentos utilizados vão se aprimorando com a dinâmica da investigação, para orientar a análise. Por esta ótica “cada resultado está imerso em um campo infinito de relações e processos que o afetam, nos quais o problema inicial se multiplica em infinitos eixos de continuidade da pesquisa” (REY, 2011, p. 72-73).

A coleta e análise dos dados empenhou-se, em consonância com o princípio do rizoma deleuzeano, em preservar o cultivo das multiplicidades que emergiram na investigação. Ao

explorar as potencialidades do pensamento geográfico da cartografia deleuze-guattariana como método de pesquisa, Aguiar (2010, p. 02) orienta:

Nessa multiplicidade realizar uma pesquisa e enfrentar seu caos não significa pensar historicamente no sentido de narrar os acontecimentos ou de adotar um método tal qual definido pelas ciências naturais para se chegar a um fim concreto ou a uma verdade absoluta, mas é pensar geograficamente, ou seja, o método de pesquisa como uma paisagem que muda a cada momento e de forma alguma é estático.

Nesse sentido, de modo construtivo-interpretativo, singular e dialógico, cada participante, protegido em seu pseudônimo, terá seus significados e significações levantados na pesquisa. O intento primordial é buscar levantamentos das subjetividades para vislumbrar o rico sistema da complexidade nas ocupações secundaristas.

As entrevistas semiestruturadas realizadas pessoalmente, juntamente com a apresentação de fotos e suas reações, foram gravadas em áudios que posteriormente foram transcritos e serviram de registros para análises que se desenrolaram em simbiose com os conceitos teóricos de ramificação política, desterritorialização e valor coletivo. O levantamento de documentos também esteve submetido a tal rigor metodológico qualitativo. Onde houve a lacuna de um instrumento, de um meio de investigação, nessa brecha outro foi utilizado em complementação, de modo que a investigação não se pautou no positivismo que engessa e simplifica o sujeito.

Apoiando-nos em Aguiar e Ozella (2013), buscou-se no acúmulo do material transcrito identificar nas falas os elementos dos sujeitos que fossem reiterativos, vez que estes transpareceram, por sua importância, maior carga emocional e, por sua natureza reveladora, foram pré-indicadores do significado para o sujeito, trazendo à tona o que é primordial para a elaboração de uma análise para além do superficial.

Não obstante, a análise requereu para seu avanço metodológico que os pré-indicadores fossem aglutinados em suas similaridades, contraposições ou ainda, complementaridades, consoante elucidam Aguiar e Ozella (2013). Neste momento, começou-se a vislumbrar a construção de núcleos de significação, o que resultou na organização de núcleos identificáveis para o sujeito na construção de seus sentidos e significações. Isso nos direcionou a apontar o modo de constituição do sujeito para além do aparente e forneceu à investigação a análise das condições objetivas, contextuais e históricas do participante, de acordo com Aguiar e Ozella (2013).

Por conseguinte, ainda com base em Aguiar e Ozella (2013), construídos os núcleos e nomeados, avançamos de um processo intranúcleo para uma articulação internúcleos, o que

novamente revelou o movimento do sujeito e nos propiciou vislumbrar uma melhor compreensão do sujeito na sua totalidade.

À luz da metodologia apontada, não foi o intento dessa investigação, por todos os moldes adotados para seu desenvolvimento, produzir um conhecimento estático, acabado e conclusivo. As ocupações secundaristas analisadas pela ótica da educação menor jamais comportariam tal condição. Assim, seguindo na busca constante pelo reconhecimento de significados, como brotos de um grande rizoma, esta pesquisa lançou-se na empreitada de desvelar caminhos marginais da educação, para tanto, trazendo a essa investigação, a as subjetividades política mais marcantes de cada ocupante secundarista durante o movimento de resistência poços-caldense. Uma investigação plural, multifacetada, que se orientou para além da produção científica positivista hegemônica e não olvidou a complexidade do subjetivo.

3 AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS

Este capítulo tem por objetivo traçar um panorama sobre os movimentos de ocupação ocorridos no Brasil, para que possamos efetuar a contextualização das ocupações sul-mineiras no quadro geral das ocupações secundaristas do país.

Ao investigar o movimento de ocupação secundarista no Brasil podemos classificá-lo, para fins didáticos, em duas ondas (GROPPO, 2018). A primeira onda de ocupações se estabelece nos anos de 2015 a 2016, mais precisamente entre os meses de dezembro a julho. Nesse primeiro grande ciclo de ocupações, as ações dos ocupantes estão concentradas em combater políticas educacionais de seus próprios governos estaduais, ficando o movimento mais restrito aos estados de São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará. As ocupações majoritariamente ocorreram em escolas públicas de Ensino Médio (GROPPO, 2018, p. 91).

Nesse ponto, a pesquisa não se deterá em uma análise extensa do primeiro ciclo de ocupações, a qual será apresentada em linhas gerais para facilitar a visualização dos diversos contextos políticos estaduais em que ocorreram.

Por outro lado, será primada a análise da segunda onda de ocupações que ocorreu com enorme intensidade e em menor duração de tempo, ou seja, entre outubro a dezembro do ano de 2016. Assim, apesar de não haver uma separação completa entre os ciclos de luta, é importante situar as ocupações poços-caldenses no segundo momento do movimento, que de acordo com Groppo, se caracteriza por ser plenamente nacional:

Começou no Paraná, onde houve o maior número de ocupações dessa onda, e teve diversas características semelhantes à onda anterior. Mas a motivação se referia, agora, a uma política de caráter nacional: a medida provisória n.746 (MP 746), que reforma o ensino médio. E o contexto era diferente: já consolidado o golpe institucional que resultou no *impeachment* de Dilma Roussef, vivia-se plenamente o novo tempo de brutais ataques aos direitos sociais que marca o governo Michel Temer. O envio da Proposta de Emenda Constitucional n.142 (PEC 142), depois PEC 55, levou a segunda onda a envolver a ocupação de Institutos Técnicos e universidades públicas, bem como algumas greves de técnicos e professores da Educação Superior Federal. Mais intensa, envolveu 22 estados, além do Distrito Federal, abarcando todas as regiões do país (GROPPO, 2018, p. 91, grifo do autor).

Adotada uma análise mais didática e ilustrativa, é possível vislumbrar que as ocupações em Poços de Caldas estão situadas no segundo ciclo de ocupações que, predominantemente, combatem uma nova política de alcance nacional. Entretanto, é necessário ressaltar que, com a ocupação da Superintendência Regional de Ensino de Poços

de Caldas, os ocupantes são estimulados a reformular suas pautas também a nível estadual ao negociar diretamente com a Secretaria de Educação do Governo de Estado de Minas Gerais (SEE-MG).

Será importante nos determos em uma análise da contextualização política estadual para traçar os contornos da reação do Governo de Estado de Minas Gerais de Fernando Pimentel (Partido dos Trabalhadores) e da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) representada na figura de Macaé Evaristo, à ocasião das ocupações poços-caldenses, principalmente no que se refere à ocupação da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas (SRE-MG).

Além da contextualização política federal e estadual, a investigação também demanda conhecer a atuação do governo municipal de Eloísio do Carmo Lourenço (Partido dos Trabalhadores), prefeito de Poços de Caldas em 2016, o qual tratou de pautas municipais diretamente com os ocupantes do Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza.

As referidas análises serão realizadas, em segundo momento, ao nos utilizarmos das perspectivas dos ocupantes por meio de suas entrevistas para elaborar a contextualização política. Alcançado o intento inicial de situar as ocupações poços-caldenses na segunda onda do movimento nacional de ocupações, passamos a delinear alguns contornos da primeira onda.

3.1 AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO BRASIL EM 2015/2016 – PRIMEIRA ONDA DE OCUPAÇÃO

O que é denominado por Groppo (2018) como a primeira onda de ocupações, ocorreu entre o final de 2015 e meados de 2016 e se caracterizou, basicamente, por estudantes secundaristas que ocuparam suas escolas, em alguns estados do país, contra políticas educacionais de governos estaduais e/ou em apoio à greve dos professores. Desse modo, Groppo (2018) orienta-nos de que as ocupações enfrentavam políticas de aceno neoliberal adotadas pelos governos do Estado de São Paulo, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Ceará:

As ações coletivas enfrentavam, notadamente, políticas educacionais de acento neoliberal que têm marcado as gestões do PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira), à frente dos Estados de São Paulo, Goiás e Rio Grande do Sul. Entretanto, não se resumiram a se opor a esse partido, já que também houve o rechaço à precarização da educação pública mantida no Rio de Janeiro (gestão do PMDB [Partido do Movimento Democrático Brasileiro]) e no Ceará (gestão do PT [Partido dos trabalhadores]). A recusa da negociação, a repressão policial e as ameaças judiciais tenderam a marcar reação dos governos do PSDB, em especial em São Paulo e Goiás. Contudo, também caracterizaram a atuação do governo cearense, enquanto que governo gaúcho foi o único que realizou negociações efetivas com os manifestantes (GROPPO, 2018, p. 94).

Em 2015, mais precisamente no mês de setembro do referido ano, iniciou-se um movimento de protesto encabeçado por estudantes do Ensino Médio e do Fundamental II, das escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo. A revolta foi direcionada ao governo estadual de Geraldo Alckmin que realizou a implementação de medidas impositivas denominadas como “reorganização escolar”. A reorganização escolar¹ impactaria diretamente na realidade das escolas públicas estaduais de São Paulo, vez que a previsão era de alterações de mais de 700 instituições de ensino e possível fechamento de quase 100 delas.

Assim, a indignação dos estudantes secundaristas deu azo a um movimento de revolta que, inicialmente, se desenvolveu através dos modelos mais tradicionais de protesto como passeatas, atos e manifestações, finalmente culminando em ocupações de diversas escolas.

Aqui, é importante esclarecer que ocupar uma escola é uma das formas de protesto legítimo que vem se fortalecendo na atualidade. Na prática, uma ocupação de espaço público não deve ser considerada como invasão, pois nada mais é que uma tomada do que já deveria estar mais acessível a toda sociedade.

Tal resistência estudantil espalhou-se por todo o Brasil em defesa de interesses estritamente vinculados à educação de qualidade e para todos. Desse modo, a chamada Primavera Secundarista imprimiu aos movimentos de resistência um novo ânimo em um momento de profunda crise política no país.

Com o pontapé inicial dos secundaristas no estado de São Paulo contra a reorganização escolar, outros estados do Brasil também se depararam com novas ocupações

¹ Esse processo que mudou radicalmente o debate educacional no país teve início no dia 23 de setembro, quando os estudantes e seus pais foram surpreendidos com notícias sobre a decisão do governador de transferir centenas de milhares de alunos entre escolas da rede pública estadual, mudar os ciclos atendidos em mais de 700 escolas e fechar quase uma centena delas. Esse era o denominado programa de “Reorganização Escolar” (MORAES; XIMENES, 2016).

escolares eclodindo, sendo um ato de natureza sempre combativa, plural, subversiva e que buscava romper com o sistema instituído.

No que tange às ocupações secundaristas contra o governo Alckmin em 2015, o movimento traduzido em números denota a força da resistência que foi se solidificando e tomando contornos nada singelos como aponta Groppo:

Diante da negativa de abertura de diálogo pelo governo, os estudantes, os estudantes, cada vez mais agindo de modo autônomo, começaram a ocupar escolas no final de novembro. Em breve, seriam ao menos 200 escolas ocupadas em todo o estado, ou seja, não apenas aquelas que seriam fechadas, mas outras em que os estudantes sentiram prejudicados pelas mudanças que ocorreriam, ou simplesmente, como forma de solidariedade (GROPPO, 2018, p. 94).

Diante de um número tão expressivo, o governo do Estado de São Paulo recuou na manutenção da reorganização escolar, voltando atrás e adiando indefinidamente a implantação do projeto.

Em Goiás, o levante dos estudantes goianos, juntamente com a tramitação de ações judiciais fez com que o governo recuasse e não entregasse a gestão das escolas às Organizações Sociais, principal pauta do movimento. Os ocupantes também se opuseram à militarização de escolas públicas estaduais (GROPPO, 2018). Nesse sentido, assinala Moraes e Ximenes:

Os estudantes goianos começaram a ocupar as escolas em dezembro e, em janeiro de 2016, o número de escolas ocupadas chegou a 27. Em Goiás, o movimento lutava contra um projeto de consequências ainda mais graves para a escola pública: a ideia de entregar parte da gestão das escolas, particularmente a contratação de professores e funcionários, a Organizações Sociais (OSs). Ocupações ocorreram também no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul, no Ceará, além de outros Estados, em solidariedade à greve dos professores da rede estadual, contra o controle ideológico das escolas, em favor de uma alimentação escolar adequada etc. (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1082).

No Rio de Janeiro, como sinaliza Groppo (2018), as greves discentes foram decretadas juntamente com a greve dos professores, em fevereiro de 2016, em oposição às condições precarizadas do sistema estadual de educação, ameaças de mais cortes na educação e o autoritarismo na gestão de escolas e da Secretaria Estadual de Educação.

Segundo Barboza (2016), ao ser consultado por Groppo (2018, p.96), no Ceará mais de 60 escolas foram ocupadas na vigência da greve dos professores estaduais, com início em maio e término em agosto de 2016. Os estudantes reivindicaram qualidade na educação,

melhorias na infraestrutura e merenda. Houve tentativa de criminalização do movimento pelo governo petista do estado do Ceará.

Ao analisarmos a primeira onda de ocupações secundaristas, vislumbra-se que se tratou de movimento múltiplo, coletivo e de natureza muito subversiva. Representou a defesa da escola pública de ensino universal e gratuito contra o desmonte e o esvaziamento dos recursos públicos para a educação.

Ao mesmo tempo, as ocupações secundaristas podem ser entendidas como a prática de outra forma de educação, seja nas atividades formativas da ocupação, ou seja, na gestão do próprio movimento. Nas palavras de Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Salomão Barros Ximenes:

Uma das principais características da mobilização foi sua heterogeneidade: cada escola apresentou uma dinâmica política própria. Os secundaristas receberam apoio e solidariedade de diferentes grupos políticos – estudantil, sindical, partidário ou do movimento popular –, mas mantiveram a postura autônoma ao longo de todo o processo de mobilização. Essa autonomia, o cuidado com o espaço público da escola e a criatividade nos métodos de luta desmontaram os aparatos de repressão e possibilitaram que o movimento ganhasse simpatia de amplos setores da sociedade (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1081).

Apontadas em linhas gerais a caracterização da primeira onda do movimento de ocupações no Brasil, nos deteremos em analisar com maior atenção as características da segunda onda de ocupações ao construir a narrativa das ocupações poços-caldenses.

3.2 OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS POÇOS-CALDENSES

As ocupações secundaristas do sul de Minas Gerais iniciaram-se na cidade de Poços de Caldas, em outubro de 2016. A ocupação da Escola Estadual David Campista inaugurou o movimento poços-caldense, situando-o na segunda onda de ocupações no território nacional. A partir disso, principiaremos a história das ocupações poços-caldenses.

3.2.1 “Tudo começa de um sonho”

E se de um sonho inicia-se a história das ocupações sul-mineiras, é também de um sonho que se inicia a narrativa delas.

Carolina de Jesus (pseudônimo da entrevistada), a primeira estudante secundarista a se mostrar como contadora de sua própria história, diz que “*tudo nasceu de um sonho*”, quando emocionada, referiu-se à concretização da organização do grêmio escolar. Carolina de Jesus buscou seu pseudônimo nas lembranças do sonhado grêmio, o qual propusera homenagear a escritora de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, dando-lhe o mesmo nome.

A identificação da entrevistada com a autora remete à força da realidade sonhada. Assim, o primeiro grêmio legitimamente investido de poderes para a representação estudantil na Escola Estadual David Campista é também o primeiro grêmio a deflagrar a primeira ocupação de Poços de Caldas e, não obstante, a primeira escola ocupada do Sul de Minas Gerais.

Carolina de Jesus, a escritora, sorvia da escrita marginal a força para suportar as mazelas de mulher negra, miserável e periférica. Dizia do sonhar como um escapismo para acalantar o corpo maltratado pela sociedade, o corpo faminto, o corpo sem voz, o corpo genérico, o corpo da marginalidade de uma catadora de papéis que sonhava com um devir literário: “*Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: faz de conta que estou sonhando*” (JESUS, 1960, p. 26, grifo nosso).

Já Carolina Jesus, nossa secundarista contadora e encantadora de história, dotada da mineiridade que proporciona bons causos, carregou por mais de dois anos as memórias afetivas cativas das ocupações e, ao falar, como se invocasse João de Guimarães Rosa, com ela vislumbrei que “*histórias não se desprendem apenas do narrador, sim o performam: narrar é resistir*” (ROSA, 1952, n.p).

Com a maturidade dos sábios, ainda que em jovem idade, Carolina Maria de Jesus inaugura a contação de histórias das ocupações secundaristas e, com ela, vai se desvelando no narrar sua resistência pós-ocupação. Ela nos convida, com a delicadeza e o cuidado dos guardadores de tesouros, a olhar a camiseta estampada com os nomes dos membros do grêmio estudantil. Quanto afeto emerge daquele ato!

Na camiseta surrada pelo uso cotidiano e pelas marcas do tempo, leio: “*Tudo nasce de um sonho*”. Curiosa, questiono-a se a frase seria de autoria da escritora Carolina de Jesus, mas a secundarista dispara: “*Foi mais nossa porque a gente tinha um sonho de conseguir o Grêmio e a gente conseguiu*”.

Carolina Maria de Jesus torna-se uma das principais lideranças do movimento estudantil das ocupações secundaristas sul-mineiras. E, mais uma vez, como se espelhasse na escritora homônima, vai desnudando sua força e nos indicando que o devir-secundarista é o devir-transformação:

A gente sonhou com esse Grêmio e quando a gente realizou, que a gente conseguiu o Grêmio, a gente colocou na camiseta “tudo começa de um sonho”, porque era um sonho realizado aquilo, era um sonho da gente que estava se expressando dentro da escola. Era para a gente poder ter voz lá dentro. Nossa diretora era muito agressiva, então, a gente queria ter voz, a gente queria fazer alguma coisa, mas para a gente, para os alunos. Então, é pelos alunos que eles, professores e diretores, devem trabalhar, é por eles que eles devem tentar melhorar, é para eles que eles devem fazer. Entendeu? Se a gente gosta de uma coisa, porque a gente não corre atrás para conseguir aquilo? Porque a gente não muda aquilo? (JESUS, 2019, grifo nosso).

Sem destoar da secundarista, em meados da década de 1980, a escritora Carolina Maria de Jesus, em o *Diário de Bitita* (1986), escrevia a realidade e também almejava transformá-la: “Ah! Comigo, o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é” (JESUS, 1986, p. 106). Na marginalidade e menoridade dos que não são ouvidos, ambas as mulheres se aproximam, as quais, separadas por décadas, desterritorializam-se da realidade imposta para buscar impensadas fugas de transformação. A catadora de papel que se transforma em célebre escritora se encontra aqui com a estudante do ensino médio que se transforma em ocupante secundarista. E, assim iniciamos.

3.2.2 Ocupa David Campista: “Nós ocupamos a escola”

Amanhecia o dia 18 de outubro de 2016, na Escola Estadual David Campista, em Poços de Caldas, Minas Gerais, quando um pequeno grupo de estudantes secundaristas adentrou furtivamente nas dependências da escola e categoricamente anunciou às auxiliares de serviços básicos que ali estavam que a ocupação que se iniciava.

Só que aí a gente teve que ver como entrar na escola, a gente viu cada detalhinho do que a gente poderia fazer. A gente chegou e esperou as mulheres chegarem. As primeiras pessoas chegam às 5h30, 6h, na escola. Elas entraram na escola, abrindo e tirando o cadeado delas. A gente entrou passando os nossos, recolhendo os delas, chegando nelas e falando assim: ‘A gente está ocupando a escola, se vocês quiserem ficar, vocês podem, mas se vocês quiserem sair vocês também podem, a escolha é de vocês. Só que a gente ocupou a escola’. Elas preferiram sair e a gente foi se organizando lá dentro, vendo aonde que a gente precisaria de segurança e assim a gente começou a ocupação (JESUS, 2019, grifo nosso).

A Escola Estadual David Campista foi, além de a primeira escola ocupada em Poços de Caldas, também a primeira no sul de Minas Gerais. Localizada na região central, coração

da conhecida cidade turística mineira, a escola já atraía olhares por ter um ensino público de referência, o que resultava em considerável procura por vagas:

Olha, eu fui pro David Campista por causa do ensino. Eu saí do João Pinheiro, fui pro Pacheco. Pacheco é uma escola muito simples aqui na Vila, é muito próxima. Aqui no bairro têm duas escolas para você fazer esse período. E lá sempre foi muito pequeno. Conhecia todo mundo, só que eu queria uma escola boa. Então, eu queria ou Municipal ou o David Campista. O Municipal eu não consegui vaga. É muito difícil conseguir vaga lá. Então, eu fui pro David Campista (JESUS, 2019, grifo nosso).

Figura 1 – Escola Estadual David Campista.



Fonte: Wikimapia².

O movimento de ocupação da Escola Estadual David Campista inspirou-se no crescente movimento das ocupações nacionais. Aqui, é certo que o inspirar dos movimentos das grandes capitais não seria hábil em contemplar as diversas peculiaridades de uma ocupação interiorana. Numa dimensão local, o contexto político sul-mineiro, mais especificamente o poços-caldense, é carregado de fortes marcas de conservadorismo, o que resulta em outra perspectiva a ser observada:

² Disponível em: <<http://wikimapia.org/222518/pt/Escola-Estadual-David-Campista>>. Acesso em 27 ago. 2019.

A gente imaginava que estava entrando em um movimento muito grande, mas a gente não imaginava a proporção que iria tomar, que tomou. Que a Globo ia chegar aqui querendo entrevistar a gente... Depois da ocupação do David Campista, teve mais de 200 escolas ocupadas, muitas no sul de Minas. A gente não pensou que a gente iria desencadear tantas escolas, que a gente ia conseguir tantas escolas ocupadas. Se eu não me engano, aqui em Poços foram 5 escolas ocupadas. A gente nunca imaginou que uma cidade tão fechada, tão conservadora, teria tantas ocupações (JESUS, 2019, grifo nosso).

Figura 2 – Cartaz colado pelos ocupantes secundaristas no muro da frente da Escola Estadual David Campista no primeiro dia de ocupação.



Fonte: Ocupa David Campista³.

O medo, a insegurança e a imprevisibilidade do ato de ocupar já se apresentavam entre os secundaristas antecipadamente à execução da ação. Na noite anterior, durante a pré-execução do ato, já emergia no grupo um grande receio sobre as profundas consequências que a tomada da escola poderia acarretar. A enorme imprevisibilidade dos acontecimentos futuros angustiava, entretanto, não fora capaz de paralisar os secundaristas ou fazê-los recuar. E, como já era de se planejar, o primeiro tensionamento a ser enfrentado, materializou-se na tentativa de intimidação e repressão pela Polícia Militar.

³Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupadavidcampista/>>. Acesso em 27 ago. 2019.

Eu lembro que na hora que a gente ocupou, a polícia entrou. A gente entrou cedo, depois que os primeiros funcionários da escola entraram, e a gente foi passando o nosso cadeado e a gente não deixou ninguém entrar na escola, então, eles começaram a ligar para Polícia. e a polícia entrou e queria tirar a gente a qualquer custo.

Aí o Diney (diretor) tentou falar com eles porque ele já era diretor na época da ocupação, eles não escutaram... A gente tinha passado a noite inteira acordado. A gente só tinha Professor voluntário. A gente não poderia obrigar nenhum professor a dar aula (JESUS, 2019, grifo nosso).

Figura 3 – Policiais Militares no interior da ocupação na Escola Estadual David Campista.



Fonte: Arquivo pessoal cedido pela fotógrafa Juliana Gandra.

A intimidação aos ocupantes da Escola Estadual David Campista se apresentou sob inúmeras formas, ora mais evidente e ostensiva, ora mais velada e camuflada. De todo modo, é certo que o primeiro dia de ocupação expôs os secundaristas a situações mais impactantes e traumáticas que o conjunto dos dias que se passaram. A descoberta do devir-secundarista nasce carregada de inseguranças, medo e aflições.

Nesse emaranhado de sentimentos que brotam do peito secundarista, emerge nas entrevistas a dificuldade dos ocupantes em lidar com a imprensa, a qual ávida por informações submete, já no primeiro dia, os estudantes à uma inquisição jornalística nos portões da escola. A tensão desses momentos fica nítida na colocação de Carolina de Jesus:

Essa moça era uma jornalista. Nossa, eu odiava as entrevistas dela porque ela era muito [...] A gente sempre pedia para passar as perguntas antes para pensar antes e escolher as perguntas que ia responder e, assim, às vezes, escolher só o que a gente queria falar. Porque na entrevista eles são preparados para fazer a gente falar o que eles querem ouvir. E, também, às vezes, a gente fala alguma coisa que dá para eles mudarem totalmente e ela era uma dessas. Quando ela vinha, ela fazia muita pergunta que a gente não queria responder e era muito ruim as entrevistas dela por isso. Eu ficava muito tensa [...] (JESUS, 2019, grifo nosso).

Figura 4 – Jornalistas entrevistando ocupantes da Escola Estadual David Campista no primeiro dia de ocupação.



Fonte: Arquivo pessoal cedido pela fotógrafa Juliana Gandra.

Superados os confrontamentos do primeiro dia de ocupação, em 19 de Outubro de 2016, o Sr. Wladimir Coelho, Diretor do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais dirigiu-se até a escola ocupada David Campista, ocasião em que conversou diretamente com os estudantes do Grêmio Estudantil Carolina Maria de Jesus na presença de representantes da comunidade civil e escolar, autoridades locais, professores e membros da SRE.

Nesta ocasião, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, representada pelo Sr. Wladimir Coelho, entendeu por bem promover nova assembleia para discussão das pautas dos estudantes ocupantes e a melhor forma para otimizar a volta do calendário letivo. O intento da Secretaria de Educação era promover o funcionamento regular da escola em

paralelo à manutenção da ocupação, modelo este que já vigorava em outras ocupações na capital Belo Horizonte.

Por conseguinte, no dia posterior, na data de 20 de outubro de 2016, por volta das 15h, em assembleia composta por pais, professores, estudantes, representantes de estudantes, autoridades da administração pública local, membros da SRE, trabalhadores em educação, restou acordado entre a Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais e o Grêmio Estudantil Carolina Maria de Jesus a retomada dos dias letivos. Na ocasião, todos os presentes se comprometeram a colaborar para a concretização do acordo. No acordo, ficaram estabelecidas as seguintes diretrizes:

Colocou-se para votação: Os trabalhadores da E. E. David Campista estão de acordo com a continuidade da ocupação? A maioria presente vota sim. Os professores da escola, entendendo a continuidade da ocupação, e também os demais profissionais, estão dispostos a retornar a partir de amanhã, dia 21 (vinte e um) às atividades na ocupação, para participar, ajudar e colaborar em seu horário? A maioria presente vota sim. Questionou-se quanto à representatividade dos professores da escola. Concluiu-se que sim, há representatividade, e a partir de amanhã novas reuniões acontecerão em conjunto com o Grêmio, a Direção da escola e o corpo docente para organizar as atividades que acontecerão neste novo momento. Para garantir o protagonismo dos representantes do Grêmio, constitui-se a comissão formada pelos profissionais da Escola para articular com o Grêmio as atividades e direcionamento destas atividades, respeitando a voz do Grêmio quanto aos caminhos da ocupação. Foi colocado pelo Grêmio que a comissão será composta por no mínimo três e no máximo cinco profissionais. Para fins de registro, fica ciente que havendo atividades escolares, que contem com estudantes e profissionais, os dias serão considerados letivos. Fica também registrado que os profissionais deverão comparecer em seus horários, pré-determinados em seus contratos. Também foi solicitado que a Guarda Municipal faça rondas noturnas a fim de coibir novas ameaças. Isto posto, eu Juliana Munhoz Carijo Malta lavro a ata e assino-a em seguida pelos presentes (ATA DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS, 2016, n.p.).

Figura 5 – Assembleia que deliberou a volta dos dias letivos e permanência da ocupação.



Fonte: Arquivo pessoal cedido pelo midiativista Renan Moreira.

Em que pese a elaboração do acordo firmado entre os ocupantes secundaristas, membros da comunidade escolar, Superintendência Regional de Ensino e Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, as determinações do acordo não vigoraram. Importante ressaltar que as lideranças da ocupação, representadas pelo Grêmio Estudantil, Carolina Maria de Jesus, esforçaram-se para dar cumprimento aos termos firmados, todavia, não encontraram condições favoráveis para concretizá-lo.

A ocupação seguiu com o protagonismo dos próprios secundaristas, os quais promoveram atividades de natureza artísticas, como teatro e música, além de outras de natureza voltada à grade curricular como aulas preparatórias para o vestibular. Além disso, a formação crítica na ocupação também foi visada, refletida em atividades como exibição de documentário e debates.

Figura 6 – Cronograma de atividades elaborado pelos ocupantes da Escola Estadual David Campista.



Fonte: Ocupa David Campista⁴.

A ocupação da Escola Estadual David Campista perpetuou-se por 21 dias. Foram 21 dias de exposição a ameaças, intimidações, judicialização da ocupação, conflitos internos, desconfortos físicos, alimentação restrita, noites insones e frustrações de diversas naturezas. Os 21 dias de resistência da ocupação configuraram o berço das ocupações secundaristas sul-mineiras, inspirando o surgimento de novas ocupações em Poços de Caldas e em outras cidades do Sul de Minas. Nas palavras da ocupante Carolina Maria de Jesus, apesar de todo o desgaste sentido, foram 21 dias de ocupação que ocorreram de forma direta e que foram úteis para auxiliar os ocupantes de outras escolas, os quais recorreram à ocupação na Escola Estadual David Campista para nortear os rumos das novas ocupações em suas próprias escolas:

⁴Disponível em:

<<https://www.facebook.com/ocupadavidcampista/photos/pcb.605170099690362/605169636357075/?type=3&theater>>. Acesso em 27 ago. 2019.

Foram 21 dias de ocupação, direto, contando os dias em que eu fiquei ocupando a superintendência. Do David também foram 21 dias, a ocupação da Superintendência foi menos tempo, mas aconteceu ao mesmo tempo que a ocupação do Davi Campista. O Davi Campista foi a primeira escola a ocupar e a primeira a ser desocupada em Poços de Caldas. Depois da nossa, teve outras ocupações. Mas a nossa foi a que teve mais dias. Foi a primeira, então, depois do quinto, ou do terceiro dia, mais ou menos, que a gente estava ocupando, que as outras começaram a ocupar. Os alunos que ocuparam nas outras escolas, vieram primeiro ao Davi conversar e participar com a gente. Então, desde o primeiro dia até o último eles estavam, e depois da nossa desocupação, passou um ou dois dias para serem desocupadas as outras. Em Poços de Caldas, duraram 23 dias as ocupações. E as pessoas que estavam nas outras escolas estavam no Davi desde o primeiro, então eles ficaram 23 dias em ocupações. A gente também já estava exausto. Antes de acabar, em várias assembleias eu já falava: “não quero mais, eu estou cansada, eu não aguento”. Porque quem estava na liderança tem de cuidar de quem estava interessado e de quem estava desinteressado, estava muito desgastante, mas foram 21 dias. E eu dormi todos os dias na escola, quando eu não dormi na escola, eu dormi na Superintendência. Todos os que ocuparam a Superintendência estavam antes em alguma ocupação de escola (JESUS, 2019, grifo nosso).

Investigar o modelo rizomático das ocupações poços-caldenses e sul-mineiras perpassa, inevitavelmente, pelo conhecer dos processos de produção das subjetividades que acometeram os ocupantes da Escola Estadual David Campista. Há o nascimento de um primeiro broto de resistência, há o surgimento de uma primeira fuga, há a abertura da primeira portinhola marginal na Educação em nosso recorte regional e, entre tantas pluralidades de narrativas, a força coletiva de tantos devir-secundaristas.

3.2.3 Ocupa Poços – “Porque eles sou eu”

A construção do conceito de coletividade do movimento de ocupações poços-caldenses começa a se desenhar com a ocupação da Escola Estadual David Campista, em 18 de outubro de 2019. Entretanto, após três dias do início da primeira ocupação, a presença do valor coletivo nas ocupações ganha contornos mais marcados com o surgimento da segunda instituição ocupada, a Escola Estadual Professor Arlindo Pereira Polivalente, em 21 de outubro de 2016.

Assim, inicia-se uma rede de comunicação estratégica entre as escolas ocupadas com o intuito de fortalecimento do movimento. Nesse sentido, de acordo com dados coletados via rede social e sítios de internet, foi possível vislumbrar a cronologia das ocupações, conforme se demonstra.

Figura 7 – Fachada da Escola Polivalente Dr. Arlindo Pereira – ocupada em 21/10/16.



Fonte: G1.com⁵.

O movimento de ocupação poços-caldense não se limitou apenas às escolas estaduais e ao colégio municipal de Poços de Caldas. No dia 21 de outubro de 2016, a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) foi ocupada pelos estudantes e, seguindo a mesma linha, no dia 24 de outubro de 2016, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) campus Poços de Caldas também anunciou o início da ocupação. Até a ocasião, já se contabilizavam quatro unidades de ocupação na cidade.

A quinta ocupação noticiada ocorreu na Escola Estadual Dr. Edmundo Gouveia Cardillo, em 25 de Outubro de 2016. Na noite do mesmo dia, os estudantes da Escola Estadual Parque das Nações (Padrão) deram início à sexta ocupação. A sétima unidade de ocupação formada ocorreu no Colégio Municipal Doutor José Vargas de Souza, também em 25 de outubro de 2016.

⁵Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2016/10/mais-duas-escolas-sao-ocupadas-por-contra-pec-241-no-sul-de-minas.html>>. Acesso em 27 ago. 2019.

Figura 8 – Fachada da Escola Estadual Dr. Edmundo Gouvea Cardillo – ocupada em 25/10/16.



Fonte: Poços Já⁶.

⁶Disponível em: <<http://www.pocosja.com.br/cidade/2016/10/25/escola-estadual-edmundo-gouveia-cardillo-e-ocupada-por-estudantes/>>. Acesso em 27 ago. 2019.

Figura 9 – Fachada da Escola Estadual Parque das Nações (Padrão) – ocupada em 25/10/16.



Fonte: G1.com⁷.

⁷Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2016/10/pocos-de-caldas-tem-maioria-das-escolas-ocupadas-no-sul-de-minas.html>>. Acesso em 27 ago. 2019.

Figura 10 – Fachada Colégio Municipal Doutor José Vargas de Souza – ocupada em 25/10/16.



