

Adriana Alves Fernandes Costa
Luís Antonio Groppo
[orgs.]

O MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NO BRASIL





O MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NO BRASIL



 **Pedro & João**
editores

O MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NO BRASIL

Adriana Alves Fernandes Costa & Luís Antonio Groppo (Orgs)
Guilherme Do Val Toledo Prado (Prefácio)

Aline Fae Stocco
Ana Paula de Oliveira Corti
Anita Helena Schlesener
Dillyane Ribeiro
Francimara Carneiro Araújo
Jane Barros Almeida
José Alves
Juaciara Barrozo Gomes
Kaliane Evaristo M. Sena

Letícia Rodrigues de Abreu
Luiza Alves de Oliveira
Lívia de Cássia Godoi Moraes
Marcio de Albuquerque Vianna
Marcos Francisco Martins
Maria Carla Corrochano
Marina Araújo Braz
Salomão Barros Ximenes
Simone Fátima Flach

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Adriana Alves Fernandes Costa; Luís Antonio Groppo (Orgs.)

O movimento de ocupações estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 328p.

ISBN 978-85-7993-507-7

1. Movimento estudantil. 2. Movimentos de ocupação de escolas. 3. Ocupar e resistir. 4. Formação política. 5. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Hélio Márcio Pajeú

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

Este livro é dedicado às e aos estudantes
que resistem e (re)existem cotidianamente
por um mundo mais justo, democrático e
humanizado.

APRESENTAÇÃO

Quando tivemos a ideia de organizar essa coletânea, *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*, desejávamos registrar uma série de ações coletivas potentes do ponto de vista político e formativo. Nessas ações coletivas, adolescentes e jovens tomaram as rédeas da resistência contra o retrocesso político e social perpetrado por um golpe institucional e um governo que despejou uma série de medidas de cunho neoliberal e conservador. Mas também se tratou de um movimento que trouxe à luz a capacidade dos estudantes serem sujeitos de sua própria história e guiarem, sozinhos ou ao lado de gerações mais velhas, seu processo educativo. Nas ocupações, os modos de organização e a riqueza das atividades formativas foram, também, processo educativo aos adultos educadores que se deixaram inspirar, processo que propôs e efetivou por algum tempo outro projeto de educação e de escola, talvez uma saída para a tão falada crise da educação escolar pública em nosso país. Outros de nós, adultos educadores, tanto quanto jovens educandos, quiçá possam aprender mais com as experiências trazidas por este livro, que deseja que esse movimento não vire mera poeira na história, mas sim memória viva e edificante.

O processo de escrita deste livro nos é caro como produção de conhecimentos tecidos no bojo de acontecimentos políticos tempestuosos que demarcaram e ainda se apresentam como desafios, quando pensamos na construção de um projeto de sociedade que se pretende mais justa, democrática e igualitária para todos, crianças, jovens, adultos e idosos.

Nosso propósito principal foi investigar e analisar os movimentos de ocupações estudantis secundaristas e universitárias acontecidos em diversos estados brasileiros em 2015

e 2016, em especial os do segundo semestre de 2016. Acreditamos na relevância de uma produção com aproximações reflexivas sobre o tema, pela considerável importância das questões educacionais e políticas trazidas pelos movimentos, pela emergência impactante dos secundaristas e universitários como sujeitos políticos.

O movimento que abordaremos teve a adesão de estudantes em praticamente todos os estados brasileiros, além do Distrito Federal, com diversas motivações e em diferentes tempos: tanto em reação à reestruturação do sistema educacional, quanto em reação à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016¹ e à Medida Provisória nº 746/2016.² A nosso ver, esses projetos e a contraofensiva dos estudantes interferiram nas reconfigurações da estrutura do sistema educacional brasileiro e nos processos formativos de alunos e professores.

Portanto, pela tímida produção sobre o tema, bem como, por um registro analítico tecido por intermédio da escrita, convidamos pesquisadores a compartilharem suas reflexões. Dessa forma, organizamos este livro em duas partes, precedidas por uma abertura.

A abertura traz uma entrevista concedida pela estudante secundarista paranaense, Ana Júlia Ribeiro, ao Grupo de Estudos sobre a Juventude, projeto de extensão da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Ana Júlia reflete, quase um ano depois, sobre sua participação na ocupação de sua escola, seu discurso na Assembleia Legislativa do Paraná e a escola pós-ocupação. A inclusão desta entrevista como abertura desta obra tem a intenção de valorizar os estudantes como sujeitos capazes de refletir sobre sua própria condição e seus movimentos, tanto quanto sujeitos do saber, capazes de produzir conhecimentos relevantes para nós,

1 A PEC, após aprovada, alterou as Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo um novo Regime Fiscal que “congela”, por 20 anos, os gastos públicos com políticas sociais.

2 Medida que reforma o Ensino Médio, posteriormente aprovada pelo Congresso.

adultos, que desejamos compreender os processos educativos e os movimentos sociais.

A **primeira parte**, “Contextos e Discursos de luta dos movimentos estudantis”, traz um olhar panorâmico sobre as ocupações, precedido da análise do contexto político e educacional que deu origem a tais movimentos. As ocupações são tratadas como parte do ciclo de ações coletivas iniciado, no Brasil, com as Jornadas de Junho de 2013, ciclo esse em que os jovens têm tido papel de grande relevância. Na análise do cenário, destaca-se a crise do sistema política representativo, seguida de uma insistente crise econômica que ainda perdura e, enfim, a proposição de políticas educativas e sociais que têm significado um retrocesso no campo dos direitos humanos em nosso país e a hegemonia de uma noção de sociedade e educação mais rigidamente neoliberal.

Já a **segunda parte**, “Espaços de ocupação e resistências”, explana a análise de movimentos de ocupação ocorridos desde o final de 2015, destacando-se aqueles do segundo semestre de 2016, em reação a projetos de alcance nacional, a MP 746 e a PEC 55. Nossa pretensão foi flagrar um movimento nacional, que envolveu todas as regiões do país e 22 estados, além do Distrito Federal, que se iniciou como uma ação dos secundaristas do Paraná contra a proposta do governo Temer de reforma do Ensino Médio, mas que atingiu estudantes da Educação Superior e se vinculou, em alguns locais, a greves de servidores da educação pública federal.

Durante a produção dessa obra, outro fato nos demonstrou o quanto ela era relevante e necessária, como resistência a um processo mais ou menos lento e silencioso de esvaziamento da democracia representativa e formal, construída em nosso país a duras penas após anos de ditadura civil e militar. Esvaziamento da democracia que pode ser aceito e até antecipado pela sociedade civil e pelo mercado, inclusive o editorial, graças ao medo. O fato: uma editora contatada por nós, que se recusou até mesmo a analisar a obra, não se envergonhando de dizer que

tinha medo de se indispor com o atual *status quo* político e ideológico. Desde essa recusa, publicar nossa obra se tornou uma questão de honra e uma forma de luta. Mas também um esforço de valorizar a pluralidade das ideias e a importância do debate aberto e lúcido.

Afinal, ainda acreditamos no diálogo e na boniteza das relações democráticas.

Gratos

Adriana Alves Fernandes Costa e Luís Antonio Groppo

PREFÁCIO

Saberes e conhecimentos estudantis a favor de novos, e surpreendentes, aprendizados docentes.

Guilherme do Val Toledo Prado

Ter o privilégio de fazer a leitura de um livro, antes que muitos leitores, é uma possibilidade que se apresenta por conta de laços de afetos e amizade. Por isso, neste início de prefácio, são necessários agradecimentos à Profa. Adriana Alves e ao Prof. Luis Groppo – é preciso confiança e desprendimento para ofertar isso a outro colega.

E ter o privilégio de realizar a leitura do livro “O Movimento das Ocupações Estudantis no Brasil” e dos artigos que tratam da força desses sujeitos, em algumas regiões do Brasil, por profissionais da educação comprometidos com a produção de conhecimentos eticamente constituídos, é realmente um presente especial neste início do ano de 2018, em que acontecimentos trágicos e marcantes têm sido indícios do vagalhão mercadológico e neoliberal que assola a frágil democracia brasileira, mais intensamente a partir de 2016 (o que não quer dizer que isso não vinha acontecendo anteriormente, como evidenciam alguns bons argumentos presentes nos textos lidos).

Cada um dos artigos, de algum modo, talvez sem a prévia intenção, dialoga com as ricas palavras proferidas pela entrevistada que abre o livro – uma entrevista com Ana Júlia Ribeiro realizada pelos participantes do Grupo de Estudos sobre Juventude, da Universidade Federal de Alfenas. A estudante Ana Júlia, no auge de seus 17 anos, responde às indagações dos

participantes do grupo, seja comentando sobre suas vivências no âmbito das ocupações, seja de peripécias de sua vida pessoal ou mesmo sobre os acontecimentos que precederam sua atuação na Assembleia Legislativa do Paraná, visto que foi chamada para debater e apresentar suas ideias e concepções em inúmeros fóruns relativos ao movimento estudantil secundarista. As palavras da jovem estudante são um alento energizante e emocionante, que produzem uma faísca de esperança e convoca-nos – nós, formadores de professoras e professores – a uma profunda reflexão dos princípios éticos e estéticos que organizam o cotidiano do trabalho formativo em nossas instituições universitárias.

A estudante Ana Júlia aponta, com toda a força juvenil de suas palavras, que é necessário assumir os enunciados adolescentes na construção de nossas práticas de produção de conhecimento escolar e educacional. Ela nos conclama a ouvir e a escutar os jovens e adolescentes em suas necessidades no diálogo com os conteúdos escolares e não tomar a ética produtiva escolar como balizadora do ensino e da aprendizagem na escola.

Como enunciado pelos organizadores, as práticas de resistências às políticas de governo de caráter neoliberal, que deterioram as condições de trabalho de docentes e precarizam os processos formativos discentes, mobilizaram muitos estudantes brasileiros a reexistirem de outros modos enquanto alunos e alunas das escolas públicas atacadas por essa ressaca privatizante e desqualificadora dos bens públicos democraticamente conquistados.

A luta por justiça e humanização das práticas democráticas apontadas pelos organizadores é um forte mote dos movimentos estudantis brasileiros e, como lucidamente indicado por várias referências nos artigos, demandam compreensão e estudos para o fortalecimento de ações formativas no âmbito universitário, que não só construam novos modos de ensinar, como também atendam as novas expectativas dos adolescentes e jovens que estão presentes nas escolas públicas brasileiras.

Como disse, cada um dos artigos, em suas temáticas específicas, dialoga com diversos temas apresentadas pela estudante Ana Júlia. Apresento-os em pontos marcantes constituídos em minha leitura e que podem indicar novos modos de adentrar em textos tão bem escritos!

Os dois primeiros artigos estão nomeados como participantes de uma primeira parte do livro, denominada “Contextos e Discursos de luta dos movimentos estudantis”. A segunda parte do livro é chamada de “Espaços de ocupação e resistências” e vai mostrar, de modo mais particular, como os diferentes movimentos estudantis impactaram diferentes lugares e produziram saberes e conhecimentos necessários de serem debatidos no âmbito da formação de professores.

O artigo de Adriana Alves Fernandes Costa e Marcio Albuquerque Vianna – “Contextos da Educação do Brasil entre os anos 1995-2016” - indica que vários acontecimentos nos cenários político-sociais e educacionais colaboram para contextualizar as ocupações, como também nos orientam para entender que arranjos sociais tensos, em que disputavam diferentes atores sociais, mostram a fragilidade democrática em que nos encontramos, e que necessitamos, todos os dias, lutar para que ela não desmorone. Destaco também do artigo, a lúcida reflexão da Profa. Adriana e do Prof. Marcio, situada e fundamentada, sobre a legitimidade da ocupação impetrada pelos estudantes na frágil conjuntura educacional delineada.

O artigo “O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil”, de Luis Antonio Groppo, de outro modo, destaca de uma perspectiva mais interna do movimento, as diferentes forças que culminaram nos movimentos estudantis, notadamente a partir dos anos de 2012 e 2013. Com um olhar acurado e atento, vasculhando diferentes fontes, acadêmicas, materiais ou virtuais, o autor apresenta ao leitor uma confluência de ideologias e práticas que possibilitam não só a emergência de estudantes como Ana Júlia, como também de outros estudantes, denominados de “independentes”, que muitas vezes se associam à práticas

liberalizantes e mercadológicas. A acurada interpretação do Prof. Luís sobre a qualidade das ocupações realizadas pelos adolescentes e jovens, estudantes secundaristas e universitários no Brasil, merece destaque, pois nos mostra que o caldo cultural em que estamos imersos e nos constitui, em toda a sua breve radicalidade sócio-histórica, possibilita a emergência de dignos defensores e produtores de uma democracia social igualitária e não totalitária.

No artigo “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas”, Ana Paula Corti, Maria Corrochano e José Alves sinalizam para a “insurreição adolescente” iniciada em 2015, por conta do movimento do governo do estado – comandado por Geraldo Alckimin – de desativar 94 escolas públicas estaduais e remanejar os estudantes de outras 754 escolas no estado de São Paulo. Com uma política educacional notadamente tecnicista e majoritariamente voltada para a formação técnica com vistas ao atendimento das forças do capital, o governo do estado de São Paulo, desde os processos de municipalização do ensino a partir de meados da década de 1990, transferindo para as redes municipais o ensino fundamental e responsabilizando-se majoritariamente pelo ensino médio e técnico-profissional, foi paulatinamente criando condições, como alertam os autores, para que o movimento estudantil secundarista tomasse fôlego e adquirisse novas proporções. Com uma juventude que anseia por novas possibilidades formativas no diálogo com a cultura escolar, os autores sinalizam muito bem para uma necessidade, tanto da escola, como instituição democrática, quanto de governos e suas políticas educacionais, que é a de dialogar com as necessidades juvenis de diferentes grupos sociais com o intuito de transformar a escola em um espaço plural e democraticamente instituído. Finalizam o artigo mostrando a ousadia dos estudantes e a coragem de tomar os princípios democráticos para sustentarem as ocupações e mostrarem a força da juventude brasileira.

O texto com o contundente título ““Ao vivo é muito pior”: direitos, resistência e repressão aos estudantes nas ocupações de

escolas do Ceará”, de Salomão B. Ximenes, Marina Araújo Braz Dillyane Ribeiro, Kaliane Evaristo M. Sena e Leticia Rodrigues de Abreu (professor e estudantes de universidades e escolas do Ceará) nos apresentam uma versão muito diferente do “sucesso educacional” que é veiculado na grande mídia em relação às escolas públicas cearenses. Ao apresentar os processos de ocupações ocorridas no estado do Ceará, os autores e autoras revelam, a partir de uma perspectiva interna ao movimento, as mazelas materiais e os ataques simbólicos que a escola pública cearense vem sofrendo ao longo de décadas. As políticas educacionais, alinhadas com os ditames das políticas neoliberais, produzem a precarização do financiamento público educacional e impossibilitam o acesso ao direito à educação, veiculando que o “direito à aprendizagem” está sendo garantindo. O movimento de ocupação dos estudantes da escola básica e ensino médio do Ceará, motivado pela precarização da qualidade da educação, mobilizou-se pela má qualidade da merenda, infraestrutura predial precária para alocação da comunidade escolar e pela instauração de uma gestão mais democrática das escolas, entre outras. O movimento dos estudantes mobilizou a Defensoria Pública do Estado, por meio da Defensoria de Direitos Humanos e Ações Coletivas, construindo denúncias que puderam ser compartilhadas com outras entidades governamentais, gerando um Termo de Ajustamento de Conduta ao governo estadual com as principais reivindicações do movimento de ocupação, possibilitando que a sociedade tenha conhecimento da situação de outros modos, que não só os veiculados pela grande mídia. No entanto, mesmo com tudo isso, o governo cearense, eivado pelos poderes a ele instituídos, desalinhados com a gestão democrática e solidária, tão bem praticada pelos estudantes nas ocupações cearenses, de modo truculento e autoritário, pune de modo arbitrário os participantes do movimento. Vale a leitura para conferir o desfecho!

