

MARUZA CRUZ PINTO LIMA

**EMPODERAMENTO JUVENIL: um fenômeno territorial de conformação  
identitária**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Cazarotto

## FICHA CATALOGRÁFICA

L732e Lima, Maruza Cruz Pinto.

Empoderamento juvenil : um fenômeno territorial de conformação identitária / Maruza Cruz Pinto Lima. — 2017.

165 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Vale do Rio Doce, 2017.

Orientação: José Luiz Cazarotto.

1. Direitos humanos. 2. Jovens. I Título.

CDU-342.7

**UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE**  
**Núcleo de Estudos Históricos e Territoriais – NEHT/Univale**  
**Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território**

**MARUZA CRUZ PINTO LIMA**

“EMPODERAMENTO JUVENIL: um fenômeno territorial de conformação identitária”

Dissertação aprovada em 31 de março de 2017, pela banca examinadora com a seguinte composição:



Prof. Dr. José Luiz Cazarotto  
Orientador - Universidade Vale do Rio Doce



Prof.ª Dr.ª Teodolina Batista da Silva Cândido Vitorio  
Examinadora – Faculdade de Direito Vale do Rio Doce



Prof. Dr. Mauro Augusto dos Santos  
Examinador – Universidade Vale do Rio Doce

À Deus toda honra, glória e louvor, Senhor de tudo o que sou. À meu saudoso pai, que antes de sua partida já vislumbrava em mim o anseio pela ciência. À minha amada família, mãe, esposo e filhos, fonte inesgotável de amor, confiança e apoio.

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão não se restringe aos que nessa oportunidade menciono, mas estende-se a todos que contribuíram, direta e indiretamente, para que esse sonho fosse realizado, me perdoem as eventuais omissões, mas é que não é possível nomear a todos, senão faria uma nova dissertação!

Agradeço, em primeiro lugar, à Deus que me acompanhou na batalha diária, me trouxe Sua paz nas horas de angústia, Sua força nos momentos de cansaço, Seu cuidado e proteção nas viagens, de idas e vindas, até Valadares, Sua graça, que reconheço, me basta!

Ao meu saudoso e amado pai, Antonio, quem Deus levou antes que pudesse ver essa conquista, mas sempre viu em mim a sede pela ciência e alimentou meu sonho de ser pesquisadora, assim como, à minha querida e amada mãe, Marizete, que tanto abdicou de si, em apoio de meus momentos difíceis, permanecendo a meu lado em todo tempo, fazendo de sua vida a minha vida.

Ao meu amado, meu companheiro, meu querido, meu marido, Fábio, que me escolheu para dividir sua vida, que a cada dia me escolhe novamente, suportando a intensidade de tudo o que significa essa conquista, só pra me ver feliz.

Aos meus filhos, Sarah, Samara e Fábio, razões da minha vida, que não mediram esforços para fazer silêncio, nas intermináveis horas de estudo e leitura; que suportaram as renúncias, juntos comigo, e, todos os dias, mesmo quando por horas já não me viam, me entregaram seus sorrisos, pelos quais tudo parecia, sempre, fazer todo o sentido.

Ao Meu querido tio Zélio, que mesmo distante, se faz sempre presente, que transformou nossas perdas em união, o sentimento de solidão em uma multidão, só com seu amor!

Ao GIT, que me trouxe um maravilhoso presente de Deus, melhor dizendo, três maravilhosos presentes de Deus, Amanda, Ana Lúcia e Natália, quero viajar junto de novo! Com vocês tudo ficou mais leve, entre fichamentos e lanches, nossa amizade foi sendo forjada, numa bela história de sonho e conquista, peço à Deus que ele nos permita vencer o cansaço e a rotina que nos consome para estarmos sempre, sempre, sempre, juntas.

Aos colegas do GIT: Ana Paula, Bete, Rafael, Islane, Thiago, Darlianne, Adriana,

Leonardo, Adilson, Claudiane, Júlia, Márcia, Alex, Diego, Cleuza e Dilemara, companheiros de uma jornada, conhecê-los, sem dúvida, foi a parte mais divertida de todo o processo, nossos cafés, e as alegrias, levarei sempre comigo.

Aos funcionários do GIT, que sempre me atenderam com tanta presteza e prontidão, um sorriso no rosto, mesmo às 22horas, sempre encontrava.

Ao meu estimado orientador, José Luiz Cazarotto, um professor inesquecível, de aulas inesquecíveis e imagens inusitadas, pela neurociência e semiótica ministradas, tornaram essa pesquisa mais leve e apaixonante; tove tosh porãve nerenonderã!

Aos meus queridos professores do GIT, espero que compreendam a extensão do trabalho escrito, pois me lancei ao desafio de deixar cada uma de suas aulas, marcadas no desenvolvimento desse trabalho; espero ter conseguido, demonstrar o quanto mudaram minha forma de ver o mundo, afinal, talvez seja esse o verdadeiro legado da ciência e da pesquisa, mudar as formas visíveis e invisíveis do mundo.

À Prof<sup>a</sup>. Gulnara, que me fez sentir o que de fato é interdisciplinaridade, em seus estudos epidemiológicos tão bem me acolheu, me fazendo entender o valor de uma pesquisa bem feita: a vida humana.

Ao Prof. Haruf, que me retirou do conforto do Direito, e me fez ver tudo em escalas geográficas, sem dúvida foi o semestre mais longo de todo GIT, mas valeu a pena!

Às Prof<sup>as</sup>. Sueli Rodrigues, Marileny Boechat e Eliana Marcolino, um trio mais que parada dura, que cuidaram de meus anseios, interdisciplinares e metodológicos, com um carinho imensurável.

Ao Prof. Mauro, que revelou em suas aulas o que é a paixão por um objeto de estudo, migrações, ganhou outra dimensão em meus pensamentos.

À Prof<sup>a</sup>. Sueli Siqueira, foram poucas as aulas, mas suficientes para mudar o meu olhar social; que, nessa dissertação foi lembrada a todo instante; Giddens, Bauman, Elias, estão todos aí, só deixei mesmo os marxistas de fora.

À Prof<sup>a</sup> Patrícia, que história? que memória? que território simbólico é esse, que conseguiu plantar, com raízes tão profundas em mim? De algum modo nos primeiros dias de aula, acessou minha memória, e em lágrimas, me fez visitar o território da saudade que sinto do meu pai, o território do amor que ele deixou em mim com uma canção de ninar; me fez ver o território da minha história e da minha memória.

A todos vocês! Muito, muito Obrigada!

Espero honrar a cada um... como me sinto agora, por essa Vitória!

“O preço do silêncio é pago na dura moeda corrente do sofrimento humano. Fazer as perguntas certas constitui, afinal, toda a diferença entre sina e destino, entre andar à deriva e viajar. Questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos”.

Zygmunt Bauman (1991)

## RESUMO

LIMA, Maruza Cruz Pinto. **EMPODERAMENTO JUVENIL: um fenômeno territorial de conformação identitária**. Governador Valadares, 2017, f. 165. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Brasil.

Essa dissertação se propôs-se a destacar de que forma se apresentou o empoderamento juvenil no território da ocupação, com um recorte específico nas ocupações escolares no Brasil ocorridas no ano de 2016. Inicialmente, foi realizada revisão bibliográfica interdisciplinar que permitiu compreender melhor as relações que o território estabelece com o fenômeno do empoderamento juvenil sob a perspectiva acadêmica. Com base no referencial teórico, também foi possível entender conceitos preexistentes e marcantes acerca dos territórios simbólicos, do hibridismo, das multiterritorialidades identitárias, da vulnerabilidade e do empoderamento. Os fenômenos complexos, e suas multiterritorialidades, podem vir a compor as relações sociais e identitárias, para reconhecê-los se fez necessário desistir de pensar em termos isolados e começar a pensar em termos territoriais, considerando se existem padrões particulares, ou não. Dessa forma, a mídia eletrônica e a rede social do Facebook, foram escolhidos para a análise de discurso crítica, como campo de estudo, por configurar um espaço apropriado por indivíduos e grupos, marcado por relações de poder, e suas ambivalências, reprodutores dos significados. Assim, para fins de análise, ignorou-se as intenções do canal midiático, suas manchetes e as perguntas dos interlocutores, considerando-se apenas os discursos espontâneos, ou em resposta, emitidos pelos jovens envolvidos na ocupação noticiada. Os materiais encontrados foram organizados e analisados segundo a técnica metodológica de análise de discurso crítica, que propõe transcender o significado aparente das mensagens, a partir de uma investigação que busca dos signos e significados implícitos, no discurso comunicador juvenil, alinhado às perspectivas territoriais, às ciências sociais e à linguística. A partir dos dados obtidos na pesquisa constatamos os momentos da prática social em múltiplos territórios, cujos discursos serviram como aporte de verificação desse entrelaçar do poder simbólico, dos signos, dos símbolos e significados das relações territoriais e fenomênicas do empoderamento, atrelados às multiterritorialidades juvenis passaram a conformar identitariamente os jovens, e, ainda, o híbrido território simbólico da ocupação, em múltiplos territórios.

**Palavras Chave:** Empoderamento. Vulnerabilidade. Território. Ocupações.

## ABSTRACT

LIMA, Maruza Cruz Pinto. **YOUTH EMPOWERMENT: a phenomena territorial and conformation the youth identity**. Governador Valadares, 2017, f. 165. Dissertation (Interdisciplinary Master in Integrated Territory Management) – University Vale do Rio Doce – UNIVALE, Brazil.

This master dissertation has its main focus on youth empowerment and its presentation in the territory of the Brazilian school's occupation in 2016. Its first step was an interdisciplinary bibliographic research having in mind a deeper insight of the relationship between the concept of territory and the youth empowerment phenomenon under the academic point of view. Theoretical framework makes possible the understanding of some previous and outstanding concepts like symbolic territories, hybridism, identity, multiterritorialities, vulnerability and empowerment. Complex phenomena, and their multiterritorialities, may form part of social and identity relations. The acknowledgement of such complex issue it's necessary give up the approach that use isolated concept and start a new approach in territorial terms seeking the existence or not of some kind of patterns. So, publications on electronic media and social net Facebook were the field resource. The key tool was the critical analysis of discourse. This a field of study presents itself as an appropriate space where individuals and groups bring forward power relations, and their ambivalences as meaning reproducers. From this background and bearing in mind analysis purposes, media channel intentions, its headlines and the questions of the interlocutors were ignored. Thus, the focus attention here was the spontaneous utterance or some answer speech of the young people involved in the reported school occupation. Resources found were organized and analyzed following the methodological technique of critical discourse analysis. This approach seeks to transcend the apparent meaning of the messages. In order do find this this investigation seeks implicit signs and meanings in the communicative juvenile discourse. As the issue is a complex one further concepts coming from territorial, social sciences and linguistics perspectives were of course considered very closely. From the research data it was verified social practice moments in multiple territories. Speeches about these moments were the ground of a near examination of this interwined symbolic power coming from the signs, symbols e meaning of the territorial and phenomenal relationship of the empowering. All this was bind to the youth multiterritorialities that began to conform the youth identity alongside with the hybrid symbolic territory of the school occupation in multiple territories.

**Key words:** Territory, Youth Empowerment, Youth Vulnerability, Brazilian school occupation

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Figura 1 –  | Faixas na frente da Escola Estadual de Diadema/São Paulo .....                   | 88  |
| Figura 2 –  | Imagens de oito perfis de páginas .....  | 88  |
| Figura 3 –  | Imagens de um vídeo postado na página Não Fechem Minha Escola .....              | 89  |
| Figura 4 –  | Momentos da Prática Social .....   | 96  |
| Figura 5 –  | Momentos da Prática Social .....   | 99  |
| Figura 6 –  | Livros didáticos que estudantes dizem ter encontrado na Escola Fernão Dias ..... | 103 |
| Figura 7 –  | Alunos da Escola Fernão Dias mostram mochilas nas caixas ....                    | 104 |
| Figura 8 –  | Alunos da Messias Pedreiro aderiram ao movimento .....                           | 114 |
| Figura 9 –  | Alunos protestam contra a PEC 241 .....  | 114 |
| Figura 10 – | Barracas de Camping usadas na ocupação .....                                     | 126 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

**Art.** – artigo

**§** – parágrafo

**§§** – parágrafos

## LISTA DE SIGLAS

**AD** – Análise do Discurso

**ADC** – Análise de Discurso Crítica

**CartaCapital** – Revista *on line* Carta Capital

**CEMAB** – Centro de Ensino Médio Ave Branca

**CESMAG** – Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães de Curitiba, estado do Paraná.

**CR/88** – Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988.

**DCE** – Diretório Central dos Estudantes

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990)

**EEEM** – Escola Estadual de Ensino Médio

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**EUA** – Estados Unidos da América

**Estadão** – Estadão jornal digital

**Folha** – Folha de São Paulo: Um jornal a serviço do Brasil

**G1** – Portal de notícias mantido pela globo.com

**MP** – Medida Provisória

**PEC** – Proposta de Emenda Constitucional

**SAFEL** - Escola Estadual Santa Felicidade do Estado do Paraná

**UBES** – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas no Brasil

**Ufes** – Universidade Federal do Espírito Santo

**UNE** – União Nacional dos Estudantes

**UPES** - União Paranaense dos Estudantes Secundaristas

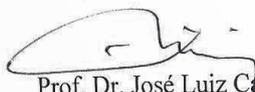
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território - GIT  
**ATA DA BANCA EXAMINADORA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
MARUZA CRUZ PINTO LIMA**

**Matrícula Nº 73.522**

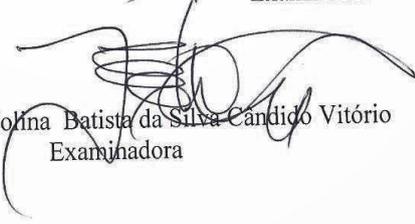
Aos trinta e um dias do mês de março de dois mil e dezessete (31/03/2017), às 16h (dezesesseis horas), na sala 13 do Bloco PVA da Universidade Vale do Rio Doce, reuniu-se a Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada “EMPODERAMENTO JUVENIL: um fenômeno territorial de conformação identitária” Linha de Pesquisa: Território, Migração e Cultura, elaborada pela aluna **Maruza Cruz Pinto Lima**. A comissão julgadora foi composta pela professora Doutora Teodolina Batista da Silva Cândido Vitório – FADIVALE, e os professores doutores José Luiz Cazarotto (orientador) - UNIVALE e Mauro Augusto dos Santos - UNIVALE. Abrindo a sessão, o presidente da Comissão, Prof. Dr. Joé Luiz Cazarotto após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulares do Trabalho Final, passou a palavra a mestranda Maruza Cruz Pinto Lima para apresentação de sua Dissertação. Logo após a arguição dos examinadores, a Comissão se reuniu, sem a presença da mestranda e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Concluída a reunião, os membros da Comissão Examinadora consideraram por unanimidade a Dissertação APROVADA, fazendo as seguintes observações: proceder a elaboração das orientações apresentadas pela banca examinadora.

Em seguida o resultado foi comunicado publicamente a candidata pelo presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Presidente encerrou a reunião e lavrou-se a presente Ata que será assinada por todos os membros da comissão Examinadora.

Governador Valadares, 31 de março de 2017.

  
Prof. Dr. José Luiz Cazarotto  
Orientador

  
Prof. Dr. Mauro Augusto dos Santos  
Examinador

  
Prof.ª Dr.ª Teodolina Batista da Silva Cândido Vitório  
Examinadora

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 14  |
| <b>2 EMPODERAMENTO JUVENIL: PODER E VULNERABILIDADE</b> .....   | 18  |
| 2.1 O FENÔMENO DO EMPODERAMENTO JUVENIL .....   | 19  |
| 2.2 CONCEITUANDO EMPODERAMENTO E NOVO CONTEXTO .....  | 20  |
| <b>2.2.1 Contextualização fenomenológica</b> .....  | 25  |
| <b>2.2.2 Duas perspectivas: protagonismo e empoderamento</b> .....  | 30  |
| 2.3 O PODER E O JOVEM ESTUDANTE CONTEMPORÂNEO .....   | 33  |
| 2.4 VULNERABILIDADE JUVENIL EM XEQUE PELO EMPODERAMENTO...  | 43  |
| <b>2.4.1 Vulnerabilidade: pacífico pacto de presunção social</b> .....  | 49  |
| <b>2.4.2 O equilíbrio frágil do poder: reflexos sociais</b> .....   | 54  |
| <b>3 EMPODERAMENTO: UM ESTUDO TERRITORIAL FENOMENOLÓGICO DE CONFORMAÇÃO SOCIAL IDENTITÁRIA DO JOVEM</b> ..... | 60  |
| 3.1 TERRITÓRIO DA OCUPAÇÃO .....  | 62  |
| 3.2 IDENTIDADE JUVENIL: MULTITERRITORIALIDADES.....   | 67  |
| 3.3 FENÔMENO TERRITORIAL: EMPODERAMENTO.....  | 77  |
| <b>4 EMPODERAMENTO JUVENIL NAS OCUPAÇÕES ESCOLARES NO BRASIL EM 2016</b> .....                                | 87  |
| 4.1 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: UMA CHAVE DE LEITURA .....   | 89  |
| 4.2 ANÁLISES DOS DISCURSOS JUVENIS .....  | 99  |
| <b>4.2.1 Análise de discurso crítica dos enunciados das ocupações escolares no Brasil em 2016</b> .....       | 102 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 136 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | 147 |
| <b>ANEXO A</b> .....  | 162 |

## 1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a mídia eletrônica, pode ser considerada um importante dispositivo discursivo, sendo assim responsável pela construção e o registro da história atual e uma das principais fontes de informação à qual a comunidade em massa tem acesso. Apesar de se considerar interessante compreender como os jornalistas abordam as questões referentes ao tema, opta-se por concentrar as análises nos discursos juvenis, ignoramos as intenções do canal midiático, suas manchetes e as perguntas dos interlocutores, consideramos apenas os discursos espontâneos, ou em resposta, emitidos pelos jovens envolvidos na ocupação noticiada.

A tomada de consciência de ser social, e do exercício da cidadania, envolvem o fenômeno de empoderamento, e não são um exclusivo privilégio da fase adulta, mas possuem relações marcantes com o processo identitário da fase juvenil; não raras vezes a mídia reproduz negativamente o fenômeno de empoderamento juvenil, associando-o a uma ideia de violência, como quebra do pacífico pacto social.

As discussões mais recentes no âmbito jurídico denotam uma revisão da maioria penal, a pretexto de diversos argumentos, distintos às dimensões antropológicas, sociais, geográficas, históricas, educacionais e psicológicas, colocando em xeque<sup>1</sup> a vulnerabilidade, até então presumida.

A disposição do texto constitucional brasileiro, artigo 228, que condiciona a imputabilidade penal a partir dos 18 anos, considera a mesma presunção de vulnerabilidade, pela condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; “Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.” (BRASIL, 2016a).

Outras realidades sociais, em evidência, não que ser tomadas para a devida abordagem, como por exemplo, o sistema de proteção integral, e os movimentos sociais, que caracterizam constante ambivalência.

A norma estatutária brasileira é que faz distinção entre crianças e adolescentes, artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069/90, mas nessa pesquisa opta-se pela expressão juvenil, na intenção de não se fazer distinção entre crianças, adolescentes e jovens, mas orientando-se por uma busca identitária de pessoas em desenvolvimento diante da vulnerabilidade e do empoderamento, o que

justifica o método a ser utilizado na análise, de não se pautar apenas por critérios etários e sim juvenis (BRASIL, 2016b).

O objeto de estudo dessa pesquisa destaca-se relevante, com a área de concentração do programa dos Estudos territoriais, cuja linha de pesquisa é a de Território, Migrações e Cultura, por se encontrar em busca de destacar de que forma se apresentou o empoderamento juvenil no território da ocupação no Brasil em 2016, com foco em uma reflexão teórica territorial e interdisciplinar, na análise de seus discursos.

O contexto atual do movimento das ocupações escolares, eclodiu no Brasil a partir de 2015, com grande revanche no mês de outubro de 2016, jovens secundaristas se manifestaram contrários à novas propostas governamentais para educação brasileira, colocando em xeque a vulnerabilidade outrora a eles presumida, como sujeitos passivos do processo educacional, para partirem à uma intervenção, sem precedentes, visto que em um mês ocuparem mais de 1.000 (mil) escolas brasileiras, lutando por uma participação mais ativa no processo educacional em que se encontram vinculados (UBES, 2016).

Assim, o objetivo geral desta dissertação é destacar de que forma se apresentou o empoderamento juvenil no território da ocupação no Brasil em 2016, apresentado pelos próprios jovens, em seus discursos reproduzidos em jornais eletrônicos e em redes sociais.

A análise documental e a revisão bibliográfica dos estudos territoriais, apoiadas em diversas perspectivas disciplinares e interdisciplinares, contribuíram para fluência e a estruturação do desenvolvimento dessa pesquisa, para a verificação, de eventual existência, ou não, dos caracteres formadores das relações, os signos, os símbolos que possibilitam a descodificação do fenômeno do empoderamento, na conformação identitária e na segurança mútua da vulnerabilidade, dentro de um território simbólico da ocupação.

Para tanto foi realizada, também, uma pesquisa eletrônica em diversos sítios virtuais, elegendo-se ao final alguns jornais eletrônicos de grande repercussão social no Brasil, para essa dissertação, quais sejam: G1, um portal de notícias mantido pela Globo.com e como rede social, elegeu-se páginas do Facebook de movimentos estudantis vinculados e divulgados nas ocupações escolares.

Compreende-se que, a partir da análise dos dados, pode tornar-se possível destacar de que forma se apresentou o empoderamento juvenil no território da

ocupação, contribuíram para a fluência e estruturação a vulnerabilidade mutuamente assegurada pelo pacífico pacto de presunção social (BAUMAN, 2005a).

Para tanto, o texto foi dividido em três capítulos. O primeiro descreve aspectos conceituais do empoderamento juvenil, a partir da busca na compreensão do fenômeno e sua contextualização fenomenológica; o poder e o jovem estudante contemporâneo e as concepções sobre a vulnerabilidade, como um pacífico pacto social e seu equilíbrio frágil.

Para verificarmos as hibridizações do fenômeno se torna necessário uma abordagem das nuances interdisciplinares do tema e sua convergência aos estudos territoriais. Assim, no segundo capítulo são apresentadas as perspectivas do fenômeno como um estudo territorial fenomenológico de conformação social identitária do jovem, em três dimensões o território da ocupação, a identidade juvenil, suas multiterritorialidades e o fenômeno territorial do empoderamento em si mesmo.

No último capítulo apresenta-se o método de análise de discurso crítica, escolhido para destacar as relações que se estabelecem no fenômeno, em estudo, contido no material coletado, mediante o destacamento de trechos, cartazes e falas dos jovens, veiculados nas mídias referidas, uma vez que propõe transcender o significado aparente das mensagens, para a partir desse discurso, em busca de destacar os signos e significados implícitos na comunicação juvenil, como conformadores de suas territorialidades.

Nesse capítulo, ainda, com aporte da revisão bibliográfica interdisciplinar e da metodologia empregada para análise – a técnica de análise de discurso crítica, parte-se à análise, propriamente dita, dos discursos juvenis, reproduzidos e retratadas nos discursos juvenis reproduzidos pela mídia eletrônica contemporânea e rede social (Facebook), nas ocupações escolares de 2016, denotam os signos, símbolos e significados de si mesmo.

Como destaca Thompson (2011), o uso dos meios de comunicação implica a criação de novas formas de ação e de interação no mundo social, novos tipos de relações e novas maneiras de relacionamento do indivíduo com os outros e consigo mesmo.

Assim, a organização espacial e temporal da vida social é transformada, criando novas maneiras de exercer o poder, que não está mais ligado ao compartilhamento local do comum (BOURDIEU, 1989a).

Os discursos empoderados dos jovens secundaristas, no território da

ocupação, como meio de comunicação social, podem produzir um campo simbólico complexo significativo, e por suas territorialidades, passam a forjar conceitos e significações do fenômeno por si mesmos.

## 2 EMPODERAMENTO JUVENIL: PODER E VULNERABILIDADE

As perspectivas dos estudos territoriais, que partem da Geografia Cultural, desafiam a busca do conhecimento científico, acerca do tema proposto, por ser a chave de leitura no destacamento do fenômeno do empoderamento juvenil no território da ocupação no Brasil, a partir de seus discursos reproduzidos em mídias eletrônicas durante as ocupações de 2016.

A análise documental e a revisão bibliográfica dos estudos territoriais, apoiada em diversas perspectivas disciplinares e interdisciplinares, se tornaram o eixo central de desenvolvimento da pesquisa, para a verificação, de eventual existência, ou não, dos caracteres formadores das relações, os signos, os símbolos que possibilitam a descodificação do fenômeno do empoderamento, a conformação identitária, com suas multiterritorialidades dentro de um território simbólico da ocupação.

A vulnerabilidade, outrora pressuposta aos adolescentes, no entender de Bauman (2005a), pode ser traduzida como a base do equilíbrio frágil dos territórios, como se fosse um pacífico pacto social de vulnerabilidade, por esse motivo, inicialmente, apresenta-se a expressão “segurança mútua da vulnerabilidade”, e não simplesmente o termo vulnerabilidade.

A partir dessa expressão a presunção da situação de vulnerabilidade juvenil, convida uma re-discussão, face a própria condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, tratada no ECA, frente ao fenômeno do empoderamento, na luta do poder simbólico, e nessa pesquisa se apresenta no território simbólico da ocupação.

A responsabilidade solidária em coibir e erradicar toda forma de violência contra a juventude, como ideário hegemônico do Estado brasileiro, previsto na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988 – CR/88 – passa a ser questionada, quando o fenômeno do empoderamento emerge nas ocupações escolares do Brasil, representando um ato de mobilidade social, uma vez que a juventude sai da condição de sujeito passivo e vulnerável, para a condição de sujeito ativo, e protagonista, ou empoderado, de sua própria história de direitos fundamentais (BRASIL, 2016a).

Muitas vezes, os temas são expostos de forma parcial, realçando determinados aspectos em detrimento de outros. Certamente, não se pode negligenciar a inteligência do receptor, mas se torna necessário ao atendimento do objetivo dessa

pesquisa o recorte temporal e de eleição das mídias eletrônicas, ressalvando que não é intenção da pesquisa generalizar, por seus resultados.

Os veículos de comunicação eletrônica, contemporaneamente, cada vez mais, têm exercido grande influência na formação da opinião pública, moldando, orientando a discussão, alterando aspectos ocultos, interpretando os fatos, elegendo as informações e oferecendo aos receptores o cardápio noticioso de acordo com a seleção feita pelo próprio veículo, influência essa que reflete e se potencializa nos jovens.

O conceito de mútua segurança, enunciado por Bauman (2005a), amplia os horizontes da pesquisa, e denotam sua complexidade, carecendo, assim, também, dos estudos territoriais, aliados à diversas outras áreas do conhecimento, do que se verifica a interdisciplinaridade do objeto em estudo, que parte em busca de compreender os significados do território simbólico da ocupação, suas insígnias e como influenciam no fenômeno do empoderamento, e nas territorialidades juvenis.

## 2.1 O FENÔMENO DO EMPODERAMENTO JUVENIL

O fenômeno do empoderamento não é uma temática nova, o destaque que se faz nessa pesquisa é a apresentação do fenômeno do empoderamento juvenil, dentro de um período específico e de grande ênfase para a história juvenil brasileira, em 2016, no território simbólico da ocupação.

Portanto, pretende-se analisar os discursos juvenis reproduzidos na mídia eletrônica, para ir além do dito, almejando a busca dos mais profundos significados, não se atendo ao aparente das mensagens e, por essa razão, opta-se pela aplicação da técnica de análise de discurso crítica. Essa metodologia é importante para entender a conformação do fenômeno em si no território proposto, e as territorialidades juvenis.

As territorialidades incorporam uma dimensão mais estritamente política, dizem respeito também às relações econômicas e culturais, intimamente ligadas ao modo como as pessoas utilizam, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (HAESBAERT, 2007).

Nos resultados da pesquisa de Dayrell (2003), a formação identitária dos jovens passou de fato por um processo de relações, e que independente das previsões,

significaram o seu território de uma maneira própria.

No fenômeno de empoderamento, passe-se a considerar que é parte integrante das territorialidades juvenis, como um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. Entretanto, Daryell (2003) reconhece que é no nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, que se produz uma cultura própria (DAYRELL, 2003).

No território da ocupação, com o recorte no Brasil, ano de 2016, proposto como campo simbólico de análise, que se busca os discursos juvenis reproduzidos pela mídia eletrônica brasileira G1 e rede social Facebook.

## 2.2 CONCEITUANDO EMPODERAMENTO E NOVO CONTEXTO

O fenômeno que envolve a análise é o empoderamento juvenil no território da ocupação. A começar por Morin (2006, p.13), pela complexidade que envolve a temática proposta, e na intenção de se evitar a cegueira na busca do entendimento da problemática.

(...) a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do *complexus*; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos.

A concordância com Santos (2010), se confirma, com uma pequena adequação de que o tempo presente é o século XXI, e a visão de ambiguidade e complexidade o acompanha, não ficaram nos séculos passados, ao contrário, olhar uma mesma figura e dela depreender o sentido de fato, sincronicamente, são um dos desafios dessa pesquisa.

(..) é possível dizer que em termos científicos vivemos ainda no século XIX e que o século XX ainda não começou, nem talvez comece antes de terminar. E se, em vez de no passado, centrarmos o nosso olhar no futuro, do mesmo modo duas imagens contraditórias nos ocorrem alternadamente. Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interativa libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar.

Assim, olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos de perfil, frente a frente, recortados sobre um fundo branco. Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. É esta a ambiguidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita (SANTOS, 2010, p.5-6).

A busca pela origem do termo empoderamento revela que trata-se de um termo inglês “empowerment”, e que inicialmente se coloca em ideia de concessão, como um poder recebido de outrem<sup>2</sup> (DICTIONARY ENGLISH LIVING OXFORD, 2017), o que depende de melhores abordagens para sua compreensão, mas a expressão inglesa é mantida fidedignamente por alguns autores, de acordo com Kleba (2009).

Kleba (2009, p. 736) considera o empoderamento, enquanto termo, “multifacetado que se apresenta como um processo dinâmico, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e condutais”.

Para Baquero (2012) o interesse pelo entendimento desse conceito necessitou de uma compreensão histórica mais remota, associando-o ao século XVI na reforma protestante.

Assim, *empowerment* é um conceito que tem raízes na Reforma Protestante. Contemporaneamente, se expressa nas lutas pelos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da "ação social", presentes nas sociedades dos países desenvolvidos, na segunda metade do século XX. Nos anos 70, esse conceito é influenciado pelos movimentos de auto-ajuda, e, nos 80, pela psicologia comunitária. Na década de 1990, recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social, entre as quais a prática médica, a educação em saúde, a política, a justiça, a ação comunitária (BAQUERO, 2012, p. 175).

A discussão do termo no âmbito das políticas públicas, abraçando diversas disciplinas em sua contextualização, avança a teorização do termo para além de simples definição. Assim em busca de sintetizar e compreender a aplicabilidade da expressão nessa pesquisa, avança-se para as dimensões conceituais do termo (KLEBA, 2009).

A dedicação ao ponto de vista linguístico, aproxima as expressões –

apoderamento e empoderamento – pois compartilham de um mesmo radical (poder) aos quais se agregam um sufixo (mento) e um prefixo (a ou em). Em análise semântica percebe-se que a diferença remete a ideia de poder, ao mesmo tempo em que, sua sufixação à ideia de algo que está ocorrendo de forma dinâmica e não estática, sendo, portanto, entendido como um processo que está a ocorrer (MEIRELLES; INGRASSIA, 2006).

Ainda em uma questão semântica, emerge a condição do verbo “empoderar” como intransitivo ou transitivo, na qual a primeira condição (intransitivo) significaria um processo através do qual a influência e o controle de si seriam para as pessoas um tornar-se; enquanto na segunda condição (transitivo) configuraria um processo pelo qual os indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos (de outros) que lhes permitam ter influência e capacidade de ação (BAQUERO, 2012).

Para Valoura (2011), o crédito pela inaugural adoção do termo no Brasil deve ser conferido ao educador Paulo Freire que, em suas atuações científico-pedagógicas, se propôs ao esforço das expressões conscientização e empoderamento.

Mas para Roso e Romanini (2014), o próprio Freire expressando certo receio de utilizar a expressão, desconsiderou-se de tal creditação, atribuindo-a a um grupo de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta de 1964.

As abordagens de Freire (1986, p.106) ocorrem sob a perspectiva educacional na qual o empoderamento envolve um processo de conscientização, no universo da tomada de posição crítica, fundamentada dentro de si mesmo.

Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula (FREIRE; SHOR, 1986, p. 106).

Freire (1979) demonstra o processo de conscientização, como algo utópico, introspectivo, e que somente após a sua própria existência pode ser conhecido e externado.

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciemos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que

chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação (FREIRE, 1979, p.16).

Para Baquero (2012) a utilização interdisciplinar do termo, empoderamento, se faz cada vez mais presente e nas mais variadas ciências.

O avanço, a um campo mais sociológico, contribui para aproximar melhor o termo inglês dos conceitos que foram sendo adotados por diversos autores disciplinares e interdisciplinares, no Brasil.

Empoderamento, parece, a priori, no campo da sociologia acabar ganhando uma dimensão processual, conforme apresentam Schiavo e Moreira (2004, p. 59):

Processo pelo qual um indivíduo, um grupo social ou uma instituição adquire autonomia para realizar, por si, as ações e mudanças necessárias ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal e social numa determinada área ou tema. Implica essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva. Criado por Paulo Freire, este conceito ficou mais conhecido por sua versão em inglês – empowerment, que significa “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas. Observe-se, no entanto, que o termo inglês trai o sentido original da expressão: empoderamento implica conquista, avanço, superação por parte daquele que se empodera (sujeito ativo do processo), e não uma simples doação ou transferência por benevolência, como denota o termo inglês empowerment, que transforma o sujeito em objeto passivo.

Apesar das críticas tecidas por Schiavo e Moreira (2004), percebe-se que se o contexto proposto fora mesmo de ordem processual, a expressão inglesa, também, atinge outra dimensão conceitual, como um poder que se adquire por reivindicação e não por concessão, passando a ser compreendida melhor como um processo de tornar-se mais forte e mais confiante, especialmente no controle da própria vida e reivindicação de direitos<sup>3</sup> (DICTIONARY ENGLISH LIVING OXFORD, 2017).

Já em um campo mais administrativo a expressão atinge apenas a primeira dimensão inglesa, aquela que julga se tratar de uma concessão de poder, para determinadas atribuições.

Para Chiavenato (2005) o empoderamento no âmbito das organizações, dada essa condição de dependência de outrem, é considerado uma delegação de

autoridade, baseada em quatro aspectos principais, poder, motivação, desenvolvimento e liderança; mas, nenhum desses aspectos denotam caráter emancipatório, mas sim um caráter limitado e dependente de quem o delega.

A delegação de autoridade pode dar-se em graus variáveis. Em muitas organizações, o empowerment estimula a participação das pessoas enquanto os gerentes mantêm a autoridade final pelas decisões. Em outras, o empowerment significa dar às pessoas da linha de frente – aqueles que estão em contato direto com o cliente da organização – um poder quase total para tomar decisões e exercer a iniciativa e a imaginação (CHIAVENATO, 2005, p. 301).

Quando tratado no âmbito das organizações, Baquero (2012) considera subcategorias para o termo, empoderamento organizacional e empoderamento comunitário (âmbito coletivo).

Mas, para Kleba (2009), o uso do termo nesse sentido deve ser cuidadoso, para não incorrer em práticas assistencialistas, que tendem a despolitizar os conflitos sociais.

Já o empoderamento comunitário foi conceituado por Perkins e Zimmerman (1995) apud Horochovski e Meirelles (2005, p. 496), como “o processo pelo qual os sujeitos – individuais e coletivos – de uma comunidade, por meio de processos participativos, constroem estratégias e ações para atingir seus objetivos coletiva e consensualmente traçados”.

As definições acerca do empoderamento comunitário, aliada as do empoderamento individual e da conscientização, sob a visão *freireana*, receberam a dedicação de Roso e Romanini (2014) compreendendo como fundamental para o enfrentamento das dificuldades comunitárias.

Portanto, a organização grupal, na acepção do empoderamento comunitário, é fundamental para o enfrentamento das dificuldades vividas pelas comunidades, visto que ela propicia a participação social nas decisões e “empodera” os sujeitos na busca de melhores condições de vida e na promoção de sua própria saúde. Entretanto, é preciso considerar que esse desenvolvimento de habilidades pessoais para o enfrentamento das dificuldades relativas aos processos saúde/doença pode acontecer de diferentes maneiras (ROSO; ROMANINI, 2014, p.90).

No desenvolvimento de todo esse trabalho afasta-se qualquer definição direcionada ao empoderamento organizacional. Toma-se por definição de empoderamento a mesma de Kleba (2009), seja para uma ótica individual ou

comunitária, que o compreende sob a perspectiva de fortalecimento.

Assim, o empoderamento não pode ser fornecido nem tampouco realizado para as pessoas ou grupos, mas se dá como processo e resultado, envolvidos no processo de conscientização.

Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação relações sociais de poder (BAQUERO, 2012, p. 181).

Para Kleba (2009, p. 736), a definição de empoderamento se opera como

um **processo dinâmico que envolve aspectos cognitivos, afetivos e condutuais**. Significa aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos à relações de opressão, discriminação e dominação social (grifo nosso).

Mas, o avanço nessa pesquisa se propõe sob perspectiva de empoderamento como um fenômeno territorial, posto numa significação processual por requerer o atingimento de determinados avanços, tanto no âmbito individual como coletivo, para somente após atingir um resultado, que é o ato de empoderar em si, é que tal fenômeno atinge as discussões político-sociais em variadas esferas.

Assim, intencionando sintetizar o termo, a partir de diversos autores, compreende-se a favor dos pensamentos nos quais, o empoderamento não é algo dado, entregue, ou delegado, mas sim uma tomada de consciência crítica, que o sujeito ou o grupo exerce, sobre si mesmo mediante um processo pelo qual o exercício do poder se apresenta em si mesmo e a favor de si mesmo, sem que haja a necessidade de concordância ou harmonia com quaisquer outro (KLEBA, 2009; BAQUERO 2012; SCHIAVO; MOREIRA, 2004).

### **2.2.1 Contextualização fenomenológica**

Após a consideração de que o empoderamento não é algo dado, entregue, ou delegado, mas sim uma tomada de consciência crítica, que o sujeito ou o grupo

exerce, sobre si mesmo mediante um processo pelo qual o exercício do poder se apresenta em si mesmo e a favor de si mesmo, sem que haja a necessidade de concordância ou harmonia com quaisquer outro poder, busca-se o entendimento de sua condição fenomenológica.

Os autores Borges e Maschietto (2014) apresentam sua compreensão fenomênica do empoderamento sem desconsiderar sua condição processual.

Neste sentido, o empoderamento pode ser entendido como um fenômeno dinâmico, um processo constante, mas não um processo restrito a procedimentos estanques, e sim um processo dialético em que o poder é constantemente revisto e questionado, particularmente quando os níveis de assimetria são mais significativos (BORGES; MASCHIETTO, 2014, p. 76).

Para tanto, Kleba (2009) apresenta aspectos que considera fundamentais existirem no empoderamento: a formação de alianças políticas capazes de ampliar o debate e favorecer sua condição fenomenológica histórica, estrutural e política; a implicação de tratamento dos sujeitos como cidadãos capazes de resolver seus problemas paradoxais e multifacetados, no sentido de não infantilizá-los; e, estabelecer uma nova relação de poder em que os sujeitos se considerem iguais.

A resistência, governamental e social, ao fenômeno, no sentido de infantilizá-lo, se apresentam de variadas formas, percebe-se com Santos (2016) que algumas tentativas de desestruturar aspectos fundamentais, como se os estudantes não tivessem potencial para desenvolver ações de protesto, embasadas em sua própria vivência dentro das escolas.

Afirmar que os estudantes são simples “massa de manobra” é desconsiderar toda a situação de calamidade e abandono que eles presenciam nas escolas públicas haja vista a deficiência em infraestrutura, a má gestão e a desvalorização do espaço escolar. Como se esta situação não fosse propícia para o despertar de uma consciência crítica e como se os estudantes também não tivessem potencial para desenvolver ações de protesto, embasadas em sua própria vivência dentro das escolas. Neste contexto, a tese de instrumentalização do movimento estudantil não passa de uma tentativa de desqualificá-lo como movimento social, considerando-o apenas como uma revolta de jovens suburbanos e descompromissados que só querem algazarra (SANTOS, 2016, p. 6).

Para Sordi e Morais (2016), as ocupações impuseram uma nova dinâmica escolar, na qual os estudantes pela participação ativa nos debates, reivindicaram e influenciaram nas decisões dos novos rumos da educação pública nos espaços institucionalizados, para tanto os autores, também, utiliza como análise os discursos

dos jovens.

À maneira como se verificam tais aspectos fundamentais, emergem suas dimensões, interdependentes, na visão de Kleba (2009), como duas faces de uma mesma moeda.

No processo de empoderamento há duas faces, interdependentes, de uma mesma moeda: a dimensão psicológica e a dimensão política. A primeira refere-se ao desenvolvimento de um determinado modelo de auto-reconhecimento, através do qual as pessoas adquirem ou fortalecem seu sentimento de poder, de competência, de autovalorização e autoestima. A segunda implica na transformação das estruturas sociais visando à redistribuição de poder, produzindo mudanças das estruturas de oportunidades da sociedade (KLEBA, 2009, p. 738).

Mas, o desenvolvimento de competências e da capacidade de enfrentar situações complexas é que oportuniza as pessoas a se apropriarem de habilidades convergentes à participação democrática e do poder político de decisão (KLEBA, 2009).

A confiança, em si mesma, traz à tona o exercício de um poder simbólico, que passará a ser exercido com base na segurança incorporada e pela habilidade desenvolvida, segurança essa, que envolve o sujeito de tal forma que o mesmo só passa a se compreender enquanto ser, a partir do que já julga poder fazer, e ao mesmo tempo, o que pode fazer é que passa a conformar quem deseja ser.

Para Giddens (1991, p. 84) “a segurança ontológica tem a ver com “ser” ou, nos termos da fenomenologia, “ser-no-mundo”. Mas trata-se de um fenômeno emocional ao invés de cognitivo, e está enraizado no inconsciente”, que para os geógrafos culturais, alcançam a dimensão de um território simbólico (HAESBAERT, 2007).

Ao analisar o espaço potencial de Winnicott, Giddens (*apud*, 1991, p. 88-87) considera a ausência como um ato crucial à intersecção da confiança com a capacidade social emergente na criança de tolerar o afastamento do protetor no tempo e no espaço, e dessa maneira, a confiança se equipararia à distância no tempo e no espaço, bloqueando ansiedades existenciais que, se pudessem se concretizar, poderiam se tornar uma fonte de angústia contínua, emocional e comportamental, através da vida.

Assim, passa-se a compreender que, a segurança ontológica em interferência com essa fonte de angústia contínua, emocional e comportamental, através da vida,

de algum modo seria capaz de aproximar tempo e espaço do sujeito, em si mesmo, sem agora necessitar da figura de seu protetor.

Giddens (1991; 2002) apresenta as categorias de sistemas peritos e abstratos, e discorre sobre elas no universo da segurança (confiança) e da vulnerabilidade, porém considera essa última como uma área de exploração futura de situações correntes, baseada na hipótese de confiança generalizada que o reconhecimento de acontecimentos acidentais envolve, diz respeito tanto a antecipações do futuro quanto a entendimentos interpretativos correntes, criando-a.