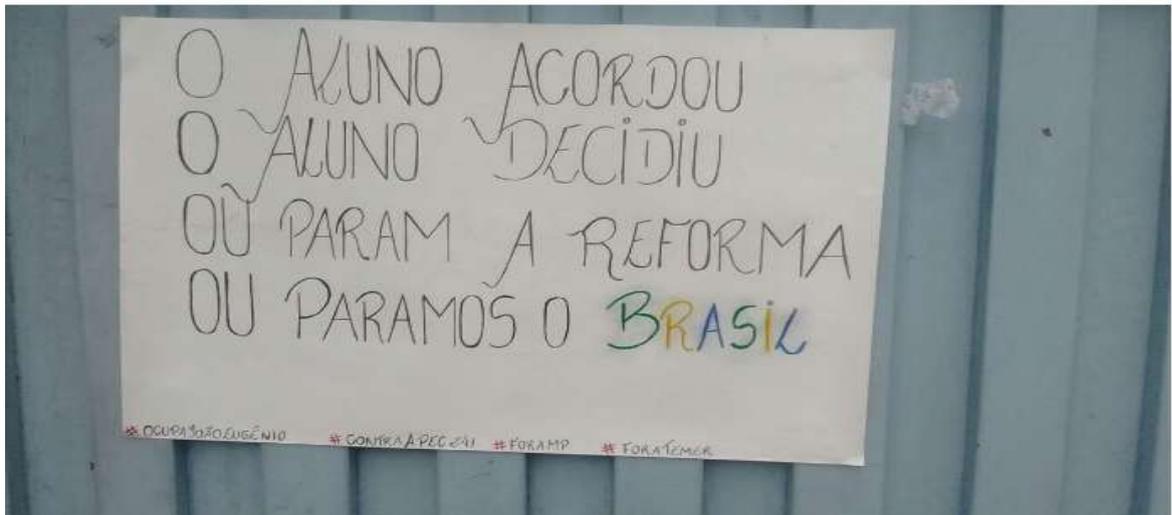
Fonte: Mídia Ninja⁸.

O crescimento do movimento de ocupação não cessou e, em 27 de outubro de 2016, mais duas escolas foram tomadas pelos ocupantes, a Escola Estadual Doutor João Eugênio de Almeida e a Escola Estadual Professora Cleuza Lovato Caliari.

⁸Disponível em:

<<https://www.facebook.com/MidiaNINJA/photos/pcb.748034555354692/748034198688061/?type=3&theater>>.
Acesso em 27 ago. 2019.

Figura 11 – Cartaz fixado no portão da Escola Estadual Doutor João Eugênio de Almeida – ocupada em 27/10/16.



Fonte: Redes sociais – reproduzida por Poços Já⁹.

Ao final do mês de outubro de 2016, o movimento de ocupação poços-caldense contabilizou a ocupação de seis escolas estaduais (Escola Estadual David Campista, Escola Estadual Polivalente Professor Arlindo Pereira, Escola Estadual Dr. Edmundo Gouvea Cardillo, Escola Estadual Parque das Nações – Padrão, Escola Estadual Doutor João Eugênio de Almeida e Escola Estadual Professora Cleuza Lovato Caliari) de uma escola municipal (Colégio Municipal Doutor José Vargas de Souza), de uma universidade estadual (UEMG) e um instituto federal (IF).

O movimento de ocupação atinge seu ápice ao estrategicamente arquitetar, em 1º de novembro de 2016, uma manifestação pública com participação de todas as escolas ocupadas para realizar a ocupação da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas.

⁹Disponível em: <<http://www.pocosja.com.br/2016/10/27/pocos-tem-mais-duas-escolas-ocupadas-contra-a-pec-241/>>. Acesso em 27 ago. 2019.

Figura 12 – Entrada da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas – ocupada em 01/11/16.



Fonte: Ocupa Poços¹⁰.

A ocupação da Superintendência Regional de Ensino foi o reflexo do amadurecimento do movimento enquanto grande expressão coletiva de resistência. A unificação simbólica de todas as ocupações no órgão público estadual que concentra a administração regional de diversas escolas estaduais de diferentes municípios. A integração é concreta, o movimento de ocupação que antes se expressava por múltiplas denominações (“Ocupa David”, “Ocupa Padrão”, “Ocupa Poli”, “Ocupa Municipal”) passa a ser denominado como “Ocupa Poços”. As principais lideranças das ocupações secundaristas das escolas formaram uma nova organização para determinar as estratégias de enfrentamento e negociação dentro da ocupação da SRE (Superintendência Regional de Ensino).

Surge um outro devir-secundarista, do ocupante que carrega a ramificação política de sua unidade de ocupação, mas que a transporta para uma perspectiva ainda mais coletiva. É preciso pensar grande, é preciso negociar pautas que englobem todas as escolas ocupadas, é preciso se afastar da individualização, mas é fundamental criar o coletivo sem olvidar as subjetividades.

¹⁰Disponível em:

<<https://www.facebook.com/OcupaPocos/photos/pcb.147769245691692/147766922358591/?type=3&theater>>. Acesso em 27 ago. 2019.

Nas palavras de Nakas, a entrevistada que participou da ocupação do Colégio Municipal Doutor José Vargas de Souza e, posteriormente, se integrou ao movimento de ocupação da SRE, uma nova perspectiva a fez abandonar a visão de individualismo do “*não é minha escola*” para se aproximar da construção de um valor coletivo “*porque eles sou eu*”:

Eu vi que o Davi tinha sido ocupado, e eu não fui no Davi porque eu falei: mas eu vou fazer o que lá, né? Eu tinha essa visão de individualismo: não é minha escola. E aí o municipal ocupou, eu falei: nossa, to indo lá agora, eu morava perto da escola, então foi muito fácil. E aí eu fui pra representar mesmo, pra fazer uma diferença, e porque era uma coisa que eu já tava visando fazer, então, plim (estalo de dedos)! Aí eu fui aí depois eu comecei ir nas outras e eu vi a pluralidade, plu-ra-li-da-de do movimento. Então eu comecei a participar porque era uma coisa que me deixava muito viva, era uma coisa que eu me sentia muito bem fazendo, que eu saí de lá assim, outra pessoa, então eu comecei a falar igual no caso da Superintendência, eu não sou do estadual, mas estou aqui defendendo uma causa deles, porque eles sou eu. Tanto é que depois eu fui pro Davi Campista, então, é questão de visão, de você tá ali, mas você não tá só por você, você tá também pelas pessoas que vão entrar na escola depois disso e pelo investimento que ia ser congelado para isso, então virou um, eu fui na inocência, não na inocência, mas eu falo assim, eu fui na curiosidade, no interesse, no interesse. Aí eu cheguei lá e tudo aquilo e foi nossa, nossa, todo mundo devia ocupar uma escola! Porque você consegue enxergar muita coisa, você conhece muita gente que te soma e aí eu fui ficando porque foi uma coisa que aconteceu naturalmente, falei nossa, ainda bem que eu vim, é isso mesmo que eu quero fazer. Tipo, tá lá, lutando pelas pessoas, que são eu. Acho que é isso (NAKAS, 2019, grifo nosso).

As ocupações, para Nakas, nos mostraram que o devir do ocupar é coletivo, afinal, ocupar é pelo outro, que é você.

Assim, superado o panorama necessário da dinâmica cronológica das ocupações poços-caldenses, a seguir passaremos a nos dedicar a conhecer a identidade da juventude secundarista, adentrando nos microuniversos dos entrevistados.

4 A JUVENTUDE QUE OCUPA: QUEM SÃO OS JOVENS OCUPANTES?

O objetivo deste capítulo é traçar as singularidades que mais se destacaram na perspectiva de cada um dos ocupantes secundaristas entrevistados. As entrevistas nos apresentaram sete retratos em aberto e que, sem sombra de dúvida, são caríssimos ao entendimento das ocupações. Os entrevistados generosamente permitiram que a pesquisa acessasse suas linhas de subjetividade, as quais foram emergindo no decorrer da aplicação do roteiro (APÊNDICE I) das entrevistas semiestruturadas.

As mais de 180 (cento e oitenta) páginas de transcrição das narrativas dos entrevistados possibilitaram não apenas que os conhecêssemos como a juventude secundarista que executou o movimento de ocupação, mas, sobretudo, que visitássemos as rotas menores que encaminharam os secundaristas até as ocupações. No mesmo sentido, as entrevistas disponibilizaram dados importantes sobre o momento posterior ao movimento.

A análise dos dados oriundos das entrevistas dividiu-se em duas perspectivas: a primeira, que compreende as análises voltadas à construção dos perfis dos secundaristas, e a segunda, que remeterá à análise coletiva do movimento com aporte no conceito de educação menor. O presente capítulo corresponde à primeira análise.

Desse modo, busca-se aqui, modestamente, pensar as análises dos entrevistados como sete microdimensões da ocupação e executar um “sobrevoo com relação a seus componentes” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 29).

A elaboração da análise das sete microdimensões secundaristas resulta da aplicação de roteiro de perguntas divididas em quatro temáticas: primeiros anos da trajetória escolar, formação política, movimento de ocupação na escola e impactos do movimento de ocupação na formação dos jovens.¹¹ Acrescente-se ao início do roteiro de perguntas, o uso de disparadores de memória (fotos e vídeos da ocupação) os quais estimularam a fala livre dos entrevistados sobre a experiência de ocupar.

No primeiro item do capítulo, descortinaremos os perfis dos entrevistados como cartografias deleuzeanas em aberto, compostas por singularidades e minoridades que orientaram as análises posteriores. No segundo item, a análise corresponderá aos processos políticos vinculados aos ocupantes entrevistados. Por fim, no terceiro item, buscaremos

¹¹ Trata-se de roteiro desenvolvido para a pesquisa nacional “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016”, na qual as entrevistas em Poços de Caldas foram as primeiras, inclusive o pré-teste, que permitiu alterações no roteiro final que está sendo aplicado em outros locais do país.

destacar os pontos mais marcantes e comuns aos entrevistados durante a experiência de ocupar.

4.1 PERFIS: SETE TERRITÓRIOS DA MICRODIMENSÃO SECUNDARISTA

Antes de adentrarmos na elaboração dos perfis dos secundaristas, cabe ressaltar que também foi solicitado aos entrevistados que respondessem um questionário com a finalidade de colher dados de natureza objetiva. Esses dados se prestaram a subsidiar a análise das entrevistas.

Nesse sentido, o questionário preenchido pelos entrevistados forneceu os dados referentes ao nome social, pseudônimo escolhido, locais de ocupação, idade, gênero, raça, religião, orientação sexual, renda familiar, profissão e grau de escolarização dos pais.

Os dados obtidos podem ser analisados de maneira estruturada, conforme é possível visualizar no esquema de informações coletadas no que se refere às respostas preenchidas pelos secundaristas (Quadro 1).

Quadro 1 – Quadro sistemático sobre os ocupantes secundaristas poços-caldenses entrevistados

(continua)

Pseud.	Cursou Ensino Público	Gênero	Raça	Religião	Orient. Sexual	Renda Fam.	Escolarização dos Pais
Carolina de Jesus	Fund. e médio	Fem.	Branca	Cristã	Hetero	03 Sal. Mín.	Pai e mãe: Ensino Fund. Completo
Have	Fund. e médio	Masc.	Negro	Umbanda	Homo	01 Sal. Min. e 01 Bolsa Estudo	Mãe: Ensino Fund. Completo e Pai: Ensino Médio Completo
Nakas	Fund. e médio	Fem.	Branca	Não declarada	Bissexual	03 Sal. Mín.	Pai e mãe: Ensino Médio Completo
Beatriz	Fund. e médio	Fem.	Negra	Não declarada	Bissexual	Se declara classe média	Mãe: Superior Completo Pai: Fund. Completo

(continuação)

Pseud.	Cursou Ensino Público	Gênero	Raça	Religião	Orient. Sexual	Renda Fam.	Escolarização dos Pais
Johnny Cash	Fund. e médio	Masc.	Negro	Evang.	Não definido	01 Sal. Min.	Mãe: Ensino fundamental Incompleto
Pagu	Fund. e médio	Fem.	Branca	Católica	Homo	03 Sal. Min.	Não declarada
Kahlo	Fund. e médio	Fem.	Branca	Não declarada	Homo	01 Sal. Min.	Mae: Ensino Fund. Incompleto Padrasto: Ensino Médio Completo

Fonte: Dados de entrevistas realizadas em 2019.

Destarte, nos foi viabilizado constatar que, dos sete entrevistados, todos cursaram o ensino fundamental e médio no ensino público municipal e estadual, com uma ressalva para a entrevistada Kahlo, que cursou parte do ensino fundamental em Portugal.

No que se refere ao gênero, as entrevistadas somaram o número de cinco mulheres, enquanto o número de entrevistados do gênero masculino somaram dois homens. Nesse sentido, buscou-se respeitar uma tendência nas ocupações secundaristas nacionais, que corresponde ao fato de que as mulheres participaram em maior número e, majoritariamente, exerceram funções de liderança.

Ao serem questionados sobre a raça, três ocupantes se autodeclararam brancos e outros três, negros. Aqui, é importante frisar que na entrevista de Have e na de Beatriz, o discurso de reafirmação da identidade racial é uma constante.

No que tange à religião, uma entrevistada se declarou cristã, seguida por um umbandista, um evangélico e uma católica. Três ocupantes não são adeptos de nenhuma religião e preencheram a religião como “*não declarada*”.

Nesse sentido, é necessário pontuar que de todos os entrevistados, as vivências mais intensas da religiosidade foram as narradas por Pagu na Igreja Católica e a de Johnny Cash na Igreja Evangélica. Já Have ingressou na umbanda após as ocupações e declara que a construção de seu processo de identidade racial permeia a religiosidade histórica de seus antepassados negros na umbanda. Afirma ainda, ter se tornado umbandista pelo sentimento de

afirmação e reafirmação como brasileiro, um sentimento de “*enraizamento nesse Brasil*” e que isso foi resultado da diversidade religiosa percebida nas ocupações (HAVE, 2019).

A orientação sexual da maioria dos entrevistados não está vinculada à heteronormatividade. Do grupo, apenas Carolina de Jesus declara sua orientação heterossexual e, em sua entrevista, é acentuado em seu discurso seu empenho na defesa dos direitos da minoria LGBTQI+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, *queers*, intersexuais e demais orientações sexuais, identidades e expressões de gênero). Dentre os outros seis entrevistados se verificou: um gay, duas bissexuais, duas lésbicas e um entrevistado que se declarou de orientação sexual “*não definida*”.

Por outro lado, em relação à renda mensal familiar, quase todos os entrevistados ficaram na média de um a três salários-mínimos. É importante separá-los aqui de modo a diferenciar o grupo familiar ao qual pertencem e as condições de renda, bem como a relação com a continuidade dos estudos e mercado de trabalho.

A entrevistada Carolina de Jesus auxilia na renda familiar com os proventos de seu trabalho no comércio local, reside com a mãe e a madrasta e informa renda de 03 (três) salários-mínimos. Carolina de Jesus abandonou a faculdade por ter perdido o financiamento do curso de administração em uma faculdade particular.

O entrevistado Have reside com sua família e auxilia na renda familiar com o recebimento de bolsa de iniciação científica (graduação em pedagogia em universidade pública estadual) no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), exceto isso, declara renda familiar de 01 (um) salário-mínimo.

A ocupante Nakas reside com os pais, dos quais é dependente financeiramente, e está se graduando em publicidade e propaganda com bolsa resultante do PROUNI (Programa Universidade para Todos). Informa fazer “*bicos*” para auxiliar nas questões financeiras pessoais e afirma renda mensal familiar correspondente a 03 (três) salários-mínimos.

A entrevistada Beatriz não forneceu maiores detalhes sobre renda familiar e apenas declarou-se pertencente à “*classe média*”. Trabalha atualmente com projetos culturais relacionados ao Hip-Hop.

Johnny Cash informou ter renda familiar de 01 (um) salário-mínimo. Trabalha como garçom e não concluiu o ensino médio. Afirma que, em breve, ingressará em uma faculdade de psicologia e que esse desejo está ligado à influência das ocupações.

A ocupante Pagu declarou renda familiar aproximada de três salários-mínimos, é dependente financeiramente dos genitores e cursa geografia no Instituto Federal em Poços de Caldas, não trabalha atualmente.

A entrevistada Kahlo atualmente reside com sua companheira e trabalha no comércio local, informou renda familiar de (01) um salário-mínimo. É formada em técnica nutricional e, atualmente, cursa fisioterapia em universidade particular com o auxílio de bolsa de estudos.

Os entrevistados foram questionados sobre o grau de escolarização dos pais e, com exceção de Beatriz, a maioria dos pais e mães dos ocupantes não possuem ensino superior. Em grande parte, os genitores possuem ensino médio completo. Entretanto, há dados de ensino fundamental incompleto, quais sejam: a mãe de Johnny Cash e a mãe de Kahlo.

Isto posto, passaremos a conhecer as subjetividades dos entrevistados. Como já dito, a intenção é fazer um sobrevoo e destacar as singularidades que se manifestaram no decorrer das entrevistas. Propõem-se conhecer cada pequeno território que os secundaristas permitiram que pudéssemos vislumbrar. Apesar de ser uma análise de singularidades, de pormenores, ela não é uma análise individual, sendo certo, que todos os entrevistados afirmaram ter sido afetados pelas ocupações e por aqueles que as compuseram.

4.1.1 Carolina de Jesus: “ Tudo começa de um sonho”

A gente está juntando mais pessoas mesmo nesse meio, pessoas em comum, para gente mostrar que não é assim, para a gente sempre estar mudando (JESUS, 2019, grifo nosso).

De onde surgem os sonhos e até onde se estendem sobre a vida do sujeito de resistência? Ao apresentar a primeira entrevistada desta pesquisa, aquela que escolheu o pseudônimo da literata da marginalidade Carolina de Jesus, é permitido dizer que a resistência por ela narrada deriva, sobretudo, do endurecimento pessoal acumulado pelas experiências de opressão vivenciadas desde sua infância. Em um Brasil em que se nasce pobre, mulher e à margem do conceito tradicional de formação familiar, o sonhar está entrelaçado à defesa dos menores, dos excluídos, dos “*diferentes*”. Carolina de Jesus, ao se perceber desajustada dos padrões sociais que lhe conferiram marcas indelévels, pautou cotidianamente seus sonhos à defesa do pequeno, do marginal, reconhecendo na defesa do outro, sua potência para resistir às opressões que persistem em invisibilizar sua própria existência.

A primeira ocupante secundarista do Sul de Minas Gerais nasce, antes de tudo, de seus próprios sonhos. Nasce ao se identificar na experiencição de costumeiros desconfortos, desajustes, nasce ao se ver como aquela que destoa do unitário. Nasce ao se vislumbrar diversa e, conseqüentemente, enxergar tantos outros diversos que também caminham fora da estrada principal. Há uma força nessa identificação, há a beleza do marginal.

Carolina de Jesus equaciona seu olhar resistente e coletivo no mundo, seu olhar de mulher conhecedora das exclusões sociais que teimam em lhe convencer que ela está à parte do todo: “*sempre defendo as minorias, quando se defende um, vê a necessidade de defender todos*” (JESUS, 2019, grifo nosso).

A resistência sonhada e executada. O campo do possível. O pragmatismo. A revolução do dia-a-dia. A microdimensão do rebelar-se. Para Maria Carolina de Jesus, nas raízes, próximas ao chão, há um vasto campo de atuação política:

E dia a dia a gente tem que lutar por tudo, se a gente quer uma mudança, a gente vai conseguir só ao longo do tempo, porque não foi do nada que a gente conseguiu o que a gente tem hoje. Não vai dar não, a gente vai conseguir mais aos poucos. Eu trabalho isso no meu serviço. Eu trabalho na minha vida, eu trabalho com a minha irmã, eu trabalho com a minha família e passo para as pessoas, que a pessoa que eu trabalho isso eu passo a necessidade dele se passar à frente, para continuar sempre crescendo, esse movimento de te ajudar e querer mudar, de querer evoluir, de querer melhorar para o nosso país (JESUS, 2019, grifo nosso).

A entrevistada não fala de grandes teóricos, não pontua ideologias, não trata a fundo de conceitos. Maria Carolina traz forte em suas falas as marcações familiares, principalmente, o fato de sempre persistir na defesa de seu núcleo familiar que se desvencilhou dos moldes heteronormativos-padrão:

Como eu falei em um trabalho da escola, que era muito mais fácil eu falar que era evangélica do que falar que eu tenho uma família com a minha mãe namorando uma mulher, casada com mulher. Porque é muito mais bonito falar que sua família tem a prática do amor do que tentar falar do amor e não praticar ele? (JESUS, 2019, grifo nosso).

Carolina de Jesus assimila as Ocupações Secundaristas Poços-Caldenses à LUTA. A assimilação não poderia ser mais verossímil para aquela que, desde cedo, fez de seus dias, uma resistência real de diferenças e marginalidades numa microdimensão.

4.1.2 Have: “Somos alunos invisíveis para o Estado e eu já sabia”

Vou fazer a história dos derrotados como Canudos, fomos derrotados sim, mas nós vencemos, isso é um fato. Perdemos a guerra, não... a batalha, a guerra ainda não, porque a guerra é infinita. Diariamente nós travamos uma guerra contra o governo... Somos alunos invisíveis para o Estado e eu já sabia... (HAVE, 2019, grifo nosso).

O segundo entrevistado, atualmente pertencente ao quadro discente da Universidade Estadual de Minas Gerais como graduando em Pedagogia, utilizou-se do pseudônimo de Have para compor sua narrativa. Have se movimentou por três instituições ocupadas, quais

sejam a Escola Estadual David Campista, a Escola Estadual Professora Cleuza Lovato Caliari e a Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas (SRE). Dentre todos os entrevistados, Have é aquele que melhor deixa transparecer a radicalidade na fala e, aqui, percebe-se que esse detalhe está atrelado ao seu processo de reconhecimento como universitário, gay, pobre e negro. Não obstante, é possível verificar que o entrevistado tornou-se um militante ao se organizar politicamente pós-ocupações e hoje, ao integrar a JPT (Juventude do Partido dos Trabalhadores-PT), traz à tona uma análise das ocupações poços-caldenses pouco diferente das demais:

Na verdade, a ocupação é o ato de parar , eu acho que foi aí que nós pecamos. Porque nós não paramos, nos atendemos uma demanda à pedido do Estado. Nós começamos a trazer palestras, mini-cursos, eventos, pessoas para falar, muitas vezes por pedido, sabe... não porque a ocupação tem que ter, mas quando a gente fala em ocupação é o ato de parar. É o ato de você se politizar (HAVE, 2019, grifo nosso).

Have não ameniza o tom ao tratar da violência policial de que os ocupantes foram vítimas no interior da ocupação central poços-caldense, na Escola Estadual David Campista. O entrevistado assinala a conduta militarizada do poder policial e a sempre constante criminalização do movimento, o que resultou em um dos momentos de maior tensionamento durante os vinte e um dias de ocupação do entrevistado. Ao relembrar os episódios mais marcantes do período, Have rememora o primeiro dia de ocupação, o respeito do diretor escolar ao movimento estudantil e, sobretudo, a chegada de uma polícia militar amedrontadora:

Essa hora da polícia... me entregou muito uma polícia muito agressiva, que já entrou querendo tirar os estudantes sem saber de nada e nesse momento o Diretor chega e aparta, ne e falando que não: "a gente acaba com isso agora" já entrando com o cacetete e tudo mais. Não esperou, obrigou os ocupantes abrirem os portões, o que não deveriam ter feito. Aí o Diretor fala: "Não, eles estão no direito deles e eu como diretor tenho que ver se eles estão zelando pelo patrimônio do Estado. E eles não depredaram em nada o patrimônio do Estado. Então, nesse momento os policiais ficam bravos com Diretor e ficam na porta e começam a dispersar os alunos (..) uma opressão muito forte da polícia. Uma visão muito direta, uma visão muito militarizada do que é ato político estudantil. Essa hora é a hora que o pessoal do TG (tiro de guerra) começa a subir e eu me sinto mal pois essas pessoas que estão no TG geralmente estudam e são pessoas que ameaçam a gente que estava ocupando David Campista (HAVE, 2019, grifo nosso).

Have se diz um filho do Estado por ele mesmo abandonado. O Estado, para o entrevistado, por meio da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas (SRE) praticou diversas violências sistêmicas contra os secundaristas, ainda que se utilizasse do

discurso de apoio e respeito ao movimento estudantil. O dito “apoio” está contido em posicionamentos oficiais da Secretaria de Educação de Minas Gerais, representada à época das ocupações pela Sra. Macaé Evaristo. Assim, em Poços de Caldas foi verificada a judicialização do movimento de ocupação de todas as escolas ocupadas com a finalidade de promover a desocupação forçada pelo poder judiciário, possibilidade esta que se concretizou na Escola Estadual Cleuza Lovato, local onde estudava Have. De tudo o que presenciou, a judicialização que culminou com a ordem judicial de desocupação, ainda faz emergir em Have sentimentos de “revolta e nojo” ao criticar a ausência de transparência e despreparo da SRE ao lidar com o movimento:

O meu sentimento quanto às pessoas que estavam responsáveis pela Superintendência... NOJO! Vou ser extremo, não vou omitir sentimentos: Nojo! São pessoas dependentes do dinheiro público, eles dependem daquele um terço do orçamento da União e a partir do momento que a gente reivindica, inclusive, para o pagamento de salário deles, inclusive quando a gente reivindica por qualidade de trabalho para eles também, porque o congelamento de gastos que nós lutávamos na época... do teto, não era em prol só da escola, era em prol nacional, internacional, então, quando vejo uma pessoa que é responsável por uma Superintendência, uma pessoa que super – entende e educação fazendo um discurso dessa forma? Onde está seu saber? Aonde esta a palavra “super-entender” da educação? Porque se você super-entende você vai entender as políticas públicas, você vai entender, inclusive, esses momentos de militância que você tem que saber que há momentos que os alunos vão tomar o poder e que eles necessitam tomar o poder porque o estado não está fazendo como deve e a Constituição garante... se emana do povo, ne? Por que? E quando elas tomam essa atitude gera nojo, repulsa, ânsia de conhecer uma pessoa assim, porque eu não consigo entender aonde fica a linha de pensamento dessa pessoa. Onde fica a cabeça dessa pessoa que vai contra? Gente, eu não consigo entender essa falsidade porque foi um jogo sujo... foi um jogo muito sujo mesmo. Nós confiamos, nós fomos ingênuos porque nós confiamos, inclusive, nessas pessoas que disseram: “Nós estamos apoiando”... Eu fiquei com nojo. Mesma coisa é minha mãe falar “ eu te amo” e no outro dia ela me abandona? Você fica sem saber o que está acontecendo porque nós somos filhos do Estado, isso é um fato, nós vivemos numa sociedade fundamentalista, estruturalista, somos filhos do Estado, ele é responsável por nós, garantido por lei. Ela é responsável por nós e quando ela faz isso que sentimento gera na gente? É um abandono do próprio filho (HAVE, 2019, grifo nosso).

A história de Have é atravessada por abandonos. Há um Estado que não garante seu bem-estar social, proteção, saúde, esporte e lazer. Há um estudante que, segundo ele, estudou na pior escola pertencente à Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. Entretanto, há no esporte, na educação e na organização do grêmio estudantil caminhos, janelas, fugas para Have:

A minha vida toda eu estudei na Escola Estadual Professora Cleuza Lovato Caliar... Porque eu morava sozinho, minha mãe tinha me deixado, eu era "de menor". Eu tava no ensino médio no primeiro ano do ensino médio, então, eu trabalhava de madrugada, estudava de manhã e fazia esporte à tarde por amor ao Esporte, que foi aonde eu comecei a estudar. Eu tive um professor de filosofia muito bom um professor que não passava matéria, ele questionava, ele não conversava, ele questionava. No ensino fundamental, no ensino médio eu já tinha parado de trabalhar porque eu tinha escolhido continuar no esporte e eu fazia esporte, estudava, e nesse momento, surgiu o Grêmio começamos a conversar na aula e eu, de curioso, resolvi tomar frente dos movimentos mais e foi melhor que o primeiro ano do ensino médio 2 (HAVE, 2019, grifo nosso).

Há um potencial esportista de atletismo que também ficou relegado ao ostracismo por não ter recursos financeiros para se dedicar à prática esportiva de excelência. Mais um abandono. Have narra que a participação nas ocupações secundaristas foi fator importante para o encerramento de sua carreira no atletismo:

E quando eu ocupo o Cleusa Lovato, o David Campista, eu acabo sendo perseguido, pois eu fazia esporte eu tinha uma carreira Esportiva e meu técnico falava para mim: "chega de MST, você tem uma carreira a seguir" e naquele momento eu descobri que realmente o que eu era enquanto pessoa para o Estado, me descobrir enquanto pessoa.... preto, pobre, fudido, eu não tinha a mínima condição de uma ascensão, porque a universidade é para elites, quem disse que é para todo mundo é mentira... Então, ele vira para mim e não me deixa participar do brasileiro que eu tinha sido convocado pelo Estado para representar o Estado que era um direito meu. Eu não participo... Naquele ano eu tinha participado de seletivas nacionais e ganhado "n", eu era o melhor do Estado, eu estava entre os três melhores do país, eu estava entre os cinco, ranqueado entre os cinco. Naquele momento ele não me deixa participar do resto das competições (HAVE, 2019, grifo nosso).

Have ao contrário dos outros entrevistados afirmou ser impossível descrever as ocupações secundaristas com uma só palavra. Todavia, Have sabe que as ocupações, mesmo com as ressalvas e contradições inerentes ao movimento tão diverso, lhe proporcionaram a identificação e a construção de um nome, que se quisesse poderia até mesmo colocá-lo em disputa para quadros da política governamental, apesar de assumir que não tem tal pretensão para o momento.

A construção do ser enquanto pessoa, eu me descobri enquanto ser, me descobri encontro preto, pobre, viado, enquanto uma pessoa fudida na sociedade, fora de qualquer padrão pedido. E, através disso, eu vi que eu sou invisível não só para o Estado mas para qualquer pessoa. Eu só existo quando eu incomodo e, a partir daquele momento, eu comecei a incomodar porque eu comecei a falar que eu existo. Então, foi nas ocupações que eu comecei a me construir, e foi nas ocupações que eu descobri: "Eu sou o Have!". E, a partir desse

momento, a cada dia da minha vida eu vou ter que me afirmar como Have e se eu não fizer... eu não vou viver e nem sobreviver, eu vou morrer. Não é o que eu quero (HAVE, 2019, grifo nosso).

Have percebeu que, apesar de ter se tornado um estudante universitário, ainda está preso à invisibilidade aos olhos do Estado, assim como estava antes de criar a desordem na estrutura educacional com as ocupações. A percepção da situação marginal o fez concluir que é necessário incomodar para que o Estado o enxergue e se afirmar diariamente como sujeito de direitos. Ao fim, Have assinala que apesar de fazer alusão aos insurgentes derrotados na Guerra de Canudos (1896 a 1897) as ocupações secundaristas estão para além da aprovação da PEC 55 (Emenda Constitucional nº 95) e Medida Provisória nº 746/16 (Lei nº 13.415 de 16/02/2017) e seu impacto na microdimensão o auxiliou a entender quem é, e que por isso, sempre “*haverá uma guerra sendo travada com o Estado*” (2019, grifo nosso).

4.1.3 Nakas: “Quem mais para falar das escolas que a gente que tá ali nas escolas?”

Agora, a gente vai escolher mais o que a gente quer assim e trazer mais cultura pra dentro das escolas... Quem mais para falar das escolas que a gente que tá ali nas escolas? (NAKAS, 2019, grifo nosso).

A terceira entrevistada, diferentemente da maioria dos entrevistados, é a ocupante secundarista de um tradicional Colégio Municipal de Poços de Caldas e, em razão disso, narra particularidades que emergem ao se estabelecer uma ocupação que confronta a administração pública na esfera municipal. Nakas, como quis ser chamada, pondera que além dos enfrentamentos típicos de uma ocupação de escola estadual, a pressão exercida pelo então Prefeito de Poços de Caldas influenciou na manutenção da ocupação:

Tinha criança pequena de 5 anos, três anos porque tem Jardim e então, ainda mais por ser Municipal também porque o Estadual você não conversa direto com o prefeito. No municipal, o Prefeito já vai lá conversar com você. E aí ele tava falando sobre isso mesmo, e realmente é complicado pras mães, parou para pensar desse lado. Então foi muito difícil a nossa proporção de alunos que estavam ocupando e alunos que não queriam a ocupação, ameaça... até que teve um dia que a gente chamou a polícia e guardinha para ficar lá na porta porque passou gente querendo entrar lá e lá o muro é muito baixo então uma situação caótica mesmo. Aí o Prefeito pressionou por ser Municipal, por ter o fato das crianças, o fato da proporção. Então, tinha muito fator que tava contra a gente nessa ocupação (NAKAS, 2019, grifo nosso).

Nakas anuncia que o jovem não é “levado a sério”. Questionou desde o início do ensino médio a estrutura elitista e tecnicista da educação pública municipal que lhe fora ofertada. Um rompimento se evidenciou, passou de aluna com notas altas (exemplar na fala da entrevistada)

a “pior” da classe. A justificativa do desleixo com as avaliações escolares, segundo Nakas, partia de um dilema maior que a própria entrevistada, mas diretamente relacionado com a recusa da imposição dos processos educativos: “como é que você interessa alguém que quer fazer dança a aprender trigonometria?”.

Invisibilizada. Nakas persistia questionando uma macroestrutura que refletia diretamente na sua microdimensão escolar. Afinal, para a entrevistada (2019, grifo nosso) “*quem mais para falar das escolas que a gente que está ali nas escolas?*”. As ocupações secundaristas para Nakas representaram, finalmente, uma vazão para escoar o desejo, a potência jovem de criar uma escola em que deixassem de ser marginalmente invisibilizados:

Então isso foi uma coisa que foi me deixando muito revoltada e aí quando surgiu a oportunidade. Então eu, eu sempre debatia com os professores, então às vezes era até questão de me mandar pra fora, e eles falavam assim: “ah, se você não gostou, então levanta e sai andando”. Eu levantava e ficava, batia o pé com todo mundo, então assim, é, é uma questão que foi me gerando tanta, tanto burburinho aqui dentro que eu não tinha como expressar, que quando surgiu a ocupação, eu falei: É isso! Tá completamente certo, porque é um lugar, não é, falando sobre, o primeiro motivo pelo qual eu fui participar da ocupação, não foi muito pelo objetivo dela em si, da PEC e da MP, mas, mais pelo fato de, eu to na escola aqui, diariamente, de cinco matérias, cê absorve duas, esse conteúdo é tudo decorado, cê não tem um aprendizado interessante, a gente fala muito nos professores em relação “ah, o aluno não presta atenção, o aluno não faz isso, o aluno não faz aquilo”, mas não tem dinamismo, é uma pessoa ali que tá com o metabolismo acelerado, com um tanto de influência via internet, via celular, muita coisa externa, cê tá no mesmo jeito que cê tava desde os séculos milenares lá, com a cadeira certinha e a aula expositiva (NAKAS, 2019, grifo nosso).