No artigo “As ocupações das escolas no Paraná: elementos para a retomada da grande política e dos novos projetos

societários”, de Jane Almeida e Marcos Martins, o foco pode parecer incidir sobre as mesmas questões do texto a seguir, que também trata do Paraná. No entanto, os autores apresentam um foco analítico peculiar, qual seja, apresentam grupos de estudantes – vozes coletivas – que participaram do movimento estudantil, contribuindo para compreender a grande diversidade de interesses e necessidades dos estudantes que, das ocupações estudantis paranaenses, no âmbito da crise do capital e da emergência de “pequenas políticas”, como dizem os autores, enfrentaram a hegemonia capitalista dominante. Usando de diferentes fontes e de perspicazes análises, os autores conseguem propor compreensões sobre os coletivos bem como apontar para pequenas brechas que podem reconfigurar e ressignificar não só o movimento estudantil como também a democracia representativa e as ações políticas no cotidiano da escola e da vida social.

“A ocupação de escolas no estado do Paraná: determinações e fundamentos para a formação política”, artigo escrito por Anita Schlesener e Simone Flach, é uma leitura do movimento estudantil secundarista em uma perspectiva gramsciana. Delineando um contexto geopolítico fortemente marcado pelos avanços de práticas neoliberais, as autoras situam o movimento dos estudantes como uma legítima defesa dos direitos humanos, notadamente os educacionais, em nosso estado democrático. Movimento que teve como estopim os acontecimentos de setembro de 2016, modificando a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e atacando principalmente o Ensino Médio. Precarização das condições de oferta, alteração dos conteúdos curriculares com um caráter meramente tecnicista e não relativo à formação humana em suas integralidades e mudança dos modos de financiamento social com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) dos gastos congelados por 20 anos. Movimento de resistência e contestação que brilhante, organizada e eticamente foi levado a cabo por grupos de estudantes que, no caso do Paraná, ocuparam 850 escolas. Destaco do texto das autoras a excelente correlação entre o movimento de ocupação

pelos estudantes e o exercício de cidadania construído participativamente. Mesmo com tensões internas, decisões foram tomadas no melhor exercício democrático para assegurar o valor ético e social das ocupações, ou seja, a preservação do bem público a favor do público a quem se destina – estudantes, professores e profissionais da educação.

O texto “Ocupações secundaristas no Espírito Santo”, escrito por Aline Stocco e Lívia Moraes, nos oferece não só uma visão dos acontecimentos do movimento estudantil no estado do Espírito Santo, como também evidencia como a redução de gastos com políticas sociais impactam não só aos cidadãos comuns, representado pelos estudantes, como também os servidores públicos, que não têm mais condições de realizar seu trabalho de modo ético e ter respeitadas as suas necessidades pessoais. As autoras, além de mostrarem os impactos das ações federais deste maio de 2016 no estado capixaba, evidenciam que as propostas de maior austeridade fiscal atacam o cotidiano das escolas, que muito bem foram demonstradas pelos estudantes e que serviu como bandeira de luta do movimento estudantil. Bem organizados e fazendo das escolas um local de cultura, os estudantes capixabas construíram um conjunto de práticas cotidianas a favor do trabalho docente de qualidade, convidando também outras instâncias sociais a participarem das ocupações, gerando no poder judiciário local, contraditoriamente, não só uma preocupação pelo movimento dos estudantes, como também um esforço para enfraquecê-lo – o que só fortaleceu a luta dos estudantes secundaristas capixabas!

No artigo “Discursos e memórias da ocupação estudantil na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro”, Adriana Costa, Juaciara Gomes e Luiza Oliveira enunciam suas percepções e compreensões sobre o que caracterizou as ocupações na referida universidade, especificamente no campus Seropédica. A partir da conversa com alguns estudantes participantes da ocupação, as autoras traçam não só o contexto do movimento estudantil no estado do Rio de Janeiro, como caracterizam as práticas

ocupacionistas na localidade e identificam movimentos que marcaram os estudantes, como a “ida a Brasília”. Nesta viagem formativa, como proposto pelas autoras, o ganho não está só nos aprendizados construídos nas práticas como também nos enfrentamentos e conflitos emergentes no seio do próprio movimento estudantil e que possibilitam novas construções imaginárias e o enfrentamento do desmantelamento da frágil democracia nacional.

Por fim, o texto “Ocupação de uma universidade no sul de Minas Gerais”, de Luís Antonio Groppo, diz também da dimensão formativa do movimento estudantil, mas essa centrada no âmbito político – um processo de formação política, nas palavras do autor. Explicitando as diversas práticas coletivas que adolescentes e jovens têm vivenciando ao longo de um determinado período da vida social no Brasil, o autor, a partir de conceitos sociológicos e políticos, mostra como diferentes organizações juvenis apreenderam de modo particular uma dimensão política quando do movimento de ocupação das escolas secundaristas e espaços universitários. A tensão inicial entre o movimento estudantil e movimento organizado dos adultos – professores e funcionários dos equipamentos públicos escolares e universitários – deu lugar ao tenso diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e possibilitou, no exercício coletivo também tenso, a construção de práticas formativas políticas outras entre todos os participantes, apontando que a “re-politização” de instâncias deliberativas foi um exercício importante no movimento de ocupação estudantil universitária.

Como podem notar, após a apresentação dos diversos artigos presentes na coletânea, o esforço intelectual de cada um dos autores, em contextualizar, trazer referências e problematizar, a partir de diferentes fontes, as ocupações estudantis desde 2015, mostra-nos a força de nossa juventude e como as diferentes forças sociais as constituem, possibilitando a emergência de uma consciência mais alargada e eticamente constituída a pensar novos modos de formar professoras e professores que atendam às

necessidades dos adolescentes e jovens no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

E os adolescentes e jovens estão atentos a esse nosso movimento...

Para finalizar, narro um acontecimento vivido e que entra em sintonia e ressonância com a presente obra.

Mês de novembro. Um dia na Faculdade de Educação da Unicamp. Um grupo de jovens de uma escola estadual da cidade de Campinas, junto a um grupo de estudantes universitárias e sua professora de estágio, apresentou o trabalho desenvolvido em oficinas de memória escolar, materializados em ricas imagens fotográficas, produzidas pela parceria ali constituída. Como um dos membros da organização do encontro, passeava pelo prédio vendo os painéis apresentados, enquanto nas salas as diferentes comunicações apresentavam o que os estudantes da universidade haviam desenvolvido na relação com as escolas parceiras e seus sujeitos. Como essa parte do evento estava finalizando, preparando-me para uma mesa redonda final, da qual fazia parte, parei no local em que as fotos da memória escolar estavam expostas, para conversar com a professora e seu grupo de estudantes. Desmontando os painéis fotográficos, alguns estudantes da escola escreviam algo no verso da foto e ofertavam para os estudantes da universidade, inclusive para a professora responsável. Não perdi a oportunidade e emendei: "Também quero uma!", o que fui prontamente atendido, com o estudante também registrando algo atrás da imagem. Com cuidado observei a foto em preto e branco: a perspectiva evidenciava um corredor escolar, o encontro de duas paredes em 90 graus, uma parede mostrando a sala dos professores, compreensível pela placa acima da porta, e na outra parede uma sala de aula, com alguns vasos e armários de metal nos espaços disponíveis. Agradei o presente, encorajei-os a visitarem mais vezes a Unicamp, me despedi e fui me preparar para mesa redonda, dirigindo-me para o prédio central e ao salão nobre, local em que ocorreria o encontro. Descendo a rampa, um pouco antes do lance de escadas, lembro-

me de ver o que eles haviam escrito e deparo-me com o seguinte pedido:

Não se esqueçam de nós!

Não pude conter as lágrimas, não pude deixar de solidarizar-me com eles, não pude ficar indiferente...

Mudei toda a minha fala na mesa redonda em virtude do turbilhão de pensamentos que me arrebataram e das emoções que me tomaram, rememorando cada imagem que havia naquela exposição das memórias escolares produzidas pelos próprios estudantes secundaristas do ensino médio. Convoquei a todos os colegas presentes na sala a ouvirem e a escutarem, como num eco cotidiano, a força daquele enunciado com vistas a construirmos práticas formativas mais solidárias e mais condizentes com as condições sociais e materiais que todos os cidadãos necessitam em uma sociedade democrática.

O que os estudantes secundaristas nos ensinam? O que nossos estudantes universitários nos ensinam?

Vale realizar a leitura de cada um dos artigos aqui presentes, pois eles, além de dialogarem com as palavras de uma estudante, presente neste livro, dialogam – sem esquecer de cada um – com os estudantes que ocuparam as escolas públicas e as universidades públicas brasileiras! Eles não querem só ser ouvidos! Eles querem também escutar os saberes e conhecimentos que constroem uma sociedade livre, igualitária, democrática e - por que não? - alegre, pois mesmo com medo, eles resistem e reexistem e fundam novos princípios éticos de formação cidadã!!!

Nós não vamos esquecê-los!!!

Santos, abril de 2018.

SUMÁRIO

ABERTURA - ENTREVISTA COM ANA JÚLIA RIBEIRO	23
PRIMEIRA PARTE: CONTEXTOS E DISCURSOS DE LUTA DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS	43
CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO BRASIL ENTRE OS ANOS 1995-2016	45
Adriana Alves Fernandes Costa Marcio de Albuquerque Vianna	
O NOVO CICLO DE AÇÕES COLETIVAS JUVENIS NO BRASIL	85
Luís Antonio Groppo	
SEGUNDA PARTE: ESPAÇOS DE OCUPAÇÃO E RESISTÊNCIAS	119
“OCUPAR E RESISTIR”: A INSURREIÇÃO DOS ESTUDANTES PAULISTAS	121
Ana Paula de Oliveira Corti Maria Carla Corrochano José Alves	
“AO VIVO É MUITO PIOR”: DIREITOS, RESISTÊNCIA E REPRESSÃO AOS ESTUDANTES NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS DO CEARÁ	145
Salomão B. Ximenes Marina Araújo Braz Dillyane Ribeiro Kaliane Evaristo M. Sena Letícia Rodrigues de Abreu Francimara Carneiro Araújo	

AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS NO PARANÁ: ELEMENTOS PARA A RETOMADA DA GRANDE POLÍTICA E DOS NOVOS PROJETOS SOCIETÁRIOS Jane Barros Almeida Marcos Francisco Martins	175
A OCUPAÇÃO DE ESCOLAS NO ESTADO DO PARANÁ: DETERMINAÇÕES E FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA Anita Helena Schlesener Simone de Fátima Flach	201
OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO ESPÍRITO SANTO Aline Fae Stocco Lívia de Cássia Godoi Moraes	225
DISCURSOS E MEMÓRIAS DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO Adriana Alves Fernandes Costa Juaciara Barrozo Gomes Luiza Alves de Oliveira	263
OCUPAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE NO SUL DE MINAS GERAIS Luís Antonio Groppo	293

ABERTURA

ENTREVISTA COM ANA JÚLIA RIBEIRO

Ana Júlia Ribeiro se destacou no movimento das ocupações do Paraná, em 2016, graças ao discurso que proferiu, em 26 de outubro de 2016, na Assembleia Legislativa do Paraná – que pode ser assistido no YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=oY7DMbZ8B9Y>). O Grupo de Estudos sobre a Juventude de Alfenas, projeto de extensão da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), se reuniu no dia 27 de junho de 2017 para entrevistar, via Skype, Ana Júlia, então com 17 anos. O objetivo da sua entrevista foi obter um relato sobre sua participação no movimento das ocupações, sua formação política, a condição de mulher secundarista e a situação das escolas no pós-desocupação.

Questão: *Na sua visão, o que os estudantes secundaristas podem fazer hoje para contribuir com as mudanças sociais e políticas no país?*

Ana Júlia: A massa estudantil, os estudantes secundaristas como massa e não como coletivos e entidades estudantis, deram os seus recados durante as ocupações. O que acontece é que depois deste processo, a gente retorna para a escola, e parece que não tem sinal disso. Não me refiro aos coletivos. O que a gente consegue ver no dia a dia, dentro da sala de aula, por exemplo, que aquilo tudo não se aplicou. Mas, eu tenho em mente que muitos destes estudantes estão presentes em manifestações e expõe suas opiniões em redes sociais. Muitos ainda atuam nos grêmios e dão suas contribuições de forma intensa, com cartas de princípios e pontuando o que está errado. Por exemplo, no

interior do estado do Paraná, existem estudantes que conseguem dar opiniões de uma forma mais concreta na sua cidade, e de maneira muito crítica.

Questão: *Já que você falou sobre organização das/dos estudantes, você acredita que ela precisa ser institucionalizada, ou não?*

Ana Júlia: Essa é uma grande questão, mas na realidade as duas formas de organizações são legítimas, tanto se organizar dentro das instituições, quanto fora delas. Ambas são legítimas, e eu acredito que, na realidade, o que vale é a concepção ideológica de cada “secunda”... Muitos de nós não veem mais as instituições como uma saída. Outros veem que isso é necessário para algumas situações. Trata-se de uma posição muito individual. Eu, particularmente, considero ambas legítimas, apesar de entender a importância de lutar fora delas (das instituições) e das várias composições possíveis. Também considero que é necessário estar dentro desses espaços para conseguir mudá-los, mesmo que aos poucos, mesmo que a gente não consiga ver uma mudança “inteira”. Mas a gente vai conseguir mudar alguma coisa, enquanto quem está de fora apenas consegue criticar e não consegue ter clareza das instituições e nem que elas precisam ser mudadas.

Questão: *As próximas perguntas são sobre a sua trajetória escolar... Primeiro, em que escola você fez o ensino fundamental? Como era essa escola?*

Ana Júlia: Eu fiz o Ensino Fundamental I em uma escola de período integral, então eu ficava oito horas nesta escola. Ela era uma escola boa, tinha ótimo material e recursos, tinha muitos projetos, projetos de atletismo e concorriamos em campeonato de xadrez... Eu gostava bastante, na verdade. Saudades... E a escola de Fundamental II já era uma escola de “meio” período, era uma escola com diretoria de freiras, mas era uma escola estadual e era muito boa. Era melhor do que as outras que tiveram aqui na região.

Questão: *Você acha que isso contribuiu para a sua formação política? Esse seu primeiro tempo de escolarização no Ensino Fundamental?*

Ana Júlia: No Fundamental I, a escola em si não contribuiu para a minha formação política, e sim o que eu tive dentro de casa. Já no Fundamental II, eu entendo que a escola ajudou na minha formação política de uma maneira muito mais presente... Principalmente com ajuda da professora Flávia, de História, na 5ª série, e depois na 8ª série, quando aconteceu Junho de 2013... Tiveram todos os protestos de Junho de 2013, e eu lembro que nós tínhamos as discussões dentro de sala de aula e tudo o mais... Minha formação política na escola foi com essa professora de história, mas eu já tinha em casa, muito mais em casa.

Questão: *E o Ensino Médio? Foi em escola diferente? Como foi?*

Ana Júlia: O Ensino Médio, foi em uma escola do estado. E no que se refere à formação política, no meu primeiro ano eu não tive nenhuma formação política na escola. Tinha uma professora de Sociologia, ela era extremamente maravilhosa, mas não tinha uma formação política muito grande, falava do que já conhecia e já sabia, mas ela falava sempre pra gente participar dentro da escola e aí ela era ótima.

Questão: *Então, você começou um pouco do seu envolvimento no movimento estudantil no Ensino Médio?*

Ana Júlia: É! No segundo ano foi quando a gente teve a formação política na escola, porque é quando a gente ocupa a escola no final do ano. A gente ocupa o espaço escolar propondo uma outra escola, questionando as carteiras, os modelos de sala de aula...

Questão: *Você falou de Junho de 2013, a gente não tinha formulado nenhuma pergunta sobre isso, então, se você quiser, pode falar um pouco mais sobre ele nessa próxima pergunta: antes do movimento*

das ocupações, você teve alguma outra participação, em alguma organização ou processo político, social ou mesmo religioso?