Giddens (2002, p.122) considera, ainda, que “a partir da distinção entre o que é acidental e o que não é, muitas vezes, é difícil de traçar, porém, podem surgir sérias tensões quando os eventos ou atividades são mal interpretados”.

O traço de um esboço da fenomenologia da modernidade foi realizado por Giddens (1991) em quatro estruturas do território vivido: deslocamento e reencaixe; intimidade e impessoalidade; perícia e reapropriação; e, privatismo e engajamento. A consideração “é uma vivência de camada dupla, ou ambivalente” (GIDDENS, 1991, p.124).

Dando-se atenção, especificamente, aos mecanismos de desencaixe, para Giddens (1991, p.126) esses são os que “tiram as relações sociais e as trocas de informação de contextos espaço-temporais específicos, mas ao mesmo tempo propiciam novas oportunidades para sua reinserção”, porém, nas intimidades modernas, a confiança é sempre ambivalente e a possibilidade de rompimento quase sempre presente.

Nessa ambivalência, quase sempre presente, que reconhece-se o poder simbólico, a mobilidade e as multiterritorialidades identitárias, como intrinsecamente ligados ao fenômeno do empoderamento (BOURDIEU, 1989a; BAUMAN, 1991).

Na experiência de cada um, considerando as respectivas variações, ou variedade de formas, nas quais homem e mulher se comportam e experienciam seus mundos cotidianos, Seamon (2013) assinala que a fenomenologia interroga se existem padrões específicos, se existem padrões particulares que transcendem contextos empíricos específicos e apontam para uma condição humana essencial – o irreduzível ponto crucial das situações de vida das pessoas que permanecem quando são “não essenciais”.

A tarefa fenomenológica, para Seamon (2013), é desenterrar e descrever esta indubitabilidade, na qual as pessoas costumam perder de vista por conta da

mundanidade e das certezas de suas situações de vida cotidianas. É no vivido, no contexto da vida cotidiana, que as pessoas rotineiramente conduzem suas existências diárias, e em virtude de uma mudança na perspectiva, de uma redução fenomenológica, do empoderamento juvenil no território da ocupação, que se busca fazer a redução.

Para Seamon (2013) surge aí uma nova chave de análise – epoché – que é a ferramenta chave para este processo de redução fenomenológica, no qual se esforça para se desengatar do mundo vivido e reexaminar sua natureza outra vez, analisando as porções geográficas do mundo vivido, no território simbólico da ocupação, de que essa pesquisa se apropria, para o estudo de fenômeno complexo.

À guisa de alguns pensamentos de Geertz (2008), quanto ao componente simbólico da linguagem, que enfrenta-se na análise dos discursos juvenis, de que quando se ouve as primeiras falas, não se aprende apenas comunicar, mas, acima de tudo, capta-se uma ordem simbólica, ou seja, uma ordenação do mundo pelo significado que lhe é atribuído, segundo as regras da sociedade em que se vive.

O componente simbólico, apreendido na linguagem, não é apenas parte integrante da vida humana jovem, mas um de seus elementos identitários constitutivos, os quais poderão refletir nos fenômenos que enfrenta no cotidiano.

Durante o tempo que os jovens estudantes permaneceram ocupando as escolas, a utilização dos discursos, como estratégia, foi reconhecida por Sordi e Morais (2016), como um tempo de conquista, mas não uma conquista de troca, ou concordância, mas sim uma conquista baseada em “luta”.

Nesse ínterim, os estudantes se utilizaram de estratégias já consolidadas para as manifestações, linguagens já conhecidas e identificáveis como expressão de “luta”. Porém, as noções de “luta” não se pautaram por aspectos interligados diretamente à “produção”, mas sim por aspectos latentes na insatisfação daquilo que estava posto e que não servia mais ou que não poderia acontecer no âmbito da vida social. Era como se o proposto fosse tão novo que a única forma de comunicar-se com o todo em volta fosse a partir da utilização de velhos referenciais (SORDI; MORAIS, 2016, p. 34).

O empoderamento enquanto fenômeno, que conquista o interesse desse estudo, estabelece novos paradigmas sociais de tratamento do jovem estudante, especialmente os secundaristas, em virtude das dimensões alcançadas pelas ocupações de 2016, que embora sejam o recorte em foco, não se iniciaram nesse ano, apenas se potencializaram, instigando a análise sobre eventual estabelecimento

de poder, simbólico.

Contribuem, ainda, Sordi e Morais (2016) por compreenderem que os estudantes propuseram um debate sobre as políticas públicas no âmbito de suas escolas, assim, busca-se destacar até que ponto os discursos favorecem à interpretação desse fenômeno do empoderamento, já que para esses autores por meio da subjetivação de sentimentos e interpretações os jovens foram para além das relações que estão postas no processo de luta.

Ao proporem uma nova dinâmica para as formas das relações sociais até então estabelecidas os estudantes informaram uma profunda preocupação em reestabelecer por meio da luta, não só as escolas, mas em suas comunidades, um direito básico que está constituído na esfera da educação. A subjetivação de sentimentos e interpretações acerca das relações que estão postas nos processos de luta não tratam apenas de reivindicar ou transformar. Mais do que as ocupações, ou contra a reorganização das escolas, os estudantes propuseram ao debate público que a escola assumira uma nova estrutura de ensino e de funcionamento (SORDI; MORAIS, 2016, p. 36).

Destarte, na redução fenomenológica proposta por Seamon (2013) esforça-se para desengatar os discursos juvenis do mundo vivido, no território da ocupação no Brasil, e reexaminar sua natureza outra vez, em favor do estudo de um fenômeno complexo: o empoderamento juvenil.

## **2.2.2 Duas perspectivas: protagonismo e empoderamento**

Quando o fenômeno do empoderamento emerge entre os jovens, no seio social, esses deslocam-se da condição de sujeito passivo e vulnerável, para a condição de sujeito ativo, e, por alguns autores considerados como protagonizantes de sua própria história de direitos sociais. Não deixa de ser um grande desafio para o jovem.

O termo protagonista, etimologicamente significa o primeiro lutador, guerreiro, aquele que vai à frente na batalha ou mesmo o ator mais importante de uma peça de teatro.

Assim emerge outra terminologia além de empoderamento: protagonismo. Não raras vezes esse termo é confundido com o empoderamento, no sentido de lhes

conceder o mesmo significado, nessa pesquisa opta-se pelo termo empoderamento, por compartilhar-se das significações a este oferecida por diversos autores, conforme demonstrado anteriormente.

A opção pelo termo empoderamento, não afasta o interesse em apresentar alguns conceitos de protagonismo juvenil, por considerar importante o afastamento dos termos para melhor compreensão do fenômeno em si (KLEBA, 2009).

O exercício da cidadania e a participação democrática nas políticas públicas integram as considerações acerca do protagonismo juvenil, apresenta Brandão (2009) que tais assuntos são ainda incipientes na agenda pública, assim como a discussão dos governos incorporarem a opinião dos jovens e envolvê-los nas propostas.

O protagonismo para Rabêlo (2017, p. 1) é a atuação de adolescentes e jovens, através de uma participação construtiva, envolvendo-se, para tanto, com as questões da própria adolescência/juventude, bem como, com as questões sociais do mundo, da comunidade.

Para Stamato (2009) o protagonismo está atrelado a participação do jovem na construção de propostas pedagógicas, ancoradas em princípios, como práxis de políticas públicas, resignando a juventude como uma categoria social.

O conceito de protagonismo apresentado por Costa (2007, p.7) trata-o “enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”.

Mas de acordo com Semicheche, Higa e Cabreira (2012), a participação social dos jovens não é uma questão nova na história brasileira, reportando-se aos tempos revolucionários das décadas de 1960 e 1970.

A juventude dos anos 60 e 70, por exemplo, ficou conhecida principalmente pela sua participação social e política, na qual os estudantes foram os protagonistas, faziam manifestações nas ruas para mostrar a insatisfação não apenas com os assuntos estudantis da época, mas com questões nacionais e mundiais (SEMICHECHE; HIGA; CABREIRA, 2012, p.25).

As campanhas da União Nacional dos Estudantes – UNE, como a “O Petróleo é nosso”, também se tornam um exemplo concreto no Brasil para Semicheche, Higa e Cabreira (2012) que desencadearam várias atividades envolvendo-se nos rumos da política no país.

Sua sede foi incendiada e a entidade tornou-se ilegal durante o período militar. A UNE foi reconstruída na década de 1970 e voltou a participar dos movimentos políticos, culturais e educacionais do país. A entidade apoiou na organização da Campanha das “Diretas Já” e das passeatas pelo impeachment de Fernando Collor de Melo. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso a UNE fez várias manifestações contra as privatizações de empresas estatais e em defesa da universidade pública (SEMICHECHE, HIGA E CABREIRA, 2012 p. 25).

Para Da Silva e Asinelli-Luz (2009) o que se espera ao longo do tempo é que haja a promoção de atividades de desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos educandos e que a partir daí possam planejar, discutir e executar e propor ações e avaliá-las, tudo isso em um nível mais autônomo.

Assim, as concepções de protagonismo se desenvolvem em torno, apenas, da primeira dimensão dada pelo termo de origem inglesa, empowerment, como anteriormente explicitado, uma capacidade que depende da delegação de outrem, para o exercício de sua cidadania, e da democracia, e talvez, seja a razão pela qual o termo empoderamento e protagonismo, se encontrem muitas vezes como se os mesmos significados possuíssem.

No entender de Semicheche, Higa e Cabreira (2012) o protagonismo juvenil é um componente, de uma prática de educação para a cidadania, em que o jovem ocupa uma posição de centralidade no desenvolvimento de atividades, como uma maneira de reconhecer que a participação dos jovens tem poder para provocar transformações decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política no qual estão inseridos.

Quando Shor perguntou à Freire (1986, p.70), se seria uma autonomia individual do aluno, como medida da democracia e do empowerment, os educadores indicarem ao estudante dotado de potencialidade criativa, que não tem que ser vigiado, supervisionado ou avaliado? A resposta de Freire (1986, p.71) enuncia a discussão distintiva dos termos quando afirma que esta não é sua concepção de democracia e empowerment.

Mas essa não é minha concepção de democracia e *empowerment*! É muito bom que você tenha colocado essa questão. Por exemplo, quando estou contra a posição autoritária, não estou tentando cair naquilo de que falei antes, na posição do *laissez-faire*. Quando critico a manipulação, não quero cair num falso e inexistente *não-direcionamento* da educação. Isto é, para mim, a educação é sempre diretiva, sempre. A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva. Esta é a questão. Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social (FREIRE; SHOR, 1986, p.71).

Deve-se despir da visão estereotipada do jovem, reconhecendo-o como

pessoa, como sujeito social e como cidadão, aquele que busca caminhos próprios de crescimento, autonomia e equilíbrio (DA SILVA; ASINELLI-LUZ, 2009).

A definição de empoderamento como se protagonismo o fosse, vice-versa, imbricam algumas considerações críticas. Para Borges e Maschietto (2014, p. 75), lidando com diversos autores, enfatizar empoderamento como um processo participativo focado em promover capacidades nos jovens é percebido como um foco reducionista e problemático, pois pode desviar-se a atenção dos resultados, ou presumir, equivocadamente, que ao mudar os processos, os resultados irão mudar automaticamente.

As autoras contribuem, ainda, no sentido que tais críticas chamam a atenção para uma outra questão, as dinâmicas do poder, considerando que tais dinâmicas vão muito além da condição capacitatória do ator.

(...) as dinâmicas de poder que vão além deste como expressão das capacidades dos agentes ('poder para') e retomam a dimensão mais clássica do poder como dominação ('poder sobre'), ou consideram mesmo a perspectiva mais difusa de poder (*power everywhere*).

(...)

Neste caso, as forças locais são muitas vezes percebidas como emancipatórias e expressão de endogenia.

Ainda que consideremos ambas as perspectivas relevantes, por mostrarem questões de poder para além da sua conotação reduzida enquanto 'capacidades', entendemos que estas abordagens ainda não problematizam de forma suficiente a dimensão interna, a complexidade do local, o que por sua vez é fundamental para a melhor compreensão do empoderamento e da cidadania (BORGES; MACHIETTO, 2014, p. 75).

Em virtude das concepções a que se teve aceso, e colacionadas nesse trabalho, dadas as condições exógenas ao jovem no protagonismo, adota-se para o desenvolvimento, de todo o trabalho, o termo empoderamento, por buscar o caráter endógeno como uma condição de reconhecimento do fenômeno em estudo.

## 2.3 PODER E O JOVEM ESTUDANTE CONTEMPORÂNEO

Reafirma-se a compreensão do empoderamento como um fenômeno que não é algo dado, entregue, ou delegado, mas sim uma tomada de consciência crítica, que o sujeito ou o grupo exerce, sobre si mesmo mediante um processo pelo qual o

exercício do poder se apresenta em si mesmo e a favor de si mesmo, sem que haja a necessidade de concordância ou harmonia com quaisquer outro (KLEBA, 2009; BAQUERO 2012; SCHIAVO; MOREIRA, 2004).

Assim, o desenvolvimento de competências e da capacidade de enfrentar situações complexas é que oportunizam as pessoas a se apropriarem de habilidades convergentes à participação democrática e do poder político de decisão (KLEBA, 2009), conduzem à uma revisão acerca do poder, com um olhar mais direcionado ao jovem estudante brasileiro contemporâneo.

As dinâmicas do poder a que se referiram Borges e Maschietto (2014) passam a compor breves considerações históricas, sociais e jurídicas, aproximadas pelo termo alternância, convergem à uma indagação que, oportunamente, pretende-se abordar: o empoderamento juvenil revela uma ambivalência do poder, colocando em xeque a vulnerabilidade juvenil até então presumida?

A juventude emerge aos fenômenos sociais como uma categoria social na condição de sujeitos de direitos e deveres sociais. Mas, os significados conferidos a essa categoria tornam-se um tema complexo eivado de simbolismos, como apresentam Albuquerque e Costa (2016, p. 101) que

enquanto categoria disputada no que diz respeito aos seus significados, definições e adjetivações, desde a sua criação pela modernidade a juventude se constitui de representações simbólicas e situações sociais produzidas por grupos sociais e pelos(as) próprios(as) jovens, como também de uma situação real vivida em comum por certos indivíduos, ainda que de forma diversa, múltipla e integrada a outras categorias sociais e condicionantes históricos.

A emergência da abordagem social sobre a juventude no Brasil, não é questão nova, no sentido de empreender esforços analíticos para as especificidades e formas de concretização da cultura juvenil, especialmente, pelas tecnologias e inovações, cujas transformações sociais podem agregar variáveis, para além de questões econômicas, que ampliam a confiança e a mutualidade comunitária em busca do bem-estar social (NAZZARI, 2005).

Alguns autores vão considerar sistematicamente como uma dessas variáveis, o capital social, e empenhar seus esforços no entendimento do empoderamento a partir de sua conexão como capital social, o que não compõe os objetivos propostos nesse trabalho, embora se considere contextualizar o jovem contemporâneo no Brasil (BAQUERO; BAQUERO, 2009; BAQUERO; BAQUERO; KEIL, 2006; BAQUERO;

BAQUERO, 2007; NAZZARI, 2005).

Mas outros autores, como Cassab (2011), optam pela análise dos sentidos entre os termos jovem e juventude, partindo da reconstrução de sentidos com vistas nas formas pelas quais foram sendo pensados e tratados o jovem (o sujeito) e a juventude (o tempo do sujeito).

Assim, considera-se a juventude como categoria social, mas não a ponto de se abordar jovem como outra distinta. Nesse momento, o distanciamento ocorre em busca de entender como jovem, aquele que dá vida e razão à juventude, no mesmo sentido examinado por Cassab (2011, p.159) de que “a categoria juventude distancia-se de uma simples definição etária para se aproximar daquela fundamentada na compreensão de que ela é uma representação simbólica e uma situação vivida em comum pelos indivíduos jovens”.

O Brasil, durante a redemocratização da década de 1980, parte rumo a uma ruptura do antigo paradigma da doutrina da situação irregular, o que se evidencia nas normas da época, dentre as quais, as mais notáveis eram o Código de Melo Matos, Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927, e seu substituto, Código de Menores Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 (BRASIL, 2016e; BRASIL, 2016f; SAUT, 2007).

Sobre esse poder de ruptura dos paradigmas, pelo Direito Constitucional, Leclerc Barroso (2009, p.82) que

o poder constituinte originário é, na sua essência, um fato político que se impõe historicamente, não sofrendo qualquer limitação da ordem jurídica preexistente. Mesmo quando não tenha natureza revolucionária, ele envolverá sempre uma ruptura com o passado.

Diversa é a situação do poder de reforma constitucional, que configura um poder de direito, regido pela Constituição e sujeito a limitações de naturezas diversas. Sua função é a de permitir a adaptação do texto constitucional a novos ambientes políticos e sociais, preservando-lhe a força normativa e impedindo que seja derrotado pela realidade. Ao fazê-lo, no entanto, deverá assegurar a continuidade e a identidade da Constituição.

Trata-se de uma ruptura do modelo constitucional anterior, e a instituição de um novo paradigma constitucional, estabelecendo-se a responsabilidade de todos, inclusive a do Estado, na promoção da assistência integral à criança, ao adolescente e ao jovem, por meio de programas e políticas públicas, para um desenvolvimento saudável (SAUT, 2007).

Ainda com vistas na disposição constitucional do artigo 227, no parágrafo

terceiro - §3º, o direito de proteção especial abrange diversos aspectos, dentre os quais se permite a participação política e social juvenil, enquanto sujeito de direitos e deveres, integrantes do Estado (ROBERTI JUNIOR, 2012).

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins (BRASIL, 2016a, *on line*).

As garantias dispostas nos artigos constitucionais 204 e 205, também, levam em consideração a descentralização político-administrativa, no cumprimento dessa responsabilidade, e a vinculação da participação social, inclusive para garantir o direito à educação (BRASIL, 2016a).

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;

II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

Especificamente, no artigo do 205, a preocupação se volta para a responsabilidade educacional, como direito de todos e dever do Estado e da família, que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento saudável da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016a).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016a, *on line*).

Em que pese o texto constitucional não ter conceituado o que o Estado brasileiro entende por educação, claramente, o distingue de ensino quando no artigo seguinte, 206, estabelece os princípios deste, enunciando, assim, que embora estejam vinculados, não são equivalentes (BRASIL, 2016a).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
VII - garantia de padrão de qualidade.  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.  
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016a, *on line*).

Alguns dos princípios, a que se refere o artigo 206, são da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, o de gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, dentre outras garantias voltadas para os profissionais e gestores da educação brasileira (BRASIL, 2016a).

Para Baquero e Baquero (2009) o paradoxo de construção democrática da América Latina é um consenso, o contrassenso entre os avanços tecnológicos e as desigualdades sociais, econômicas e políticas, minam a legitimidade da democracia representativa.

As políticas neoliberais, da década de 1990, foram responsáveis pela tomada de discursos globalizantes, os quais passaram a instituir uma agenda sobre as questões juvenis da ótica internacional, como apresentam Albuquerque e Costa, a

partir de estudos de diversos autores (2016, p. 102):

o projeto neoliberal toma o discurso para formar as realidades que afirma descrever, destacando o vocabulário da globalização, flexibilidade, governança, empregabilidade, dentre outros. A influência das instituições internacionais, como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), tem destaque, visto que, na proposta de dar estabilidade à ordem econômica e financeira mundial, adquire importante função de produzir a hegemonia discursiva, principalmente através da disseminação massiva de documentos oficiais. Exemplo disto se encontra no relatório elaborado pela Comissão on Wealth Creation and Social Cohesion, da União Europeia, em 1995, que defendia que palavras importam e fazem diferença, sugerindo significados para termos como riqueza, desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, beneficiários, cidadania, voluntariado, dentre outros. É neste contexto que o interesse e a preocupação com relação à juventude começam a ganhar espaço nos discursos das agências multilaterais e dos países da América Latina, especialmente impulsionados, desde 1985, pela Organização das Nações Unidas (ONU), a partir do Ano Internacional da Juventude, cujo tema foi Participação, Desenvolvimento e Paz, e ampliado pela proposta do Pós-Consenso de Washington, buscando apoio e participação dos(as) jovens nos processos de desenvolvimento dos países.

Agora, não mais pelo poder Constituinte, e sim, pelo poder reformador, pela Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010, vários dos dispositivos legais referenciados, anteriormente, foram alterados e incluídos no corpo da carta constitucional, como o §8º do artigo 227, acrescentando às responsabilidades estatais a de estabelecer o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens e um plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas (BRASIL, 2016a).

§ 8º A lei estabelecerá:

- I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;
- II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas (BRASIL, 2016a, *on line*).

Em que pese o valor jurídico e social da reforma constitucional de 2010, foi em 2013 com a promulgação do Estatuto da Juventude, Lei nº 12.825, de 5 de agosto, que a juventude foi considerada, por lei, como categoria social, incluindo já no primeiro artigo (Art. 1º), como jovens, para todos os seus fins, as pessoas entre 15 (quinze) e 29 (vinte nove) anos de idade.

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2016c, *on line*).

Para Takeuti (2012) nessa ambiência eufórica de projetar-se em patamares privilegiados na economia mundial, o Brasil acumulou um grande contingente de jovens com baixo capital econômico, social, cultural e simbólico, quando deveria ter jovens ativos e integrados econômica e profissionalmente.

As consequências são o acúmulo de uma massa global de juventude que vive a experiência de se ver barrada em suas potencialidades como vive experiências de revolta, indignação e engajamento.

A participação social juvenil deixou sua marca na história do Brasil, nos anos de 1960 e 1970, movimentos de protesto e de cultura; nos anos 1980 o movimento social que se tornou conhecido como "Semanário Diretas" (diretas já), que foi um sinal significativo da participação da juventude, demonstrando ao Estado Brasileiro a energia, determinação e vontade de mudança desta categoria, juventude (NAZZARI; BAQUERO, 2009).

Em uma proposta de contribuir para aplicações práticas em matéria de políticas de juventude Nazzari e Baquero (2009) apresentam que para inverter o quadro provocado pela exclusão e a miséria, considerada, como a terceira causa de mortes no país e violência juvenis, é necessário para lhes oferecer algumas perspectivas para o futuro que inicia no processo de socialização, que passa a ser influenciado por esta lógica, a escolaridade.

Assim, o investimento na educação passa a ser a principal política para a juventude, conforme apresentam Nazzari e Baquero (2009, p. 4):

In the 90s and early 2000, although fragmented, youth participation found strength in countryside and city youth organizations as well as in social movements. Facing these recoverable and challenging movements, the State begins to write public policies for the youth.<sup>4</sup>

A juventude passa a tomar um lugar de destaque no discurso político do Estado brasileiro, uma série de propostas e medidas começam a integrar as agendas de políticas públicas, como retomam Nazzari e Baquero (2009, p.5):

Thus, from 2004 on, the Brazilian government created the Public Policy Executive Office for the youth connected to the President Cabinet. It was also created a Special Commission in the National Congress meant to follow up political proposals for the youth. From February 1, 2005 on, Brazil took significant steps in effectively building public policies for the youth. On that date, the President created the Youth National Council, the Youth National Bureau, and the “Pro-youth” which main objective is to elaborate and install policies for the 34 million people aged 15 to 24.<sup>5</sup>

E nos anos que se seguiram o Governo Federal lançou vários programas, alguns no sentido de unificar os que já existiam e outros na busca da consolidação das políticas até então propostas, e que centralizavam a questão educacional.

Em uma amostra estratificada de jovens estudantes brasileiros de escolas públicas e privadas de duas cidades do Estado do Paraná, Curitiba e Cascavel, Nazzari (2005) realizou uma pesquisa apresentando o jovem contemporâneo brasileiro, considerou a questão da socialização política juvenil na sua relação com o capital social e contemplou as seguintes variáveis: confiança, cooperação e participação política.

Assim, Nazzari (2005, p.146) apresenta em dados estatísticos os seguintes resultados:

**1)** Os problemas econômicos são os que mais afligem os jovens, tendo em vista as dificuldades de inserção no mercado de trabalho e a contínua crise econômica do País; **2)** No geral, a percentagem de jovens que discute os problemas da escola vem se ampliando, sendo que as meninas apresentam atitudes de eficácia política mais democráticas, em escolas privadas. Já nas escolas públicas, os alunos apresentam índices maiores de eficácia política ao discutirem mais os problemas da escola; **3)** Apesar de a maioria (85,5%) dos entrevistados assinalarem que os alunos deveriam participar mais das decisões tomadas na sua escola, não utilizam os canais representativos dos estudantes para as suas demandas; **4)** Segundo Nazzari (2002) e Schmidt (2000), a maioria dos estudantes sabe da importância da participação (76,9%). **5)** Quanto à televisão, os dados da pesquisa de amostra por domicílios do IBGE (2000) destacam que este veículo está presente em 87,7% dos lares brasileiros. Esta também aparece como a segunda principal fonte de lazer dos jovens na pesquisa da UNICEF (2002). **6)** A rede da Internet pode colaborar, em médio prazo, para incentivar níveis mais amplos de capital social entre os jovens e futuros cidadãos. Ademais, sua utilização pode ser fonte de informação e aprendizado na escola (grifo nosso).

Nesses contextos que o Brasil, redemocratizando-se, concebe a juventude contemporânea; foi sendo conformada, em um berço de ruptura paradigmática, e uma crescente ideologia democrática que ia paulatinamente reformando as consciências. Na leitura de Laclau e Mouffe (2004, p.186) ocorre uma “sutura e o próprio conceito de hegemonia se autoeliminaria [autoelimina]”.

Em 2015, o governo do Estado de São Paulo resolveu adotar medida de reorganização escolar que interferiu no discurso, até então estabelecido, e no dia 9 de novembro a Escola Estadual de Diadema foi ocupada pelos estudantes, como ato de manifestação social (G1 SÃO PAULO, 2015).

Sordi e Moraes (2016) apresentam frases, discursos dos jovens envolvidos na ocasião, enunciando a forma como se impuseram sobre a decisão de reorganização do governo do Estado de São Paulo.

O movimento de ocupação das escolas impôs a construção de uma nova dinâmica, na qual os estudantes reivindicaram a participação ativa nos debates e nas decisões sobre os rumos da educação pública nos espaços institucionalizados, *“agora os alunos têm voz”* (Oliveira, 6 dez., 2015, Nós mulheres da periferia) *“Foi a primeira vez que pudemos mudar as coisas”* (Oshima; Gorczeski, 04 dez. 2015, Época) afirmaram estudantes em entrevistas à imprensa (SORDI; MORAIS, 2016, p.26).

As últimas escolas do Estado de São Paulo só foram desocupadas no início do ano de 2016, em 19 de janeiro, após a notícia da suspensão da reorganização escolar feita pelo governador Geraldo Alckmin-PSDB (G1 SÃO PAULO, 2016a).

No mesmo ano a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES – divulga, em seu sitio oficial, a informação de que no dia 28 de outubro de 2016 em todo o Brasil o número de escolas ocupadas havia chegado a 1.197, nessa divulgação, o movimento ganha destaque como o reascender da primavera secundarista no Brasil.

Em 2016 a juventude brasileira enviou uma mensagem ao Estado brasileiro, que não aceitava a proposta de Emenda Constitucional nº 241 (em tramite na Câmara dos Deputados) e que não aceitava o Decreto Presidencial (Presidente Michel Temer) de reforma no ensino médio (BRASIL, 2016a).

Alguns autores, se lançam o entendimento de que a juventude brasileira, historicamente, participa de embates políticos através de movimentos sociais, sendo um deles o movimento estudantil, cuja participação torna os jovens indivíduos conscientes. Além de atuarem politicamente no presente, futuramente serão seres humanos fundamentais na constituição de um projeto hegemônico no Brasil (SEMICHECHE; HIGA; CABREIRA, 2012).

Alves (2010) contribui melhor, com esse trabalho, pois ao se propor à compreensão do conceito de hegemonia caminha de Gramsci a Laclau e Mouffe, e uma vez entre eles, a autora apresenta que a lógica hegemônica pode não ser capaz de dar conta do todo social, produzindo uma nova sutura, provocando a auto-

eliminação do conceito de hegemonia.

Assim, torna possível identificar uma sutura na realidade do contexto hegemônico construído pelo Estado brasileiro e, em sua busca, uma ambivalência do poder, provocada pelos jovens estudantes, que se dispõem ao desafio.

E, nessa sutura provocada, a perspectiva territorial se aproxima, como chave de leitura do fenômeno do empoderamento; toma-se, como referencial central, a visão cultural integradora de Haesbaert (2007; 2008) no sentido mais implícito ou simbólico.

Afasta-se a concepção do território “unifuncional” proposto e reproduzido pela lógica capitalista hegemônica, consolidado na figura do Estado territorial moderno, defensor de uma lógica territorial padrão que, ao contrário de outras formas de ordenação territorial, não admite multiplicidade sobreposição de territorialidades.

A partir de Haesbaert (2007) a análise do território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”, entende-se que não mais se sustenta o discurso hegemônico, ainda que verificado como eixo da estrutura constitucional e normativa do Brasil.

Assim, nessa perspectiva, diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação (mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca), quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação, carregado das marcas do “vivido” (múltiplo, “diverso e complexo”).

A oportunidade de perceber eventual estabelecimento de relação de poder, ambivalente, no território da ocupação no Brasil pelos jovens estudantes requer um olhar para os componentes simbólicos, da relação, enunciados por Bourdieu (1989a).

A família, a comunidade, a sociedade e o Estado, têm o dever, garantido na acepção de Ferrajoli (2002), de integrarem, solidariamente, o desenvolvimento juvenil, mas na afirmação de ser uma garantia, um direito, mas fato é que pode se tratar de um poder simbólico sendo exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

E na concepção de poder simbólico, desenvolvida por Bourdieu (1989a), na tentativa de apresentar um conjunto de pesquisas, por ele desenvolvidas, sobre o simbolismo da situação escolar, que se apoia para o destacamento do fenômeno do empoderamento.

Considera-se que, para Bourdieu (1989a), é necessário saber descobrir o poder simbólico onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, dessa forma, reconhecendo a invisibilidade desse poder que pode até mesmo ser

exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Mas, a complexidade da significação do poder logo se apresenta para Kleba (2009, p. 736) em

estabelecer uma nova relação de poder em que os sujeitos se considerem iguais, ou seja, parceiros na busca de objetivos comuns, implica refazer relações hierárquicas seculares, principalmente em se tratando de profissionais e usuários de serviços.

As relações de poder vão se compondo simbolicamente das subjetividades, individuais e coletivas, e a construção de tais subjetividades é marcada por dispositivos de individualização induzidos historicamente na cultura ocidental e sua absorção, por estruturas de opressão e relações de poder institucionalizadas (KLEBA, 2009).

Considera-se como uma dupla estruturação social de percepção do mundo, nos lados objetivo e subjetivo. No primeiro porque as autoridades ligadas aos agentes ou às instituições não se oferecem à percepção de maneira independentes. No segundo, porque os esquemas de percepção e apreciação susceptíveis de serem utilizados no momento considerado, sobretudo, os sedimentados na linguagem, são produtos das lutas simbólicas anteriores e exprimem de forma mais ou menos transformada, o estado das relações de formas simbólicas (BOURDIEU, 1989a).

Parte-se de uma consideração do poder apenas em sua dimensão simbólica, em que pese outros entendimentos de que não possua uma significação, real e evidente, mas tão somente um refazimento de relações hierárquicas, é com Bourdieu (1989a) que se torna coerente compreender a ambivalência do poder, na categoria juvenil, como um fenômeno territorial, o empoderamento.

## 2.4 VULNERABILIDADE JUVENIL EM XEQUE PELO EMPODERAMENTO

A CR/88, em seu artigo 227, e as leis ordinárias, mais convergentes a esse momento proposto – o ECA e o Estatuto da Juventude – instituem a presunção da vulnerabilidade juvenil, uma vez que no interpretar das normas, impõem a

consideração dos institutos jurídicos da responsabilidade solidária, da proteção integral e da absoluta prioridade, que em si mesmos, devem levar em conta a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 2016b; BRASIL, 2016c).

Esses institutos passam a ser os constituidores do novo paradigma constitucional, cujo anterior só foi efetivamente expurgado pela CR/88 e pelo ECA em 1990 (BRASIL, 2016b; SAUT, 2007).

A partir da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, o ECA foi arquitetado. Embora, a convenção tenha sido adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, a ratificação pelo Brasil somente se deu em 21 de novembro de 1990, pelo então vigente Decreto nº 99.710, data posterior à promulgação do ECA no Brasil (BRASIL, 2016d).

Os direitos humanos fundamentais, que já faziam parte da referida Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, também refletiram no citado artigo 227, garantindo a juvenildade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, estabelecendo, assim, como critérios constitucionais as condições necessárias e indispensáveis ao desenvolvimento saudável (ROBERTI JUNIOR, 2012; BRASIL, 2016a).

A convivência familiar e comunitária, embora estabelecida enquanto princípio, não pode ser entendida de modo dissociado da responsabilidade familiar, social e estatal, pelo que, na condição de direito da juvenildade, se torna um dever de seu território familiar, comunitário, social e estatal, o seu desenvolvimento saudável, nos preceitos estabelecidos pelos Direitos Humanos Internacionais, fundamentados na CR/88, reafirmados no ECA e no Estatuto da Juventude, todos esses, compreendidos como modelos do Estado Democrático de Direito e de sua intencionalidade jurídico-política-social (BRASIL, 2006a; SAUT, 2007).

A consideração do ECA de que as crianças e os adolescentes são pessoas em desenvolvimento e sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, não deve ser suprimida, aos jovens, ao contrário ampliada, pelo disposto no §2º do Art. 1º do Estatuto da Juventude o que se percebe é uma fusão conceitual, de crianças, adolescentes e jovens, como pessoas em desenvolvimento (BRASIL, 2016b).

A proteção do ser em desenvolvimento reafirmada pelo Estatuto da Juventude,

corroborar o reconhecimento da juvenilidade como “Sujeito de Direitos e Deveres”, estabelecendo a prioridade destes, frente a um sistema de direitos fundamentais e internacionais, inclusive, dentre os quais preconiza o direito à vida, saúde e convivência familiar e comunitária (ROBERTI JUNIOR, 2012; BRASIL, 2016c).

Destarte, vê-se que o desenvolvimento saudável, da juventude brasileira, passa a ser perseguido como um ideário hegemônico jurídico e social e, dada a contemplação da responsabilidade solidária incutida na norma, presume-se a vulnerabilidade, com a afirmação de assegurar-lhes a proteção de toda forma de violência, como se o desenvolvimento do ser pudesse ser compreendido de uma forma unidimensional, o que estimula no universo científico discussões e questionamentos interdisciplinares das mais variadas abordagens.

Para Oviedo e Czeresnia (2015, p.242) “o conceito de vulnerabilidade pode ser aprofundado considerando-se a sua dimensão ontológica, ligada à vida”. A partir desses autores de fato o ser em desenvolvimento deve, ou pode ser, considerado vulnerável, depende da dimensão em que se busca conceituar.

O discurso desenvolvimentista de vulnerabilidade é incorporado na juventude brasileira, como uma espécie de dependência instrucional e institucional, e, também de ancoragem do devir. Essa dependência e a ancoragem têm sido considerados como fatores psicológicos de formação dos adolescentes transgressores, como apresentam Bertol e Souza (2010, p.824):

A concepção de adolescência que predomina no contexto contemporâneo e que se encontra disseminada na e pela rede social, provém da abordagem desenvolvimentista e é reforçada pelas práticas e discursos sociais e científicos, isso porque a caracterização desenvolvimentista da adolescência transforma-a em um fenômeno universal e atemporal, apagando a construção social que sustenta esse conceito e fortalecendo-o como modelo e parâmetro de normatização e de classificação dos sujeitos de nossa cultura. No caso específico da adolescência, esta emerge marcada por características como rebeldia, conflito e transformação, associada a representações do adolescente como rebelde que vive em constante conflito, o que facilita uma vertente criativa apta a transformar a realidade.

As discussões mais recentes no âmbito jurídico denotam uma revisão da maioria penal, a pretexto de diversos argumentos, às suas mais variadas dimensões, o que incorpora o caráter interdisciplinar da temática, daí a incitação da ideia de que a vulnerabilidade, até então presumida, está sendo colocada em xeque pelo empoderamento juvenil.

A disposição do texto constitucional, artigo 228 (CR/88), que condiciona a

imputabilidade penal a partir dos 18 anos, considera a mesma presunção de vulnerabilidade etária, pela condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, estabelecida no ECA: “Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2016b).

Outras realidades sociais, em evidência, são tomadas por análise considerando que, não raras vezes, a juventude só se torna objeto de uma política pública, quando associada aos estereótipos negativos, como a delinquência, a violência e o abuso de drogas (SEMICHECHE; HIGA; CABREIRA, 2012).

Ausência de políticas públicas, de participação da família e da sociedade, em algumas circunstâncias têm sido considerados fatores preponderantes a se proporcionar, ou não, desenvolvimento juvenil saudável, pois delas necessitam para garantir praticamente tudo, no que tange a sua vida social: uma escola acessível e de qualidade, formação profissional apropriada, oportunidades de emprego e renda, alternativas de lazer saudável, por exemplo (SEMICHECHE; HIGA; CABREIRA, 2012).

Assim, para Teixeira (2002), empoderamento é este processo pelo qual, as pessoas, as organizações e/ou as comunidades, assumem o domínio de seus próprios assuntos, de sua própria vida, mas se altera segundo as diferentes situações, considerando que refletem as várias necessidades dos indivíduos, grupos, organizações, escolas e comunidades, onde ocorre.

E a vulnerabilidade, ganha atenção de Semicheche, Higa e Cabreira (2012) por seu status permanente e ampliado, na ausência de políticas públicas em favor de jovens das camadas populares, mesmo quando a CR/88 os considera como prioridade absoluta na formulação de políticas públicas e na destinação de recursos financeiros.

E, ainda, para Teixeira (2002, p.25) “desse modo, as forças sociopolíticas e ambientais, que influenciam o comportamento saudável, devem ser manipuladas dentro de um contexto de cultura utilizando membros da comunidade”.

A partir de Bourdieu (1989a), pode-se verificar a tensão, como a eminência de inversão, de ambivalência, do exercício do poder simbólico, que transfere para o dominado a condição de vulnerável.

O empoderamento institui-se de modo não equitativo, como um poder de atuação e capacidade de ser e fazer, o que facilita a indução e a configuração de situações que conduzem às práticas de violência, ao estigma, à exclusão e à

invisibilidade, posto que assim, o poder simbólico do jovem vai sendo mitigado pela ilegalidade e ilegitimidade de suas ações, ações estas estas que estabelecem relações empíricas, causais, com situações de insegurança e vulnerabilidade (OVIEDO; CZERESNIA, 2015).

Nesse contexto social, para Elias e Scotson (2000), as violências, assim como o empoderamento juvenil, não podem ser tratados como algo imprevisível, ou inesperado, quando simbolicamente, nas tensões e disputas – ambivalência – constantes, do poder, são considerados consequência da estigmatização.

Consequentemente, a capacidade de estigmatizar diminui ou até se inverte, quando um grupo deixa de estar em condições de manter seu monopólio das principais fontes de poder existentes numa sociedade e de excluir da participação nessas fontes outros grupos interdependentes — os antigos outsiders. Tão logo diminuem as disparidades de força ou, em outras palavras, a desigualdade do equilíbrio de poder, os antigos grupos outsiders, por sua vez, tendem a retaliar. Apela para a contra-estigmatização, como no caso dos negros na América, dos povos antes submetidos à dominação europeia na África e dos operários da indústria, como classe anteriormente subjugada, na própria Europa (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.24).

A essa estigmatização social, Elias e Scotson (2000) apresentam a metodologia dos estabelecidos e outsiders, no sentido de que o exercício do poder estabelecido, hegemonicamente, implica nos outros a condição de vulneráveis, *outsiders*, assim, o estabelecimento de uns, estabelecidos, é decorrente do poder e, logo, estigmatizam-se outros, outsiders.

Portanto, perde-se a chave do problema que costuma ser discutido em categorias como a de "preconceito social" quando ela é exclusivamente buscada na estrutura de personalidade dos indivíduos. Ela só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada pelos dois (ou mais) grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência. O desprezo absoluto e a estigmatização unilateral e irremediável dos outsiders, tal como a estigmatização dos intocáveis pelas castas superiores da Índia ou a dos escravos africanos ou seus descendentes na América, apontam para um equilíbrio de poder muito instável (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.23).

Já Bauman (2003), em sua obra *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, tece sua análise a partir da distinção da ambivalência entre o um e o outro – “nós e eles”.

Distinção significa: a divisão entre “nós” e “eles” é tanto exaustiva quanto disjuntiva, não há casos “intermediários” a excluir, é claro como a água quem é “um de nós” e quem não é, não há problema nem motivo para confusão —

nenhuma ambiguidade cognitiva e, portanto, nenhuma ambivalência comportamental (BAUMAN, 2003, p.17).

A consideração da situação de vulnerabilidade juvenil pelo ECA, é pressuposta, face sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, trazendo para a família, a sociedade e o Estado, a centralidade desse desenvolvimento “saudável”.

A pressuposição da vulnerabilidade juvenil frente ao aparato de responsabilidade solidária (família, comunidade, sociedade e Estado) de seu desenvolvimento, é uma questão frequentemente reconhecida e reafirmada por diversos estudiosos (FONSECA *et al.*, 2013; HUGUET; GIFFIN, 2005; LEÃO, 2006).

A respeito da sociedade em si, Elias (1994, p.14) apresenta que “é concebida, por exemplo, como uma entidade orgânica supra-individual que avança inelutavelmente para a morte, atravessando etapas de juventude, maturidade e velhice”, assim o Estado institucional passa a ser o grande fruto da sociedade, razão que justifica a manutenção e destinação do poder legítimo e de fato.

Mas, para Elias (1994) esse é um núcleo de antítese e apenas pela remoção das camadas de dissimulação que o encobrem – indivíduo e sociedade – se torna possível o início da resolução. O problema é que as camadas, a que Elias se refere, são as próprias estruturas funcionais da sociedade, já consolidadas dentro do poder legitimamente outorgado pela sociedade (reconhecido como poder de fato, como poder dominante).

E, nesse viés fenomenológico de remoção das camadas, para o estudo do empoderamento juvenil, acompanha-se Geertz (2008), em sua proposta de estratificação, através de um olhar mais antropológico sobre discursos no território da ocupação.

À medida que se analisa o homem, retira-se camada após camada, sendo cada uma dessas camadas completa e irreduzível em si mesma, e revelando uma outra espécie de camada muito diferente embaixo dela. Retiram-se as variegadas formas de cultura e se encontram as regularidades estrutural e funcionais da organização social (GEERTZ, 2008, p.28).

Assim, afasta-se a solução proposta, de remoção das camadas, por Elias (1994), pois embora aparentemente se assemelhem, a remoção das camadas e a estratificação, a concepção de Elias sobre a Sociedade (e seu núcleo antitético) conduz a uma análise de um e outro, indivíduo e sociedade, separados estruturalmente.

Em Elias (1994), ocorre um grito paradoxal de que "A sociedade é o objetivo final e o indivíduo é apenas um meio" e "o indivíduo é o objetivo final e a união dos indivíduos numa sociedade é apenas um meio para seu bem-estar", desconsiderando-se aspectos ontológicos do ser social que também conforma a sociedade, e não apenas é conformado.