Nakas aponta caminhos para o que deve ser uma escola pública, a começar pelo fato de que a escola pública deve ser funcional para todos e isso implica a tomada do bem público por aqueles que vão dele usufruir. A entrevistada considera que uma escola funcional seja aquela que tenha uma estrutura para potencializar o jovem como cidadão que, de fato, esteja inserido na construção social e política:

Agora, a gente dentro de um espaço público pode fazer isso e deve. Então assim, agora outras pessoas não têm muita essa chance, esse poder, que a gente teve oportunidade de exercer e também por questão de você participar mais das coisas, a gente tem mais disposição também, mais tempo pra mudar alguma coisa, não é igual, não tamo trabalhando assim, digamos, tem gente, tem muita gente que trabalha, mas eu acho que no mais é isso, essa visão de construir um ambiente melhor e a gente tá, quem mais para falar das escolas que a gente que tá ali nas escolas? Então eu acredito que a gente mudar a própria escola para ser uma coisa funcional para outros jovens que vão vir e jovens que vão vir, vim com uma cabeça mais pra frentex e conseguir fazer o que for preciso, se for preciso, porque eles estão

num lugar público e o lugar público tem que ser público (NAKAS, 2019, grifo nosso).

Educação democrática. Nakas rejeita um ensino público para os poucos que a ele se adaptam e se propõe a criar uma escola que fomente a valorização da cultura, independentemente dos caminhos profissionais que serão posteriormente realizados pelo jovem estudante. A cultura que Nakas se refere comporta uma interpretação extensiva que remete também à filosofia, sociologia e artes, um conjunto de instrumentos que são capazes de provocar a criticidade de pensamento e análise no jovem. Para Nakas, a escola deve “enriquecer” para além dos conteúdos técnicos e específicos, garantindo a interdisciplinaridade da formação para que o estudante se torne um ator social que promova a ocupação do espaço público dentro e fora da escola:

Aí eu entrei pra fazer isso mesmo, pra fazer tipo ah: agora a gente vai colocar, pelo menos, mais cultura dentro das escolas, que eu acho que é uma coisa que, cê sendo engenheiro, cê sendo é, pedreiro, cê sendo advogado, cê sendo merendeira, cê sendo um publicitário, cê sendo qualquer coisa, é uma coisa que enriquece, então entrei com esse intuito de mostrar que aquele lugar é meu (NAKAS, 2019, grifo nosso).

Nakas confidencia que experienciou o movimento das ocupações secundaristas “*muito à flor da pele*” e carregou para si a necessidade de participar mais da vida política que lhe afeta. Visão de mundo expandida, energia e empatia. O alerta para a necessidade de dar continuidade ao conjunto de ganhos que representam a vivência de ocupar:

Então é uma coisa que você tem que continuar fazendo (...) Porque é, o que tá acontecendo hoje é reflexo de uma ausência do povo dentro das conversas. É uma ausência de educação, é uma ausência de muita coisa, mas principalmente num país democrático que não tá sendo democrático. Tanto por falta de interesse, quanto por falta de oportunidade também em relação a isso. Mas eu acho que a ocupação influenciou muito nessa, nesse meu interesse por movimentos, porque eu já tinha um negócio, mas era um negócio “Ai eu vou ali na passeata e vou ajudar eles, mas não de sentir parte” (NAKAS, 2019, grifo nosso).

Em conclusão, ao ser questionada sobre qual palavra seria hábil para descrever as ocupações secundaristas poços-caldenses, Nakas invoca o vocábulo “VIDA”. Desse modo, a entrevistada ressalta como se sentiu viva e potente ao ocupar o colégio municipal. Garante que essa vivacidade deve se estabelecer continuamente, pois é o resultado de algo imprescindível: ser parte de movimentos que propiciem que se viva e realize o que acredita ser o certo.

4.1.4 Beatriz: “A gente não tá aqui pela política partidária”

A gente gritava Marielle e o teatro inteiro gritava presente... Porque no cenário político que a gente tá vivendo agora, eles não querem a gente. É, eles não quer que a gente estude. Porque se a gente estudar, a gente derruba esse governo agora. E era o que tava acontecendo naquela época (BEATRIZ, 2019, grifo nosso).

Beatriz é mulher negra.

A quarta entrevistada escolheu para si o pseudônimo que apenas sabemos ser o nome de uma mulher, uma Beatriz, dentre tantas mulheres presentes e ausentes em nossa sociedade estruturalmente machista. A Beatriz ocupante secundarista disse não se interessar por política partidária antes das ocupações... ah, mas o feminismo, esse sim, já estava plantado em sua vivência:

Me interessava mais na questão do feminismo, mais assim. Só que não da política, vamos supor, partidária, essas coisas não tanto, mas em questões... Eu, eu vivenciava isso em casa né... Por exemplo, meus pais são vamos supor, são bem mais velhos que eu cara, então tem uma vivência bem diferente da minha e aí a gente percebe um pouquinho de machismo ali, por exemplo, dos meus avós também e eu fui tentando quebrar isso aos poucos. Tanto que hoje é bem diferente em casa (BEATRIZ, 2019, grifo nosso).

Beatriz, pela sua condição de mulher, juntamente à outras companheiras de ocupação, foi xingada de “putinha” em grupos de internet. Em 2017, no terceiro ano do ensino médio, pós ocupações poços-caldenses, Beatriz desenvolveu em conjunto com sua professora, um projeto feminista. Um revide, uma resistência, uma força contra os avanços da violência de gênero de seu entorno:

É, chama FemHelp. A gente criou no David Campista, que foi antes da gente sair, e aí a gente fez um aplicativo para celular pra mulheres fazerem denúncia. Mulheres que sofrem violência doméstica. E aí tem o acompanhamento psicológico através do aplicativo. Tem um suporte bem bacana. É, tem também um mural onde as mulheres podem conversar entre elas. Porque acho importante essa conexão das mulheres que sofrem. Ter uma força entre elas. E aí é isso... (BEATRIZ, 2019, grifo nosso).

A entrevistada ao compor sua narrativa das ocupações é cirúrgica ao lembrar “Não mano, a gente não tá aqui pela política partidária.” Tece críticas aos partidos políticos, os quais entende que influenciam negativamente no cenário social atual por não agregarem no todo. Beatriz vislumbrou a necessidade de uma ocupação secundarista desvinculada de uma estrutura organizacional partidária, assim como ponderou que o enfrentamento da violência de gênero e outras mazelas sociais devem se afastar da política dos partidos.

Beatriz vivencia a cultura do Hip-Hop. Para além da dança, percebe e se insere no

mundo pela militância artística cultural, a qual considera mais efetiva que o modelo de militância partidária mais comum. Beatriz vive o Hip-Hop e revive Marielle Franco, política negra, periférica, ativista pelos Direitos Humanos executada em 15 de Março de 2018, no Rio de Janeiro. Assim, ao ser questionada se a cultura é a saída para o momento político atual, aponta:

A cultura ela expressa tudo que a gente tá vivendo. Eu acho que é importante expressar tudo. Entendeu? Onde a gente consegue gritar num teatro, mas é bem difícil gritar aqui na rua, entendeu? Então eu acho que a cultura é, presença nisso. A cultura é forte nisso, porque ela te dá liberdade. Na dança por exemplo, a gente fez uma parte que a gente gritava Marielle, e foi a parte que o teatro inteiro gritou. A gente gritava Marielle e o teatro inteiro gritava presente. Foi um pouquinho depois dela morrer, dela ser executada, que ela foi executada ne. E acho que foi bem mais fácil a gente fazer isso dentro do teatro, envolvendo a cultura do que eu sair aqui ne gritar Marielle (BEATRIZ, 2019, grifo nosso).

Beatriz e Marielle, mulheres forjadas na luta feminista, como Dandara, Frida Kahlo e a Professora Andrea que norteou a entrevistada na busca pela igualdade de gênero durante o ensino médio. Mulheres fortes.

Por fim, ao ser questionada sobre a definição das ocupações secundaristas poços-caldenses, Beatriz responde com a palavra FORÇA e completa com RESISTÊNCIA. Em sua fala, a entrevistada (2019, grifo nosso) não deixou de mencionar as críticas que lhe atingiram: “falava que a gente não sabia o que fazer, porque quem tava na frente era mulher. Que a gente tava só exaltando. Era só de momento e tal, que não ia ter força pra continuar, porque a linha de frente, todas eram mulheres.”. Beatriz contrariou o machismo e resistiu, assim como a liderança feminina das ocupações, assim como Marielles e Dandaras.

4.1.5 Johnny Cash: “Porque de certa forma viram potencial sabe, em mim”

O universo é muito grande pro pouco que a gente pensa, sabe?... Porque de certa forma viram potencial sabe, em mim (CASH, 2019, grifo nosso).

Inspirado no músico norte-americano John Ray Cash, o quinto entrevistado desta pesquisa, escolheu para seu pseudônimo o nome da lenda musical que reuniu fãs de gospel, folk, country e blues, o Johnny Cash, para compor sua narrativa das ocupações secundaristas poços-caldenses. Na trajetória de ambos, há similaridades: um aceno inicial com a religiosidade e os dogmas e a posterior recusa dos mesmos. Não diferente de Cash, o entrevistado tem fortes marcações de falas de rompimento, rebeldia e recusa de rótulos:

Eu não quero ser rotulado, porque eu não sou produto de supermercado. Esses dias me falaram “Johnny, você tem que ter uma definição, alguma coisa do tipo, pra gente saber te identificar” eu falei “Vêi, eu sou eu” Quando alguém chega em mim e pergunta “O Johnny, o que que você é?” ai eu falo “Eu sou o Johnny.” Eu gosto de tudo vêi, e eu não tenho vergonha e nem medo de falar isso (CASH, 2019, grifo nosso).

Johnny Cash participou das ocupações na Escola Estadual David Campista e na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, por período aproximado de vinte e quatro dias. Em sua análise, o entrevistado considera que toda a experiência vivenciada nas ocupações pode ser resumida em um processo de expansão e amadurecimento. Outras realidades possíveis que se assemelham à uma nova janela, à uma outra saída, àquela fuga e sempre à existência de uma passagem escondida dentre tantas múltiplas ainda a se descobrir:

Mostrou que aquilo que eu vivia não... não era so aquilo, que o universo não girava em torno daquilo que eu vivia. Tendeu? Tipo, digamos que o universo é muito grande pro pouco que a gente pensa sabe? É minha cabeça era muito pequena, e a ocupação me ajudou a abrir minha cabeça. Me ajudou a expandir meus horizontes (CASH, 2019, grifo nosso).

Revoltado. Ao contar da sua trajetória escolar, Johnny Cash se denomina como “*um revoltado na vida*”. Há algo de rebelde e agressivo que mora em seu passado, notadamente vinculado aos constantes atos de violência e intimidação que sofreu na escola. O “*bullying*” de que foi vítima da creche até os primeiros anos do ensino fundamental, o fez um agressor de outras pessoas e, na sua visão, a necessária reprodução de violência como mecanismo de defesa marcou seu ponto de virada, bem ali, onde nasceu um Johnny Cash diferente.

Então tipo, foi, foi bem complicado. Aí, até que um dia, eu lembro, eu lembro direitinho o dia que eu revoltei lá, que foi quando eu fiquei meio que revoltado na vida... Eu nunca gostei de briga. Sempre fui muito de boa na minha. Mas, as circunstâncias da vida me fizeram a ser revoltado assim. Um dia eu sofri bullying né. Um dia a gente sofre, um dia a pessoa sofre bullying e no outro dia ela pratica né. Tanto que quando... Aí eu comecei a praticar o bullying também. Porque eu não podia deixar do jeito que tava. A única forma que eu achei, foi praticando (CASH, 2019, grifo nosso).

Johnny Cash é complexo, dinâmico e mutável. Caminhou de um extremo a outro e, ainda durante o ensino fundamental, se motivou a tornar-se o “*melhor aluno da sala*”. Assim o fez e conquistou a admiração de professores, tornando-se uma referência positiva na escola. Encantou-se ao se ver professor de violão e deparou-se com uma outra versão de si mesmo, mais madura. O amadurecimento também evidencia-se na significação que o entrevistado confere às ocupações que participou. Johnny, por curiosidade, se inseriu no segundo dia de ocupação da E. E. David Campista, a qual não era sua escola e, a partir disso, esmerou-se em

ofertar apoio psicológico para todos que ali estavam, conseqüentemente, tornando-se uma das lideranças do movimento que culminou com a ocupação da Superintendência Regional de Ensino.

Eu acho que foi uma, uma honra sabe, muito grande. Porque se eu fui chamado pra fazer parte da liderança, pra ajudar o pessoal lá cara. Porque de certa forma viram potencial sabe, em mim. E isso me deixou muito feliz. Me deixou, nossa, com muita vontade de querer continuar. Tanto que eu continuei. Tanto que eu fui uns dos últimos a sair, uma das últimas pessoas a sair da ocupação (CASH, 2019, grifo nosso).

Uma nova perspectiva possível, a expansão do rótulo da sexualidade e o amadurecimento de combater o próprio preconceito. Para o entrevistado, as ocupações poços-caldenses clarearam a possibilidade do (s) múltiplo (s) devir (es):

Ai eu escutava ah o que que você é? ‘Ah eu sou hétero, ah eu sou bi, eu sou lésbica’ ai foi aonde eu conheci o andrógono. Que achei muito interessante. Tinha gente andrógono, tinha pan, tinha de tudo. Ai chegaram nessa moca que eu não lembro o nome, que eu devia lembrar o nome dela e perguntaram o que que ela era. E ela pegou e falou ‘Cara, porque que eu tenho que ser?’ Falou pro pessoal ‘Como assim? Porque que eu tenho que ser rotulado? Porque que eu tenho que ter uma sexualidade? Por que eu simplesmente não posso gostar?’ (CASH, 2019, grifo nosso).

Johnny Cash escolheu a palavra ESPERANÇA para definir as ocupações e afirmou buscar mudanças para o país, ainda que essas sejam demoradas e possam ser usufruídas apenas por seus tataranetos. Narrou que, após as ocupações, mudou seu posicionamento no espectro político de extrema esquerda à extrema direita. Afirmou ainda, ter sido um dos 57 milhões de eleitores de Jair Messias Bolsonaro, atual presidente do país. Arrependeu-se. Aqui, nota-se que ainda há algo de rebelde e agressivo em seu presente.

4.1.6 Pagu: “é a juventude que vai mudar esse país, esse era um dos principais motivos!”

A gente é o futuro, né, como sempre dizem assim. É ocupar os lugares que a gente está, que são os lugares de informação, de estudo onde você sabe o que tá acontecendo. Acho que é isso, ocupar os lugares que a gente vive... A gente tem forças sim de mudar alguma coisa, é a juventude que vai mudar esse país, esse era um dos principais motivos! (PAGU, 2019, grifo nosso).

A sexta entrevistada, atualmente, pertence ao quadro discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais de Poços de Caldas (IF) como graduanda em Geografia. O pseudônimo pela entrevistada escolhido remete à ninguém menos que Patrícia Rehder Galvão, a militante política, feminista, jornalista, escritora e diretora de teatro,

Pagu.

Pagu manteve-se na Escola Estadual David Campista durante os vinte e um dias de ocupação da unidade escolar. Não obstante, também frequentou eventualmente a ocupação da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. Não ocupou funções de liderança no movimento, entretanto estava implicada no planejamento de implementação da ocupação desde o início:

Uns amigos meus que tinham essa ideia, né, que via que a galera de São Paulo estava ocupando a escola pelos motivos e na nossa região não tinha nenhuma escola ocupada e a gente se perguntou por que não tinha diante desses fatos todos, né. Então, a gente montou um grupo né, no whatsapp falando assim: ‘Galera, a gente vai ter que ocupar a escola porque desse jeito não tá rolando, não tá dando certo e o nosso futuro tá aí. No grupo de whatsapp mesmo a gente botou a galera que tava empenhada nisso, o grêmio estudantil também que foi super importante e aí a gente combinou os horários tudo que a gente ia fazer as coisas, a gente entrou na escola pegou a chave, trancou e : ‘aqui ninguém entra mais a não ser os estudantes que iriam ocupar essa escola.’ Foi nesse nível assim que a gente ocupou (PAGU, 2019, grifo nosso).

Diálogo. No decorrer de sua entrevista, Pagu assinala por diversas vezes a palavra diálogo. A secundarista, ainda que inserida em situações extremas, como por exemplo lidar com as forças policiais no interior da escola ocupada, mantém por orientação a atuação diplomática e a perseverança no poder de estabelecer uma conversa. Pagu se comunica para lidar com a resolução de conflitos. Em suas palavras:

A gente sempre bateu o pé na questão do diálogo, então a polícia ela muitas vezes (vinha) e a gente conversava. Muitas vezes eles vieram falando para gente desocupar e aí a gente conversava: ‘ a gente não vai desocupar a escola porque a escola é nossa, a gente está no lugar que é nosso e por direito a gente vai ficar aqui.’ Então foi isso, a gente sempre não usou a força e eles não usaram a força para isso, nem a gente, então foi mais tranquilo, não me recordo nas escolas mais próximas se teve uso da força, eu sei que na região outras cidades teve. Agora eu não sei se aqui em Poços teve o uso assim, não me recordo (PAGU, 2019, grifo nosso).

O diálogo como tática na ocupação. A secundarista narra que ao ver que um professor de sua escola manifestamentepositor ao movimento organizar um ato pela desocupação, recorreu ao diálogo. Para Pagu os objetivos tão legítimos dos secundaristas, talvez não estivessem sendo compreendidos pela a comunidade escolar que os atacava cotidianamente e tentar explicitá-los era uma necessidade:

Sim, ele convocou um ato. E ele foi o único também assim. Tinha professor que não aderiu, né, à essa ideia, mas também não falou nada, sabia que era um direito nosso. A escola é nossa e tudo bem, mas teve um professor que

marcou ato, evento tipo: “todos nesse dia irão de branco para mostrar a paz, que a gente precisa ter aula”. E, assim, a gente tentou até um diálogo falando que as medidas que estavam sendo tomadas eram incabíveis e que a gente precisava fazer alguma coisa, que a escola era nossa e que a gente precisava tomar alguma atitude para que isso se revertesse, mas mesmo assim ele também não teve muita adesão, o ato dele assim (PAGU, 2019, grifo nosso).

Não se trata apenas de dialogar, a entrevistada nos fala de um diálogo amplo que fosse capaz de contemplar diversos envolvidos e conscientizar a todos que, por algum motivo, se deparassem com aquela ocupação de estudantes. Havia para ela uma urgência em conscientizar, como se isso pudesse garantir a perpetuação do movimento:

A gente queria conscientizar a galera, os professores e os pais, principalmente, sobre o que estava acontecendo. Depois disso, os assuntos eram mais sobre que oficinas ia ter durante esse tempo, do que a gente ia fazer e ainda continuando nisso de conscientização, principalmente. ‘Por que estamos ocupando?’. A gente chamava alguns professores, a gente chamava de cada área e da escola, alunos, professores, as tias da cozinha, as da limpeza, chamava os advogados todos para conversar para ter um diálogo amplo sobre o assunto (PAGU, 2019, grifo nosso).

Pagu pontua outra dificuldade: estabelecer um diálogo real com a mídia sem que essa manipulasse dados de forma a criminalizar o movimento. Essa postura dos meios de comunicação afetaram diretamente a tática da conscientização que a entrevistada tanto valorizava.

A tendência da entrevistada de se portar amparada pelo diálogo e com foco na conscientização nas ocupações pode estar relacionada à experiências de socialização que a mesma vivenciou no interior da Igreja Católica. Pagu conta que desde muito pequena frequentava de forma assídua a igreja e os grupos que a ela pertenciam:

Eu sou da Igreja Católica, né, mas antes eu era mais assim, por questão de meus pais me levarem e tudo mais. Eu fazia parte de grupos de jovens que muitos são inseridos nesse meio social assim, mas em questão de arrecadação de roupa para o assistencialismo. Mas nunca nesse meio estudantil, só nesse meio mais social de assistência (PAGU, 2019, grifo nosso).

Entretanto, afirma que no meio religioso sentia-se com uma visão diferente dos demais e, por muitas vezes, não conseguia se expressar. Nas ocupações, algo lhe foi transformador nesse sentido, uma vez que pôde encontrar pessoas com a mesma visão e também pessoas com visões diversas mas que, sobretudo, lhe proporcionaram muito diálogo.

Após as ocupações, Pagu manteve-se na Igreja Católica, no entanto, assegura que apesar de ter mantido sua crença, atualmente consegue exercitar sua religiosidade de modo

mais crítico, o que a entrevistada considera como um ganho:

Antes das ocupações eu sempre frequentei a Igreja Católica junto com meus pais e eu ainda frequento. Só que depois das ocupações e de tudo, né, de quando eu tive uma visão geral assim, eu vi que a igreja, às vezes, ela tem algumas coisas divergentes assim com meus pensamentos, mas que ela também acolhe muito alguns ideais assim que eu tenho. E eu também, depois disso tudo, eu abri totalmente a minha mente para outras religiões também, né, para conhecer as outras religiões, mas na minha crença sempre continua a mesma (PAGU, 2019, grifo nosso).

Pagu também assevera que houve alterações em seu modo de interagir no seu núcleo familiar e mais de uma vez invocou a palavra diálogo para explicar sobre essa influência. Ela introjetou coragem para dialogar de forma mais ampla com os pais e, a partir disso, a relação familiar tornou-se ainda mais consistente, franca e potencializada:

Ah teve, teve sim. Foi a partir disso que eu comecei a ter um diálogo maior com a minha família. Antes eu tinha medo de conversar com a minha família sobre algum assunto que, às vezes, poderia não agradar eles. E depois disso tudo, eu tive coragem: “vamos lá, vamos conversar sobre esse assunto. O que você que vocês acham? O que eu acho? Vamos abrir ao diálogo”. Depois disso eu tive uma convivência muito melhor com meus familiares. Eu soube dialogar com eles e entender tudo o que estava acontecendo, foi bem legal (PAGU, 2019, grifo nosso).

A entrevistada esclarece que sua escolha em continuar como estudante do Ensino Superior está diretamente relacionada com sua experiência em ocupar. Não apenas, pois a escolha de seu curso e, sobretudo, seu apaixonamento pela Educação como área de atuação profissional também são considerados como resultados oriundos do movimento. Inclusive, no futuro, as escolhas de Pagu lhe proporcionarão estabelecer diálogo amplo com tantos outros secundaristas:

Foi ali que eu me apaixonei pela educação e foi a partir daí que eu falei: ‘eu quero é ser professora, eu vou fazer uma faculdade relacionada a isso’. Hoje em dia eu faço licenciatura em geografia. E se eu faço geografia hoje, foi muito por conta das ocupações sim e de tudo que eu passei no ensino médio, dessas questões de região, de como acontece em cada região porque eu sabia que as ocupações em São Paulo iam ser diferentes das ocupações em Minas por ter uma cultura diferente, por ser coisas diferentes. Então, me influenciou para caramba (PAGU, 2019, grifo nosso).

Força, revolução, amor, compreensão e coragem. Ao ser perguntada sobre qual palavra descreveria melhor as ocupações secundaristas, Pagu não hesitou em dizer que se tratava de um misto de emoções de difícil categorização em apenas uma palavra. Pagu finaliza com CORAGEM, pois segundo ela é preciso muita coragem para fazer tudo o que foi feito. Em suas próprias palavras: “*olha o que a gente fez!*”.

4.1.7 Kahlo: “na verdade era para ensinar a eles o valor da luta em si”

As pessoas acharam que a gente ocupou as escolas para ser da gente, mas na verdade era para ensinar a eles o valor da luta em si... O país inteiro lutou contra isso, a gente fez a primavera secundarista (KAHLO, 2019, grifo nosso).

A sétima entrevistada é formada em técnica em nutrição, iniciou no ensino superior cursando psicologia, mas atualmente cursa fisioterapia e trabalha para manutenção de sua autonomia financeira. Kahlo é o pseudônimo escolhido pela entrevistada inspirada na história da conhecida pintora mexicana Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón, a Frida Kahlo. A ocupante secundarista participou da ocupação das duas principais unidades de Poços de Caldas, a Escola Estadual David Campista e a Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas.

Kahlo confessou que, inicialmente, não gostava muito de estudar na escola que ocupou, porém isso foi se alterando à medida que se aproximava dos professores e por fim, dos outros estudantes. Considerada como tímida, disse não ter sido uma adolescente popular no ensino médio, inclusive, é possível dizer que sua trajetória escolar difere das demais pelo fato de que a mesma estudou por alguns anos em Portugal, onde residiu com a família. O retorno ao Brasil aconteceu por volta de seus quatorze anos, quando ela havia concluído etapa escolar correspondente ao ensino fundamental brasileiro:

Aí eu fui fazer uma equivalência de estudos pelo fato de que o estudo de lá é muito mais reforçado, a gente passa das 7 horas da manhã até às 8 horas da noite estudando. Só que têm aulas normais e tem a parte da Educação e Cultura. Tem artes, tem algum esporte que você gosta, tem tecnologias... é um monte de coisa. Então, quando eu voltei o meu currículo escolar estava um pouco alto, então eu tive que fazer uma equivalência de notas e tive que fazer uma prova, aí eu estava no João Eugênio. Do sétimo porque assim voltaram para o sétimo eu já passei para o 9º, então eu pulei bastante... (KAHLO, 2019, grifo nosso).

A entrevistada nos conta que não estava entre as lideranças que deram início à ocupação, mas sim que passou por vivências que a transformaram em uma das peças principais do núcleo duro organizacional do movimento e que estavam diretamente relacionadas à necessidade de fortalecer o grupo frente às ameaças constantes:

Olha eu cheguei na escola a escola estava fechada não entendi o porquê, pensei assim ah eu vou embora, aí depois eu voltei no dia seguinte: vocês não vão abrir a escola não? E aí que elas foram me explicar e eu perguntei se eu poderia entrar. Eu entrei estava fazendo parte da ocupação, eu queria ajudar, a tipo arrumar as coisas, tipo... ‘a gente vai ter não sei o quê de música, bora? Gostei. Foi assim que eu entrei na ocupação. Aí eu já

conhecia a Carolina de Jesus e a Luana, eu falei assim: 'e o que vocês fazem gente? eu quero saber mais.' Aí elas começaram a me convidar para as reuniões internas, que eram só para parte do povo que estava à frente da ocupação. Aí eu comecei a entender as coisas. Foi quando começaram acontecer aqueles ataques de pessoas falando que iam matar a gente, que iam perseguir a gente para o resto da vida... Ameaçando de invadir a escola e tirar a gente a força, que a gente iria apanhar quando a gente voltasse. Foi bem tenso, tanto que as meninas ficaram com bastante medo e foi aonde que eu entrei para tentar ajudar elas. Que nessa época eu tava na escola, mas eu já estava pesquisando algumas coisas eu ia fazer tudo, então eu já estava meio que por dentro desses assuntos, eu tentava ajudar, sabe, aí foi onde que eu entrei para ajudar na liderança, nessas partes (KAHLO, 2019, grifo nosso).

Em que pese as motivações de Kahlo sobre a ocupação não estarem tão claras e definidas no início, com o passar do tempo e estando imersa em palestras, assembleias, treinamentos e orientações sobre como se comunicar com pais, alunos e mídias, a ocupante secundarista lapidou para si mesma as razões de estar à frente do movimento:

Os alunos que estavam do lado de fora achavam que era graça nossa, porque se você for ver bem, a pessoa entra na escola para aprender matemática e português, entendeu? É o que eles acham que é essencial na vida de uma pessoa, o pensamento crítico fica fora, política fica fora, então, tipo assim, o David Campista sempre foi uma escola que abrangeu todas as áreas: 'quer saber disso, então, a gente vai conversar', principalmente sociologia e filosofia. Então eles quererem tirar essa matéria do aluno, eu acho que foi um pouco de covardia foi um dos motivos que a gente entrou para lutar contra essa causa porque assim o aluno, a criança e o adolescente, independente, você vai precisar ter um pensamento mais para frente porque se você for viver no sistema, você vai viver aquilo para o resto da sua vida. Então, você não vai olhar para o lado e dizer: 'eu não sabia disso', entendeu? (KAHLO, 2019, grifo nosso).

Na vigência dos vinte e um dias de ocupação da Escola Estadual David Campista, a preocupação de Kahlo e seu empenho estavam voltados à garantir o equilíbrio emocional dos seus, uma vez que as constantes ameaças e as mais diversas violências em desfavor do grupo ocorriam diuturnamente e escancararam a pressão no ambiente. Nesse ponto, podemos ver que o cuidado da entrevistada com a garantia da saúde mental coletiva na ocupação já sinalizava para seu encontro futuro com a Psicologia no Ensino Superior:

Então, sim além da gente ter que controlar o nosso emocional, nós também tínhamos que controlar o emocional de outras pessoas que estavam com a gente. Cuidar deles, eu principalmente, porque eu era uma das mais velhas de lá, tirando o pessoal do Levante (KAHLO, 2019, grifo nosso).

Surtos psicóticos. Kahlo enfatiza a tensão vivida ao presenciar episódios em que alguns ocupantes secundaristas se comportando de maneira alheia à realidade, agiram de modo

desconexo com suas próprias identidades, aparentando ser vítimas de um desequilíbrio mental de ordem grave. Não obstante, o ocorrido ainda contribuiu para que os opositores manipulassem a opinião pública sobre as ocupações:

Aí teve uma noite que ela teve um ataque, deve ter tido um surto, sei lá o que aconteceu, geral surtou, o menino surtou lá dentro da escola no corredor falou que viu não sei o quê, teve uma alucinação. Pode ser real ou não, não podemos ir contra. Ele saiu correndo do início não tinha ninguém maior de idade lá, durante a noite... Aí teve um surto e essa menina começou a gritar no pátio. Em cima tem o tiro de guerra e eles gravaram áudio e falaram que ela estava sendo estuprada na ocupação. Foi uma repercussão que a gente não sabia de onde a gente tirava palavras, porque realmente aconteceu, mas não foi estupro, foi a menina que surtou mesmo, tipo ela deitou no chão e as veias do pescoço dela começaram a saltar. Ela teve um surto Psicótico muito forte então, tipo assim, realmente... Então a outra menina que estava com a gente, a gente estava tentando colocar ela equipe da ocupação para levar ocupação para frente, ela começou a surtar, porque lá dentro a gente tinha todos os tipos de religião umbandistas, católicos, tudo que você imaginar a gente tinha, um misto de pessoas né. Aí essa menina surtou, aí o outro menino surtou junto, então, eles vazaram vídeo, mas só tinha o áudio, não tinha imagens. Porque só tinha imagens da Mata, o Davi em cima é mata, por conta que o Tiro de Guerra é em cima... Aí a gente pegou e fez ela ir para casa, não queria ir para casa, então nós pedimos por favor vá para casa e descansa, dorme relaxa e ela disse mas vão vir atrás de mim e nós ninguém vai vir atrás de você, relaxa. Depois desse surto, todo mundo começou a surtar (KAHLO, 2019, grifo nosso).

"A gente está ocupando a Superintendência e vocês estão dispensados". Para Kahlo (2019) esse foi o enunciado coletivo da vitória. Ao se utilizarem do planejamento e estratégia com o fim de ocupar a mais importante unidade da educação estadual regional, a Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas (SRE), o sentimento expressado pela entrevistada foi o de conquista, triunfo, êxito:

Eu acho que eles acharam que eles estavam sendo assaltados. Querendo ou não, causa euforia uma ocupação! É uma novidade! É um peito acelerado! É assim como quando você conhece uma pessoa. Porque é um bebê né, você está cuidando daquilo, você está cuidando de uma nação inteira (KAHLO, 2019, grifo nosso).

Kahlo não esconde que carrega um sentimento de desilusão sobre as ocupações, o que em grande parte ela entende que deriva da desmobilização do movimento que aconteceu após as desocupações, o que na sua perspectiva deu força ao discurso de oposição que alcunhou as ocupações de "brincadeiras". Lado outro, a entrevistada ressalta que as ocupações são hábeis para conferir a todos "uma nova identidade". Nesse sentido, conseguimos vislumbrar uma marca de uma "outra identidade" em Kahlo, que se aproxima da militância sindical, apesar da mesma não estar organizada politicamente:

Depois que eu comecei a ver mais as coisas assim pelo meu serviço, a gente faz parte do Sindicato de Turismo e Hotelaria, aí por conta dessas coisas que estão acontecendo né, eu acabei ajudando eles no estudo que eles estavam fazendo, na parte de entrega de panfleto que ia ter, eu não consegui ir nas manifestações, mas todas as manifestações eu saía lá na portinha e ficava assim: "Aaaeeee!"... É (sou) uma porta-voz, mas o meu sindicato eles nem sabem que eu faço isso. Eu faço por mim porque eu vivenciei essas coisas na ocupação, de estar à frente de alguma coisa, de me mostrar para pessoa que não é isso que você está pensando, não é isso que te falam, a realidade é outra! As portas que te abriram é uma outra porta (KAHLO, 2019, grifo nosso).

Ao fim, perguntada sobre quais palavras definiriam as ocupações, a entrevistada escolheu ORGULHO e ESPERANÇA. O orgulho simbolizando que eles iniciaram algo e a esperança de alguém possa se lembrar das ocupações-poços caldenses, se inspirar e executar algo da mesma natureza que colabore com a transformação social. Não menos importante, ela frisa: “*e se fizer, eu estou lá, firme e forte!*”.

4.2 AS OCUPAÇÕES E A POLÍTICA NAS MICRODIMENSÕES

Inicialmente, no que concerne às ocupações secundaristas sul-mineiras, Groppo (2017) elucida sobre o caráter inovador do movimento, bem como aponta que, pela primeira vez, os estudantes em inédito protagonismo experienciaram na prática a autonomia, a autogestão e a articulação política, auxiliando-nos, assim, na lapidação dessa resistência. Destaca o autor que os secundaristas:

*Demonstram capacidade de organização e mobilização, diante do cenário de opressão e da insatisfação pela permanência de anos em uma escola que, na prática, não dialoga com seu contexto e com suas vidas. Mais do que isto, demonstram autonomia, capacidade de autogestão, organização do espaço, articulação política e protagonismo estudantil, antes só vistos nos documentos e legislações sobre a infância e adolescência, mas muito pouco experimentados na prática, provavelmente porque, pela primeira vez, as experiências estão sendo propostas por eles próprios, os adolescentes e jovens (GROPPO *et al.*, 2017, p.154).*

Para que possamos traçar qual a juventude se empenhou nas ocupações secundaristas poços-caldenses, a primeira tarefa é nos afastarmos da ideia de uma única juventude. Segundo Groppo (2004, p. 12), “o que a história e a análise sociológica demonstram é que, o que existe efetivamente, são grupos juvenis múltiplos e diversos, não uma única juventude concreta”.

Ainda assim, procurarei demonstrar que existe uma “condição juvenil” mais ou menos geral, que, dialeticamente, informa e resulta da criação destes grupos juvenis, destas juventudes. Trata-se de algo análogo ao que acontece com as classes operárias que, mesmo sendo muito diferenciadas entre si, pela presença de fatores como nacionalidade, religião, costumes, tradições, organização política, gênero e até mesmo as categorias etárias, têm em comum uma “condição operária”, a saber, a de serem vendedoras da sua força de trabalho. Esta concepção sociológica da juventude, que venho defendendo, revela a importância da juventude dentro da sociedade moderna como “elemento estrutural”, como algo importante, hoje, no mínimo, como herança, caso realmente vivamos a pós-modernidade (GROPPO, 2004, p. 12).

Inicialmente, é importante estabelecer que os ocupantes secundaristas poços-caldenses, por uma série de fatores relevantes, compõem um grupo menor dentro do próprio movimento nacional das ocupações secundaristas, especialmente no que tange à ocupações que se estabeleceram nos grandes centros urbanos, como no estado de São Paulo e no Paraná. Poços de Caldas é uma cidade do interior do Sul de Minas e, apesar de ter sido o berço das ocupações sul-mineiras, o conservadorismo político local influenciou de maneira direta no modo que a juventude secundarista se estabeleceu.