Ana Júlia: Em Junho de 2013, não participei dos protestos, eu acompanhei, mas não participei, e não tenho uma análise do que realmente foi, eu tenho uma série de conclusões e pensamentos muito vagos. Já tinha ido em algumas manifestações com meus pais, mas eu era bem menor. No período do golpe (da então Presidenta Dilma), foi quando eu comecei, realmente a participar mais de movimentos, mas nunca como protagonista, no sentido daquela que constrói. Isso, no âmbito político. No religioso, eu frequentei a catequese, inclusive eu estou indo agora me despedir deles. Foram 10 anos de catequese e grupo de jovens que me ajudaram muito, e depois disso, de fazer catequese, eu fui do grupo de jovens, que me deu uma base maravilhosa, sobre a questão social, para enxergar a sociedade. Participava de encontros, uma vez eu fiz uma ação aí em Minas, uma missão em Montes Claros.

Questão: Você teve influência de familiares e outros amigos na sua formação política?

Ana Júlia: Tive, muita! Muita, muita, muita! Principalmente do meu pai e da minha mãe. A primeira vez que eu li Marx, foi por ter ganhado o livro do meu pai, foi um livro que eles quiseram me dar... Eu estava na 6ª série, com uns 12 anos. Eu nunca cheguei a ler livros inteiros de Marx, cheguei a pesquisar a história dele, sobre o que ele falava, em alguns textos que tratam dele. Depois disso, eu comecei a ler “O Príncipe”, de Maquiavel, tudo isso por conta do meu pai. Em seguida, começo a ver “O mundo de Sofia”. É quando eu me apaixono por filosofia. Foi quando eu comecei a debater isso com os meus amigos, e eu tinha 12 ou 13 anos. Eu era a louca do “rolê”. Eu começo a ter amigos mais velhos do que eu, que são formadores do grupo de jovens. Tínhamos muita, muita conversa. Eles me ajudaram muito nesse processo, principalmente o Diego e o Evandro. Também conversei

muito com a maioria das minhas primas, quando elas estavam entrando na faculdade.

Comentário: *Os cientistas sociais que te ouvem estão, aqui, comentando: “Nossa, ela leu Maquiavel na 6ª série!”.*

Ana Júlia: Não, Maquiavel eu li já estava na 7ª série. Eu fiz um resumo de Marx na 6ª série com meu pai, foi muito engraçado. Eu queria comprar um livro do Harry Potter, um daqueles como “Os contos de Beedle, o Bardo” e “Quadribol através do século”. Meu pai propôs o seguinte: “Eu compro o livro para você, mas antes você vai ter que fazer uma pesquisa para mim.” Respondi: “Como assim?”. Meu pai respondeu: “Você vai pesquisar sobre Karl Marx.” Eu nem conseguia falar o nome dele na época. Ele ainda me disse: “Você vai pesquisar sobre Karl Marx e vai fazer um resumo, pois vou querer ver o que você entendeu.” Eu perguntei: “Ah, mas por que?”. Sua resposta foi: “Porque ninguém ensina isso na escola, e ele é um dos maiores filósofos. Se você fizer isso, eu te dou o livro.” Eu concordei, isso na 6ª série, em 2012. Quando chegou em 2013, eu queria ganhar a coleção de Shakespeare. Eu também adoro Shakespeare, mas eu sabia que era muito caro, porque eu queria a coleção toda junta. Ele disse que ia me dar, mas eu teria de ler 15 livros no ano. E eu fui lendo, fui lendo, e chegou uma hora que não tinha mais livros em casa que me interessavam. Foi quando eu achei, com meu pai, “O Príncipe” de Maquiavel, e falei para ele que iria ler. Ele disse, “Uau!”. Eu li, eu li, eu li, sem entender coisa alguma. Deixei o livro todo grifado, porque eu lia e ia anotando, mas hoje eu vi, que eu não entendi coisa nenhuma. Eu lembro só de uns relances do livro. Mas eu li por causa do desafio feito por meu pai. Foi por isso que eu li, pelo meu pai me lançar o desafio, tipo assim “beleza, você quer tal coisa, tá bom, mas você lê todos.” Tinha esses lances...

Questão: *E seu pai, ele era organizado em sindicato ou partido?*

Ana Júlia: Meu pai se filiou no PT (Partido dos Trabalhadores) antes de eu nascer. Ele militou durante um tempo,

creio que durante uns 5 anos, mas logo que a gente se mudou onde eu moro agora, ele parou de militar. Ele nunca disputou nada, ao contrário do que andaram dizendo, que meu pai se candidatara a deputado. Mas ele nunca disputou nada, nem cargo público, nem cargos dentro do partido. Ele apenas militou durante um tempo, depois se afastou. Em seguida, se organizou em sindicato, creio que algo como uma Federação dos Estudantes oficiais, mas isso só depois que ele terminou a faculdade. Meu pai fez a faculdade super tarde. Hoje, ele não tem nenhum sindicato, apenas atua como advogado.

Questão: *Como começou o movimento para ocupar a sua escola?*

Ana Júlia: Inicialmente, nossa escola não se mobilizou para participar do movimento das ocupações. Não havia intenção de fazer a ocupação de nossa escola. Mas a gente organiza um ato, dentro da escola, sobre educação, no dia 9 de outubro (de 2016). A partir dessa manifestação, a gente começa a se colocar a hipótese de ocupar.

Questão: *O que fez com que você participasse desse processo?*

Ana Júlia: Eu sempre fui a aluna problematizadora, então, quando saiu a medida provisória (MP 746, que reforma o Ensino Médio) e a PEC (142, depois 95, de congelamento dos gastos públicos), a gente fez uma reunião com os alunos para explicar o que era isso. Quando chegou a hora, ninguém queria falar, e daí eu falei tudo. Por conta disso, todo mundo vinha perguntar as coisas pra mim, e sempre que alguém pensava em ocupar, vinha falar comigo "Ô, Ana, vamos ocupar a escola?". E eu respondia, "Galera, vocês vão participar? Vocês acham que a gente vai conseguir ocupar?" E o pessoal respondia que sim. Organizamos uma assembleia. Eu estava quieta, sentadinha, quando meus amigos me levaram e disseram: "Vai falar!" Eu chamei uma galera que estava mais organizada e, pensando no Ocupa, fizemos uma mesa para explicar as coisas. Quando o ato foi aprovado em assembleia, eu não pude ir. Mas eu pensei, "É agora!". Se eles tão

aqui, se eles acreditam, por que eu não vou participar disso, sendo que é algo que acredito totalmente?

Questão: *Durante esse processo, quais foram as principais dificuldades que vocês tiveram?*

Ana Júlia: Eu acho que foi querer que a galera participasse mais, ter mais estudantes. É a pressão de todo mundo te xingar. A questão de ter que organizar as coisas, tipo, conseguir apoio da escola, organizar aula, estar todo mundo junto. É que eu também sou meio estressada, e na época eu ficava mais ainda. Se fossem lá meter o pau na gente, porque o povo é conservador, se chegasse pai ou mãe, eu me sentia muito determinada a defender a ocupação, principalmente porque eu praticamente não saí da ocupação, eu saí da ocupação pouquíssimas vezes, por pouquíssimo tempo, e quando eu saía, era para resolver coisas para a ocupação. Eu me desgastei muito nesse processo. Nossa escola não foi uma escola que foi pra televisão, não foi uma escola que teve falta de proteção ou falta de qualquer coisa nesse sentido. Nossa primeira dificuldade de verdade foi quando aconteceu a morte do Lucas. Muitos de nós conhecíamos o Lucas e éramos amigos dele. Foi muito pesado. Conversamos muito com os pais.

Comentário: *Vocês estão no estado do Beto Richa! Não era era pouca coisa!*

Ana Júlia: Mas a gente não teve a questão policial. Acho que foi principalmente pelo que aconteceu no 29 de abril de 2015, ele não queria repetir. Ele não queria, depois de bater nos professores e nos servidores, logo em seguida bater nos filhos dos seus eleitores. Mas a morte do Lucas deu apoio para a milícia, deu apoio para o MBL (Movimento Brasil Livre) fazer seu discurso. Teve a pressão policial, mas ela não entrou na escola para bater em estudante. Eu não sei de caso algum, não significa que não aconteceu? Ele (Beto Richa) até queria assim. Tipo, se já acontece absurdos “de dia”, imagine em escola ocupada.

Questão: *Quais tarefas você cumpria? O que você fazia durante a ocupação?*

Ana Júlia: Eu era da comissão da segurança, alimentação, da organização, da administração, eu era da comunicação... Eu era de tudo, era o “Severino quebra-galho”. Nos primeiros dias, a gente tinha feito todas as comissões. A minha comissão era a de administração. Com o tempo, a gente fez outra combinação: que não tinha comissão de limpeza, que todo mundo limpava. Tinha noite que todo mundo limpava o banheiro, depois, durante o dia, cada um ia para o seu posto. No final, a gente começou a ter uns problemas e viu que compensava mais todo mundo fazer tudo juntos. Mas meu papel principal, o que mais eu ajudava, era o de comunicação. Quando os pais apareciam lá na escola, eu era quem conversava com eles. Era para mim que os pais ligavam. Era eu quem levava as pessoas para conhecer a escola enquanto ela estava ocupada. Se alguém queria filmar, entregar alimentação, saber do próximo processo, era comigo o contato. Também, quando se sentia a necessidade de chamar uma assembleia, era minha a tarefa de convocar.

Questão: *Vocês lembram, na ocupação, de terem contato com a cartilha “Como Ocupar o seu colégio?”*

Ana Júlia: Aquela cartilha foi bem engraçada. A gente foi fazer assembleia para ocupar a escola. Só que ninguém sabia como fazer assembleia, ninguém sabia como ocupar escola. Eu divulguei a cartilha, um pegou do outro, uma pessoa passou para outra pessoa. Quando estávamos articulando a assembleia, eu peguei meu celular e baixei “Como ocupar seu colégio?”, na hora, e fui lendo os tópicos.

Questão: *Quais atividades de formação vocês fizeram durante a ocupação da sua escola?*

Ana Júlia: Aula sobre cultura afro, aula sobre direitos humanos, aula de literatura... Teve muita coisa.

Questão: *Durante esse processo, o que foi mais gratificante para vocês? E o que foi mais frustrante?*

Ana Júlia: Gratificante foi ter criado uma nova possibilidade de ensino. E frustrante foi ver todo mundo jogando pedra em mim, sem eu nunca ter falado nada.

Questão: *Na ocupação da sua escola a discussão sobre gênero, feminismo, empoderamento, igualdade, era comum? E antes da ocupação, isso era comum?*

Ana Júlia: Não era comum antes, não é comum agora, mas era comum na ocupação. O espaço gritava isso, gritava por essa questão de igualdade.

Questão: *Para você e outras meninas que vivenciaram essas ocupações, essa foi uma experiência empoderadora?*

Ana Júlia: Com certeza, sem dúvida alguma. Ali eu tomava todas as minhas decisões, era eu que respondia por mim. E isso é incrível.

Questão: *Para você, a ocupação ocorreu de uma forma democrática?*

Ana Júlia: Com certeza! Eu fiz duas assembleias. Eu perdi minha garganta em dois dias gritando para que todo mundo escutasse. A gente organizou duas assembleias, organizamos papel de voto, todo mundo escreveu seu nome e um “x”, se era “sim” ou se era “não”. Todo mundo podia falar, todo mundo podia questionar. Foi super-democrático. O processo foi assim na maioria das escolas, acredito eu. Grande parte delas fez assembleias. E a gente não se contentou com uma assembleia, a gente teve que fazer duas assembleias. A gente teve que mandar bilhete para os pais. Foi outra dinâmica dentro da escola, quando a gente pôde se expressar, falar tudo que eu quero. Tratava-se de poder construir uma sociedade, poder questionar, poder realmente exercer cidadania. Ocupação é consenso político. Ocupação é democrática.

Questão: *Durante a ocupação, houve divisões de tarefas? Você acha que a divisão de tarefas é um critério pra que o movimento seja democrático?*

Ana Júlia: Acho que sim, porque, se a gente divide, distribui funções. E se a gente distribui funções, todos participam, todos fazem algo e ninguém fica sobrecarregado.

Questão: *E como é que você foi indicada para representar os estudantes secundaristas na Assembleia Legislativa do Paraná?*

Ana Júlia: Foi uma coisa bem complicada. A galera da Assembleia começou a procurar alguém. Eles chamaram os representantes das escolas, mas nenhum deles podia. Uma pessoa da Assembleia, que eu conhecia há algum tempo, me ligou e me disse: “Estamos procurando alguém, então, o que acha de você vir”? Eu respondi: “Ah, tá, eu vou”. Foi assim que eu fui indicada.

Questão: *Então, foi um convite?*

Ana Júlia: Isso.

Questão: *Como foi o processo de preparação de sua fala? Você preparou algo antes, ou falou de maneira espontânea quando chegou lá?*

Ana Júlia: Uns dias antes eu tinha feito um texto de resposta a um jornal, sobre as escolas ocupadas. Quando fui convidada, a galera me apoiou. Eu queria, mas, ao mesmo tempo, pensei: “não sei o que falar”. Resolvi usar a carta de resposta. Eu usei os tópicos dela. Fui dormir, mas não tinha nada certo. No dia seguinte, eu saí da ocupa. Vi o meu pai, mostrei os tópicos para ele. Ele disse que estava bom e me deu algumas dicas. Assim, melhorei aquilo um pouco. Era uma espécie de “textão”, e acabei dividindo ele em tópicos. E deu certo.

Comentário: Deu muito certo, Ana. Parabéns, foi muito corajosa.

Ana Júlia: Chegou na hora, eu chorei pra caramba, eu não queria falar, eu queria sair correndo, mas acabei falando. Eu nem sei como.

Questão: *O que você sentiu quando o presidente da Assembleia ameaçou interromper a sua fala?*

Ana Júlia: Eu fiquei tão assustada, e pensei “poxa, mas eu nem terminei de falar ainda”. Em seguida, pensei “Mas eu ainda tenho meu tempo”. Fiquei perdida, mas logo pensei: “mas o que eu estou falando de errado? Vou tentar continuar”. Eu fiquei muito nervosa. Cheguei a pensar, “Beleza, agora eu não consigo mais falar”. Achei que eu ia sair dali correndo para o colo de minha mãe. Pensei: “Meu deus do céu, é ali mesmo que eu vou”. E eu pedi desculpas. Quando eu falei “desculpas”, ele olhou pra mim e fez o gesto de “mudinha”. E nossa, eu fiquei muito brava. Não sei bem o que aconteceu, mas continuei. Falei: “não é minha vez”.

Comentário: *Acho que matou todas as mulheres de raiva, esse “mudinha”.*

Ana Júlia: Esse “mudinha” é muito pesado. Muito pesado! E a minha primeira reação foi ficar muito brava e xingar. E eu continuei a falar!

Questão: *Quais foram as principais consequências da sua fala, para você? Como você acha que ela ajudou o movimento?*

Ana Júlia: Sinceramente, eu não me acho habilitada para responder isso. Eu posso dizer que não mudou nada no sentido das ocupações. Tanto para as pessoas de fora quanto para as pessoas de dentro, a fala serviu para valorizar as ocupações. Ela pode ter sido o grito de todo mundo. Eu não acredito que aquela fala é minha, acho que aquela fala é de todo mundo que estava ocupando a sua escola. Aquele sentimento não era só meu, mas como ajudou o movimento de fato, eu não faço a mínima ideia.

Questão: *Quais eram os principais objetivos da ocupação? No seu entender, você acredita que eles foram conquistados em alguns aspectos?*

Ana Júlia: Primeiro era lutar contra a medida provisória: não foi conquistado. Luta contra a PEC: não foi conquistado. Luta

contra o Escola sem Partido: podemos conseguir. E a vontade de ser ouvido, de ser visto como indivíduo...