Enquanto para Bauman (2001), na travessia do véu de valorações e afetos com que as tensões dessa época líquida, imbuem-se tudo o que diz respeito à relação entre indivíduo e sociedade, e, surge um panorama diferente, um nível mais profundo, tanto os indivíduos quanto a sociedade, conjuntamente formada por eles, são igualmente desprovidos de objetivo, passam a ser considerados neutralizantes, por não existirem um sem o outro (indivíduo e sociedade).

Pelo que, na busca de compreensão das territorialidades identitárias, dentro de todo o processo social de individualização, e não apenas de sua constituição natural, contribui melhor, nessa pesquisa, Bauman (2001) que considera não existirem um sem o outro – indivíduo e sociedade, passando a relação social a ter um caráter de neutralidade, talvez por isso em constante ambivalência do poder simbólico.

#### **2.4.1 Vulnerabilidade: pacífico pacto de presunção social**

Na neutralidade da relação social, de um pacífico pacto de presunção social entre indivíduo e sociedade, que se aborda a segurança, na proteção de um lado e medo e na opressão do outro, assim também, se verifica empoderamento e violência, vulnerabilidade de um lado e estigmatização do outro. Nessas ambivalências encontram-se a juventude contemporânea e Estado brasileiro, no território da ocupação.

O território da ocupação se estabelece no universo da educação brasileira, os jovens estudantes e as propostas governamentais. A partir desse universo se colocam em evidência os estudos de Bourdieu e Passeron (2009), nos quais as relações de força presentes na pedagogia são consideradas como simultaneamente autônomas e dependentes.

As relações simbólicas são simultaneamente autônomas e dependentes das

relações de força, portanto toda a acção pedagógica deverá ser considerada como uma violência simbólica porque imposição por um poder arbitrário de um arbítrio cultural. As relações de força encontram-se sempre dissimuladas sob a forma de relações simbólicas (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 4).

Para Oviedo e Czeresnia (2015) se o olhar para a vulnerabilidade se der no plano social, passa a se referir à existência de relações de poder, as quais limitam a capacidade de ação do ser e lhes retiram os suportes institucionais de segurança, negando o efetivo exercício de seus direitos, consolidando uma insegurança presente e uma evanescência de projetos futuros.

Relações de poder não podem ser entendidas unicamente por meio de atuações contratuais ou da ação de um domínio sem restrições. O uso da força e a violência não podem explicar tais adesões. A função primária da união entre os indivíduos na configuração de instituições é a proteção. As instituições exprimem demandas psicossociais de segurança ancoradas em realidades biológico/existenciais profundas; nelas podem se gerar relações de interdependência recíproca em posições sociais hierárquicas de poder e submetimento. Por consequência, o poder de atuação (capacidade de ser e fazer) institui-se de modo não equitativo, o que possibilita a configuração de situações que conduzem ao estigma, à exclusão e à invisibilidade; ou, em palavras de Ricouer, que conduzem à intimidação, manipulação e instrumentalização; fatos estes que estabelecem relações empíricas, causais, com situações de insegurança e vulnerabilidade (OVIEDO; CZERESNIA, 2015, p. 246).

A vulnerabilidade da pessoa, pode ser uma questão de sobrevivência, como qualquer outro ser vivo, ou de sujeitabilidade (subordinação), a depender de como ele consegue reagir frente ao poder do outro; se basta reagir por um sistema de defesa (violência) pode ser vista como uma questão de sobrevivência, mas se ele tem consciência e sabe que para deixar de ser vulnerável precisa sair da condição de sujeitabilidade e ganhar autonomia, seria essa uma outra questão (HOSSNE, 2009).

A insegurança presente e a evanescência de projetos futuros, aproximam conceitualmente vulnerabilidade e risco. Embora tratem-se de conceitos distintos, entre eles há uma relação. Mas, sem risco, a vulnerabilidade não tem efeito (YUNES; SZYMANS, 2001).

A partir da ideia de estado de bem-estar Bauman (2005a) proclama a intenção de socializar os riscos individuais e, assim, de modo conveniente, reduzir responsabilidade do Estado, já que há uma submissão ao poder do Estado, legitimada e condicionada, por endosso a uma política de proteção contra a desventura e calamidade individuais.

O Estado lava as mãos à: vulnerabilidade e à incerteza provenientes da lógica (ou da ilogicidade) do mercado livre, agora redefinida como assunto privado, questão que os indivíduos devem tratar e enfrentar com os recursos de suas posses particulares (BAUMAN, 2005a, p. 67).

Na socialização dos riscos e na redução de responsabilidade, o governo brasileiro, fomenta re-discussões quanto a redução da maioria penal. Mais uma vez, permite-se avançar com Bauman (2005a), apesar de debaixo de uma constante afirmação e reafirmação de políticas públicas, o medo e a vulnerabilidade, se encontram no cerne dessa questão.

O equilíbrio frágil do poder ameaçando a estrutura da "vulnerabilidade mutuamente assegurada", até então, restando o desfazimento do lixo, do refugio, possibilitando juridicamente, a partir do que legitimaria seu afastamento de responsabilidade, a prisão juvenil (redução da maioria penal - jovens menores de 18 anos).

Para Bauman (2005a, p. 113), o que ocorre é

a nova demanda popular por um poder de Estado vigoroso, capaz de ressuscitar as debilitadas esperanças de proteção contra o confinamento ao lixo, é construída sobre os pilares da vulnerabilidade e da segurança pessoais, e não da precariedade e da proteção sociais.

Na digressão sobre a natureza do poder humano, desenvolvendo o medo cósmico de Bakhtin, Bauman (2005a) verifica a existência de um terror da incerteza, esta, por sua vez, juntamente com a vulnerabilidade são as duas qualidades que moldam o medo do poder humano.

A simples fraqueza, incapacidade de resistir, *vulnerabilidade* do corpo humano, frágil e mole, que a visão do "céu estrelado" ou da "massa física das montanhas" revela. Mas também a percepção de que não está ao alcance do poder humano apreender, entender, assimilar mentalmente aquela força apavorante que se manifesta na pura grandiosidade do universo. Esse universo escapa a toda compreensão. Suas intenções são desconhecidas, seus próximos passos, imprevisíveis. Se há um plano preconcebido ou uma lógica em sua ação, com certeza fogem à capacidade humana de compreender. E assim o "medo cósmico" é também o horror do desconhecido: o terror da incerteza. **Vulnerabilidade e incerteza são as duas qualidades da condição humana a partir das quais se molda o "medo oficial": o medo do poder humano, do poder criado e manipulado pelo homem.** (BAUMAN, 2005a, p.61, grifo nosso).

Mas, nesse contexto, extrai-se, ainda, que torna-se um remédio patenteados contra a vulnerabilidade, a ponto de exorcizar o espectro da incerteza, a observância

da Lei ao pé da letra (BAUMAN, 2005a).

Tem-se uma premissa, no entendimento de Bauman (2005a, p. 63) que “sem vulnerabilidade e incerteza não haveria medo. E sem medo, não haveria poder ...”.

As problemáticas, as tensões e contradições, ambivalências do poder, mesmo que sejam decorrentes do sistema estatal, passam para a esfera individual, momento, em que Bauman (2005a, p. 67) se lembra de Ulrich Beck (2011), “agora se espera que os indivíduos é que procurem soluções biográficas para contradições sistêmicas”, acarretando efeitos colaterais.

Essas novas tendências têm um efeito colateral: elas solapam os alicerces sobre os quais o poder de Estado, afirmando seu papel crucial no combate à vulnerabilidade e à incerteza que assombram seus súditos, cada vez mais se apoiou na era moderna. O crescimento observado da apatia política, da perda do interesse e do compromisso políticos (“não há mais salvação pela sociedade”, na famosa frase de Peter Drucker), o aumento do descaso em relação à lei, a multiplicação de sinais de desobediência cívica (e não tão cívica) e, por último, mas não menos importante, a redução maciça da participação do povo na política institucional- todos esses são testemunhos da destruição dos alicerces do poder de Estado (BAUMAN, 2005a, p. 67-68).

Em busca de restaurar a confiança, como uma das tais soluções biográficas a sociedade insere sistemas, os quais se reconhece em Giddens (2002) como seus mecanismos de desencaixe e reencaixe.

Esses mecanismos se apresentam nas “fichas simbólicas”, nos “sistemas peritos” e nos “sistemas abstratos”, todos tratados no universo da segurança (confiança) e da vulnerabilidade, sob a ótica da Umwelt, expressão elaborada pelo estoniano Jacob Johann von Uexküll, e utilizada um pouco modificada também por Goffman (1971).

A expressão Umwelt foi escolhida por Giddens para significar o “mundo fenomênico com o qual o indivíduo está rotineiramente “em contato”, em relação aos perigos e sobressaltos potenciais” que depende de um casulo protetor suportável (GIDDENS, 2002, p. 223).

Os sistemas peritos são mecanismos de desencaixe porque, em comum com as fichas simbólicas, eles removem as relações sociais das imediações do contexto. Ambos os tipos de mecanismo de desencaixe pressupõem, embora também promovam, a separação entre tempo e espaço como condição do distanciamento tempo-espaço que eles realizam. Um sistema perito desencaixa da mesma forma que uma ficha simbólica, fornecendo “garantias” de expectativas através de tempo-espaço distanciados (GIDDENS, 2002, p. 31).

Além dos desencaixes e reencaixes das relações sociais, a ideia de compromissos com rosto (co-presença) e sem rosto (com base na fé - confiança), para Giddens (2002, p.122), “a partir da distinção entre o que é acidental e o que não é, muitas vezes, é difícil de traçar, porém, podem surgir sérias tensões quando os eventos ou atividades são mal interpretados”.

Assim, Giddens (2002) nomina de sistemas abstratos o desenvolvimento de fé em fichas simbólicas ou sistemas peritos, considerando que

todos os mecanismos de desencaixe interagem com contextos reencaixados de ação, os quais podem agir ou para sustentá-los ou para solapá-los; e de que os compromissos sem rosto estão vinculados de maneira ambigualmente análoga àqueles que exigem a presença do rosto (GIDDENS, 2002, p. 74).

Dessa maneira, na maioria de suas relações, o indivíduo quer supor que nenhum outro usará contra ele atos de malevolência, nem mesmo num momento futuro, e por essa razão, para Giddens (2002, p. 106) “a intromissão dos sistemas abstratos na vida cotidiana, junto com a natureza dinâmica do conhecimento, significa que a consciência do risco se infiltra nas ações de quase qualquer um”.

E, para tanto, Giddens (2002) considera que exploração de um futuro incerto, evitado de situações correntes é sempre uma área de vulnerabilidade potencial, baseando na hipótese de confiança generalizada que o reconhecimento de acontecimentos acidentais envolve e diz respeito tanto a antecipações do futuro quanto a entendimentos interpretativos correntes, “pois só se exige confiança onde há ignorância” (GIDDENS, 2002, p.82).

Nessa potencialidade de um futuro incerto, partindo da concepção do poder simbólico (BOURDIEU, 1989a) e de que o Estado se imbrica numa condição de casulo protetor da sociedade que essa pesquisa encontra-se com a vulnerabilidade.

O poder de violência simbólica impõe significações como legítimas, dissimulando as relações subjacentes, e a condição de casulo protetor do Estado se manifesta a fim de que diante de qualquer risco de empoderamento, garanta também a vulnerabilidade, mantendo assim o equilíbrio do pacífico pacto social, uma Umwelt viável.

As visões da camada dominante por meio da promoção de consciência e cultura das classes menores, que embora possua uma ligação íntima com as relações sociais que produzem, e reproduzem, a estigmatização e a vulnerabilidade, que

confrontam com a violência e o empoderamento, são os preceitos de classes do marxismo, que restam afastados das concepções simbólicas pretendidas nessa pesquisa.

As desigualdades sociais, a falta de incentivo genuíno no campo educacional e a ausência de políticas públicas em favor da juventude, se verificam como argumentos reiterados de reafirmação da vulnerabilidade imposta por um grupo dominante, mas também servem para justificar a prática de violência juvenil, exatamente sobre aqueles que se encontram no eixo de seu desenvolvimento, e sua formação identitária (FONSECA *et al.*, 2013; HUGUET; GIFFIN, 2005; LEÃO, 2006).

Os jovens estudantes, se insurgem contra um sistema escolar proposto, enunciando em seus discursos suas concepções de justiça, pelo que passa a considerar Bourdieu (1989b, p. 10)

seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos ela, protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Para Ferrajoli (2002, p.729) “a distinção entre “diferença” e “desigualdade” é importante para a esfera das diversidades que formam a identidade da pessoa, daquela das diversidades independentes de tais identidades”.

Destarte, busca-se o entendimento do equilíbrio frágil do poder, consideradas suas ambivalências, mas num caráter mais simbólico da relação, dentro da dimensão em que a diferença e a desigualdade não sejam um conteúdo classificatório (classes marxistas), e sim um conteúdo multidimensional na conformação identitária juvenil, e que, assim, podem se tornar reflexos sociais.

#### **2.4.2 O equilíbrio frágil do poder: reflexos sociais**

No empoderamento a autonomia é o ponto de partida. Assim, para Borges e Maschietto (2014), pensar o empoderamento enquanto expansão de capacidades, há que se considerar as dinâmicas do poder, conforme favorecem ou não o empoderamento, de forma que a compreensão de poder e empoderamento se

traduzam na redefinição de cidadania.

Já a vulnerabilidade verifica-se como uma dimensão da garantia de manutenção do equilíbrio de poder, como um pacífico pacto social, condicionada a ausência do risco, como se ser vulnerável fosse uma garantia de que será protegido, mas, por um poder simbólico, impõe significações como legítimas dissimulando as relações subjacentes, colocada em xeque pelo empoderamento.

Ainda, partindo das considerações do exercício do poder simbólico de Bourdieu (1989a), a vulnerabilidade pode ser considerada uma afirmação dos estabelecidos, sobre os juvenis, novatos, inclusive pode funcionar muito bem na afirmação do poder daqueles que o exercem. Toda essa concepção serve de aporte para o avanço da problemática em questão, quando o Estado, mesmo sendo o detentor do poder de fato, pode não estar sendo o detentor do poder simbólico, na maior parte das ações, se surpreende com o empoderamento (ELIAS; SCOTSON, 2000).

A condição juvenil de vulnerável, se aproximada da condição de estigmatização *outsiders*, como entenderam Elias e Scotson (2000), pois, ainda que o fato se verifique contrário aos pressupostos jurídicos, culturais, pedagógicos e sociais, podem não se verificar contrários aos pressupostos psicológicos, históricos e geográficos.

Os atos de estigmatização social de um grupo identitário sobre o outro, de acordo com Elias e Scotson (2000, p.32) podem ser “a aversão, desprezo ou ódio que os membros de um grupo estabelecido sentem pelos de um grupo *outsiders*, assim como o medo de que um contato mais estreito com estes últimos possa contaminá-los”; influenciando na figuração da identidade grupal, o que não os impede de justapor o poder de superioridade sobre o outro grupo (estigmatizado).

O entendimento da superioridade de poder que julga possuir o grupo dominante, pode ser indispensável ao reconhecimento dos símbolos e signos das relações de poder estabelecidas no território da ocupação, pois no dizer de Elias e Scotson (2000, p.45)

a rejeição e a estigmatização dos *outsiders* constituem seu contra-ataque. O grupo estabelecido sente-se compelido a repelir aquilo que vivência como uma ameaça a sua superioridade de poder (em termos de sua coesão e seu monopólio dos cargos oficiais e das atividades de lazer) e a sua superioridade humana, a seu carisma coletivo, através de um contra-ataque, de uma rejeição e humilhação contínuas do outro grupo.

As análises que tecem Elias e Scotson (2000) sobre a estigmatização se

aproximam das de Foucault (1984) quando traz o exemplo do espelho, como um reflexo social utópico ou heterotópico.

Esclarece-se, dada a interdisciplinaridade, por natureza, de Foucault que o conceito de poder apropriado nessa pesquisa vem de Bourdieu (1989a), do poder simbólico, e não de Foucault, que também se dedicou a pensar sobre poder.

A aproximação que se faz, nesse momento, é de Elias e Scotson (2000) com Foucault (1984), em sua obra “outros espaços”, na qual considera a existência de espaços que estão ligados a todos os outros, contradizendo-se, no entanto, por dois tipos de posicionamentos que nomina de utopia e heterotopia, numa ideia de utópico (não vivido) e heterotópico (o vivido).

A estigmatização, apresentada por Elias e Scotson (2000) pode se tornar como o espelho heterotópico de Foucault (1984), justificando, assim os comportamentos desviantes das crianças e adolescentes da minoria desprezada eram evitados, rejeitados e tratados com frieza pelos colegas "respeitáveis", as vezes com um rigor e crueldade ainda maiores do que seus pai.

Para Elias e Scotson (2000, p.30) “dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa”.

Foucault (1984) chama, em oposição as utopias, de heterotopias os lugares, absolutamente, diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais fala, a discrepância entre o que se diz ser e do que realmente é, ou do que se pretende ser e do que realmente se torna, encaixam nas heterotopias *foucaultianas*.

Acredita Foucault (1984) que entre as utopias e estes posicionamentos absolutamente outros, são heterotópicos, assim

é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; e a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe (FOUCAULT, 1984, p. 415).

A heterotopia *foucaultiana* possui uma sincronia com a cultura de cada sociedade, e para os estabelecidos e *outsiders* de Elias e Scotson (2000) por seus princípios descritores de que cada heterotopia tem um funcionamento preciso e determinado no interior da sociedade, e a mesma heterotopia pode, segundo a sincronia da cultura na qual ela se encontra, ter um funcionamento ou um outro.

As heterotopias de desvio, como substitutas da heterotopias de crise,

encontram lugar nas sociedades ditas "primitivas", lugares privilegiados, ou sagrados, ou proibidos, reservados os indivíduos que se encontram, em relação a sociedade e ao meio humano no interior do qual, por viverem em estado de crise, explicam bem essa sincronia cultural (FOUCAULT, 1984).

Mas por condutas desviantes, essas heterotopias de crise, desaparecem e são substituídas por heterotopias de desvio, nas quais se localizam os jovens, cujos comportamentos desviam-se em relação à média ou a norma exigida, interferindo no equilíbrio frágil da vulnerabilidade mutuamente assegurada pelo pacto social, colocando em risco a Umwelt (FOUCAULT, 1984; BAUMAN, 2005a; GIDDENS, 2002).

Os jovens desviantes, aproximam o entendimento das heterotopias desviantes da sociedade; saber que sendo barulhentos, destrutivos e insultuosos, conseguem incomodar aqueles por quem são rejeitados, funcionava como um incentivo adicional para o "mau comportamento" (ELIAS; SCOTSON, 2000; FOUCAULT, 1984).

Gostam de fazer exatamente as coisas que lhes são censuradas, como um ato de vingança contra aqueles que os censuravam, consideram necessário ou conveniente, a práticas de violência, como um ato de assunção de papéis sociais desviantes em relação ao grupo dominante, como o heterotópico espelho de Foucault (1984), devolvendo no interior da sociedade, em efeito retroativo, o reflexo de si mesma (ELIAS; SCOTSON, 2000; FOUCAULT, 1984).

Da condição de *outsiders* e da prática de condutas desviantes, pelos jovens, ainda que consideradas como espelho social, emerge a questão do refugio de Bauman (2005a), colocada apenas para fins de maior extensão da análise, sem quaisquer pretensão de formar um pressuposto em si, mas a partir do entendimento do que de fato seja esse lixo produzido.

A produção de "refugio humano", ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (os "excessivos" e "redundantes", ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (BAUMAN, 2005a, p.12).

E, nesse momento, a vulnerabilidade passa a ser considerada na visão de Bauman, que a compreende como "mutuamente assegurada" a partir de um equilíbrio frágil de intencionalidade do poder.

**O equilíbrio frágil, inapelavelmente precário, dos ambientes das terras de fronteiras baseia-se, como é sabido, na "vulnerabilidade mutuamente assegurada": Daí os alarmes sobre a deterioração da segurança que amplificam os já amplos suprimentos de "temores relacionados à segurança", ao mesmo tempo que conduzem as preocupações do público e os escoadouros da ansiedade individual para longe das raízes econômicas e sociais do problema, na direção de preocupações com a segurança pessoal (corporal).** Por seu turno, a florescente "indústria da segurança" se torna rapidamente um dos principais ramos da produção de refugio e fator fundamental no problema de sua remoção. Esse é, em linhas bem gerais, o ambiente da vida contemporânea. Os "problemas do refugio (humano) e da remoção do lixo (h um ano)" pesam ainda mais fortemente sobre a moderna e consumista cultura da individualização (BAUMAN, 2005a, p.14, grifo nosso).

A vulnerabilidade em Bauman (2005a), se encontra, aliada à incerteza, que mantem, entre si, a força do medo e do poder, daí a expressão "vulnerabilidade mutuamente assegurada", enquanto houver medo haverá poder.

Mas, aquele que detiver o poder instaura sobre o outro, pelas incertezas, o medo, o que o torna vulnerável, contudo uma vez estabilizados, em equilíbrio, mesmo que "frágil", a vulnerabilidade permanece em um status de mutualidade, ambos vulneráveis, depende da intensidade do medo e do poder.

Quando todos, todo o tempo, são vulneráveis e inseguros em relação àquilo que a manhã seguinte pode trazer, a sobrevivência e a segurança, e não uma súbita catástrofe, é que parecem constituir a exceção - na verdade, um milagre que desafia a compreensão humana comum e que exige, para se realizar, presciência, sabedoria e poderes de ação sobre-humanos. Evitar os golpes distribuídos de forma aleatória é que parece ser uma exceção, um dom excepcional, uma demonstração de virtude, uma prova da sabedoria e eficácia das medidas de emergência, do aumento da vigilância, de esforços extraordinários e de precauções excepcionalmente sensatas (BAUMAN, 2005a, p.66).

Bauman (2005a) considera que a vulnerabilidade e a incerteza humanas são as principais razões de ser de todo poder político, e como tal deve cuidar da renovação regular de suas credenciais.

A vulnerabilidade e a incerteza humanas são as principais razões de ser de todo poder político. E todo poder político deve cuidar da renovação regular de suas credenciais. Numa sociedade moderna média, a vulnerabilidade e a insegurança da existência e a necessidade de perseguir os objetivos da vida em condições de incerteza aguda e irredimível são garantidas pela exposição desses objetivos às forças do mercado. Além de colocar em operação, monitorar e vigiar as condições jurídicas das liberdades de mercado, o poder político não tem necessidade de interferir mais para assegurar uma

quantidade suficiente e uma provisão permanente de "medo oficial". Ao exigir de seus súditos a disciplina e a obediência à lei, pode basear sua legitimidade na promessa de mitigar o grau de vulnerabilidade e incerteza já existente entre eles: limitar os danos e prejuízos perpetrados pelo livre jogo das forças de mercado, proteger os vulneráveis de golpes dolorosos demais e defender o incerto dos riscos que a livre competição necessariamente enseja (BAUMAN, 2005a, p.66).

A mitigação, do grau de vulnerabilidade e incerteza já existente entre os submetidos, portanto, legitimam e asseguram o equilíbrio frágil do poder, “tal legitimação encontra sua derradeira expressão na auto-definição da moderna forma de governo como um Estado de bem-estar”. (BAUMAN, 2005a, p.66).

Destarte, considerados os conceitos chave e a intenção de avançar à uma análise discursiva, as perspectivas territoriais se tornam essenciais para o entendimento do território da ocupação no Brasil, do fenômeno do empoderamento, e seu revés, a vulnerabilidade, e da fluência do fenômeno na conformação identitária juvenil.

### 3 EMPODERAMENTO: UM ESTUDO TERRITORIAL FENOMENOLÓGICO DE CONFORMAÇÃO SOCIAL IDENTITÁRIA DO JOVEM

A opção pelos termos juvenil, jovens e juventude, em que pese os valores jurídicos e sociais, do Estatuto da Juventude e do ECA, por fixarem padrões etários para considerar distintos crianças, adolescentes e jovens, se dá em virtude da busca de entendimentos para além dos grupos etários na análise dos discursos enunciados nas ocupações escolares no Brasil em 2016 (BRASIL, 2016b).

Para Cassab (2011, p. 159) “sendo categoria social, a juventude é constantemente construída e reconstruída no próprio movimento da sociedade, diferenciando-se espacial e temporalmente” e, nesse contexto, o fenômeno territorial do empoderamento juvenil insere-se na dinâmica dessa categoria para inscrever a sua conformação social e identitária.

A vulnerabilidade, outrora pressuposta aos adolescentes, mesmo diante de seu território pôde ser reconhecida como a base do equilíbrio frágil de um híbrido território de desenvolvimento, por esse motivo, como já apresentado, em situação de xeque, pode se reconfigurar, ou não, no espaço-tempo do fenômeno do empoderamento (BAUMAN, 2005a; HAESBAERT, 2008).

A mútua segurança, enunciada por Bauman (2005a), amplia os horizontes da pesquisa, e denotam sua complexidade, carecendo, assim, dos estudos territoriais, aliados à outras áreas do conhecimento, de maneira que, ambos, território e interdisciplinaridade, tornam-se chave de leitura desse fenômeno complexo: o empoderamento juvenil.

A análise, mesmo no campo teórico, não se poderia limitar à proposta disciplinar, e a medida em que avança em busca de destacar de que forma se apresentou o empoderamento juvenil no território da ocupação no Brasil, tanto mais interdisciplinar se verifica o estudo.

No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, e também local. **Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais**, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado as necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc.

**A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros.** Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces (SANTOS, 2010, p.47-48, grifo nosso).

Nesse contexto, as práticas interdisciplinares não ignoram a formação disciplinar. Entretanto, o pensamento interdisciplinar somente se constrói na relação com o disciplinar, permitindo a abertura necessária para se transpassar fronteiras e propiciar encontros e cruzamentos fertilizadores.

Nesse empreendimento, autores disciplinares, e outros já interdisciplinares, impulsionam os avanços empíricos propostos nesse trabalho de pesquisa (PHILIPPI JR; ARLINDO; SILVA NETO, 2011).

A conexão entre os estudos territoriais poderia se dar inicialmente nos termos do disposto no artigo 31 do referido Estatuto da Juventude que reconhece o território como direito do jovem. O problema que se verifica nessa concepção legal, é que, embora o dispositivo tenha utilizado a palavra “território”, o fez no sentido *ratzeliano* (RATZEL, 1990), de solo.

Art. 31. O jovem tem direito ao território e à mobilidade, incluindo a promoção de políticas públicas de moradia, circulação e equipamentos públicos, no campo e na cidade.

Parágrafo único. Ao jovem com deficiência devem ser garantidas a acessibilidade e as adaptações necessárias (BRASIL, 2016c, *on line*).

O Art. 32 do mesmo diploma legal, incluído dentro do mesmo título legal, “Do Direito ao Território e à Mobilidade”, evidenciam que de fato o Estatuto da Juventude, tanto na questão territorial quanto na de mobilidade, se encontra dentro da concepção hegemônica de superestruturas, do Estado Moderno, tornando inviável a apropriação, dos artigos 31, 32 e 33 do Estatuto da Juventude, nessa pesquisa (BRASIL, 2016c, *on line*).

Art. 32. No sistema de transporte coletivo interestadual, observar-se-á, nos termos da legislação específica:

I - a reserva de 2 (duas) vagas gratuitas por veículo para jovens de baixa renda;

II - a reserva de 2 (duas) vagas por veículo com desconto de 50% (cinquenta por cento), no mínimo, no valor das passagens, para os jovens de baixa renda, a serem utilizadas após esgotadas as vagas previstas no inciso I.

Parágrafo único. Os procedimentos e os critérios para o exercício dos direitos previstos nos incisos I e II serão definidos em regulamento.

Art. 33. A União envidará esforços, em articulação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para promover a oferta de transporte público subsidiado para os jovens, com prioridade para os jovens em situação de pobreza e vulnerabilidade, na forma do regulamento (BRASIL, 2016c, *on line*).

Mas, é na perspectiva dos estudos territoriais, que parte da Geografia Cultural integradora, que reconhece-se a outorga dos conceitos que na fase analítica poderão possibilitar o avanço do conhecimento científico, acerca do objetivo proposto de destacar de que forma se apresentou o empoderamento juvenil no território da ocupação no Brasil (HAESBAERT, 2008).

Pela revisão bibliográfica dos estudos territoriais, numa dimensão interdisciplinar, pretende-se a fluência e a estruturação empírica, para a verificação, de eventual existência, ou não, dos caracteres formadores das relações, os signos e os símbolos que possibilitam a descodificação do território da ocupação, das multiterritorialidades juvenis e do fenômeno territorial do empoderamento, dentro de um território simbólico.

### 3.1 TERRITÓRIO DA OCUPAÇÃO

O termo ocupação foi o escolhido pelos estudantes que se envolveram no movimento social estudantil nas escolas, e desde a decisão em se organizarem até à justificativa do termo adotado – ocupação – vieram à público nas mídias eletrônicas e nas redes sociais por meio de seus próprios discursos (UBES, 2015).

Mas, esse termo não foi aceito por todos os jovens brasileiros, alguns mobilizaram-se contra as ocupações. Expressaram, também por seus discursos, que o exercício da liberdade de uns não poderia interferir na liberdade dos demais, atribuindo ao ato o termo invasão, negativando a ação, contextualizando em uso de força e dominação, (IGNASZEWSKI, 2016).

Mas a definição do termo ocupação, enquanto território simbólico, ainda aparenta que deve abarcar mais significações, nas apresentadas por Perissé (2011, *on line*), “vem do latim *occupare*, formado pelo prefixo *ob-* e o verbo *capere*, que nos remete a vários significados: pegar, apanhar, capturar, apoderar-se, conquistar. A expressão latina *occupare regnum* significava fazer-se rei”.

Não se deve esquecer que a história da humanidade é um suceder-se de ocupações – no mais das vezes por força de armas – com as mais diversas escusas, sempre levando os grupos humanos mais frágeis a sofrer consequências da culpa de simplesmente estarem aí antes dos *descobridores*. Até o simples fato de o leitor e a que escreve fazê-lo nesta língua, é o resultado de uma ocupação.

A ocupação, enquanto apropriação de um espaço, poderia numa perspectiva territorial materialista, ser considerada o limite circunscricional do local em que a ação dos jovens ocorreu. Portanto, seria esse um campo limitado, um eixo de análise delimitado de pesquisa e, por si só, não favoreceria a compreensão de que forma se apresentou o empoderamento juvenil no território da ocupação no Brasil.

A ampliação, do campo de análise, para o território simbólico da ocupação, se dá em virtude da amplitude das problemáticas atuais dentro da Geografia, uma vez alcançam discussões de ordem políticas, econômicas, sociais, e que se apresentam cada vez mais impregnadas das perspectivas culturais. E é nesse contexto que se adequa o termo hibridismo na concepção de Haesbaert (2008).

Numa perspectiva integradora da Geografia cultural, em torno da questão que se coloca contemporaneamente, sobre as novas formas da relação espaço-cultura, especialmente aquelas moldadas pela vinculação entre o aumento da mobilidade e a chamada hibridização cultural que a acompanha, resultando na configuração de novas identidades, múltiplas e móveis (HAESBAERT, 2008).

O hibridismo de Haesbaert (2008) é aquele que se refere à própria reinvenção de conceitos através da mescla, expressa, já, em suas próprias denominações, nessa pesquisa, apresenta-se a reinvenção do “território da ocupação”.

Trata-se do estabelecimento mais literal de “conceitos híbridos”, uma vez que novas concepções indicam não a simples superação de antigas realidades (que em muitos casos ainda permanecem) e dos conceitos que procuravam traduzi-las, mas à emergência sincrônica de situações mais complexas e, em parte, ambivalentes (como empoderamento e vulnerabilidade), em que o controle e os enraizamentos convivem numa mesma unidade com a mobilidade, a fluidez e os desenraizamentos (HAESBAERT, 2008).

Para Sordi (2016), as ocupações promoveram a abertura de um diálogo, ao indicar que os estudantes têm conhecimento de causa sobre as questões educacionais que os envolve, sobre as dimensões do ensino que demonstraram que é público, um espaço de atuação, de vivência, de sentimento e de experiência da

comunidade.

O movimento em si incorporou diversas causas e contextos, assim como diversos textos e discursos, expressados pelos mais variados meios de comunicação, especialmente os eletrônicos, internet, firmados sobre a bandeira dos Direitos Humanos, afirmadas por um padrão hegemônico, instituído pelas Leis brasileiras.

Nesse sentido, Comparato (2015, p.24) afirma que a igualdade de direitos nasce da lei escrita em uma sociedade organizada.

Ora, essa convicção de que todos os seres humanos têm direito a ser igualmente respeitados, pelo simples fato de sua humanidade, nasce vinculada a uma instituição social de capital importância: a lei escrita, como regra geral e uniforme, igualmente aplicável a todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizada.

Na mesma direção caminha Piovesan (2015) quando traz a vertente de conversão das ações em leis universais, gera a emergência internacional de consolidar o Direito Internacional dos Direitos Humanos, todo fundamentado no princípio da dignidade da pessoa humana, que impulsionam as liberdades públicas a se aproximarem do exercício pleno de cidadania.

E, para Takeuti (2013, p. 2), o movimento estudantil de ocupações escolares, pode constituir em si próprio a evidência de um sintoma social de um sistema predador, produtor de um “abismo”, e “o que estão os manifestantes fazendo é simplesmente levar os que estão no poder a olhar para baixo [o abismo]”.

Em busca dessa atenção para baixo, na condição de vulneráveis, os estudantes, como carecedores da ação governamental, apoiados nas perspectivas de valorização da democracia, pelo exercício da cidadania (TAKEUTI, 2013).

A ocupação das escolas representa uma necessidade atitudinal, na qual os jovens estudantes brasileiros, se posicionaram, como atores sociais, representando a necessidade de uma movimentação social, mobilidade, como se a confiança e a promessa de proteção dos sistemas estivessem comprometidas, a posição estanque de espera já não serviu mais (TAKEUTI, 2013; GIDDENS, 2002; SILVEIRA; AMORIM, 2005).

As subjetivações do território da ocupação se destacaram nos discursos enunciados, mas não se limitaram aos jovens, que se inseriram diretamente nas ocupações, mas instigou as diversas dimensões culturais, pais dos estudantes, professores, governantes, organizações e instituições, conforme apresenta Santos

(2016, p.2):

Os estudantes receberam o apoio de pais, professores e movimentos sociais diversos, algo que inicialmente atingiu algumas escolas da capital paulista e foi se espalhando pelo interior. A surpreendente revolta estudantil aos poucos ganhou notoriedade, tornando-se uma “pedra no sapato” do governo que empreendeu ações violentas com a polícia para desocupar os prédios escolares, recorrendo também à Justiça para reintegração de posse, sendo que a maioria das decisões foi favorável aos estudantes.

Assim, ainda em uma análise bibliográfica, no território da ocupação a ambivalência se apresenta de mais de uma forma. Assim, ao mesmo tempo: território simbólico e normado, local e virtual, individual e coletivo, familiar e social, governamental/organizacional e institucional, enfim, em múltiplos territórios. Nesse hibridismo de complexidades que se entrelaçam nas ambivalências, que pretende-se às multiterritorialidades (HAESBAERT, 2008).

Para Takeuti (2013, p.7) o processo de subjetivação também se verifica na linguagem juvenil própria, assim

através da arte e cultura, tais coletivos jovens buscam inventar uma nova gramática dentro da própria língua dominante: a gramática da ira. Manejando uma gramática própria, jovens “artistas” ou “artesãos” tencionam apontar a tragicidade imposta pelas atuais normas, hierarquias e estruturas instituídas.

O que precisa restar claro é não ser possível considerar que apenas o território normado, por força de dispositivo legal, ainda que tenha vindo amarrado na ideia do Estado Territorial, impusesse uma conclusão temática.

Romper as concepções positivistas e materiais do território, se tornam-se emergenciais na dimensão cultural, para o avanço nas correntes integradoras, uma vez que é no território simbólico da ocupação, mesmo em meio as suas ambivalências, que pretende-se destacar de que forma se apresentou o empoderamento juvenil (HAESBAERT, 2008).

Para Haesbaert e Limonad (2007, p. 42-43) a visão do território deve partir de alguns pressupostos, consideram que

é sempre, e concomitantemente, apropriação (num sentido mais simbólico) e domínio (num enfoque mais concreto, político-econômico) de um espaço socialmente partilhado (e não simplesmente construído, como o caso de uma cidade-fantasma no deserto norte-americano). Desta forma, o importante a enfatizar aqui é que a noção de território deve partir do pressuposto de que:

- ✓ primeiro, é necessário distinguir território e espaço (geográfico); eles não são sinônimos, apesar de muitos autores utilizarem indiscriminadamente os dois termos – o segundo é muito mais amplo que o primeiro.
- ✓ o território é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente, sociedade e espaço geográfico (que também é sempre, de alguma forma, natureza);
- ✓ o território possui tanto uma dimensão mais subjetiva, que se propõe denominar, aqui, de consciência, apropriação ou mesmo, em alguns casos, identidade territorial, e uma dimensão mais objetiva, que pode-se denominar de dominação do espaço, num sentido mais concreto, realizada por instrumentos de ação político econômica.

Alcança o objeto de pesquisa a concepção de Haesbaert (2007, p.22) de que é o território “imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica”.

As relações que se estabeleceram no território da ocupação, não afastam a existência de um poder em exercício, mas carecem de uma cuidadosa abordagem. A oportunidade de perceber eventual estabelecimento de relação de poder no território da ocupação no Brasil pelos jovens estudantes requer um olhar híbrido para os componentes simbólicos, da relação de poder (HAESBAERT, 2008).

No entender de Bourdieu (1989b), também, a inércia da cultura ainda conduz à ideologia de que o sistema de ensino é um fator expressivo de mobilidade social, o que reserva aos jovens um status de projeção muito intenso por meio da educação, no que passam a depositar suas aspirações, sonhos e evolução.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1989b, p. 5).

Assim, uma vez reconhecido o território da ocupação, como um território simbólico, que parte de uma construção histórica, social, política e, portanto, cultural, a partir das relações de poder simbólico (ambivalentes), sincronicamente envolventes, e nele estabelecidas, que na subjetivação do território, em estudo, se propõe destacar as multiterritorialidades identitárias dos jovens e que num campo mais objetivo, o empoderamento enquanto fenômeno territorial.

### 3.2 IDENTIDADE JUVENIL: MULTITERRITORIALIDADES

As diversas dimensões que conformam a identidade juvenil refletem uma multidimensionalidade de perspectivas e passam a contribuir com o desafio de estabelecer-se uma discussão interdisciplinar territorial.

Reafirma-se, nesse momento, a concepção de Haesbaert (2007), de que as territorialidades incorporam uma dimensão mais estritamente política, dizem respeito também às relações econômicas e culturais, intimamente ligadas ao modo como as pessoas utilizam, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar.

Na amplitude das problemáticas atuais, mergulhada em diversas áreas do conhecimento é que a Geografia cultural atinge uma abordagem mais integradora. Nas considerações de Haesbaert (2008), chega-se a um grau de vinculação entre o aumento da mobilidade e da hibridização cultural, e isso é o que resulta na configuração de novas identidades múltiplas e móveis.

Defendemos então o comprometimento com uma visão de Geografia Cultural a partir do que denominamos de abordagem integradora, ou seja, que ao invés de tratar o cultural como uma simples esfera bem delimitada do espaço social, compreende-o em suas múltiplas e indissociáveis articulações com outras dimensões, como a econômica e a política (HAESBAERT, 2008, p. 396).

Assim, acompanha-se Haesbaert (2007, p. 19) na concepção de multiterritorialidades dentro dos processos de territorialização, afim de enfatizar a dinâmica de que a vivência contemporânea se encontra mais voltada para a “intensificação e complexificação de um processo de (re)territorialização muito mais múltiplo, "multiterritorial".”

Em outro momento, Haesbaert e Limonad (2007) chamam atenção para a complexificação e a sobreposição territorial, que muitas vezes não se tratam de novas identidades culturais.

O fato é que, se as velhas territorialidades pareciam mais nítidas ou mais fáceis de ser identificadas, hoje há uma complexificação e uma sobreposição muito maior de territórios. Muitas vezes não se tratam de novas territorialidades enquanto construção de novas identidades culturais; a

novidade está mais na forma com que muitas destas territorialidades, imersas sob o jugo da construção identitária padrão dos Estados-nações, ressurgem e provocam uma redefinição (ou mesmo indefinição) de limites político-territoriais, alterando a face geográfica do mundo neste fim de milênio (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 48).

Na sobreposição de múltiplas dimensões e no entendimento de Haesbaert (2008) que se acompanha, também, parece ser o caminho a dar conta da perspectiva de análise proposta nessa pesquisa, passando a permear os estudos sob os conceitos de hibridismo cultural, ou hibridização, e, multiterritorialidades.

Esse parece ser o único caminho plausível para, ao mesmo tempo, dar conta da complexidade – e da hibridização – dos fenômenos contemporâneos e não perder a especificidade geográfica de nossas interpretações. Assim, o que propomos aqui como abordagem integradora envolve tanto uma interpretação, a nível epistemológico, que de algum modo integre múltiplas dimensões (cultural, econômica e política, por exemplo) quanto o reconhecimento do caráter híbrido ou múltiplo de muitos dos próprios fenômenos geográficos que efetivamente estamos abordando (HAESBAERT, 2008, p. 398).

Na perspectiva dos estudos psico-antropológicos de Erikson (1976) o desenvolvimento humano se permeia por crises em oito etapas, e ressalta que há na união do triângulo pai-mãe-filho, o modelo social família. Destaca-se nesta visão a interação das dimensões institucionais, socioculturais, histórica e biológica do ser em desenvolvimento, colocando em um vértice a família e em outro os fatores sociais, tempo, sociedade e cultura.

Lembra-se que a territorialidade, também em Haesbaert (2007), pode se apresentar mais flexível e mais fechada.

Ora, o conjunto de práticas sociais e os meios utilizados por distintos grupos sociais para se apropriar ou manter certo domínio (afetivo, cultural, político, econômico etc...) sobre/através de uma determinada parcela do espaço geográfico manifesta-se de diversas formas, desde a territorialidade mais flexível até os territorialismos mais arraigados e fechados (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p.44).

A interferência cultural caracteriza o processo identitário como uma territorialidade. Para Claval (2013), a identidade aparece como uma construção cultural, respondendo uma necessidade existencial profunda, a de responder “quem sou eu?”, a partir de um certo número de elementos que caracteriza, ao mesmo tempo, o indivíduo e o grupo: artefatos, costumes, gêneros de vida, meio, mas também sistemas de relações institucionalizadas, concepções da natureza.

A conformação identitária do jovem considera uma nova dimensão, a dimensão territorial, já que em sua territorialidade tem a possibilidade de escolher entre vários sistemas de valores, mas nem todos interiorizam as mesmas regras, os meios onde as culturas se misturam conhecem identidades sutis e estáveis (CLAVAL, 2013).

Assim, a construção do território, de fato, verifica-se como uma estratégia identitária.

A construção das identidades assume desse ponto de vista, uma dimensão geográfica: um grupo preocupado em não ver suas novas gerações se afastarem dos ideais tradicionalmente professados tem interesse em viver isolado (CLAVAL, 2013, p.129).

As territorialidades assumem múltiplas dimensões na formação identitária, e como multiterritorialidades enunciam o pertencimento, como uma interiorização múltipla da cultura, política, dentre outras, como se um estatuto do indivíduo, por si mesmo forjado.

Nos dizeres de Di Méo<sup>6</sup> (2004, p.342) “A identidade reflete também o estatuto pessoal do sujeito que se identifica. Este estatuto, o indivíduo o incorpora ao seu ‘eu’ relacionando-o à sua experiência íntima, social e espacial”, mas esse reflexo identitário se encontra associado, para Di Méo (2004), à ontologia do cogito cartesiano, de que penso, logo sou de algum lugar – ser no sentido de fazer parte – pertencer – logo pertenço a algum lugar.