Assim, é importante ressaltar que, dentre os sete entrevistados, nenhum deles possuía qualquer tipo de atividade política organizada prévia ao movimento das ocupações e, o mais próximo da atuação política desses ocupantes se refere à participação no grêmio estudantil escolar. Nesse ponto, as lideranças Carolina de Jesus e Have já compunham os grêmios estudantis de suas respectivas escolas e, utilizando-se da própria estrutura dessas organizações estudantis, impulsionaram as ocupações.

Após as ocupações, a maioria dos entrevistados recusou a militância institucional organizada, logo, podemos dizer que de forma mais efetiva apenas Pagu e Have ingressaram e se mantiveram no interior de juventudes partidárias, partidos políticos e coletivos. Pagu entrou no Levante Popular da Juventude (LPJ), em um coletivo feminista e no Partido dos Trabalhadores (PT), já Have associou-se à Juventude do PT (JPT). Ambos entrevistados fizeram uma aproximação com a militância tradicional e nela se mantiveram. A entrevistada Kahlo participou por curto período de tempo do Levante Popular da Juventude, no entanto, não aprofundou seu vínculo e atualmente empenha-se em apoiar o movimento sindical de sua categoria profissional (ramo hoteleiro).

De acordo com os dados coletados foi possível sistematizar o cruzamento das informações referentes à ausência de atuação política prévia dos entrevistados, as atividades por eles exercidas na vigência do movimento e, posteriormente, a recusa da maioria dos entrevistados em integrar a militância organizada (Quadro 2). O quadro também informa a

idade, raça, gênero, atuação na rede de unidades escolares ocupadas, com destaque para a participação dos entrevistados nas comissões de ocupação e funções de liderança exercidas por eles.

Quadro 2 – Quadro sistemático sobre os ocupantes secundaristas poços-caldenses entrevistados.

(continua)

Pseud.	Gên	Id.	Raça/ Cor	Escola ocupada	Atuação política	Atuação na ocupação
Pagu	F	18	Branca	Escola municipal central, Poços de Caldas	Passou a militar, por influência da ocupação, no Levante Popular da Juventude (LPJ), em coletivo feminista e no Partido dos Trabalhadores (PT).	Atuou em todas as comissões, desde o início da ocupação.
Have	M	20	Negra	Escola estadual periférica e escola estadual central, Poços de Caldas	Sem militância prévia, ingressou na Juventude do PT (JPT), mas tem se afastado para se dedicar à graduação.	Era direção do Grêmio, que organizou a ocupação de sua escola. Também participou da ocupação de outra escola e da Superintendência Regional de Ensino (SRE).
Carolina de Jesus	F	19	Branca	E. Estadual Central Poços de Caldas	Sem militância prévia e posterior. Era da direção do Grêmio.	Era da direção do Grêmio, que organizou a ocupação. Também ocupou a SRE.
Beatriz	F	19	Negra	Escola estadual central, Poços de Caldas	Sem militância prévia. Formou coletivo que criou aplicativo de celular para mulheres denunciarem violência.	Atuou nas comissões de limpeza e alimentação. Participou de todas as oficinas

(continuação)

Pseud.	Gên	Id.	Raça/ Cor	Escola ocupada	Atuação política	Atuação na ocupação
Nakas	F	20	Branca	Escola municipal central, Poços de Caldas	Sem militância prévia ou posterior.	Se inseriu depois de iniciada a ocupação e participou da comissão de segurança e alimentação, bem como da ocupação da SRE.
Johnny Cash	M	21	Negra	Escola estadual central, Poços de Caldas	Sem militância prévia. Participou por algumas semanas do LPJ. Não tem mais intenção de militar. Foi o único a declarar ter votado no atual presidente, em 2018.	Ocupou escola da qual não era estudante, em apoio a amigas. Atuou em várias comissões e da ocupação da SRE.
Kahlo	F	21	Branca	Escola estadual central, Poços de Caldas	Sem militância prévia, participou por alguns meses do LPJ e hoje apoia o movimento sindical do ramo da hotelaria, mas sem cargo no sindicato.	Começou a participar depois da ocupação ter se iniciado, atuou na comunicação e intercâmbio, além das oficinas e da criação de horta na escola. Ocupou a SRE.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Por outro lado, se os demais entrevistados não se aproximaram das organizações de militância clássicas, entretanto, carregaram para suas realidades, nas microdimensões do trabalho, família, grupos culturais e artísticos, os legados políticos das ocupações. Nessa senda, destaca-se a atuação de Beatriz que, além de ser uma das desenvolvedoras do aplicativo para defesa de mulheres em situação de violência doméstica, inseriu-se na cultura

Hip-Hop por se sentir contemplada em utilizar a cultura para difundir sua perspectiva política. Com Dayrell (2007), somos convidados a observar a cultura juvenil como uma das diversas dimensões da condição juvenil:

Ganha relevância os grupos culturais. As pesquisas indicam que a adesão a um dos mais variados estilos existentes no meio popular ganha um papel significativo na vida dos jovens. De forma diferenciada, lhes abre a possibilidade de práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, com uma ampliação dos circuitos e redes de trocas, o meio privilegiado pelo qual se introduzem na esfera pública. Para esses jovens, destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas (Dayrell & Gomes, 2002; 2003). Ao mesmo tempo, é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico (DAYRELL, 2007, p. 1111).

É importante, para ampliar o entendimento sobre as ocupações secundaristas, usarmos de um referencial que nos permita pensar as linhas de resistência para além do conceito marxista de classe, aqui, nos utilizamos da perspectiva de Antonio Negri (2018) que nos convida a pensar o conceito de classe como o conjunto das resistências singulares. Em entrevista concedida ao pesquisador Jefferson Viel, Antonio Negri (2019) discorre a elaboração de classe operária como multidão:

Quando digo “classe operária”... Bem, antes eu falava de classe operária no mesmo sentido que o conceito tinha quando surgiu no pensamento marxista, mas hoje falo de classe operária como multidão, isto é, como conjunto de todas as resistências singulares ao desenvolvimento capitalista. Quando falo em multidão, não outorgo a lógica dualista do antagonismo, mas concebo um sujeito integrado amplamente por todas as figuras de resistência (NEGRI, 2019, p.161).

Não se trata em absoluto, da negativa da luta classista, que também opera na pós-modernidade, todavia, cabe para melhor entendimento aportarmos em Michael Hardt e Antonio Negri, filósofos que sob influência das obras deleuze-guattarina e marxianas (2005), elaboram sua proposta de uma democracia radical ancorada no conceito de Multidão:

A multidão está engajada na produção de diferenças, invenções e modos de vida. Deve, assim, ocasionar uma explosão de singularidades. Essas singularidades são conectadas e coordenadas de acordo com um processo constitutivo sempre reiterado e aberto. Seria um contrassenso exigir que a multidão se torne a “sociedade civil”. Mas seria igualmente ridículo exigir que forme um partido ou qualquer estrutura fixa de organização. A multidão é a forma ininterrupta de relação aberta que as singularidades

põem em movimento (BROWN; SZEMAN, 2006, online).

Nessa senda, é possível perceber que os processos políticos dos secundaristas, principalmente no que tange à adesão às organizações de militância clássicas, como partidos e sindicatos, associa-se ao conceito de multidão.

As ocupações permitiram que a escola se tornasse um terreno em que uma nova educação se desenvolveu, considerando as existências políticas de cada entrevistado. Existências essas que, por mais singulares que se apresentassem, possibilitaram a produção de uma multiplicidade política. E, é nesse sentido em que se ancora o conceito de multidão política que instrumentaliza nossa análise.

Nesse viés, para que a proteção e produção das multiplicidades políticas se efetue, é necessária a recusa da unidade e de todas as ferramentas que possam replicá-la. Assim, os entrevistados demonstraram em sua maioria não estarem afinados com a organização militante mais tradicional e, por isso, a adesão aos partidos e sindicatos foi pequena, ao contrário do que talvez se esperasse dos ocupantes secundaristas após o movimento.

A multidão política está comprometida com a produção de diferenças que resultem em novas possibilidades, em novas saídas para a situação presente, em razão disso, ela é o território em que as singularidades podem preservar as existências políticas se conectando e reconectando entre si. A multidão política não parte da premissa unitária como a ideia de um só povo, mas se estabelece de modo que as singularidades se movimentem e potencializem sempre por novas conexões (HARDT, M.; NEGRI, A. 2005):

O povo é uno. A multidão, em contrapartida, é múltipla. A multidão é composta de inúmeras diferenças internas que nunca poderão ser reduzidas a uma unidade ou identidade única – diferentes culturas, raças, etnias, gêneros e orientações sexuais; diferentes formas de trabalho; diferentes maneiras de viver; diferentes visões de mundo; e diferentes desejos. A multidão é uma multiplicidade de todas essas diferenças singulares (HARDT, M.; NEGRI, A. 2005, p. 12).

Segundo Hardt e Negri (in BROWN; SZEMAN, 2006), a unidade não deve ser considerada para compor a organização de resistência ou ainda para construção da organização social:

O comum não é unidade, nem quando envolve resistência contra o inimigo, nem quando implica a construção coletiva de terreno para a existência da *polis* – em resumo, nem quando é “multidão contra”, nem quando é “multidão a favor”. “Multidão contra” significa resistência a forças que não desejam o comum, que o bloqueiam e o dissolvem, que o separam e se reapropriam dele privadamente. “Multidão a favor”, pelo contrário, significa afirmação do comum em sua diversidade e em cada uma de suas

expressões criativas. Se chamarmos isso de unidade, teremos de fazê-lo como unidade paradoxal, composta unicamente por diferenças. Mas essa formulação tende a reduzir e negar diferenças. Eis porque preferimos conceitos como multiplicidade e singularidade (BROWN; SZEMAN, 2006, online).

Podemos analisar os processos de formação política dos ocupantes secundaristas de Minas Gerais orientados na compreensão de como a experiência de adolescentes ocupas repetem o que Bringel e Pleyers (2015) constata sobre a atuação em ações coletivas, a partir do exemplo de Junho de 2013. Nesse caminho teórico, constata-se que, ainda que provisórias, as atuações secundaristas resultam em marcas que influenciam na transformações políticas dos participantes.

Mesmo que efêmeras, as experiências vividas nas mobilizações e em evento de protesto produzem ‘marcas’ nos participantes, reforçando a propensão a que possam se engajar politicamente no futuro e podendo, ademais, transformar, no médio e longo prazo, suas identidades sociais e seus valores políticos (BRINGEL, B.; PLEYERS, G. 2015, p. 11).

Por oportuno, com base na pesquisadora Rossana Reguillo (2013), pode se estabelecer um paralelo entre as ocupações secundaristas mineiras e a resistência juvenil mexicana no que concerne ao entendimento de que as ocupações operaram de forma dissidente na política, criando novos territórios à parte, para experimentações políticas e, principalmente, educacionais. Nas ocupações, assim como no movimento juvenil mexicano #YoSoy132, temos uma dissidência, não por trazerem uma discordância, oposição ou tentativa de transformar o sistema desde dentro, mas sim por seu sentido de separação, intenção de não compartilhar e desejo de vivências apartadas do sistema. A dissidência articula resistência, sedução e imaginação quando suas ideias e ações se deslocam das representações dominantes sobre o real. Ela é, portanto, pré-figurativa, pois anuncia outro real nas suas próprias práticas dissidentes. Constitui novo terreno criador de outras subjetividades.

Em conclusão, é necessário considerar que, apesar da experiência de ocupar não ter se convertido na militância organizada clássica, os ocupantes informam que a participação no movimento contribuiu positiva e intensamente para os processos de identidade política assumida pelos entrevistados. Ainda é possível analisar que as conexões políticas operadas no interior das ocupações fizeram emergir singularidades que, até aquele momento, ainda eram desconhecidas para os mesmos. Nesse sentido, também é possível visualizar que os secundaristas reforçaram suas subjetividades inexploradas ou mesmo potencializaram as que já estavam em construção.

A microdimensão política dos entrevistados foi potencializada pelas ocupações, já que os efeitos do movimento se apresentam como força latente nos ocupantes e resultam em posturas consideradas como progressistas ou emancipadas na vida cotidiana, como na sexualidade, na religiosidade e nas relações de trabalho e familiares.

À luz de todas as considerações, entende-se que o impacto político das ocupações nos entrevistados permanece em aberto, podendo ou não, potencializar-se em novas conexões políticas estabelecidas e dar origem a um novo conjunto de multiplicidades hábeis ao desencadeamento de novas possibilidades de resistência.

4.3 A EXPERIÊNCIA DE OCUPAR

É certo que a resistência secundarista se inicia como uma recusa ao desmonte educacional projetado pelas alterações fiscais da Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016 (PEC do Teto dos Gastos Públicos) e pela Medida Provisória nº 746/2016 (Reforma do Ensino Médio). Todavia, percebe-se que a manutenção dessa resistência também se vincula a questões anteriores ao movimento, as quais podem ser relacionadas à rejeição dos ocupantes à sistemática educacional vigente durante a trajetória escolar.

As entrevistas permitiram que os secundaristas deixassem vir à tona experiências marcantes em que a estrutura escolar forçou-os a vivências incômodas no território educacional e, conseqüentemente, a percepção da educação pelos entrevistados como terreno hostil:

A gente às vezes na escola não tem liberdade para ir no banheiro, o professor não deixa... Quando a gente tinha a antiga diretora, quando ela via a gente para fora, já recebia a gente com gritos. Uma vez uma menina teve coma alcoólico dentro da escola, ela [a diretora] não deixou a gente ajudar a menina. Queria deixar a menina lá atacada, assim, do jeito que ela estava, aí a gente não deixou. Um dia eu passei mal na escola, ela não queria deixar o SAMU, passei muito mal, muito mal mesmo. Não estava conseguindo parar em pé, nem respirar direito. E minha amiga ligou para o SAMU. Na hora que elas viram que eu não iria melhorar, a diretora falou para ligar, e minha amiga falou “eu já liguei, eu ia esperar até quando para ligar para o SAMU com a menina deste jeito?”. Igual eu falei, eles estão lá dentro para ensinar, para educar, então eles precisam ver o lado do aluno (JESUS, 2019, grifo nosso).

Em Foucault (1987, p. 187), as escolas, por sua estrutura disciplinadora, possuem por fim fabricar corpos submissos, docilizados. Caso contrário, os corpos são atingidos pela sanção normalizadora que opera um conjunto de micropenalidades. Os estudantes se tornam

corpos monitorados e, qualquer mínimo desvio, é penalizado. Afinal, deveríamos “ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”.

A escola disciplinadora, vigilante, penalizadora condicionou os corpos secundaristas à normalização determinada pela máquina de controle educacional e, de algum modo, essas experiências negativas produziram uma condicionante que propiciou que os entrevistados potencializassem o ato de rebelar-se contra o comportamento escolar determinado:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. (FOUCAULT, 1987, p. 149).

Ao acontecerem as ocupações, o corpo regulado dos estudantes é colocado em um novo território que possibilita, em grande parte, que a recondução deste seja retomada pelos seus próprios senhores. Ainda que de modo provisório, ainda que controlados por outras instâncias disciplinadoras da sociedade que persistiram em penalizá-los, os corpos se revigoraram nas ocupações.

Nessa senda, os ocupantes produziram espaços de potencialização do corpo, seja através de oficinas de desenho, de dança, de poesias, de fabricação de mandalas, rodas de capoeira, apresentações de maracatu, aulas de canto, brincadeiras com o piano da escola e violões tocados ao entardecer. Mormente, pela autonomia pedagógica da elaboração de aulões diversos, pensados para ampliação do conteúdo curricular, mas que se ateram à dinâmica secundarista e não às imposições curriculares da escola normalizadora.

Porém, se a ocupação das unidades educacionais fomentaram a liberação do corpo castrado, por outro lado, também geraram a contra-violência sistemática de outras instâncias de penalização da sociedade.

O Estado de Minas Gerais, na governança de Fernando Pimentel (Partido dos Trabalhadores), representado pela Secretária de Educação Macaé Maria Evaristo dos Santos, em nota oficial através do Ofício Circular GS nº 003060/16, de 24 de outubro de 2016, foi categórico ao dispor que deveria ser respeitado o direito à livre manifestação dos movimentos estudantis.

Não obstante, orientou as SRE's e as direções das unidades escolares a “atuarem sempre com base no diálogo com os estudantes e suas lideranças, respeitando o direito à livre manifestação dos movimentos estudantis” (SEE/MG, 2016, online).

O posicionamento público e oficial da Secretaria de Educação de Minas Gerais não impediu que os ocupantes desenvolvessem o sentimento de terem sido novamente violentados pela sistemática institucional da educação. A revolta do entrevistado Have acontece no exato momento em que o Secretário de Ensino Médio se desloca até a Escola Ocupada David Campista para propor que a ocupação permanecesse circunscrita ao pátio escolar e, paralelamente, que as aulas voltassem ao seu curso normal:

Assim, quando o Estado vem, o Estado que ao meu visto não era contra pois não fez nada de agressivo para nós, vem falar isso para mim, eu acho muito agressivo. Eu acho uma repressão do Estado, porque a partir do momento que o Estado pede para que façamos isso, um Estado, cujo o qual entende nosso movimento pela vertente ideológica do governo daquele momento, eu acho que foi uma agressão muito forte, uma falta de entendimento porque estava tendo cobrança, de fato, como todo mundo e o Estado resolve ceder, o que eu não acho certo. Quando ele pede isso para nós, que ocupemos o pátio e liberamos aulas, não é uma ocupação do espaço, tudo bem, que eu posso ocupar e estudar, ocupar e ler, ocupar e fazer um monte de coisa ocupando o espaço, mas essa ocupação, essa forma de ocupação implica em paralisação! E quando ele pede isso, foge a qualquer parâmetro, conceito, nossa, foge a tudo. É uma coisa absurda, para mim gera o absurdo, um pensamento de não entendimento (HAVE, 2019, grifo nosso).

Na perspectiva do entrevistado, o governo estadual mineiro também violenta os secundaristas pela omissão, uma vez que segundo ele caberia ao Estado posicionar-se na defesa efetiva das ocupações. Have cobra que era necessário que a administração se movimentasse para compreender as peculiaridades da resistência estudantil e, de modo embasado, propor soluções ao conflito. Frisa, ainda, que essa ausência de defesa do movimento pelo governo mineiro impactou diretamente no desfecho traumático da experiência de ocupar para alguns secundaristas:

O governo não apoiou. Na perseguição o governo foi bem omissivo porque como nós fomos perseguidos! Ele deveria ter visto melhor, em dado momento, deveria ter visto essa situação atípica e ter designado... O que não é impossível para o governo, tem pessoas para isso... para que estudassem, para que vissem o que tava acontecendo, tanto é que depois tiveram escolas que tomaram ódio de ocupação porque se sentiram largadas, ocuparam por ocupar. Porque não tiveram formação política. Então, houve escolas, tem três escolas estaduais que nunca mais, basicamente, vai ter uma ocupação. Porque ocuparam por ocupar, não entenderam o sentido do movimento, sentiram de forma interna, mas não conseguiram viver e fazer as ligações com o que deveria ser feito. O que é

toda essa questão do ganhar, do aprender, do conviver (HAVE, 2019, grifo nosso).

No mesmo caminho, no que se refere à ocupação do Colégio Municipal de Poços de Caldas, a entrevistada Nakas enfatiza ter sofrido grande pressão por parte do chefe do executivo da cidade na vigência do movimento, Eloísio do Carmo Lourenço (Partido dos Trabalhadores). Nesse ponto, é importante que possamos estabelecer que o prefeito municipal forneceu apoio às ocupações de escolas estaduais, principalmente doando colchões e disponibilizando a vigilância noturna da Guarda Municipal de Poços de Caldas na ocupação da Escola Estadual David Campista. Por outro lado, em relação à ocupação do colégio municipal, a mesma dinâmica de apoio não se efetivou, se tornando um dos fatores mais relevantes para a desocupação. A argumentação da administração pública para que o movimento cessasse passou pelo fato de que as mães das crianças do Jardim I não poderiam ficar à mercê da paralisação ocasionada pelos ocupantes. As conversas dos secundaristas ocorriam diretamente com o prefeito municipal, o que foi entendido por Nakas como um fator negativo em decorrência da pressão direta exercida pelo mesmo:

No municipal, o Prefeito já vai lá conversar com você. E aí ele tava falando sobre isso mesmo, e realmente é complicado pras mães, parou para pensar desse lado? Então, foi muito difícil a nossa proporção de alunos que tavam ocupando e alunos que não queriam a ocupação, as ameaças... Até até teve um dia que a gente chamou a polícia e guardinha para ficar lá na porta porque passou gente querendo entrar lá e lá o muro é muito baixo, então foi uma situação caótica mesmo. Aí o Prefeito pressionou por ser Municipal por ter o fato das crianças, o fato da proporção. Tinha muito fator que tava contra a gente nessa ocupação (NAKAS, 2019, grifo nosso).

As violências percebidas pelos entrevistados não ficaram limitadas à repressão efetivada pelos órgãos governamentais e por seus representantes, ou ainda, à omissão dos mesmos diante da situação. É necessário que pontuemos a conduta do Judiciário e Ministério Público Estadual de Minas Gerais nas ocupações poços-caldenses.

A judicialização do movimento se inicia após provocações de membros da sociedade civil em conjunto com parcelas da comunidade escolar, quais sejam: pais, alunos e professores contrários à resistência secundarista. A partir disso, o Ministério Público ajuizou a Ação Civil Pública de Destituição do Cargo de Diretor da Escola Estadual David Campista cumulada com Pedido Liminar de Desocupação de todas as unidades de ocupação de Poços de Caldas.

Por conseguinte, algumas lideranças secundaristas foram intimadas a depor em audiências, atendendo ao requerimento do Juiz de Direito da Vara da Infância e da

Adolescência da Comarca de Poços de Caldas.

Nesse ínterim, em que a Ação Civil Pública que pleiteava a desocupação das escolas transcorria na Justiça, algumas unidades de ocupação se desmobilizaram e outras, ao fim da ação, foram forçosamente desocupadas em obediência à ordem judicial proferida pelo magistrado responsável pela lide. As ordens de desocupação foram expedidas com autorização do uso de força policial para cumprimento da medida dentro das escolas.

A judicialização do movimento, de acordo com os entrevistados, foi extremamente traumática e configurou mais uma violência sistemática aos secundaristas. Inclusive, o magistrado que presidia a referida ação civil pública, por mais de uma vez, adentrou nos limites da Escola Estadual David Campista e, em uma dessas visitas, os secundaristas firmaram um acordo judicial oficializado em ata, na qual se comprometeram a fazer a desocupação provisória para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, por decisão do Ministério da Educação e em face das diversas ocupações pelo país, o calendário da prova foi adiado e a opinião pública voltou-se contra os ocupantes.

Ao ser questionada sobre a interferência do judiciário na manutenção das ocupações, Kahlo demonstra recusa em falar no assunto, com o que se pode perceber que um grande sofrimento foi imposto aos secundaristas via a judicialização. A entrevistada declarou ter desocupado “o David por conta do Estado”. Acrescentou ainda que “eles pediram, fizeram isso e aquilo... e a gente foi até chamada em Tribunal! Eu não lembro direito essa parte, eu apaguei da memória” (KAHLO, 2019, grifo nosso).

Have confidencia que a indignação aconteceu não apenas em relação à judicialização, mas também em razão da conduta de servidores da SRE de Poços de Caldas, os quais por ocasião do comparecimento em audiências manifestaram-se contrários ao movimento, agravando a tendência de criminalização dos ocupantes:

Me dá revolta porque chega em frente ao juiz e muda o discurso completamente e acaba com as ocupações, pisando dentro de ocupações, vendo o sofrimento, vendo os desgostos... Tragando a labuta mesmo daquilo para poder lutar por uma coisa que não precisávamos lutar... Porque nós vemos, inclusive, um discurso falando dos EUA, Noruega, Finlândia, de bem-estar social quando nós vemos um capitalismo selvagem no Brasil que eles apoiam, mas apoiam fazendo discurso com base nessa coisa absurda do bem-estar social (HAVE, 2019, grifo nosso).

De modo paralelo, era necessário aos secundaristas que conseguissem dar engajamento ao movimento na Internet. O uso da Internet configurou uma tática das ocupações para apropriação da própria narrativa de resistência. A criação de páginas no *Facebook*, inicialmente, objetivou mostrar o crescimento das escolas ocupadas em Poços de

Caldas e conseguir mais apoiadores externos ao movimento. O uso do *Whatsapp* facilitou a organização horizontal da rede de ocupantes, inclusive, no que se refere às estratégias de defesa que resguardariam a manutenção das ocupações:

Então eu acho que a Internet foi crucial, pra você conseguir explicar pra galera e chamar elas pra vim, que é um lugar onde tá o nosso público, no caso. Então eu acho que foi bastante bom. E também é, o fato de páginas do Facebook existirem e você descobre que tem a ocupação, porque tem gente que não tava nem sabendo. Então, ocupa Municipal, Ocupa David, você já sabe que ocupou. Porque não tava passando no jornal, não tava fazendo isso. Por que... qual foi a matéria que passou no jornal? Da desocupação! Da ocupação não passou. Por quê? Porque queria abafar o caso, pra já desocupar logo. Então, a Internet foi crucial pra gente conseguir esse engajamento com as pessoas e mostrar que a ocupação não é coisa de vagabundo! (NAKAS, 2019, grifo nosso).

Por outro lado, a influência da Internet nas ocupações não é predominantemente positiva. Ela desenvolveu, principalmente, uma função dicotômica ao se bifurcar entre os benefícios resultantes do engajamento nas redes, favorecendo a narrativa elaborada pelos próprios secundaristas, e uma função negativa, por ser o principal canal de ameaças aos ocupantes. Carolina de Jesus aponta esse aspecto:

Na Internet, é claro, tinha gente contra e a favor. O lado a favor, a Internet ajudou, mas muito pouco. A Internet não foi um lugar que a gente conseguia muita coisa. Mais assim com comunicação no Whatsapp, a gente pegava o número de todo mundo que ia lá na ocupação. A minha agenda dobrou de número na ocupação, eu gravei o número de todo mundo. A gente sempre pediu ajuda por lá. Só que eu acho que a Internet foi o lugar que a gente mais sentiu o ataque, porque eram as ameaças que vinham em anônimo, que chegavam na página. Chegavam no nosso celular os prints que a gente via em vários momentos. A gente meio que teve que se obrigar a parar de olhar celular por causa das mensagens que estavam chegando. A gente deixava o celular de lado e só usar para ligação, porque se a gente ligasse a Internet, a gente ia receber vários prints que iam nos deixar com mais medo, que desanimaram a gente a continuar. Então, a Internet foi boa no sentido de comunicação individual, agora em rede social a gente só sofria, nisso não achava muito interessante (JESUS, 2019, grifo nosso).

O uso da internet pelos secundaristas, ao lado de toda a estrutura virtual que se estabeleceu desde o início das ocupações, fez parte de uma tática instaurada para minimizar os efeitos nocivos que a mídia tradicional poderia ocasionar ao movimento. Os jornais impressos, as redes locais de televisão e outros meios de comunicação já estabelecidos na sociedade poços-caldense foram previamente detectados como ameaças que manipulariam a opinião pública contra as ocupações, causando-lhes graves prejuízos. Nakas pondera sobre a importância do uso da internet como um desvio, necessário para se opor à distorção dos

fatos pela mídia tradicional e como ferramenta de união ao movimento nacional de ocupação:

Onde a gente teve voz pra falar, porque a mídia não dava espaço, eles tavam fingindo que não tava acontecendo. E se davam, distorciam. Então, era aonde a gente tinha o espaço pra falar: oh, cê veio aqui entrevistar a gente pra perguntar por que a gente tava ocupando a escola, mas você não veio no dia que a gente fez um aulão, você não veio no dia que a gente fez algo... Entendeu? Não mostra o lado positivo. Agora, a internet a gente já tem essa chance, tanto de chamar as pessoas, quanto de mostrar que isso tá acontecendo. E também um norte, tipo, do que tava acontecendo no Brasil todo. Porque pela internet a gente conseguiu saber que tava acontecendo em São Paulo, que tava acontecendo em Curitiba, que tava acontecendo em Curitiba, então, mais por exposição e por, é, norte, pra saber o que tava acontecendo com o resto das ocupações. Um fator que atrapalhou foi esse fato de grupos de whatsapp que se mobilizaram pra fazer toda essa coisa, mas eu acho que o positivo ele... (NAKAS, 2019, grifo nosso).

A mídia tradicional local, acompanhando a tendência do setor midiático nacional, colaborou com a criminalização do movimento, em que pesem todas as estratégias secundaristas de tomada da própria narrativa. Na visão de Have:

Para poder tentar conversar com as mídias, nesse momento as mídias ainda estavam e a gente calculou muito bem, nós calculamos muito bem o nosso discurso porque em dado momento as mídias manipulam informação para o bem, para o mal. Depende de cada visão e de uma série de questões. Nesse momento, a mídia fazia um jogo muito grande em Poços de Caldas de atribuições pejorativas ou adjetivos ao movimento. E a gente ali, calculou muito bem a gente falava porque mesmo sem a gente falar nada, a gente acabou não falando por opção, eles acabam fazendo um jogo de cena e de imagens e um jogo de texto que dá um contexto para nós de invasão de espaço e não de ocupação do que é nosso (HAVE, 2019, grifo nosso).

As ameaças perpetradas contra os secundaristas corresponderam a uma das violências destacadas pelos entrevistados. As intimidações não tardaram a se iniciar e se mantiveram por todo o período de ocupação, apresentando-se de formas mais veladas ou como ameaças diretas, pessoalmente ou por meio virtual, proferidas por grupos ou apenas por um só indivíduo e, indistintamente, direcionadas aos ocupantes das escolas estaduais, do colégio municipal ou da SRE.

A ocupação do Colégio Municipal foi uma das que teve o menor contingente de ocupantes e, por conseguinte, em razão da grande quantidade de estudantes contrários ao movimento, houve diversas ameaças de natureza grave aos secundaristas. Na entrevista de Nakas, é possível verificar a importância desses eventos como marcas negativas à experiência de ocupar:

A gente ocupou com umas 15 pessoas. Depois, foi vindo mais, mas no começo não foi nem isso e a gente também tava com medo de deixar outras pessoas entrar porque estava tendo ameaça de grupos de Whatsapp que iam chegar lá e esfaquear a gente. Nunca foram, mas tinha sempre ameaça e a gente tava bem receoso. E só tava entrando mesmo quem ia muito atrás, aí depois a gente começou abrir mais vendo a galera que ia e não tava contra, mesmo assim, não foi suficiente. O número de estudantes que tem ali são quase mil alunos, para uma proporção de nem cem ocupantes (NAKAS, 2019, grifo nosso).

No mesmo sentido, Have conta das ameaças que receberam na ocupação da Escola Estadual David Campista durante as madrugadas. Essas intimidações noturnas eram potencialmente mais danosas à saúde psicológica dos ocupantes, uma vez que, no período noturno, esses se encontravam mais vulneráveis a qualquer invasão e, na maioria das vezes, expostos à privação do sono:

De madrugada tiveram ameaças... estávamos fazendo as vigias para proteção do espaço eles viravam e falavam: “Vamos acabar com essa bosta”, “isso é coisa de comunista!”, “esquerdopatas!” “e esses alunos estão fazendo o que aqui? Eles nem são da escola”... Coisas desse tipo (HAVE, 2019, grifo nosso).

Em que pesem todas as ameaças realizadas durante as ocupações, após o movimento, professores contrários à resistência secundarista dispensaram aos ex-ocupantes um tratamento hostil quando do retorno aulas e, em certa medida, usaram de um tom de ameaça para penalizá-los em sala de aula, conforme declarado por Pagu:

A princípio, a gente sofria ameaças... Não tão ameaças assim, mas coisas como: “a gente precisa estudar ou vocês saem daí ou a gente tira vocês daí.” Ameaças durante as ocupações, esses foram os nossos maiores medos, e de noite, quando tentavam assustar a gente com bombinhas, tentando entrar na escola, foi bem difícil nessa parte. Posteriormente, teve também na primeira semana que voltou as aulas normais, quem estava ocupando sempre estava sendo olhado, julgado: “por que vocês estão fazendo isso?”. A gente sofreu ameaça de professor também dizendo que a gente não ia fazer prova porque não dava tempo porque ocupou a escola e que não ia dar tempo, que todo mundo ia ficar sem nota... Foi esse tipo de ameaça. (PAGU, 2019, grifo nosso).

Por fim, de todas as marcas que o movimento de ocupação imprimiu nos entrevistados, as desocupações poços-caldenses são significativas para nossa análise. Cada uma das escolas e, posteriormente a SRE, passaram por diferentes processos de manutenção da resistência que incluíram as violências narradas, os conflitos internos, a privação de alimentos, a exaustão mental e física, o esvaziamento das ocupações, a desarticulação política e as tramitações internas da SRE, sendo adequado afirmar que todos esses elementos interferiram no tempo de duração de cada ocupação. Algumas escolas foram

desocupadas por decisão dos líderes, já outras enfrentaram a desocupação forçada determinada por medida judicial. A desocupação da SRE, por sua vez, efetivou-se após negociação concretizada com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Dentre as entrevistas, a desocupação do Colégio Municipal de Poços de Caldas e da Escola Estadual Professora Cleuza Lovato trazem relatos que se sobressaem. Ambas as escolas foram desocupadas por determinação judicial e, conseqüentemente, por uso progressivo da força policial contra os secundaristas.

No relato de Have, destacamos o fato de policiais militares, ao executarem o cumprimento ao mandado de desocupação, portarem armas de fogo como metralhadoras no interior da escola ocupada:

Então, quando eles vêm desocupar, vem um oficial muito grosso, não estou falando que ele tem que ser educado, estou falando sim! Tem que ser! Mais um oficial muito grosso, branco, de cabelo grisalho, que entra na escola sem bater ao portão, abrindo o portão e diz que nós temos uma hora para desocupar e tudo que ficar dentro do prédio do Estado pertence ao Estado. E vem policiais com metralhadoras, com metralhadoras! Dentro da escola com crianças de 13 anos de idade e diz que nós estamos agredindo... Com metralhadoras andando na escola! Transitando, empurrando os alunos para fora, interrompendo a aula que já havia retornado parcialmente, pois iríamos desocupar já. Então, nesse momento eu senti medo, eu senti medo de ser preso, senti medo de ser perseguido, eu senti medo de ser morto e foi nesse momento que eu senti muito medo, os professores choraram, professores que entenderam o contexto choraram e a nossa direção aplaudiu... Aplaudiu... (HAVE, 2019, grifo nosso).