Questão: *Isso foi conquistado, o desejo de ser ouvido, de se colocar como sujeito?*

Ana Júlia: Creio que em partes. Algumas coisas a gente conseguiu com bastante propriedade, como se empoderar, se colocar como adolescente, como aquele que emite opinião, aquele que tem a sua própria opinião e que quer demonstrar ela. Mas eu realmente acho que muito em partes. Por exemplo, agora, na escola, fizemos greve, berramos, gritamos, brigamos, para conseguir mudar um estatuto. Eu acredito que a nossa maior conquista foi conseguir mostrar outra possibilidade, outra realidade, outro modelo de educação.

Questão: *Você ficou muito conhecida depois de ter falado na Assembleia. O que mudou na sua vida, como estudante, como mulher? Qual foi o impacto disso?*

Ana Júlia: Como estudante, as minhas notas caíram, inclusive a frequência, que eu tinha antes. Mas segue o baile. Para quem faltou metade do bimestre, eu até estou indo bem, melhor do que muita gente da galera por aí. Não que signifique muita coisa, eu aprendi que nota não tem nada a ver. Eu tirava 10 em Física, agora eu estou tirando 6, mas agora eu estou aprendendo a mesma coisa. Não, não mudou nada. Mas, quanto à escola, ficou bem pesado, porque agora eu não consigo ficar na escola do mesmo modo, porque me sinto sem vontade de estudar, porque você se sente numa prisão. É algo que não faz sentido, que tenta colocar todo mundo num padrão, que não ensina nada, que só faz você decorar. E vão nos dizer que aquilo que é importante pra sua vida? Sim, o conhecimento que você tem ali pode ser importante pra sua vida. Mas o modelo não, não é importante. No quesito pessoal... Quem era a Ana Júlia, antes disso? E, agora, estou pessoas ajudando a fazer seu TCC, a fazer uma pesquisa... Mudou. Como mulher e também como adolescente. Eu comecei a

ter muita mais voz, até dentro de casa. Eu tenho muito mais autonomia agora. Eu tenho relações muito grandes com meus pais. Eles são muito fofos. A gente conversa sobre tudo, sobre política, eu amo eles. Desde pequeno eles me ajudam com tudo e nunca vão me proibir, impor algo. Eu já tinha viajado algumas vezes sozinha, mas nunca antes para fora do estado, ou para casa de amigos. Eu sempre ia para casa de parentes. Agora, eu vou para Brasília, fico na casa de uma amiga. É uma coisa que nunca tinha acontecido antes. Eu viajo sem meus pais. Fico em hotel sozinha. E até que nas primeiras vezes eu queria que eles estivessem junto comigo e sempre levo eles quando possível. Em alguns momentos, não tem como. Eu não tenho dinheiro suficiente, disponibilidade, espaço. Esse processo me deu uma autonomia muito maior do que eu tinha antes. Eu vou ter que lidar com isso, ter que caminhar com as minhas próprias pernas e vou ter que me virar. E nesse processo, eu preciso de meus pais me auxiliando. Mas nunca impondo, decidindo como eu vou agir. Sou eu quem escolhe para onde eu vou. Eu que escolho os pepinos que vou enfrentar. Eu que escolho o que vou estudar. Eu escolho se vou prestar vestibular ou não.

Questão: *Você acha que de certo modo, é mais difícil para a mulher, para uma menina, ter toda essa autonomia e ocupar esses espaços de visibilidade?*

Ana Júlia: Acho. Eu cresci em um ambiente normal, muito padrãozinho. Eu sou uma menina padrão, de classe média, hetera, muito padrão. Minha família, meu pai e minha mãe trabalham há anos, com dois filhos, todo mundo branco, todo mundo hétero. Mesmo assim, aqui em casa a situação sempre foi super-feminista. Eu sempre vi meu pai limpando casa, cozinhando, ajudando minha mãe, fazendo de tudo. E quando eu ia para a casa das minhas primas, das minhas tias, da minha vó, eu nunca vi isso. É algo meio louco. Até hoje, é meio louco. Quando digo para alguém que é meu pai quem limpa a casa, por exemplo, ninguém acredita. Eu não sei porquê. A criação do meu irmão foi igual a

minha. Minha mãe sempre ensinou as mesmas coisas para os dois. De fato, eles eram muito mais rígidos, inclusive com ele, inclusive, sempre mais rígidos com ele quanto a respeitar as mulheres e saber o que pode ou não pode fazer. O meu irmão me surpreende. Às vezes, meu irmão é muito progressista, às vezes mais do que eu. E isso me ensina muito. Espera-se, em geral, da menina, que ela tenha de se comportar de uma maneira totalmente diferente. É difícil. Você não pode ter muitos namorados, não pode sair, você não pode usar as roupas que quer. Tem que estar comportada. Não pode beber. Você não pode fumar. Você não pode parecer ser frágil, porque você já é mulher. E já é fácil pisar em você, e daí se você parecer frágil, isso também faz você ficar muito mal. Você tem que parecer toda hora forte. Como se tivesse tudo bem e tudo certo, para que as pessoas te respeitem e não te destratem, para que não te elejam como o “mimimi” da vez. Você tem que tomar cuidado, porque sempre vão te ver como alguém que quer se aproveitar dos outros, principalmente dos homens. Algo bem estranho, mas que, na realidade, é triste. É difícil a mulher estar nesses espaços. E difícil estar na ocupação. É difícil para a mulher estar nesses espaços. É difícil para a gente conseguir se colocar, mesmo que seja um caso como eu, uma menina branca, padãozinha. Tem gente que sofre muito mais. Tem grupos sociais que se ferram muito mais.

Questão: *Como que você acha que foi a reação dos seus colegas homens, principalmente os héteros, meninos, em relação ao tamanho do protagonismo que as meninas tiveram na ocupação, inclusive na sua escola?*

Ana Júlia: Sobre as meninas, em geral, eu não sei. Mas eu falo por mim. Me ver lá foi muito normal para eles. No sentido, que eles já estavam acostumados a ver a Ana Júlia passando de sala em sala, falando: “Galera, hoje é dia da mulher, vai ter manifestação, vamos nos encontrar lá...” Mas, sempre tem aqueles comentários: “Opa, todo mundo tem medo...”. Eles deviam pensar tudo isso, com certeza, como: “a histérica”... “É

brava"... " É louca". Na verdade, eu tenho uma relação muito boa com todos eles, mas sempre tem isso... "Meu Deus, é muito brava". Agora, eu não sei ao certo como foi a reação deles. Comigo, era normal, por eles estarem acostumados. Mas, com amigas minhas, eu achei que elas que deveriam falar, eu acho que elas têm muito a opinar sobre tudo isso. Eram as meninas que estavam lá o dia inteiro. Os meninos, era um, dois ou três, no máximo. Eles voltavam só de noite para ficar, ou só de tarde. Acho que eles não entendiam a ocupação do mesmo modo que as meninas. No Distrito Federal, houve escola que foi ocupada apenas por meninas. Elas sofreram todo tipo de pressão psicológica, ameaças de estupro, de abusos. Porque eram meninas. Então, todas as vezes que eles ficavam incomodados, porque a nossa voz conseguia ser maior que a deles, a gente conseguia colocar uma regra de não machismo, como não usar certas expressões e palavrões machistas.

Questão: *Você tem se aproximado de algum movimento ou partido político depois do fim das ocupações? Você tem simpatia por algum deles?*

Ana Júlia: Sim. Tenho me aproximado do movimento organizado de entidades estudantis. Tenho me aproximado muito de coletivos. E também tenho me aproximado de partidos. E conheci todos eles depois das "ocupas". Eu acho que porque eu sempre admirei todos. Sempre gostei. Sempre achei o máximo, mas nunca tido a oportunidade de conhecer e também não sabia o que se passa nos movimentos estudantis. E depois, eu consegui.

Questão: *Obviamente, existe muita pressão sobre você, desses coletivos e partidos, não é mesmo? Como você lida com isso?*

Ana Júlia: Eu sou bem honesta. Eu falo que agora não vou entrar em nenhum e quero conhecer todos eles para um dia eu tomar a decisão de forma coerente. E até para poder realmente formar uma linha de pensamento mais concreta em relação a eles e as suas estratégias, para poder conhecer projetos que eles

aprovaram e desaprovaram, sua atuação mais efetiva. Eu falo: estou conhecendo. Eu adorei conhecer. Obviamente, eu vou concordar com muita coisa, mas discordar de muita coisa.

Questão: *Então, você tem uma aproximação por programa, com o programa que te contempla?*

Ana Júlia: Não é só o programa. Tem também a questão: o que você está fazendo para colocar esse programa em prática? Quais são as estratégias que você está usando para colocar esse programa em prática? Esse programa é coerente com a sua própria realidade? E não adianta só o programa partir da realidade, tem que ser um programa que realmente possa ser colocado em prática.

Questão: *Aos secundaristas que participaram das ocupações, quais foram as principais influências que essa participação pode ter trazido para eles, como pessoas, cidadão e sujeitos sociais?*

Ana Júlia: Foram os únicos dias em que eles estiveram na escola porque eles realmente queriam estar na escola. Foram os únicos dias que eles viram aquele espaço como deles. Não um lugar em que eles têm que obedecer regras...

Questão: *Você acredita que um movimento que tenha o mesmo impacto das ocupações é possível hoje? E seria necessário? O que você acha?*

Ana Júlia: É necessário, mas eu não acredito que seja possível. É necessário pelos retrocessos que a gente está vivendo, mas eu não acredito que seja possível porque as pautas estão muito fragmentadas, e elas mobilizam agora poucos setores. A gente acabou de vir de uma mobilização muito grande e para a gente conseguir retomar para ela já é bem complicado. No momento em que a gente vira o ano, desde o final de 2016, nos sentimos perdidos, sem esperança. É complicado, eu não sei o que fazer, mas eu sei que a gente precisa de novas estratégias. Dá sim para ocupar escolas, mas é muito difícil superar as cerca de 1.100

escolas ocupadas. Para conseguir superar 1.100 escolas ocupadas, é preciso ter pautas dos estudantes. Se não tiver algo que chame a atenção do movimento estudantil, não tem como ocupar. Vou dar um exemplo daqui de Curitiba: estão tirando os direitos de todos servidores públicos. Por essa pauta, os estudantes não teriam ocupado as escolas, talvez tivessem ocupado uma, duas, três, no máximo dez. Porque é uma pauta que não atinge muitos estudantes. Qual o movimento da sociedade, qual o setor da sociedade que tem a capacidade de mobilizar e parar de alguma forma o seu meio, a sua atuação, assim como os estudantes pararam pela educação? Qual outro grupo consegue fazer algo para o seu meio?

Questão: *Ana Julia, qual é a expectativa que você está nesse contexto para o CONUBES (Congresso Nacional da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) deste ano?*

Ana Júlia: Eu nunca fui para o CONUBES, por exemplo. Eu quero me surpreender com o que vai acontecer e lá e também posso me indignar com o que pode acontecer lá. Em vista do CONUNE (Congresso Nacional da União Nacional dos Estudantes), que aconteceu agora, eu me diverti muito, foi muito legal, eu vi muita coisa. Só que eu ficava como plateia, não como protagonista dele. Era o CONUNE, mas eu não era universitária. A única coisa que eu espero do CONUBES é que eu consiga mais me inserir nele, participar muito mais do debate e ter a experiência de entender mais as teses e ler mais elas. Eu li só algumas teses dessa vez, algumas delas eu não entendi. Espero até que o movimento organizado se sacoleje e entenda que ele precisa mudar. Ele não está dentro das escolas, a UBES está falhando nas escolas.

Comentário: *No CONUNE, pouco se falou das ocupações, a não ser na sua mesa.*

Ana Júlia: Eu lembro muito das ocupações secundaristas sendo citadas no CONUNE. Inclusive, teve uma menina que foi rechaçada em sua tese, por alguém que disse que era uma

palhaçada universitária vir falar das ocupações como se eles tivessem sido os principais protagonistas delas. Os universitários têm mais espaços na sociedade, têm mais voz. Entretanto, na realidade, as ocupações universitárias partiram das secundaristas. No começo de 2016, o protagonismo era todo dos secundaristas.

Questão: *Defina, em uma palavra, o que o movimento das ocupações representa para você.*

Ana Júlia: Acho que vocês perceberam que eu não consigo definir as coisas em poucas palavras. Bem... Espontaneidade.

Questão: *Eu ouvi você falar um pouco disso no início, mas eu queria te perguntar uma coisa, que é o mesmo que eu já perguntei para alguns estudantes secundaristas daqui de Alfenas que também ocuparam as escolas. Como você se sente quando você volta para escola depois da ocupação e você não identifica grandes mudanças? Como está sendo a rotina na escola, a relação com os professores? Quando vocês ocuparam as escolas, foi tudo muito diferente, foi uma outra coisa. Como é voltar para escola e ver que ela voltou a ser o que era?*

Ana Júlia: Desesperador. É desesperador todas as vezes que eu me vejo sentada em uma carteira, olhando para o quadro. Ou todas as vezes que eu não consigo falar sobre aquilo, sem expressar um segundo sobre aquilo que eu aprendi na ocupa. Horrível, você não consegue ver mais aquele espaço do mesmo modo como via ele antes. É triste, porque você vai para aula dos professores e eles não entendem o que aconteceu. Eles continuam com as mesmas aulas, com as mesmas falas, os mesmos métodos. A aula que foi dada hoje é a mesma aula dada por ele há dez anos. Desesperador. É isso que resume como foi voltar para escola. É horrível ver o que ela é realmente, tendo em vista o que ela poderia ser.

Questão: *Você sofreu ou teve algum colega que, por fazer parte da ocupação, sofreu alguma retaliação ou perseguição por professores, direção ou pela mídia da cidade?*

Ana Júlia: A mídia foi o que mais retaliou. Se teve uma coisa que eu sofri, foi com a mídia. Na escola, teve um professor que ficou um pouco no meu pé, fez uns comentários muito desagradáveis. Teve gente que sofreu muito. Teve gente até que perdeu o trabalho de conclusão de curso, teve situações muito piores mesmo.

Transcrição:

Gabriel Barreto Lopes (mestre em Educação pela Unifal-MG)

Isabella Batista Silveira (mestranda em Educação pela Unifal-MG)

Laís Nunes de Almeida (licenciada em Pedagogia pela Unifal-MG)

Mayra Cristina da Silva Costa (licenciada em Química pela Unifal-MG)

Mariana Ramos Pereira (bacharelanda em Ciências Sociais pela Unifal-MG)

Edição:

Isabella Batista Silveira

Luís Antonio Groppo (Professor da Unifal-MG e coordenador do Grupo de Estudos sobre a Juventude)

Primeira parte:

**Contextos e Discursos de luta
dos movimentos estudantis**

CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO BRASIL ENTRE OS ANOS 1995-2016

Adriana Alves Fernandes Costa¹

Marcio de Albuquerque Vianna²

Introdução

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, é sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc. que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1992, p.99)

Esse capítulo tem como objetivo principal analisar os contextos da educação no Brasil entre os anos 1995-2016. Não se trata, contudo, de realizar um mapeamento exaustivo de todos os acontecimentos e políticas desenvolvidas em tal período, uma vez que, para tal fim, seriam necessários estudos mais extensos. Propomos, por outro lado, uma reflexão sobre algumas políticas, essencialmente educacionais, que impactaram o contexto social brasileiro porque estariam alinhadas com programas governamentais existentes nos períodos discutidos. Além disso, entendemos que, geralmente, escritos que possuem a natureza a que nos propomos inclinam-se a construir um panorama amplo sobre a temática abordada e, como tal, tendem a priorizar detalhamentos necessários ao foco do tratamento que se pretende atribuir ao tema discutido. Por conseguinte, o lugar que este capítulo ocupa, no presente livro, possui configuração

¹ Professora Ajunta II na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutora em Educação, UNICAMP. profa.adriana@hotmail.com

² Professor Adjunto II na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutor em Ciência, Tecnologia e Inovação – Políticas Públicas Comparadas, UFRRJ. albuvianna@uol.com.br

estratégica no sentido de favorecer ao leitor um olhar compreensivo sobre o desencadeamento social que influenciou o movimento de ocupação estudantil nas instituições públicas educacionais brasileiras. Do nosso ponto de vista, faz-se necessário pensar sobre o contexto que propiciou tal movimento, uma vez que o desenho da organicidade dos estudantes brasileiros não se fez gratuitamente: ele foi tecido entre tensões e lutas de cunho histórico-social.