O entendimento da conformação das territorialidades juvenis, em múltiplas e sincrônicas, a partir dos seus primeiros cuidadores, requer a verificação dos níveis de influência, histórico, geográfico, social, antropológico, jurídico, pedagógico e psicológico, como apresentam Bertol e Souza (2010) como se fossem relações de alteridades.

A adolescência se mostra aos sujeitos como personagem imposto pela rede social a partir de um cronograma que exerce influência não somente na subjetividade daqueles que se reconhecem nesse personagem como também na forma como esse sujeito será posicionado na rede social e no estabelecimento dos laços sociais. A vivência dessa fase, as suas formas de manifestação e até mesmo o seu início e o seu fim são sustentados e impostos aos sujeitos pelos modelos de representação identitária presentes na rede social. Mais uma vez, é relação com as alteridades e as identificações que aparece entrelaçada à subjetividade, seja para mantê-la presa a um padrão seja para expressá-la em sua diferença, em singularidade, com as devidas consequências que a fuga dos padrões pode ocasionar o sujeito (BERTOL; SOUZA, 2010, p.824).

Para Di Méo (2004) trata-se de uma ideia da dinâmica evolutiva, que dá de fato sentido ao ser, na qual a temporalidade e a identidade se inscrevem numa genealogia, criam uma conexão de passado, presente e futuro, fazendo referência a uma vertente da psicologia, a “psicologia cultural” de Visonneau.

Esta ideia da dinâmica evolutiva tanto o conteúdo simbólico e concreto e valores do complexo identitário que se transformam e se recompõem sem cessar, *pari passu* com as mudanças sociais e as mutações do espaço geográfico. Se a identidade tece no presente um vínculo de reconhecimento entre os seres, ela lhes confere também uma legitimidade de linhagem, uma coerência que os vincula ao passado projetando ao mesmo tempo para o futuro (DI MÉO, 2004, p. 341).

Em busca do avanço nas territorialidades juvenis a partir da ideia de um processo gradual da identidade, no universo da psico-antropologia, Cazarotto (2015) contribui com o entendimento de que se trata de uma performance narrativa e relacional.

O ser humano, ao nascer e percorrer o seu tempo de vida, constrói o seu mundo e o faz em diálogo-narrativo com os seus mais próximos, com o mundo que encontra e mesmo com o mundo que não encontra. Assim, os fenômenos que ocorrem no âmbito das relações grupais ou mesmo individuais, podemos encontrar também um âmbito mais amplo que seja da sociedade como um todo; na sociedade temos o ser humano na tarefa de construção de sua história. Assim vamos encontrar essa linguagem relacional ou melhor performativa nas diversas narrativas, sejam elas na forma de seus discursos verbais, sejam elas na forma de textos ou mesmo de representações pictóricas ou de encenações (CAZAROTTO, 2015, p.81).

A respeito, ainda, das contribuições de Cazarotto (2015, p. 31) “pode-se afirmar que a cultura é todo um modo de viver dentro do qual se entrelaça essencialmente um sistema de significados que se vincula a todas as formas de atividades sociais”, compreendendo que se traduzem em visões gerais do mundo, mas com detalhes do cotidiano, que integram um processo complexo na criação de símbolos.

Dessa forma, o pensamento de Cazarotto (2015), estimula essa pesquisa, posto que apresenta sua concepção da interpretação da cultura, de forma desafiadora, e o que pretende-se alcançar com análise dos discursos juvenis.

Entretanto, o maior desafio para a compreensão da cultura está exatamente no processo de tradução dos eventos da experiência, de sua leitura primeira por quem experimenta, na leitura segunda para quem o presencia e, por fim, na leitura terceira por quem o interpreta dentro de um outro sistema de significados (CAZAROTTO, 2015, p.31).

A interpretação das multiterritorialidades, e a conformação identitária no fenômeno do empoderamento, requer, um pouco mais, atenção aos estudos de Erikson (1976), autor que dedicou sua trajetória aos estudos identitários, e os de crise.

Erikson (1976, p.11), considerando suas evidências de crise na adolescência, inicia com a reflexão de que “somente uma longa perspectiva, através de ‘bossas’ e extravagâncias passadas, pode ajudar-nos a ler a antigüíssima mensagem que os jovens estão tentando trazer à nossa atenção.”

A abordagem de Erikson (1976), logo de início, apresenta a tomada pelo senso comum das expressões “identidade” e “crise de identidade”, apresentando alguns dos desafios suportados na tentativa de esclarecer.

A conceptualização de identidade conduziu também a uma série de investigações válidas que, se não tornarem mais claro o que é identidade, provaram sua utilidade, não obstante, para a psicologia social. E talvez seja uma boa coisa que a palavra “crise” tenha deixado de ter uma conotação de catástrofe iminente, o que, em certa altura, pareceu construir um obstáculo à compreensão do termo (ERIKSON, 1976, p.14).

Erikson (1976) reconhece na identidade, em crise, uma relação com a ideia de personalidade. Até essa idade, da adolescência, a sociedade espera das crianças que elas aceitem os modelos de comportamento que lhes são impostos de fora: pelos códigos de gramáticas de comunicação que devem assimilar, pelas ordens que recebem, pelas interdições que lhes são determinadas e pelas regras de educação que os obrigamos a utilizar.

Em outra análise “a adolescência seria, portanto uma figura identitária produzida por seus discursos e práticas sociais presentes em determinados momento histórico” (BERTOL; SOUZA, 2010, p. 830).

A conformação identitária toma uma nova dimensão, a dimensão geográfica, reconhecem que cada vez que os jovens têm a possibilidade de escolher entre vários sistemas de valores e que nem todos interiorizam as mesmas regras, os meios onde as culturas se misturam conhecem identidades sutis e estáveis.

A adolescência é um momento difícil porque os jovens devem aprender a contar apenas consigo mesmos, fazendo suas próprias regras a partir do que lhes foi ensinado, o que os obriga a tornar coerentes seu sistema de valores. Esse trabalho de interiorização e de hierarquização modela o caráter do indivíduo e o transforma em “pessoa” (CLAVAL, 2013, p. 128).

A identidade para Di Méo (2004), ancora-se na linguagem que contribui, é na linguagem que se torna permissível ao sujeito reconhecer a própria existência, a dos outros e dos bens, assim, trata-se de um discurso que organiza-se em uma re-escritura da história, do espaço e da cultura.

Destarte, a hibridização do território de Haesbaert (2008, p. 407) teria uma implicação de multiplicidade, no sentido de múltiplos territórios sobrepostos, acarretando uma ideia de que o hibridismo cultural se associa à multiterritorialidade, considerando que “num mundo cada vez mais híbrido ou de identidades múltiplas, os territórios – vistos como culturalmente homogêneos – teriam cada vez menor expressão”.

Os signos e símbolos que compõem as multiterritorialidades juvenis fazem parte da pretensão analítica dessa pesquisa que como Souza (2015), entende-se como fonte os discursos.

Consideramos os relatos orais enquanto fontes que fornecem fragmentos do imaginário coletivo referente à participação dos sujeitos em redes sociais à maneira de Lévi-Strauss (1975) em “A eficácia simbólica”, onde este demonstra a relevância de um substrato cultural formado por representações coletivas que sustentam as crenças sociais a orientar as relações entre os grupos em uma dada rede de relações. Neste sentido, os dados apreendidos surgem no sentido de determinar a parte social do pensamento. Tivemos a pretensão de interpretar os “pensamentos em comum” produzidos pelos indivíduos por meio de suas interações com outros em sociedade a partir de categorias engendradas pela vida social. Estamos a reconstruir trajetórias das populações negras tendo as informações geradas pela pesquisa como categorias do pensamento, fruto de representações essencialmente coletivas, traduzidas em “estados de coletividade” dependentes da maneira de como estiveram organizados e constituídos as formas socioculturais (SOUZA, 2015, p.203).

Na perspectiva, de Souza (2015) pretende-se dar importância dos sentidos dos discursos obtidos como sustentação das identidades e de modo a contemplar a necessidade que os jovens têm escrever a própria trajetória de vida, ressaltando-se a atenção quanto ao dinamismo dos processos configurados por estratégias e iniciativas que emergem no interior das relações do poder simbólico, cuja identidade e o empoderamento, podem emergir as diversidades e as disputas pela reafirmação dessa territorialidade, identitária e de poder.

No universo da sociologia, autores, também, se dedicaram a percepção dos caracteres conformadores da identidade, que para Haesbaert (2008) se configuram em multiterritorialidades (BAUMAN, 2005b; ELIAS, 1994; GIDDENS, 2002; SARTI,

2004).

Para Bauman (2005b, p.89), “a tarefa de construir uma identidade própria, torna-la coerente e submetê-la à aprovação pública exige atenção vitalícia, vigilância constante, um enorme e crescente volume de recursos e um esforço incessante sem a esperança de descanso”.

Apesar de ser vista como uma discussão fronteiriça, percebe-se dois componentes simbólicos das territorialidades de Haesbaert (2007), o pertencimento e a identidade, num construto processual, a partir da tomada de consciência do indivíduo social.

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não tem solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’; Em outras palavras, a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição alternativa. Só começarão a ter ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN, 2005b, p. 17).

Até mesmo Elias (1994, p. 30), de que esse trabalho se afastou em abordagens anteriores, por suas visões compreenderem conceitos mais sólidos (aproximados do padrão hegemônico), acerca da identidade, ressalta que “a criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior do que os adultos”.

Para Sarti (2004, p.12), “quando se enfoca a família, então, a primeira coisa a se ter em conta é que se está tratando de relações e não de indivíduos”, essa perspectiva permite discorrer sobre o papel da família no desenvolvimento juvenil, e com essa instituição, carrega o estigma de todas as relações juvenis desempenhadas.

As experiências juvenis, analisadas etnograficamente por Sarti (2004), revelaram a família como uma referência simbólica fundamental ordenadora do mundo social como um todo, que se deu

com famílias nos bairros da periferia da cidade de São Paulo, nas quais focalizei a construção da noção de família pelos moradores desses locais da cidade, onde vive a população pobre, desfavorecida em relação aos valores sociais da riqueza, do prestígio e do poder e para quem, em contrapartida, a família configura precisamente um valor (SARTI, 2004, p.12-13).

A busca da formação identitária pela pessoa, por Elias (1994) se configura em

um componente simbólico, como se um desafio lançado em uma ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida.

Nessa pesquisa o afastamento de Elias (1994) se torna, de fato, necessário, já que o autor compreende o território em um espaço que oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis, que desde o nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida, e portanto, deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com e, talvez, desenvolver-se mais. Com base em Elias a identidade possui territorialidades fechadas.

As contribuições dos estudos antropológicos, de Sarti (2004), revelam na formação identitária, o processo de reprodução e ressignificação das territorialidades incorporadas.

Pretende-se sugerir, assim, uma abordagem de família como algo que se define por uma história que se conta aos indivíduos desde que nascem, ao longo do tempo, por palavras, gestos, atitudes ou silêncios e que será, por eles, reproduzida e re-significada, à sua maneira, dados os distintos lugares e momentos dos indivíduos na família. Vista como uma realidade que se constitui pela linguagem, socialmente elaborada e internalizada pelos indivíduos, a família torna-se um campo privilegiado para se pensar a relação entre o individual e o coletivo, portanto, entre mim e o outro (SARTI, 2004, p. 13).

A conformação identitária juvenil, enquanto multiterritorialidades, passa por uma abordagem antropológica, nesse sentido, por se tratar de uma interação simbólica, entre o mundo exterior e o mundo subjetivo, a partir do que o discurso social sobre a família se reflete nas diferentes territorialidades, como um espelho, cuja tradução é singularizada nas experiências vividas (SARTI, 2004).

O exame dos movimentos cotidianos assim como eles ocorrem em sua própria forma no mundo vivido e a exploração dos movimentos cotidianos fenomenologicamente, se aproximam, novamente dos estudos de Sarti (2004), quando trata que cada família constrói sua própria história, ou seu próprio mito, em que se expressam o significado e a explicação da realidade vivida, com base nos elementos objetiva e subjetivamente acessíveis aos indivíduos na cultura em que vivem. Os mitos familiares, expressos nas histórias contadas, cumprem a função de imprimir a marca da família, herança que pode se perpetuar na identidade e no empoderamento dos jovens.

Quanto ao componente simbólico da linguagem compreende-se que não é apenas parte integrante da vida humana jovem, mas é seu elemento constitutivo

identitário (SARTI, 2004).

O entendimento de que somos desse lugar, pertencemos a este lugar, explicaria o significado de nacionalidade, mas não de identidade. A identidade, na era líquida moderna, passa a ser considerada como um amontoado de problemas, nos quais o mundo em volta se reparte em fragmentos mal coordenados, ao mesmo tempo em que as existências individuais são fatiadas em uma sucessão de episódios fragmentados, assim, a fragilidade e a condição, eternamente provisória, da identidade não podem mais ser ocultados (BAUMAN, 2005b, p.24).

A incorporação das territorialidades por componentes simbólicos, também, constituem os conformadores identitários no fenômeno do empoderamento, por ser mais comum que “indivíduos e grupos sociais desenvolvam, concomitantemente, vínculos identitários com mais de um território ou com territórios de características muito mais híbridas, “multiterritorializando-se” cada vez mais” (HAESBAERT, 2008, p. 408).

Aliando-se, a essas concepções de território, territorialidades e poder simbólico percebe-se proximidade nas dimensões simbólicas com a antropologia cultural de Geertz (2008, p.21), para quem “Olhar as dimensões simbólicas da ação social — arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum — não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas.”

Os geógrafos culturais, embora em diferentes perspectivas teóricas de território, têm contribuído substancialmente para a análise multidimensional da antropologia, em uma compreensão de que as territorialidades se evidenciam em muitas dimensões, verificam-se até em multiterritorialidades que não devem ser confundidas com os múltiplos territórios, considerando a multiplicidade de territórios como uma condição pressuposta, necessária, mas não suficiente, para a manifestação da multiterritorialidade (HAESBAERT, 2007; HAESBAERT, 2008; DI MÉO, 2004; MARANDOLA JR., 2013; CLAVAL, 2013; SEAMON, 2013).

Assim, com Haesbaert (2008), enquanto geógrafo da corrente integradora, reconhece-se as importantes contribuições das correntes relacionais, idealistas, materialistas e positivistas, e suas possibilidades epistemológicas, embora defenda-se a tese de que tais correntes não são suficientes em si mesmas, mas que são requeridas análises multidimensionais do território e das territorialidades.

Compreender a cultura de um grupo juvenil, no sentido de Geertz (2008), expõe

a sua normalidade sem reduzir sua particularidade, e também, assim o é para Haesbaert (2007) ao buscar compreender as multiterritorialidades.

Dessa forma, para o antropólogo a cultura é tratada de modo mais efetivo, como sistema simbólico (a expressão-chave é, "em seus próprios termos"), pelo isolamento dos seus elementos, especificando as relações internas entre esses elementos e passando então a caracterizar todo o sistema de uma forma geral — de acordo com os símbolos básicos em torno dos quais ela é organizada, as estruturas subordinadas das quais é uma expressão superficial, ou os princípios ideológicos nos quais ela se baseia (GEERTZ, 2008).

Para o geógrafo, a acessibilidade geográfica ampliada de que dispõe a elite planetária não impede que ela tenha não só que se "proteger" em termos de espaço residencial como também de manter as conexões, físicas e/ou informacionais, entre os múltiplos territórios que, combinados, conformam a sua multiterritorialidade (HAESBAERT, 2007).

Assim, Geertz (2008), visualiza que as formas da sociedade são a substância da cultura; visualiza que olhar as dimensões simbólicas da ação social não é afastar-se dos dilemas, ao contrário, é mergulhar no meio delas. Haesbaert (2007) visualiza que o território, num sentido multi-escalar e multi-dimensional que só pode ser devidamente apreendido dentro de uma concepção de multiplicidade, tanto no sentido da convivência de "múltiplos" (tipos) de território quanto da construção efetiva da multiterritorialidade.

Nesse sentido multi-escalar e multi-dimensional que considera-se o paralelo entre a hibridização e a intensificação crescente da mobilidade/ multiterritorialidade, como fenômenos, que não podem ser tomados como processos inexoráveis, efetivamente globalizados e/ou eminentemente positivos (HAESBAERT, 2008).

Haesbaert (2008, p. 412) apresenta que “assim como mobilidade e fixação (relativo imobilismo) são duas faces de uma mesma e necessária dinâmica, abertura identitária para a hibridização e a multiterritorialidade e relativo fechamento não são processos antagônicos”.

O que se opera é o contrário disso, dependendo do contexto geo-histórico e sócio-cultural em que estão situados, podem significar duas faces necessárias, complementares ou mesmo imprescindíveis para uma reconfiguração sócio-territorial fundamentalmente inovadora; em uma ruptura paradigmática social-jurídica experimentada no Brasil, o fenômeno do empoderamento contribui para essa

conformação identitária, como uma espécie de complementação à uma nova configuração juvenil (HAESBAERT, 2008).

A grande questão é como cada grupo social resolve esta tensão aparentemente dicotômica entre mobilidade e identidades múltiplas, híbridas, sempre abertas e negociáveis, tidas como ligadas à liberdade [de movimento] e à autonomia, e a fixação/imobilidade e o fechamento em mono-identidades, tidas como “naturalizadas” e “essencializadas”. Nosso espaço-tempo, hoje, parece mover-se num ir-e-vir entre estes dois pólos, sem falar na permanência de processos de “desidentificação” ligados à precarização sócio-econômica de uma enorme massa de populações subalternas (HAESBAERT, 2008, p.411-412).

Os velhos e os novos paradigmas, não se verificam como um privilégio dos discursos de um só ciência, mas refletem em diversos horizontes epistemológicos, multidimensionais, nos quais a questão temática da multiterritorialidade juvenil, passa por uma ruptura de paradigma no universo das ciências jurídicas brasileira, a partir da CR/88, do ECA e do Estatuto da Juventude, e quando entrelaçado a outras ciências, revelam sua conformação no fenômeno territorial do empoderamento, tornando essa ruptura ainda mais evidente (SANTOS, 2010).

### 3.3 FENÔMENO TERRITORIAL: EMPODERAMENTO

As perspectivas territoriais assumem grande relevância nas relações fenomênicas e, assim, o empoderamento que passa a ser considerado como uma tomada de consciência crítica, que o sujeito ou o grupo exerce, sobre si mesmo mediante um processo pelo qual o exercício do poder se apresenta em si mesmo e a favor de si mesmo, sem que haja a necessidade de concordância ou harmonia com quaisquer outro.

Para Marandola Jr. (2013, p.50-51) “Todas essas ideias fenomenológicas conduziam os geógrafos a pensarem e redesenharem a noção, ou essência de lugar, que se tornou o grande baluarte” das renovações epistemológicas em torno da geografia territorialistas e da fenomenologia.

A analisar o conceito de território, para Haesbaert (2008, p. 400), é “verificar as questões que ele tenta responder, os significados e as “pontes conceituais” que ele permite construir, bem como as implicações políticas ou mesmo o seu potencial

transformador frente à “realidade”.

Considera, também, Marandola Jr (2013, p.59), que vigorosa e pertinentemente o pensamento fenomenológico se mostra na busca do entendimento das transformações das relações sociais e espaciais, “bem como as novas possibilidades de experiências espaciais que se descortinam diariamente”.

Mas, a busca nessa pesquisa se dá mais ao nível dos “micro-poderes” disciplinares institucionalizadores de micro-territórios cotidianos, especialmente, a escola, aos quais se refere Haesbaert (2008).

Podemos também usufruir de uma multiterritorialidade aparentemente mais complexa, porque de caráter sucessivo (percorrendo-se consecutivamente diversos territórios), onde se conjugam territórios descontínuos ou territórios-rede que, a nível individual ou de pequenos grupos, configuram uma multiterritorialidade: por exemplo, aquela que vincula a residência, a fábrica e a escola (HAESBAERT, 2008, p. 402).

A abordagem territorial da Geografia revela-se, numa perspectiva interdisciplinar com a Antropologia, uma importante ferramenta de análise científica da pesquisa pretendida. O entendimento de Haesbaert (2007) do que venha a ser território e territorialidade contribuem, eficazmente, para os estudos antropológicos, especialmente os que se encontram na base fenomenológica (GEERTZ, 2008; SEAMON, 2013; MARANDOLA JR., 2013; HAESBAERT, 2007).

Pelo hibridismo, no qual se apresentam as multiterritorialidades, também se apresenta o híbrido território da ocupação, dedicando-se à verificação de suas redes, e teias, no sentido de destacar a ambivalência do exercício do poder, ou as mobilidades nesse sentido, que culminariam, hipoteticamente, em um fenômeno territorial, aqui denominado “empoderamento” (HAESBAERT, 2008; GEERTZ, 2008).

Nesse sentido Haesbaert (2008, p.402) afirma que

Essa multiterritorialidade pela articulação de territórios-rede pode, assim, tanto ser sucessiva, como no caso acima referido, quando exige a mobilidade física entre diferentes territórios, quanto simultânea, e aí entra a maior inovação dos nossos tempos: com a “compressão espaço-tempo” (HARVEY, 1989) **torna-se possível, instantaneamente, não apenas receber influência sobre nossos territórios a partir de locais completamente distantes do nosso, como também, dependendo das relações de poder em que estamos inseridos (as diferentes “geometrias de poder” da compressão espaço-tempo** (HAESBAERT, 2008, p.402, grifo nosso).

Ainda, num diálogo interdisciplinar com Geertz (2008) e Haesbaert (2007),

revela-se uma ligação intrínseca do entendimento de que as diversas dimensões antropológicas, na análise etnográfica, e as diversas dimensões geográficas, na análise territorial, evidenciam a tendência fenomenológica dos estudos territoriais e das multiterritorialidades, e isso, por meio da semiótica.

O ponto global da **abordagem semiótica da cultura é, como já disse, auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles.** A tensão entre o obstáculo dessa necessidade de penetrar num universo não-familiar de ação simbólica e as exigências do avanço técnico na teoria da cultura, entre a necessidade de apreender e a necessidade de analisar, é, em consequência, tanto necessariamente grande como basicamente irremovível. Com efeito, quanto mais longe vai o desenvolvimento teórico, mais profunda se torna a tensão (GEERTZ, 2008, p.17, grifo nosso).

As teias de Geertz (2008) e as redes do hibridismo de Haesbaert (2008), se alinham nas significações intencionais desses autores na abordagem antropológica e territorial.

A resignificação de si mesmo, a partir do empoderamento, enquadra no contexto das multiterritorialidades identitárias, a que antes fez-se referência, territorialmente amarrado em meio a seus múltiplos territórios e suas multiterritorialidades, dentro de um contexto social híbrido.

Outro geógrafo, Seamon (2013), contribui quando se encontra sua chave fenomenológica, a *epoché*.

Ao praticar a *epoché*, o fenomenólogo se esforça para se desengatar do mundo vivido e reexaminar sua natureza outra vez. *Epoché* não significa que o estudante rejeita o mundo ou a sua experiência sobre ele. Ao invés disto, ele começa a questionar estas coisas, assim como todos os conceitos, modelos, e teorias que visavam descrever ou explica-las (SEAMON, 2013, p.6).

Para Seamon (2013), o pré-reflexivo do sujeito é sua experiência geográfica fundamental, portanto, se um geógrafo irá estudar os espaços, lugares e ambientes que a pessoa tipicamente vive e habita – seu espaço vivido fenomenológico – necessário reconhecer que este espaço é primeiramente fundamentado no corpo, considerando a ideia de corpo-sujeito.

Assim, o fenômeno do empoderamento, ganha uma dimensão simbólica, nos movimentos habituais e seus ambientes – ocupações escolares. Seu espaço vivido incorpora os menores gestos, como pisar, voltar, chegar, e os padrões estendidos da

rotina espaço-temporal que propõe-se tentar compreender a partir dos discursos juvenis (SEAMON, 2013).

O estabelecimento de outro diálogo interdisciplinar ganha interesse na perspectiva histórica de Certeau (2004) e na perspectiva geográfica de Seamon (2013).

Considerando que Certeau (2004) tem como fonte a sua reflexão sobre a epistemologia da história, se dedicou a analisar as práticas do cotidiano, nas narrativas de práticas comuns, introduzindo-as com experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrativas vão abrindo um caminho, delimitando um campo, assim, configura suas "maneiras de fazer".

Seamon (2013), por sua vez, ressalta o valor da geografia fenomenológica explorando o movimento cotidiano no espaço, entendendo-o como qualquer deslocamento espacial do corpo ou corporalmente em parte iniciado pela própria pessoa.

E é, na experiência de cada um, considerando as respectivas variações, ou variedade de formas, nas quais homem e mulher se comportam e experienciam seus mundos cotidianos, que Seamon (2013) assinala ser interesse da fenomenologia interrogar se existem padrões específicos, se existem padrões particulares, que transcendem contextos empíricos específicos e apontam para uma condição humana essencial – o irreduzível ponto crucial das situações de vida das pessoas que permanecem quando são “não essenciais”.

A tarefa fenomenológica, para Seamon (2013) é no vivido que o contexto da vida cotidiana, no qual as pessoas rotineiramente conduzem suas existências diárias, através de uma mudança na perspectiva, de uma redução fenomenológica, e é nesse mesmo lugar que esse trabalho se aproxima da sondagem histórica de Certeau (2004), das maneiras de fazer, buscando na história do cotidiano juvenil das ocupações escolares, compreender o fenômeno territorial do empoderamento.

Para Certeau (2004), a análise da relação social é considerada substancial para determinar o *modus operandi*<sup>7</sup>, ainda que no campo da individualidade, sendo esse, um dos campos dessa pesquisa.

De um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas

determinações relacionais (CERTEAU, 2004, p.38).

O forte padrão hegemônico, globalizante, da sociedade moderna, é a fragmentação do espaço e do tempo, para Seamon (2013, p.15) “é a casa é separada do mercado, vizinhanças são separadas por vias expressas, o trabalho é separado do lazer”.

Em uma visão mais estruturalista da sociedade, o vivido se enquadra no desempenho da vivência em cadeias invisíveis e intangíveis representadas pelas estruturas sociais de regularidades próprias, e não no desempenho da vivência identitária do indivíduo em si.

As pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos "sociedade". Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos "estruturas sociais". E, ao falarmos em "leis sociais" ou "regularidades sociais", não nos referimos a outra coisa senão isto: às leis autônomas das relações entre as pessoas individualmente consideradas. Não é tarefa simples limitar o abismo que tantas vezes parece abrir-se, no pensamento, entre o indivíduo e a sociedade. Aqui se requer um esforço peculiar de pensamento, pois as dificuldades que temos de enfrentar, em qualquer reflexão sobre a relação entre indivíduo e sociedade, provêm-na medida em que se originam na *ratio*- de hábitos mentais específicos que hoje se acham demasiadamente arraigados na consciência de cada um de nós. Falando em termos gerais, parece extraordinariamente difícil para a maioria das pessoas, no atual estágio do pensamento, conceber que as relações possam ter estrutura e regularidade próprias. A regularidade, acostumamo-nos a pensar, é algo próprio das substâncias, objetos ou corpos diretamente perceptíveis pelos sentidos. O padrão de uma relação, diz-nos uma voz interna, deve ser explicado pela estrutura e pelas leis dos objetos perceptíveis que se relacionam dentro dela. Parece-nos evidente que a única maneira frutífera de compreender unidades compostas consiste em dissecá-las (ELIAS, 1994, p.21).

A padronização estrutural da sociedade e das relações, a própria globalização em si, se apresentam como antítese, nesse trabalho, já que o empoderamento juvenil seria uma subversão à ordem estruturada e reticularizada pelo padrão hegemônico dos que dominam (os que vieram antes) e, multiterritorialmente, interferiram no processo identitário de conformação social.

O que Elias (1994) vislumbra é uma dificuldade no condicionamento social de conformação do indivíduo, em virtude de seu alto grau de controle e transformação dos instintos, como também as limitações e a especialização impostas pelas funções adultas: a intensidade da competição e as tensões entre os vários grupos.

Assim, contribui para uma ruptura brusca entre “uma espécie de ilha afortunada de juventude e sonhos que marca um curioso contraste com a vida que o

espera como adulto, o que pode gerar um aumento na probabilidade do fracasso nessa mudança” (ELIAS, 1994, p. 33).

As tensões e rupturas nas relações sociais, de fato, envolvem a ideia de polarização e ambivalência, mas não contribuem, nessa pesquisa, na visão estrutural e reticular de sociedade de Elias (1994).

Mas, polarização e ambivalência dependem de uma abertura interdisciplinar e territorial, sob pena de se restringir ao pensamento de que se o poder dominante se manteve, mesmo após um momento de tensão e conflito, o empoderamento não aconteceu, como se o empoderamento estivesse atrelado aos resultados do poder, e não, àquilo que essencialmente o constitui.

Considera-se que, o que essencialmente constitui o empoderamento seja a afirmação territorial e identitária de um indivíduo, ou de um grupo.

Haesbaert (2008, p. 406-407), se referindo aos pensamentos de Homi Bhabha (2003, p. 75), acrescenta que ambivalência e antagonismo revelam sistemas de significado e significação, no qual o hibridismo significaria um momento ambíguo e ansioso de transformação social, sem a promessa de um fechamento celebrativo ou transcendência das condições complexas e até conflituosas que acompanham o processo.

Bauman (1999), olhando para a globalização como uma ruptura de ordenação social no tempo e no espaço, considera que uma das consequências culturais da globalização seria o efeito de bifurcação e polarização das experiências humanas, e embora contenham em seu escopo símbolos culturais comuns, servem a duas interpretações acentuadamente distintas.

“Estar em movimento” tem um sentido radicalmente diferente, oposto, para os que estão no alto e os que estão embaixo na nova hierarquia, com o grosso da população — a “nova classe média” que oscila entre os dois extremos — suportando o impacto dessa oposição e sofrendo em consequência uma aguda incerteza existencial, ansiedade e medo. Argumentamos que a necessidade de mitigar esses medos e neutralizar o potencial descontentamento que carregam é, por sua vez, um poderoso fator para o aumento da polarização dos dois significados de mobilidade (BAUMAN, 1999, p.8, *on line*).

A mobilidade ganha uma significação de liberdade, e a imobilidade passa a ser considerada uma espécie de “prisão”, no mundo moderno, e por isso nunca perde o caráter ambivalente (HAESBAERT, 2008).

Assim, para Haesbaert (2008, p. 410-11) “o chamado pós-modernismo

contemporâneo inaugurou o ápice desse processo, atribuindo mesmo, muitas vezes, um “novo nomadismo” unilateralmente positivo como a característica mais marcante do nosso tempo”, associando o hibridismo ao nomadismo como manifestação de inexorabilidade da “indiscriminada mobilidade” contemporânea.

A manifestação, da indiscriminada mobilidade contemporânea, pode ser vista tanto positiva quanto negativamente, em termos históricos e contextos geográficos distintos, pelo que a “hibridização historicamente imposta e opressiva brotaram práticas sociais e interpretações de mundo abertas à “multiterritorialização” pela assimilação conjunta das múltiplas influências culturais” (HAESBAERT, 2008, p. 410-11).

Como se não houvesse desenhada aí, sempre, uma complexa “geometria de poder” entre aqueles que efetivamente desencadeiam e controlam os fluxos dessa mobilidade e aqueles que a ela ficam, simplesmente, subordinados (Massey, 1993). Como se não houvesse “nômades” voluntários, aqueles a que Bauman (1999) denominou de “turistas”, e “nômades” compulsórios, aqueles que, ainda na linguagem de Bauman, são denominados pelos “turistas” de “vagabundos” (HAESBAERT, 2008, p.410).

Em uma visão mais antropológica de Elias e Scotson (2000), se torna possível uma correlação do empoderamento e a vulnerabilidade, à segregação, com a estigmatização, de estabelecidos e *outsiders*, que poderão integrar as territorialidades identitárias dos jovens

Afixar o rótulo de "valor humano inferior" a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.23).

Para Claval (2013), o território aparece como essencial, oferecendo àqueles que o habitam, condições fáceis de intercomunicação e fortes referências simbólicas, assim constitui uma categoria fundamental de toda estrutura espacial vivida, a classe espacial.

Nós vivemos num mundo em que as pessoas não sabem mais o que elas são, mas em que as facilidades de comunicação e de deslocamento multiplicam os pontos de referência em que podem se ancorar. Os valores outrora dominantes são erodidos, mas há hesitação sobre aqueles que poderiam substituí-los. As vias que podem seguir a reconstrução das identidades são múltiplas (CLAVAL, 2013, p. 138).

O empoderamento, ganha certa compreensão enquanto fenômeno territorial, a partir de Claval (2013), posto que nele verifica-se, de fato, uma erosão dos valores hegemônicos, que foram especialmente potencializados pela junção mobilidade e da facilidade das comunicações, entre os jovens e seus territórios, nas ocupações escolares de 2016, uma abertura de oportunidades de escolher seus próprios valores e em que as identidades de outrora deixam de ser vividas como elementos de um destino dos quais não se pode fugir.

A globalização acarreta uma generalização das formas territoriais do Estado-nação, e inicia um processo de universalização, mas esse processo traz em seguida suas consequências sociais, o que para Claval (2013) é um bifurcado triunfo por trazer consigo engano e fragilidade.

Mas este triunfo é ao mesmo tempo enganador e frágil: enganador, porque em muitos sistemas de novos Estados o território é apenas uma concha vazia, sem valor simbólico para a maior parte dos cidadãos; frágil, porque as filosofias sociais sobre as quais repousava a modernidade são hoje criticadas. Esta erosão dos valores tradicionais se soma à mobilidade mais intensa e à facilidade das comunicações para criar situações profundamente novas para a imensa maioria da população mundial: aquela em que se abrem as oportunidades de escolher seus próprios valores e em que as identidades de outrora deixam de ser vividas como elementos de um destino dos quais não se pode fugir. (CLAVAL, 2013, p. 141).

A mobilidade, ganha certa centralidade nessa pesquisa, com o olhar voltado ao território da ocupação, passa a ser considerada como um fator de estratificação social, na qual se busca refazer novas hierarquias sociais, políticas, econômicas e culturais, entre os jovens estudantes e Estado brasileiro (BAUMAN, 1999).

As redes sociais, constituíram uma importante ferramenta no movimento social das ocupações, elas ampliaram a dimensão territorial, para além dos acontecimentos internos, e em uma justaposição dos territórios, demonstram que a insignificância do instante e os delimitadores de espaço, já não possuíam mais importância, pois podiam se mover multiterritorialmente na velocidade da mensagem eletrônica e dos “posts” que, os estudantes envolvidos, faziam (BAUMAN, 1999).

A grande questão é como cada grupo social resolve esta tensão aparentemente dicotômica entre mobilidade e identidades múltiplas, híbridas, sempre abertas e negociáveis, tidas como ligadas à liberdade [de movimento] e à autonomia, e a fixação/imobilidade e o fechamento em mono-identidades, tidas como “naturalizadas” e “essencializadas”. Nosso espaço-tempo, hoje,

parece mover-se num ir-e-vir entre estes dois pólos, sem falar na permanência de processos de “desidentificação” ligados à precarização sócio-econômica de uma enorme massa de populações subalternas. Assim como mobilidade e fixação (relativo imobilismo) são duas faces de uma mesma e necessária dinâmica, abertura identitária para a hibridização e a multiterritorialidade e relativo fechamento não são processos antagônicos. Pelo contrário, podem mesmo, dependendo do contexto geo-histórico e sócio-cultural em que estão situados, significar duas faces necessárias, complementares ou mesmo imprescindíveis para uma reconfiguração sócio-territorial fundamentalmente inovadora (HAESBAERT, 2008, p. 411-12).

Assim, o papel da informação na mobilidade, enunciaram os discursos nas ocupações escolares de 2016, desempenhando um papel libertador de significações e Bauman (1999) descreve esse tipo de comunicação como aquela que não envolve o movimento de corpos físicos ou só o faz secundária e marginalmente.

Desenvolveram-se de forma consistente meios técnicos que também permitiram à informação viajar independente dos seus portadores físicos — e independente também dos objetos sobre os quais informava: meios que libertaram os “significantes” do controle dos “significados”. A separação dos movimentos da informação em relação aos movimentos dos seus portadores e objetos permitiu por sua vez a diferenciação de suas velocidades; o movimento da informação ganhava velocidade num ritmo muito mais rápido que a viagem dos corpos ou a mudança da situação sobre a qual se informava (BAUMAN, 1999, p.17, *on line*).

Mas, em nome da “segurança”, o hibridismo na mobilidade pode ter em paralelo o individualismo, como uma forma de retraimento e relativa imobilização territorial; o discurso protetor hegemônico, em muito se aproveita de uma sociedade onde as ações se desdobram sobretudo em nome de uma propalada segurança é uma sociedade do “imobilismo”, no sentido da disseminação de práticas de evitação (HAESBAERT, 2008).

Ainda que nos coloquemos sempre mais do lado da mobilidade, da hibridização e da multiterritorialidade, dado o seu potencial de abertura e transformação, não podemos, nunca, negar o papel estratégico que jogam, nestes mesmos processos, os momentos de relativa imobilidade, de relativo retraimento e fechamento dos territórios. Somente uma visão integrada desses processos permite reconhecer e propor novas formas, efetivamente transformadoras, de organização da sociedade e de seu espaço (HAESBAERT, 2008, p. 414).

A incerteza do devir torna-se uma ferramenta muito útil ao estado moderno, mas ao mesmo um desafio primário na luta pelo poder, como apresenta Bauman (1999, p.35, *on line*):

em outras palavras, maior poder é exercido por aquelas unidades capazes de permanecer a fonte da incerteza de outras unidades. A manipulação da incerteza é a essência e o desafio primário na luta pelo poder e influência dentro de toda totalidade estruturada — antes e acima de tudo na sua forma mais radical, a da moderna organização burocrática e particularmente da burocracia do Estado moderno.

Para Haesbaert (2008, p. 414) trata-se de uma articulação simultânea do uno e do múltiplo e “não se trata tão somente de estimular a mobilidade, a hibridização e a multiterritorialidade, mas de inserir estes movimentos dentro de ações efetivamente transformadoras”.

Por isso, a análise do empoderamento como um fenômeno territorial e de conformação identitária, nos discursos juvenis, enunciados no território da ocupação, com Haesbaert e seu hibridismo ganha a racionalidade do possível, com a atenção voltada aos significados, buscando a percepção interna dos circuitos de produção e de poder, e evitando permanecer puramente na visão culturalista “que, mais do que explicar e mobilizar, ignora a complexidade e desmobiliza em relação às lutas efetivas em que devemos, todos, nos engajar” (HAESBAERT, 2008, p. 415).

## 4 EMPODERAMENTO JUVENIL NAS OCUPAÇÕES ESCOLARES DO BRASIL EM 2016

O discurso de uma jovem secundarista, de 16 anos, Ana Júlia, estudante de uma escola estadual do estado do Paraná, no átrio da Assembleia Legislativa de seu estado, no mês de outubro de 2016, veio à público e viralizou nas redes sociais e diversos outros meios de comunicação chegando a um status de mais de 25.000 visualizações só no Facebook. Durante toda a sua fala, em alguns momentos acompanhada de lágrimas, encarou de frente as câmeras de vídeo e os deputados que estavam assentados à sua frente, mesmo quando se dirigiram com falas de negatização a seu discurso (FACEBOOK, 2016c, *on line*).

Embora o movimento estudantil já não fosse tão recente, no mês de outubro de 2016, em virtude da morte de um jovem dentro de uma escola ocupada, no estado do Paraná, Ana Júlia se propõe a defender o movimento como ideologia, e apresenta argumentos de legitimação dos movimentos, em virtude dos jovens se encontrarem no exercício de seus direitos de cidadania (FACEBOOK, 2016c).

Foi no mês de outubro de 2016 que o Brasil experimentou o número de mais de 1.000 (mil) escolas e universidades, públicas, ocupadas por jovens estudantes, das mais variadas idades, que sob a bandeira de luta social contra medida provisória (MP) do Governo Federal, que decretou a reformulação do ensino médio, contra a proposta de emenda constitucional (PEC) 241 e contra o projeto de Lei, por eles nominado como Lei da Mordaça, à época todos, ainda em trâmite na Câmara Federal reacendeu a primavera secundarista no Brasil (UBES, 2016).

A mobilização juvenil brasileira foi representada de forma negativa e positiva, por diversas mídias brasileiras, televisionadas, escritas, faladas e eletrônicas, mas os discursos dos jovens em si, só tinham, quando tinham alguns segundos de fala (G1 SÃO PAULO, 2016b; G1 TRIÂNGULO MINEIRO, 2016).

Os discursos ecoavam na grande maioria pelos cartazes e faixas que faziam e afixavam na frente das escolas ocupadas, ou os que carregavam em suas mãos, mais que um tom de protesto, como um ato de luta social, reafirmando o enunciado de legitimação “a escola é nossa”, por isso ocupada e não invadida, conforme se apresenta na figura abaixo (figura 1).



Figura 1 – Faixas na frente da Escola Estadual de Diadema/São Paulo  
 Fonte: Renato Mendes/G1 SÃO PAULO 05/10/2016

O movimento estudantil, discursado por cartazes e faixas, foi negativado em várias reportagens, atribuindo-o a discussões partidárias, sob a alegação de que o movimento não era puro e genuíno da juventude brasileira, mas vinha marcado por participações políticas de esquerda no Brasil, associadas a imagens e notícias de reintegração de posse e violência (FOLHA DE S. PAULO, 2016; G1 SOROCABA E JUNDIAÍ, 2016).

Dessa maneira, os jovens lançaram mão dos recursos midiáticos a seu alcance, as redes sociais, e inflaram-nas com seus vídeos e mensagens. E, a palavra “ocupa” passa a ganhar uma dimensão identitária; os jovens começaram a criar páginas no Facebook com o nome de suas respectivas escolas ocupadas, personalizando imagens para os respectivos perfis da rede social, antecedido da palavra ocupa, apresentadas a seguir (FACEBOOK, 2016a; figuras 2 e 3).



Figura 2 – Imagens de oito perfis de páginas  
 Fonte: Facebook com edições do autor

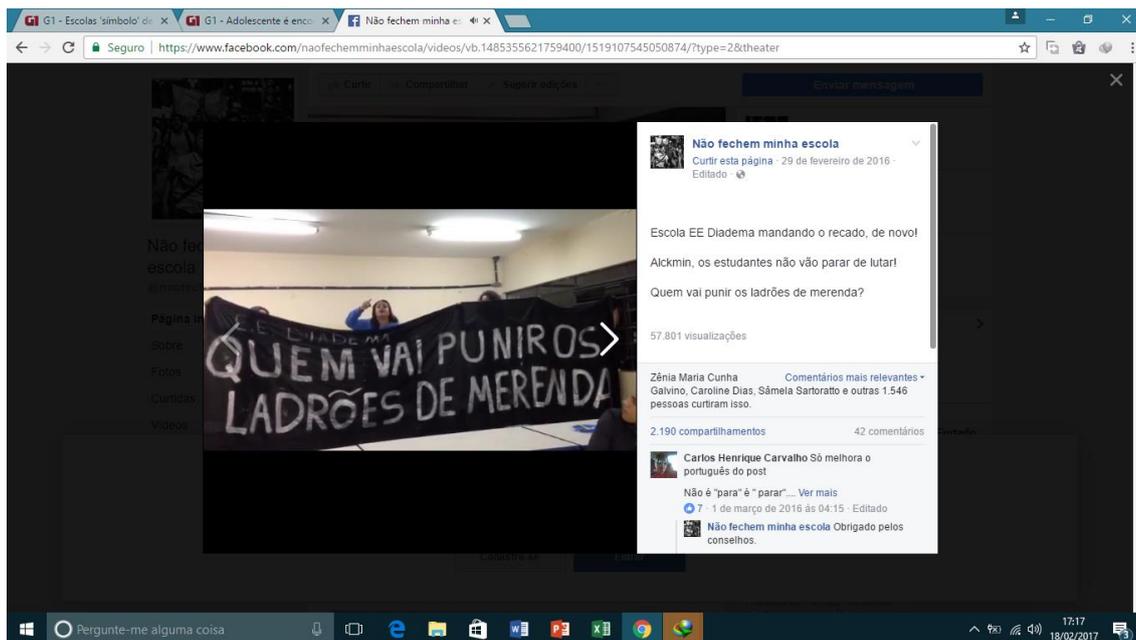


Figura 3 – Imagens de um vídeo postado na página Não Fechem Minha Escola  
Fonte: Facebook com edições do autor

Assim, a análise de discursos juvenis, com objetivo de destacar de que forma se apresentou o empoderamento juvenil no território da ocupação no Brasil em 2016, apresentado pelos próprios jovens, em seus discursos reproduzidos em jornais eletrônicos e em redes sociais, se torna o núcleo analítico dessa pesquisa.