Além da patente desproporcionalidade no uso de força policial ao lidar com os ocupantes secundaristas dentro da escola, Have ainda complementa que, após a desocupação, como forma de penalizá-lo, a direção escolar não permitiu que o entrevistado pudesse, assim como os demais ocupantes, frequentar de imediato a sala de aula após a desocupação:

Nós desocupamos e ficamos na rua até 7 horas da noite para poder dispersar e liberar a calçada da escola, E eu só fui permitido de entrar na minha escola uma semana depois porque achamos a chave do portão, mas a direção da escola só me permitiu entrar na escola uma semana depois... Não alegaram nada. Porque tinha um policial dentro da escola e falou: "você não vai entrar aqui até semana que vem". E o policial da escola... E a policial da escola eu conversei, ela virou minha amiga e tudo mais e ela falou: "eu só fico na escola para que não corra risco de vocês ocuparem de novo". Ela vai parar 200 estudantes? Vai fazer igual eles fizeram, chegar 15 camburões com metralhadoras para poder parar a gente, ocupar um espaço que é nosso, que eu já ocupo? Então, eu senti medo (HAVE, 2019, grifo nosso).

A narrativa de Nakas, assim como a de Have, demonstra a violência policial do aparato estatal. A ocupante deixa transparecer a frustração de realizar a desocupação do colégio municipal e, sobretudo, a tristeza de não poder reagir à ordem judicial que lhe obrigou a ficar inerte frente a frente com policiais armados:

Aí, foi complicado porque a gente não queria desocupar. A gente ficou pouco tempo, levando em consideração que as outras escolas ficaram quase um mês, a gente ficou uns 15 dias, 10 dias, e a gente não queria desocupar. Tava sendo muito difícil as reuniões com o prefeito e até que falaram que ia botar a polícia lá pra desocupar. E a gente ficou muito triste, foi, essa parte foi a parte frustrante também. Ficamos devastados, porque tava só no começo a gente tava fazendo tanta coisa interessante, tanta coisa legal e ninguém conseguia ver isso. Então foi triste, porque a polícia chegou lá e não tinha o que a gente fazer. E não tinha como reagir com arma de fogo (NAKAS, 2019, grifo nosso).

Revoltada, Nakas considera que a polícia não esteve presente quando solicitada para oferecer proteção aos secundaristas ameaçados, todavia, para promover a desocupação em cumprimento da ordem judicial, não tardou em se apresentar no colégio municipal equipada com armas e reforços:

Mas eu lembro que não era Guarda Municipal, era Polícia Civil. E tinha uns 4 carros, gente qual que é a necessidade disso? Tem nenhum tipo de pessoa aqui dentro, tinha pessoa passiva ainda. Ninguém assim é, sei lá que tenha um antecedente não tem nada... Ai isso é uma coisa que a gente conversou depois. No dia que a gente estava lá pedindo proteção, ameaçado eles mandaram um Guarda Municipal, no dia pra desocupar, com medo de reagir, foram quatro carros de polícia. Ai você fica mais revoltado ainda com essa situação de que você vê que a polícia não ta ali pra te proteger realmente, né. Quando você declara que está numa situação de risco vem um Guarda Municipal depois de muito tempo, e ai quando você ta saindo, que tem um mandato, quatro pessoas assim que tão lutando pelo direito delas, que não tão fazendo nada além do que deveria. Então foi uma coisa muito, muito triste. Acho que a palavra é essa (NAKAS, 2019, grifo nosso).

A experiência de ocupar é mais ampla que o sobrevoos que foi aqui realizado e não se encerra nas violências narradas, apesar dessas serem marcantes aos secundaristas. Do mesmo modo, as ocupações também não se limitam aos traumáticos episódios das desocupações, os quais podem parecer pôr um fim à resistência secundarista, em primeira análise.

Mais que isso, interessa-nos não reduzir as ocupações às marcas de violência, as quais não devem ser desconsideradas por também constituírem os processos formativos dos secundaristas. Entretanto, para, além disso, frisamos a potencialidade do movimento para

engendrar na microdimensão dos entrevistados, possibilidades que escapem ao domínio do poder maior.

5 OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS: “UM DEVIR DELEUZE-GUATTARIANO NA EDUCAÇÃO”

A filosofia de Félix Guattari e, sobretudo, a de Gilles Deleuze constituem nesta pesquisa um território que permite a ampliação do entendimento das ocupações secundaristas poços-caldenses, fornecendo-nos conceitos indeclináveis para análise do movimento sob a perspectiva filosófica de menoridade. Assim, nos propomos a investigar a experiência de ocupar como um devir menor que nasce no terreno educacional.

5.1 OCUPAR PARA RASGAR O CAOS

Aqui, inicia-se a parte crucial da pesquisa, a qual nos conduzirá para a apresentação dos três elementos fundamentais identificados no decorrer da pesquisa: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. Esses elementos podem ser chamados de conexões e interconexões essenciais e comuns à experiência de ocupar nas Escolas públicas e na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. Não se trata de estabelecer categorias que engessem o pensamento, mas de fornecer ferramentas que ampliem o entendimento das experiências narradas na microdimensão política.

Jogaremos luz no conceito de menoridade trazendo-o ao encontro do acontecimento de ocupar, à concretude. O cruzamento conceitual de educação menor com as narrativas secundaristas é a perspectiva de análise central, para tanto, deixemos que o conceito se alimente da materialidade das ocupações e também autorizemos que a experiência de ocupar seja investigada por um dispositivo que a amplie e não a faça fronteiras.

O percurso teórico a ser desenvolvido se inicia na fonte: a filosofia de Deleuze como criação de conceitos. Dentre os conceitos deleuzeanos e deleuzo-guattarianos, o foco será o conceito de menoridade, marcadamente pela literatura menor, como nosso operacionalizador inicial do pensamento de marginalidade. Em seguida, destacaremos a menoridade que se desloca para a Educação, numa construção filosófica de Silvio Gallo. Por conseguinte, atingiremos o epicentro da investigação, com as características do conceito de educação menor: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo, compondo uma análise das ocupações secundaristas poços-caldenses.

A desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo são os encontros, são as conexões, pontos de convergência da experiência de ocupar dos sete entrevistados, mas ressalta-se, não trataremos esses pontos como regularidades, haja vista que essa categorização

não se ajusta com a análise reflexiva da caixa de ferramentas deleuzeana. Entretanto, há aqui a autorização para elaboração dos cruzamentos potentes que sobressaíram da aproximação dos dois campos: da concretude das ocupações poços-caldenses ao conceito de educação menor.

A filosofia de Deleuze é uma forma de pensamento viva, em efervescência à medida que é utilizada. Uma epistemologia que impescinde da criação de conceitos e nos direciona na luta contra o caos. Não deve ser encarada apenas como mera fabricação de conceitos definitivos, mas sim como um exercício contínuo, como a disciplina de criar conceitos sempre novos. Por outro lado, não nos cabe a simples aceitação de um conceito, ele não se encontra pronto e acabado à nossa espera para que possamos fazê-lo reluzir, mas sim para seja tomado como conceito em potência. (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Eis aqui, nosso ponto de partida, uma filosofia para traçar planos sobre o caos (DELEUZE; GUATTARI, 2010) ou ainda, “rasgar o caos”, lutando contra a opinião que nos escraviza com respostas rápidas e totalizadoras, fazendo “brotar acontecimentos” e “dando relevo” para minúcias que nos passam despercebidas (GALLO, 2008).

A rejeição do Uno. Deleuze não se implicou em buscar o “todo, a razão ou o sujeito”, inclusive, considerou partilhar com Foucault o mesmo desgosto pelas abstrações e a mesma afeição pelos estados “mistos e agenciamentos” ou “os dispositivos” foucaultianos. O exercício de “rachar as coisas, rachar as palavras”, não buscando em origens perdidas, mas investigando as coisas por onde elas crescem, pelo meio: “a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de atualidade”. Uma investigação que demanda a “microanálise” para Deleuze, uma “microfísica do poder” para Foucault ou uma “micropolítica do desejo” para Guattari. Desembaraçar linhas: fazer uma cartografia sempre em aberto, que permita que os “focos de unificação”, “nós de totalização” ou “processos de subjetivação” sejam desfeitos de modo a possibilitar que se caminhe cada vez mais longe na linha cartografada, desfazendo pontos emaranhados (DELEUZE, 1992).

Deleuze nos coloca frente a frente em sua filosofia com a Pedagogia do Conceito, que se propõe “a analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 19).

Ao pensar a filosofia como a invenção de conceito para o exercício do pensamento, Deleuze rejeita ideias estabelecidas na história da filosofia de que a atividade filosófica seja, essencialmente, contemplar, refletir ou comunicar. Juntamente com Guattari, elaboram que nada disso é exclusivo do pensamento filosófico, mas que consistem em atividades universais a todas as disciplinas, diferentemente da criação de conceitos. Na obra “*O que é filosofia*” publicada no ano de 1991, Deleuze e Guattari apresentam a função filosófica: “ela não é

contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser”, ainda que ela intua, geste e conceba seus conceitos para essas “ações ou paixões” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 12). Gallo (2008, p. 23) ilustra:

Não podemos identificar a filosofia com nenhuma dessas três atitudes porque nenhuma delas é específica da filosofia, “a contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas.”. Por outro lado, é próprio da filosofia criar conceitos que permitam a contemplação, a reflexão e a comunicação, sem os quais elas não poderiam existir, uma vez que contemplamos conceitos, refletimos sobre conceitos e comunicamos conceitos.

Pensar a filosofia de Deleuze é elaborá-la no presente concreto como conjunto múltiplo de operacionalizadores que nos coloca na perspectiva do desvio (GALLO, 2008). A perspectiva do desvio é o que potencializa a análise das ocupações secundaristas, que ali em 2016, no interior de Minas Gerais, no berço de uma sociedade cimentada no coronelismo, insurge como um broto desviante das estruturas educacionais predominantes. Deleuze e Guattari são responsáveis por acusar as linhas de fuga, os ocupantes secundaristas são responsáveis por acusar a dissidência educacional.

Segundo Michael Hardt (1996, p. 21-22), a produção filosófica de Deleuze não é para ser vislumbrada como exterior à tradição filosófica ocidental, mas como “linha de pensamento”, uma desviante que permaneceu “suprimida e latente”, mas ainda assim “embebida na mesma tradição” (*apud* GALLO, 2008, p. 18).

A ênfase do detalhe, do menor, do concreto e cotidiano. Em Deleuze a filosofia se dedica a dar atenção ao tempo presente deslocando o foco dos universais abstratos e colocando em perspectiva maximizada a concretude dos eventos, inclusive os menores eventos, que podem se tornar grandes em potencialidade. Um olhar direcionado aos acontecimentos, de natureza efêmera e inacabada, que brotam no cotidiano (GALLO, 2008, p. 18).

A entrevista de Beatriz nos dá pistas de um certo devir-deleuze e, ainda que timidamente, é possível capturar em sua fala a luz colocada sobre as miudezas ao tratar do Hip-Hop. A ocupante secundarista maximiza os detalhes do cotidiano ao demonstrar que o Hip-Hop é, antes de tudo, uma vivência, uma cultura que está estritamente ligada ao cotidiano. Em sua percepção, o Hip-Hop deve ser “presenciado” para além de uma dança, sendo a filosofia que a norteia, ainda que seja nos menores acontecimentos:

Como é ser negro na sociedade. E a gente usa o hip hop, é, o hip hop pra isso. Porque a gente fala que o hip hop é uma cultura, muito antes da dança. A gente tem que viver o hip hop, tem que andar sendo o hip-hop... É. Antes mesmo de dançar, a dança é a última coisa do hip-hop que importa. Eu acho que se cumprimentar um, vamos supor, sair do prédio cumprimentar um porteiro, falar um obrigado pro motorista do busão. Eu acho que é muito mais importante do que você ter a dança. Eu acho que essa é a cultura hip-hop. Que ce tem que presenciar (BEATRIZ, 2019, grifo nosso).

O devir secundarista pode ser compreendido como um devir-deleuzeano, há mais pistas já encontradas e ainda a se encontrar nessa cartografia de resistência em aberto. Ainda pairam dúvidas sobre como fazer o “século deleuzeano”, mencionado respeitosamente por Foucault ao saudar a obra de Deleuze (*apud* DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 111). Entretanto, de modo modesto, nos propomos a provocar: como podemos ampliar nossa produção filosófica conceitual com o pensamento de Deleuze? É preciso privilegiar o múltiplo em detrimento do Uno, abrir mão do Universal abstrato e capturar as miudezas do concreto cotidiano, nos apropriar de pensamento que se oriente por Nietzsche, mas ainda assim se recuse a espelhá-lo. Uma filosofia que aceite o parentesco da tradição filosófica ocidental, mas recuse qualquer herança que possa trazer assujeitamento (GALLO, 2008, p. 19).

Alain Badiou (1997, p. 47) nos transpõe para um território de criação filosófica que perpassa pelo entendimento do método deleuzeano (*apud* GALLO, 2008, p. 19).

Alain Badiou caracterizou o método deleuziano como uma antidualética e uma “forma singular de intuição”. Uma antidualética porque há uma recusa em se pensar por categorias e por mediações. Deleuze criticou a filosofia que se produz por divisões no ser, procedendo por analogias, que foi dominante em toda a história. Partindo de Parmênides, com sua distinção entre o Ser e o Não-Ser, passando pelas dicotomias platônicas e pela dialética hegeliana, que busca colocar a negação no interior da afirmação, estendendo-se à fenomenologia, que permanece com a dicotomia entre mundo-aí e mundo da vida, por exemplo [...] Para ele, há apenas uma voz do Ser, que se multiplica e se diferencia em múltiplas tonalidades. Daí sua negação da dialética, para buscar a multiplicidade, as diferenças, as variações, que embora sejam expressões do mesmo, jamais deverão ser unificadas. A filosofia de Deleuze não é, de forma alguma, uma filosofia do Uno (GALLO, 2008, p. 19).

Reafirma-se: é da maior necessidade dizer não ao uno. O método deleuzeano passará pela intuição que, sob qualquer hipótese, não pode ser confundida ou ainda estrangida a ser “mística”. Ele nos leva, antes, a nos ancorar em “um trabalho de pensamento que, articulando multiplicidades de conceitos, intui novos conceitos” (GALLO, 2008, p. 20).

A análise pelo uno resulta em massificação, totalização limitante. Quando se opera no concreto, afasta as possibilidades de construções e invisibiliza a demanda plural, além de

menosprezar a potência política do grupo, da comunidade, e gerar mais tensionamento, de acordo com o que pôde ser informado pelos ocupantes secundaristas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Poços de Caldas, especialmente na narrativa de Have.

O episódio se desenrolou após a deflagração da ocupação da SRE, ocupação esta que contou com a reunião de todas as lideranças das escolas ocupadas de Poços de Caldas num esforço estratégico-político de manter a resistência e avançar com as pautas educacionais do movimento, sendo certo dizer que as reivindicações já haviam extrapolado a defesa das pautas nacionais que encabeçaram as ocupações, que foram. Locais e diversas. As postulações dos ocupantes não estavam no roteiro de respostas elaborado pelo Diretor Estadual do Ensino Médio que se deslocou da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE (MG), situada em Belo Horizonte para “negociar” com os estudantes. A SEE se propôs a dialogar com uma “massa”, com um bloco de invisibilizados e deparou-se com um grupo fortalecido nas suas multiplicidades articuladas. A postura do órgão institucional fomentou ainda mais insubmissão:

Ele achou que nós seríamos uma massa unida e realmente conduzida de certa forma. Não estou falando por partido político, mas conduzida ou pela própria liderança ou algum tipo de condução, mas quando ele chega ele acha estudantes em que cada um vai ter a sua demanda, cada um vai ter as suas necessidades, vai ter as suas vontades e não vamos ceder a isso! Porque ele trazer um discurso Progressista, uma escola nova, uma escola novista, não funciona para nós porque nós já entendíamos muito antes que esse novo não é atual, não é uma coisa que nós vamos viver, que nós vamos presenciar aqui nós vamos colocar em prática. Então, nesse momento a gente reivindica com ele mais para frente que o Estado fornecendo o necessário que ele não fornece para nós, seja qual for o governo, já é um passo muito grande para educação, inclusive, se o estado fornecesse para a gente o que a gente precisasse, falo de federação e tudo mais, não teriam ocorrido as ocupações e ele não precisaria ter feito aquele discurso político, no sentido de que: "Ai nós temos isso, nós temos aquilo e nós não podemos fornecer para vocês a reforma da escola, o término da construção, a revisão das formas que são feitas as eleições de diretores". Isso é um absurdo! Temos direito, temos participação democrática, vivemos numa democracia. Esse discurso dele não colou e ele fica impactado nesse momento (HAVE, 2019, grifo nosso).

As críticas às consequências políticas do pós-estruturalismo podem ser respondidas com uma provocação: o que o pensamento de Deleuze pode nos dar? Até onde pode nos alavancar? O filósofo político Michael Hardt nos situa nessa discussão ao pontuar que, inicialmente, não se deveria procurar uma resposta clara e fácil à questão que entrecorta um movimento teórico de tamanha dimensão, não é produtivo filosoficamente perseguir definição geral que abarque a política do pós-estruturalismo e, pior, transportar essa demanda para a

filosofia de Deleuze: “quais as ferramentas de utilidade que encontramos em sua filosofia para avançarmos em nossos próprios projetos políticos?” (HARDT, 1996, p. 181-182). As elaborações políticas de Hardt sobre a obra de Deleuze orientam para pensarmos em uma democracia radical:

Imbuído desse espírito é que tentei descobrir em Deleuze algumas ferramentas para a constituição de uma democracia radical. As distinções que tentei sublinhar na obra de Deleuze colocam a multiplicidade da organização contra a multiplicidade da ordem, e os agenciamentos de potência (*les agencements de la puissance*) contra os dispositivos de poder (*les dispositifs du pouvoir*). Cada uma dessas distinções depende de uma noção de uma noção de constituição latente, mas não obstante central, no pensamento de Deleuze. Dessa perspectiva, Deleuze pode nos ajudar a desenvolver uma concepção dinâmica da sociedade democrática enquanto aberta, horizontal e coletiva (HARDT, 1996, p. 182).

Essa inspiração de sociedade democrática radical lapidada por Hardt em Deleuze fundamenta-se na “composição do campo de forças sociais”. Pensemos, pois, em uma sociedade de organização aberta que se arrime numa “multiplicidade de organização” para enfrentamento da “multiplicidade da ordem”, em um “processo contínuo de composição e decomposição por meio de encontros sociais em um campo imanente de forças” (HARDT, 1996, p. 183):

Essa organização aberta da sociedade deve ser distinguida das estruturas verticais da ordem. Por organização eu não compreendo, aqui, qualquer tipo de plano ou projeto de como as relações sociais serão estruturadas; ao contrário, por organização eu compreendo um processo contínuo de composição e decomposição por meio de encontros sociais em um campo imanente de forças. O horizonte da sociedade é perfeitamente plano, perfeitamente horizontal, no sentido de que a organização social prossegue sem qualquer desenho pré-determinado, a base da interação das forças imanentes, e pode, assim, em princípio, ser remetido, a qualquer momento, como que por força das pressões incansáveis da gravidade, de volta ao seu estado zero de igualdade (HARDT, 1996, p. 183).

Em suas elaborações, Hardt acautela que suas contribuições no campo de uma política democrática deleuzeana são insinuações e que ainda é imperioso “dar corpo aos seus mecanismos constitutivos com práticas sociais concretas”, dando atenção, no horizonte político, à multiplicidade de práticas sociais e desejos, observando se estes nos dão indícios de articulações de corpos sociais com relações internas compatíveis para produção de “agenciamentos subjetivos poderosos” (HARDT, 1996, p. 184).

Nessa linha, na busca da passagem da “multiplicidade à multidão” para uma política democrática (HARDT, 1996, p. 184), podemos notar na entrevista de uma das lideranças

secundaristas poços-caldense, Carolina de Jesus, que a reunião convocada pela SEE-MG em parceria com a SRE de Poços de Caldas, antes das ocupações, propiciou a aproximação de diversas lideranças estudantis regionais. A partir disso, Carolina de Jesus e outros, utilizando-se dos critérios de pluralidade e afinidades pessoais pautadas na defesa das minorias dentro do sistema escolar, se encontraram em um agenciamento coletivo potente. Desse encontro surgiu a célula política inicial que deflagrou as ocupações secundaristas sul-mineiras:

Ele estava na Assembleia dos alunos e ele foi um dos que se destacou. A gente só chamou os que se destacaram, que a gente viu que tem vontade de mudar o mundo... Ainda não, só que, como eu falei, a gente sempre se interessou por essa parte e aí nessa reunião, que a gente tinha que selecionar, tinha que pedir que viessem pessoas militantes, que lutam por minorias, se destacaram alguns. E aí, na hora que se destacaram, a gente acabou virando amigo por causa das nossas coisas em comum. Então, a gente manteve contato, a gente criou um grupo dessa Assembleia. Aí, nesse grupo, a gente sempre mandava mensagem. E aí, os que se destacaram, que sempre conversavam no grupo, que apoiavam nossas ideias, que falavam sobre grêmios, como o Igor e o Have, a gente continuou com eles e, na hora que a gente foi ocupar, a gente chamou eles e falou assim: “Olha a gente precisa de vocês “. E eles vieram para ajudar e depois ele (kauê) ocupou lá na cidade dele (JESUS, 2019, grifo nosso).

Uma cartografia em aberto. Não há fechamento para as ocupações secundaristas que ainda operam no tempo. Não coadunamos com uma análise que se sustente como um sistema hermético:

Falamos exclusivamente disto: multiplicidades, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, o plano de consistência, as unidades de medida em cada caso... Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir (DELEUZE; GUATTARI, 2011. p. 19).

As recentes ocupações secundaristas poços-caldenses ainda são vivas e operam no coletivo, principalmente em cada um dos secundaristas que diretamente foram afetados e afetaram a sociedade. Nesse intuito, a investigação segue. A filosofia deleuzena também está em suspensão aguardando ser nutrida de concretude. O que nos move é o entendimento de que os conceitos de Deleuze não são ou estão estáticos, assim como de que as ocupações secundaristas ainda estão com seus efeitos ativos à espera de acionar e de ser acionada por um conceito.

5.2 CONCEITO: UM CAMPO QUE ABRIGA OS PERSONAGENS QUE O CULTIVAM

Em *O que é a Filosofia?* Deleuze e Guattari inauguram a obra questionando “O que é um conceito”, com o fim de formularem e apresentarem as características primordiais dos conceitos. Primordialmente, os conceitos possuem três componentes: “mundo possível, rosto existente, linguagem real ou fala”. Assim, trabalha-se com o conceito por meio de uma representação, tal qual um rosto que o exprime, utilizando de uma linguagem que lhe permita ser real/concreto em um mundo possível (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 25).

A filosofia deleuzeana é um campo fértil de conceitos que se desdobram e se ampliam à medida que são utilizados, a menoridade é um dentre tantos e que também se enlaça com outros tantos. Um conceito nunca é apenas um conceito. Ele se apresenta e se desenvolve em uma rede, em um campo teórico e em um campo real, se duplicando, se ampliando... Logo, qual o aprendizado necessário para manusear e ser manuseado pelo conceito?

O conceito possui uma história, um passado... vez que sua criação origina-se de muitos outros conceitos que lhe serviram à composição atual, à sua nova roupagem. O conceito possui um devir que se manifesta pela relação estabelecida com outros conceitos que se afinizam ao seu plano com problemas que se conectam, numa co-criação. O conceito é um ponto de coincidência, de acumulação das próprias partes que lhe formam, de cada componente seu. É uma heterogênese, pois se instaura por zonas de vizinhança. O conceito é incorporeal, por não se confundir com o estado das coisas, porém se efetua nos corpos. É relativo por estar ligado aos fragmentos, aos seus componentes, aos outros conceitos e à solução dos problemas que lhe são apresentados, mas é absoluto pelo lugar que ocupa no território e pelas novas condições que fornece ao problema. Não é discursivo, por não se servir de asserções (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 25-31).

O conceito é um instrumento, mas gostaria de denominá-lo também de mecanismo que pode se encaixar em outros mecanismos que perseguem o mesmo fim para criar o novo, para reagir ao que é generalizado e ampliar a forma de pensamento. Chamado de agenciamento na filosofia deleuzeana ou ainda de dispositivo. O conceito é sempre algo que cria, produz.

O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos

conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível (GALLO, 2008, p. 28).

Pensando na operacionalidade dos conceitos, Gallo assevera que um conceito deleuzeano não está para ser tomado como verdadeiro ou ainda ser compreendido, mas deve ser considerado se ele fomenta nossa potência de pensamento e nos coloca em movimento de modo a enxergarmos novas e reformuladas possibilidades. Novamente alertamos que os conceitos não se propõem a procurar a verdade, pois essa demanda é da ciência e não cabe à filosofia, logo, não tomamos os conceitos por verdadeiros, falsos, mas os tomamos por operativos ao pensamento. Em Gallo: “o conceito é um catalisador, um fermento, que a um só tempo faz multiplicar e crescer as possibilidades de pensamento. Por isso cabe a ele ser interessante, mas não necessariamente verdadeiro” (GALLO, 2008, p. 31-32).

As ocupações padecem de críticas semelhantes à crítica que se tecem aos conceitos incompreendidos ou que não se empenham na busca da verdade. Não serve para análise das ocupações secundaristas a busca por uma verdade única que satisfaça a sociedade, a comunidade escolar, a educação institucionalizada governamental ou ainda, os demais alunos que se opuseram ao movimento. Interessa se as ocupações tenham servido aos secundaristas, se elas foram capazes de transportá-los a um novo território que, ainda que considerado provisório, lhes tenha possibilitado o movimento e não a paralisação:

Por que ocupar? Por que não ir para rua? E a gente começa a conversar, o ir para a rua para pessoas como vocês que nos perguntam não funciona, porque se ir para rua funcionasse, as nossas convocações com greves de professores já seriam um incentivo para que vocês saíssem. E, porém, vocês não fazem. E o professor que ganha mal vai trabalhar mal, vai dar aula mal, não vai querer ir, enfim, uma infinidade de coisas. Então, a partir disso, se eu ir para rua não funciona, vamos ser mais drásticos com as nossas medidas!!! Nós achamos ser certo, não significa que para você vai ser! (HAVE, 2019, grifo nosso)

Re-encadeamentos. Ao remexer no caos e revirá-lo encontram-se as variações que, teimosas, se perpetuam na infinitude. Entretanto, as variações se tornam inseparáveis sobre um plano, um campo, um terreno e surgem os “re-encadeamentos” (não mais associações de diversas ideias) formando um conceito que nos permite traçar planos sobre o caos (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 238).

Afinidades. O conceito deleuzeano é, por si só, um universo de formas de pensamento, todavia, isso de nada servirá àquele que não se afiniza com o conceito. A condição da afinidade é a condição para que o conceito agencie em nós mesmos certas possibilidades

(GALLO, 2008, p. 31-32). Seremos afetados pelo conceito por meio das compatibilidades que desenvolvemos com ele para, a partir disso, afetar o mundo com as possibilidades por ele desencadeadas.

5.3 O CONCEITO DE RIZOMA

Um conceito nunca é uno, indivisível. É um caminho e também uma bifurcação. O conceito de menoridade possui um devir relacional com conceitos que combatem junto a ele no mesmo plano, rasgando o caos. A própria obra deleuzeana é assim, relacional, construída a quatro mãos com Guattari, ou até mesmo a seis mãos numa criação da dupla com outros teóricos. O isolado, o individual, não é primazia em Deleuze.

O conceito da Menoridade brinca na filosofia alegre de Deleuze e Guattari com o conceito de Rizoma. E o conceito de Rizoma se nutre na menoridade, são indissociáveis, são um corpo sem órgãos. Por isso, apresentar a forma de pensamento rizomática antecede a própria apresentação de menoridade, mas isso não exclui os momentos em que os dois conceitos dançam juntos no caos. Assim com dançam juntos Deleuze e Guattari na obra “Kafka - por uma literatura menor” publicada em 1975, na obra “Rizoma” de 1976 e, posteriormente em “Mil Platôs”, em 1980, até a última parceria, “O que é a filosofia”, publicado em 1991, em Paris, França (DELEUZE; GUATTARI, 2011 [1976, 1977, 2010]).

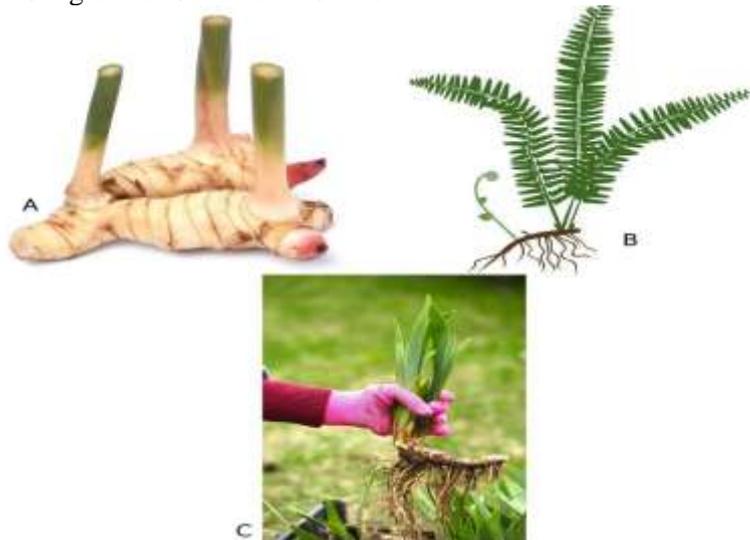
Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuimos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar impercetível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 17).

Rizoma é uma imagem-pensamento deleuzeana criada do encontro da botânica com a filosofia. Pensemos, então, na imagem de um gengibre (tempero), que é um caule subterrâneo que cresce horizontalmente. Nem sempre o rizoma será subterrâneo, podendo ser, inclusive, aéreo. O rizoma não é uma raiz, apesar de se assemelhar a uma, mas é um componente de algumas espécies de plantas como samambaias, bromélias, orquídeas, a batata e a grama. Essa

última, por exemplo, resistentemente produz brotos com facilidade e se espalha em um território, tal qual uma erva-daninha. Assim, podemos começar a visualizar o rizoma de Deleuze:

Outra marca fundamental na escrita de Deleuze e Guattari, associada à ideia de criação de conceitos, é a interlocução constante com diversas áreas, como o cinema, a literatura, a música, a biologia, entre outras. Tal imbricação de diferentes saberes, embora para muitos possa parecer um risco, torna-se para os autores um caminho sistemático e criativo de pensar o mundo e suas complexidades, sustentando as diferenças e heterogeneidades. Um exemplo claro dessa posição é o conceito de rizoma, nosso objeto de discussão neste ensaio. Em uma referência direta à imagem de extensões subterrâneas de caules, responsáveis pela absorção de nutrientes, o rizoma seria um emaranhado de linhas em que não é possível distinguir início e fim, nem núcleo ou ponto central. (BARRETO; CARRIERI; ROMAGNOLI, 2019, online).

Figura 13 – Imagens de caules rizoma
A: Gengibre B: Samambaia C: Iris



Fonte: InfoEscola¹²

O conceito de rizoma vai se tornando mais claro à medida que suas características vão sendo apresentadas. Deleuze e Guattari falam do rizoma botânico como uma haste subterrânea que se distingue das raízes e das radículas e pontuam que os tubérculos com seus bulbos também podem ser rizomas (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Na introdução de “Mil Plátos”, os filósofos elaboram os princípios do conceito rizomático enumerando as características aproximativas do rizoma botânico. Nessa linha, passaremos a elencá-los em associação com as narrativas dos secundaristas poços-caldenses

¹² Disponível em <<https://www.infoescola.com/plantas/rizoma/>>. Acesso em 21 nov. 2020.

numa tentativa modesta de nutrir o conceito e sermos nutrido por ele.

Inicialmente, o conceito de rizoma se orienta pelos *princípios de conexão e de heterogeneidade* demonstrando que todo e qualquer ponto poderá se conectar a qualquer outro ponto, ainda que em face de naturezas que se apresentam como muito diversas entre si. Mas isso não se relaciona somente à uma possibilidade de conexão, mas à própria necessidade da conexão.

O rizoma conceitual se difere da imagem-pensamento da árvore, a qual só faz as conexões seguindo uma ordem que verticalmente caminha das raízes, passando pelos caules até finalmente alcançar as pequeninas folhas. O rizoma faz conexões que fogem a qualquer ordem, mas sempre possibilita que os pequenos brotos ocupem um território. A imagem arborescente do pensamento orienta a educação e seus sistemas governamentais. A imagem rizomática orienta os brotos de resistência secundaristas que horizontalmente tomaram um território escolar e educacional:

Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, linguísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da língua, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais [...] Não existe uma língua-mãe, mas a tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política (DELEUZE; GUATTARI. 2011. p. 22-23).

Uma realidade heterogênea. As ocupações mostraram diversas possibilidades impensadas até aqui para que pudéssemos efetuar uma política da multiplicidade. Johnny Cash narrou que um dos maiores impactos vividos se relacionou ao fato de, à época das ocupações, se relacionar com pessoas muito diversas do grupo ao qual estava inserido anteriormente. Cash era evangélico e, além de aproximar-se, nutriu considerável admiração por outros secundaristas praticantes de religiões diversas e orientações sexuais até então diferentes da sua. O conceito rizomático necessariamente passa pela conexão e heterogênese:

De toda a tensão que tinha, nossa! Era bom também pra passar cultura, pra passar diversidade também. Uma coisa que eu achei legal no , que o Richard, é... impôs aquilo que ele acreditava, falando que, mostrando que não precisava ter preconceito sabe. Que não precisava...Que não é porque ele acredita em Exu, e eu acreditava em Deus, ou porque outras pessoas acreditavam no Bruxismo, porque, ou porque tinha que era agnóstico, tinha alguém do meu lado que acredita no Bruxismo que cê tinha que desmerecer sabe? Que cê tinha que desrespeitar. Nossa, eu achei isso muito legal nele, porque ele, ele realmente se impunha, e véi, o cara era o cara! Era pobre, era negro, é gay, e ainda por cima era da umbanda ainda, tudo que tinha de preconceito ele tinha dentro deles mesmo, mesmo assim ele botava moral em

todo mundo lá. Ele se, ele fazia todo mundo ter respeito por ele, ele era, eu achava muito interessante isso. Era o que eu, o que eu mais admirava nele era isso. Nossa! Ele foi muito legal pra quebrar... eu já tive muito preconceito... eu já nunca fui muito fã de preconceito. Só que como a gente cresce na sociedade que a gente vive, já cresce impondo desde pequeno...sempre, sempre fui quebrando isso em mim. Só que na ocupação serviu pra quebrar todo o resto que eu tinha. Nossa! Principalmente em questão de homofobia, eu nunca tive. Só que eu queria tentar entender, pelo menos o que eles passavam sabe? Tentar tipo tomar um pouco da dor deles, pra ver o que realmente é passar por aquilo (CASH, 2019, grifo nosso).