Diante disso, ressaltamos que essa escritura foi construída, sobretudo, por meio de pesquisa bibliográfica sobre as publicações acadêmicas (essencialmente artigos científicos e livros) a respeito do tema aqui proposto. Apresentamos, destarte, a tessitura da presente escrita em dois blocos. No primeiro, discutimos, o contexto educacional durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) a fim de tratarmos o bojo das políticas desenhadas à luz dos fundamentos neoliberais, cujos conceitos e práticas, de alguma forma, estenderam-se pelo governo seguinte. No segundo bloco, apresentamos uma breve reflexão sobre como os governos Lula e Dilma conduziram a política de governo para a educação, de maneira a contextualizar e contribuir com o entendimento do panorama das ocupações estudantis no Brasil no segundo semestre do ano de 2016.

Em vista disso, enfatizamos que a nossa proposta é, primordialmente, balizar possíveis entendimentos sobre a emergência do movimento estudantil que se desenhou em um cenário tensionado por embates e interesses socioeconômicos antagônicos. Realçamos, assim, que almejamos explicitar as contradições que consideramos essenciais para compreendermos, de maneira crítica, a complexidade que envolve refletir de forma sistematizada, porque escrita, a conjuntura social/educacional.

A Educação Pública na era FHC

O panorama econômico do/no Brasil, que antecedeu a implantação do Plano Real no governo Itamar Franco, após o

impedimento do primeiro presidente eleito Fernando Collor de Melo, no período de redemocratização pós-ditadura, foi precedido por instabilidades, com altos índices de inflação e insegurança para investimentos internacionais em solo brasileiro. A opinião pública, sustentada pelo apelo midiático da imprensa à época, clamava por uma economia mais forte e estável que não trouxesse à tona mais um “pacote econômico” que causasse ainda mais instabilidade aos modos de viver da sociedade.

Consequentemente, o fenômeno da Globalização, pautado no modelo de economia neoliberal influenciou na criação do Plano Real pelo então ministro da fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC), o qual foi eleito presidente da república em 1995, com uma frente de centro-direita (CUNHA, 2003). O “sucesso” da suposta “estabilidade econômica”, com baixos índices de inflação no primeiro mandato, impulsionou consideravelmente a sua reeleição em 1998. Entretanto, tal “sucesso” econômico teve como contrapartida arrochos salariais, a concretização de reformas, inclusive as que já estavam em andamento após a aprovação da Constituição de 1988 (HERMIDA, 2012) e, sobretudo, o processo de privatização em vários setores, alavancado pela lógica neoliberal como fundamento da globalização da economia capitalista. Na visão de Ianni (1997, p.7)

a globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória.

Nesse novo ciclo do capitalismo, o modelo adotado pela política brasileira, com a implantação de uma aparente estabilidade econômica, proporcionada pelo Plano Real, seguiu a “cartilha” e os preceitos do neoliberalismo, com a perspectiva do estado mínimo, no sentido de suprimir qualquer responsabilidade

do governo sobre as demandas sociais. Para Santomé (2003, p. 17) “junto com o Banco Mundial, o FMI é o órgão que está desempenhando o papel mais importante para restringir o poder dos Estados”. Tais preceitos foram nada mais que exigências de organismos internacionais e supranacionais adotados por países do Terceiro Mundo que pretendiam elevar o seu *status* para países considerados em desenvolvimento. Dentre tais “exigências”, o modelo educacional brasileiro sofreu várias influências, durante esse período. Segundo Pires e Medeiros (2014, p. 4)

O Banco Mundial teve um importante papel na reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras, sendo notória sua atuação e influência no âmbito educacional no Brasil e América Latina, difundindo uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, “por meio do binômio privatização e mercantilização da educação”, em parceria na preparação da mão de obra qualificada exigido pelo ideário neoliberal em sintonia com o FMI. Para tanto, como condição de empréstimo dos financiamentos, os organismos internacionais exigem em contrapartida, a adoção de suas diretrizes, o que culminou na redefinição do papel do estado brasileiro.

Logo, a privatização e a mercantilização da educação e de outros setores passaram a ser os condutores das políticas das reformas nacionais no período FHC. Mais ainda, a preparação da mão de obra qualificada dependia de um movimento educacional que vinha desde a Educação Básica no sentido de formar cidadãos capazes de se adaptarem às lógicas e demandas do mercado. Para tanto, o ideário aprender a aprender, enquanto um dos quatro Pilares da Educação, apontados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO tinha, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o movimento do Construtivismo, com base na psicologia cognitivista, uma racionalidade instrumental capaz de conduzir os alunos a tal adequação ao mercado de trabalho e de consumo. Formar sujeitos perspicazes, multifuncionais, capazes de gerir e resolver problemas complexos por meio do aprender a aprender passou a ser o discurso unísono dos parâmetros e diretrizes curriculares

no período, sobretudo na formação dos professores em programas de formação continuada docente como o PCN em Ação e o PROFA³. A partir de tal lógica, o mercado de trabalho não necessitava mais do funcionário com uma ou poucas funções laborais; necessitava agora de um colaborador, ou seja, alguém que pudesse sanar problemas diversos e cumprir metas pré-estabelecidas com máxima eficiência sem que necessitasse de tutoria ou constante formação externa. O lema aprender a aprender, com base no construtivismo, segundo Duarte (2001, p.55) faz com que “o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’”. O autor critica tal apropriação de instrumentalização, enquanto ideário de adequação, tanto da educação quanto dos sujeitos, às lógicas e demandas estabelecidas pelo mercado.

Ainda na década de 1990, foi promulgada a LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que balizou, de forma normativa, os princípios educacionais no território nacional e descentralizou para os municípios e estados a Educação Básica⁴, permanecendo o governo

³ Tanto o programa de formação continuada Parâmetro Curricular Nacional em Ação quanto o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores oferecido pelo MEC – Ministério da Educação – durante o governo FHC, tinham como objetivo formar formadores de professores em polos de capacitação, reunindo vários municípios circunvizinhos conveniados, para serem multiplicadores dos ideários e propostas metodológicas enquanto “ações” dos PCNs nas escolas. Os programas tinham material didático próprio, elaborado para apoiar o formador de professores nos encontros, que eram organizados pelas prefeituras conveniadas com o programa. Ambos os autores deste artigo atuaram como “formadores de formadores” nesses programas governamentais.

⁴ A redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996 do Art. 211, diz que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e

federal ainda responsável por escolas secundaristas, técnicas e universidades públicas já existentes e em funcionamento.

Para Hermida (2012, p. 4):

A principal medida da política educacional decorrente da aprovação da LDBEN foi a lei nº. 10.172 que, segundo sua ementa, “Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”, em 09 de janeiro de 2001. A ordem imposta pelo governo se completa com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), com as Diretrizes Curriculares para o ensino no 3º grau, com a proposta de Autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior, com os programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação (o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima; o Programa de Aceleração da Aprendizagem; o Fundo de Fortalecimento da Escola, dentre outros), além de outras tantas leis, decretos, portarias, medidas provisórias, protocolos, pareceres e emendas constitucionais.

Constata-se, por conseguinte, o surgimento de vários programas educacionais neste período, sobretudo e prioritariamente, voltados para o Ensino Fundamental. Antes desses programas, já em 1990, houve a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que era um conjunto de avaliações externas em larga escala que realizou um diagnóstico da educação básica brasileira e que embasou o foco da atenção no Ensino Fundamental pelo governo FHC. Tais avaliações diagnósticas reforçaram a criação do Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003) e que se configurou em um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a cumprir, no período de uma década, as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, UNICEF – Fundo das

padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Nações Unidas para a Infância, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e Banco Mundial. Esse documento foi considerado como “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”⁵ no sentido de cumprir com a meta de melhoria para esse segmento de ensino. Tais eventos culminaram na concentração de políticas públicas para a Educação Básica e que, conseqüentemente, levaram à diminuição dos investimentos e da expansão na educação pública superior.

Embora as universidades públicas federais e escolas técnicas existentes não tenham sido privatizadas no período do governo FHC, houve a estagnação de seu processo de desenvolvimento em vários aspectos: de ampliação do número de vagas para novos alunos, de expansão das unidades existentes e de novos *campus* universitários e da valorização do docente por meio de planos de carreira e de reajustamento salarial. Neste sentido, no que se refere especificamente à questão salarial, o governo afirmava que a inflação anual era próxima de zero e não fazia sentido reajustar os salários dos docentes e técnicos administrativos. Também, enquanto meta de sua gestão, FHC instituiu um papel econômico para a educação superior, cujo principal foco seria uma proposta de estabelecer parcerias entre o setor privado e o governo – universidade e indústria – para o desenvolvimento científico e tecnológico, de forma a garantir eficiência para o ensino básico e técnico (CUNHA, 2003). Tal proposta teve impacto direto no ensino superior federal com a revisão da utilização de 70% a 80% dos recursos do Ministério da Educação, que atendiam a um montante de 22% de alunos de graduação, comparado aos 78% matriculados no ensino privado, embora, sendo este último com qualidade claramente inferior e questionável em muitos cursos e instituições Brasil afora (Ibidem, 2003). Posteriormente, a redução dos recursos para o setor público, para Silva (2016, p.2) “simboliza políticas públicas para educação superior que demandava das

⁵ Fonte: <http://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acessado em 09 jun 17.

instituições de ensino superior esforços maiores do que seriam capazes de suportar, levando-as aos seus limites e morte institucional”. Essa medida de administração mais racional dos recursos iria rever ainda a ociosidade dos períodos noturnos na busca por uma maior utilização dos espaços e a efetividade de alunos formados, sendo o seu desempenho medido por avaliações externas como o “provão” do MEC.

O Exame Nacional de Cursos, o “Provão”, enquanto avaliação externa em larga escala, foi instituído em 1996, na gestão do então ministro Paulo Renato Souza, e teve a finalidade de avaliar, por meio do desempenho do aluno, a qualidade de ensino das instituições de nível superior. O exame teve como papel principal avaliar a qualidade de ensino dos cursos de graduação à época. Tratava-se de uma prova aplicada, anualmente, aos alunos no período de conclusão do curso de graduação. Tais medidas seriam elementos condicionantes para a carreira de professores e funcionários e possíveis aumentos salariais (Ibidem, 2003).

Com a revisão dos recursos destinados ao Ensino Superior e com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997, a ampliação do número de unidades e de vagas para o Ensino Superior ficou deficitária e insuficiente em virtude das demandas do mercado de trabalho e do aumento demográfico. O próprio acesso às universidades por meio dos vestibulares⁶, a cada ano mais concorridos, dificultava a entrada

⁶ Os vestibulares demandavam dos candidatos uma concentração de conhecimentos de todas as áreas do ensino, os quais, dependendo do curso de graduação a ser escolhido, necessitavam de longos meses ou anos de estudos em cursos preparatórios de altíssimo custo e que muitas famílias não tinham condições de sustentar financeiramente. Tal situação proporcionou a manutenção das classes mais privilegiadas economicamente, nos cursos mais concorridos, nas universidades públicas e gratuitas, em detrimento do acesso das classes populares, que acabavam entrando para o mercado profissional e

das classes mais populares no Ensino Superior público, levando-as a buscarem, no ensino privado, a graduação como meio inserção no mercado de trabalho qualificado e, conseqüentemente, com melhor remuneração salarial. Com essa busca e demanda, o setor privado de ensino superior passou a ter um crescimento abrupto (como é possível observar, no gráfico da Figura 1, no período que compreende os anos de 1997 a 2002), chegando a ser comparado com franquias de lanchonetes e denominado como “processo de macdonaldização” da educação superior.

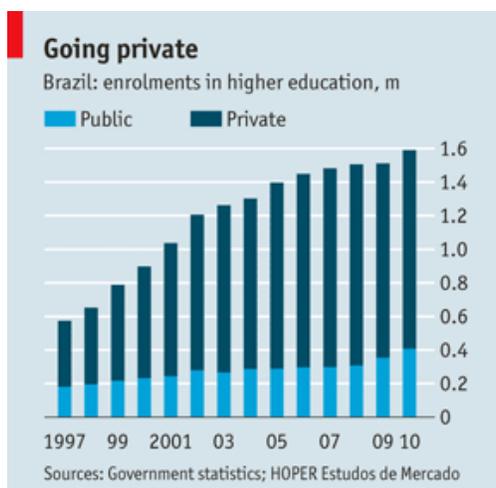


Figura 1 – Diferença entre o número de matrículas nas universidades públicas e privadas no Brasil.

Fonte: The Economist. Disponível em <<http://www.economist.com/node/21562955>>. Acessado em 06 jun17.

Embora a lógica neoliberal implementada preconizasse a privatização e o estado mínimo, não havia a necessidade de privatizar o ensino superior público. Bastava não expandi-lo e restringir o acesso das classes sociais que necessitavam dos cursos de graduação para a obtenção da tão sonhada ascensão social. Logo, essa demanda das classes trabalhadora e/ou menos

financiando uma graduação em instituição privada, no turno da noite, após longa jornada de trabalho.

favorecida acaba desembocando no setor privado que teve o seu ápice de crescimento durante o período da gestão FHC. Podemos denominar tal fenômeno como “privatização paralela” ou “privatização por omissão de políticas de expansão, inclusão e investimento no setor público”.

Na perspectiva de Vela (2007, p.2), ocorreu a grande expansão do ensino superior privado no período, comparada aos governos militares,

[...] quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência da República pela primeira vez, em 1995, as políticas públicas em educação e, em particular, a educação superior, foram novamente dinamizadas. Mas, desta vez, segundo uma perspectiva que, longe de pensar sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país, enfatizavam-na como parte de uma política de mercado, de aquisição de competências para a concorrência, da rápida transferência de conhecimento, capacitando o cidadão para as novas necessidades do mercado de trabalho. A universidade nesta perspectiva era o local da transformação do novo homem de uma nova cultura – a cultura urbano-industrial – que tem na organização do mundo do trabalho e do capital um dos seus principais determinantes. Associa a qualificação do trabalhador com uma maior produção de riquezas.

Por outro lado, mesmo com o “sucateamento” das universidades públicas, as mesmas se mantiveram com desempenho acima das privadas nas avaliações externas como o “provão”, pois o trinômio ensino, pesquisa e extensão e sua indissociabilidade (MACIEL e MAZILI, 2010) é mais fortemente exercido nas universidades públicas quando comparado ao conjunto das privadas. Considera-se, ainda, que a presença e a efetividade das atividades de pesquisa e extensão ampliam a perspectiva do ensino em uma relação dialética, o que ocorre muito sutilmente ou quase de forma inexistente em muitas instituições privadas. No entanto, no período de 8 anos de gestão de FHC, a expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas foi muito superior ao setor público federal.

Para Traina-Chacon e Calderón (2015, p. 8) houve:

[...] a expansão de 83,1% no número de IES no governo de FHC, no qual predomina o crescimento do número de IES privadas. O número de IES privadas mais que dobrou nesse período, ficando com expansão de 110,8%. O número de IES federais também aumentou no governo FHC, porém em menor escala, atingindo 28,1%, com um retraimento ainda no número de IES estaduais e municipais (...) a distribuição das IES públicas e privadas, considerando o número de IES e o percentual de matrícula, tem-se constatado a predominância das instituições privadas, **conferindo ao Brasil o maior índice de privatização entre os países da América Latina e um dos cinco mais altos no mundo** (grifo nosso).