#### 4.1 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: UMA CHAVE DE LEITURA

Trata-se de pesquisa qualitativa, com foco interdisciplinar, buscando destacar, por meio de signos, símbolos e significados, de que forma se apresentou o empoderamento juvenil no território da ocupação no Brasil, com recorte específico do ano de 2016, partindo-se para tanto dos discursos pessoais dos jovens envolvidos nas ocupações escolares de 2016, seus significados próprios e intrínsecos, símbolos e signos que conformam os múltiplos territórios e as territorialidades, no fenômeno do empoderamento.

A busca pelas respostas ao fenômeno em estudo emerge a concordância com Minayo, Deslandes e Gomes (2009) de que se trata de uma pesquisa buscando particularidades da realidade social, no universo dos significados, dos motivos, das

aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Para Bogdan e Biklen (1994) o que interessa aos pesquisadores qualitativistas é a busca em entender o processo pelo qual os sujeitos constroem seus próprios significados.

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50).

A escolha pela análise de discurso, conduz, como previsto por Bogdan e Biklen (1994, p.51), no sentido de que “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informado”.

A mídia eletrônica e a rede social do Facebook, foram escolhidos para a análise de discurso crítica, como campo de estudo, por configurar um espaço apropriado por indivíduos e grupos, marcado por relações de poder, e suas ambivalências, reprodutores dos significados.

O ciclo de pesquisa também se direciona aos rumos concebidos por Minayo, Deslandes e Gomes (2009), em três etapas: a fase exploratória, na qual dedicou-se à revisão interdisciplinar bibliográfica e documental (Leis, regulamentos, registros estatísticos); a coleta de dados eletrônicos, de diversos sítios virtuais, elegendo-se ao final alguns mídias eletrônicas de grande repercussão social no Brasil, para essa dissertação, quais sejam: G1, um portal de notícias mantido pela Globo.com e como rede social, elegeu-se páginas do Facebook de movimentos estudantis vinculados e divulgados nas ocupações escolares, e, por fim, a fase analítica, através da análise de discurso crítica.

Para os critérios de inclusão e exclusão, apesar de se considerar interessante compreender como os jornalistas abordam as questões referentes ao tema, opta-se por concentrar as análises no discurso juvenil, ignorando as intenções do canal midiático, suas manchetes, perguntas e comentários dos interlocutores, considerando analiticamente, apenas, os discursos espontâneos, ou em resposta, emitidos pelos jovens envolvidos na ocupação noticiada.

O campo midiático da pesquisa, em busca dos discursos enunciados pelos jovens brasileiros em 2016, durante o movimento estudantil das ocupações, embora

tenha eleito os canais eletrônicos, supracitados, valeu-se de sites de busca universal por descritores específicos.

Para o portal de notícias da globo.com, G1, os descritores que direcionaram os textos discursivos apresentados na análise, foram: ocupações escolares 2016, ocupações escolares no Brasil, mapa das escolas ocupadas 2016 G1, ocupações escolares 2016 G1, e, movimento estudantil de ocupação G1.

Assim, foram consideradas todas as edições que na lista eram publicações do G1, das quais foram consideradas apenas as que no corpo do texto trouxeram textos discursivos entre aspas, sugerindo citação direta do enunciado pelo jovem, e as que apresentaram vídeos reproduzindo falas juvenis, espontâneas ou em resposta, desprezando-se todas as demais.

As notícias trazidas pelo portal G1 que eram apenas informativas sobre o status das ocupações no Brasil em 2016, as que se referiam a ano diverso de 2016, ou de quaisquer outro tipo de ocupação que não as escolares, assim como seus respectivos textos e vídeos, também, foram desprezados.

Para a rede social Facebook, os descritores que direcionaram os textos discursivos apresentados na análise, foram: ocupações escolares 2016 Facebook e ocupações escolares 2016 páginas Facebook.

Nesse, momento, foram consideradas apenas páginas oficiais do Facebook. Entretanto para tanto foram acessados, também, links sugeridos, desde que fizessem referência e/ou redirecionasse à outra página do Facebook.

A limitação do campo de pesquisa midiático, da rede social Facebook, exigiu uma avaliação mas interna das páginas acessadas para considerar apenas aquelas que disponibilizavam a visualização de vídeos, publicados no ano de 2016, sobre as ocupações escolares, e que no seu corpo contivesse a reprodução das falas juvenis, espontâneas ou em resposta, desprezando-se todas demais, que não postaram vídeos, ou seu acesso se encontra restrito e as que os vídeos estão inaudíveis, ou só reproduzem imagens.

As páginas do Facebook, acessadas, que só postaram fotos, cartazes e textos, foram desprezadas, em virtude de não ser possível atestar, e reconhecer, a autoria discursiva juvenil, espontânea ou em resposta; bem como, desprezou-se as que os vídeos reproduzidos se referem a ocupações de locais diversos da escola e os que são publicadores ou replicadores informativos, ou de reportagens, ainda que sobre as ocupações, mas sem conteúdo discursivo juvenil.

Assim foram obtidos, um total, 75 discursos juvenis, considerando para essa totalização os atos enunciativos, ainda que de um mesmo jovem, mas em momentos distintos, dentre os quais 10 se referiram às reportagens veiculadas no portal de notícias da globo.com G1 e os demais dos vídeos que foram transcritos a partir das publicações no Facebook, das respectivas páginas.

Para a análise em si, a fim de evitar a repetição recorrente, e, considerando que não intenciona generalizar por seus resultados, foram selecionados, como amostra, 1/3 dos discursos coletados, um total de 25 discursos, na pretensão de alcançar o objetivo de destacar o fenômeno do empoderamento como um fenômeno territorial e de conformação identitária juvenil, considerando-se, para tanto, a influência da variável de vulnerabilidade pelo equilíbrio frágil da relação de poder simbólico.

O universo de estudo é a juventude estudantil brasileira que, num movimento social de mobilidade, se envolveu diretamente com os movimentos de ocupações escolares, cuja amostra se obteve aleatoriamente, a partir dos descritores mencionados, de discursos que foram veiculados eletronicamente em redes sociais e portais eletrônicos.

Assim, por disponibilizarem não só o encurtamento do espaço e do tempo, mas também por disponibilizarem formas simbólicas, os discursos juvenis nas mídias eletrônicas, passam a ser reconhecidos como responsáveis pela construção e o registro da história atual, e, como uma das principais fontes de informação à qual a comunidade em massa tem acesso (THOMPSON, 2011).

A tomada de consciência de ser social, e do exercício da cidadania, envolvem o conceito de empoderamento, e não são um exclusivo privilégio da fase adulta, mas possuem relações marcantes com o processo identitário da fase juvenil; não raras vezes a mídia reproduz negativamente o fenômeno de empoderamento juvenil, associando-o a uma ideia de violência, como quebra do pacífico pacto social (G1 PARANÁ, 2016b).

Em que pese o valor jurídico e social da reforma constitucional de 2010, em parte concretizada, pela promulgação do Estatuto da Juventude, Lei nº 12.825, de 5 de agosto de 2013, esse estatuto considerou jovens, para seus fins, as pessoas entre 15 (quinze) e 29 (vinte nove) anos de idade (BRASIL, 2016a).

A confusão entre os termos adolescentes e jovens, pelos dispositivos do artigo 2º do ECA e do §1º do artigo 1º do Estatuto da Juventude, para as pessoas entre 15

e 18 anos de idade, traz à luz uma das motivações dessa pesquisa, da opção pelos termos juvenil, jovens e juventude, considerado mais oportuno, por possibilitar o tratamento das pessoas consideradas em um ciclo de desenvolvimento, afastando como definidor único a questão etária (BRASIL, 2016d).

A questão da idade ser um definidor conceitual para as pessoas, em desenvolvimento, não é nova a divisão das idades em relação às etapas de desenvolvimento, e compõe a história antiga da humanidade.

A divisão das idades fica evidente na baixa Idade Média, período em que monges eruditos criam um conceito próprio. A primeira idade é a infância, oriunda da palavra francesa *enfant* (não falante), é a idade em que crescem os dentes, indo do nascimento até aproximadamente os sete anos de idade. A segunda é denominada de *pueritia*, não muito diferente da primeira, na maioria das vezes confundida com ela, vai dos sete até os quatorze anos. A terceira idade é a adolescência, cuja característica é o seu rápido crescimento, considerada uma idade de desenvolvimento e de procriação, compreende dos quatorze até os vinte e oito anos, podendo estender-se até os 30 ou 35 anos. A quarta é a juventude, “meio das idades”, fase em que a pessoa se encontra na plenitude de suas forças, rompendo de vez com a infância, essa idade dura até os quarenta e cinco ou cinquenta anos de idade. Depois se segue a senectude e, por último, a velhice, a qual dura até os setenta anos (VERONESE, 2013, p.39-40).

Assim, a categorização da juventude nessa pesquisa não se tornou tarefa menos complexa do que as demais pertinentes, se fez necessária uma busca de entendimentos para além dos etários, a fim de reconhecer os narradores dos discursos a serem analisados, considerados como atores dessa pesquisa crianças, adolescentes e jovens, desde que estudantes e envolvidos nas ocupações escolares, justificando assim a opção pelos termos juvenil, jovens e juventude, em todo o trabalho, como significação mais abrangente das pessoas em desenvolvimento.

O paradigma epistemológico adotado nessa pesquisa é o enunciado por Santos (2010, p.38) assegura que “a ciência social será sempre uma ciência subjetiva (...); tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações”.

A análise interdisciplinar foi escolhida em virtude permitir a abertura necessária para se transpassar fronteiras e propiciar encontros e cruzamentos fertilizadores, e nesse empreendimento, a revisão bibliográfica de autores disciplinares, e outros já interdisciplinares, impulsionaram os avanços (PHILIPPI JR; ARLINDO; SILVA NETO, 2011).

Em busca de compreender o hibridismo territorial e os significados das

multiterritorialidades, que se destacam no fenômeno em estudo, suas insígnias e como influenciam na conformação identitária juvenil, serviram de aportes teóricos autores, voltados para diversas áreas do conhecimento, dada a complexidade da pesquisa, e a interdisciplinaridade requerida, por meio da revisão bibliográfica e documental.

A fenomenologia contribuiu substancialmente na interpretação dos dados coletados eletronicamente, permitindo a realização da análise dos discursos apresentados e categorização, da revisão bibliográfica, dos documentos consultados, nessa pesquisa (GEERTZ, 2008; DI MÉO, 2004; SEAMON, 2013; MARANDOLA JR., 2013; HAESBAERT, 2008).

O método de análise escolhido para destacar as relações que se estabelecem no fenômeno em estudo foi o da análise de discurso crítica, por considerar o discurso como parte prática social, que “por um lado, *estruturas* organizam a produção discursiva nas sociedades e que, por outro, cada enunciado novo é uma *ação* individual sobre tais estruturas”, sendo capazes de interferir no seu curso transformador (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 25, grifo do autor).

Para Resende e Ramalho (2006, p.26)

o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

A partir dos discursos selecionados, dentro do universo epistemológico do realismo crítico, mediante o destacamento de trechos e falas dos jovens, intencionando a estratificação dos discursos, propõe-se transcender o significado aparente das mensagens, por meio de uma investigação semiótica, em busca de destacar os signos e significados implícitos na enunciação discursiva juvenil (RESENDE; RAMALHO, 2006).

O Realismo Crítico considera a vida (social e natural) um sistema aberto, constituído por várias dimensões — física, química, biológica, psicológica, econômica, social, semiótica —, que têm suas próprias estruturas distintivas, seus mecanismos particulares e poder gerativo. Com base nesse preceito epistemológico, a ADC considera a organização da vida social em torno de práticas, ações habituais da sociedade institucionalizada, traduzidas em ações materiais, em modos habituais de ação historicamente situados (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 34-35).

A opção pela análise de discurso crítica deve-se ao fato de possibilitar uma

compreensão capaz de ultrapassar uma visão puramente estrutural da sociedade e da linguística, atribuídos ao significado discursivo, associando pelo realismo crítico, a reflexividade da vida social, ainda que esta seja atrelada a padrões hegemônicos.

Assim como Caregnato e Mutti (2006), compreendemos, nessa pesquisa, que a análise do discurso cuida de buscar o sentido, e não está em busca de nada de novo ou contraditório, tampouco se pretende produzir uma avaliação, de certo ou errado, busca-se com o auxílio da hermenêutica interpretar melhor, ou mais significativamente o discurso, à guisa do fenômeno em estudo, afastando-se os critérios puramente linguísticos do discurso.

Embora a análise do discurso a priori favoreça mais às ciências da linguagem, não se restringe a mesma, mas se apresenta em meio as demais ciências, especialmente a humanas, e dessa forma é cabível, aplicável, ao analista da linguagem, mas também ao cientista em geral (ORLANDI, 2004).

Apesar de Orlandi (2004) contribuir nessa pesquisa com o entendimento de que a análise do discurso seja aplicável às ciências em geral, afasta-se quanto aos critérios de análise por atribuir à estrutura analítica a necessidade dos critérios da polissemia e da reversibilidade (atividade estruturante do discurso e o determinismo da fala e dos envolvidos, falante e interlocutor).

As categorias temporais Barbéris (1997, apud SOUZA, 2003, p. 47), também se afastam quanto aos critérios de análise, pois embora pretendam para além de quem fale ou quem interroge, o discurso se analisa pelos tempos da fala, pelos tempos da enunciação do discurso. Assim, o discurso seria uma conexão dos interesses do falante, sua identidade, sua ideologia, seus propósitos, que uma vez enunciado carrega consigo toda a intencionalidade do tempo dito, do tempo do dizer e do tempo a dizer.

Percebe-se nas referidas categorias temporais uma lacuna a ser preenchida pelo espaço, aqui considerado sob as perspectivas territoriais, outrora apresentadas, por buscar o destaque a partir de uma prática social, prática essa que se internaliza e articula, dialeticamente, em múltiplas dimensões, que se materializam numa ação, mas refletem um fenômeno territorial híbrido (HAESBAERT, 2008; RESENDE; RAMALHO, 2006).

Nessa perspectiva, o discurso é visto como um momento da prática social ao lado de outros momentos igualmente importantes — e que, portanto, também devem ser privilegiados na análise, pois o discurso é tanto um elemento da

prática social que constitui outros elementos sociais como também é influenciado por eles, em uma relação dialética de *articulação* e *internalização*. Por isso, através da análise de amostras discursivas historicamente situadas, pode-se perceber a internalização de outros momentos da prática no discurso, ou seja, a interiorização de momentos como, por exemplo, relações sociais e ideologias no discurso (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 38-39).

A operacionalização da Análise de Discurso Crítica, se constitui, assim, em momentos da prática social, como propõem Resende e Ramalho (2006, p. 39), é representada da seguinte forma (figura 4):

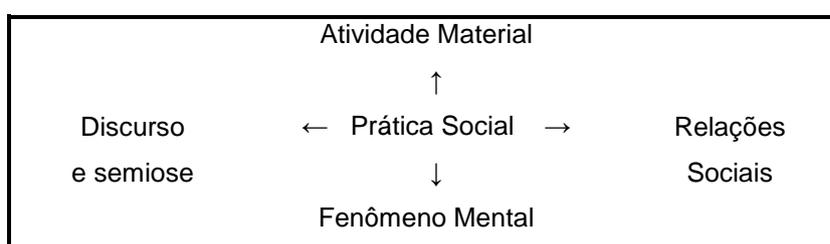


Figura 4 – Momentos da Prática Social  
Fonte: (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.39)

O enfoque exclusivo na abordagem estrutural, assim como da abordagem ideológica, poderia acarretar perdas essenciais da análise, na primeira a capacidade de ação dos sujeitos poderia não ser percebida e, na segunda, poderia ocorrer uma supervalorização da liberdade de ação, assim busca-se, pelos discursos, a dialética entre a estrutura e ação ideológica (RESENDE; RAMALHO, 2006).

A análise do fenômeno territorial do empoderamento juvenil, se reafirma na visão do poder simbólico de Bourdieu (1989a), com uma visão focada nos sistemas simbólicos apresentados pelo autor, que compreende “a revolução simbólica contra a dominação simbólica” como uma reapropriação de poder sobre princípios de avaliação e construção da identidade (BOURDIEU, 1989a, p. 125).

Assim, “formas simbólicas são ideológicas somente quando servem para estabelecer e sustentar relações sistematicamente assimétricas de poder”, analisadas por Thompson (2011, p. 90) à luz de relações estruturadas (padrão hegemônico).

A consideração da perspectiva analítica de Thompson (2011, p. 16) à luz de relações não estruturadas, se torna um desafio, posto que nessa pesquisa, propõe-se à verificação do estabelecimento e da sustentação, porém das relações de poder simbólico (imaterial), por meio das formas simbólicas: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação (THOMPSON, 2011, p. 81).

Ao apresentar e significar as formas simbólicas Thompson (2011, p.81) esclarece que não pretende afirmar que se “operam independentemente um do outro; ao contrário, esses modos podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente e a ideologia pode, em circunstâncias particulares, operar de outras maneiras”.

Resende e Ramalho (2006), trazem as formas simbólicas de Thompson (2011) para a completude da análise de discurso crítica, apresentando-as como instrumentos de interação com os significados funcionais da linguística.

Por meio da *legitimação*, relações de dominação podem ser estabelecidas ou mantidas, sendo representadas como legítimas. (...) Afirmações de legitimação podem basear-se em três estratégias de construção simbólica: a racionalização, a universalização e a narrativização. (...) A *dissimulação*, modo de operação da ideologia que estabelece e sustenta relações de dominação por meio de sua negação ou ofuscação, pode ser realizada por construções simbólicas como deslocamento, eufemização e tropo. (...) A *unificação* é o *modus operandi* da ideologia pelo qual relações de dominação podem ser estabelecidas ou sustentadas pela construção simbólica da unidade. Há duas estratégias de construção simbólica relacionadas à unificação: a padronização – adoção de um referencial padrão partilhado – e a simbolização – construção de símbolos de identificação coletiva. Na *fragmentação*, relações de dominação podem ser sustentadas por meio da segmentação de indivíduos e grupos que, se unidos, poderiam constituir obstáculo à manutenção do poder. Uma das estratégias de construção simbólica da fragmentação é a diferenciação (...). Outra estratégia é o expurgo do outro (...). Por fim, há o modo de operação da ideologia denominado *reificação*, por meio do qual uma situação transitória é representada como permanente, ocultando seu caráter sociohistórico. Há quatro estratégias de construção simbólica da reificação: naturalização, eternalização, nominalização e passivação (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 50, grifo do autor).

Apesar de Thompson (2011) ter procedido sua análise sob à luz de relações de poder estruturadas, admite que

o exame das estratégias típicas de construção simbólica pode alertar-nos para algumas das maneiras como o sentido pode ser mobilizado no mundo social e como pode delimitar um raio de possibilidades para a operação da ideologia; mas não pode tomar o lugar de uma análise cuidadosa das maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de dominação em circunstâncias particulares e concretas (THOMPSON, 2011, p.82).

As relações de poder, pelas formas simbólicas de Thompson (2011, p. 16) se aproximam, dos “territórios-rede” de Haesbaert (2008, p.402) que articulados podem gerar multiterritorialidades tanto sucessiva (exigindo a mobilidade entre os territórios), quanto simultânea (na compressão do tempo e do espaço), envolvendo-se em múltiplas dimensões.

O território da ocupação, constitui-se como um território simbólico (não concreto e imaterial), apresentando em si mesmo dimensões ambivalentes e sincrônicas: território vivido e normado, local e virtual (global), individual e coletivo, familiar e comunitário, segurança(confiança) e violência, e, social (societário) e governamental (organizacional/institucional), enfim, se constitui em múltiplos territórios.

No desenvolvimento da Linguística Sistêmica Funcional de *Fairclough*<sup>8</sup> para fins de uso do método Análise de Discursiva Crítica, numa perspectiva multidimensional, Resende e Ramalho (2006, p.53) apresentam os três tipos funcionais de significados, intencionado a associação linguística e social, quais sejam: significado acional (ligado aos gêneros e a intertextualidade), o significado representacional (ligado ao discurso propriamente dito) e o significado identificacional (ligado à estilos – identidade).

Destarte, parte-se a análise dos dados, por meio da Análise de Discurso Crítica, veiculados nos meios eletrônicos de difusão de massa, com o estabelecimento da relação social e linguística proposta pelo método, reestruturando a proposta analítica com base nessa proposta de Resende e Ramalho (2006).

Em virtude de focalizarem relações dialéticas entre momento discursivo e outros elementos de (redes de) práticas sociais, análises de discurso críticas são orientadas, conforme já discutimos, linguística e socialmente. Dado que a face sociológica da análise de discurso já foi razoavelmente discutida no capítulo anterior, neste capítulo focalizaremos a face linguística da análise. Lembremos que essa divisão é feita para fins de clareza, o que significa a impossibilidade de separá-las no trabalho analítico (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.53).

O foco no discurso, destacado por trechos, numa perspectiva multidimensional, saudada por uma relação epistemológica que recuse paradigmas impostos e estruturados que se articulam e interacionam com o fenômeno em estudo, permeia a pretensão analítica dessa pesquisa.

Considerou-se momentos da prática social: a prática social em si da mobilidade (movimento estudantil), a atividade material dessa prática (hibridização do Território da Ocupação), o fenômeno mental dessa prática (empoderamento juvenil), as relações sociais dessa prática (multiterritorialidades juvenis da conformação identitária). E, como discurso, em si mesmo multidimensionalizado, os significados funcionais da linguística, como se apresenta a proposta analítica na figura a seguir (figura 5).

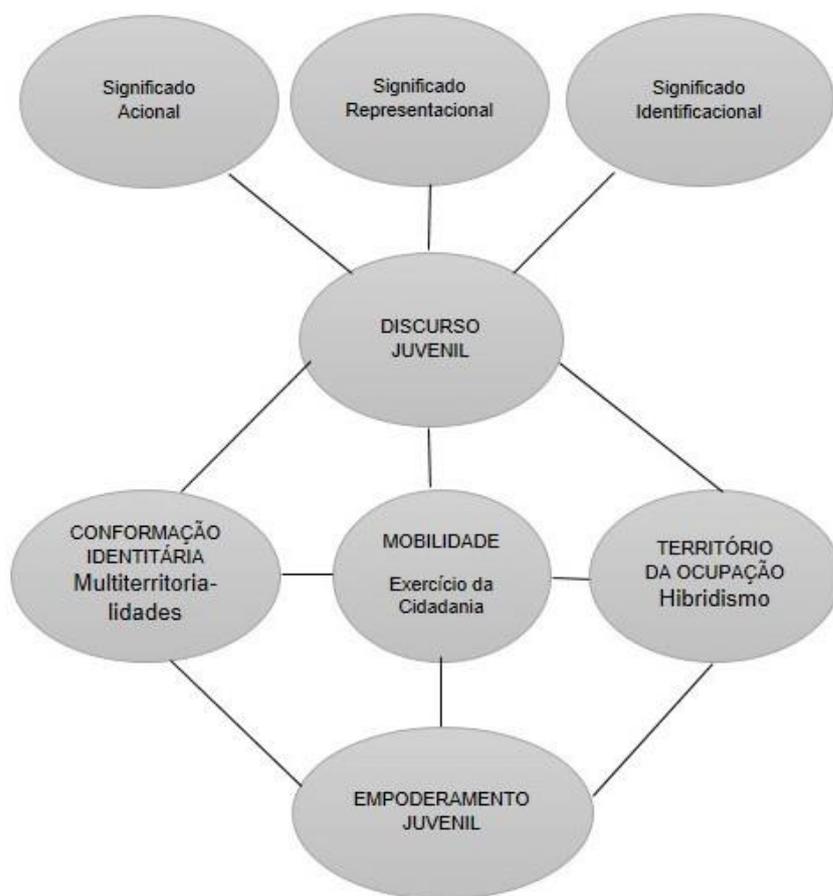


Figura 5 – Momentos da Prática Social  
Fonte: Do autor

## 4.2 ANÁLISES DOS DISCURSOS JUVENIS

Os discursos juvenis enunciados durante as ocupações escolares de 2016 no Brasil, passam a ser analisados na perspectiva dos momentos da prática social reflexiva (figura 5), desenvolvida acerca da mobilidade, no exercício da cidadania, como o gênero, o que não prejudica, do ponto de vista linguístico da análise eventuais descobertas de intertextualidade.

Emergem como outros momentos da prática a serem analisados, o empoderamento juvenil, enquanto fenômeno territorial híbrido da ocupação e de conformação identitária, entrelaçados à prática social e reconhecidos por meio dos discursos enunciados, sob a perspectiva social e linguística.

Na perspectiva social acompanha-se Thompson (2011, apud RESENDE; RAMALHO, 2006, p.50) na análise do estabelecimento e a sustentação ideológica da relação de poder por meio da legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.50).

Na perspectiva multidimensional da linguística, acompanha-se Resende e Ramalho (2006) nos seus significados funcionais, porém já, intencionada a associação linguística e social do procedimento analítico, quais sejam: significado acional (ligado aos gêneros e a intertextualidade), o significado representacional (ligado ao discurso propriamente dito) e o significado identificacional (ligado à identidade).

Imbricadas, ciência sociais e linguística, pela fenomenologia, de antropólogos (GEERTZ, 2008) e geógrafos (SEAMON, 2013; DI MÉO, 2004; MARANDOLA JR., 2013; CLAVAL, 2013; HAESBAERT, 2007; HAESBAERT; LIMONAD, 2007;) a análise ganha como eixo as perspectivas territoriais.

Em Geertz (2008) verifica-se o viés fenomenológico de estratificação, através de um olhar mais antropológico sobre discursos no território da ocupação, considerando que “o apoio cada vez maior sobre os sistemas de símbolos significantes (linguagem, arte, mito, ritual) para a orientação, a comunicação e o autocontrole, tudo isso criou para o homem um novo ambiente ao qual ele foi obrigado a adaptar-se”; assim, o componente simbólico da linguagem, não apenas como parte integrante da vida humana jovem, mas um de seus elementos identitários constitutivos (GEERTZ, 2008, p. 35).

Para Di Méo (2004) a identidade ancora-se na linguagem que contribui, e é nesse componente simbólico (linguagem) que se torna permissível ao sujeito reconhecer a própria existência, a dos outros e dos bens, assim, trata-se de um discurso que organiza-se em uma re-escritura da história, do espaço e da cultura.

Refletindo a ideia ontológica do cogito cartesiano, de que penso, logo sou de algum lugar – ser no sentido de fazer parte – pertencer – logo pertença a algum lugar, assim, “a identidade reflete também o estatuto pessoal do sujeito que se identifica. Este estatuto, o indivíduo o incorpora ao seu ‘eu’ relacionando-o à sua experiência íntima, social e espacial” (DI MÉO, 2004, p.342).

Seamon (2013, p.6) contribui a essa análise, quando encontra-se com sua chave fenomenológica “epoché”, no desafio constante de se desengatar do mundo vivido e reexaminar sua natureza outra vez, passa-se a questionar conceitos, modelos

e ideologias estruturais, que ocupando um lugar materialmente objetivo visavam descrever ou explicá-los; avançando-se para o status pré-reflexivo do sujeito, suas territorialidades (suas experiências geográficas fundamentais) no seu território simbólico, o vivido, e suas relações estabelecidas cotidianamente.

Para Marandola Jr. (2013, p.50-51) tais relações do território vivido, descortinam diariamente novas possibilidades e experiências espaciais, e “todas essas ideias fenomenológicas conduziam os geógrafos a pensarem e redesenharem a noção, ou essência de lugar, que se tornou o grande baluarte” das renovações epistemológicas em torno da geografia territorialistas e da fenomenologia.

Para Claval (2013) “os discursos identitários se multiplicam. Quais serão seus efeitos sobre as estruturas territoriais e a organização do espaço? Eis aí um dos desafios essenciais que o mundo atual coloca para a geografia”.

Haesbaert e Limonad (2007), consideram os pressupostos territoriais como: a necessária distinção entre território e espaço (geográfico), por não serem sinônimos; a construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente, sociedade e espaço geográfico (que também é sempre, de alguma forma, natureza); e, as dimensões subjetiva (consciência, apropriação ou mesmo, identidade territorial) e objetiva (dominação mais concreta, realizada por instrumentos de ação político econômica).

Assim, com Haesbaert (2007, p.22, grifo do autor) volta-se o olhar para território, imerso em relações de dominação e/ou de apropriação, um desdobramento “ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica’”.

As teias dos componentes simbólicos de Geertz (2008) e as redes do hibridismo de Haesbaert (2008), alinham-se aos significados funcionais da linguística (acional, representacional e identificacional), pretendidos nessa fase analítica, assim como os modos de estabelecimento e sustentação ideológicos de legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.50).

A resignificação de si mesmo, a partir do empoderamento, enquadra no contexto das multiterritorialidades identitárias, a que antes fez-se referência, territorialmente amarrado em meio a seus múltiplos territórios e suas multiterritorialidades, dentro de um contexto social híbrido.

Destarte, essa análise encontra-se com as perspectivas integradoras de

Haesbaert (2008) já que a hibridização do território teria uma implicação de multiplicidade, no sentido de múltiplos territórios sobrepostos, acarretando uma ideia de que o hibridismo cultural se associa à multiterritorialidade, considerando que “num mundo cada vez mais híbrido ou de identidades múltiplas, os territórios – vistos como culturalmente homogêneos – teriam cada vez menor expressão”.

#### **4.2.1 Análise de discurso crítica dos enunciados das ocupações escolares no Brasil em 2016**

Os discursos enunciados durante as ocupações escolares, receberam qualificações e desqualificações, ora por discursarem a ideologia universalista proposta pelo padrão hegemônico, ora por conflitarem com seus conceitos estruturais.

Desenvolve-se, nesse momento de análise, uma discussão da mobilidade na condição de gênero discurso e de prática social, com base nos dados coletados na mídia eletrônica eleita (portal de notícias da globo.com G1 e rede social Facebook).

Propõe-se uma análise interdisciplinar, a partir dos destacamentos de trechos dos discursos colacionados, sob as variações e verificações, entre as ciências sociais e linguística, por sua reflexividade discursiva, proposta pela Análise de Discurso Crítica e a perspectiva territorial integradora (THOMPSON, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006; HAESBAERT, 2008).

A atuação e influência nas relações sociais juvenis, durante as ocupações escolares, ecoaram em seus discursos; o fenômeno do empoderamento passa a ser visto mais a um nível dos “micro-poderes” (HAESBAERT, 2008, p.402), possível de se verificar a partir das multiterritorialidades, como acontece no discurso do aluno Heudes Cássio da Silva Oliveira (discurso 1), que se identificou como uma pessoa de 18 anos e porta-voz da ocupação, entrevistado no dia 03 de janeiro de 2016, dentro da escola que estava ocupando, ao mostrar pilhas de livros didáticos na entrada da escola e uma caixa com mochilas.

(1) Como só os professores têm acesso aos materiais e não aguentam subir e descer escadas com tantos livros, eles deixam o material aí mesmo, lacrado. Recentemente pedimos mochilas e a diretora disse que não tinha. Olha aqui como não tem (G1 SÃO PAULO, 2016c, *on line*, grifo nosso).

Nesse discurso as multiterritorialidades articulam o território simbólico, entrelaçado em redes pelos territórios vivido, societário e institucional, que embora só possam apresentar os materiais encontrados, pelo fato de estarem ocupando escola, enunciam simbolicamente, um status de vulnerabilidade experimentado no vivido; os jovens colocam a relação social em evidência pela forma simbólica da dissimulação, face ao deslocamento do contexto descrito com um viés de negatização.

O discurso (01) também destacou no significado acional o gênero linguístico da mobilidade, por meio da argumentação e descrição, do exercício da cidadania, figurados nos livros e nas mochilas, objetos essenciais ao acesso à educação.

No significado representacional, uma interdiscursividade local, na qual os jovens figuram como protagonistas, em conflito, nos territórios societário e institucional, com os demais atores da relação social (professores e diretores) como antagonistas.

Mas, é no significado identificacional, pela modalidade epistêmica, que enuncia o status da verdade, que o empoderamento se apresenta mais fortemente, “olha aqui como não tem”.

Atreladas a esse discurso (1), as imagens disponibilizadas ampliam a análise, para além do dito, incorporando a significação do vivido (figuras 6 e 7).



Figura 6 – Livros didáticos que estudantes dizem ter encontrado na Escola Fernão Dias  
Fonte: Glauco Araújo/G1 SÃO PAULO 04/01/2016



Figura 7 – Alunos da Escola Fernão Dias mostram mochilas nas caixas  
Fonte: Vivian Reis/G1 SÃO PAULO 04/01/2016

O fenômeno do empoderamento, como fenômeno territorial, se apresenta no fato de que se não tivessem se apropriado da escola, na experimentação do território simbólico da ocupação, não teriam acesso informacional, dos territórios societário e organizacional/institucional, sobre a existência dos bens e recursos necessários ao exercício de sua cidadania (livros e mochilas); e, independente da outorga desses territórios, apropriam-se dos bens e recursos como um exercício regular do direito, e portanto, como um exercício de poder (GENOVEZ, 2013).

Quando do momento de desocupação da escola, o jovem Heudes Cássio da Silva Oliveira, discursou novamente (2).

(2) Não surgem imprevistos para a Secretaria de Ensino? Também surgiu um para a gente. Achávamos que seria possível desocupar nesse fim de semana, mas não será possível. Desocuparemos amanhã [segunda-feira (4)], às 18h. Podem combinar com a perícia esse horário. Paciência. Não conseguimos arrumar tudo para a desocupação. Diferentemente da palavra de vocês, a nossa vale. Amanhã às 18h desocuparemos. O debate sobre solução na questão de vestimenta, que é obrigatório e não deveria ser por lei. Queremos discutir uma solução melhor para isso. Queremos projetos educacionais para os alunos também (G1 SÃO PAULO, 2016c, *on line*, grifo nosso).

O segundo discurso (2) do mesmo jovem reforça o destaque do empoderamento, no território da ocupação, na forma simbólica, um discurso de legitimação do atraso na desocupação, pela narrativização (*Não surgem imprevistos para a Secretaria de Ensino?*).

Mas, também, com uma marca forte de unificação simbólica, conjugando os verbos

na primeira pessoa do plural (*achávamos; desocuparemos; conseguimos; nossa; queremos*), um território coletivo, articulado pelas territorialidades individuais e coletivas.

Os traços discursivos no significado acional, também se verificam na conversação, com um significado representacional marcado pela interdiscursividade local e competitividade na argumentação, colocando os atores juvenis na condição de protagonistas e os demais, com vozes implícitas e impersonalizados (*Secretaria de Ensino; Paciência; vocês*) como antagonistas.

No significado identificacional, pela avaliação e pela modalidade deôntica, considera-se a troca de atividade, que estabelece o discurso do empoderamento atribuindo uma valoração aos argumentos, em, “Diferentemente da palavra de vocês, a nossa vale”, e obrigações, e/ou, necessidades, em, “Queremos discutir uma solução melhor para isso. Queremos projetos educacionais para os alunos também”.

A busca do entendimento da experiência juvenil, no território simbólico da ocupação, conduzem a análise dos discursos, em direção aos significados e os sentidos dados à vida deles, uma vez que “as identidades individuais e coletivas são fortemente ligadas ao desenvolvimento da consciência territorial” (CLAVAL, 2013, p. 99).

Não se trata apenas, de reconhecer o empoderamento e os múltiplos territórios, mas de reconhecê-lo, também, nas multiterritorialidades, já que são nessas que as relações em si se estabelecem e conformam a identidade juvenil (HAESBAERT, 2008).

Alunos do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, no Largo Machado, zona sul do Rio de Janeiro, também apresentaram seus discursos (3 e 4) dentro da ocupação, embora não tenham se identificado nominalmente, enunciaram multiterritorialidades que, na compressão do espaço e do tempo, influíram em suas identidades individuais, passando a se adjetivar, como unos (*a gente, nossos, nós, escolas*).

(3) As escolas estavam sem voz. Os alunos estavam sem voz. E a gente começou a ocupação em apoio as outras escolas e pra gente ter uma voz, pra gente recorrer aos nossos direitos (um estudante, G1 RIO DE JANEIRO, 2016a, *on line*, grifo nosso).

(4) Cada um faz um pouco. Um lava, um cozinha, um limpa, um arruma as mesas, para manter tudo em ordem a gente tem feito isso (uma aluna, G1 RIO DE JANEIRO, 2016a, *on line*, grifo nosso).

A legitimação, como forma simbólica discursiva, é forjada na racionalização (*recorrer aos nossos direitos*) e na universalização (*em apoio as outras escolas*), já a reificação, o é, pela nominalização da escola (*sem voz*), que se entrelaça discursivamente,

e reflexivamente, nos alunos (*sem voz*), nos atores da ação.

Os significados funcionais articulam-se, ao mesmo tempo, à legitimação e reificação, e aos territórios comunitário e normado, que se ampliam em direção a significados domésticos das ações de “cada um faz um pouco”, como uma rede territorial, representacional e identificacional.

Cabe aqui uma distinção muito importante – enquanto o território inclui sempre a territorialidade, esta não envolve, obrigatoriamente, a existência concreta de um território. Territorialidade, além de condição genérica para a existência de um território, enfatiza a sua dimensão simbólico-identitária e, assim, depreendemos que a multiterritorialidade também pode ser, a nível epistemológico, dissociada – uma multiterritorialidade mais funcional, no sentido da mobilidade concreta através de diversos territórios, e uma multiterritorialidade no sentido mais simbólico, não obrigatoriamente coincidentes (HAESBAERT, 2008, p.403).

O gênero discursivo, no significado acional, se destaca na argumentação e na descrição, em meio a intertextualidade de vozes implícitas; e, no significado representacional, uma interdiscursividade local, seguida pelas ações e posicionamento ideológico dos atores.

Mas “as formas espaciais das identidades e as dimensões identitárias dos espaços se interpenetram segundo uma dialética sutil” (DI MÉO, 2004, p.339).

Embora os discursos (3 e 4), no significado identificacional, sugiram uma metáfora ontológica, também se estabelece por troca de atividade (modalidade deôntica) e liga, intrinsecamente, os alunos e a escola, as outras ocupações e aquela ocupação, cada um em coletivo, conformando uma identidade não mais reconhecida no um, individual, mas em um todo, coletiva.

Os significados das ações domésticas do discurso (4), no mundo atitudinal, para Seamon (2013, p. 05), em uma redução fenomenológica (epoché), oportuniza identificar no mundo vivido (“danças-do-lugar”); a transfiguração do ambiente escolar ocupado em um espaço doméstico e funcional, ao mesmo tempo, com escalas atributivas a cada um dos jovens, conduzem o destacamento do empoderamento, mais uma vez, como um fenômeno territorial e ao mesmo tempo de conformação identitária.

Embora perceba que cultura, história e personalidade, sem dúvida, filtram e condicionam padrões de vivência, a fenomenologia sustenta uma certa indubitabilidade quanto a experiência humana, que se estende além de uma pessoa particular, lugar ou movimento. A tarefa da fenomenologia é desenterrar e descrever esta indubitabilidade, a qual as pessoas costumam perder de vista por conta da mundanidade e das certezas de suas situações

de vida cotidianas. Na existência diária normal, as pessoas se encontram em um estado de coisas que o fenomenólogo chama de **atitude natural** – a despercebida e inquestionável aceitação das coisas e das experiências da vida diária (SEAMON, 2013, p.05, grifo do autor).

No estado de Minas Gerais, o movimento estudantil, das ocupações escolares, ganhou um espectro mais ampliado de unificação, e uma reunião publicada em vídeo (à época em transmissão ao vivo no dia 21 de novembro de 2016) na página do Facebook “ocupa minas”, compõe os discursos seguintes (5, 6 e 7).

Uma jovem de camisa azul que se identificou como Raquel, abre o momento da reunião, e pede a todos que se apresentem, e por esses discursos de abertura e apresentação, percebe-se a que a conformação identitária no fenômeno territorial alcançou múltiplas dimensões.

A reunião contou com a presença de familiares, na condição de representantes de jovens que não puderam comparecer, da sociedade civil, de algumas entidades como a OAB, e, até mesmo, representantes do governo do estado de Minas Gerais (do executivo, o Subsecretario de Juventude do Governo do Estado de Minas, e do legislativo, o assessor técnico da assembleia legislativa).

Durante o discurso (6) de apresentação, os jovens acrescentaram a seus nomes, a denominação ocupa (ocupação), e esta, por sua vez, foi acrescida do nome da escola que estava sendo em Belo Horizonte/MG, ou, da entidade que representava naquela reunião dentro da ocupação (discursos 5, 6 e 7).

(5) O Gaito vai ser a “mesa” então ele vai falar toda a pauta, que a gente construiu aqui, a comissão de unificação construiu a pauta juntas, é... antes vamos é... nos apresentar, cada um falar nome e da onde que é, de qual ocupa, vamos começar... Eu sou Raquel do ocupa FaE (FACEBOOK, 2006h, *on line*, grifo nosso).