O princípio da multiplicidade é a terceira característica do conceito de rizoma. A multiplicidade só pode ser chamada dessa forma quando efetivamente não possuir mais relação com o uno, seja como sujeito, seja como objeto. As multiplicidades rizomáticas estão em oposição às “pseudomultiplicidades arborescentes”, denunciando-as (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Se a imagem pensamento é o rizoma, as multiplicidades se alteram e crescem com as leis de combinações que as acompanham, suas naturezas sempre mudam. Se a imagem-pensamento é arborescente, as multiplicidades somente crescem seguindo uma ordem, o que lhe transforma em pseudomultiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23-25). As multiplicidades estão em constante movimento de expansão:

Tá, homofobia é crime? É crime mas quem criou a lei, passou por isso já? Que cê criar a lei pra proteger, beleza, é uma coisa, cê tomar a dor de uma pessoa, tipo “Nossa o cara, o cara sofre, o cara sofre por gostar de pessoas do mesmo sexo”, que por incrível que pareça é uma coisa normal, desde muito tempos antigos. Milhares milhares de anos atrás... não é a mesma coisa que cê passar. Tendeu? Hoje eu passo isso nossa, eu sempre tive dúvida. Da minha sexualidade, e a ocupação me ajudou a descobrir... Por incrível que pareça, me ajudou a descobrir, me ajudou a abrir mais a cabeça pra isso... Mostrou que aquilo que eu vivia não... não era só aquilo, que o universo não girava em torno daquilo que eu vivia. Tendeu? Tipo, digamos que o universo é muito grande pro pouco que a gente pensa sabe? É minha cabeça era muito pequena, e a ocupação me ajudou a abrir minha cabeça. Me ajudou a expandir meus horizontes (CASH, 2019, grifo nosso).

Em Silvio Gallo, a Educação Menor é o lugar de exercício para produção de multiplicidades (GALLO, 2002),

as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); ao vetores que as atravessam, e que

constituem territórios e graus de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 08).

Poder de retomada. O quarto princípio rizomático traz a ideia da *ruptura assignificante*. Para os filósofos é possível que um corte significativo no rizoma não o extermine, mas num movimento inverso, o faça se desenvolver em outras linhas a partir do rompimento, numa retomada em qualquer de suas novas linhas que surgem com a quebra. A ruptura não imobiliza o rizoma uma vez que sua composição abarca linhas de segmentaridade que permitem a estratificação, a organização e a territorialização, rompidas quaisquer dessas linhas de seguimento, há a possibilidade de correr pelas linhas de fuga que também compõem uma nova parte do rizoma. Em alusão à organização das formigas, diz-se que é impossível exterminá-las sem que as mesmas não se cansem de reconstruir o rizoma animal que formam (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25-26).

Ao ser perguntado sobre a possibilidade de novas ocupações secundaristas diante do cenário político brasileiro em 2019, o entrevistado Johnny Cash sugestionou pensar a resistência política como um grande formigueiro, um rizoma animal, que se inspirasse não apenas na primavera secundarista, mas também em outros movimentos de categoria, como a Greve Nacional dos Caminhoneiros no Brasil, em 2018:

Não tem quem segure o povo! Só que todo, só que ninguém abraça a ideia, entendeu? Se todo mundo parasse e fechasse por um dia que fosse, todos os comércios, um dia que fechasse já ia desestruturar inteira a economia do Brasil. Aí sim, eles iam ter que dar um jeito. Tendeu? O problema é, o Brasil não, não pode ser colônia, dotado como colônia. Entende? Cada...por exemplo, no meio de um pasto vários formigueiros, não. Tem que ser tudo um formigueiro só, porque quando cê tá numa, numa colônia de formigas, ela trabalha de um jeito só, só que a outra colônia trabalha de outro jeito, que foi o que aconteceu? Manifesto das ruas. Trabalhava de um jeito, então a Ocupação trabalhou de outro, e o caminhoneiros trabalharam de outro. Então se eles trabalhassem de uma forma só, já era! Acabou. Não tem quem segure o país. Não tem quem seguro o povo no caso (CASH, 2019, grifo nosso).

O rizoma pode ser assimilado de uma forma dicotômica. As linhas de fuga e as linhas de segmentaridade existem e se movimentam para territorializações e para desterritorializações e, em nenhum dos casos, se prevê em que se resultará o movimento de fuga numa visão rudimentar de bem ou mal, dualista. Acontece a ruptura, como resultado estabelece-se a linha de fugas ou as linhas de fuga, nesse movimento há riscos de que a nova linha que se forma possa ir ao encontro de outra servidão de poder ou até mesmo “concreções fascistas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26).

As formigas ocupantes secundaristas poços-caldenses, quando ameaçadas, se organizavam em linhas de fugas para evitar o extermínio, principalmente o midiático e civil. Numa estratégia coletiva, ao serem acoissadas, solicitavam ao grupo de apoiadores e demais ocupantes de outras unidades que viessem em auxílio. Um protesto contrário resultava em uma manifestação pública maior de apoio. Em algumas ocasiões, até os próprios ameaçados se surpreenderam com a dinâmica coletiva de suporte que se estabeleceu:

Eu lembro que tem uma foto que eu estava, assim, a gente recebia muita manifestação... muito, muito protesto. E aí, sempre que a gente recebia uma ameaça de um protesto contra... a gente avisava o pessoal e eles montavam um protesto a favor. E eu lembro que nesse dia chovia e começou a chegar protesto e a gente tinha recebido ameaça do protesto contra, a gente achou que era contra. Estava todo mundo lá dentro porque estava fazendo reunião sobre a ocupação. E aí, começou o apito, apito, apito, e a gente foi lá para fora e falou assim: “Meu Deus do céu”. Porque a gente tinha um apito, na hora que alguém apitasse, todo mundo tinha que correr para ver o que aconteceu. Porque era alguma coisa, era um aviso, era alguém chegando, então, precisava de ajuda e o apito era ajuda. Ninguém poderia tocar o apito à toa, só tocava quando precisava. Começou apito, apito, apito sem parar e a gente correu para fora. E era uma manifestação chegando e a gente não estava entendendo que eles estavam falando e a gente correu para dentro e pensou: “Meu Deus, esse tanto de gente contra e a gente aqui sozinho, o que que vai acontecer e agora?” E era uma manifestação a favor, eu lembro que tem uma foto de eu falando nessa manifestação (JESUS, 2019, grifo nosso).

Os conflitos internos estiveram presentes nas ocupações, a própria multiplicidade real permitiu que os conflitos se estabelecessem, diferentemente da pseudomultiplicidade que se apresenta nas escolas. No fervor dos conflitos internos, as rupturas se operaram, entretanto, o rizoma permaneceu indicando que se tratavam de rupturas assignificantes:

Tinha muito. Muito, muito, muito, muito muito conflito. Pensa comigo, várias pessoas, de vários lugares, de vários bairros, várias personalidades diferentes. Num lugar só, as vezes gente que ce nem conhecia. Aí entra aquela questão que eu te falei do preconceito. Porque lá era separado assim. Era os quatro e vinte e a galera do vale. A galera dos quatro e vinte não se dava bem com a galera do vale, e a galera do vale não se dava bem com os quatro e vinte. E tinha eu e o Inácio... (CASH, 2019, grifo nosso).

Por fim, Deleuze e Guattari apresentam o princípio de *cartografia e decalcomania*. O rizoma não é contemplado por um modelo estrutural, não coaduna com a ideia de estrutura profunda ou eixo genético. É a recusa do modelo de árvore, o qual difere do rizoma ser um objeto de reprodução. Ao rizoma não cabe a reprodução, o decalque, pois não há a estrutura fixa mas em movimento e sempre em alteração. O rizoma jamais será capturado por uma fotografia, desenho... é um mapa que deve ser produzido (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

O pensamento arborescente fixou-se na filosofia ocidental e, com isso, para Deleuze e Guattari, uma enorme perda se efetuou ao pensamento: “no Ocidente a árvore plantou-se nos corpos, ela endureceu e estratificou até os sexos. Nós perdemos o rizoma e a erva” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 39).

A relação rizomática é a relação com o mundo e com todos seus devires.

5.4 O CONCEITO DE LITERATURA MENOR: A EXPRESSÃO POLÍTICA DO DEVIR-MINORITÁRIO

Precipualemente, para que avancemos, é indispensável que persistamos na linha de segmentaridade da menoridade deleuze-guattariana descortinando o conceito de Literatura Menor concentrado filosoficamente na obra “Kafka – por uma literatura menor” (DELEUZE; GUATTARI, 1977). Ademais, também é essencial ressaltar que os filósofos trabalharam o conceito de menoridade/minoridade na obra “Mil Platôs” (DELEUZE; GUATTARI, 1995), se debruçando sobre os desdobramentos do complexo sistema de pensamento minoritário em diversas áreas de conhecimento (música menor, língua menor, justiça menor) e situando-nos de que a menoridade não se expressa de acordo com um quantitativo numérico:

A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que ‘o homem’ tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais [...] etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 55).

Gallo (2013) ao tratar da menoridade deleuze-guattariana nomeia-a como conceito-adjetivo e aponta os caminhos dos autores elucidar a menoridade em suas obras, não a restringindo ao campo da literatura:

O conceito-adjetivo menor foi retomado por Deleuze e Guattari em sua obra seguinte, Mil Platôs. Em dois textos que compõem o livro ele aparece de modo destacado: em 20 de novembro de 1923 – Postulados da Linguística encontramos o conceito de “língua menor”; em 1227 – Tratado de Nomadologia: A Máquina de Guerra encontramos “ciência menor” (ou ciência nômade) e “filosofia menor” (ou filosofia nômade). Em outros textos

do livro o conceito reaparece, mas sem o destaque que possui nesses dois. (GALLO, 2013, p. 8).

O conceito de minoridade na obra de Kafka é uma descolonização do pensamento. É uma oposição à ordem vigente, ordem esta que é majoritária e que relega as multiplicidades à margem. Deleuze e Guattari recorrem à produção literária de Kafka por entendê-la como uma máquina de expressão política da minoridade, em que é possível ver o literário se confundindo com sua obra e sua obra sendo sua própria existência política. Asseguram Deleuze e Guattari que Kafka consegue produzir rizomas ou mapas de transformações e que, sobretudo, o universo kafkiano é um castelo de múltiplas entradas que impede a entrada do inimigo por permitir a expressão das minorias (DELEUZE; GUATTARI, 1977).

Kafka é um desterritorializador, subversor da literatura e, conseqüentemente, da língua. O escritor imprime em sua obra uma carga política de um judeu que produz literatura em alemão, enquanto reside em Praga, capital da República Tcheca... terras de ocupação alemã. Kafka subverteu o alemão, fazendo com que esse idioma, essa língua fosse o veículo de “desagregação dela própria” (GALLO, 2002, p. 172).

A literatura do menor é a literatura do marginal. Essa tomada de território num movimento de ocupação político-expressivo permite a existência das minorias. Se a territorialização (domínio de poder) está posta, a desterritorialização é medida que se impõe para salvaguardar a multiplicidade dos devires e, dentro das próprias estruturas de poder... fazendo uso delas, tomar para si um terreno político... E, ali, brotar com o coletivo de menores.

É somente a possibilidade de instaurar a partir de dentro do exercício menor de uma língua mesmo maior que permite definir literatura popular, literatura marginal e etc. é somente a esse preço que a literatura se torna realmente uma máquina coletiva de expressão, e se torna apta a tratar, a desencadear os conteúdos. Kafka diz precisamente que uma literatura menor é muito mais apta para trabalhar a matéria (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 29).

E se a literatura menor é máquina de expressão que possibilita a descolonização do pensamento, ela também precisa ser descolonizada, arrancada de seu território. A minoridade literária europeia não é a minoridade literária do Brasil. O conceito deleuzeano que se alimenta da concretude exige um literário latino-americano que, por incorporar uma existência marginal, desterritorializou a literatura brasileira.

Afonso Henriques de Lima Barreto, nosso Lima Barreto, subverteu a literatura brasileira. Um “literato menor” rompe com a tradição da produção da escrita elitizada na

sociedade brasileira no início do século XX e inaugura uma obra brilhante embebida de carga política das margens brasileiras que lhe atravessaram desde o nascimento.

Um gênio crítico, com produções avaliadas como erráticas pela comunidade acadêmica da época, Lima Barreto carregou nas suas linhas, a comunidade diversa que persistia em existir. Em Gallo, sua obra é considerada a maior representação da minoridade literária deleuzeana, quando escreve de modo “a atormentar nossa literatura da Academia. Preto, pobre e homossexual, mais minoria que Lima é quase impossível de se conceber” (GALLO, 2002, p. 173). Em Lopes e Silva (2017, online), Lima Barreto é:

Considerado precursor do realismo crítico brasileiro, Barreto inaugura uma nova forma de retratar a sociedade do início do século XX. De forma invertida, paródica, o escritor parte das margens para direcionar um novo olhar sobre o centro, parte do subúrbio para entender a cidade e nesse movimento inverso particulariza a sua produção literária. Põe em prática um posicionamento extremamente crítico em relação à sociedade burguesa, como já acontece em seu primeiro romance – Recordações do escrivão Isaías Caminha –, que focaliza de forma crua o mundo da imprensa e do jornalismo, satirizando as “personalidades” que o compunham, vistas como metonímia das elites da época. Já em Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá, corporifica-se o desmascaramento da figura do burocrata, ao mesmo tempo em que se promove a defesa de um “lugar ao sol” para o mulato vítima da violência simbólica disseminada no cotidiano da belle époque brasileira.

A subversão da escola e seus aparatos é uma subversão feita de ocupantes secundaristas. Caminhando ainda mais, se a literatura menor é a subversão de uma estrutura literária, a escrita da marginalidade se assemelha à subversão das escolas pelos próprios estudantes. Ocupar é tomar um território de domínio, é desterritorializar esse domínio da Educação e, mais que isso, é estabelecer um lugar novo para os menores invisibilizados na educação. É criar rizomas das margens para o centro assegurando que a história dos secundaristas seja escrita e contada por eles próprios. É mais uma vez, ver um negro, pobre e gay, que se estabelece na periferia escolar, insurgir potente tal qual um Lima Barreto e cunhar sua denúncia social. A consciência de que a história também é escrita por suas minorias marginais é presente na fala de Have, o ocupante secundarista poços-caldense líder de seu grupo de insurgentes da política do menor:

Primeiro eu acho que nós deveríamos conhecer nossa história, sabe e, a partir da nossa história... de verdade, não a história bonitinha pintada pelo Regime Militar, não a história esquerdista extremista, não a história de direita ridícula, neutra, que não aconteceu nada de ruim com ninguém .. de que tudo foi sempre muito bom, conhecer a verdadeira história... massacrante, sangrenta, desculpa o termo “fudida” das pessoas porque nossa nação foi construída através de um massacre nacional . A gente

conhecendo isso, eu acredito que seja um ponto de partida para que possamos pensar em convivências sociais, aonde essas pessoas, como eu já disse, que não se encontram, por exemplo, como representantes da superintendente enquanto pessoas, nascem pessoas superiores porque estão lá, vão reconhecer e vão ver como realmente funciona o Estado... vão ver como funcionam as relações que eles tem de forma indireta porque estão relacionados com nós indiretamente, a partir disso nossa história mudaria completamente. Não votaríamos no atual presidente que eu declaradamente eu sou contra, pois eu sou universitário, eu sou gay assumido, sou negro, sou pobre, venho da segunda pior escola do Estado da Superintendência do Sul de Minas (HAVE, 2019, grifo nosso).

Desterritorialização da língua, ramificação do individual no imediato político (ramificação política) e *agenciamentos coletivos de enunciação* (valor coletivo) são as três características que orientam o conceito de literatura menor. O conceito é um conjunto de condições revolucionárias para que qualquer literatura se crie dentro da literatura predominante (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28).

A primeira característica é a *desterritorialização da língua*. Desterritorializar é arrancar da tradição (GALLO, 2002) toda língua se expressa em um território composto por maioridades políticas de uma realidade, essa expressão é tida como predominante e única, mas isso não procede. As multiplicidades persistem nas margens e, para isso, quando fazem o deslocamento violento para se incluírem no domínio estão fabricando desterritorializações. A territorialidade forçada é invadida por brotos que se espalham e tomam um espaço político, cultural, escolar. Esses brotos se encontram em novas buscas e se conectam, até que o gramado seja tomado pela erva-daninha que floresce sempre em novos agenciamentos. Desterritorializar é produzir essa subversão do pequeno, marginal desintegrando o falso real, as pseudomultiplicidades, só assim, as multiplicidades da realidade concreta são enxergadas. É um escape ao domínio do poder, é uma insubmissão:

Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. No entanto, a primeira característica é, de qualquer modo, que a língua aí é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização. Kafka define, nesse sentido, o beco sem saída que barra aos judeus de Praga o acesso à escritura e que faz da literatura deles algo impossível: impossibilidade de não escrever, impossibilidade de escrever em alemão, impossibilidade de escrever de outra maneira [...] Em resumo, o alemão de Praga é uma língua desterritorializada, própria a estranhos usos menores [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25-26).

O escape que precede à desterritorialização do domínio é sutil e nem sempre faz alarde, não há indícios sobre como ele opera. Em dado momento, toda a estrutura

arborescente está ditando suas normas e em outro momento, já não há mais controle sobre a estrutura que ela mesma criou, pois já estão a desterritorializando.

Antes das ocupações secundaristas Poços Caldenses, a Superintendência Regional de Ensino (SRE) convidou os representantes escolares estudantis e grêmios para um diálogo sobre formas de política participativa nas escolas. Até esse momento, a educação maior (representada pela SRE e SEE) estabeleceu as normativas para que essa participação política estudantil institucionalizada se realizasse. Atentemo-nos aqui, que os estudantes estavam numa territorialidade forçada, numa pseudomultiplicidade. Mas algo foge, escapa... e as lideranças escolares, após assembleia, conectam-se politicamente e, desse grupo, estimulado pelos próprios órgãos institucionais, nasce uma minoria verdadeiramente múltipla que, posteriormente, inicia a onda de ocupações secundaristas no sul de Minas Gerais. A educação maior sendo subvertida dentro dela mesma pelos menores:

A Luana participou de uma Assembleia em Belo Horizonte que tinha um representante de cada região de Minas e ela participou disso. Aí lá ela conheceu muitos alunos e nisso, a Superintendência passou uma missão pra gente. É. Aí a gente teria que voltar com dois alunos, um de cada escola do Sul de Minas para representar... Aí eles deram a missão pra gente voltar com dois representantes de cada escola, na verdade, deveria ser sorteado esses dois, só que a gente deveria fazer uma reunião, uma assembleia, com dois representantes de cada escola do Sul de Minas inteiro. Todas as escolas de todas as cidades foram convidadas (JESUS, 2019, grifo nosso).

A segunda característica é a *ramificação política*. “Nas literaturas menores tudo é político” (DELEUZE; GUATTARI, 1977. p. 26). Ainda que as literaturas não expressem de forma direta o conteúdo político, esse está ramificado em toda a produção que se origina desse ato de subversão, de marginalidade. Aquele que insurge contra o território de dominação majoritária, uma vez que não encontra formas de acessá-lo (literatura maior) carrega consigo toda a carga política acumulada e, por conseguinte, ao promover a desterritorialização imprime ali seu próprio ato de existência marginalizada, que por si só já é político.

Uma literatura maior, estabelecida, não é política, necessariamente. Até pelo contrário, pois comumente aparece-nos como um agenciamento apolítico (como se isso fosse realmente possível!). A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força. Para a literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído (GALLO, 2002, p. 172).

As ocupações secundaristas possuíam conteúdo político expresso, principalmente no que tange às pautas nacionais da educação, entretanto, não restaram limitadas a isso. Além da

centralidade dessas demandas, cada secundarista imprimiu ao movimento seu próprio conteúdo político pessoal resultante da sua vivência minoritária, nem sempre expresso... mas sempre político e gerando novos ramos que formaram outras conexões. Mulher, pobre, sem família tradicional, exposta à violência doméstica, ao alcoolismo, Carolina de Jesus comprova que ao estar nas ocupações carregou para lá sua existência minoritária, que é um “ato político em essência” (GALLO, 2002, p. 172),

Desde o começo minha mãe precisava me deixar na creche. Então, desde o princípio eu sempre conheci muita gente, eu sempre guardo muita gente na minha memória. E eu sempre morei no mesmo bairro, então, eu cresci e estudei até o ensino médio aqui. Eu, no começo, eu já apanhei muito na escola. Mas briguinha à toa de escola, eu sempre apanhava assim e a minha mãe sempre pediu para eu não aceitar isso e falava para mim fazer alguma coisa, que ela não conseguiu mas eu conseguiria, que eu tinha que saber me defender, então desde o começo eu comecei com isso. Eu sempre tive muito problema em casa. Quem me conhece sabe, meus avôs eram alcoólatras, meu avô batia na minha avó. Então, sempre tive muito problema. Meu pai sempre foi muito machista, então, ele sempre ameaçava a minha mãe, já ameaçou de morte. Ele me assumiu como filha com seis anos de idade então, eu sempre tive essa questão de defender ou de lutar pelo feminismo dentro de casa, eu sempre quis. Eu nunca vi uma figura assim muito firme dentro de casa, meu avô é alcoólatra, meu pai eu não tinha muito contato com ele, não era uma figura paterna para mim, eu não via ele assim. Então, eu sempre aprendi que mulher não precisa de homem para nada, eu sempre aprendi que mulher consegue sustentar uma casa, porque a minha mãe sustentava a minha. A escola era pequena, lá no João Pinheiro, aqui no bairro, também uma escola pequena, é Municipal. E na escola, eu lembro uma vez que eu fiz amizade com menino e ele, assim, ele era mais afeminado, tinha voz mais fina e tinha suas brincadeiras. Todo mundo percebia que ele era gay e ele era muito humilhado e eu sempre defendi ele. Ele sempre foi meu amigo. Eu sempre, desde pequena, me interessei por essa vida, sempre quis defender as minorias e também pela minha família, eu sempre precisei ser forte dentro de casa por causa disso, quando meu pai me assumiu. E aí, quando eu comecei a conhecer a família dele, que ele batia na minha madrastra, então, eu sempre quis defender, sempre vem a necessidade e sempre sentir vontade de fazer isso (JESUS, 2019, grifo nosso).

A defesa da comunidade LGBT de Carolina de Jesus se inicia como proteção da mãe lésbica, ultrapassa os muros da sua casa, alcança o território escolar e se ramifica posteriormente para dentro das ocupações. Nas ocupações, assim como na literatura menor “tudo é político”, ainda que não seja expressamente anunciado, efetuando a ramificação do individual no imediato político:

A gente foi numa reunião que estava tendo de diretores, a gente falou da importância de chamar esses alunos e que a gente não queria o melhor aluno da sala como representante de sala: “Ah vou escolher ele porque ele é um bom aluno”. A gente queria representantes, a gente queria militantes, a gente queria a gente que defendesse a minoria. Aí a gente conseguiu fazer

essa Assembleia, que foi dois de cada. Aí nessa Assembleia que a gente fez, a gente conheceu muitas pessoas e algumas delas ajudaram a gente. Nessa época a gente não sabia ainda que a gente faria ocupação, mas aí, conhecendo essas pessoas na Assembleia, a gente falou muito sobre militar, sobre defender as minorias e o porquê que a gente precisa defender as minorias. Igual eu falo: “Eu defendo pela minha família sim e não só pela minha família. Depois que você defende por um, você vê a necessidade de defender pelos outros. Eu não preciso participar da comunidade LGBT para defender ela. Eu não preciso participar de uma comunidade para defender, sendo que ela precisa dessa defesa. Que ela precisa dos meus olhos com carinho para ela. E a gente falou muito disso nessa Assembleia. E a gente conheceu muita gente que se destacou por esse motivo (JESUS, 2019, grifo nosso).

A terceira característica é o *valor coletivo*. Na literatura menor, uma obra de menoridade não fala só pelo literário, mas por todo o grupo, é uma “máquina coletiva de expressão” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 29). Nem sempre é uma característica de fácil identificação, remetendo-se a todo um “leque de problemas e inquietações da comunidade minoritária da qual o singular artista faz parte” (GALLO, 2002, p. 173).

As ocupações foram um projeto de coletividade em que os sujeitos se dissolveram em agenciamentos coletivos de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28). Nesse projeto coletivo, os ocupantes já não se enxergavam mais dissociados de seu grupo local, ou ainda, de outros grupos de ocupantes secundaristas espalhados por todo o país. Cada expressão secundarista tornou-se a expressão de muitos ali, bem como fora dali.

Mas tinha que entender que lá na era pra brincar, lá era coisa séria, lá envolvia o país. Era uma escola? Era uma escola. Mas era uma escola que envolvia o país que a gente vive. Envolvia tudo que ia mudar dentro do nosso lar. Entendeu? A gente não tava só pensando em quem tava dentro da escola. Não. A gente tava pensando como um todo. Tendeu? A gente tava pensando em pessoas lá do Nordeste, pessoal lá em, lá em Mato Grosso do Norte, do Sul. Tendeu? A gente tava pensando em pessoal da Bahia, pensando pessoal de São Paulo, do Distrito Federal, de todo mundo. Não era só Poços de Caldas. Não. A gente não tava só aqui, a gente tava em todo lugar do país. Pensando na na vida de todos eles, porque quem ia ser afetado, não era só a gente, era todo mundo. E nem era assim, gente tava lutando pelas pessoas que criticavam a gente, mesmo a gente sendo atacado por eles a gente ainda lutava por eles também. Porque não era uma briga só nossa, era de todo mundo (CASH, 2019, grifo nosso).

Deleuze e Guattari nos informam que não há possibilidades aqui para o particular e, que em algum momento, o devir secundarista emerge e ele é, necessariamente, coletivo.

6 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO MENOR E AS OCUPAÇÕES

Após visitarmos a filosofia deleuze-guattariana, por meio das indispensáveis ferramentas conceituais por ela proporcionadas à investigação, nos encontramos mais próximos do deslocamento conceitual da Educação Menor de Silvio Gallo. Aqui, a Educação Menor vai emancipando-se de sua fonte – a menoridade filosófica deleuzeana – com o fim de deslocar-se para a concretude das ocupações secundaristas poços-caldenses.

6.1 EDUCAÇÃO: UM CASTELO DE MÚLTIPLAS ENTRADAS

A partir da obra de Franz Kafka, Deleuze e Guattari inauguraram as discussões em torno do conceito de literatura menor e amparam-se no método rizomático para efetuar a exploração kafkiana. Partindo dessa premissa de menoridade, a qual se assemelha à imagem-pensamento de um rizoma, os filósofos questionam: “Como entrar na obra de Kafka?” (DELEUZE; GUATTARI, 1977. p. 07).

A resposta deleuze-guattariana perpassa pela análise do livro “O Castelo” publicado por Franz Kafka em 1922. O enredo narra a história do protagonista “K.”, um agrimensor contratado por um conde para prestar serviços em sua propriedade. Entretanto, por mais que “K” persista, ele é sempre impedido de entrar no inatingível castelo e executar seu trabalho (KAFKA *apud* GALLO, 2008). Desse modo, observa-se que em “O Processo”, livro de autoria do mesmo autor, a trajetória do personagem “K” assemelha-se à do personagem “Josef K”, o qual também é constantemente barrado de ter acesso a uma estrutura (sistema judiciário), não conseguindo se desvencilhar de uma nebulosa acusação criminosa que lhe foi imputada (KAFKA *apud* DELEUZE; GUATTARI, 2011). Em ambos os casos, há uma crítica ao que as violências estatais ocasionam àqueles que são relegados à margem do sistema.

Nessa linha, Deleuze e Guattari clarificaram que a obra de Kafka, por sua natureza rizomática, possui múltiplas entradas que possibilitam o acesso dos marginalizados, ainda que a entrada maior e principal insista em mantê-los distantes: “como entrar na obra de Kafka? Trata-se de um rizoma, de uma toca. O Castelo tem ‘múltiplas entradas’, cujas leis de uso e de distribuição não são bem conhecidas” (DELEUZE; GUATTARI, 1977. p. 07).

Os filósofos também se utilizam da imagem-pensamento de uma toca que, construída pelos animais (roedores) com o fim de abrigo e proteção, aparenta ter apenas uma entrada, no entanto, possui inúmeras linhas (túneis irregulares) que não são vistas pelo “inimigo”. Essas

linhas permitem fugas rápidas e novos caminhos não rastreados, desse modo, a arquitetura da toca tem por finalidade enganar o inimigo (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 07).

Não há entradas privilegiadas na concepção deleuze-guattariana. Há entradas que, por menores que sejam, por mais escondidas e marginais, são potencialmente capazes de franquear acessos: “entraremos então por qualquer extremidade, nenhuma vale mais que a outra, nenhuma entrada é privilegiada, mesmo se for quase um beco sem saída, uma estreita passagem, um sifão...” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 07).

O conceito de literatura menor explorado por Deleuze e Guattari na obra de Kafka nos remete a pensar, de modo rizomático, a ampliação de possibilidades que permitam enxergar a subversão revolucionária dos grupos minoritários dentro da própria sistemática arborescente que os exclui.

A literatura menor, sempre em comunicação com outros conceitos deleuzeanos, é uma caixa de ferramentas conceituais pronta para o exercício do pensamento. É um conceito vivo à espera de ser nutrido por acontecimentos cotidianos, mas que também está à espera de se tornar um instrumento hábil à expansão da noção de resistência minoritária. Ela não se restringe ao campo literário.

Imbuído da intuição conceitual deleuze-guattariana, Silvio Gallo (2002) deslocou a caixa de ferramentas da literatura menor para a Educação e, se orientando pelos filósofos da multiplicidade, questionou se a Educação também pode ser um castelo de múltiplas entradas, desvelando-nos a educação menor:

Falando sobre Kafka, Deleuze e Guattari afirmaram que O Castelo possui muitas entradas; da mesma forma, penso que a análise das interfaces da obra de Deleuze com a problemática da Educação é um empreendimento de múltiplas entradas. Neste artigo, escolhi essa entrada kafkiana: se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor? (GALLO, 2002, p. 169).

Assim, Gallo (2002) nos coloca diante da perspectiva da educação menor, mas não apenas, uma vez que a existência da menoridade na educação pressupõe a existência da educação maior e, por conseguinte, também de fugas, escapes e desterritorializações... A educação menor corresponde às resistências subversivas operadas por uma minoria no interior da estrutura maior de Educação.

6.2 AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS OU “EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO MENOR”

Gallo (2000) ao se empenhar em repensar a Filosofia da Educação por meio das ferramentas deleuze-guattarianas tece críticas ao uso de referenciais teóricos que não são capazes de acompanhar a dinâmica da realidade educacional e, sobretudo, de ampliá-la:

Eu ousaria, dizer parafraseando, nada faremos pela Educação se nos limitarmos a repetir velhos conceitos fora do contexto, a raspar esses ossos como cães famintos... Assim a filosofia da educação torna-se algo totalmente desinteressante, cada vez mais despontencializada” (GALLO, 2000, p. 62).

Desse modo, o deslocamento de conceito educação menor é principiado pelo filósofo anarquista brasileiro Silvio Gallo, no ano de 2002, ao publicar na Revista Educação & Realidade o artigo “Em torno de uma Educação Menor” (GALLO, 2002):

Escolhi essa entrada kafkiana: se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor? Para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias (GALLO, 2002, p. 169).

Nessa linha, almejando criar uma cartografia deleuzeana no território da Educação com o intuito de potencializar o devir- minoritário, Gallo (2013) propõe a busca pelas variáveis de uma educação menor no plano educacional:

Se a educação moderna construiu um modelo de escola, ou dizendo de outra maneira, construiu-se segundo um modelo escolar (o modelo disciplinar examinado por Foucault em Vigiar e Punir) poderíamos encontrar variáveis de uma educação menor em outras formas de se pensar e se fazer a instituição escolar que traçaram linhas de fuga em relação a este modelo dominante (GALLO, 2013, p. 8).

Estabelecendo um paralelo com o conceito de menoridade deleuze-guattariano, a educação menor é uma condição política de ocupação revolucionária que opera dentro do território da Educação. Essa subversão política é um acontecimento efetivado por aqueles que estavam colocados à margem dos processos educacionais. Em Gallo (2002) a educação menor é:

Um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma

educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p. 173).

Se o conceito de menoridade necessariamente pressupõe uma maioria, ou seja, um domínio político sobre o território, qual a educação maior apresentada por Gallo?

A educação maior se relaciona à macropolítica, “é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2002, p. 169-176).

A educação maior não se associa à imagem-pensamento rizomática, mas sim à imagem-pensamento arborescente. A árvore da Educação obedece a uma ordem imposta pela política governamental, essa ordem é o único fluxo de movimento possível. Assim, para que as multiplicidades escapem da produção de pseudomultiplicidades imposta pela educação maior, é necessário realizar fugas.

Os escapes permitem a desterritorialização do poder no território e, finalmente por meio dessas linhas de fugas e novas conexões (agenciamentos), a minoria educacional pode tomar para si a Educação.

A educação maior, arborescente, não autoriza que os estudantes e até mesmo os professores construam uma educação múltipla. A única possibilidade é seguir o fluxo educacional imposto que se inicia numa raiz, sobe pelo caule e chega nas folhas da árvore. A educação maior opera na verticalidade e, por isso, trabalha com o uno, desprezando as diferenças produzidas na microdimensão:

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. Examinemos então as três características da literatura menor, deslocadas para uma educação menor (GALLO, 2002, p. 173).

As características da menoridade na literatura são deslocadas para a Educação. Assim, temos a *desterritorialização* dos processos educativos, a *ramificação política* que potencializa os efeitos da militância educacional e o *valor coletivo* que elabora um projeto educacional da coletividade (GALLO, 2002).

Indo além, deslocaremos as características da educação menor para as ocupações secundaristas poços-caldenses em associação com o deslocamento conceitual inaugurado por Silvio Gallo.

A educação menor é um ato político de subversão efetivado pela luta minoritária dentro da educação. É considerada por Gallo como um acontecimento de militância e

resistência que se realiza por meio das brechas encontradas no próprio sistema. Trata-se de um escape ao fluxo institucionalizado. Assim, Gallo rejeita a imagem do “professor-profeta” (aquele que anuncia a necessidade do novo) para substituí-la pela imagem do “professor-militante” (aquele que opera transformações possíveis na realidade cotidiana). O professor-militante promove agenciamentos que engendram o acesso à educação pelas entradas marginais, pelas rachaduras, pelas fissuras, pelas portinholas... agindo no deserto de nossas escolas, superpovoadas de pseudomultiplicidades (GALLO, 2002, p. 170):

Se deslocarmos tal idéia para o campo da educação, não fica difícil falarmos num professor-profeta, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam (GALLO, 2002, p. 170).

Não nos alongaremos em esmiuçar o conceito de professor-militante na educação menor, mas é possível vislumbrar nas narrativas dos entrevistados que os professores-militantes são tidos como grandes influenciadores nas concepções políticas dos secundaristas, sempre lembrados de forma positiva como instrumentos de integração entre o aparato escolar e os estudantes. O professor-militante é aquele que, menos preocupado em “anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro” (GALLO, 2002, p. 170). Assim, agindo nas rachaduras do sistema educacional inventam novas possibilidades para as minorias:

Eu acho que eles tinham uma conexão maior com os alunos. Não era só quadro. Eles faziam, principalmente a professora A. e professor D., eles faziam bastante dinâmica dentro da sala. E aí era bem mais fácil de aprender. Tinha aulas que eles saíam, tipo, aplaudidos. Aí eu achava bem bacana porque nunca tinha visto isso (BEATRIZ, 2019, grifo nosso).