A partir da constatação destes autores, supõe-se que, mesmo não havendo a privatização direta das universidades públicas federais, a sua evidente intenção de estagnação e sucateamento, com o crescimento de apenas 28,1% comparado aos 110,8% das IES privadas no *octênio* FHC, pode ser configurado como um processo de privatização, estando entre um dos maiores do mundo. Tal estratégia pode ter sido emanada pelo ideário neoliberal vigente em seu governo, no sentido de formar sujeitos em instituições privadas com as devidas competências para a adaptação às demandas do mercado de trabalho (VELA, 2007) e com base em uma racionalidade instrumental na qual a razão se apoia na visão positivista e mercantil dos processos operacionais (WEBER, 1999).

Contextualização Educacional nos governos Lula

Luiz Inácio Lula da Silva, advindo das camadas populares, exerceu dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010) como presidente da república do/no Brasil e, em seu governo, instituiu políticas sociais relacionadas a formas de pensar e fazer educação de forma a repensar a universalização do acesso à educação básica. No seu primeiro governo, o programa destinado à área educacional, nomeado “Uma escola do tamanho do Brasil”, possuiu três diretrizes que afirmavam a educação como direito, sendo: (i) democratização do acesso e garantia de permanência (ii)

qualidade social da educação (iii) implantação do regime de colaboração e democratização da gestão (PT, 2002, p.04).

Nesse sentido, para melhor compreender esta proposta governamental, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.188) discorrem:

Considerando como condição para a cidadania, o governo Lula mostrou-se determinado a reverter o processo de municipalização predatória da escola pública, propondo um novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis.

Também acerca do ideário que se propunha para a educação brasileira, o documento de programa de governo do Partido dos Trabalhadores (2002, p.04) teceu uma análise do quadro educacional da época e expôs seu posicionamento.

É preciso romper a lógica vigente segundo a qual **aos mais pobres** estão reservadas as vagas em **escolas públicas despreparadas**, durante a educação básica, e o **acesso a faculdades e universidades pagas de baixo nível**, enquanto à **elite destinam-se as escolas privadas de qualidade**, capazes de preparar alunos aptos a ganhar, nos vestibulares, as **melhores vagas na Universidade pública brasileira**, onde se concentra o ensino superior de mais alto nível (grifos nossos).

A partir de tal lógica paradoxal, em 2007, o governo Lula instituiu, com maior abrangência e não com recursos equivalentes a tal aumento mencionado, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, que passou a abranger as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O referido fundo substituiu, então, o FUNDEF, implementado pela política governamental de Fernando Henrique Cardoso. Ainda no ano de 2007, o MEC lançou o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, que intencionou a melhoria da educação básica através da articulação de um conjunto de

programas. Vale ressaltar que o PDE compunha o Plano Plurianual - PPA (2008-2011), previsto no artigo 165 da Constituição de 1988.

Tratou-se, assim, de um momento importante do delineamento da educação pública brasileira visto que o PDE, organizado em quatro eixos de ação (educação básica, ensino superior, alfabetização e educação continuada e ensino profissional e tecnológico), indicava saltos quali e quantitativos importantes de acesso das camadas populares ao exercício do direito à educação. Percebe-se, em tal contexto, um esforço majoritário por parte de vários setores da sociedade em debater a qualidade da educação básica.

É fundamental ressaltar que os *quatro eixos* de ação do PDE continham programas relevantes, dentre os quais, destacamos: o **primeiro**, da educação básica, que abrangia o Programa Compromisso Todos pela Educação, objetivava o alcance de uma educação básica de qualidade e, para isso, abarcou um plano de metas e ações que se relacionava com outras políticas governamentais; já o **segundo**, Ensino Superior, carregava, em seu bojo, programas como o PROUNI – Programa Universidade para Todos, articulado com o FIES – Financiamento Estudantil e o Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; o **terceiro**, Alfabetização e Educação Continuada, foi pensado para reduzir a taxa de analfabetismo e teve o Programa Brasil Alfabetizado como uma das frentes de alcance de objetivos; por último, o **quarto** eixo, Ensino Profissional e Tecnológico, que tinha o propósito de ampliação da rede de ensino profissional e tecnológico do país.

Certamente cada um dos eixos aqui destacados mereceriam maiores detalhamentos, contudo coerentes com a intencionalidade do presente texto, já explicitada em sua introdução, nosso intuito é destacar o seguinte aspecto que nos parece comum a todos os programas evidenciados: intencionalidade e encaminhamentos de maior acesso das

camadas populares às políticas de governo. Diante disso, ressaltamos a afirmação de Saviani (2007, p.1232) quando diz:

[...] o Plano, tal como apresentado, não traz garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado. Isso porque não estão claros os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade.

Contudo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), também ancorados em Saviani (2007), compartilham a possibilidade de o MEC desviar-se do foco do PDE em vistas à grande quantidade de ações, isso porque:

Comparando o PNE 2001 com o PDE, observa que este último reproduz muitas ações do PNE e não constitui um plano, e sim um conjunto de ações que, embora presentes no PNE, não se articulam organicamente com ele (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p.194)

Saviani (2007, p. 1243) destaca também que a formulação do PDE aconteceu em aproximação com interesses advindos de setores privados:

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores.

Assim, o referido autor destaca que o PDE assumiu a agenda do movimento “Compromisso Todos pela Educação”, iniciado em 2006, e se apresentou como um movimento voltado para as preocupações educacionais da realidade brasileira, sendo que⁷:

⁷ Texto disponível no site: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acessado em: 20 ago 2017.

O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade.

Contudo, tal movimento teve a participação e patrocínio de empresas e entidades como: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, dentre outros (SAVIANI, 2007). O estatuto social⁸ do referido movimento, datado no ano de 2013, teve como presidente Jorge Gerdau Johannpeter, um destacado empresário com interlocução importante também no governo Dilma. Entretanto, o que desejamos enfatizar é a aproximação do governo Lula com setores empresariais no que refere à intencionalidade compartilhada com o delineamento das políticas educacionais.

Diante disso, todavia, é preciso ressaltar Saviani (2007) quando afirma a existência de programas que contribuíram para elevar a qualidade da educação básica sendo: o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a Provinha Brasil e o Piso do Magistério. O autor em questão também expõe a necessidade de potencializar (quase dobrar) o investimento do PIB – Produto Interno Bruto com a educação, que em 2006 era de 4.9, segundo dados do INEP⁹.

Ainda sobre o primeiro mandato do governo Lula, Oliveira (2009, p. 07) afirma:

⁸ Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/estatuto_tpe_\(2\).pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/estatuto_tpe_(2).pdf). Acessado em: 20 ago 2017.

⁹ Fonte: INEP/MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>. Acessado em: 13 ago. 2017.

Os programas sociais implementados pelo governo Lula no primeiro mandato podem ser considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios. Orientados pela mesma lógica do governo que o antecedeu, muitos programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza.

Além disso, a autora em questão também destaca a relevância de programas sociais, como o bolsa família – uma versão advinda da versão ampliada e modificada do programa bolsa escola no governo FHC – que alteraram as condições de vida das pessoas que participaram de tal programa. Assim, diante do nosso ponto de vista e em concordância com Oliveira (2009) neste aspecto, a educação foi um veículo importante de desencadeamento das políticas sociais promovidas pelo governo Lula:

A educação tem sido apontada como um importante setor de distribuição de tais políticas: do Bolsa-Família aos programas dirigidos à juventude, tais como o ProJovem e o Primeiro Emprego, o setor da educação tem exercido papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres. Por meio de acordos firmados entre o governo federal, estados e municípios, tais programas têm sua execução descentralizada e repassada ao nível local. Observa-se, assim, que como política social a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos atingidos (OLIVEIRA, 2009, p.08).

Além disso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 191), no que diz respeito ao final do primeiro governo Lula, afirmam que “verificou-se que algumas metas de seu programa foram atingidas e a definição do custo-qualidade por aluno, enquanto outras estavam em vias de realização”. Vale ressaltar que O CAQ – custo aluno-qualidade –, referido pelos autores, diz respeito ao valor calculado para se diagnosticar a quantia indicadora do investimento que seria realizado, por ano, com cada estudante brasileiro, com o intuito de identificar, em cada etapa e

modalidade da educação básica, o necessário para a garantia de um padrão de qualidade de ensino. Além deste, havia o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), que também fora desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, mas não chegou a ser implementado. Sobre o CAQ, Ximenes (2015, p.28) afirma:

O CAQ é um exemplo de como a sociedade civil organizada, tecnicamente fortalecida e politicamente comprometida com a educação pública democrática, pode influenciar a disputa em torno das políticas públicas e do conteúdo do direito. Isso, principalmente, quando estão assegurados espaços de vocalização legítima de suas demandas, como é o caso das conferências e fóruns de educação.

Trata-se, portanto, de ausências importantes no sentido de favorecer a elevação da qualidade do ensino brasileiro, além de estreitar a coerência entre o então programa de governo e as demandas socioeducacionais existentes. Porém, vale dizer que a conjuntura da economia mundial, no momento do primeiro mandato do governo Lula, encontrava-se em expansão, o que configurava um cenário favorável para a sua governabilidade.

Já no segundo mandato de Lula, a economia mundial começa a se inserir em um contexto de crises, das quais destacamos, inicialmente, a de 2008, que afetou o mercado imobiliário nos Estados Unidos da América e se propagou para parte importante do mercado financeiro mundial, embora não tenha influenciado significativamente a economia do Brasil. Apenas mencionamos tais acontecimentos com o intuito de explicitar os diferentes contextos de governo, isto é, se nos anos 2003-2006 há uma maior propensão para expansão e delineamento das políticas sociais, já a partir de 2007, tal conjuntura sofre alterações e, assim, maiores esforços foram necessários para alavancar transformações significativas no plano econômico e social. Logo, tais aspectos impactaram as políticas educacionais visto que estas se constituíram veículo relevante de projeção das políticas sociais.

Os oito anos do governo Lula propiciaram bases importantes para o desencadeamento das políticas educacionais brasileiras, como já referenciamos. Contudo, diante dos cenários encontrados por ele, muito mais poderia ter se consolidado no que diz respeito a propensão de um projeto societário mais justo e igualitário, como, por exemplo, evidenciamos a proximidade ou a totalidade da erradicação no analfabetismo de 11,6% para 9,7% na população acima de 15 anos, a implementação da política do custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), o aumento significativo do investimento em educação, elevando consideravelmente o percentual do PIB com tal área. Evidentemente, poderíamos listar, neste texto, tantas outras ausências de avanços que poderiam ter sido obtidos e, nesse sentido, salientamos que os explicitados já denotariam alterações relevantes no cenário educacional brasileiro. Portanto, tais políticas não alcançaram a amplitude necessária para atender as demandas da população ou mesmo sequer foram efetivadas.

A propósito, Aguiar (2016, p.17) afirma:

A literatura sobre as políticas adotadas pelo governo Lula é bastante severa. A esmagadora maioria dos intérpretes, apesar de reconhecer os avanços havidos em relação à ampliação do setor público, é crítica em relação à maneira como esta foi conduzida.

Especialmente sobre a condução da política econômica do governo Lula, Barbosa (2013, p.70) afirma que

[...] é possível afirmar que a política econômica dos últimos dez anos transformou o Brasil em um país mais estável e menos desigual por três motivos. Em primeiro lugar, foram as decisões do governo Lula que recuperaram a estabilidade macroeconômica, após o ataque especulativo de 2002, bem como possibilitaram que os ganhos de renda decorrentes do cenário internacional favorável fossem transmitidos para a maioria da população brasileira e iniciassem um círculo virtuoso de crescimento baseado na expansão do mercado interno, até 2008. Em segundo lugar, quando eclodiu a crise internacional de 2008 e o cenário mundial se tornou desfavorável, novamente foram as decisões do governo Lula que possibilitaram a rápida recuperação da

economia brasileira, no segundo semestre de 2009 e ao longo de 2010, sem perder as conquistas sociais do período anterior.

Portanto, apesar de indicarmos possíveis limites no que tange aos insuficientes alcances das políticas, em especial as educacionais, vale mencionar, em contraposição, os esforços conquistados por tal governo durante os oito anos de mandato.

Os governos Dilma Vana Rousseff

Como a primeira mulher eleita presidente no Brasil, Dilma Vana Rousseff exerce seu primeiro mandato de 2011-2014 e o segundo, de 2015 até o início do segundo semestre de 2016, quando acontece seu afastamento por um processo de *impeachment*. Ao assumir a presidência, ela demonstrou a clara intenção, através de seus discursos e em campanha, de dar continuidade aos programas de educação desenvolvidos no governo Lula.

No primeiro mandato, apresentou treze diretrizes, dentre as quais destacamos duas: (i) garantir educação para igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento e (ii) transformar o Brasil em potência científica e tecnológica. Acreditamos que ambas estão diretamente relacionadas ao âmbito educacional e tratam especialmente da rede federal de ensino, construção de creches e pré-escolas, construção de quadras poliesportivas e a expansão dos recursos destinados à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e ao CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. No que se refere à primeira diretriz, identificamos forte relação com a iniciativa tomada pelo governo Dilma, em 2011 quando, por meio da Lei 12.513/2011, o governo federal criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC – cujo objetivo principal foi propiciar a expansão e a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. De acordo

com os dados expostos no site do MEC¹⁰, entre os anos 2011 a 2014, foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios. Em 2015, foram 1,3 milhão de matrículas. O referido programa se constituiu em importante fonte de qualificação para a classe trabalhadora e continha cinco ações integradas: (i) expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, (ii) Programa Brasil Profissionalizado, (iii) Rede e-Tec Brasil, (iv) Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem e (v) Bolsa-Formação.

Diante deste cenário, podemos afirmar que o governo Dilma pareceu conceder expressiva relevância às políticas de inclusão e inserção social no que diz respeito a seu desencadeamento no processo de superação das disparidades (de diferentes naturezas) históricas no Brasil. Esta seria, então, uma maneira de ampliar e qualificar a formação profissional da classe trabalhadora, o que a tornaria ainda mais formada/instrumentalizada para prováveis resistências e (re)xistências e assim possivelmente projetada com novas/outras configurações e formas de ascensão social¹¹.

No contexto do ano de 2010, o governo apresentou o projeto de Lei que continha o Plano Nacional de Educação (2011-2020), e que foi intitulado: Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, destacamos as que se referem mais diretamente ao processo de formação da classe trabalhadora:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50%

¹⁰ Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em 08 ago. 2017.

¹¹ Sobre discussões que tratam da formação de uma possível roupagem da classe trabalhadora, Chauí (2013) aborda importantes considerações de modo a contribuir com a discussão aqui presente sobre a expansão da referida qualificação.

(cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

A respeito das vinte metas expostas no PNE, Saviani (2007), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) indicam a necessidade de um aumento de recursos para a educação, assim como maior

investimento de mecanismos de controle destes investimentos. Nesse sentido, apesar da meta 20, em especial, propor alcançar 7% do PIB, a CONAE – Conferência Nacional de Educação, que aconteceu em 2010, já indicava a implementação de 10% do PIB (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012), portanto, metas ainda bem distantes do esperado como próximo do ideal.

A Tabela 1, a seguir, indica um aumento progressivo anual do PIB em todos os níveis de ensino, de modo que, do ano de 2009 a 2014, tal acréscimo avança mais paulatinamente. É possível verificar ainda que, em 2014, a previsão da CONAE (que o investimento com a educação chegasse ao patamar dos 10%) ainda se encontrava aquém do esperado pela referida conferência.

Ano	Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais		
2000	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	4,7	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	4,7	3,8	0,3	1,6	1,3	0,5	1,0
2003	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2004	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,8
2005	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,9
2006	4,9	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	5,1	4,2	0,4	1,6	1,5	0,7	0,9
2008	5,3	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,8
2009	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2010	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2011	5,8	4,8	0,5	1,7	1,6	1,0	1,0
2012	5,9	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0
2013	6,0	4,9	0,6	1,6	1,5	1,1	1,1
2014	6,0	4,9	0,7	1,6	1,5	1,1	1,2

Tabela 1 – Aumento progressivo anual do PIB em todos os níveis de ensino de 2000 a 2014.