(6) Vitor ocupa o Teatro Universitário; Helena ocupa o Teatro Universitário; Malu ocupa o Teatro Universitário; Luiza ocupa São Ribeiro; Anderson ocupa São Ribeiro; Laura ocupa FaE; Nelson da ocupação; Luana ocupa; Kessia representa União Colegial de Minas Gerais; Mateus ocupação Belas Artes; Felipe diretor da UCMG; Jessica ocupa minas; Marcelo ocupa minas; Alexandre sou assessor do vereador Gilson Reis; Paloma da ocupação Pascoal Comanducci; Mel ocupação Pascoal Comanducci; Relixandi ocupa Pascoal; Meu nome é Fred sou a ocupa minas, apoio as ocupações; Meu nome é Raul eu sou na União Nacional dos Estudantes (UNE); Meu nome é Black eu sou da UJS, ocupa central; Juliana ocupação Letras da UFMG; Enzo da ocupação José Heilbuth; [uma jovem interrompe dizendo que pularam alguns]; é só que pularam nós! é fala de novo aí”; Juliana ocupação Letras da UFMG; Enzo da ocupação José Heilbuth; Andressa ocupa FaE; Isabela ocupa rádio da UFMG; Cintia ocupa CAD UFMG; Black UJS apoio as ocupações; Eu sou a Bruna sou da ocupa estadual central e diretora da UBES; Eu sou Rafael Leal, sou presidente da UJS minas, estudo ciências

sociais lá na PUC e tô na rede de apoio as ocupações, tanto da ocupa minas quanto da frente Brasil popular; Eu sou Artur do ocupa CEFET BH; Wilian do Alvorada; Eu sou mãe de uma aluna que está ocupada a um mês e dois dias no CAD2, ela só não está aqui porque tá tendo uma assembleia interna lá agora as 17hs, então eu sou mãe de uma mulher que está ocupada, muito ocupada [risos] e eu falei com ela assim, cê num sai daí não, que eu sai do hospital agora sexta-feira, eu falei assim, cê num sai não que ocê tem que garantir meu tratamento de SUS que eu tô fazendo, então não vem aqui me ver não, fica aí, e ela tá lá [risos]; João do ocupa IGC; André do ocupa IGC; Guilherme do ocupa IGC, da UFMG e também da “JE”; Natália do ocupa IGC; Bruno do ocupa IGC; Cláudio da ocupação ECI Fafich; Mariana da ocupa ST [sugere escola São Tomás de Aquino]; Suelen ocupa ST; Meu nome é Glaubert eu sou diretor da UCMG e estou ocupado na Escola Estadual Dom Cabral na oeste; Miguel Subsecretario de juventude do governo do Estado de Minas; Maria da ocupa arquitetura; Talita ocupa UFV florestal; Malu ocupa UFV florestal; Mateus ocupa UFV florestal; Israel ocupa UFV florestal; Alexandre Braga, faculdade de Direito; Luan ocupa arquitetura; Henrique ocupa arquitetura; Felipe eu sou da engenharia e tô no ocupa ISEC (ou isex); é... Muniche ocupa Belas Artes, é grupo ocupa minas, e grupo alvorada; Meu nome é Eduardo ocupa arquitetura; Eu sou lara eu sou daqui também sou da arquitetura; Eu sou Luara eu sou da ocupa ISEC(ou isex); Eu sou Julia sou do ISEC(ou isex); Virgilio do ocupa ISEC (ou isex); Bruno do ocupa ISEC (ou isex); Gaite ocupa FaE ICE e UFMG; Marcos ocupa Goltech; Douglas ocupa música UFMG; Ana Carolina ocupa Fafich ECI DCE da UFMG; Iaci ocupa FaE estudante da Faisp; Tito, assessoria técnica da assembleia legislativa câmara legislativa; Daniel Deslandes da comissão de Direitos Humanos da OAB; Yuri ocupa olegário e AMES BH; Débora AMES BH; Alberto Olegário e da AMES; Artur Olegário e da AMES; Gente! Boa tarde! Meu nome é Julia e sou estudante da PUC; Eu sou a Débora e sou estudante de Direito da UFMG; Eu sou o Leite eu sou professor do Estado (FACEBOOK, 2006h, *on line*, grifo nosso).

(7) [Raquel] Gente! Todo mundo apresentou? Né... ótimo, é então, assim uma coisa, a Selina tá fazendo transmissão ao vivo na página ocupa minas, pessoal podia ir falando aí, para todo mundo poder acompanhar a transmissão ao vivo aí (FACEBOOK, 2006h, *on line*, grifo nosso).

As formas simbólicas apresentadas pelos discursos 5 e 7, contribuem, ao mesmo tempo no estabelecimento e sustentação do poder, por meio da unificação, pela padronização e simbolização; da legitimação pela universalização, pois se apresentam como servindo a interesses gerais;

E, recorrendo à semiótica fenomenológica, o discurso, ainda, na forma simbólica de fragmentação, por buscar identificar se, eventualmente, há alguém que enfatize características que desunam, ou impeçam, a constituição do grupo coeso.

Os status de confiança, reflete como sinônimo de segurança, nesses discursos (5 e 7); e, a partir de Giddens (2002), verifica-se que essa seria uma daquelas relações que o indivíduo quer supor que nenhum outro usará contra ele atos de malevolência, nem mesmo num momento futuro.

Os significados funcionais da linguística, mais uma vez, se refletem (discursos 5 e 7) só que, no acional pelo gênero situado, por alçar vários pré-gêneros, como

narração, argumentação, descrição e conversação.

No representacional pela interdiscursividade global (*tá fazendo transmissão ao vivo na página ocupa minas*) e no identificacional na modalidade deôntica, considerando a troca de atividades, como uma necessidade (*comissão de unificação construiu a pauta juntas*) do grupo em busca da coesão.

Mas, é, no discurso (6), que a enunciação do significado identificacional ganha destaque, pois dentro de um espectro das modalidades, epistêmica e deôntica, por elaborar trocas de conhecimento e de atividade, ao mesmo tempo; se apresenta, ainda, numa metáfora ontológica, metáfora essa que nas dimensões territoriais alcançam, o sentimento de pertencimento.

Para Di Méo (2004, p. 342) “Trata-se de uma espécie de relato, cuja função é tornar normal, lógico, necessário e inevitável - podemos até acrescentar, legítimo - o sentimento de pertença ao grupo”.

No significado representacional o significado da palavra ocupa, passa a representar, simbolicamente a unidade do movimento estudantil, e, no significado acional o pertencimento à mobilidade – sou da ocupa, estou na ocupação, logo pertenço ao movimento estudantil de ocupações escolares.

O pertencimento identitário, se estabelece no discurso (6) mais do que um significado, pois se apresenta numa simbolização identitária, um signo, na forma simbólica da unificação, pela simbolização; unifica os jovens nos interesses da mobilidade, na “luta”, mas também na condição unidade simbólica, dimensionando os múltiplos territórios, articuladamente às multiterritorialidades, e os termos ocupa, ocupação e ocupado, passaram a figurar como signos dessa unificação.

Esta ideia da ‘dinâmica evolutiva’ tanto o conteúdo simbólico e concreto, mas também os valores do complexo identitário que se transformam e se recompõem sem cessar, *pari passu* com as mudanças sociais e as mutações do espaço geográfico. Se a identidade tece no presente um vínculo de reconhecimento entre os seres, ela lhes confere também uma legitimidade de linhagem, uma coerência que os vincula ao passado projetando ao mesmo tempo para o futuro (DI MÉO, 2004, p.342).

A conformação identitária pelo empoderamento territorial, apresenta-se em um signo “ocupa” – um termo de identificação territorial, no território simbólico da ocupação, destacado de um corpo maior que era o “movimento estudantil das ocupações escolares”. Assim, as reflexividades e entrecruzamentos territoriais, multidimensionais, assumem uma posição de destaque quando aproximadas das

outras dimensões analíticas.

As identidades perdem assim seu caráter mais estabilizado em torno de uma cultura e de fronteiras bem definidas (especialmente no que se refere às fronteiras nacionais), criando novas posições de identificação, mais plurais, menos unitárias e estáveis. Num mundo de crescente mobilidade, viveríamos numa espécie de produção de identidades constantemente “em movimento” (HAESBAERT, 2008, p. 406).

O discurso (6) contribui, também, para a percepção da variável vulnerabilidade. Nesse momento analítico, se apresenta de maneira sutil, a presença de representantes de entidades e organizações não governamentais – profissionais que não se enquadram dentro do movimento na categoria juventude (estudante) – e de representantes governamentais, enuncia o interesse em estarem informados sobre o status do gênero discursivo (mobilidade), a pretexto de contribuição e apoio.

O apoio da sociedade em alguns discursos parece, de fato, ser algo disputado. Nesse discurso, a presença de organizações e instituições representadas, enuncia o equilíbrio frágil do poder, assegurado na mútua vulnerabilidade (BAUMAN, 2005a).

Os discursos (8 e 9), a seguir, descortinam, no significado da palavra segurança (*por uma questão de segurança*), o frágil equilíbrio do poder, e que a vulnerabilidade é uma variável, de fato, presente, mesmo dentro do território simbólico da ocupação, em que o empoderamento juvenil emerge como um fenômeno (*quem ainda não falou o nome levanta a mão!*).

(8) [Gaité] é até por uma questão de segurança, é importante saber quem tá aqui também, pra falar ou... (FACEBOOK, 2006h, *on line*, grifo nosso).

(9) [Andressa] – Quem ainda não falou o nome levanta a mão! [risos] Aí o pessoal da Bells já levantou, pode abaixar. Só fala o nome rapidinho e da ocupação que veio (FACEBOOK, 2006h, *on line*, grifo nosso).

Para Giddens (1991, p. 84) “a segurança ontológica tem a ver com “ser” ou, nos termos da fenomenologia, “ser-no-mundo”. Mas, trata-se de um fenômeno emocional ao invés de cognitivo, e está enraizado no inconsciente”, que para os geógrafos culturais, alcançam a dimensão de um território simbólico (HAESBAERT, 2007).

O próximo discurso (10) confirma a participação de mais pessoas que eram representantes organizacionais e institucionais; por mais que o apoio fosse algo pretendido pela mobilidade estudantil, a forma simbólica de Thompson (2011) da

fragmentação, na busca da identificação de todos os presentes, também significava enfatizar os caracteres que poderiam desunir, ou impedir, a unificação do grupo, e o estabelecimento do poder simbólico, colocando a juventude em risco.

(10) Bruno centro de ciência e informação UFMG; Luciana mov. De mulheres Olga Benário e partido pirata; Charlisson mov. Pirata, partido pirata e representante também do UFMDC; Rodolfo filosofia UFMG; Gustavo sou advogado popular e da pós graduação UFMG; Sou Ana Julia sou estudante de Direito da UFMG, ajudante popular da juventude; Sou Mariana presidente da UNE BH; Também não me apresentei sou Mariana sou da ocupação de enfermagem da UFMG; Sou Glauber, sou da ocupação Francisco Brant e do coletivo da UCMG; Sou Ricardo [inaudível a ocupação desse último] (FACEBOOK, 2006h, *on line*, grifo nosso).

O risco encontra lugar no território simbólico da ocupação, que explora um futuro incerto, eivado de situações correntes, logo uma área de vulnerabilidade potencial (GIDDENS, 2002).

Em outro discurso (11) juvenil, o gênero discursivo da mobilidade juvenil brasileira, nas ocupações, não se apresenta, assim, de forma tão coesa e universalizada, mas evidencia que a legitimação pela racionalização e a fragmentação pelo expurgo do outro, são formas simbólicas que também servem àqueles não concordavam como o movimento estudantil (THOMPSON, 2011).

O jovem Luan Freitas, estudante secundarista na escola estadual Heitor Lira, Penha, Zona Norte do Rio de Janeiro, não concordou com o movimento estudantil das ocupações e discursou (11).

(11) Nós pensamos que a ocupação não é a melhor forma de reivindicar o direito dos estudantes. Nós acreditamos que poderiam ter outras formas que poderíamos fazer pra ajudar os professores, até mesmo os estudantes, como ir às manifestações dos estudantes, que seria um gesto que ajudaria muito e até mesmo ganharíamos visibilidade com o governo do estado, que é o que eles querem. Imaginem se nós fossemos ocupar todos os hospitais do estado do rio de Janeiro. É uma situação que já chegou ao seu ponto crítico. Já ultrapassou o ponto que poderia chegar. Com essa situação, tiraram um pouco do direito que eu tenho de estudar, que o que eu mais quero é estudar. Eles são chamados de revolucionários e eu sou só um estudante que quer estudar (G1 RIO DE JANEIRO, 2016b, *on line*, grifo nosso).

A reflexividade dos discursos, sobre as formas simbólicas, de Thompson (2011), para estabelecer e sustentar o poder servem a ambos, os que estão no movimento e os que não concordam com o movimento.

A legitimação, pela racionalização e universalização, que se apresenta nos

discursos anteriores, são formas reflexivas no discurso (11) de Luan Freitas, recorre a forma da unificação simbólica, conjugando o verbo na primeira pessoa do plural, como se de fato interessado igualmente a todos (*nós pensamos, acreditamos, poderíamos fazer, se nós fossemos*), numa enunciação intertextual de vozes implícitas, como se “nós” significasse uma universalização, o universo de todos, tal como os discursos (1, 2, 3, 5 e 6) anteriores e favoráveis a ocupação denotaram.

A legitimação, também se apresenta pela narrativização e nesse momento, na compreensão de Thompson (2011, p.81) que “esses modos podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente e a ideologia pode, em circunstâncias particulares, operar de outras maneiras”.

Pela racionalização o discurso (11) apresenta os significados acionais e representacionais, em argumentos de posicionamento ideológico do jovem, enquanto ator social, de que para si “não é a melhor forma de reivindicar o direito; tiraram um pouco do direito que eu tenho de estudar”.

O significado representacional do discurso (11) traz, além de uma interdiscursividade de escala local, também a de competição, se posicionando como protagonista, inclusive na impersonalização por automização em que “Eles são chamados de revolucionários e eu sou só um estudante que quer estudar”, e os jovens da ocupação, na posição de antagonistas. E, no significado identificacional, pelas modalidades deôntica – necessidade de estudar – e epistêmica – verdade na sua própria condição de estudante.

O enunciando traz, ao mesmo tempo, formas simbólicas e significados funcionais: a narrativização, como forma simbólica, busca recurso significativo na contextualização histórica, a dissimulação pelo deslocamento e a intertextualidade implícita, como representação do posicionamento ideológico dos atores sociais, com um escopo identificacional presunção avaliativa, “imaginem se nós fossemos ocupar todos os hospitais do estado do rio de Janeiro. É uma situação que já chegou ao seu ponto crítico. Já ultrapassou o ponto que poderia chegar”.

As tensões no território simbólico da ocupação, envolvem, assim, não só a ambivalência com o poder dominante (e suas superestruturas), mas também os discursos reflexivos de posições ideológicas contrárias, para o estabelecimento do poder (empoderamento juvenil).

O discurso (12) de Enzo Menezes, estudante no Rio de Janeiro, apresenta-se pelos significados funcionais: da intertextualidade implícita, da interdiscursividade de escala local, da modalidade deôntica – troca de atividades necessárias e obrigatórias

(*Nós vamos manter a ocupação até que nossa pauta seja atendida*), sinalizando, assim, a tensão, pela percepção, da tentativa de fragmentação pela diferenciação (*estas férias antecipadas como um intuito de desmobilizar*), pela ênfase ao objetivo de desestabilizar a luta.

(12) Nós vamos manter a ocupação até que nossa pauta seja atendida. Nós vemos estas férias antecipadas como um intuito de desmobilizar o movimento da ocupação (G1 RIO DE JANEIRO, 2016c, *on line*, grifo nosso).

O jovem estudante Matheus Rezende, da escola estadual Messias Pedreiro, do Triângulo Mineiro, enunciou (discurso 13) a vivência das multiterritorialidades, articulando o território local e virtual – ciberespaço, o individual e o comunitário, vivido e normado.

(13) Nós nos organizamos antes por grupos no Whatsapp e através de um cadastro on line, para controlar a participação, funções e tarefas” (G1 TRIÂNGULO MINEIRO, 2016, *on line*, grifo nosso).

O enunciado de que “nós nos organizamos” traz a forma de unificação simbólica e de legitimação pela racionalização (*para controlar*), dentro de um território virtual (*Whatsapp*), para execução de “funções e tarefas” num território local – a escola, ao mesmo tempo que experimentam um território individual – de ter uma função – dentro de um território comunitário – em prol de todos, e, ainda, de um território vivido, com auto organização e múltiplas realizações, e, ainda, um território normado “através de um cadastro *on line*, para controlar a participação” (THOMPSON, 2011; RESENDE E RAMALHO, 2006; RIOS, 2012).

Matheus, também, fotografou as atividades desenvolvidas na escola ocupada (figuras 8 e 9) e disponibilizou-as, de seu arquivo pessoal, à mídia que publicou a notícia. O ato em si de fotografar poderia ter se limitado a um enunciado local, mas a publicação em mídia eletrônica virtual, estabelece um significado representacional de interdiscursividade global das atividades e posicionamento ideológicos dos atores sociais dentro de um significado acional, do gênero discursivo e da intertextualidade de vozes implícitas, e, para o identificacional, a modalidade deôntica, pela troca de atividades (THOMPSON, 2011; RESENDE E RAMALHO, 2006).



Figura 8: Alunos da Messias Pedreiro aderiram ao movimento  
Fonte: Matheus Rezende/G1 TRIÂNGULO MINEIRO, 2016.



Figura 9: Alunos protestam contra a PEC 241  
Fonte: Matheus Rezende/G1 TRIÂNGULO MINEIRO, 2016.

As multiterritorialidades geradas pela tensão, numa face de ambivalência do poder, pelo desenho da imagem do, então, Presidente da República Federativa do Brasil, Michel Temer, associada à PEC em naufrágio (figura 9), apresentam-se no posicionamento ideológico dos jovens estudantes da Escola Messias Pedreiro, com intertextualidade implícitas e troca de atividade – modalidade deôntica.

Rafael Simões, estudante universitário e diretor do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) enunciou seu

discurso (14) de unificação, pela simbolização, recorrendo à conjugação verbal na primeira pessoa do plural, com uma intertextualidade explícita, e, uma modalidade de troca de atividades, articulando o território coletivo (*estamos acompanhando*) e virtual (*ao vivo*) – ciberespaço, mas também uma reificação de eternalização discursiva, como se a ocupação, se eternalizasse, em, “ver as próximas ações”.

(14) No final da votação da PEC vamos convocar uma assembleia da ocupação para ver as próximas ações. Como tem a possibilidade de acabar de madrugada, vamos marcar para amanhã de manhã. Estamos acompanhando ao vivo a votação no prédio da reitoria, e estamos convidando todos os estudantes (G1 ESPÍRITO SANTO, 2016, *on line*, grifo nosso).

O discurso (15) de Gabriel Medeiros, diretor da União Nacional dos Estudantes (UNE), se transfigura nas formas simbólicas da dissimulação, pelo deslocamento, ao se referir a ausência de reflexividade parlamentar na votação da PEC, e, a reificação, pela eternalização, posto que ainda que o Senado tenha o mesmo reflexo, a pressão popular teria forças para reverter a situação.

(15) A aprovação significa em primeiro lugar um reflexo da composição não representativa da Câmara dos Deputados. Apesar da sociedade estar se mobilizando amplamente contra a PEC 241, a Câmara dos Deputados, por não ter em sua composição o reflexo real da sociedade, não consegue expor nas votações o interesse real do povo. A esperança é que o Senado tenha o mínimo de mais representatividade frente a composição da sociedade. Não tem como a gente imaginar que é uma batalha perdida. Acho que a pressão popular que vai vir até a votação pelo Senado tem grandes chances de conseguir converter, de conseguir exercer uma pressão suficiente para pressionar o voto dos senadores. É uma esperança que nós temos que ter (G1 RIO GRANDE DO NORTE, 2016, *on line*, grifo nosso).

Os significados funcionais do discurso (15), no acional, por meio da argumentação e descrição; no representacional pela interdiscursividade de competição, mas carregado de impersonalização por automização (*Câmara dos Deputados, Senado, Sociedade*); e, no identificacional pela modalidade epistêmica, enunciando uma verdade, nas quais as multiterritorialidades, mais uma vez se entrelaçam.

Estudantes da escola estadual Joaquim Nabuco, de Divinópolis, no estado de Minas Gerais, Milena Vasconcelos Silva e Hedmus de Castro, apresentaram seus discursos (16 e 17), que analisados conjuntamente, refletem as mesmas significações simbólicas tratadas pelo discurso anterior, de Gabriel Medeiros (15).

Os discursos (16 e 17) se destacam nos significados funcionais, o acional, por meio da argumentação e descrição, no representacional pela interdiscursividade de

competição, demonstrando o posicionamento ideológico, e no identificacional pela modalidade epistêmica, enunciando uma verdade, com a atribuição valorativa (*melhoria, não uma regressão*) e nas trocas de atividades (Teremos; irão), buscando legitimar o discurso pela universalização (*tão agressiva ao povo*) como se servisse a interesses gerais.

(16) Uma reforma que não seja tão agressiva ao povo, que já está com os investimentos tão precários. A gente quer uma melhoria, não uma regressão (Milena Vasconcelos Silva, G1 CENTRO-OESTE-MG, 2016, *on line*, grifo nosso).

(17) Teremos palestras com pessoas politizadas, que irão informar sobre isso. Teremos outras programações de esporte e aprendizagem (Hedmus de Castro, G1 CENTRO-OESTE-MG, 2016, *on line*, grifo nosso).

Mas Ramíesses Almeida Silva, estudante da mesma escola, de Milena Vasconcelos Silva e Hedmus de Castro (discursos 16 e 17), se posicionou contra o movimento de ocupação dentro de sua escola, enunciando argumentos que expõem a tensão no território simbólico confrontando os demais discursos (16 e 17).

(18) O que mais me deixa indignado é que não foi uma decisão democrática. A gente sabe que a PEC não tem teto para a educação. A gente é contra. (Ramíesses Almeida Silva, G1 CENTRO-OESTE-MG, 2016, *on line*, grifo nosso).

Apesar de contrário, aos discursos anteriores (16 e 17), o discurso (18), de Ramíesses Almeida Silva, reflete as mesmas significações simbólicas tratadas (discursos 16 e 17). Nele se destaca a ambivalência pela interdiscursividade – do próprio discurso em si mesmo.

A demonstração do posicionamento ideológico, no discurso (18) passa pelo gênero discursivo pela argumentação. Mas, o discurso (18) segue em busca da fragmentação pelo expurgo do outro discurso (16), deflagrando uma fragilidade, quando apresenta, no significado identificacional, sua avaliação afetiva (*me deixa indignado é que não foi uma decisão democrática*), com objetivo de combater a forma simbólica de unificação (*a gente*), empreendida pelo discurso (16) de Milena.

O empoderamento juvenil, no território da ocupação, verifica-se num esforço reflexivo da prática social, a mobilidade em si passa a sustentar e estabelecer um poder simbólico, marcado por discursos expostos em lugares diferentes, mas com uma ação, representação e identificação, aproximadas, refletindo-se até na ambivalência, provocada pela tensão, como entende Resende e Ramalho (2006, p.31)

que “a reflexividade da vida social moderna, por sua vez, refere-se à revisão intensa, por parte dos atores sociais, da maioria dos aspectos da atividade social, à luz de novos conhecimentos gerados pelos sistemas especialistas”.

Pedro Gorki, discursa (19), na condição de diretor da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes), contextualizando as formas simbólicas de Thompson (2011), a unificação pela simbolização (*fizemos uma assembleia*), e, também, a legitimação pela universalização (*participação de mais de 120 estudantes*).

(19) Fizemos uma assembleia com a participação de mais de cento e vinte estudantes de mais de quinze escolas para debater os rumos do movimento. A tendência é que até o dia trinta e um outras escolas do estado também sejam ocupadas” (G1 RIO GRANDE DO NORTE, 2016, *on line*, grifo nosso).

Mas, o discurso (19) em si mesmo expõe um conflito discursivo. Um contingente de mais de 15 (quinze) escolas, com a participação de mais 120 (cento e vinte) estudantes, embora a argumentação tente apresentar uma intertextualidade de vozes implícitas, a voz explícita enuncia a interdiscursividade, por uma troca de atividades (até o dia trinta e um outras escolas do estado também sejam ocupadas) – modalidade deôntica – que, aparentemente, não corresponde ao dito.

O contingente de mais de 15 escolas, no estado do Paraná, representado por 120 alunos; a universalização pretendida no discurso (19), requer uma subjetivação de mais de 120 alunos, faltando, assim, correspondência dialética, colocando em conflito, o próprio discurso (19), trazendo diversidade contextual entre o dito e o vivido.

As multiterritorialidades já não mais dependem de um tempo específico, assim como de um espaço específico, se comprimem para a conformação de um fenômeno multiterritorial, um fenômeno expansivo, que ultrapassa os limites reticularmente impostos pelo poder dominante, e avança em busca de um conhecimento identificacional.

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação (HAESBAERT, 2007, p. 20-21).

Nas ocupações “uma boa parte desse conhecimento é veiculada na mídia”, caracterizada pela disponibilidade das formas simbólicas no tempo e no espaço, mas articuladas pelas multiterritorialidades, do território simbólico, e nesse entrelace, a

funcionalidade do território virtual (midiático) se transforma numa espécie de arma (contra o outro), um recurso do poder simbólico (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 31-32).

O homicídio de um jovem estudante secundarista, dentro da ocupação escolar, no estado do Paraná, por outro estudante, também na ocupação, descortinou o território da violência, mas também, o da segurança, e, ainda, o local e o virtual, o vivido e o normado, o organizacional/institucional e o social, esses territórios em alteridade constante, articularam suas multiterritorialidades discursivas, com seus respectivos recursos.

A mídia, como território virtual – ciberespaço, e enquanto recurso, foi utilizada, por ambos. Pelo poder dominante, como um recurso de fragmentação pelo expurgo do outro. Pelos jovens, como um recurso de unificação pela padronização, posicionando-se ideologicamente em discurso (21) que enunciasse todas as formas simbólicas, todos os significados funcionais e todos os múltiplos territórios.

Assim, o discurso (20) de Ana Júlia, jovem de 16 anos, estudante da Escola Estadual Senador Manoel Alencar de Guimarães (CESMAG), revela um esforço em busca da unificação, da reificação e da legitimação, em defesa do movimento nacional de ocupações escolares, e de sua própria ocupação dentro da assembleia legislativa, no dia 26 de outubro de 2016.

Em virtude do tamanho do discurso, após transcrito, passa-se à sua análise, fracionadamente, mas mantém-se a integralidade do enunciado, como proposto na metodologia, anexando-o, na íntegra (ANEXO A).

(20a) Excelentíssimo senhor presidente, excelentíssimos senhores deputados, a todos os demais presentes, Boa tarde! Eu sou Ana Julia, estudante secundarista da Escola Estadual Senador Manoel Alencar de Guimarães, tenho 16 anos, [um choro inicial se mistura à voz] e tô aqui pra conversar com vocês, pra falar sobre as ocupações, ammm. A minha pergunta inicial é: De quem é a escola? a quem a escola pertence? eu acredito que todos aqui já saibam dessa resposta, e é com a confiança que vocês já sabem essa resposta, é que eu falo pra vocês sobre a legitimidade desse movimento, sobre a legalidade, se alguém aqui ainda tem dúvida disso, eu os convido a ver o inciso VI do artigo 16 da Lei 8.069, se após isso, vocês ainda duvidarem da legitimidade do nosso movimento eu convido vocês a participar das nossas ocupações, eu convido vocês a nos visitar, a ir conhecer de perto ... (FACEBOOK, 2016c, *on line*, grifo nosso).

As marcas sociais do enunciado apresentam, nesse primeiro trecho (20a), formas simbólicas de estabelecimento e sustentação da relação de poder –

empoderamento, bem como alguns significados funcionais da linguística.

No significado acional, o gênero discursivo, da mobilidade, se destaca pela conversação (*tô aqui pra conversar com vocês*), e, no representacional, pela interdiscursividade em escala local (*pra falar sobre as ocupações*), apresentando a reflexividade do discurso, em si mesmo, partindo ao significado identificacional, pela avaliação (*De quem é a escola? a quem a escola pertence? eu acredito que todos aqui já saibam dessa resposta, e é com a confiança que vocês já sabem essa resposta...*), gerando presunções valorativas por suas iniciais indagações.

A legitimação se apresenta marcada pela racionalização (legalidade desse movimento; o inciso VI do artigo 16 da Lei 8.069), convidando na dúvida, um retorno ao significado acional pela intertextualidade de vozes implícitas, a verificarem a Lei, ou ainda, participarem das ocupações, visitando-os, conhecendo-a de perto, o território vivido.

O convite de que se reportem ao vivido, no território simbólico da ocupação, reflete, no enunciado, o hibridismo territorial, a articulação das multiterritorialidades, nos múltiplos territórios, mas que adiante se desenvolvem, mais, nos trechos do discurso (20b) analisados, contudo, *a priori* reconhece-se o território virtual, considerando que o vídeo se tornou conhecido internacionalmente, pelas publicações que sofreu nas redes sociais, com mais de 25.000 visualizações só no Facebook.

(20b) ...é um insulto a nós que estamos lá, nos dedicando, procurando motivação todos os dias, a sermos chamados de doutrinados, é um insulto aos estudantes, é insulto aos professores; a nossa dificuldade em conseguir formar um pensamento é muito maior do que a de vocês, nós temos que ver tudo o que a mídia nos passa, fazer um processo de compreensão, de seleção, pra daí a gente conseguir ver do que a gente vai ser a favor e do que a gente vai ser contra, pra daí a gente compreender, e é um processo difícil, não é fácil para estudantes, simplesmente, decidir ao que lutar, e mesmo assim a gente ergueu a cabeça e [es]tamos enfrentando isso, nós não estamos lá de brincadeira... (FACEBOOK, 2016c, *on line*, grifo nosso).

No trecho acima do discurso (20b), a unificação, como forma simbólica, também se apresenta pela simbolização, impregnada do signo, simbolizado nas conjugações verbais na primeira pessoa do plural (*a nós; sermos chamados; nossa dificuldade; temos que; nos passa; [es]tamos; nós não estamos*).

As multiterritorialidades no território da ocupação, reflexivamente articuladas, nas formas simbólicas e nos significados funcionais, estes últimos apresentados no discurso (20b) na intertextualidade do significado acional e na argumentação do

gênero discursivo, marcado por gerúndios com efeitos de generalização (*dedicando; procurando; enfrentando*) e, nessas atividades dos atores sociais, o representacional, contudo, ocorre um certo destaque no significado identificacional discursivo.

No trecho acima (20b) o significado identificacional se verifica em múltiplas dimensões, nos contextos da avaliação, da modalidade e da metáfora, assim, no sentido modal tem-se a troca de conhecimento (epistêmica) e a troca de atividades (deôntica), pela dificuldade de formar um pensamento a partir do processo de compreensão; no avaliativo a presunção valorativa no insulto de serem considerados doutrinados, e, no sentido metafórico orientacional (*a gente ergueu a cabeça*) e ontológico (não estamos lá de brincadeira), incorporando significações metafóricas no sentido de estarem dispostos a enfrentar a situação e de que não são crianças.

No discurso (20c) os pensamentos ideológicos dos atores sociais e suas atividades, como significado representacional marcam o enunciado; mais uma vez a unificação pela simbolização, se apresenta, só que articuladas (como multiterritorialidades) e às formas simbólicas da legitimação, pela universalização (*estudantes pelos estudantes*), e, da reificação, pela eternalização (*gerações futuras*).

A sustentação e o estabelecimento do poder simbólico (empoderamento) nesse momento discursivo (20c) se apresenta numa afirmação de reconhecimento ontológico (significado identificacional) de que sabem quem são e porque ocupam as escolas.

(20c) ... nós sabemos pelo que nós estamos lutando, a nossa bandeira é a educação, a nossa única bandeira é a educação; nós somos um movimento partidário, nós somos um movimento dos estudantes pelos estudantes, somos um movimento que se preocupa com as gerações futuras, um movimento que se preocupa com a sociedade, que se preocupa com o futuro do país; que futuro o Brasil vai ter, se não nos preocuparmos com geração de pessoas que vão desenvolver senso crítico? De pessoas que tem que ter senso crítico político, de pessoas que não podem ler um negócio e simplesmente acreditar naquilo. A gente tem que saber o que estamos lendo! Nós temos que ser contra o analfabetismo funcional, que é um, um, grande problema no Brasil hoje, e é por isso que nós estamos aqui, é por isso que nós ocupamos as NOSSAS escolas! ... (FACEBOOK, 2016c, *on line*, grifo nosso).

A ideologia enunciada, nos trecho do discurso (20c e 20d), é significada identificacionalmente na palavra “bandeira”, no sentido metafórico conceitual, e orientacional (*a gente não vai abaixar a cabeça pra isso*), estabelece, ao mesmo tempo, uma dissimulação pela eufemização, dando à palavra bandeira um sentido

mais suave para a luta no exercício da cidadania reclamada, da prática social em si, mobilidade, que se revelou em uma busca da afirmação de um poder simbólico – empoderamento.

(20d) ... É por isso que a gente levanta a bandeira da educação e é por isso que a gente é contra a medida provisória. Sim, a medida provisória [está prevista na constituição, só que ela tá prevista pra casos emergenciais, a gente sabe que a gente precisa de uma reforma nos sist... no ensino médio, não só no ensino médio, como no sistema educacional, como um todo, a reforma na educação é prioritária, só que a gente precisa de uma reforma que tenha sido debatida, uma reforma que tenha sido conversada, uma reforma que precisa ser feita pelos profissionais da área da educação, é essa reforma que a gente precisa! A gente precisa de uma reforma com conversa, uma coisa que todos estejam de acordo; a medida provisória tem sim seus lados positivos, só que ela tem muitas falhas, se nós colocarmos ela, em prática, com essas falhas a gente vai tá fadado ao fracasso, o Brasil vai tá fadado ao fracasso; a gente não tem somente a medida provisória como reivindicação, a gente tem também, ooo, popularmente conhecido como o a lei da Mordança, escola sem partido, que é uma afronta, uma escola sem partido é uma escola sem senso crítico, é uma escola racista, é uma escola homofóbica [aplausos de alguns, arrancam da jovem um sorriso e suspiro sutis] a escola sem partido é falar para nós estudantes, é pra fa..., é falar pros jovens é falar pra sociedade que querem formar um exército de não pensantes, um exército que ouve e abaixa a cabeça, e nós não somos isso, nós temos uma história, e nessa história a gente luta contra isso! E, em meados do sec. XXI, em pleno ano de 2016, vocês querem nos colocar um projeto desse? O escola sem partido, nos insulta, nos humilha, nos fala que a gente não tem capacidade de pensar por si próprio, só que a gente tem! e a gente não vai abaixar a cabeça pra isso!; a PEC 241 é outra afronta gente! é inconstitucional, ela é uma afronta a constituição cidadã de 88, nela a gente tem a seguridade social, a PEC 241 acaba com isso, é uma afronta a previdência social, é uma afronta a saúde, é uma afronta à educação, é uma afronta a assistência social; ... (FACEBOOK, 2016c, *on line*, grifo nosso).

A legitimação passa a ser pleiteada pela narrativização, buscando em contextos históricos anteriores a sustentação e o estabelecimento do poder simbólico, mas aproximando-se mais, pela fenomenologia – semiótica do discurso (20d) – revelar-se a vulnerabilidade, como uma preocupação constante da juventude brasileira, envolvida nas ocupações, embora a intenção discursiva seja legitimar o estabelecimento do poder simbólico – empoderamento.

O equilíbrio frágil do poder, revelado no discurso (20d), apresenta-se numa ambivalência, entre vulnerabilidade e empoderamento, caso os atores sociais, fracassem no esforço de mobilidade empreendido, os prejuízos são antevistos em desfavor de todos e não apenas da juventude, trazendo na intertextualidade de vozes implícitas, uma legitimação universal, representada na impersonalização por automização como uma afronta a seguridade social, previdência social, saúde, educação e assistência social, e uma legitimação (*é inconstitucional*) racional.

O equilíbrio frágil, inapelavelmente precário, dos ambientes das terras de fronteiras baseia-se, como é sabido, na "vulnerabilidade mutuamente assegurada": Daí os alarmes sobre a deterioração da segurança que amplificam os já amplos suprimentos de "temores relacionados à segurança", ao mesmo tempo que conduzem as preocupações do público e os escoadouros da ansiedade individual para longe das raízes econômicas e sociais do problema, na direção de preocupações com a segurança pessoal (BAUMAN, 2005a, p. 14).

O trecho sob análise (20d), ainda, evidencia o seu significado representacional pelo significado da palavra “mordaça”, a lexicalização do significado da palavra aparece explicitamente no discurso (*é uma afronta; escola sem partido; uma escola sem senso crítico; racista; homofóbica; é falar para nós estudantes; é falar pros jovens; é falar pra sociedade que querem formar um exército de não pensantes, um exército que ouve e abaixa a cabeça*).

A ideologia no trecho abaixo (20e) é trazida de maneira explícita, utilizando, mais uma vez de metáforas orientacionais (*cruzar os braços*) e ontológicas, essa última, no sentido de que são ocupantes do que lhes é próprio – a escola – e não baderneiros ou crianças (*nós não estamos lá pra fazer baderna, nós não estamos lá de brincadeira*); também, uma modalidade epistêmica (*estamos lá por um ideal*) e deontica, descrita nas ocupações do CESMAG, da Nicole e do SAFEL.

(20e) ... a gente não pode, simplesmente, deixar isso acontecer, a gente não pode cruzar os braços para isso, a gente tá aqui por ideais, nós os estudantes estamos aqui por ideais, o CESMAG tá lá ocupando por um ideal, porque a gente fez assembleia, a gente votou, a gente colocou os prós e colocamos os contras, e mesmo assim a gente viu que tá aqui por uma luta, a nossa bandeira é a educação e que a gente não vai largar ela tão, tão, fácil; a Nicole tá aqui pela educação, o SAFEL tava ocupando pela educação, os colégios do Paraná e do Brasil tão pela educação, nós não estamos lá pra fazer baderna, nós não estamos lá de brincadeira, nós estamos lá por um ideal, nós tamos lá, porque a gente acredita no futuro do nosso país, esse país é nosso, vai ser dos meus filhos, vai ser dos filhos dos meus filhos, e eu me preocupo com esse país. E nós estamos lá porque nós nos preocupamos com esse país... (FACEBOOK, 2016c, *on line*, grifo nosso).

As presunções valorativas identificacionais, nos posicionamentos ideológicos dos atores sociais, representam uma eternalização de seu discurso (20e), por um ideal que “acredita no futuro do nosso país, esse país é nosso, vai ser dos meus filhos, vai ser dos filhos dos meus filhos, e eu me preocupo com esse país. E nós estamos lá porque nós nos preocupamos com esse país”.

A tensão no equilíbrio frágil do poder (Bauman, 2005a), empoderamento e

vulnerabilidade, ambivalentes nas formas simbólicas de estabelecimento e sustentação, se apresentam na legitimação, pela racionalização, de que o “ECA nos diz que a responsabilidade pelos nossos adolescentes e pelos nossos estudantes é da sociedade, da família e do Estado” (discurso 20f).

(20f) .... Ontem eu estava no velório do, oo, Lucas e eu não me recordo de nenhum desse rostos aqui, que estavam lá, não me recordo de nenhum, e vocês querem me dizer [ameaça um choro] nós sabemos que nós estávamos preocupados sim, vocês estão aqui representado o Estado e eu convido a olhar a mão de vocês a mão de vocês estão sujas com o sangue do Lucas, não só do Lucas como de todos os adolescentes e estudantes que são vítimas disso, O SANGUE DO LUCAS ESTÁ NA MÃO DE VOCÊS, VOCÊS REPRESENTAM O ESTADO [interrupção pelo presidente, dizendo que vai interromper o discurso e encerrar a sessão, por não aceitar afronta contra nenhum parlamentar], o Estado, o ECA, [interrupção de deputados e presidente], o ECA, [interrupção do presidente], devolução da fala: Eu peço desculpas, senhor deputado, [interrupção do presidente], eu peço desculpa, eu peço desculpa, mas o ECA nos diz, eu peço desculpa mas o ECA nos diz que a responsabilidade pelos nossos adolescentes e pelos nossos estudantes é da sociedade, da família e do Estado [aplausos]... (FACEBOOK, 2016c, *on line*, grifo nosso).

Na dissimulação, pelo deslocamento, e na fragmentação, pelo expurgo do outro, o discurso (20f) convida o outro a “olhar a mão de vocês a mão de vocês estão sujas com o sangue do Lucas, não só do Lucas como de todos os adolescentes e estudantes que são vítimas disso”, por um significado identificacional de metáfora conceitual, no qual as mãos sujas de sangue, significam a responsabilização do homicídio que havia ocorrido dentro da ocupação.

As multiterritorialidades do território simbólico da ocupação, assinaladas nos trechos de todo discurso (20), se ratificam no encerramento do discurso no trecho abaixo (20g), e se configuram nas formas simbólicas de estabelecimento e sustentação do poder articuladas nos significados funcionais do discurso, para uma análise de discurso crítica, a saber: o significado acional, representacional e identificacional.

(20g) .... Nós estudantes, nós estudantes que estamos nas escolas não somos vagabundos, como dizem aqui, como a sociedade lá fora diz, nós estamos lá por ideais, nós lutamos por eles, nós acreditamos neles, eu convido vocês a irem nas ocupações, a ver o nosso desgaste psicológico, a ver que não é fácil estar lá, e que a gente vai continuar lutando, a gente vai continuar lutando porque a gente acredita nisso, a gente vai continuar lutando porque a gente tá em busca de conhecimento, e que a gente não vai parar de ir atrás do conhecimento, eu convido vocês a ir lá, a conhecer o movimento, e vocês vão ser... bem, muito bem recepcionados porque a nossa ideia é apresentar pra vocês porque que a gente tá lá, o movimento estudantil

nos trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania, do que todo o tempo que estivemos sentados enfileirados em aulas padrões, o movimento estudam... uma semana de ocupação que nós estamos, nos trouxe muito mais conhecimento sobre política e cidadania, do que muitos outros anos que a gente ainda vai ter dentro de sala de aula, apesar de toda essa ridicularização, desmoralização, apesar de sermos ofendidos, apesar dos problemas que a gente vai enfrentar, a gente ainda consegue ter a presença da felicidade, a gente tem a presença da felicidade porque a gente percebe que nós deixamos de ser meros adolescentes, nós nos tornamos cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da nação (FACEBOOK, 2016c, *on line*, grifo nosso).

O discurso (20g) enuncia o estabelecimento e sustentação do poder, pelas formas simbólicas da unificação, pela simbolização (*nós; estamos; somos; estamos; lutamos; acreditamos; nosso; nos; sermos; deixamos; tornamos; comprometidos*), e da reificação, pela eternalização (*a gente vai continuar lutando, a gente vai continuar lutando porque a gente acredita nisso, a gente vai continuar lutando porque a gente tá em busca de conhecimento, e que a gente não vai parar de ir atrás do conhecimento*).

Enuncia (discurso 20g), ainda, a legitimação, pela narrativização, a argumento de que “nossa ideia é apresentar pra vocês porque que a gente tá lá, o movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania, do que todo o tempo que estivemos sentados enfileirados em aulas padrões”.

Quanto aos significados funcionais, as multiterritorialidades funcionais, se apresentam acionalmente pela intertextualidade de vozes implícitas e pelo gênero situado, conformado por vários pré-gêneros simultaneamente, narração, argumentação, descrição e conversação.

No significado representacional, o posicionamento ideológico e as atividades dos atores sociais se evidenciam, em, “estamos lá por ideais, nós lutamos por eles, nós acreditamos neles, eu convido vocês a irem nas ocupações, a ver o nosso desgaste psicológico, a ver que não é fácil estar lá”.

E, pela metáfora ontológica e a modalidade epistêmica – troca de conhecimento, estabelecendo a enunciação de uma verdade, se destaca o significado identificacional (*nós estudantes; não somos vagabundos*) e, em, “nós deixamos de ser meros adolescentes, nós nos tornamos cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da nação”.

O último trecho sob análise do discurso (20g) mais uma vez enuncia as articulações das multiterritorialidades no território, em momentos de ambivalência, se apresenta no território simbólico da ocupação, marcas dos territórios, vivido (cultural)

e normado, local e virtual (global), individual e coletivo, familiar e social (comunitário e societário), segurança e violência (empoderamento e vulnerabilidade), governamental/organizacional e institucional, dentro da prática social da mobilidade, na discussão em um território político de exercício da cidadania.

Mas, em virtude da compressão do espaço-tempo”, que o território simbólico da ocupação orientou, também se apresentam na articulação de múltiplos territórios, um empoderamento e, ao mesmo tempo, uma vulnerabilidade (HAESBAERT, 2008, p. 402).

Após o retorno das aulas da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Agenor Roris (EEEM Professor Agenor Roris), de Vila Velha no estado do Espírito Santo, os jovens permaneciam com barracas montadas, um sinal da ocupação (figura 10).