Um revirar de novas possibilidades. Um professor-militante ao fazer a educação menor inspira a resistência, rechaçando a acomodação. Ele compartilha com seus alunos-militantes (aqui os ocupantes secundaristas) que é possível agir no intuito de transformação cotidiana e minoritária e, juntos, dividem a trincheira da educação:

E se acomoda. E do adolescente mostrou que ele tem voz. Tanto que você pode ver que a maioria dessas manifestações, ocupação toda vez que sempre tem. A maioria é tudo adolescente. E se não é adolescente é professor. Porque professor, a maioria... pelo menos a maioria não se acomoda. Ainda tem fé de mudar a humanidade. Eu não tenho fé que eu vou mudar a humanidade, tipo não, tipo nossa, de uma hora para outra. Mas com o pouco que eu faço, eu já sei que é muito. Porque se cada um fizer um pouco, nossa, é um avanço muito grande. Que foi a ocupação. Hoje em dia o

pessoal não fala tanto mais assim, mas nossa! Só cada um sabe o que a gente passou lá. O tanto que a vida mudou depois daquilo. Porque olha, foi bem, bem, bem tenso mesmo (CASH, 2019, grifo nosso).

Um professor-militante é aquele que procura experimentar as misérias do mundo e de seus alunos, busca viver a marginalidade. Não se trata de vivenciar uma miséria apenas econômica, mas cultural, ética e tantas outras. A partir dessa aproximação com os menores da educação, o professor-militante busca nesse terreno, dentro das possibilidades menosprezadas pela educação maior, construir uma educação mais plural e coletiva (GALLO, 2002).

Não nos deteremos aqui aos professores-militantes, mas aos alunos-militantes da menoridade educacional. Os ocupantes secundaristas, responsáveis por transformar a concepção generalizada e unitária do que é ser um aluno, substituindo-a por atuações das mais variadas naturezas que compuseram o que podemos chamar de um devir-ocupante secundarista. O devir-ocupante abarca muitas funções, entretanto, nas palavras do entrevistado Have, jamais abarca a ausência da ação:

Eu fui vigia, foi cozinheiro, faxineiro, presidente de Grêmio, líder de ocupação, secretário, escrivão também. Fui representante das ocupações em reuniões com secretário do ensino médio, eu fui. Nossa, tudo que eu poderia ter sido eu fui... eu acho que tudo que eu não fui foi omissos. Do que eu poderia ter sido ali eu fui. Tudo que me deram a chance que eu conquistei, eu que vi eu que seria interessante participar eu participei e que eu vi que eu poderia participar, eu participei! (HAVE, 2019, grifo nosso).

Gallo questiona como produzir no interior da Educação uma militância que se “dá em sala de aula, que se dá no local de trabalho, que se dá na relação com o sindicato, ou seja, na relação da sua classe produzindo cultura, produzindo política, produzindo educação fundamental”. (GALLO, 2002, p. 171). Nesse sentido, as ocupações secundaristas, como atos políticos complexos e multifacetados da Educação, realizam a educação menor pelo seu teor predominantemente revolucionário. Assim, na perspectiva do secundarista Have, o movimento é considerado uma insurgência:

E foi nesse dia, dessa passeata, através de uma assembleia muito fechada, estrita mesmo, por questões de sobrevivência do movimento, nós decidimos ocupar a Superintendência porque ocuparmos uma escola é um ato político muito forte, é muito agressivo, nós pensarmos em ocupação é muito agressivo sim! É um ato revolucionário sim! Um ato considerado de esquerda? Extrema esquerda, não é um ato de esquerda, essa é a verdade, mas quando nós decidimos ocupar uma Superintendência, um órgão do Estado que faz pagamentos, que demite, contrata professores, que nomeia e exonera, é um tapa na cara do Estado, porque hoje na universidade eu percebo, fazendo uma análise mais acadêmica, somos alunos invisíveis para o Estado e eu já sabia... Eu só não sabia esse termo “alunos invisíveis”.

Somos alunos invisíveis, nós existimos enquanto números, enquanto verba, enquanto jogo político, enquanto investimento do FMI, entre outras coisas... (HAVE, 2019, grifo nosso).

As ocupações secundaristas constituem uma reação rizomática e menor ao domínio educacional maior instituído. As políticas públicas de educação impostas pelos governos estadual e federal criaram condições de escape para a resistência secundarista que, ao ocupar escolas e a SRE, promoveu o deslocamento da educação para um novo território. Nesse novo território, as multiplicidades tornaram-se potencialmente ampliadas e estabeleceram novas conexões políticas, diferentemente do que ocorria no domínio da educação maior. Os ocupantes deixaram, temporariamente, a condição de invisibilizados e se empenharam em projetos de uma educação menor e coletivizada.

Nesse passo, os ocupantes da SRE, ao sentarem-se em mesa de negociação com o representante da SEE-MG (Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais), se opuseram à nova tentativa de retomada do território educacional desterritorializado pela Educação Maior. Nesse episódio, representada pela figura do Diretor Estadual do Ensino Médio de Minas Gerais, a SEE-MG almejava promover a desocupação do órgão público regional ocupado (SRE-Poços de Caldas) oferecendo, em contrapartida à desocupação, “novas” possibilidades educacionais aos ocupantes. Entretanto, cientes de que a Secretaria de Educação de Minas Gerais não tinha nada de novo a propor, a negociação para a desocupação não teve êxito. Tratava-se de uma tentativa da SEE-MG de retomar seu domínio (reterritorialização do território). Na fala de Have, há a recusa em aceitar a reterritorialização:

O discurso, na hora que ele fala: "Ah, nós não precisamos terminar de construir seu laboratório de química, nós temos um laboratório de química que não precisa ser em um espaço fechado". Dado o momento que nós temos essas escolas com tendências tecnicistas, tendências novistas, progressistas, progressistas, libertárias, entre outras, construtivistas, e ele sabe muito bem disso, porque ele estava na secretaria (SEE – MG), não funciona, porque não é na visão tanto do governo dele quanto uma visão de sociedade, “n” visões que nós temos e que vêm num discurso muito pronto, achando que a gente ia cair e, sem que soubessem, nós já sabíamos que não iria funcionar, porque é um discurso muito vago, muito raso, e a gente estava no momento muito sério... muito crítico e o raso não funcionava para gente mais... queríamos soluções! (HAVE, 2019, grifo nosso)

Gallo elucida que na educação menor a ação militante é que realiza a subversão e engendra novas possibilidades de transformação na educação. A chave da ação do militante é sempre realizar uma ação coletiva, jamais uma ação isolada (GALLO, 2002). Carolina de Jesus, amparada no seu desejo de transformação, juntou-se aos demais que compartilhavam a

“*vontade de mudar o mundo*” e construiu o plano coletivo de ocupação da primeira escola estadual do sul de Minas Gerais:

Ele estava na Assembleia dos alunos e ele foi um dos que se destacou. A gente só chamou os que se destacaram, que a gente viu que tem vontade de mudar o mundo... Ainda não, só que, como eu falei, a gente sempre se interessou por essa parte e aí nessa reunião, que a gente tinha que selecionar, tinha que pedir que viessem pessoas militantes, que lutam por minorias, se destacaram alguns. E aí, na hora que se destacaram, a gente acabou virando amigo por causa das nossas coisas em comum. Então, a gente manteve contato, a gente criou um grupo dessa Assembleia. Aí, nesse grupo, a gente sempre mandava mensagem. E aí, os que se destacaram, que sempre conversavam no grupo, que apoiavam nossas ideias, que falavam sobre grêmios, como o Igor e o Have, a gente continuou com eles e, na hora que a gente foi ocupar, a gente chamou eles e falou assim: “Olha a gente precisa de vocês “. E eles vieram para ajudar e depois ele (kauê) ocupou lá na cidade dele (JESUS, 2019, grifo nosso).

A educação menor suscita o questionamento de como é “possível pensar e produzir, nesse início de século vinte e um, uma educação revolucionária, por mais *démodé* que isso possa parecer?” (GALLO, 2002, p. 171).

Quando esse questionamento emerge, o filósofo assegura que a educação menor nos mostra o caminho para uma educação revolucionária, desde que consideradas a ramificação política, a desterritorialização e o valor coletivo na educação.

As ondas de ocupações secundaristas brasileiras ocorreram posteriormente, mais especificamente, quase quinze anos depois do deslocamento de conceito da educação menor por Gallo. Entretanto, em uma via dupla, as ocupações nos fornecem dados importantes para ampliar a análise de educação menor e, por oportuno, a educação menor nos orienta a analisar as ocupações de forma mais ampliada. Assim, para pensar uma educação que seja revolucionária, é imprescindível que os menores, que estão à margem das decisões contidas nas políticas públicas educacionais, se empenhem em arrancar a educação do domínio majoritário:

Eu acho que se a gente começar a pegar mais a história do país e ver o quanto mudou, tanto na educação quanto na própria política, no estado, no cenário que a gente está hoje, pegar isso, juntar e estudar e ver o que pode mudar, eu acho que a gente vai avançar muito mais ao invés de ficar só metendo a cara em livros. Tipo, didáticos que eles dão prá gente. Eu acho que vai muito mais além dos livros do que eles dão nas escolas. Eu acho que a gente tem que estudar além do que eles passam prá gente. Eu acho que é importante o estudante saber disso. Que a gente tem essa força de mudar. Eu acho importante (BEATRIZ, 2019, grifo nosso).

A educação menor é o operacionalizador de uma educação que se comprometa com transformações no presente concreto, com a singularização e com valores libertários (GALLO, 2002). As ocupações secundaristas se orientam no mesmo sentido e constituem o próprio presente concreto em transformação, sendo um campo potente de produção das multiplicidades na educação.

6.3 A DESTERRITORIALIZAÇÃO NAS OCUPAÇÕES POÇOS-CALDENSES: O ARRANCAR DO DOMÍNIO

Aqui, deslocaremos as características da educação menor de Silvio Gallo para o interior das ocupações secundaristas poços-caldenses.

A primeira característica analisada na concretude desse acontecimento educacional é a *desterritorialização*. Gallo (2002) compreende que na educação menor os processos educativos são arrancados do território que está sob o domínio maior e deslocados para um outro território, que é menor:

A primeira característica é a da desterritorialização; se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos. As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série (GALLO, 2002, p. 174).

Os processos educativos são conduzidos verticalmente por uma grande máquina de controle: a educação maior. Representada por suas políticas, parâmetros e diretrizes, a educação maior determina “o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar”. Essa máquina de poder, essa grande máquina de domínio educacional, movimenta-se em apenas uma direção, sempre no mesmo sentido e, os alunos, são considerados como peças manuseadas para o bom funcionamento da produção da educação (GALLO, 2002, p. 174):

A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. Não consigo aqui me livrar das fortes imagens do filme *The Wall*, de Alan Parker, quando sob os sons de *Another brick in the wall*, do Pink Floyd, a escola inglesa é mostrada como uma imensa máquina que transforma crianças em bonecos sem face e que pouco a pouco são triturados num imenso moedor de carne. Cada estudante é, nada mais, nada menos, do que um outro tijolo no muro; ou uma outra engrenagem na máquina (GALLO, 2002, p. 174).

Acontece que a Educação Maior, ao apropriar-se dos processos educativos, passou a pressupor que todo ensino por ela determinado, conseqüentemente, resultará em uma aprendizagem. Todavia, não há evidências de que isso aconteça nas escolas e, principalmente, de que os alunos afetados possam ser ouvidos a respeito dessa regra da aprendizagem (GALLO, 2002). Nesse sentido, Gallo ainda elabora uma comparação com cenas do filme britânico “Pink Floyd – The Wall”, lançado no ano de 1979:

O princípio da educação maior como máquina de controle pressupõe que ao ensino corresponda uma aprendizagem. Essa certeza evidente, porém, pode ser não tão certa assim. No filme de Parker, as crianças se revoltam, quebram a máquina, cantando os versos floydianos: we don't need no education/ we don 't need no thought control/no dark sarcasm in the classroom/hey, teacher, leave the kids alone! (GALLO, 2002, p. 174).

O controle da educação maior exercido sobre os processos educativos gera, em primeiro plano, a revolta e a contestação do sistema pelos estudantes. No caso da ocupante secundarista poços-caldense Nakas, estabeleceu-se uma ruptura na sua trajetória escolar, operada no momento em que a entrevistada tomou consciência de que o currículo escolar era para ela, mais limitante que potencializador:

E aí eu comecei a ficar muito nervosa, na escola, eu falo, tipo, eu era uma, eu deixei de ser a exemplar pra ser a pior (risos). Eu falo, assim, igual, aí os professor, os professores, eles falavam comigo, falavam: “Nossa, mas você tem potencial prá passar numa particular e não sei o quê, por que que você não faz as coisas?” É porque eu não acho certo, caía as minhas notas, e foi uma coisa que conversei com a minha mãe, falei pra ela porque não é coisa à toa, não está caindo porque eu, é, to desleixada, é porque eu não tenho mais paciência pra ficar aprendendo doze matérias, sendo que disso eu vou tirar três e era uma coisa que me deixava muito nervosa, cê não poder escolher, e assim, eu sempre fui muito artística assim, então eu queria fazer teatro, eu queria fazer música, eu queria fazer dança, e nada disso tinha na escola. A única matéria que eu gostava era história e português, e inglês, porque eu gosto de línguas. E sociologia, e filosofia. (risos). Só as humanas (risos) (NAKAS, 2019, grifo nosso).

De modo não muito diverso, o ocupante secundarista Johnny Cash também tece críticas à imposição curricular na escola, algo que, segundo ele, é impelido com violência aos alunos e, por isso, não gera condições interessantes para que o estudante se dedique. Em contrapartida, de acordo com o entrevistado, aumentam-se as reprovações:

Sabe qual que é o problema da escola? O problema da escola é o seguinte, querer empurrar disciplina e não é empurrado, cara, as coisas... Eu vejo muito, muito pessoal brinca lá no face, né? Falam: “Por que que eu vou aprender matemática se eu vou trabalhar de, sei lá, se eu vou trabalhar de garçom? Por que que eu vou aprender português, se eu vou trabalhar de engenheiro?” Eu acho assim, é legal pra poder descobrir o que quer ser,

mas é tudo muito empurrado. Então, por isso que eu acho que tem uma taxa de reprovação tão alta, porque não tem interesse, se não tem interesse automaticamente ninguém vai fazer, entendeu? Eu nas matérias... eu sei, sempre fui muito bom aluno, só que eu nunca gostei de estudar. Eu sempre passei em tudo, só tirava nota alta, era um dos melhores alunos da sala, só que eu só estudava na sala. Agora, coisa que eu gostava de estudar, eu estudava pra fora! Nossa! Eu arrebatava (CASH, 2019, grifo nosso).

As narrativas dos secundaristas indicam a territorialização dos processos educativos nas mãos da educação maior, a qual não considera a minoria educacional, qual seja, a composta pelos alunos à margem das decisões políticas. Em Gallo (2002), ao buscarmos por uma educação menor, encontramos que os processos educativos precisam ser desterritorializados, o que garantirá que as multiplicidades alcancem, de fato, um acesso educacional. Os alunos não conseguem entrar na Educação pela porta principal, por isso, passam a considerar as brechas e rachaduras como fugas que possibilitem a saída da invisibilidade marginal e a tomada de território:

Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades (GALLO, 2002, p. 175).

Do exercício do poder maior, as resistências vão sendo geradas e “a tentativa de controle pode fugir a qualquer controle” (GALLO, 2002, p.174). O filósofo, ao dizer dos escapes ao poder, se refere aos processos de aprendizagem que, contrariamente ao que está determinado, não estão no campo da previsibilidade. Sobre eles não saberíamos especificar como acontecem, muito menos conseguir controlá-los. Em “Diferença e Repetição” (1968), Deleuze afirma “não há método para encontrar tesouros, nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo” (DELEUZE, 2018, p. 222).

A educação menor, que brota nas brechas do exercício do poder, ramifica-se sem controle, como uma grama sobre o terreno. Ainda que o território educacional esteja fechado, cimentado, há rachaduras por onde as resistências rizomáticas se instauram. Assim, “a educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (GALLO, 2002, p. 175).

As ocupações secundaristas poços-caldenses mostram uma desterritorialização que, em complemento à desterritorialização segundo Gallo, ampliam ainda mais o conceito da

educação menor. Pensadas e executadas como uma desterritorialização ampla, ainda mais radicalizada que a proposta de arrancar do território apenas seus processos educativos, as ocupações potencializaram a resistência política educacional em diversos níveis:

Então, nós resolvemos ocupar a nossa escola e decidimos através da nossa escola depois que era obrigação nossa mesmo, nesse caso, obrigação voltada para um direito porque quanto mais, mas nós apertávamos o Estado mais a parte, inclusive, judicial apertava a gente e a judicial muitas vezes vem carregada de uma série de conceitos definidos fundamentados que não servem. Para mim não servem! Porque eu não vivo que eles pregam, o que eles pedem. Eu não vivo Durkheim, eu não vivo o fundamentalismo. Então, nós apertávamos conforme eles apertavam, até que a estrutura de estado proporcionou ao Estado à força. Então, até que o Estado usou a sua força e ordenou que desocupássemos (HAVE, 2019, grifo nosso).

A educação menor possui táticas, estratégias que se assemelham às de grevistas que param uma fábrica ao executar sua luta minoritária. Para cada ação, uma reação e, assim, poderá se estabelecer a dinâmica da resistência da minoridade (GALLO, 2002).

Novamente, recorremos à imagem-pensamento deleuzeana da toca animal para ilustrar a resistência da minoridade. Pensemos, pois, que a cada tentativa de invasão predatória, o animal cava novos túneis subterrâneos improváveis e estabelece sua fuga. Assim, o animal na toca constrói um rizoma, um mapa sempre em transformação, que lhe assegura a existência longe da captura. Se o predador se aproxima, se o perigo avança, mais túneis são cavados e pelas margens o animal preserva sua existência. A tática do escape, da fuga, a estratégia menor é construída no intento de paralisar o domínio maior, seja numa fábrica como compara Gallo (2002), seja na toca das ocupações poços-caldenses:

Toda vez que ocorria uma nova ocupação, a mídia dava mais proporção e foi protocolado um pedido através desses professores cretinos, não tem outra palavra que eu possa definir, toda vez que nós... Que havia uma nova ocupação o juiz chamava a gente para uma nova audiência e fazia propostas absurdas... absurdas, ridículas... Uma pessoa que nem sequer procurou entender o movimento! O que eu nem sei se é e nem me cabe saber, porque se eu for tentar entender a área dele, eu perco a minha né, que é pedagogia, que eu curso pedagogia. Então, assim, toda vez que ele chamava a gente para uma nova audiência é porque tinha uma ocupação nova na cidade, então ocupamos todas as escolas estaduais, inclusive, a maior Escola Municipal da cidade e toda vez que ocupava que ele chamava era uma escola nova ocupada depois e a ocupação se fechava toda, era um consenso, fechávamos e não tinha nada. Nós nos fechávamos para nos organizarmos e nos defendermos porque não era uma pressão nossa, a pressão era nossa forma de defesa, porque tem gente que ataca, tem gente que fica omissa, nós nos defendíamos nos organizando. Então, ocupou o polivalente, todo mundo se organiza e fecha a ocupação. Aí tem reunião, ocupou Cleusa Lovato em resposta a esta reunião do juiz, isso fecha, aí teve e ocupa o Municipal e aí fecha. Assim através de novas ocupações e

fechando as ocupações que aí nós agredimos mais o Estado, agredimos no sentido, de que não vai ter aula, que ele vai ter que pagar os professores, porque os professores estão batendo o ponto e estão indo embora, então, nós nos tornamos agressivos nesse sentido. Então, nesse momento é que a judicialização do processo toma força e decide fechar tudo. Porque eu acho que ele entendeu que somos pessoas... que naquele momento era o certo, que estávamos nos tornando muito autônomas, autônomas demais. E como o Estado tem a força, ele usou a força do Estado que era cabível a ele (HAVE, 2019, grifo nosso).

A ocupação da Superintendência Regional de Ensino (SRE), de acordo com as entrevistas concedidas, foi uma resposta ao Estado de Minas, bem como ao poder judiciário poços-caldense. À medida que as ocupações das escolas se proliferaram na cidade, o Ministério Público Estadual de Minas Gerais, após provocação da sociedade civil, impetrou ação civil pública pleiteando a desocupação de todas as escolas ocupadas. Paralelamente, era possível notar um esvaziamento das unidades de ocupação em razão do decurso do tempo, o que imprimiu ao movimento uma pequena desmobilização. Nesse ponto, as lideranças secundaristas fizeram uma análise da situação e acordaram que era imprescindível à sobrevivência da resistência engendrar novas possibilidades ao movimento. Após o planejamento, estabeleceu-se que procederiam à ocupação da SRE, o que poderia garantir um olhar do Estado para as exigências secundaristas, uma vez que o órgão exerce o controle regional de todas as atividades administrativas referentes à educação pública estadual de Poços de Caldas e de diversas localidades vizinhas: Alterosa, Andradas, Distrito de Campestrinho, Areado, Bandeira do Sul, Botelhos, Distrito de Palmeiral, Cabo Verde, Caldas, Terras Indígenas Xucuru Kariri Warkanã de Aruanã, Distrito de São Pedro de Caldas, Campestre, Conceição Aparecida, Divisa Nova, Ibitiúra de Minas, Monte Belo, Muzambinho, Nova Resende, Santa Rita de Caldas, Distrito de São Bento de Caldas e Serrania (SRE-POÇOS DE CALDAS, online). Assim, a estratégia foi colocada em ação:

A gente viu que o David Campista não estava sendo suficiente. O povo parou de se importar, digamos assim, a gente abrir a porta das escolas já não ia mais gente, estava só a gente. Nossa mas o que adianta? Então, a gente vai chamar a atenção de outro jeito! Só que a gente nunca danificou nada como eles falaram que a gente danificou patrimônio. Então, a gente falou assim, já que o Estado não quer olhar a escola por ser uma escola, então a gente vai, onde vai afetar ele! Aí foi onde a gente teve ideia com conjunto de pessoas... conversamos, assim a gente vai fazer a manifestação tal dia e combinar com todas as escolas ocupadas. Para ser lógico: para não ter só a gente lá, porque senão o pessoal vai lá e arranca gente! Tanto que falaram que iriam arrancar a gente a força do David por conta disso, só que não podia, que era tudo menor de idade. Aí a gente pegou e fez a parte da manifestação e a gente foi para o outro lado para chegar mais rápido, a manifestação chegou depois que a gente já tinha ocupado, entendeu, a gente já tinha colado cartazes estava tudo lá dentro, ninguém tira mais a gente

daqui! Foi onde realmente o povo começou a ver e começaram a ligar e queriam conversar com a gente e foi uma loucura. O primeiro dia foi terrível a gente ficava com muito medo porque a gente teve que abaixar as portas de vidro né, então, qualquer um quebra aquele negócio lá, a gente ficou com medo mais depois na época a gente começou a se acalmar mais e os advogados estiveram presentes também foram conversar com a gente e falaram calma vai dar tudo certo. Eu acho que um apoio muito grande foram os advogados, porque tipo assim, a gente sabia que uma parte da Lei estava do nosso lado, sabia o que estava acontecendo, então foi onde a gente ficou mais calma e tudo. E foi tudo planejado não foi não foi vamos ocupar e bora. Não, foi uma coisa bem planejada (KAHLO, 2019, grifo nosso).

As ocupações poços-caldenses foram instrumentos que permitiram que os secundaristas se utilizassem de tática para a manutenção da resistência da minoridade e, sobretudo, da paralisação da educação maior. Por alguns dias, a educação maior perdeu o controle sobre o território educacional que passou a ser ocupado por grupos minoritários. As ocupações representaram um obstáculo à engrenagem da máquina de controle da educação maior. Àquela que, por mais estruturada que seja, não considerou que os invisibilizados fugiriam do controle e atuariam nas rachaduras, impondo sua subversão dentro do próprio sistema de poder que produz educação. Uma educação menor para produção de multiplicidades e não uma educação maior como máquina de controle. (GALLO, 2002).

6.4 RAMIFICAÇÃO POLÍTICA: OCUPAR, A POLÍTICA DO MENOR

A segunda característica da educação menor encontrada nas ocupações poços-caldenses é a *ramificação política*. A educação por si só já é “um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência” (GALLO, 2002, p. 175).

Sobre a educação menor, Gallo (2002) elabora que a ramificação política será efetivada pelo educador-militante por meio de tudo que ele possa espalhar aos alunos em sala de aula. A sala de aula é compreendida por Gallo como um campo de produções da política menor.

Deslocando a educação menor para o campo das ocupações, é possível perceber que a carga política de cada um dos ocupantes secundaristas se ramifica no próprio movimento, contribuindo para que ele venha a se tornar um terreno fértil para a produção de multiplicidades na micropolítica:

Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância (GALLO, 2002, p. 175).

A ramificação política na educação menor acontece no cotidiano, quando ao “desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico” (GALLO, 2002, p. 175).

Carolina de Jesus potencializou sua ação militante ao levar para as ocupações secundaristas sua perspectiva política de defesa de minorias sociais e, sobretudo, de construir uma militância do dia a dia, na microdimensão política de seu trabalho, de sua família, nos pequenos territórios onde ela consegue ramificar. Para a entrevistada, agir cotidianamente na defesa de seus pares menores é fazer a luta minoritária para melhora do país:

Eu, por motivos pessoais, sempre defendo as minorias, quando defende um, vê a necessidade de defender todos, e quando a gente coloca em prática esta defesa, seja por nossas experiências ou pelos nossos atos, ou brincadeiras, ou eventos, acho muito importante a gente estar fazendo isso desde o começo. A gente está juntando mais pessoas mesmo nesse meio, pessoas em comum, para gente mostrar que não é assim, para a gente sempre estar mudando. Eu sempre falei que eu não acredito que eu vou pegar todo mundo e colocar na minha frente e falar para ela que ela vai começar a acreditar. É um processo gradativo, que a gente vai conversando, que a gente vai evoluindo, que a gente vai crescendo. E dia a dia a gente tem que lutar por tudo, se a gente quer uma mudança, a gente vai conseguir só ao longo do tempo, porque não foi do nada que a gente conseguiu o que a gente tem hoje. Não vai dar não, a gente vai conseguir mais aos poucos. Eu trabalho isso no meu serviço. Eu trabalho na minha vida, eu trabalho com a minha irmã, eu trabalho com a minha família e passo para as pessoas, que a pessoa que eu trabalho isso eu passo a necessidade dele se passar à frente, para continuar sempre crescendo, esse movimento de te ajudar e querer mudar, de querer evoluir, de querer melhorar para o nosso país (JESUS, 2019, grifo nosso).

A ramificação política na educação menor acontece no cotidiano, ali no chão de uma escola ou ainda, no pátio de uma ocupação secundarista. Essas trincheiras da microdimensão política podem não ser consideradas para pensar as grandes políticas públicas educacionais, todavia, não se trata de obter um resultado dentro da educação maior. Trata-se de promover no pequeno território uma educação que permita o acesso dos que sempre estiveram à margem.

A microdimensão é um universo mais rico que a macrodimensão. É nela que o menor potencializa-se rizomaticamente, de modo a possibilitar que as multiplicidades políticas se conectem e se reconectem num movimento horizontal. E, é em um átimo de tempo que a revolução se concretiza e a educação desterritorializa-se para as minorias:

A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno "faz-tudo" do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências (GALLO, 2002, p. 175).

Há uma guerra cotidiana contra o aparato estatal educacional de controle e os secundaristas sabiam disso. Nas palavras do entrevistado Have, há um enorme ganho nas ocupações secundaristas poços-caldenses, ainda que o primeiro objetivo, relacionado a barrar a Proposta de Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos (PEC 55) e a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio (MP 746), não tenha se concretizado. Em sua narrativa, essa guerra é infinita e cotidiana. A educação menor que recebeu abrigo no interior das ocupações, ainda tem seus efeitos refletidos nas falas dos entrevistados. Acima de qualquer questão da macropolítica, as ocupações consideram o micro e, por isso, devem ser entendidas como “máquinas de guerra, não como aparelhos de Estado” (GALLO, 2002, p. 176).

Conseguimos em uma perspectiva sim, vou fazer a história dos derrotados como Canudos, fomos derrotados sim, mas nós vencemos, isso é um fato! Perdemos a guerra, não... a batalha, a guerra ainda não, porque a guerra é infinita. Diariamente nós travamos uma guerra contra o governo (HAVE, 2019, grifo nosso).

O que foi trazido ao movimento de ocupação ramificou em outros secundaristas que, posteriormente, ramificaram suas multiplicidades políticas em outros indivíduos, numa teia de novas conexões na microdimensão. A educação menor rizomática conecta-se ao infinito, não possui controle sobre qual fluxo seguir, ela é um acontecimento, um agenciamento, por isso ilimitada em relação a novas possibilidades. A entrevistada Nakas assegura que a importância da influência das ocupações está relacionada à continuidade da prática militante da luta minoritária:

E na prática você sente, né? Já tinha esse pensamento assim, mas na prática você sente aquilo e você quer viver daquilo, então eu acho que influenciou demais na, na pessoa que eu me tornei depois disso. Mas é uma coisa contínua, eu notei que se parar aquilo, você fica com o aprendizado, mas

não fica como sentimento, porque tudo vai ne? Então, é uma coisa que você tem que continuar fazendo e é uma coisa que, como eu vivi aquilo muito a flor da pele eu falei “Nossa! É isso que eu quero fazer, eu quero participar mais dessa vida política” (NAKAS, 2019, grifo nosso).

As ocupações secundaristas devem ser mantidas como um “projeto em aberto” (GALLO, 2002, p. 176), sendo adequado dizer que seus efeitos ainda estão presentes no cotidiano dos entrevistados. Elas não devem fornecer respostas à educação maior, pois a educação maior rechaça qualquer broto menor que possa surgir. As ocupações não trabalham com uma unidade, pois essa colocaria abaixo toda a potência de produção política de multiplicidades que o movimento trouxe aos ocupantes. Importa à educação menor, na concretude das ocupações poços-caldenses, fazer rizomas (GALLO, 2002, p. 175) seja entre os próprios secundaristas, seja entre seus professores, seja entre aqueles que conheceram as ocupações, seja no núcleo familiar, seja no trabalho. Cabe às ocupações secundaristas potencializar o devir-secundarista, o devir-militante, o devir-minoritário, cabe a ela ramificar sem controle na microdimensão política.

6.5 VALOR COLETIVO: OCUPAÇÕES POÇOS-CALDENSES E A SINGULARIZAÇÃO COLETIVA

A terceira característica menor identificada nas ocupações poços-caldenses é o *valor coletivo*.

Ocupação secundarista é um substantivo coletivo que designa um grupo de menores. Em Poços de Caldas, desde o planejamento da ocupação da primeira escola estadual do Sul de Minas, o projeto coletivo sempre deu a tônica para a resistência que se iniciava. Essa noção de coletividade aqui trabalhada se refere a um agrupamento de diversas singularidades, não se aproximando da ideia da totalização que, pretensamente, se diz coletiva:

Na educação menor todo ato adquire um valor coletivo. O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva (GALLO, 2002, p. 176).

O valor coletivo nas ocupações se abre em diferentes direções, a começar pelo enfrentamento político das pautas nacionais de desmonte da Educação. Todo e qualquer ganho político relacionado à luta resulta, para os ocupantes, em um ganho coletivo. Os efeitos de transformação na educação menor são buscados pelo grupo minoritário, mas não há

impedimento que sejam compartilhados com aqueles externos ao movimento, aliás, é essencial para configurar o valor coletivo que assim seja. Na perspectiva de Johnny Cash:

Porque unidos, todo mundo é mais forte. Quando a gente tá num corpo só, quando a gente tá num pensamento só cara, não tem quem pare, não adianta. Pode tentar, pode derrubar um monte de gente mas, sempre vai ter gente em pé. Sempre vai ter um lá pra conquistar, sabe? Pra tentar lutar. Que foi o que aconteceu na Ocupação. A galera pegou e saiu, mas tem gente até hoje que não desiste. São graças a essas pessoas que o país tá mudando. E eles mudam por quem faz e eles fazem isso por quem também é acomodado. E os filhos de pessoas que são acomodado não tão se acomodando. Isso que eu, isso que eu tô achando interessante sabe? Quem já se acomodou, os próprios filhos tão pegando e revoltando, e não se acomodando. Aos poucos tá virando o jogo. Paciência, podia ser mais rápido? Podia. Mas o importante é que tá acontecendo. E a gente já tá vencendo aos poucos. Ninguém percebe. A gente já tá vencendo (CASH, 2019, grifo nosso).

Em outra direção, o modelo de organização do movimento focou na estrutura de votação e assembleias, o que resultou em estratégias de ocupação que passaram obrigatoriamente pelo crivo do grupo. O devir-secundarista não é formado por atos unilaterais, aliás, toda a experiência de ocupar é atravessada pelas mágoas, frustrações e ganhos do grupo. O valor coletivo dialoga com a ocupação do espaço, considerando não apenas espaço geográfico, apesar deste também ser importante, mas vivência do território menor. O grupo que partilha da mesma alimentação ou da ausência dela, que partilha das mesmas ameaças, dos conflitos e, sobretudo, do espírito de revolucionar na minoridade. Em sua experiência, o ocupante Johnny Cash associa as ocupações à ideia de um corpo e ressalta que, até mesmo a possibilidade de desistência de qualquer dos membros, não era solitária:

De um corpo só, de um todo, não de uma pessoa só. E o legal é que várias pessoas lá conseguiram ajudar, nossa! Eu consegui ajudar muito no começo quando todo mundo foi se desestruturando, aí nossa, foi ficando mais complicado ainda. Eu lembro direitinho o dia que a Carolina de Jesus, a menina que era líder da ocupação também se desestruturou e o que a ajudou. Nossa, eu lembro o dia que ela chorou, chorou, chorou. Eu sentei com ela junto no banco, lembro até o banquinho que era. E ela chorando, eu comecei a conversar com ela, e eu comecei a chorar também, aí chorou os dois junto, nossa! Aí ela resolveu ficar depois daquela conversa que a gente teve. Foi, foi tenso, nossa! Teve dias... falar pro ce, eu pensei em desistir, todo dia eu pensava em desistir. Só que eu falava “Não vêi eu vou continuar porque a gente vai vencer essa juntos”(CASH, 2019, grifo nosso).

A educação menor preza pela produção de multiplicidades que, ao se conectarem geram novas multiplicidades e, conseqüentemente, “todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza”. As ações não ficam restritas ao individual, mas remetem a um projeto rizomático que é coletivo. Esse projeto coletivo, sempre aberto para novas conexões, fez com

que os militantes secundaristas compreendessem que todo proveito foi comum, assim como também todas as frustrações que ali surgiram (GALLO, 2002, p. 176). Nesse sentido, Johnny Cash se lembra emocionado do episódio de desocupação da SRE de Poços de Caldas. Nesse momento, o entrevistado narra que compartilhou com o grupo mais frustrado os sentimentos de vitória por ele incorporados durante a experiência de ocupar:

Nossa, nunca mais esqueço aquele dia! Que eu falei que, não é porque a gente não tinha conseguido tudo o que a gente queria, que a gente não tinha vencido. Porque eu falei pra eles: Gente, olha o tanto de coisas que vocês conquistaram. Mano, vocês ocuparam uma escola, vocês ocuparam a superintendência estadual de educação, vocês mudaram a cabeça de um monte de gente! E vocês vêm falar agora que não conseguiram nada? Lógico que vocês venceram, mano! Olha o tanto de coisas que vocês conseguiram. Vocês podem não ter conseguido o objetivo principal, mas cara! Vocês venceram, nossa! Vocês são mais que vencedores. Porque pra fazer isso tudo que vocês faziam lá! Para mim mesmo, foi uma vitória muito grande porque eu entrei lá, nem sabendo o que eu tava fazendo e olha o jeito que eu sai! (CASH, 2019, grifo nosso).