Fonte: INEP/MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>. Acessado em: 13 ago 2017.

Ressaltamos, além disso, que Plano Nacional de Educação (2011-2020) também sofreu influências advindas do cenário do ano de 2009, quando foi promulgada a Emenda Constitucional n°

59, em 11 de novembro, que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.213-214):

ampliou a obrigatoriedade do ensino gratuito, instituiu a colaboração entre os sistemas de ensino, alterou a distribuição dos recursos públicos e vinculou-os ao produto interno bruto e acabou com a incidência da **Desvinculação das Receitas da União (DRU) sobre a educação, impedindo que os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) fossem destinados a outros fins.** (grifos nossos)

Não obstante, destacamos o artigo 208 da referida emenda que firma, inclusive, atendimento ao educando através de programas suplementares de distintas naturezas:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Apesar dos avanços importantes da referida emenda constitucional, aqui enfatizados por nós, no artigo 208, entendemos com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) que tal regulamentação interferiu significativamente no processo de ampliação do orçamento da educação ao propor o fim da Receitas da União – DRU. Este aspecto deve ser considerado com especial relevância em um país com demandas emergentes e com paulatinos avanços.

No campo político, ainda no período que compõe o primeiro mandato de Dilma (2011-2014), identificamos, mais especificamente em junho de 2013, a presença do movimento popular conhecido como “manifestação dos 20 centavos”. Este, influenciado pelo Movimento Passe Livre – MPL, foi fundado no Fórum Social Mundial em 2005, na cidade de Porto Alegre. Em São Paulo, por sua

vez, a manifestação materializou-se como importante mobilização social, que reivindicou a diminuição das tarifas dos transportes públicos, sendo que tal configuração também se propagou em várias capitais e cidades pelo país. Já no estado do Rio de Janeiro, tais movimentos foram impulsionados pela reivindicação “Fora Cabral”, que pedia a saída do então governador, Sérgio de Oliveira Cabral Santos Filho, que supostamente estaria envolvido em denúncias de casos de corrupção e no processo de administração dos transportes públicos.

Tais manifestações refletiram a insatisfação de parte importante da sociedade brasileira com o modelo de política representativa existente no Brasil, pois as reivindicações solicitavam maiores investimentos em educação, saúde e, sobretudo, que houvesse uma reforma política de modo a evitar a impunidade dos representantes eleitos. Desse modo, diferentes classes sociais, com distintas demandas e motivadas por diversas fontes (ora mídia, ora por diferentes movimentos e organizações), apresentavam, nas ruas e em canais de comunicação, suas insatisfações e desejos. Tratou-se de um momento delicado no que se refere à gestão do país, pois além da população claramente tensa, no que diz respeito às suas reivindicações, também havia um congresso nacional também influenciado e influenciador desta tensão social.

No referido cenário, composto por exigências populares explícitas nas ruas, a então presidente, Dilma Rousseff, sancionou o projeto de lei 5.500/2013¹², aprovado pela Câmara dos Deputados, em 26 de junho de 2013, que destinava à educação 75% dos *royalties* do petróleo que seria extraído das reservas do pré-sal. Previa-se, com este ato, um investimento na educação de R\$ 112 bilhões em 10 anos, o que seria um aumento considerável, no até então modelo de partilha destinado para esta forma de

¹² Fonte: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=575644>. Acessado em 21 ago. 17.

exploração¹³. Assim, o destino dos royalties do pré-sal poderia injetar uma grande soma de investimentos tanto na educação básica quanto na superior, cuja pauta do governo se configurou em prioridades para a formação de jovens com vistas ao mercado de trabalho mais qualificado e melhor remunerado.

Perante todo o quadro de tensão social existente na época, a reeleição de Dilma aconteceu em um cenário disputado. Ela obteve 54.501.118 votos (51, 64%), enquanto seu concorrente, Aécio Neves da Cunha, alcançou 51.041.155 votos (48,36%), sendo que as abstenções totalizaram 30.137.479 (21,1%). Tais números indiciavam um cenário desafiador diante de muitas manifestações declaradas por diversos extratos sociais: tanto por parte das elites econômicas, grupos midiáticos, partidos de oposição ao governo e parte da sociedade representada por intermédio dos votos destinados a Aécio, bem como por abstenções anunciadas nas urnas.

Em 1º de janeiro do ano de 2015, Dilma tomou posse de seu segundo mandato e divulga o lema de seu governo: Brasil, Pátria Educadora. O texto, em versão preliminar, intitulado: Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional (2015) abordou “diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico” (BRASIL, 2015, p.03). Segundo o referido documento¹⁴, publicado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos, três pontos de partida seriam norteadores:

1. Aproveitar e ultrapassar o exemplo do que deu certo. Nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o

¹³ Atualmente, no governo Temer, o modelo de exploração do petróleo foi modificado para regime de concessão que altera toda a estrutura de arrecadação e, ainda, compromete o destinação dos recursos à saúde e à educação.

¹⁴ <http://www.anpae.org.br/website/documentos/AnalisePartriaEducadora.pdf>. Acessado em 21 ago. 17.

afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade (...)

2. Mudar a maneira de ensinar e de aprender. Nosso ensino é tradicionalmente pautado por enciclopedismo raso e informativo. De acordo com o ponto de vista que imperou no Brasil, o melhor aluno seria o que melhor conseguisse decorar a enciclopédia ainda que não demonstrasse capacidade para mobilizar a informação a serviço do raciocínio analítico (...)

3. Organizar a diversidade para permitir a evolução. Nunca tivemos sistema nacional de ensino. A educação pública no Brasil tem sido simultaneamente desorganizada e uniforme: uniforme no conformismo com a mediocridade (...) (BRASIL, 2015, p. 05-06).

Vale ressaltar que o referido documento foi publicado em 22 de abril de 2015, sendo então pouco debatido e, no ano seguinte, foi interrompido em virtude do processo de *impeachment* vivido pela então presidente.

Portanto, o ano de 2016 foi caracterizado por forte presença de forças opositoras ao governo, de parte importante dos meios de comunicação, da oposição de centro-direita, dos movimentos mais conservadores da sociedade, e por parte da sociedade de modo que o segundo mandato do governo Dilma foi tornando-se cada vez mais frágil e insustentável, inclusive, pela sua inflexibilidade em ceder a acordos e concessões no âmbito político. Diante disso, a maioria do congresso nacional, pertencente ao PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), partido do então vice-presidente Michel Temer, passou a não mais apoiar o governo Dilma, construindo situações de discordâncias e dilemas que afetaram a governabilidade do país.

A aliança com o maior partido de oposição, o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), com a proposta do projeto “Uma Ponte Para o Futuro”¹⁵, apresentava-se como uma saída

¹⁵ O projeto “Uma Ponte Para o Futuro” é o documento do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), construído e apresentado como alternativa ao programa de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) na ocasião do *impeachment*, mas em seu conteúdo somente apresenta análises econômicas, não trazendo à tona discussões acerca da esfera educacional. O

estratégica para a crise econômica e política amplamente divulgada pela imprensa. Assim, o vice-presidente Michel Temer e a quase totalidade do PMDB, em ação concertada com alguns partidos e/ou segmentos de oposição, encontravam-se com discursos em comum quanto ao processo democrático de votação plenária da câmara e, posteriormente, no senado, para execução da ação que submeteria o pedido de *impeachment* da então presidente. Tal submissão e a aceitação do pedido de *impeachment* de Dilma pelo presidente da Câmara dos Deputados da época, Eduardo Cunha, foi efetivada por meio de denúncia que se referia a supostos e polêmicos crimes responsabilidade fiscal das chamadas “pedaladas fiscais”, com a criação de decretos de crédito suplementar, sem a avaliação do Congresso Nacional.

Diante disso, o cenário social tenso foi intensificado de modo a potencializar a já existente polarização de interesses e grupos existentes na sociedade brasileira, indiciada desde o ano de 2013, contudo já presente no curso da história. Diversos grupos foram às ruas defender a permanência do governo, por considerarem o procedimento uma conspiração ou golpe parlamentar¹⁶, midiático e empresarial, e, por outro lado, outros grupos de manifestantes, apoiados pelas elites, pela grande mídia, pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, dentre outros segmentos, declaravam-se insatisfeitos com as denúncias contidas no pedido no processo de *impeachment* e, assim, solicitavam a saída definitiva da presidente.

trecho do texto que mais se aproxima dos aspectos educativos está localizado ao final do documento, no item (f), que apresenta como fundamental “dar alta prioridade à pesquisa e o desenvolvimento tecnológico que são a base da inovação”. Fonte: http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf. Acessado em 17 ago 17.

¹⁶ Tais manifestações de apoio ao governo Dilma foram lideradas por intelectuais de esquerda, artistas, sindicalistas, estudantes e professores públicos da Educação Básica e Superior, etc., que temiam justamente o retrocesso nas conquistas obtidas nos anos últimos 13 anos de governo, voltadas para as políticas de inclusão social.

O referido cenário, composto por contradições de interesses e disputas, denotavam múltiplas intencionalidades, configurando-se em aparentes e possíveis oposições entre grupos sociais. As manifestações, caracterizadas por lemas que representavam suas insatisfações, chegaram a gerar confrontos e agressões físicas entre manifestantes que possuíam posicionamentos contrários, bem como situações de enfrentamentos com a polícia, sobretudo quando aconteciam depredações de monumentos e instituições públicas e privadas por pequenos grupos e/ou sujeitos presentes nos atos. Além disso, havia manifestações que também expunham demandas de segmentos mais conservadores da sociedade, como, por exemplo, determinados integrantes do movimento *pro-impeachment* que, além de ter como frente o pedido do fim da corrupção, clamavam por intervenção militar no processo de resolução da situação política vivida pelo país naquele momento, e, evidentemente, apoiavam o afastamento da presidente.

Após a interrupção do mandato de Dilma Rousseff, em 2016, o presidente interino, apoiado pela ampla maioria do congresso, começou a colocar em ação o projeto “Uma ponte para o futuro”. Para isso, inúmeras alterações foram realizadas no modelo das políticas econômicas e educacionais até então construídas. Tais modificações eram apontadas em forma de PECs (Propostas de Emenda Constitucional) e de reformas diversas (trabalhista, previdenciária, fiscal, dentre outras). Além disso, outras mudanças também rapidamente se consolidaram, como por exemplo, significativa redução de bolsas de estudos e alteração substancial de programas, dentre os quais destacamos o denominado Ciência sem Fronteiras¹⁷. Quanto às reformas educacionais, enfatizamos a implementação do Novo Ensino Médio¹⁸, que impulsionou reações

¹⁷ Até então, as bolsas para alunos de pós-graduação na modalidade *stricto sensu* estão mantidas. Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras>. Acessado em 26 ago. 17.

¹⁸ A Reforma do Ensino Médio implantada pelo governo Temer por meio da Medida Provisória nº 746 de 2016 possibilitou flexibilização o currículo. De acordo com o site do MEC: “A reforma do ensino médio é uma mudança na

de vários setores da sociedade, em especial, estudantes, educadores e pesquisadores. Isso porque diante das diversas críticas destinadas a tal reforma, uma das principais seria a condição social desigual da formação dos discentes: enquanto uns teriam acesso a um ensino com natureza mais propedêutica outros seriam formados com base técnica de pouca qualidade, ou seja, as questões estruturais históricas que demarcam o EM não foram substancialmente debatidas e alteradas.

Além disso, a Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016, que propôs um novo teto com os gastos públicos, com vigência por 20 anos, aliada à Medida Provisória nº 746/2016, gerou um importante descontentamento por parte da sociedade. Em forma de reação, contrária a tais medidas governamentais, estudantes secundaristas e universitários ocuparam escolas e universidades públicas. Nesse sentido, o segundo semestre do ano de 2016 foi constituído pelos referidos posicionamentos e movimentos que aconteceram em distintas regiões brasileiras. No contexto das referidas movimentações, tanto a PEC, quanto a medida provisória, foram aprovadas e começaram a ser implantadas.

Atualmente, mesmo com a presença de manifestações populares, ocorridas ao longo de 2016 e também em 2017, bem como a alta taxa de impopularidade do governo Temer, tais medidas continuam em processo de implantação.

Contextos dinâmicos com provisórias análises

estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível”.

Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01. Acessado em: 26 ago. 2017.

Ao considerarmos o contexto social brasileiro das/nas duas últimas décadas – especialmente através das políticas públicas educacionais, que é o nosso principal recorte de discussão nesse texto – identificamos, ora governos com projetos mais alinhados com interesses relacionados aos das classes sociais que detêm mais capital assim como os meios de produção – elites econômicas nacionais e internacionais –, ora programas governamentais mais endereçados a classes sociais menos favorecidas. Ações não homogêneas, evidentemente, mas com maiores propensões devido aos delineamentos das políticas de redistribuição implementadas.

Certamente, nos últimos dez anos, foi possível identificar maiores possibilidades de as camadas populares terem acesso a políticas sociais e, em especial, à educação pública. Tal aspecto não unicamente esteve relacionado ao processo de expansão do ensino técnico e tecnológico (através dos Institutos Federais de Educação), mas também à ampliação da educação superior, que favoreceu o acesso dos mais pobres à mão de obra mais qualificada e melhor remunerada, assim como às políticas de melhoria da qualidade da educação básica. Além disso, identificamos políticas de permanência da classe trabalhadora nas instituições educacionais que, aliadas às políticas sociais, desenvolvidas pelo governo, desencadearam maior acesso ao exercício do direito à educação. Apesar de tais implementações reconhecemos que houve limitações e que muito mais poderia ter sido realizado. Destacamos, no entanto, pelo menos dois destes limites. O primeiro refere-se ao insuficiente alcance de grande parte da classe trabalhadora a tais direitos e o segundo diz respeito à qualificação de tal classe social de maneira a potencializar seu maior preparo para atendimento diretivo às necessidades/interesses do mercado de trabalho.

Em contrapartida, dialogamos com Mattoso (2013) quando tece relevantes considerações a respeito dos alcances conquistados no cenário do governo Lula e parte do governo Dilma, contexto de geração de importantes políticas educacionais aqui já tratadas. Assim, afirma o referido autor:

Passados dez anos da eleição do primeiro governo federal liderado pelo PT, temos uma evidência incontestável: o Brasil mudou bastante nesses anos, e para melhor, muito melhor. Desde o início desse período em 2003, quando da posse do primeiro governo de Lula, o país buscou sair de um imbróglgio no qual se encontrava havia duas décadas, marcado por um crescimento econômico insuficiente, baixas taxas de investimento, acentuada vulnerabilidade externa, redução da capacidade de intervenção e regulação do Estado, elevação do desemprego, precarização do trabalho e aprofundamento de nossas vergonhosas miséria e desigualdade. Ao longo desses dez últimos anos, o Brasil não somente rompeu com aquele quadro terrível, que parecia endêmico e sem fim, como passou por um período de consolidação democrática e de conformação de uma nova forma de desenvolvimento. E, não menos importante, com um crescente reconhecimento popular de que essa nova realidade vivida pelo país representa avanços consideráveis e conquistas históricas nos campos econômico e social (MATTOSO, 2013, p.111).

A nosso ver, a *potencialização do exercício de direito* desencadeou um tímido, porém importante, investimento na produção da consciência de classe, isto é, entendemos que a conjuntura indicada por Mattoso (2013) favoreceu a ampliação do processo de leitura de mundo e da emancipação dos oprimidos. Tal empoderamento, ainda que restrito, se configurou como marco para parte do povo que usufruiu do que foi possível conquistar neste período.