Um jovem que é identificado, apenas, como Presidente do grêmio estudantil, é gravado em vídeo ao enunciar seu discurso (21), dentro do pátio da escola, no horário de intervalo das aulas, com vários estudantes a seu redor (ocupantes).

(21) Olha só prestem atenção no que eu vou ler agora! Isso daqui é a liminar que o diretor tá usando contra a gente! Eu vou ler um trecho dela pra vocês: “saliento por derradeiro que para o cumprimento da presente ordem judicial, deverá ser observada a cautela, o diálogo, a urbanidade, e o respeito, com zelo especial no trato com os menores, devendo o Poder Executivo cercar de todos os cuidados, com acompanhamento do conselho tutelar, e por equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, psicólogos, médicos e outros profissionais que sejam necessários, deverá ser fiscalizada pelo Ministério Público” eu vou explicar isso agora, saliento por derradeiro que para o cumprimento da presente ordem judicial, essa mesma ordem que fala que as aulas tem que voltar, só pode ser cumprida, uma vez que o diretor negociar com os alunos ocupantes, tendo a presença aqui do Ministério Público, a presença da Defensoria Pública, de médicos e psicólogos, coisa que não houve, desde o início as aulas voltaram de maneira irregular, então qualquer ameaça que ele fizer agora, dizendo que a gente violou isso daqui, ele violou primeiro e não foi só uma vez! [Os estudantes ao redor aplaudem e gritam ocupar e resistir várias vezes] (FACEBOOK, 2016f, *on line*, grifo nosso).

Nesse discurso (21) a legitimação se apresenta pela racionalização no discurso do cumprimento de uma ordem judicial e na narrativização no resgate histórico dessa decisão para legitimar a ação do presente, em, “então qualquer ameaça que ele fizer agora, dizendo que a gente violou isso daqui, ele violou primeiro e não foi só uma vez!”.

No discurso (21) há um significado representacional, dos atores sociais, que busca a unificação do grupo, pela padronização; mas, em ambivalência, o discurso

(21) é narrado no sentido de estabelecer e sustentar o poder (empoderamento) na fragmentação, pelo expurgo do outro – diretor da escola.

Para extrair o medo dos jovens estudantes que estavam inseguros dentro da ocupação, em virtude do retorno das aulas por força de uma decisão judicial, a fragmentação do discurso do diretor, parece ser a maneira encontrada pelo discurso (21) para reestabelecer a coesão do grupo, buscando entre os jovens uma (re)unificação, cujo padrão é enunciado por todos ao final do discurso, ocupar e resistir.

No significado acional, pela intertextualidade de uma voz excluída (a do diretor), à base de narração e descrição, se operacionaliza na leitura da decisão judicial.

Numa significação representacional destaca-se a interdiscursividade local, refletindo o nível de conflito, dentro do próprio discurso, se dizendo ameaçados (vulneráveis) e enunciando uma ameaça (empoderados) ao diretor.

E, no significado identificacional destaca-se por uma dupla identificação modal: pela troca de conhecimento (epistêmica), de uma verdade enunciada e pela troca de atividades (deôntica), pela necessidade de fazê-lo.



Figura 10: Barracas de Camping usadas na ocupação  
Fonte: Facebook, Ocupa Agenor, 2016f.

Nesse discurso (21) abstrai-se que as aulas retornaram, mas a ocupação em si, ainda perdurava, no vídeo do qual se transcreveu o discurso, visível a imagem (figura 10) de barracas montadas no pátio da escola em plena utilização. A decisão judicial e a postura do diretor, descritas no discurso, embora representem o exercício do poder dominante, por meio de suas superestruturas, não foram o suficiente para

retirar os jovens de dentro da escola. Retornaram as aulas, mas mantiveram suas barracas de ocupação.

O equilíbrio frágil do poder, mais uma vez, se evidencia no território simbólico da ocupação, e as articulações das multiterritorialidades extraídas na análise do discurso (21), o hibridismo territorial (HAESBAERT, 2008; BAUMAN, 2005a).

Os reflexos da ambivalência sobre os significados funcionais do discurso, tornam-se, ainda mais visíveis, em alguns discursos (22 e 23) dos estudantes durante o desenvolvimento da reunião de unificação, realizada dentro de uma escola ocupada e transmitida ao vivo na página do Facebook “ocupa minas”, no dia 21 de novembro de 2016.

A reunião foi realizada dentro de uma escola ocupada, ela revela que o território simbólico da ocupação, de fato configurou em múltiplas dimensões, para além dos muros a escolas ocupadas, avançando nas ruas da capital mineira. Os estudantes saíam de dentro da escola para participarem dos atos, e depois retornavam às ocupações.

(22) Prazer eu sou Alberto, sou do grupo Olegário da AMES BH, a gente tava fazendo esse debate de fazer um ato mais descentralizado mesmo, é de cada escola trancar a via mais próxima, né, da escola, pra gente fazer um trancasso na cidade de BH toda, a gente teve um imprevisto aí que foi a chuva, então muitos estudantes que iam participar não participaram por causa da chuva, então é uma coisa que a gente viu rolando bastante, tipo lá na Olegário, foi boicote da parte de alguns professores, que marcaram assim de um dia pro outro prova pro dia dezoito, pro estudantes não poderem ir pro ato, é mais mesmo assim, a gente correu atrás disso, é... e a gente nas escolas que não deu pra fazer o ato sozinho, a gente juntou por regiões, por exemplo, aqui no centro da cidade, a gente fez o Olegário e o IEMG com a ajuda do pessoal daqui da arquitetura, é... aí o objetivo mesmo era fazer um trancasso na cidade toda, é no mesmo tempo né, aí a gente trancou a Amazonas, depois a gente ficou fazendo um trancasso ali na Contorno, nas cinco faixas, depois a gente teve que liberar uma, porque senão ... ia ser caos, junto com esse ato tava tendo um em venda nova, um no CEFET BH, que foi um pouco mais tarde, e... e um na Pampulha, a gente viu nos dois lados que deram repressão, que foi no da Pampulha que deu muita repressão, que depois a galera vai até falar melhor, e depois a gente teve uma repressão aqui no centro da cidade, né, que foi, o policial jogou spray de pimenta na nossa cara, literalmente, tipo assim, é... com argumento de que a gente não podia tá fechando a rua, e tudo a gente deliberava em assembleia no ato, né?! Vamo liberar uma faixa? Não! Beleza não vai liberar; aí o policial: pô foda-se libera! a gente: não! E eles tinham uma grande dificuldade de entender, né? que os estudantes é que estavam mandando lá e não a polícia militar; é... uma frase que o policial falou, foi: não sei porque que vocês estão fazendo assembleia, quem é quem é autoridade aqui no ato sou eu, não são vocês. Né?, é, e o objetivo mesmo de fazer um ato descentralizado, foi mesmo fazer um ensaio pra um ato central que a gente já tá propondo pro dia vinte e quatro, que é quinta-feira agora, então o objetivo era fazer um ato no dia dezoito e é fazer um ato agora no dia vinte e quatro com todas as escolas no centro da cidade. Aí se o pessoal de cada região quiser falar um pouco...; ah! e teve um também em Sabará, em Sabará quem tava mais a frente

mesmo organizando é o pessoal do IF de Sabará, juntou com umas escolas do centro de Sabará, e eles tiveram problema, que era dia de prova, e eles conseguiram marcar o horário do ato pra, pra a tarde, então não foi um trancasso junto com a gente de manhã, mas eles também fizeram um trancasso no turno da tarde, é isso.” (FACEBOOK, 2016h, *on line*, grifo nosso).

O discurso (22) revela que os estudantes realizaram no dia 18 de novembro de 2016, em Belo Horizonte, um ato de manifestação a respeito das ocupações escolares, que é classificado como um ensaio para outro ato, em programação, ainda, para o dia 24 de novembro de 2016. Os objetivos desse ato, passam a serem descritos no discurso (22), assim como algumas situações de violência – ambivalência do território – e segurança.

A liberdade de expressão e manifestação, aparecem implicitamente como argumentos e narrativas, do significado acional, da prática de mobilidade em si, nos direitos de cidadania em foco no ato de manifestação, e as situações de ambivalência, aparecem caracterizadas pelo poder dominante, no “boicote de alguns professores” e na repressão policial (*o policial jogou spray de pimenta na nossa cara, literalmente*).

Mas sobre essas mesmas situações de violência (vulnerabilidade), refletia o discurso (22) de empoderamento, sustentado e estabelecido na forma simbólica da legitimação, pela narrativização de um boicote, em: “é mais mesmo assim, a gente correu atrás disso!”, e, sobre as repressões policiais, em, “tudo a gente deliberava em assembleia no ato, né?! Vamo liberar uma faixa? Não! Beleza não vai liberar; aí o policial: pô foda-se libera! a gente, não!”.

Verifica-se o posicionamento ideológico (discurso 22), como uma territorialidade de conformação identitária, do fenômeno do empoderamento, dentro do significado identificacional, nas presunções valorativas. Quando o discurso (22) enuncia que os policiais “...tinham uma grande dificuldade de entender, né? que os estudantes é que estavam mandando lá e não a polícia militar; é... uma frase que o policial falou, foi: não sei porque que vocês estão fazendo assembleia, quem é quem é autoridade aqui no ato sou eu, não são vocês. Né?” (Grifo nosso).

No significado identificacional do discurso (22), também, se verifica trocas de atividades (modalidade deôntica), na subjetividade de necessidades e obrigações, em, “o objetivo mesmo de fazer um ato descentralizado, foi mesmo fazer um ensaio pra um ato central que a gente já tá propondo pro dia vinte e quatro, que é quinta-feira agora, então o objetivo era fazer um ato no dia dezoito e é fazer um ato agora no dia vinte e quatro com todas as escolas no centro da cidade”.

A palavra “trancasso”, no significado representacional, recebe sua lexicalização

própria, passando a significar o que no próprio discurso foi descrito como “um ato mais descentralizado mesmo, é de cada escola trancar a via mais próxima, né, da escola, pra gente fazer um trancasso na cidade de BH toda”.

Assim, o ato recebeu o nome de “trancasso” no discurso (22), e passa a ser descrito, no significado acional, por uma intertextualidade de vozes implícitas, que representava, na mobilidade, o exercício da cidadania, como um ato democrático, desde a sua idealização, até nas territorialidades de sua realização, enunciando as assembleias de votação juvenil, como uma legitimação, pela racionalização e universalização, tanto antes do dia 18, quanto no momento do ato de manifestação, em: “tudo a gente deliberava em assembleia no ato, né?!”.

E, ainda, no significado representacional dos discursos 22 e 23 (abaixo), refletem-se a interdiscursividade de competição, como o posicionamento ideológico e atividades dos atores sociais, colocando-os em condição de protagonistas e os demais atores como antagonistas.

(23) Então, chegou umas pessoas novas, vou me apresentar de novo meu nome é Glaubert eu sou da UCMG, lá no oeste, infelizmente não coincidiu as datas com o ato do dia dezoito, a gente tinha marcado lá o ato pro dia dezesseis, e como teve os feriados, foi um pouco difícil a nossa mobilização, nós remarcamos para o dia dezessete e foram algumas escolas, eles lá que estavam, que estão ocupadas: Dom Cabral, Maria do Socorro e Manuel Casa Santa, também participou do ato o Salgado Filho e o Simão Tamm [Escola Estadual Doutor Simão Tamm Bias Fortes], ao todo foram cinco escolas e em torno de duzentos e cinquenta estudantes, que é... é uma coisa histórica na região oeste que nunca na história do Bethânia teve um ato de estudantes secundaristas, é... e foi muito bom o ato a gente conseguiu dialogar muito bem com os comércios, é... a polícia militar, ela, ela não interrompeu o nosso ato, é mais se tivesse interrompido, nós também, a gente não ia ter saído, porque o ato é dos estudantes, e assim, a gente espera da região da noroeste que agora nos próximos atos que a gente for fazer, que tenha mais diálogo com a região oeste, com a região dos meninos do Ricardo de Souza Cruz, pra não dá esse problema de um fazer um ato um dia e um fazer o ato no outro dia, porque cerca de duzentos e cinquenta estudantes, poderiam estar mais na ativa junto com as outras manifestações e que isso foi perda, é... mas em compensação o ato nosso foi muito bom, lá na região do Bethânia tem uma empresa de ônibus, que é a, é a Bethânia ônibus, que nós paramos lá, fizemos muita fala sobre o passe livre estudantil, que os estudantes querem o passe livre, e, agora a tendência é só aumentar a mobilização, lá a gente conseguiu é... juntar alguns setores, é a Fé e Política da igreja católica fechou com a gente no ato, a comunidade... a Associação de Moradores do Bethânia também fechou com a gente no ato, alguns pastores progressistas da região fechou com a gente no ato, também, e essa é a ideia, essa é a nossa ideia, juntar todos os setores da sociedade, pra lutar contra o Temer, porque qualquer dia pode, pode acabar as ocupações, mas a gente tem que ter um fruto dessas ocupações, eu acho que a gente tá no caminho certo!” (FACEBOOK, 2016h, *on line*, grifo nosso).

O estudante secundarista Glaubert, apresenta seu ponto de vista sobre o ato de manifestação, do dia 18 de novembro, o reconhecendo como um ato próprio da “nossa mobilização” juvenil, enunciando, no significado acional, o argumento de que “agora a tendência é só aumentar a mobilização”, mas, implicitamente esse fortalecimento depende do apoio da sociedade.

Os reflexos de ambivalência, nas territorialidades de conformação identitária, do fenômeno do empoderamento, se destacam no discurso (23), também enunciado durante a reunião de unificação – transmitida ao vivo na página do Facebook “ocupa minas”, mas falando de outro ato, diverso do descrito no discurso (22).

Apesar de no discurso (23) se afirmar não ter ocorrido repressão policial, durante o ato que participou, estabelece um discurso no significado identificacional, pelo posicionamento ideológico dos atores sociais, que assume a forma simbólica de sustentação a unificação, pela padronização e simbolização, ao mesmo tempo, enunciando que: “a polícia militar, ela, ela não interrompeu o nosso ato, é mais se tivesse interrompido, nós também, a gente não ia ter saído, porque o ato é dos estudantes” (Grifo nosso).

No discurso (23) a participação de alguns setores da sociedade do Bethânia é apresentado como um ato de fortalecimento e unificação da mobilização. Mas, pela semiótica, encontra-se a vulnerabilidade que pela dissimulação de um discurso de fortalecimento positivo desloca-se à uma polaridade negativa, uma vez que é o status de dependência dos setores da sociedade que é valorado como força, em: “agora a tendência é só aumentar a mobilização, lá a gente conseguiu é... juntar alguns setores”.

Os significados funcionais do discurso (23) se destacam, para o acional, a argumentação e descrição do que aconteceu no ato de manifestação, para o identificacional, a modalidade deôntica, na troca de atividades dos atores sociais e a avaliação afetiva de que “foi muito bom o ato a gente conseguiu dialogar muito bem com os comércios” e, na metáfora ontológica de que “eu acho que a gente tá no caminho certo”.

Já no significado representacional, o destaque ocorre na interdiscursividade, em escala local (*Bethânia*), nas atividades empreendidas pelos atores sociais (*o ato; dialogar com os comércios; juntar alguns setores*) e na impersonalização por automização de atores que passam a ser referenciados (*a Fé e Política da igreja católica fechou com a gente no ato, a comunidade...a Associação de Moradores do*

*Bethânia também fechou com a gente no ato, alguns pastores progressistas da região fechou com a gente no ato).*

No dia 03 de novembro de 2016 a página do Facebook, Ocupa UnB, da Universidade de Brasília, publicou vídeo do jovem Iago Montalvão, universitário, na audiência pública do Senado Federal, para além dos muros das ocupações, mais uma vez, faz-se discurso (24).

(24) Qual foi a forma que nós tivemos? que os estudantes brasileiros tiveram pra chamar a atenção da sociedade? Parar as escolas e universidades! Foi assim, e foi dessa maneira que nós chamamos a atenção da sociedade pra esse debate, ou, será que se as escolas e universidades não tivessem ocupadas a sociedade estaria nesse patamar de debate da PEC que nós estamos agora?, então nós elevamos o debate na sociedade e elevamos porque não houve espaço para diálogo, e por isso nós precisamos radicalizar, radicalizar nas ocupações, que são ocupações pacíficas, ocupações que se propõem ao diálogo, ocupações que são abertas e que convocam a sociedade brasileira a debater a PEC 241 e 55, e não que fazem o que a imprensa e outros grupos políticos contrários ao nosso movimento tentam fazer passar, a nossa política é de diálogo, de debate, e que precisa ser radicalizada por que em nenhum outro espaço da sociedade nos foi dado voz, e quando não nos é dado voz em espaços da sociedade, nós iremos fazer nos darem voz, e é com esse sentido que as ocupações vem, e as ocupações vem num momento muito rico de valorização da democracia e da participação social, porque nesses espaços as pessoas estão desenvolvendo valores, de participação social e de democracia, nós estivemos na UnB na segunda feira a maior assembleia das últimas décadas, foram mais de mil e quatrocentos, estudantes reunidos pra debater a PEC, e não parou por aí, desde terça-feira, tem acontecido assembleias consecutivas nos cursos, paralisando todos os institutos, isso não é só na UnB, isso são em mais de cento e cinquenta universidades já ocupadas em todo país, este é um momento rico de participação social, e os estudantes tem consciência do que tem sido debatido, porque nós não vamos ficar só nas ocupações, nós vindo aqui no Senado, e, viremos mais vezes, pra debater aqui e pra fazer pressão também, e vamos dialogar com os senadores dos estados, levamos as nossas pautas aos prefeitos, pra que os prefeitos possam dialogar com os senadores, porque os prefeitos também serão prejudicados por isso, e é esse o nosso intuito chamar à atenção, convocar para o debate, dialogar com os senadores, e sobretudo dizer que esse discurso que tem sido feito em defesa da PEC é um discurso falacioso e nós iremos desmontá-lo. Muito obrigado a todos (FACEBOOK, 2016i, *on line*, grifo nosso).

No discurso (24) a mesma estratégia enunciativa de dependência da participação social no território simbólico da ocupação é apresentado como um ato de fortalecimento, mas, pela semiótica encontra-se, mais uma vez, a vulnerabilidade que pela forma simbólica de dissimulação, num discurso de fortalecimento positivo desloca-se à uma polaridade negativa, uma vez que é o status de dependência da atenção da sociedade, que passa a ser valorada como resultado pretendido na mobilidade: “Qual foi a forma que nós tivemos? que os estudantes brasileiros tiveram pra chamar a atenção da sociedade? Parar as escolas e universidades!”.

Outro reflexo discursivo, nos significados acional e representacional, é o conflito na intertextualidade de vozes implícitas e de interdiscursividade de competição, colocando os jovens como os protagonistas, em, “ocupações pacíficas, ocupações que se propõem ao diálogo, ocupações que são abertas e que convocam a sociedade brasileira a debater a PEC 241 e 55”, e, os demais atores como antagonistas, em, “não que fazem o que a imprensa e outros grupos políticos contrários ao nosso movimento tentam fazer passar”.

O conflito interdiscursivo, também acontece dentro do próprio discurso (24) em si, quando reconhece que “precisamos radicalizar, radicalizar nas ocupações”, mas considera “que são ocupações pacíficas, ocupações que se propõem ao diálogo”.

O discurso (24) busca várias formas simbólicas de sustentação e estabelecimento do poder (empoderamento), a legitimação na universalização a argumento de que “os estudantes tem consciência do que tem sido debatido”, mas também uma reificação pela eternalização “porque nós não vamos ficar só nas ocupações”.

Encontra-se o significado identificacional do discurso (24), na troca de atividades (*esse o nosso intuito chamar à atenção, convocar para o debate, dialogar com os senadores*) e de conhecimento (*as ocupações vem num momento muito rico de valorização da democracia e da participação social, porque nesses espaços as pessoas estão desenvolvendo valores, de participação social e de democracia*), pelas modalidades deôntica e epistêmica.

A ocupação da Universidade de Brasília (UnB) também demonstra a intenção em uma unificação do movimento dos universitários com os secundaristas, trazendo em sua página a publicação de alguns discursos de estudantes do ensino médio.

A página do Facebook, Ocupa UnB, publicou, ainda no mesmo dia, 13 de novembro de 2016, outro discurso (25) juvenil, o de Axia, estudante do ensino médio do setor oeste, de Brasília no Distrito Federal, em que o reflexo das multiterritorialidades do território da ocupação, recebem uma avaliação afetiva, no significado identificacional.

(25) Boa tarde (risos] Boa tarde! eu sou a Axia estudante do ensino médio do setor oeste, agora dá? [risos]; bom eu queria em primeiro lugar dizer que esse juiz, quando ele deu esse mandado para que nós fossemos torturados ele simplesmente rasgou o ECA na nossa cara, porque é dever do Estado nos proteger; e as torturas [choro], essas torturas psicológicas não vieram só do momento que ele deu esse mandado, veio desde do início, foram dez dias de

ocupação, foram dez dias com regional de ensino, secretaria de segurança indo na nossa escola, pais, a direção, incentivando os alunos a irem contra nós, a gente viu nossos colegas, nós estamos lutando pelos nossos colegas, pela nossa educação, e, nós vimos eles incentivando a violência contra nós [trecho com fala de choro] eles queriam que a gente desocupasse, e a gente resistiu por dez dias, é duro falar isso, vê que nós estamos todos juntos, lutando pela educação, mas a direção da escola, simplesmente, conseguiu fazer com que os próprios alunos se voltassem contra nós, isso foi uma tortura pra a gente, foi duro a gente ver nossos amigos ali contra nós, querendo nos bater, nos ameaçando, nós tive... recebemos ameaças de morte, porque nós estamos aqui lutando pela nossa educação e quando esse juiz, esse, essas torturas, que ele é... incentivou que a polícia fizesse contra nós, são torturas usadas contra terroristas em alguns países, porque que estudantes são considerados terroristas? eu acho que.. acredito que, porque a educação consegue derrubar um governo corrupto, e nossa luta não é mais só contra um governo corrupto, mas contra um judiciário corrupto, porque por mais que a gente, porque por mais que a gente esteja aqui lutando não é só mais pela nossa educação é contra um governo corrupto, contra um judiciário corrupto, e por mais que a gente tente usar as leis a nosso favor, eles burlaram a lei todo momento, pra nos tirarem da nossa escola, a escola é nossa, a escola não vai mais ser a mesma depois desses dias de ocupação, foram mais de mil escolas ocupadas em todo Brasil, isso é histórico, isso não aconteceu em outro lugar, e aqui no Brasil eles tentam nos calar, porque?, eu aposto que se fosse em outro país já teria tido mobilização surreal do governo e tentar mudar a reforma escolar do ensino médio, mas aqui não, aqui eles tentam nos incriminar, eu acho que tem ficar, eu acho que tem ficar a reflexão para todos que estão aqui nessa bancada, porque nós não somos criminosos, nós estamos lutando pelos nossos direitos, nós queremos um ensino de qualidade, por nós, pelos nossos colegas, amigos, pelos nossos pais que não tiveram esse ensino, pelos nossos filhos, é isso! (FACEBOOK, 2016i, *on line*, grifo nosso).

As tensões experimentadas pelos estudantes, no território simbólico da ocupação, na ambivalência do poder, se entrelaçam a seus posicionamentos ideológicos e atividades, no significado acional, pela intertextualidade de vozes incluídas.

O significado representacional do discurso (25) é marcado pela interdiscursividade, em escala global e de competição, jovens protagonistas e antagonistas, o Estado e a sociedade (*aposto que se fosse em outro país já teria tido mobilização surreal do governo e tentar mudar a reforma escolar do ensino médio, mas aqui não, aqui eles tentam nos incriminar*), e, por uma impersonalização por automização em: “porque que estudantes são considerados terroristas? eu acho que... acredito que, porque a educação consegue derrubar um governo corrupto”.

A ambivalência não se afastou, no discurso (25), evidencia-se no esforço de legitimação discursiva, como forma simbólica pretendida pela universalização, em, “nós estamos lutando pelos nossos colegas pela nossa educação e nós vimos eles incentivando a violência contra nós”, e, pela racionalização, em, “simplesmente rasgou

o ECA; por mais que a gente tente usar as leis a nosso favor eles burlaram a lei todo momento.

No esforço discursivo de sustentação e estabelecimento do poder da forma simbólica da unificação, pela simbolização (*a escola é nossa, a escola não vai mais ser a mesma depois desses dias de ocupação, foram mais de mil escolas ocupadas em todo Brasil, isso é histórico, isso não aconteceu em outro lugar, e aqui no Brasil eles tentam nos calar, porque?*).

Assim o discurso (25), ainda, na forma simbólica da reificação, pela eternalização, retratando a mobilidade juvenil, não como um fenômeno histórico, mas como permanente (*nós estamos lutando pelos nossos direitos, nós queremos um ensino de qualidade, por nós, pelos nossos colegas, amigos, pelos nossos pais que não tiveram esse ensino, pelos nossos filhos*).

O discurso (25) revela que as multiterritorialidades do território simbólico da ocupação, estabeleceram-se nas articulações dentro dos múltiplos territórios, que marcaram as narrativas de significados sociais, territoriais e linguísticos, sentimentos antagônicos de luta e derrota, de força e fraqueza, ocupação e resistência, enfim, vulnerabilidade e empoderamento.

As conformações identitárias, influenciadas pelo empoderamento, retratam-se pelo discurso (25) na certeza de que lutaram e foram vitoriosos, em, “a gente resistiu por dez dias”, mesmo marcados por uma constância de ameaças, torturas e insistências do poder dominante, e suas superestruturas, em, “nós vimos eles incentivando a violência contra nós”.

O significado identificacional, assim, verifica-se em presunções valorativas, na troca de conhecimento, empreendendo a enunciação de uma verdade (epistêmica) e em metáforas ontológicas (nós não somos criminosos) que sugerem uma tensão, pela competição, trazida pelo discursivo no significado representacional, já que as atividades dos atores sociais antagonistas, revelam serem eles os corruptos e criminosos.

Destarte, considerou-se o discurso juvenil, em si mesmo multidimensionalizado, a partir dos significados funcionais da linguística, e dos momentos da prática social, quais sejam: a prática social em si da mobilidade (movimento estudantil de ocupações escolares), a atividade material dessa prática (hibridização do Território da Ocupação), e, o fenômeno mental dessa prática (fenômeno do empoderamento juvenil), as relações sociais dessa prática

(multiterritorialidades juvenis da conformação identitária), como proposto na figura 5.

O empoderamento enquanto fenômeno territorial, evidenciado na análise discursiva crítica, pelo território simbólico da ocupação, estabeleceu novos paradigmas sociais de mobilidade e reconhecimento identitário do jovem estudante, especialmente os secundaristas, em virtude das dimensões alcançadas pelas ocupações de 2016.

O território da ocupação, na condição de um território forjado pelo hibridismo, da multiplicidade territorial, enunciou a atividade material, como um momento da prática social, constituído por seus múltiplos territórios, no qual, o empoderamento, embora visto como um momento da prática social, não refletiu sozinho na prática, atrelou-se a outros momentos, o das relações sociais estabelecidas nas multiterritorialidades juvenis que passaram a conformar identitariamente os jovens.

Os momentos da prática social, todos ao mesmo tempo, e em múltiplos territórios, destacaram-se pela comunicação simbólica que estabeleceram entre si; os discursos serviram como aporte de verificação desse entrelaçar do poder simbólico, dos signos, dos símbolos e significados das relações territoriais e fenomênicas

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação propôs-se a uma análise interdisciplinar, a partir dos discursos da juventude brasileira, durante o movimento estudantil de ocupações escolares, reconhecendo-o um ato de mobilidade social que invocou o exercício da cidadania. O objetivo foi destacar de que forma se apresentou o empoderamento juvenil no território da ocupação.

A juventude foi considerada como categoria social, mas não a ponto de se abordar jovem como outra distinta, o distanciamento ocorreu na busca de entender como jovem, aquele que dá vida e razão à juventude.

O Brasil, durante a redemocratização da década de 1980, partiu rumo a uma ruptura do antigo paradigma da doutrina da situação irregular, o que se evidenciou na análise documental de normas da época (BRASIL, 2016). Mas, as políticas neoliberais, da década de 1990, é que foram responsáveis pela tomada de discursos globalizantes, os quais passaram a instituir uma agenda sobre questões juvenis na ótica internacional (ALBUQUERQUE; COSTA, 2016).

Nesses contextos que o Brasil, redemocratizando-se, concebeu a juventude contemporânea, que foi sendo identitariamente conformada, em um berço de ruptura paradigmática, e uma crescente ideologia democrática hegemônica, que ia paulatinamente reformando as consciências e ocasionou uma sutura (LACLAU; MOUFFE, 2004, apud Alves, 2010).

Em 2015, o governo do Estado de São Paulo resolveu adotar medida de reorganização escolar que interferiu no discurso hegemônico, até então estabelecido, e no dia 9 de novembro a Escola Estadual de Diadema foi ocupada pelos estudantes, como ato de manifestação social, provocando sutura no próprio conceito de hegemonia e suas superestruturas (G1 SÃO PAULO, 2015).

No ano seguinte, 2016, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES – divulga, em seu sitio oficial, a informação de que no dia 28 de outubro de 2016 em todo o Brasil o número de escolas ocupadas havia chegado a 1.197, nessa divulgação, o movimento estudantil das ocupações escolares “reascende a primavera secundarista no Brasil”, em luta, contra a MP da Reformulação do Ensino Médio, contra a PEC 241 e a Lei da Mordaça (UBES, 2016, *on line*).

Assim, é nesse ano que nosso recorte acontece, nele, a juventude brasileira

enviou uma mensagem ao Estado brasileiro, que não aceitavam a proposta de Emenda Constitucional nº 241 (que tramitava na Câmara dos Deputados) e que não aceitavam o Decreto, da Presidência da República, de reforma no ensino médio.

É na perspectiva territorial integradora, sob as variações e verificações, entre as ciências sociais e linguística, por sua reflexividade discursiva, proposta pela Análise de Discurso Crítica, que se deram as análises dos discursos reproduzidos na mídia eletrônica brasileira G1 e a rede social Facebook (THOMPSON, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006; HAESBAERT, 2008).

Consideramos como discurso, em si mesmo multidimensionalizado, a partir dos significados funcionais da linguística, e dos momentos da prática social, quais sejam: a prática social em si da mobilidade (movimento estudantil de ocupações escolares); a atividade material dessa prática (hibridização do Território da Ocupação); e, o fenômeno mental dessa prática (fenômeno do empoderamento juvenil), as relações sociais dessa prática (multiterritorialidades juvenis da conformação identitária), como demonstrou-se na figura 5.

O empoderamento foi reconhecido enquanto fenômeno territorial, evidenciado na análise discursiva crítica pelo território simbólico da ocupação, estabeleceu novos paradigmas sociais de mobilidade e reconhecimento identitário do jovem estudante, especialmente os secundaristas.

Em virtude das dimensões alcançadas pelas ocupações de 2016, que embora sejam o recorte em foco, não se iniciaram nesse ano, apenas se potencializaram, e instigou nossa análise sobre o fenômeno mental de estabelecimento do poder simbólico (empoderamento).

O termo empoderamento, foi sintetizado a partir de diversos autores, no sentido de que não é algo dado, entregue, ou delegado, mas sim uma tomada de consciência crítica, que o sujeito ou o grupo exerce, sobre si mesmo mediante um processo pelo qual o exercício do poder se apresenta em si mesmo e a favor de si mesmo, sem que haja a necessidade de concordância ou harmonia com quaisquer outro (KLEBA, 2009; BAQUERO 2012; SCHIAVO; MOREIRA, 2004).

Consideramos, ainda, que o empoderamento não pode ser tratado como protagonismo juvenil, cuja capacidade de participação social depende da delegação de outrem, para o exercício da cidadania (SEMICHECHE; HIGA; CABREIRA, 2012).

Já sua condição de fenômeno territorial, pretendeu-se reconhecer no esforço de desengatar os discursos juvenis do mundo vivido, no território da ocupação, e nas

contribuições mútuas de antropólogos e geógrafos, fenomenológicos (GEERTZ, 2008; SEAMON, 2013; DI MÉO, 2004; MARANDOLA JR., 2013; CLAVAL, 2013; HAESBAERT, 2007; HAESBAERT; LIMONAD, 2007; HAESBAERT, 2008).

No afastamento de alguns postulados do poder dominante, na compreensão de poder simbólico, em uma busca objetivada nos discursos juvenis, reconhecemos que a vulnerabilidade juvenil como condição pressuposta às pessoas em desenvolvimento, realçou-se como uma variável de ambivalência (do poder) do fenômeno do empoderamento juvenil.

A mútua segurança e o equilíbrio frágil do poder, na variável vulnerabilidade, ganharam a atenção, nessa pesquisa, a fim de se evitar a cegueira, no momento da redução fenomenológica, o que ampliou os horizontes da pesquisa, e denotou a complexidade do estudo, evidenciando a necessária interdisciplinaridade da pesquisa.

A vulnerabilidade verificou-se como uma dimensão da garantia de manutenção do equilíbrio de poder. Como num pacífico pacto social, ser vulnerável torna-se uma garantia de que será protegido.

As ambivalências (tensões) da relação de poder simbólico, apresentaram que quem detém o poder instaura o medo sobre o outro, pelas incertezas geradas ontologicamente, sendo esse sentimento (o medo) que torna o outro vulnerável.

Entretanto, uma vez em equilíbrio (estabilizados), mesmo que “frágil”, a vulnerabilidade permanece em um status de mutualidade, ambos vulneráveis, tudo passa a depender da intensidade da ambivalência, do medo e do poder, assim, a vulnerabilidade e a incerteza humanas são as principais razões de ser de todo poder político, e como tal deve cuidar da renovação regular de suas credenciais (BAUMAN, 2005a).

Nessa pesquisa, a vulnerabilidade, foi reconhecida dentro da concepção do poder simbólico (BOURDIEU, 1989) de que o poder de violência simbólica impõe significações como legítimas dissimulando as relações subjacentes e que o Estado se imbrica nessa condição de casulo protetor da sociedade, a fim de que diante de qualquer risco de empoderamento, garantirá, também, a vulnerabilidade, mantendo assim o equilíbrio do pacífico pacto social, aproveitando-se da expressão escolhida por Giddens (2002, p. 122, grifo do autor), uma “*Umwelt* viável”.

Em Giddens (2002) encontramos os sistemas especialistas como instrumentos de renovação regular das credenciais do poder político (fichas simbólicas, sistemas peritos e sistemas abstratos), que são tratados no universo da segurança (confiança)

e da vulnerabilidade, sob a ótica da *Umwelt*, na qual os sistemas abstratos seria desenvolvimento de fé em fichas simbólicas ou sistemas peritos.

As desigualdades sociais, a falta de incentivo genuíno no campo educacional e a ausência de políticas públicas em favor da juventude, se verificam como argumentos reiterados de reafirmação da vulnerabilidade imposta pelo poder dominante, mas também servem para justificar a prática de violência juvenil, exatamente sobre aqueles que se encontram no eixo de seu desenvolvimento, e sua formação identitária (FONSECA *et al.*, 2013; HUGUET; GIFFIN, 2005; LEÃO, 2006).

Mas, por um poder simbólico que impõe significações como legítimas, dissimulando as relações subjacentes, a vulnerabilidade juvenil foi colocada em xeque pelo empoderamento.

A percepção do estabelecimento de relação de poder, e sua ambivalência de vulnerabilidade, no território da ocupação se deu a partir de componentes simbólicos do poder e da relação, buscou-se, assim, descobrir o poder simbólico onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, dessa forma, na multidimensionalidade; reconhecendo a invisibilidade do poder simbólico é que reconhecemos o território simbólico da ocupação (BOURDIEU, 1989a; HAESBAERT, 2008; THOMPSON, 2011).

Assim, pela necessária interdisciplinaridade do estudo de um fenômeno complexo, considerou-se as perspectivas territoriais como chave de leitura do fenômeno do empoderamento, nas ocupações escolares do Brasil, para tanto tomamos como referencial central, a visão cultural integradora de Haesbaert (2007; 2008) no sentido mais implícito ou simbólico.

A concepção do território unifuncional, unidimensional, proposto e reproduzido pela lógica capitalista hegemônica, consolidado na figura do Estado territorial moderno, defensor de uma lógica territorial padrão que, ao contrário de outras formas de ordenação territorial, não admite multiplicidade sobreposição de territorialidades, sendo essa uma das razões de seu afastamento da ótica analítica dessa pesquisa.

O empoderamento institui-se de modo não equitativo, como um poder de atuação e capacidade de ser e fazer, o que facilita a indução e a configuração de situações que conduzem às práticas de violência, ao estigma, à exclusão e à invisibilidade. O poder simbólico do jovem vai sendo mitigado pela ilegalidade e ilegitimidade de suas ações, ações estas, que estabelecem relações empíricas, causais, com situações de insegurança – vulnerabilidade (OVIEDO; CZERESNIA,

2015).

No hibridismo de Haesbaert (2008) na própria reinvenção de conceitos através da mescla, expressa em suas próprias denominações, reinventamos o “território da ocupação”, como o um território simbólico, que parte de uma construção histórica, social, política e, portanto, cultural, e, de suas próprias subjetivações, as relações de poder simbólico (ambivalentes), sincronicamente envolventes, e nele estabelecidas.

Na subjetivação dos múltiplos territórios, destacaram-se as multiterritorialidades, em especial as identitárias dos jovens, mas, quando num campo mais objetivo, eram conformadas pelo fenômeno territorial do empoderamento, na mobilidade social (movimento social estudantil de ocupações).

A conformação identitária, foi verificada no campo das multiterritorialidades, as quais não devem ser confundidas com os múltiplos territórios, considerando a multiplicidade de territórios como uma *condição* pressuposta necessária, mas não suficiente, para a manifestação da multiterritorialidade (HAESBAERT, 2007; HAESBAERT, 2008; DI MÉO, 2004; MARANDOLA JR., 2013; CLAVAL, 2013; SEAMON, 2013).

Encontramos o hibridismo territorial, enunciado por Haesbaert (2008), no “território da ocupação”, constituído como um território simbólico (não concreto e imaterial). Apresentando em si mesmo múltiplas dimensões, até mesmo ambivalentes.

Assim, em múltiplos territórios sincrônicos, conformam-se na compressão do espaço-tempo, em: território vivido e normado, local e virtual (global), individual e coletivo, familiar e comunitário, segurança(confiança) e violência, e, social (societário) e governamental (organizacional/institucional).

A verificação dos territórios vivido e normado, por uma redução fenomenológica, permitiu reconhecer no vivido, no contexto do cotidiano das ocupações escolares, as conformações das perspectivas juvenis a partir dos postulados normativos e regulamentados pelo poder dominante.

As análises dos dados, de quando discursavam as legitimações (forma simbólica) invocando a racionalização, evidenciaram a diferença entre o que de fato experimentavam no vivido, daquilo que estava disposto na norma reclamada.

Surge a nova imagem do território, como resultado de um cruzamento entre territórios que os jovens viveram e o que estava regulamentado pelo Estado brasileiro, uma ambivalência entre os tempos do cotidiano e as normas desse mesmo tempo, os quais internalizaram, um e outro, assim, sua aparente resolução também torna-se uma

expressão territorial (RIOS, 2012).

O território local e virtual (global), ganharam um espectro mais ampliado, no território da ocupação. A mídia eletrônica – em especial as redes sociais – constituiu uma importante ferramenta no movimento social das ocupações.

A mídia, como ferramenta de publicitação dos discursos juvenis, ampliou a dimensão territorial para além dos acontecimentos internos, e em uma justaposição dos territórios, demonstrou a insignificância do instante e da delimitação espacial, já não possuíam mais importância, pois podiam se mover multiterritorialmente na velocidade da mensagem eletrônica e dos “posts” que, os estudantes envolvidos, faziam (BAUMAN, 1999).

No território da ocupação veiculada no mundo virtual é que identificamos o território virtual, caracterizado pela disponibilidade das formas simbólicas no tempo e no espaço, mas articuladas pelas multiterritorialidades do território simbólico e, nesse entrelace, a funcionalidade do território virtual (midiático) se transforma numa espécie de arma (contra o outro), um recurso do poder simbólico (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 31-32).

No território virtual os discursos verificaram-se em escala global, considerando o alcance da comunicação, embora o território local tenha sido preservado, em várias circunstâncias, algumas enunciando as práticas do território vivido, outras enunciando uma questão de segurança.

Em diversos discursos analisados, os significado funcional, da linguística, representacional, se operou em escalas locais e globais. Assim, o desenvolvimento dos territórios constituíram em um tipo de processo local e virtual (global), interagindo entre si, ora se afastando, ora se aproximando, em contínua reorganização (RIOS, 2012).

Os jovens lançaram mão dos recursos midiáticos que tinham à disposição (redes sociais) e inflaram-nos com seus vídeos e mensagens; a palavra “ocupa” verificou-se numa dimensão identitária, compreendida a partir do significado identificacional e das multiterritorialidades.

No território individual consideramos a análise da ressignificação de si mesmo, a partir do empoderamento, enquadrado no contexto das multiterritorialidades identitárias, a que antes fez-se referência; territorialmente amarrado em meio a seus múltiplos territórios e suas multiterritorialidades, dentro de um contexto social híbrido.

O desdobramento contínuo do jovem, enquanto ser, até às diversas

coletividades; “as ocupas” – ocupações – foram enunciadas nos discursos analisados, nos quais encontramos a pluralidade de pertencas territoriais, dentro da mobilidade, ser alguém, e ao mesmo tempo ser estudante, ser jovem brasileiro, ser cidadão, ser um ocupa, ser a escola ocupada, ser um movimento estudantil, sem que uma anulasse nenhum poder da outra, uma relação identitária com os territórios (DI MÉO, 2004).

Assim, a conformação identitária coletiva, apresenta o território coletivo, quando os jovens enunciam um signo “ocupa”, destacado de um corpo maior que era o movimento estudantil das ocupações escolares; esse signo, passa a compor uma ficha simbólica da Umwelt do território simbólico da ocupação, tomando emprestado aqui, o termo escolhido por Giddens (2002).

As páginas criadas pelos jovens no Facebook, com o nome de suas respectivas escolas ocupadas, antecedido da palavra ocupa, atreladas a personalização dos perfis da rede, por imagens nos respectivos perfis da rede social, reforçam mais o reconhecimento do território coletivo (FACEBOOK, 2016a; figuras 2 e 3).

O território familiar se estendeu, no apoio (ou na negação deste) pelos familiares dos jovens envolvidos na ocupação. Alguns pais, se envolveram nas ocupações, a ponto de comparecerem em reuniões internas do movimento, para representar seu filho que não pode estar presente.

A extensão da domesticidade cotidiana, dos jovens, nas tarefas e funções, dentro da ocupação, também enunciam o território familiar, durante o tempo que permaneceram ocupando as escolas, trataram-na como extensão de sua casa, nela dormiam, faziam suas refeições, enfim, todos os atos domésticos, comumente compreendidos no âmbito do lar.

Mas, o território comunitário, também, se reflete no jovem da ocupação, que deixou a sua vivência individual, para passar a viver em termos coletivos, deixou de ser apenas o aluno/estudante, em termos societários, para passar a ser jovem “ocupas” da sua escola respectiva, em termos comunitários, deixou de ser apenas um no território governamental (organizacional/institucional), e passa a ser cidadão.

A vida comum juvenil, dentro da escola ocupada, dentro do território simbólico da ocupação, compartilhados, deu origem a uma consciência de dependência mútua (GENOVEZ, 2013).