Sobre o valor coletivo, é certo dizer que sempre há possibilidades de sua ampliação em razão das novas conexões que não param de se formar. A entrevistada Nakas iniciou sua experiência de ocupar em seu colégio municipal, entretanto, à medida que foi circulando por outras escolas ocupadas, foi ampliando seu potencial de construção coletiva. Ao fim, a ocupante que pertencia ao colégio municipal incorporou à sua luta as demandas específicas das escolas estaduais, ainda que estas não a atingissem de forma direta e participou da ocupação da SRE:

Todo mundo. E aí tinha gente de todas as escolas lá e não tinha mais isso de: que eu to fazendo aqui? Porque era mais ou menos isso. Na minha situação, o que eu to fazendo aqui? Eu não sou de estadual. Eu não sou, eu não tenho peso aqui, entendeu? Mas eu queria ajudar de alguma forma e ver se estava saindo tudo certinho, porque o nosso objetivo principal a gente sabia que a gente não ia alcançar. Então, a gente queria mudar alguma coisa e mudar pra gente ter mais voz dentro da própria escola. E também o fator da merenda que estava pesando, né? (NAKAS, 2019, grifo nosso).

As ocupações transformaram o valor coletivo em uma pedagogia da coletividade. Assim, questões que não eram perceptíveis ao aluno dentro do território da educação maior ganharam relevância na microdimensão. A entrevistada Nakas conta que nunca havia se incomodado com o fato de que as auxiliares de serviços de educação básica (ASBs), no geral mulheres idosas, deveriam ter colaboração dos alunos para realizar a limpeza do ambiente escolar. Essa constatação da secundarista emerge no interior da ocupação, quando fica estabelecido que a limpeza da escola ocupada ficaria a cargo dos ocupantes. Nesse momento,

Nakas visualiza mais um grupo marginalizado dentro da educação: as trabalhadoras que assumem a responsabilidade dos serviços gerais. Isso nasce da vivência dentro de um projeto coletivo, em que os invisibilizados conseguem enxergar outros menores que também compartilham, ao seu modo, das margens:

A gente nunca teve que limpar nada, sempre foram as tias da limpeza e é notável que isso é um fardo, porque as tias da limpeza lá com 50, 60 anos nas costas e 1000 alunos, deve sujar pra caramba, as tias da merenda também: fazer comida e servir e coisa e tals, então a gente nunca teve que se preocupar com isso. E na ocupação a gente limpou a escola e foi muito divertido, porque a gente começou a limpar e passa aluno pra lá e ia conversando e aí a gente fez guerrinha de água, foi uma bagunça organizada. E aí eu pensei: nossa! Se fizesse isso mais vezes ia ser divertido e não ia pesar pras tias da limpeza. Ia ser uma coisa que ia ser um ato de se aprender também, né. Assim.. Eu achei que essa parte da limpeza foi uma coisa muito legal que a gente conseguiu ver um lado que não nos apetecia e que ninguém ensinou a gente, só dentro de casa e a escola devia ser um lugar que reforça ou até ensina às vezes quando não tem dentro de casa (NAKAS, 2019, grifo nosso).

Para o entrevistado Have, as ocupações proporcionaram uma revisão sobre a noção de espaço onde as relações sociais acontecem. Nesse território do grupo é primordial que a singularidade alheia não se torne um fator de ruptura, mas de conexão e potencialidade. O coletivo se estabelece, principalmente, pelas diferenças exaltadas na educação menor:

O respeito epistemologicamente é outra coisa, o respeito do senso comum é outra coisa, o respeito é a gente respeitar o outro, não existe isso, o seu espaço, o meu espaço é o mesmo espaço. E quando a gente estabelece o respeito dessa forma, na ocupação a gente desconstrói isso, não existe isso de respeito, existem relações sociais... eu tenho que aprender relações sociais, porque senão você não vai dar, não vai conversar, você vai ter problemas com pessoas, tem pessoas que são mais sistemáticas, tem pessoas que são metódicas, tem pessoas que são desorganizadas, tem pessoas que são manipuladoras assim, no sentido de querer manipular tudo, manualmente mesmo, pessoas que tem que ter um controle manual, físico de tudo que estão fazendo, então construir relações sociais eu aprendi na ocupação (HAVE, 2019, grifo nosso).

No mesmo sentido, a ocupante Pagu narra o que aprendeu sobre a construção e experiência coletiva nas ocupações. Ela se deslocou da perspectiva mais individualizada para potencializar sua vivência de militância para além do que julgava ser um movimento político próprio, ampliando suas perspectivas de resistência minoritária:

Então, as ocupações me tornaram uma pessoa melhor com certeza porque eu soube como funcionava, por exemplo, a atividade em grupo, foi lá. Eu soube como funcionava também algumas coisas também dentro da política, do sistema político lá também, foi lá que

eu comecei a pensar nas coisas, não só sobre o que se passava comigo. Eu dentro dessa classe social, dentro desse movimento, eu tinha minha caixinha própria e eu pensava dentro da minha caixinha, o que para mim não dá mais certo. Mas, foi a partir das ocupações, que eu pensei: “Nossa, tem uma galera aí também... e não tá legal para todo mundo”. E foi a partir daí, que eu comecei a ter essas idéias de: “eu tô fazendo isso, mas não é só para mim”, entendeu? (PAGU, 2019, grifo nosso).

A educação menor é um projeto coletivo. Uma construção da desterritorialização o poder da educação maior, que conserva em seu novo território menor a primazia do coletivo acima dos sujeitos, mas não acima das singularizações. Apresenta-se rizomática e, por isso, aberta. É “um projeto que não tem fim (tanto no sentido teleológico como no sentido escatológico) ” (GALLO, 2002, 176). Sobretudo, é a resistência do cotidiano que permite potencializar a resistência do grupo menor:

É, a ocupação me deu muita energia. Vou te falar, eu te falei, eu me senti muito viva. Me deu muita energia e me deu muita empatia também, de, em relação a tudo. Ao meio ambiente, ao meio social, as tias da limpeza, as é, a tudo mesmo, sabe? Ce andar na rua e ce vê o outro como uma pessoa e não como um oponente, como uma oposição, é foi uma visão de mundo muito ampliada (NAKAS, 2019, grifo nosso).

Um rizoma de multiplicidades. As ocupações ainda permanecem em aberto, seus efeitos ainda engendram novas conexões menores nos ocupantes secundaristas poços-caldenses que, ainda persistem na luta minoritária, por menor e cotidiana que ela seja.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação, tal qual o rizoma deleuzeano, é parte de um mapa acadêmico que permanece em construção. As ocupações secundaristas se perpetuam no tempo por meio dos efeitos que ainda não se operaram na microdimensão dos entrevistados. Assim, nos propusemos à realização de um sobrevoo sobre o território de resistência múltipla e, a partir disso, foi possível construir uma cartografia das ocupações secundaristas poços-caldenses.

Primordialmente, o fio condutor deste trabalho correspondeu à investigação das ocupações secundaristas em Poços de Caldas-MG sob a ótica do conceito de Educação Menor de Silvio Gallo. Assim, foram destacadas na dinâmica do movimento, as três características basilares da menoridade na Educação: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo.

O objetivo secundário se estabeleceu em apontar como as ocupações secundaristas poços-caldenses contribuíram no processo de produção de subjetividades políticas dos entrevistados, o que demandou a elaboração de retratos da juventude que integrou o movimento.

As pretensões investigativas foram satisfatoriamente alcançadas, todavia, à medida que a análise de dados acontecia, emergiu a necessidade de análises incidentais, consoante se verifica nos desdobramentos dos capítulos.

No capítulo I, a pesquisa inicia-se pela indicação dos caminhos metodológicos traçados para construção da pesquisa qualitativa.

No capítulo II foi realizada uma contextualização das ocupações secundaristas no Brasil, objetivando traçar um panorama sobre os movimentos de ocupação ocorridos no país. Assim, estabeleceu-se para fins didáticos, a classificação do movimento nacional em duas ondas.

O que é denominado por Groppo (2018) como a primeira onda de ocupações, ocorreu entre o final de 2015 e meados de 2016 e se caracterizou, basicamente, por estudantes secundaristas que ocuparam suas escolas, em alguns estados do país, contra políticas educacionais de governos estaduais e/ou em apoio à greve dos professores. Desse modo, Groppo (2018) orientou-nos de que as ocupações enfrentavam políticas de aceno neoliberal adotadas pelos governos do Estado de São Paulo, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Ceará. A segunda onda de ocupações ocorreu com enorme intensidade e em menor duração de tempo, ou seja, entre outubro a dezembro do ano de 2016, e é nesse contexto que eclodem as ocupações poços-caldenses.

Situadas as ocupações poços-caldenses no movimento nacional, passamos a narrar a dinâmica da ocupação da primeira escola estadual do Sul de Minas Gerais em Poços de Caldas, pela resistência secundarista que deflagrou o “Ocupa David Campista”.

O movimento de ocupação da Escola Estadual David Campista inspirou-se no crescente movimento das ocupações nacionais, entretanto, conservou as peculiaridades específicas de uma ocupação interiorana. Os dados mostraram que o contexto político sul-mineiro, mais especificamente o poços-caldense, era carregado de fortes marcas de conservadorismo que influenciaram na criminalização dos ocupantes.

A ocupação da Escola Estadual David Campista perpetuou-se por 21 dias. Foram 21 dias de exposição a ameaças, intimidações, judicialização da ocupação, conflitos internos, desconfortos físicos, alimentação restrita, noites insones e frustrações de diversas naturezas. Os 21 dias de resistência da ocupação configuraram o berço das ocupações secundaristas sul-mineiras, inspirando o surgimento de novas ocupações em Poços de Caldas e em outras cidades do Sul de Minas.

Assim, constatou-se que essa ocupação correspondia ao nascimento de um primeiro broto de resistência, por meio do qual ocorreu o surgimento de uma primeira fuga, de uma abertura da primeira portinhola marginal na Educação em nosso recorte regional e, entre tantas pluralidades de narrativas, ali se originou a força coletiva de tantos devires secundaristas posteriores.

Após, desenvolvemos a linha cronológica da rede de ocupações que se formou em Poços de Caldas, narrando a dinâmica do “Ocupa Poços”. Os dados apontaram que a construção do conceito de coletividade do movimento de ocupações poços-caldenses começou a se desenhar com a ocupação da Escola Estadual David Campista, em 18 de outubro de 2019, estabelecendo o efeito de contágio que englobou outras ocupações.

A segunda instituição ocupada, a Escola Estadual Professor Arlindo Pereira Polivalente, foi ocupada em 21 de outubro de 2016. No dia 21 de outubro de 2016, a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) foi ocupada pelos estudantes e, seguindo a mesma linha, no dia 24 de outubro de 2016, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) campus Poços de Caldas também anunciou o início da ocupação. Até a ocasião, já se contabilizavam quatro unidades de ocupação na cidade. A quinta ocupação noticiada ocorreu na Escola Estadual Dr. Edmundo Gouvea Cardillo, em 25 de outubro de 2016, no mesmo dia, a sexta ocupação iniciou-se na Escola Estadual Parque das Nações – Padrão. A sétima unidade de ocupação formada ocorreu no Colégio Municipal Doutor José Vargas de Souza, também em 25 de outubro de 2016. Em 27 de outubro de 2016, mais duas

escolas foram tomadas pelos ocupantes, a Escola Estadual Doutor João Eugênio de Almeida e a Escola Estadual Professora Cleuza Lovato Caliarí.

Ao final do mês de outubro de 2016, o movimento de ocupação poços-caldense contabilizou a ocupação de seis escolas estaduais (Escola Estadual David Campista, Escola Estadual Polivalente Professor Arlindo Pereira, Escola Estadual Dr. Edmundo Gouveia Cardillo, Escola Estadual Parque das Nações – Padrão, Escola Estadual Doutor João Eugênio de Almeida e Escola Estadual Professora Cleuza Lovato Caliarí) de uma escola municipal (Colégio Municipal Doutor José Vargas de Souza), de uma universidade estadual (UEMG) e um instituto federal (IF).

Em 1º de novembro de 2016, uma manifestação pública com participação de todas as escolas ocupadas para realizar a ocupação da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas (SRE).

A investigação demonstrou que a ocupação da Superintendência Regional de Ensino configurou o reflexo do amadurecimento do movimento, enquanto grande expressão coletiva de resistência. A unificação simbólica de todas as ocupações no órgão público estadual que concentra a administração regional de diversas escolas estaduais de diferentes municípios. A integração é concreta, o movimento de ocupação que antes se expressava por múltiplas denominações (“Ocupa David”, “Ocupa Padrão”, “Ocupa Poli”, “Ocupa Municipal”) passa a ser denominado como “Ocupa Poços”.

Nesse ponto, ganhou expressão na pesquisa a análise do surgimento de um novo devir-secundarista, o do ocupante que carrega a ramificação política de sua unidade de ocupação, mas que a transporta para uma perspectiva ainda mais coletiva.

No capítulo III, o objetivo ficou determinado em traçar as singularidades que mais se destacaram na perspectiva de cada um dos ocupantes secundaristas entrevistados. Para isso, buscou-se pensar as análises dos entrevistados como sete microdimensões da ocupação e executar um “sobrevoo com relação a seus componentes”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 29).

Na introdução do capítulo III, nos utilizando do questionário preenchido pelos entrevistados, foram analisados os dados referentes ao nome social, pseudônimo escolhido, locais de ocupação, idade, gênero, raça, religião, orientação sexual, renda familiar, profissão e grau de escolarização dos pais. Destacaram-se, entre os dados, em meio à diversidade de relações com a religião, à tendência ao pertencimento a famílias populares e à condição não heteronormativa em relação à orientação sexual.

Ainda no primeiro item do capítulo, descortinamos os perfis dos entrevistados como cartografias deleuzeanas em aberto, compostas por singularidades e menoridades que orientaram as análises posteriores. Cada narrativa individual dos entrevistados foi organizada de forma a demonstrar as principais marcas e perspectivas dos ocupantes sobre o movimento de ocupação. Foram elaborados sete perfis secundaristas em consonância com a produção subjetiva dos entrevistados que integraram as ocupações poços-caldenses. Nesse ponto, a pesquisa indicou que os entrevistados foram fortemente marcados pela experiência de ocupar e que os efeitos do movimento ainda repercutem nos secundaristas.

No segundo item, a análise correspondeu aos processos políticos vinculados aos ocupantes entrevistados em uma perspectiva da microdimensão de cada um. A análise se estabeleceu passando pelo entendimento interligado da perspectiva das ocupações sul-mineiras (GROPPO *et al.*, 2017), conceito sociológico de juventude (GROPPO, 2004) e da dimensão da condição juvenil (DAYRELL, 2007).

Os dados indicaram que, dentre os sete entrevistados, nenhum deles possuía qualquer tipo de atividade política organizada prévia ao movimento das ocupações e, o mais próximo da atuação política desses ocupantes se referia à participação no grêmio estudantil escolar. Além disso, foi verificado que após as ocupações, a maioria dos entrevistados recusou a militância institucional organizada, logo, podemos dizer que de forma mais efetiva apenas Pagu e Have ingressaram e se mantiveram no interior de juventudes partidárias, partidos políticos e coletivos. Pagu entrou no Levante Popular da Juventude (LPJ), em um coletivo feminista e no Partido dos Trabalhadores (PT), já Have associou-se à Juventude do PT (JPT). Os demais entrevistados não se aproximaram das organizações de militância clássicas, entretanto, carregaram para suas realidades, nas microdimensões do trabalho, família, grupos culturais e artísticos, os legados políticos das ocupações.

A análise dos dados nos conduziu à percepção de que os processos políticos dos secundaristas, principalmente no que tange à adesão às organizações de militância clássicas como partidos e sindicatos, comunicava-se ao conceito de multidão Michael Hardt e Antonio Negri (2005) no que tange à produção de diferenças que resultam em uma explosão de singularidades no processo político. Processos constitutivos estes que estão sempre abertos à criação de novas conexões e que recusam a organização em estruturas fixas, como partidos.

Além disso, foi possível analisar os processos de formação política dos ocupantes secundaristas de Minas Gerais orientados na compreensão de como a experiência de adolescentes ocupas repetem o que Bringel e Pleyers (2015) constata sobre a atuação em ações coletivas, a partir do exemplo de Junho de 2013. No mesmo sentido, constatou-se

com base na pesquisadora Rossana Reguillo (2013), pode se estabelecer um paralelo entre as ocupações secundaristas mineiras e a resistência juvenil mexicana no que concerne ao entendimento de que as ocupações operaram de forma dissidente na política, criando novos territórios à parte, para experimentações políticas e, principalmente, educacionais.

Assim, verificou-se que o impacto político das ocupações nos entrevistados permanece em aberto, podendo ou não, potencializar-se em novas conexões políticas estabelecidas e dar origem a um novo conjunto de multiplicidades hábeis ao desencadeamento de novas possibilidades de resistência.

No terceiro item do capítulo, buscou-se destacar os pontos mais marcantes e comuns aos entrevistados durante a experiência de ocupar.

As entrevistas permitiram que os secundaristas deixassem vir à tona experiências marcantes em que a estrutura escolar forçou-os a vivências incômodas no território educacional e, conseqüentemente, a percepção da educação pelos entrevistados como terreno hostil que produziu a corpos docilizados (FOUCAULT, 1987).

Ao acontecerem as ocupações, o corpo regulado dos estudantes foi colocado em um novo território que possibilita, em grande parte, que a recondução deste seja retomada pelos seus próprios senhores. Ainda que de modo provisório, ainda que controlados por outras instâncias disciplinadoras da sociedade que persistiram em penalizá-los, os corpos se revigoraram nas ocupações.

Os ocupantes produziram espaços de potencialização do corpo, seja através de oficinas de desenho, de dança, de poesias, de fabricação de mandalas, rodas de capoeira, apresentações de maracatu, aulas de canto, brincadeiras com o piano da escola e violões tocados ao entardecer. Mormente, pela autonomia pedagógica da elaboração de aulões diversos, pensados para ampliação do conteúdo curricular, mas que se ativeram à dinâmica secundarista e não às imposições curriculares da escola normalizadora.

Das marcas comuns à experiência de ocupar destacadas, foram apontadas as violências sistemáticas praticadas contra os secundaristas: a violência institucional praticada pelo Estado de Minas Gerais e pela Prefeitura Municipal de Poços de Caldas e a judicialização das ocupações pelo Ministério Público na Ação Civil Pública com Pedido de Liminar de Desocupação. Acrescentou-se a isso as ameaças proferidas aos ocupantes via internet, a criminalização do movimento pela mídia tradicional, as intimidações e ameaças praticadas por opositores das ocupações. Finalmente, as desocupações determinadas por ordem judicial e uso de força policial.

No quarto capítulo procedemos à apresentação dos três elementos fundamentais identificados no decorrer da pesquisa: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. Esses elementos podem ser chamados de conexões e interconexões essenciais e comuns à experiência de ocupar nas Escolas públicas e na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas.

Nessa parte da investigação, foi necessário estabelecer o percurso teórico desde sua fonte: a filosofia de Deleuze como criação de conceitos. Dentre os conceitos deleuzeanos e deleuze-guattarianos, o foco da pesquisa se direcionou a explorar o conceito de menoridade, marcadamente pela apresentação do conceito de literatura menor, como operacionalizador inicial do pensamento de marginalidade.

Desse modo, vislumbrou-se que o devir-secundarista pode ser compreendido como um devir-deleuzeano, uma vez que, foi necessário privilegiar o múltiplo em detrimento do uno, abrindo mão do universal abstrato e capturar as miudezas do concreto cotidiano.

Nesse caminho, o primeiro item do capítulo nos propusemos a pensar a filosofia de Deleuze e elaborá-la no presente concreto como conjunto múltiplo de operacionalizadores que nos colocou na perspectiva do desvio (GALLO, 2008). A perspectiva do desvio foi o que potencializou a análise das ocupações secundaristas, que ali em 2016, no interior de Minas Gerais, no berço de uma sociedade cimentada no coronelismo, insurgiu como um broto desviante das estruturas educacionais predominantes. Deleuze e Guattari foram responsáveis por acusar as linhas de fuga, os ocupantes secundaristas são responsáveis por acusar a dissidência educacional.

No segundo item, consideramos que filosofia deleuzeana é um campo fértil de conceitos que se desdobram e se ampliam à medida que são utilizados, a menoridade é um dentre tantos e que também se enlaça com outros tantos, o que nos conduziu ao conceito de rizoma para ampliação da análise das ocupações poços-caldenses.

No terceiro item, nos propusemos a explicar sobre o conceito de Rizoma, uma vez que o mesmo é imprescindível ao estudo do conceito de menoridade. A forma de pensamento rizomática antecede a própria apresentação de menoridade, mas isso não exclui os momentos em que os dois conceitos se misturam.

Ao nos utilizarmos do conceito de rizoma para a ampliação do entendimento secundarista, percebeu-se, na análise das narrativas dos entrevistados, que as ocupações secundaristas em Poços de Caldas possuíram em seu interior as características deleuze-guattarianas do pensamento rizomático: princípio da conexão; princípio da heterogeneidade;

princípio da multiplicidade; princípio da ruptura assignificante; princípio de cartografia e decalcomania.

No quarto item nos dispusemos a apresentar o conceito de literatura menor e suas características de desterritorialização da língua, de ramificação do individual no imediato político (ramificação política) e de agenciamentos coletivos de enunciação (valor coletivo) em comunicação com as narrativas secundaristas. A análise nos conduziu a vislumbrar as ocupações como expressão política de um devir-minoritário.

O quinto capítulo se iniciou com o objetivo de elaborar a apresentação do conceito de educação menor. As características da menoridade na literatura foram deslocadas para a Educação e, assim, temos a *desterritorialização* dos processos educativos, a *ramificação política* que potencializa os efeitos da militância educacional e o *valor coletivo* que elabora um projeto educacional da coletividade (GALLO, 2002).

Nesse sentido, a pesquisa possibilitou que pudéssemos deslocar as características da educação menor para as ocupações secundaristas poços-caldenses e, a partir disso, nos foi possibilitado realizar uma análise que permitiu localizar e destacar, por meio das perspectivas dos entrevistados a desterritorialização, a ramificação política e o valor coletivo presentes na dinâmica das ocupações.

No que tange à desterritorialização, no item III do capítulo restou demonstrado que as ocupações poços-caldenses foram instrumentos que permitiram que os secundaristas se utilizassem de tática para a manutenção da resistência da menoridade e, sobretudo, da paralisação da educação maior. Por alguns dias, a educação maior perdeu o controle sobre o território educacional, que passou a ser ocupado por grupos minoritários. As ocupações representaram um obstáculo à engrenagem da máquina de controle da educação maior.

O item IV objetivou analisar a característica da ramificação política. Assim, foi possível perceber que a carga política de cada um dos ocupantes secundaristas se ramificou no próprio movimento, contribuindo para que ele viesse a se tornar um terreno fértil para a produção de multiplicidades na micropolítica.

Por fim, no item V, a intenção foi elaborar a análise do valor coletivo e foi constatado que essa característica nas ocupações se abriu em diferentes direções, a começar pelo enfrentamento político das pautas nacionais de desmonte da Educação, no qual todo e qualquer ganho político relacionado à luta resultaria, para os ocupantes, em um ganho coletivo. Em outra direção, o modelo de organização do movimento focou na estrutura de votação e assembleias, o que resultou em estratégias de ocupação que passaram obrigatoriamente pelo crivo do grupo.

À luz de toda a investigação, notou-se que as ocupações secundaristas poços-caldenses correspondem a um rizoma de multiplicidades. As ocupações ainda permanecem em aberto, seus efeitos ainda engendram novas conexões menores nos ocupantes secundaristas, que ainda persistem na luta minoritária, por menor e cotidiana que ela seja.

Aqui, considerando que os efeitos das ocupações, por persistirem no tempo, ainda podem ser observados nas microdimensões dos secundaristas e estarão constituindo novas subjetividades, é adequado dizer que sempre haverá novos territórios menores a serem explorados, investigados.

Em pesquisas futuras, é importante nos debruçarmos sobre o fato de que a desterritorialização do domínio de poder político para um território menor, como ocorrido no movimento das ocupações secundaristas poços-caldenses, sempre carrega consigo o risco de re-territorialização, ou seja, a recolocação do grupo de menores novamente sob o domínio do poder político maior. Nesse sentido, este trabalho não se propôs a fazer essa análise, no entanto, foi possível vislumbrar indícios de que a re-territorialização poderia se operar na resistência secundarista.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lisiane Machado. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. In: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, 2 a 6 de set. de 2010, Caxias do Sul/RS. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Caxias do Sul/RS: 2010, p. 01-15. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4047519/mod_resource/content/0/Deleuze%20e%20o%20me%CC%81todo%202.pdf>. Acesso em 23 nov. 2020.

AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013.

ATA DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS – Poços de Caldas, out. de 2016.

BADIOU, Alain. **Deleuze: o clamor do Ser**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BARRETO, R.; CARRIERI, A.; ROMAGNOLI, R.; O rizoma deleuze-guattariano nas pesquisas em Estudos Organizacionais. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512020000100047>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BEATRIZ. **Entrevista concedida a Mara Aline Oliveira**. Minas Gerais. Mai. de 2019, [Trechos da entrevista transcritos nesta dissertação]. Disponível em <<https://drive.google.com/drive/folders/1HQ0gexb2otDP69dGhaW11WbF1-KI3dvX?usp=sharing>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BONI, V.; QUARESMA S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica Em Tese**, v.2, n.1(3), p. 68-69, 2005.. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>>. Acesso em: 21 jun.2018.

BRINGEL, B.; PLEYERS, G. Junho de 2013... dois anos depois: polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil. **Nova Sociedade**. v. 30, n. 2, p. 4-17, 2015.

BROWN, Nicholas; SZEMAN, Imre. O que é a Multidão? Questões para Michael Hardt e Antonio Negri. **SciELO – Novos estudos CEBRAP**. 2006. Disponível em

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000200007>.
Acesso em: 23 nov. 2020.

CASH, Johnny. **Entrevista concedida a Mara Aline Oliveira**. Minas Gerais. Mai. de 2019, [Trechos da entrevista transcrita nesta dissertação]. Disponível em <<https://drive.google.com/drive/folders/1HQ0gexb2otDP69dGhaW1IWbF1-KI3dvX?usp=sharing>>.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 105-1128, out. de 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka** – por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. Rachar as coisas, rachar as palavras. In: **conversações**, p. 105-117, 1992.

_____. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia 2. Vol. 1, São Paulo, Editora 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 32. ed. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia-GO – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <https://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silvio_gallo.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N. GARCIA, R. L.(orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GROPPO, Luís A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. Revista de Educação do Cogeime. Ano 13, n. 25, dez. 2004.

_____. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: GROPPPO, Luís Antonio; COSTA, Adriana A. Fernandes (Org.). **O movimento de ocupações secundaristas no Brasil**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. (85-117).

_____. *et al.* Ocupações no Sul de Minas: Autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD - Educação Temática Digital**. v. 19, n. 1, p. 141-164, 2017. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647616>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

HARDT, Michael; DELEUZE, Gilles. Um aprendizado em filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 181-182.

_____; NEGRI, Antonio. Multidão: **Guerra e democracia na era do Império**: Guerra e democracia na era do Império, 2005.

HAVE. **Entrevista concedida a Mara Aline Oliveira**. Minas Gerais. Mai. de 2019, [Trechos da entrevista transcritos nesta dissertação]. Disponível em <<https://drive.google.com/drive/folders/1HQ0gexb2otDP69dGhaW1IWbF1-KI3dvX?usp=sharing>>.

Jesus, C. M. de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Livraria Francisco Alves (Editora Paulo de Azevedo Ltda), 1960.

JESUS, Carolina Maria de. **Entrevista concedida a Mara Aline Oliveira**. Minas Gerais. Mai. de 2019, [Trechos da entrevista transcritos nesta dissertação]. Disponível em <<https://drive.google.com/drive/folders/1HQ0gexb2otDP69dGhaW1IWbF1-KI3dvX?usp=sharing>>.

KAHLO. **Entrevista concedida a Mara Aline Oliveira**. Minas Gerais. Mai. de 2019, [Trechos da entrevista transcritos nesta dissertação]. Disponível em <<https://drive.google.com/drive/folders/1HQ0gexb2otDP69dGhaW1IWbF1-KI3dvX?usp=sharing>>.

LOPES, Elisângela; SILVA, Riverson da. **Lima Barreto e a Literatura Afro-Brasileira: o preconceito social e étnico nas malhas da ficção**. 2017. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/445-lima-barreto-e-a-literatura-afro-brasileira-o-preconceito-social-e-etnico-nas-malhas-da>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas Educacionais e a Resistência Estudantil. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 1079-1087, 2016.

NAKAS. **Entrevista concedida a Mara Aline Oliveira**. Minas Gerais. Jul. de 2019, [Trechos da entrevista transcritos nesta dissertação]. Disponível em <<https://drive.google.com/drive/folders/1HQ0gexb2otDP69dGhaW1IWbF1-KI3dvX?usp=sharing>>.

NEGRI, Antonio. **Deleuze e Guattari uma filosofia para o século XXI**. Org e Trad. Jefferson Viel, São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

PAGU. **Entrevista concedida a Mara Aline Oliveira**. Minas Gerais. Mai. de 2019, [Trechos da entrevista transcritos nesta dissertação]. Disponível em <<https://drive.google.com/drive/folders/1HQ0gexb2otDP69dGhaW1IWbF1-KI3dvX?usp=sharing>>.

REGUILLO, R. Disidencia: Frente al Desorden de las Cajas Abiertas. México, Breve y Precario Mapa de lo Imposible. **E-misférica**. Vol. 10, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-102/reguillo>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

REY, F.L.G. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graudados (PUC/SP)**, n.13, p. 9-16, 2001.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Com o vaqueiro Mariano**. Rio de Janeiro: Edições Hipocampo, 1952.

SZYMANSKI, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2004.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

Roteiro elaborado conjuntamente com a equipe da pesquisa nacional abaixo descrita sob a coordenação geral do Professor Dr. Luís Antonio Groppo e pelo Grupo de Estudos em Pesquisas de Juventude da Unifal-MG, campus Alfenas.

Pesquisa: Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e autoformação das/dos ocupas como sujeitos políticos

Processo CNPq 428160/2018-2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OCUPAS

Dispositivos disparadores da memória:

Apresentar fotos, filmagens ou outros dispositivos, relativos à ocupação no estado, município ou até mesmo escola da pessoa entrevistada, disponíveis publicamente, para iniciar a conversa e suscitar as lembranças da pessoa entrevistada.

Questão “disparadora”: Na sua visão, o que as/os estudantes podem fazer hoje para contribuir com as mudanças sociais e políticas em nosso país?

Tema I: Primeiros anos da trajetória escolar

1) Conte-nos um pouco sobre a sua trajetória escolar:

- a) Qual o nome da escola em que cursou o Ensino Fundamental? Como foi sua experiência escolar nesse período?
- b) E o Ensino Médio, em qual escola fez? Fale um pouco sobre o ambiente, os professores, os alunos, o ensino.

Tema II: Formação Política

2) Antes do movimento das ocupações, você já tinha participado de alguma ação social,

política, de lazer ou religiosa, na escola ou fora dela?

3) Antes das ocupações, você se interessava por política?

4) Você consegue identificar alguém que tenha sido determinante para a formação de suas ideias sobre política?

5) Houve influências de sua família para a formação dessas ideias? Caso sim, quais? De quem?

6) Houve outras pessoas que foram importantes para sua formação política?

Tema III: O movimento de ocupação na escola

7) Como começou o movimento para a ocupação de sua escola?

8) Vocês chegaram a usar alguma cartilha ou material que explicava como organizar a ocupação, como por exemplo, a cartilha “Como ocupar seu colégio?”?

9) Por que participou da ocupação?

10) Quanto tempo participou da ocupação?

11) Alguma organização ou movimento, como partido, sindicato ou outro grupo, participou ou ajudou a ocupação? Caso sim, quais foram? Como foi?

12) E o grêmio? Existia grêmio em sua escola? Caso sim, qual foi a participação dele na ocupação?

13) Você chegou a fazer parte de algum coletivo durante a ocupação? Se sim, qual? Esse coletivo ainda existe?

14) Houve conflitos internos durante a ocupação? Comente.

15) Quais foram as principais dificuldades que vocês passaram durante a ocupação?

16) Que tarefas você participou durante a ocupação?

17) Qual foi a importância da Internet e redes sociais para a ocupação? Elas foram positivas ou negativas?

18) Vocês fizeram discussões sobre quais assuntos durante a ocupação? Como foram feitas essas discussões?

- 19) Durante a ocupação, o que foi mais gratificante para vocês? E o que foi mais frustrante? Comente.
- 20) Quais eram os principais objetivos da ocupação, no seu entender? Você acha que eles foram conquistados em algum aspecto?
- 21) Como a sua família reagiu à sua participação na ocupação?
- 22) Como foi o processo de desocupação da sua escola?

Tema IV: Impactos do movimento de ocupação na formação dos jovens

23) Você se aproximou de algum partido político, sindicato, movimento ou coletivo depois do fim da ocupação? Tem simpatias por algum deles?

[No caso da negativa]: Você considera a possibilidade de se aproximar em um futuro próximo? Por que?

24) Às/Aos secundaristas que participaram das ocupações, quais foram as principais influências que essa participação pode ter trazido para eles, como pessoas e cidadãos e cidadãos?

25) Você acredita que um novo movimento como o das ocupações é hoje possível e mesmo necessário, em nosso país?

26) Você completou o Ensino Médio? Ingressou na Educação Superior? A participação nas ocupações teve alguma influência em sua trajetória escolar?

27) Você trabalha atualmente? Em que? Acredita que a participação nas ocupações teve alguma influência em sua entrada ou permanência no mundo do trabalho?

28) Sobre a religião, qual era o seu envolvimento antes das ocupações e como ficou depois?

29) Houve mudanças relevantes em sua vida pessoal e familiar desde o tempo das ocupações? Quais?

30) Você ainda conserva alguma relação de amizade, profissional ou social com outras pessoas que ocuparam a escola com você? Comente.

31) Em quem você votou para presidente e governador nas últimas eleições? Por que?

32) Defina, em uma palavra, o que o movimento das ocupações representou para você.

Dados da/do ocupa (para preencher)

Nome/Nome social:

Pseudônimo (escolhido pela/pelo ocupa):

Escola ocupada:

Bairro:

Município:

Estado:

Idade:

Gênero:

Raça:

Religião:

Orientação sexual:

Renda familiar:

Profissão dos pais/responsáveis:

Escolarização dos pais/responsáveis