O entrecruzamento, desses territórios (familiar e comunitário) podem ser vistos como um só no território híbrido da ocupação, numa justaposição territorial, considerando que a comunidade estaria presente na ocupação, como apresentado

por Genovez (2013, p.154) nas três formas de Tönnies (1947): a comunidade de sangue (família), a comunidade de lugar (escola) e a comunidade de espírito (ocupa), que requer ação coordenada e uma meta comum.

O território da segurança(confiança) e violência, a conformação identitária coletiva, no signo “ocupa”, pôde ser identificada como uma dupla estratégia simbólica discursiva, a de unificação (pela simbolização), mas também a de legitimação (pela universalização).

Os discursos permitiram ver o poder, onde ele menos se deixa ver: na dissimulação (pelo deslocamento ou eufemização) e na fragmentação (pela diferenciação ou expurgo do outro). O signo ocupa, não serviu apenas como um símbolo de unidade, mas também de legitimidade, como se o movimento servisse a interesse de todos.

Assim, também, serviu em resposta aos discursos de dissimulação e fragmentação direcionados pelo poder dominante, passa a compor uma ficha simbólica da Umwelt do território simbólico da ocupação (GIDDENS, 2002).

Dentro da ocupação o risco era sempre presente, e no desenvolvimento de fé, nessa ficha “ocupa”, encontramos um sistema abstrato (GIDDENS, 2002, p. 223), o pertencimento à mobilidade – sou da ocupa, estou na ocupação, logo pertenço ao movimento estudantil de ocupações escolares – transfigurava o território da violência num território de segurança (confiança).

O homicídio de um jovem estudante secundarista, dentro da ocupação escolar, no estado do Paraná, por outro estudante, também na ocupação, descortinou o território da violência, mas também, o da segurança, o local e o virtual, o vivido e o normado, o organizacional/institucional e o social, esses territórios em alteridade constante, articularam suas multiterritorialidades discursivas, com seus respectivos recursos.

O Estado, e suas superestruturas, representa o poder dominante, e se imbrica na condição de casulo protetor da sociedade, diante de quaisquer tentativa de empoderamento, garantindo uma intervenção a tempo e hora, para garantir, também, uma Umwelt viável (GUIDDENS, 2002).

E, em nome da “segurança” o hibridismo pode ter em paralelo de individualismo, como uma forma de retraimento e relativa imobilização territorial, o discurso protetor hegemônico, em muito se aproveita de uma sociedade onde as ações se desdobram sobretudo em nome de uma propalada segurança é uma

sociedade do “imobilismo”, no sentido da disseminação de práticas de evitação (HAESBAERT, 2008).

Assim, passa-se a compreender que, a segurança ontológica em interferência com essa fonte de angústia contínua, emocional e comportamental, através da vida, de algum modo seria capaz de aproximar tempo e espaço do sujeito, em si mesmo, sem agora necessitar da figura de seu protetor.

As tensões no território simbólico das ocupações, envolvem, assim, não só a ambivalência com o poder dominante (e suas superestruturas), mas também os discursos reflexivos, de posições ideológicas contrárias, para o estabelecimento do poder (empoderamento juvenil).

O território social (societário) e governamental (organizacional/institucional), são os territórios antagônicos a todos os demais. Esses territórios não obtiveram espaço dentro do território simbólico da ocupação, ao contrário, foram tratados nos discursos juvenis, com as formas simbólicas de dissimulação (pelo deslocamento ou eufemização), assim como na fragmentação (pela diferenciação ou expurgo do outro).

O território societário é reconhecido “em contraste com a comunidade, a sociedade teria uma base artificial”, nos discursos os jovens afirmavam buscar o apoio societário, mas com práticas que enunciavam, disputa o poder simbólico, tanto quanto o faziam a organização estatal (GENOVEZ, 2013, p.155).

Se a sociedade, integrasse ou não a mobilidade, sofreria os efeitos negativos das tensões de igual modo, e, em alguns discursos seria considerada culpada pelo insucesso das mobilizações empreendidas. Mas, seu apoio era um investimento constante do movimento estudantil.

Tal como o movimento previsto por Genovez (2013, p.155) que “se a comunidade exerce um movimento centrípeto, a sociedade gera um movimento centrífugo”. Só era considerado da comunidade “ocupas” quem estava dentro, os que estavam fora eram sociedade, e como tal suportaram as investidas das mobilizações.

O fenômeno do empoderamento, visto sob a perspectiva de poder simbólico, aumentava ou diminuía a depender de quem conquistasse o apoio do território societário (jovens ou Estado brasileiro).

O território societário, ganhou centralidade na disputa de poder simbólico, o movimento buscava seu apoio, assim como o poder dominante, também o fazia, no território simbólico da ocupação, o território societário ganhou um status de capital social, sobre o qual valia a pena o esforço.

O território Organizacional – institucional ou governamental – é reconhecido no Estado brasileiro e suas superestruturas, na condição de poder dominante.

A mídia, embora tenha sido reconhecida como um recurso juvenil (no território virtual que reconhecemos), também se apresentou amplamente disponível aos interesses organizacionais, nesse território, se evidenciou parte de suas superestruturas.

As notícias negativas, opositoras e ridicularizantes dos jovens ocupantes, nos discursos são enunciadas como uma estratégia desse território organizacional de dissimular e fragmentar o movimento estudantil, assim como, de unificar e universalizar o poder dominante, que também estava em busca do apoio do território societário (sociedade).

O empoderamento juvenil, no território da ocupação, verificou-se num esforço reflexivo da prática social, a mobilidade em si passa a sustentar e estabelecer um poder simbólico, marcado por discursos expostos em lugares diferentes, mas com significados funcionais de ação, representação e identificação, refletores de sincronia e ambivalência, experimentadas no vivido das relações sociais.

Como entendem Resende e Ramalho (2006, p.31) que “a reflexividade da vida social moderna, por sua vez, refere-se à revisão intensa, por parte dos atores sociais, da maioria dos aspectos da atividade social, à luz de novos conhecimentos gerados pelos sistemas especialistas”.

As multiterritorialidades já não mais dependiam de um tempo específico, assim como de um espaço específico, se comprimiram para a conformação de um fenômeno multiterritorial, um fenômeno expansivo, que ultrapassou os limites reticularmente impostos pelo poder dominante, e avançou em busca de um conhecimento identificacional (HAESBAERT, 2008).

O território da ocupação, na condição de um território forjado pelo hibridismo, da multiplicidade territorial, enunciou a atividade material, como um momento da prática social, constituído por seus múltiplos territórios, que puderam ser identificados pelos discursos enunciados no território simbólico.

O empoderamento, embora visto como um momento da prática social, não refletiu sozinho na prática, atrelou-se a outros momentos, o das relações sociais estabelecidas nas multiterritorialidades juvenis que passaram a conformar identitariamente os jovens, e, ainda, o híbrido território simbólico da ocupação.

Os momentos da prática social, todos ao mesmo tempo, e em múltiplos

territórios, destacaram-se pela comunicação simbólica que estabeleceram entre si; os discursos serviram como aporte de verificação desse entrelaçar do poder simbólico, dos signos, dos símbolos e significados das relações territoriais e fenomênicas.

A inteligência do receptor dessa pesquisa, de maneira alguma foi negligenciada, mas se tornou necessário ao atendimento do objetivo o recorte temporal, a eleição das mídias eletrônicas e das dimensões interdisciplinares da revisão bibliográfica, ressaltando, assim, que não foi intenção da pesquisa generalizar, por seus resultados.

Reconhece-se que o realce de determinados aspectos em detrimento de outros resultou no afastamento e ausência de algumas discussões relevantes. Contudo compreende-se que tornam-se um campo aberto de novos estudos, como por exemplo, a discussão do que é de Direito e do que é justo no fenômeno social no desenvolvimento do Estado Democrático de Direito.

O avanço sob algumas vertentes das ciências sociais, do poder hegemônico, mais materialistas, especialmente no estudo de classes e os efeitos dos fenômenos sociais como um capital social; e, dos múltiplos territórios, bem como as multiterritorialidades, encontrados nessa pesquisa, que em virtude do objetivo proposto, não estão em estado puro, e poderão ser verificados em outros fenômenos.

As perspectivas inovadoras e abrangentes do exercício da cidadania, como protagonismos e empoderamentos, no Estado Democrático influenciadas pela atuação política, social e governamental, oportunizam uma abertura multidisciplinar, essencial e emergente, a eventual interesse de diversas áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Juliene Tenório; COSTA, Mônica Rodrigues. Jovem como agente estratégico de desenvolvimento: entre discursos e políticas. **Katálysis**, ISSN 1414-498, Florianópolis, v. 19, n. 1, jan./jun. 2016, p. 100-108.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua nova**, São Paulo, 80, 2010, p. 71-96.

BAKHTIN, Mikhail. **Rabelais and his World**. Cambridge: MIT Press, 1968.

BAQUERO, Marcelo; BAQUERO, Rute. Trazendo o cidadão para a arena pública: Capital Social e empoderamento na produção de uma democracia social na América Latina. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v.12, n.1, jan./abr 2007, p. 125 -150.

\_\_\_\_\_; BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. Os limites da democracia: quando a política (des)educa e a educação (des)politiza. **Educação Unisinos**, 13(3), setembro/dezembro 2009, p. 255-263.

\_\_\_\_\_; BAQUERO, Rute; KEIL, Ivete. **Para além de Capital Social – juventude, empoderamento e cidadania**, 2006. Disponível em: <<http://www.unisc.br/site/sidr/2006/textos2/18.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2017.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: Instrumento de Emancipação Social? – uma discussão conceitual. **Debates**, Porto Alegre, v.6, n. 1, p. 173-187, jan.-abr. 2012.

BARBÉRIS, J.-M. Temps du langage et production du sens à l'oral. In CARON, Bernard. (Ed.), **Proceedings of international congress of linguists**, 26, 1997, (in CDRom).

BARROSO, Luis Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo**. São Paulo: Saraiva, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. Disponível em: <<http://www.institutoveritas.net/livros-digitalizados.php?baixar=113>> Acesso em: 15 set 2016.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vidas Desperdiçadas**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: editora 34, 2011.

BERTOL, Carolina Esmanhoto; SOUZA, Mériti de. Transgressões e Adolescência: individualismo, Autonomia e Representações Identitárias. Brasília/DF: **Psicologia: Ciência e Profissão/Conselho Federal de Psicologia**. Vol 1, n.1 (1981), Ano 30, nº4, 2010.

BHABHA, H. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo horizonte: edUFMG e Unesco, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora LDA, 1994.

BORGES, Marisa; MASCHIETTO, Roberta Holanda. **Cidadania e empoderamento local em contextos de consolidação da paz**. Revista Crítica de Ciências Sociais [on line], 105, dezembro, 2014, p. 65-84. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/5800>> Acesso em: 10 fev. 2017.

BORGES, Marisa; MASCHIETTO, Roberta Holanda. Cidadania e empoderamento local em contextos de consolidação da paz. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [on line], 105, dezembro, 2014, p. 65-84. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/5800>> Acesso em: 10 fev. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 1989a.

\_\_\_\_\_. Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, (10), dez. 1989b, p. 3-15.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Recensão de Ana Paula Rosendo. Covilhã: Universidade da Beira Interior, LUSOSOFIA, 2009.

BRANDÃO, Gerson. **Protagonismo e empoderamento juvenil: a luta pela participação democrática**. Instituto Pólis, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Maruzza/Downloads/506%20(1).pdf> Acesso em: 07 fev. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**, 2016a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)> Acesso em 27 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Código de Menores**. Lei nº 6.697/79, 2016e. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm)> Acesso em: 27 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 2016b. Lei nº 8.069/90. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em: 27 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Consolidação da assistência prevista no Código de Menores**. Decreto nº 17.943/27, 2016f. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)> Acesso em: 27 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE**. Lei nº 12.852/2013, 2016c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm)> Acesso em 27 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Decreto nº 99.710/90, 2016d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)> Acesso em: 27 mar. 2016.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis,

15(4); Out-Dez, 2006, p. 679-84.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: Revista de história**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, 2011, p. 145-159.

CAZAROTTO, José Luiz. **Psicologia E Antropologia: A Vida Humana Em Construção**. São Paulo: Ideias & L ed., 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações**. 2ªed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CLAVAL, Paul. O território na transição da pós-modernidade. In: **É geografia é Paul Claval. "A virada cultural" em Geografia**. ALMEIDA, Maria Geralda; ARRAES, Tadeu Alencar (Orgs.) Goiânia: FUNAPE, 2013, p. x-y.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 10ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação Democrática**, 2007. Disponível em: <[http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo\\_Juvenil.pdf](http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf)> Acesso em: 08 fev. 2017.

CUSTÓDIO, André. **Teoria da Proteção Integral: Pressuposto para Compreensão do Direito da Criança e do Adolescente**. Revista do Direito, Santa Cruz do Sul, p. 22-43, jan. 2008. ISSN 1982-9957. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/657>> Acesso em: 01 mar. 2017.

DA SILVA, Thais Gama; ASINELLI-LUZ, Araci. **Protagonismo juvenil na escola: limitações e possibilidades enquanto prática pedagógica na disciplina de biologia**, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1362-8.pdf>> Aceso em: 05 fev. 2017.

DAYRELL, Juarez. O Joven com sujeito social. In: JUVENTUDE, GRUPOS CULTURAIS E SOCIABILIDADE. **Revista Brasileira de Educação**, v. n.24 - set, p.

40–5220, 2003.

DICTIONARY ENGLISH LIVING OXFORD. **Significados**. Disponível em: <<https://en.oxforddictionaries.com/definition/empowerment>> Acesso em: 05 fev. 2017.

DI MÉO, Guy. Composantes spatiales, formes et processus géographiques des identités. **Annales de Géographie**, 2004, v. 113, n. 638-639, p. 339-362.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. SCHRÖTER, Michael (org.). Tradução de Vera Ribeiro; rev. técnica e notas de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Sússekind; apresentação e revisão técnica Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERIKSON, E. H. **Identidade Juventude e Crise**. 2ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

FACEBOOK. **Não Fechem Minha Escola**, 2016a. Disponível em: <[https://www.facebook.com/pg/Naofecheminha/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/Naofecheminha/photos/?ref=page_internal)> Acesso em 25 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Não Fechem Minha Escola**, 2016b. Disponível em: <<https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/>> Acesso em 18 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Mapa da Educação**, 2016c. Disponível em: <<https://www.facebook.com/mapaeducacao/videos/1231597213553233/>> Acesso em 18 fev. 2017

\_\_\_\_\_. **O Mal Educado**, 2016d. Disponível em: <[https://www.facebook.com/pg/mal.educado.sp/events/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/mal.educado.sp/events/?ref=page_internal)> Acesso em 19 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **O Mal Educado**, 2016e. Disponível em: <<https://www.facebook.com/mal.educado.sp/videos/810322052434875/>> Acesso em 18 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ocupa Agenor**, 2016f. Disponível em:  
<[https://www.facebook.com/pg/ocupaar/videos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/ocupaar/videos/?ref=page_internal)> Acesso em 23 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ocupa Estadual**, 2016g. Disponível em:  
<[https://www.facebook.com/pg/ocupacolegioestadual/videos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/ocupacolegioestadual/videos/?ref=page_internal)> Acesso em 23 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ocupa Minas**, 2016h. Disponível em:  
<<https://www.facebook.com/ocupaminas/>> Acesso em 19 fev. 2017.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e Razão: Teoria do Garantismo Penal**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Rev. dos Tribunais, 2002.

FOLHA DE S. PAULO. **Movimentos de esquerda fazem ato em apoio a alunos de ocupações em SP**, 2016. Disponível em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/05/1771161-movimentos-sociais-fazem-ato-em-apoio-a-alunos-de-ocupacoes-em-sp.shtml>> Acesso em 25 fev. 2017.

FONSECA, Franciele Fagundes; SENA, Ramony Kris R.; SANTOS, Rocky Lane A. dos; DIAS, Orlene Veloso; COSTA, Simone de Melo. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas Brasileiras de intervenção. **Revista Paul Pediatr**. 31 (2), p.258-64. 2013.

FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: DITOS E ESCRITOS. Conferência no círculo de estudos arquitetônicos, 14/03/1967. **Arcgitecture, mowement, continuité**, nº 5, outubro de 1984. p. 411-22. 1984.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**; tradução de Kátia de Mello e silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

G1 CENTRO-OESTE-MG. **PEC 241 inspira ocupação de escola e aulas são suspensas em Divinópolis**. Alunos da Escola Estadual Joaquim Nabuco fixaram cartazes e faixas. Houve quem discordasse da decisão de ocupação; veja repercussões, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/centro-oeste/noticia/2016/10/pec-241->

inspira-ocupacao-de-escola-e-aulas-sao-suspensas-em-divinopolis.html> Acesso em 18 fev. 2017.

**G1 ESPÍRITO SANTO. Estudantes fazem novas ocupações em escola estadual e na Ufes**

Agora, seis escolas estaduais e dois Institutos Federais estão ocupados. Na Universidade Federal, o Cemuni V foi ocupado na noite desta terça, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/10/mais-uma-escola-do-es-e-ocupada-por-alunos-contrapec-241.html>> Acesso em 19 fev. 2017

**G1 PARANÁ. Estudantes do Paraná discutem em assembleia rumos das ocupações** Reunião em Curitiba ocorre na manhã desta quarta-feira (26). Alunos protestam contra reforma no ensino médio do Brasil, 2016a. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/estudantes-do-parana-discutem-em-assembleia-rumos-das-ocupacoes.html>> Acesso em 24 fev. 2017

\_\_\_\_\_. **Adolescente é encontrado morto dentro de colégio estadual ocupado:** Segundo a Sesp, rapaz foi morto por um colega após uso de droga. Crime aconteceu na tarde desta segunda-feira (24), em Curitiba, 2016b. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/adolescente-e-encontrado-morto-dentro-de-colegio-estadual-ocupado.html>> Acesso em 25 fev. 2017.

**G1 POLÍTICA. Estudante que viralizou ao defender ocupações é 'tietada' no Senado Ana Júlia participou de audiência que discutiu a PEC do teto de gastos. Para ela, defensores da proposta ficarão 'com as mãos sujas' por 20 anos, 2016.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/10/estudante-que-viralizou-ao-defender-ocupacoes-e-assediada-no-senado.html>> Acesso em 18 fev. 2017

**G1 RIO DE JANEIRO. Com quase 70 escolas ocupadas, Rio terá férias em maio e aula nos Jogos. Medida valerá para os colégios que foram ocupados pelos estudantes.** Professores decidiram manter greve, que já dura 50 dias, 2016a. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/com-quase-70-escolas-ocupadas-rio-tera-ferias-em-maio-e-aula-nos-jogos.html>> Acesso em 18 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Alunos criam movimento 'Desocupa já' contra ocupação de escolas no RJ. Quase 70 unidades estaduais estão ocupadas em todo estado. Estudantes que discordam da ocupação pedem outras formas de protesto, 2016b.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/alunos-criam-movimento-desocupa-ja-contras-ocupacao-de-escolas-no-rj.html>> Acesso em 18 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Impasse persiste e escolas da rede estadual continuam ocupadas no RJ.**

**Secretaria atendeu algumas reivindicações, mas alunos não cedem.**

**Pais temem que filhos percam o ano letivo**, 2016c. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/impasse-persiste-e-escolas-da-rede-estadual-continuam-ocupadas-no-rj.html>> Acesso em 18 fev. 2017.

G1 RIO GRANDE DO NORTE. **Após aprovação da PEC 241, estudantes mantêm ocupações no RN. Deputados aprovaram em segundo turno proposta que limita gasto público. Estudantes confirmam 13 ocupações no RN; dados oficiais contabilizam 7**, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2016/10/apos-aprovacao-da-pec-241-estudantes-mantem-ocupacoes-no-rn.html>> Acesso em 18 fev. 2017.

G1 SÃO PAULO. São Paulo completa uma semana de escolas ocupadas nesta segunda: **Primeira ocupação aconteceu na noite do dia 9, na E. E. Diadema. Governo diz que 18 escolas foram ocupadas; sindicato cita 24**, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/sao-paulo-completa-uma-semana-de-escolas-ocupadas-nesta-segunda.html>> Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Desocupadas as últimas duas escolas estaduais de SP, diz secretaria E. E. Godofredo Furtado, e Anhanguera ficam em Pinheiros e na Lapa: Alunos queriam melhorias nas unidades e fim da reorganização**, 2016a. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2016/01/desocupadas-ultimas-duas-escolas-estaduais-de-sao-paulo.html>> Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Escolas 'símbolo' de ocupações em SP têm queda na média do Enem: Escola Estadual Diadema foi a única que registrou melhora no índice. Protestos contra reorganização começou 12 dias após o Enem 2015**, 2016b. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/10/escolas-simbolo-de-ocupacoes-em-sp-tem-queda-na-media-do-enem.html>> Acesso em 18 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Alunos mostram condições em que vão devolver prédio da Fernão Dias. Estudantes adiaram desocupação da escola para esta segunda-feira (4). Salas restritas, materiais encostados e má conservação foram relatados**, 2016c. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2016/01/alunos-mostram-condicoes-em-que-vaio-devolver-predio-da-fernao-dias.html>> Acesso em 18 fev. 2017.

G1 SOROCABA E JUNDIAÍ. **Alckmin critica ocupação em escola estadual em SP: 'Invasão seletiva': É nítido que é um movimento político. Eles não invadem escolas do PT', diz. Governador esteve em Itu para nova fase do programa Nascentes**, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2016/04/alckmin-critica-ocupacao-em-escola-estadual-em-sp-invasao-seletiva.html>> Acesso em 25 fev.2017.

G1 TRIÂNGULO MINEIRO. **Ocupações contra a PEC 241 seguem em escolas estaduais de Uberlândia: Pelo menos três escolas estão paralisadas e aulas foram suspensas. Superintendente Regional de Ensino visita entidades para conversar**, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2016/10/ocupacoes-contra-pec-241-seguem-em-escolas-estaduais-de-uberlandia.html>> Acesso em 18 fev. 2017.

GEERTZ, C. **Interpretação das Culturas**. 1ed. 13.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, [1975] 2008.

GENOVEZ, Patricia Falco. **Entre o território comunitário e o território societário: os impactos na realocação de Itueta – MG**. Geografia (Londrina), v. 22, n. 2, maio/ago. 2013, p. 139-158.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**; tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOFFMAN, Erving, **Relations in Public**. London: Allen Lane, 1971.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere volume 2**. 1891-1937, Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho, co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia** Niteroi, Ano IX, n.17, 2007, p. 19-46.

\_\_\_\_\_. Hibridismo, Mobilidade e Multiterritorialidade numa perspectiva Geográfico-Cultural Integradora. In: **Espaços Culturais: vivências, imaginações e representações** [on line]. SERPA, Angelo. (Org). Salvador: EDUFBA, 2008, p. 393-419.

\_\_\_\_\_; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. etc, espaço, tempo e crítica. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, v. 2, n. 1, p. 7–20, 2007.

Disponível em: <<http://www.uff.br/etc>> Acesso em 23 out. 2015.

HILSDORF, Carlos. **O que é empowerment e como ele funciona?** Disponível em: < <http://carloshilsdorf.com.br/blog/empowerment/>> Acesso em: 05 fev. 2017.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. **Problematizando o Conceito De Empoderamento.** Anais do II Seminário Nacional. **Movimentos Sociais, Participação e Democracia.** Florianópolis: UFSC, 2007. ISSN 1982-4602. Disponível em: < file:///C:/Users/Maruza/Downloads/Texto+1.+Conceito+de+Empoderamento%20(2).pdf > Acesso em 08 fev. 2017.

HOSSNE, William Saad. Dos Referenciais da Bioética – a Vulnerabilidade. **Revista BioEthikos** Centro Universitário São Camilo, 3(1), 2009, p. 41-51.

HUGUET, Cláudio Ribeiro; GIFFIN, Karen Mary. **Adolescentes Pobres E O Tráfico De Drogas Em Favelas Do Rio De Janeiro: Aproximação Sociológica E Psicanalítica Ao Problema.** Tese apresentada ao Departamento de Ciências Sociais Escola Nacional de Saúde Pública - FIOCRUZ - Título de Doutor em Saúde Pública. 2005.

IGNASZEWSKI, Patrick. **Discurso de jovem contrário às "ocupações" nas escolas QUE A mídia não mostrou,** 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D7vBjdwH938>> Acesso em: 12 fev. 2017.

KLEBA, Maria Elisabeth. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política.** Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.4, 2009, p.733-743. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/16.pdf>> Acesso em 05 fev. 2017.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 31–48, 2006.

MARANDOLA JR. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer geográfico humanista na geografia contemporânea. **Geograficidade**. V. 3, n. 2, 2013.

MEIRELLES, Mauro; INGRASSIA, Thiago. **Perspectivas teóricas acerca do empoderamento de classe social.** Revista eletrônica "Fórum Paulo Freire", ano 2 nº 2 agosto, 2006. Disponível em:  
[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30383408/mauro\\_meirelles\\_e\\_thiago.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1486337732&Signature=X9dOjsrAhhnrqvf%2BQ8%2Fyi6R6RfQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPerspectivas\\_teoricas\\_acerca\\_do\\_empodera.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30383408/mauro_meirelles_e_thiago.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1486337732&Signature=X9dOjsrAhhnrqvf%2BQ8%2Fyi6R6RfQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPerspectivas_teoricas_acerca_do_empodera.pdf) Acesso em: 05 fev. 2017

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **O desafio da pesquisa social. In Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.

MORIN, Edgard. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NAZZARI, Rosana Katia. Capital Social e socialização da política dos jovens no Brasil. **Rev. Educação Unisinos**, 9(2), maio/ago 2005, p. 145-154.

\_\_\_\_\_; BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. **Social capital and empowerment: Public policies for the young in brazil**, 2009. Disponível em:  
<[http://paperroom.ipsa.org/papers/paper\\_654.pdf](http://paperroom.ipsa.org/papers/paper_654.pdf) > Acesso em: 10 fev. 2017.

ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 4ª ed. Campinas/SP: Pontes, 2004.

OVIEDO, Rafael Antônio Malagón; CZERESNIA, Dina. O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** ISSN: 1414-3283. vol. 19, núm. 53, 2015, pp. 237-249.

PHILIPPI JR. Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (org.). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação.** Barueri: Manole, 2011.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 15ª ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2015.

PERISSÉ, Gabriel. **Palavras e origens: considerações epistemológicas.** In.: Quem ocupa se preocupa?. PERISSÉ, G. (Org.), 2011. Disponível em:  
<<http://palavraseorigens.blogspot.com.br/2011/11/quem-ocupa-se-preocupa.html>>

Acesso em: 12 fev. 2017.

RABÊLLO, Maria Eleonora D. Lemos. **O Que é Protagonismo Juvenil?**. Disponível em: <<http://www.cedeca.org.br/conteudo/noticia/arquivo/39da691a-fd4e-d119-3dae60914b0999ae.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2017.

RATZEL, Fridrich. **Geografia**. In: Coleção Grandes Cientistas Sociais. MORAES, A.C.R.; FERNANDES, F. (org.). São Paulo: Ática, 1990.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIOS, Francisco Ther. Antropología del território. **Polis [On line]**, 32 | 2012, posto on line no dia 13 Dezembro 2012. Disponível em: <<http://polis.revues.org/6674>> Acesso em 04 Mar. 2017.

ROBERTI JUNIOR, J. P. **Evolução Jurídica Do Direito Da Criança E Do Adolescente No Brasil**. Revista Unicef (on line), v. 10, jan/ju, p. 105–122, 2012. Disponível em: <<http://www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/20121/artigo025.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

ROSO, Adriane; ROMANINI, Moises. Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. **Psicologia e Saber Social**, 3 (1), 2014, p. 83-95.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. 16<sup>a</sup>ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, Jordana de Souza. **Movimento de ocupação das escolas públicas paulistas**. In.: II SEMINÁRIO NACIONAL DE TEORIA MARXISTA: O CAPITALISMO E SUAS CRISES. UBERLÂNDIA, 2016. Disponível em: <<http://seminariomarx.com.br/wp-content/uploads/2016/08/o-movimento-de-ocupa%C3%A7%C3%A3o-das-escolas-p%C3%BAblicas-paulistas-artigo-completo.pdf>> Acesso em: 07 fev. 2017.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como ordem simbólica**. In: Psicologia USP, v. 15, n. 3, 2004, p. 11–28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24603.pdf>> Acesso em 23 dez. 2016.

SAUT, Roberto Diniz. O Direito da Criança e do Adolescente e sua Proteção pela

Rede de Garantias. **Revista Jurídica - CCJ/FURB**, v. v.11 nº21, 2007, p. 45–73.

SCHIAVO, Márcio Ruiz; MOREIRA, Eliesio N. **Glossário social**, 2004. Disponível em: < [http://www.comunicarte.com.br/glossario\\_social.pdf](http://www.comunicarte.com.br/glossario_social.pdf)>, Acesso em 05 fev. 2017.

SEAMON, David. Corpo-sujeito, rotinas espaço-temporais e danças-do-lugar. **Geograficidade**, v.3, n.2, ISSN 2238-0205, p. 4–18, 2013.

SEMICHECHE, Adriani; HIGA, Klicia Mieyko; CABREIRA, Lucimaira. Protagonismo Juvenil: A Participação Dos Jovens Para A Transformação Social. **Akrópolis**, Umuarama, v. 20, n. 1, jan./mar. 2012, p. 21-38.

SILVEIRA, Angelita Fialho; AMORIM, Maria Salete Souza de. Socialização política e capital social: uma análise da participação da juventude no contexto escolar político. **Educação Unisinos**, E-ISSN: 2177-6210, 9(2), maio/ago 2005, p. 155-163.

SORDI, Denise N. De; MORAIS, Sérgio Paulo. Os estudantes ainda estão famintos!: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. **Relligacion**. Vol 1. Nº 2. Junho 2016, p. 25-43.

SOROKIN, **Pitirim Alexandrovich**. **O que é uma classe social?** In. VELHO, Otávio Guilherme (org.). **Estrutura de Classes e estratificação social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., p.94-113. 1977.

SOUZA, Sérgio Luiz; SANTOS; Elisângela de Jesus. **Trajetórias De Mulheres Negras No Nordeste Paulista: Alguns Apontamentos**. Cadernos de Campo. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Faculdade de Ciências e Letras da UNESP. n.19, São Paulo: Araraquara, 2015.

SOUZA, Pedro de. **Resistir, a que será que se resiste? O sujeito fora de si**. Rev. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 3, número especial, 2003, p. 37-54. Disponível em: < <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0303/030303.pdf>> Acesso em 05 fev. 2017.

STAMATO, Maria Izabel Calil. **Protagonismo Juvenil: Uma práxis Sócio-Histórica de Formação para a Cidadania**. XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social. Mesa Redonda ED MR070 – Formação Humana e Profissional, 2009. Disponível em: < [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/389.%20protagonismo%20juvenil.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/389.%20protagonismo%20juvenil.pdf) > Acesso em: 08 fev. 2017.

TAKEUTI, Norma Missae. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Rev. Estudos de Psicologia**, 17(3), setembro-dezembro, 2012, p. 427-434.

\_\_\_\_\_. **Práticas inventivas juvenis e biopotência**. In.: GT 29- Otra globalización: nuevos saberes y prácticas científicas, literarias y artísticas el XXIX Congreso Alas Chile 2013: Crisis y emergencias sociales en América Latina, 2013. Disponível em:  
<[http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT29/GT29\\_MissaeTakeuti.pdf](http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT29/GT29_MissaeTakeuti.pdf)>  
Acesso em: 12 fev. 2017.

TEIXEIRA, Mirna Barros. Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção da saúde. **Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública**, 2002. Disponível em:  
<<file:///C:/Users/Maruzza/Downloads/pesquisa+quali.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2017.

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, v. 1, n. 2, p. 177–201, 2003. Disponível em:  
<<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/download/84/41>> acesso em: 15 set. 2016.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa. Petrópolis: Vozes, 2011.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e sua aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES – UBES. Página oficial do face book. **"Não é invasão. É ocupação!"**. Vídeo postado as 11:00hs, 18 nov. 2015. Disponível em:<<https://www.facebook.com/ubesoficial/videos/861639537287171/>> Acesso em 12 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações Luta contra a MP da Reformulação do Ensino Médio, contra a PEC 241 e a Lei da Mordaza reacende Primavera Secundarista no Brasil, 2016**. Disponível em:<<https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>> Acesso em: 05 fev. 2017.

VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador, 2011**. Conteúdo enviado à

página por Leila Valoura em 18 de junho de 2011. Disponível em:  
<[https://www.researchgate.net/publication/303912423\\_Paulo\\_Freire\\_o\\_educador\\_brasileiro\\_autor\\_do\\_termo\\_Empoderamento\\_em\\_seu\\_sentido\\_transformador](https://www.researchgate.net/publication/303912423_Paulo_Freire_o_educador_brasileiro_autor_do_termo_Empoderamento_em_seu_sentido_transformador)>  
Acesso em: 05 fev. 2017.

VERONESE, Josiane Rose Petry. A proteção integral da Criança e do Adolescente no Direito Brasileiro. **Rev. TST**, Brasília, vol. 79, nº 1, jan/mar. v. 79, 2013, p. 38–54.

VINSONNEAU, G. **Culture et comportement**. Paris: Armand Colin, 1997.

WINNICOTT, D. W. **Playing and Reality**. Harmondsworth: Penguin, 1974.

WRONG, Denis Hume; BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François; HAMILTON, Peter F. **Dicionário Crítico de Sociologia**. 2ª ed., São Paulo: Ática, 2001.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANS, Heloísa. **Resiliência: Noção, Conceitos Afins E Considerações Críticas**. In: **TAVARES, José (Org). Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 13-42.

## **ANEXO A – DISCURSO DE ANA JULIA ESTUDANTE DA ESCOLA ESTADUAL SENADOR MANOEL ALENCAR DE GUIMARÃES – ESTADO DO PARANÁ**

“Excelentíssimo senhor presidente, excelentíssimos senhores deputados, a todos os demais presentes, Boa tarde! Eu sou Ana Julia, estudante secundarista da Escola Estadual Senador Manoel Alencar de Guimarães, tenho 16 anos, (choro inicial) e tou aqui pra conversar com vocês, pra falar sobre as ocupações, ammm. A minha pergunta inicial é: De quem é a escola? a quem a escola pertence? eu acredito que todos aqui já saibam dessa resposta, e é com a confiança que vocês já sabem essa resposta é que eu falo pra vocês sobre a legitimidade desse movimento, sobre a legalidade, se alguém aqui ainda tem dúvida disso, eu os convido a ver o inciso VI do artigo 16 da Lei 8.069, se após isso, vocês ainda duvidarem da legitimidade do nosso movimento eu convido vocês a participar das nossas ocupações, eu convido vocês a nos visitar, a ir conhecer de perto, é um insulto a nós que estamos lá, nos dedicando, procurando motivação todos os dias, a sermos chamados de doutrinados, é um insulto aos estudantes, é insulto aos professores, a nossa dificuldade em conseguir formar um pensamento é muito maior do que a de vocês, nós temos que ver tudo o que a mídia nos passa, fazer um processo de compreensão, de seleção, pra daí a gente conseguir ver do que a gente vai ser a favor e do que a gente vai ser contra, pra daí a gente compreender, e é um processo difícil, não é fácil para estudantes, simplesmente, decidir ao que lutar, e mesmo assim a gente ergueu a cabeça e tamos enfrentando isso, nós não estamos lá pra fazer brincadeira, nós não estamos lá de brincadeira, nós sabemos pelo que estamos lutando, a nossa bandeira é a educação, a nossa única bandeira é a educação, nós somos um movimento apartidário, nós somos um movimento dos estudantes pelos estudantes, somos um movimento que se preocupa com as gerações futuras, um movimento que se preocupa com a sociedade, que se preocupa com o futuro do país, que futuro o Brasil vai ter, se não nos preocuparmos com geração de pessoas que vão desenvolver senso crítico? De pessoas que tem que ter senso crítico político? Pessoas que não podem ler um negócio e simplesmente acreditar naquilo? A gente tem que saber o que estamos lendo! Nós temos que ser contra o analfabetismo funcional, que é um grande problema no Brasil hoje, e é por isso que nós estamos aqui, é por isso que nós ocupamos as nossas escolas! É por isso que a gente levanta a bandeira da educação e é por isso

que somos contra a medida provisória. Sim a medida provisória está prevista na constituição, só que ela tá prevista pra casos emergenciais, a gente sabe que a gente precisa de uma reforma nos sist... no ensino médio, não só no ensino médio, mas no sistema educacional como um todo, a reforma na educação é prioritária, só que a gente precisa de uma reforma que tenha sido debatida, uma reforma que tenha sido conversada, uma reforma que precisa ser feita pelos profissionais da área da educação, é essa reforma que a gente precisa! A gente precisa de uma reforma com conversa, uma coisa que todos estejam de acordo; a medida provisória tem sim seus lados positivos, só que ela tem muitas falhas, se nós colocarmos ela em prática com essas falhas a gente vai tá fadado ao fracasso; o Brasil vai tá fadado ao fracasso, a gente não tem somente a medida provisória como reivindicação, a gente tem também, ooo, popularmente conhecido como o a lei da Mordaça, escola sem partido, que é uma afronta, uma escola sem partido é uma escola sem senso crítico, é uma escola racista, é uma escola homofóbica (aplausos) (sorriso e suspiro) a escola sem partido é falar para nós estudantes, é pra fa..., é falar pros jovens é falar pra sociedade que querem formar um exército de não pensantes, um exército que ouve e abaixa a cabeça, e nós não somos isso, nós temos uma história, e nessa história a gente luta contra isso, e em meados do sec. XXI, em pleno ano de 2016, vocês querem nos colocar um projeto desse? Escola sem partido, nos insulta, nos humilha, nos fala que a gente não tem capacidade de pensar por si próprio, só que a gente tem! e a gente não vai abaixar a cabeça pra isso!; a PEC 241 é outra afronta gente! é inconstitucional, ela é uma afronta a constituição cidadã de 88, nela a gente tem a seguridade social, a PEC acaba com isso, é uma afronta a previdência social, é uma afronta a saúde, é uma afronta à educação, é uma afronta a assistência social; a gente não pode deixar simplesmente deixar isso acontecer, a gente não pode cruzar os braços para isso, a gente tá aqui por ideais, nós os estudantes estamos aqui por ideais, CESMAG tá lá ocupando por um ideal, porque a gente fez assembleia, a gente votou, a gente colocou os prós e colocamos os contras, e mesmo assim a gente viu que tá aqui por uma luta, a nossa bandeira é a educação e que a gente não vai largar ela tão tão fácil; a Nicole tá aqui pela educação, o SAFEL tava ocupado pela educação, os colégios do Paraná e do Brasil tão pela educação, nós não estamos lá pra fazer baderna, nós não estamos lá brincadeira, nós estamos lá por um ideal, porque a gente acredita no futuro do nosso país, esse país é nosso, vai ser dos meus filhos, vai ser dos filhos dos meus filhos, e eu me preocupo com esse país. E nós estamos lá porque nós nos preocupamos com

esse país. Ontem eu estava no velório do, oo, Lucas e eu não me recordo de nenhum desse rostos aqui, que estavam lá, não me recordo de nenhum, e vocês querem me dizer (choro) nós sabemos que nós estávamos preocupados sim, vocês estão aqui representando o Estado e eu convido a olhar a mão de vocês a mão de vocês estão sujas com o sangue do Lucas, não só do Lucas como de todos os adolescentes e estudantes que são vítimas disso, O SANGUE DO LUCAS ESTÁ NA MÃO DE VOCÊS, VOCÊS REPRESENTAM O ESTADO [interrupção pelo presidente], o Estado, o ECA, [interrupção de deputados e presidente], o ECA, [interrupção do presidente], devolução da fala: Eu peço desculpas, senhor deputado, [interrupção do presidente], eu peço desculpa, eu peço desculpa, mas o ECA nos diz, eu peço desculpa mas o ECA nos diz que a responsabilidade pelos nossos adolescentes e pelos nossos estudantes é da sociedade, da família e do Estado. Nós estudantes, nós estudantes que estamos nas escolas não somos vagabundos, como dizem aqui, como a sociedade lá fora diz, nós estamos lá por ideais, nós lutamos por eles, nós acreditamos neles, eu convido vocês a irem nas ocupações, a ver o nosso desgaste psicológico, a ver que não é fácil estar lá, e que a gente vai continuar lutando, a gente vai continuar lutando porque a gente acredita nisso, a gente vai continuar lutando porque a gente tá em busca de conhecimento, e que a gente não vai parar de ir atrás do conhecimento, eu convido vocês a ir lá, a conhecer o movimento, e vocês vão ser... bem, muito bem recepcionados porque a nossa ideia é apresentar pra vocês porque que a gente tá lá, o movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania, do que todo o tempo que estivemos sentados enfileirados em aulas padrões, o movimento estudam... uma semana de ocupação que nós estamos, nos trouxe muito mais conhecimento sobre política e cidadania, do que muitos outros anos que a gente ainda vai ter dentro de sala de aula, apesar de toda essa ridicularização, desmoralização, apesar de sermos ofendidos, apesar dos problemas que a gente vai enfrentar, a gente ainda consegue ter a presença da felicidade, a gente tem a presença da felicidade porque a gente percebe que nós deixamos de ser meros adolescentes, nós nos tornamos cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da nação" (FACEBOOK, 2016c, *on line*).

## Notas

---

<sup>1</sup> No mesmo sentido utilizado no jogo de xadrez, xeque-mate, pelo ataque decisivo ao rei, sem possibilidades de fuga ou defesa, e implica o término da partida.

<sup>2</sup> Texto original: [mass noun] Authority or power given to someone to do something: empowerment 'individuals are given empowerment to create their own dwellings'.

<sup>3</sup> Texto original: The process of becoming stronger and more confident, especially in controlling one's life and claiming one's rights.

<sup>4</sup>Tradução nossa: Assim, a partir de 2004, o governo brasileiro criou um Órgão Executivo de Políticas Públicas para a juventude vinculado ao Gabinete do Presidente. Foi também criada uma comissão especial no Congresso Nacional com o objetivo de dar prosseguimento às propostas políticas para a juventude. A partir de 1 de Fevereiro de 2005, o Brasil deu passos significativos no sentido de construir eficazmente as políticas públicas para a juventude. Nessa data, o Presidente criou o Conselho Nacional da Juventude, a Secretaria Nacional da Juventude, e o "Pró-jovem" que tem como principal objetivo elaborar e instalar as políticas para 34 milhões de pessoas com idade de 15 a 24 anos.

<sup>5</sup> Tradução nossa: Assim, a partir de 2004, o governo brasileiro criou um Órgão Executivo de Políticas Públicas para a juventude vinculado ao Gabinete do Presidente. Foi também criada uma comissão especial no Congresso Nacional com o objetivo de dar prosseguimento às propostas políticas para a juventude. A partir de 1 de Fevereiro de 2005, o Brasil deu passos significativos no sentido de construir eficazmente as políticas públicas para a juventude. Nessa data, o Presidente criou o Conselho Nacional da Juventude, a Secretaria Nacional da Juventude, e o "Pró-jovem" que tem como principal objetivo elaborar e instalar as políticas para 34 milhões de pessoas com idade de 15 a 24 anos.

<sup>6</sup> Tradução nossa. José Luiz Cazarotto *ad instar manuscripto* de Guy Di MÉO, Composantes spatiales, formes et processus géographiques des identités. *Annales de Géographie*, 2004, v. 113, n. 638-639, p. 339-362.

<sup>7</sup> expressão em latim que significa modo de operação; maneira que determinada pessoa utiliza para trabalhar ou agir, ou seja, as suas rotinas e os seus processos de realização.

<sup>8</sup> FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003<sup>a</sup>.