Nesse sentido, optamos por mencionar no parágrafo acima a expressão *potencialização do exercício do direito* pois, de fato, entendemos como algo a ser mais experimentado, desenvolvido e exercitado na sociedade brasileira. Isso porque também identificamos, em nossa análise, importantes retrocessos nos modos de conceber a escola e os processos educativos. Neste sentido, destacamos, para melhor exemplificar o nosso dizer, o Programa Escola Sem Partido¹⁹, que apontou, através Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016, alterar na LDBEN sua pretensão em instituir o referido programa que trata sobre a obrigatoriedade da fixação de um cartaz em todas as salas de aula do Ensino Fundamental ao

¹⁹ <https://www.programaescolasempartido.org>. Acessado em 18 set. 17.

Médio com a exposição dos deveres que os professores deveriam cumprir no que diz respeito aos seus posicionamentos político-sociais. Uma clara disposição de enfrentamento aos direitos fundamentais que compõem o trabalho docente e dos princípios que valorizam a perspectiva democrática da educação (CARA, 2016; GADOTTI, 2016; PENNA, 2016).

Diante disso, apesar de possíveis avanços e estagnações, que abordamos neste texto, entendemos que a situação política no Brasil ficou ainda mais agravada a partir da segunda metade do primeiro semestre do ano de 2016, sendo um território fecundo para emergência e propagação de movimentos/ações coletivas de diferentes naturezas. Contudo, acreditamos também que os contextos estaduais carregavam suas tensões desencadeadas de históricos processos singulares vividos.

Ainda no plano das políticas educacionais estatais, com acentuados teores neoliberais, mencionamos o estado de São Paulo que já havia, no ano de 2015, vivido o encaminhamento de um programa denominado “reorganização escolar” em que o governo intencionou, de forma não dialogada com os principais endereçados, alterar os ciclos de atendimento, assim como fechar um número expressivo de escolas. Nas palavras de Moraes e Ximenes (2016, p. 1079) compreendemos o tamanho do impacto:

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

Tal ação governamental ocasionou em ocupações estudantis em pelo menos 200 unidades escolares. Os alunos tomaram o manual “Como ocupar um colégio” (O MAL EDUCADO, 2015) como um referencial para efetivação da organização das ações coletivas e a referida configuração também aconteceu em Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará, porém produzidas a partir das

demandas contextuais dos respectivos estados. Neste cenário, observamos que os pleitos se caracterizavam pela oposição às políticas educacionais adotadas, sendo estas todas relacionadas ao Ensino Médio, isto é, interfeririam de modo direto nos arranjos e nas estruturas quantitativas e qualitativas desta última etapa da educação básica. Nesse sentido, Groppo et al (2017, p. 144) afirmam:

tais ocupações trataram-se de movimentos mais localizados, de caráter estadual, em oposição a medidas tomadas por governos em relação ao seu sistema de ensino médio (em São Paulo, contra o fechamento de escolas, em Goiás, contra a entrega da administração de escolas a organizações sociais) ou em apoio à greve de professores (no Rio de Janeiro).

Sobre a esfera das políticas estaduais, ressaltamos uma significativa presença de uma perspectiva neoliberal: insignificativa valorização da educação através arrochos salariais, minimização de recursos e precarização das condições de funcionamento das instituições educacionais, redução do papel do Estado quanto à garantia de direitos, além de um forte movimento de tentativa de desmonte das conquistas até então alcançadas historicamente.

Em outras palavras, se no âmbito nacional, em 2016, havia um cenário de embates tanto no congresso nacional quanto nas manifestações nas ruas; os estados também já viviam, anterior a este ano e posteriormente, um conjunto de afrontes explicitados nas formas de propagação de programas, ações e políticas que prenunciavam – além da alteração de atendimento e fechamento de escolas em São Paulo (2015) outros contornos sendo: a contratação de Organizações Sociais para administrar escolas em Goiás (2015-2016); da precarização do atendimento expresso na forma da má qualidade da merenda escolar associada a fortes denúncias de esquemas de desvio de verbas para este fim em São Paulo (2016); da implementação agravante de superlotação de turmas, má condições físicas, arrochos salariais, escassez de diferentes materiais no Rio de Janeiro (2016). Já o processo de precarização de escolas no estado do Ceará levou estudantes e professores a diversas manifestações e greve por mais de

dois meses no terceiro quartel de 2016, apoiados pela Pastoral da Juventude Rural juntamente como o movimento “Fora Temer”. No Rio Grande do Sul, alunos que ocuparam 101 escolas, reivindicaram investimentos para a melhoria da infraestrutura das unidades e a contratação de professores. Tal movimento gaúcho ocorreu em oposição à PL 44/2016²⁰, de autoria do governo de José Ivo Sartori (PMDB), que qualificou Organizações Sociais (OS) para a gestão em áreas de ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, preservação, meio ambiente, esporte, saúde e cultura.

Nesse sentido, o movimento de ocupação estudantil nas escolas, institutos e universidades públicas, certamente inspirados, em alguma medida, por outros já ocorridos em países da América Latina como, por exemplo, Chile, Argentina e também pela composição histórica singular do movimento estudantil no Brasil, representou uma ação, ou melhor, uma reação, que deflagrou a retomada/exercício de uma forma de ser jovem: atento aos direitos sociais e capaz de mobilizar-se para expor, debater, lutar por posicionamentos de maneira coletiva. Dessa maneira, tanto nos referimos aos educandos secundaristas organizados em oposição a políticas de reorganização do sistema educacional, que resultariam em fechamento de salas de aula e escolas (o caso de vários estados como, por exemplo, São Paulo e Rio de Janeiro em 2015), bem como em resistência à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n° 241/2016 e à Medida Provisória n° 746/2016. Tais configurações representam a luta pela permanência do direito conquistado, assim como a compreensão da conjuntura que poderia interromper a continuidade das políticas sociais e educacionais em desenvolvimento.

²⁰ <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PL/NroProposicao/44/AnoProposicao/2016/Origem/Px/Default.aspx>. Acessado em 18 set.17.

Considerações finais

Em tom de encaminhamento do fim desse texto, entendemos que o contexto social do Brasil no ano de 2016 foi caracterizado fundamentalmente por disputas de interesses entre classes sociais, sendo que tal polarização foi evidenciada por um conjunto de demandas, mobilizações e manifestações em diversos espaços que envolveram as diferentes camadas civis.

Compreendemos que, ao tratarmos das políticas educacionais, foi possível verificar que as mesmas sofreram modificações ao longo do tempo, oscilaram na focalização das modalidades de ensino: ora estavam mais centradas no ensino fundamental e ora mais voltadas ao técnico e/ou superior, a depender do projeto de governo. Contudo, tanto a reforma do ensino médio, quanto a PEC nº 241/2016, atingiram diretamente as formas de acesso do jovem à educação, razão que acreditamos também ser um elemento propulsor das movimentações das ocupações estudantis.

Em especial, medidas agressivas de austeridade fiscal como a referida PEC, proposta pelo governo Temer, apoiado por sua base aliada, a qual reduzirá drasticamente, nos próximos 20 anos, os investimentos tanto na educação básica quanto na superior, influenciará de modo decisório os rumos da educação e da formação do povo brasileiro. Portanto, o que aqui desejamos destacar é a *legitimidade da preocupação* do movimento de ocupação estudantil, uma vez que tal proposta de emenda constitucional reduzirá o acesso dos setores da sociedade mais pobres que tem se mostrado em expansão demográfica. Ainda, no caso da reforma do Ensino Médio, que pouco alterou as reais estruturas das condições concretas das escolas públicas, que trabalham com tal modalidade, também se apresentou como um fator que poderá afetar os rumos da formação da juventude dos jovens pertencentes à classe trabalhadora.

Destarte, os movimentos de ocupação nos convidam a refletir sobre os delineamentos priorizados pelos governos desde a era

FHC (com grandes reflexos de segregação social e dificuldades de acesso ao ensino público técnico e superior) e também sobre os governos de Lula e Dilma (com maiores investimentos em políticas educacionais voltadas ao ensino público técnico e superior, porém ainda com a presença de preceitos neoliberais).

A legitimidade da preocupação a que nos referimos nesta última parte do presente texto reside inclusive no questionamento da projeção do tempo de vida dos jovens: como serão os próximos 20 anos com importantes reduções de investimentos? O quanto estariam em xeque os programas, políticas educacionais conquistadas nos últimos tempos? Entendemos que a mobilização juvenil nos convocou a pensar qual sociedade desejamos viver: com possível retorno de políticas neoliberais ainda mais radicais ou com a relevante presença de um debate rumo à valorização dos direitos democráticos de acesso à igualdade social.

Por fim, afirmamos que esse foi o cenário que procuramos esboçar ao leitor com o objetivo de pensarmos com recursos analíticos o contexto complexo que envolveu o movimento dos estudantes brasileiros no processo de ocupação das escolas e universidades públicas nesse país. Estudantes pertencentes a juventudes, ou seja, formas distintas de ser e estar jovem no mundo, mas fundamentalmente orientado por um posicionamento de preservação de direitos sociais e educacionais públicos e democráticos. Ao nosso ver, tal movimento deflagrou também a formação de uma parte da camada social crítica, reflexiva e atenta aos delineamentos políticos e sociais existentes no país, talvez resultado do processo de inclusão, de popularização e de democratização dos espaços de educação pública da última década.

Referências

AGUIAR, V. **Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura.** Rev. Sociol.

Polit. vol.24 no.57 Curitiba Mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v24n57/0104-4478-rsocp-24-57-0113.pdf>.

Acessado em 20 ago 2017.

BARBOSA, N. Dez anos de política econômica. In **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. Sader (org.). São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013. Disponível em:

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acessado em 20 ago 2017.

CARA, D. O programa escola sem partido quer uma escola sem educação. In **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CHAUÍ, M. Uma nova classe trabalhadora. In: **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. Sader (org.). São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/10_ANOS_GOVERNOS.pdf. Acessado em 20 ago 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino superior no octênio FHC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 06 abr. 2017.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana** – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GADOTTI, M. A escola cidadã frente à “escola sem partido”. In **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GROPPO, L. A. et al. Ocupações no sul de minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.19 n.1 p. 141-164 jan./mar. 2017.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1331>. Acessado em 14 Ago 2017.

HERMIDA, J. F. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. **IX Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5– 31/07 a 03/08/2012.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACIEL, A. S. e MAZZILLI, S. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: Percursos de um Princípio Constitucional. In: **33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambú - MG. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010**.

MATTOSO, J. Dez Anos depois... In **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. Sader (org.). São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/BERNARDO%20MANCANO%20FERNANDES/10_ANOS_GOVERNOS.pdf.

Acessado em 20 ago 2017.

MORAES, Carmen S. V.; XIMENES, Salomão B. Políticas educacionais e a resistência estudantil. In: **Educação e Sociedade**. v. 37, n.º 137, p.1079-1087, out.-dez., 2016.

O MAL EDUCADO. **Como ocupar um colégio?**: manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile. Disponível em: <https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocupar-um-colegio-versao-online/>. Acessado em: 13 ago 2017.

OLIVERIA, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBP AE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/TEMP.LAPTOP-V88NLQ1F.003/Downloads/19491-70742-1-PB.pdf>. Acessado em 30 jul 2017.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro. Brasília**, out/2015. Disponível em: http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf. Acessado em 17 ago. 17.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma escola do tamanho do Brasil. Programa de Governo 2002 Lula Presidente**. 2002. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/umaescolado tamanhodobrasil.pdf>. Acessado em 30 jul 2017.

PENNA, F. O ódio aos professores. In: **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PIRES, L. L. A., MEDEIROS, J. L. Formação de professores: descaminhos para a formação unitária. In **XII Encontro de Pesquisa em Educação - Centro Oeste**, 2014, Goiânia-GO. Anais XII Encontro de Pesquisa em Educação - Centro Oeste, 2014. v. 1. p. 1-3.

SANTOMÉ, J. T. **A Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, D. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf> Acessado 03 ago 17.

SILVA, T. A. B. Trabalho docente nas universidades federais brasileiras no governo Dilma. In **III Congresso Nacional de Educação**, 2016, Natal-RN. Anais III CONEDU, 2016. v. V.1

TRAINA-CHACON, J. M. e CALDERÓN, A. I. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. In **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI, núm. 17, 2015. Disponível em: <https://ries.universia.net/article/view/1099/expansao-educacao-superior-privada-brasil-do-governo-fhc-ao-governo-lula>. Acessado 09 jun 17.

VELA, J. C. Concepções de Estado, educação superior na era FHC, e a ótica educacional de Istvan Mészáros. **Anais Educere**, PUC-PR, 2007.

WEBER, M. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva** (v.1). Editora Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 1999.

XIMENES, S. B. **O CAQ na meta 20 do Plano Nacional de Educação: um novo regime jurídico para a realização do padrão de qualidade do ensino**. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS v.9, n.17 e 18 Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015 | PP. 26–37. Disponível em: <file:///C:/Users/TEMP.LAPTOP-V88NLQ1F.005/Downloads/37861-178764-1-PB.pdf>. Acessado em: 21 ago 2017.

O NOVO CICLO DE AÇÕES COLETIVAS JUVENIS NO BRASIL

Luís Antonio Groppo¹

Introdução

Se vocês ainda duvidarem da legitimidade do nosso movimento, os convido para participar das ocupações, para nos visitar e conhecer de perto o que fazemos. É um insulto a nós, que estamos nos dedicando, sermos chamados de doutrinados. É um insulto aos estudantes e aos professores. Nós estamos na escola e não somos vagabundos como dizem aqui. Estamos lutando por um ideal, porque acreditamos nele. (Discurso da secundarista Ana Júlia Pires Ribeiro na Assembleia Legislativa do Paraná, em 26/out./2017).²

Nós adultos ouvimos surpreendidos o discurso de Ana Júlia na Assembleia Legislativa do Paraná, bem no momento em que o movimento das ocupações vinha sendo acusado de responsabilidade pela morte de um secundarista dentro de uma escola ocupada no Paraná. O discurso corajoso da estudante, então com 16 anos, talvez já não devesse surpreender mais, já que desde o final de 2015 os secundaristas vinham ousadamente ocupando escolas contra os desmandos das políticas educacionais dos governos, com grande autonomia e enorme determinação.

Esse capítulo tem o objetivo de fazer um painel e um sobrevoo iniciais sobre os movimentos das ocupações, tratados como tendo dois momentos, ciclos ou ondas, mas contendo em comum uma poderosa forma de organização e luta, largamente

¹ Doutor em ciências sociais e mestre em sociologia pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Professor da Unifal-MG (Universidade Federal de Alfenas). Pesquisador do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

² Trecho disponível em Pragmatismo Político (2016).

autogestionária, radicalmente democrática e participativa. Importa a esse livro como forma de recuperar o caráter nacional desse movimento, inclusive com certa relação com o ciclo de ações coletivas juvenis iniciado desde 2011/2012, que chegou ao Brasil de modo impactante com as Jornadas de Junho de 2013. Justifica-se também por buscar elementos mais gerais acerca das formas de organização dos estudantes, dos impactos políticos e dos sentidos formativos do movimento das ocupações.

Esse capítulo foi construído sobretudo por meio de pesquisa bibliográfica sobre as primeiras publicações acadêmicas a respeito das ocupações, mas também fez uso de materiais divulgados pela mídia, em especial a alternativa, com dados e relatos relevantes. Em poucos momentos, fez menção à pesquisa que ajudei a realizar sobre a ocupação de universidade no Sul de Minas Gerais – cujo material será mais bem explorado na segunda parte.

Há também uma discussão teórica e conceitual sobre movimento estudantil, organização juvenil e ação coletiva, a partir da análise de trabalhos acadêmicos relevantes sobre esses temas. É essa discussão, na verdade, que abre esse capítulo, tentando marcar algumas posições e trazendo elementos teórico-conceituais que fundamentarão a mirada histórica feita na segunda parte do capítulo.

Nesta segunda parte, caracterizo os dois momentos do movimento das ocupações – o primeiro, do final de 2015 a meados de 2016; o segundo, de outubro a dezembro de 2016 – e busco descrever os principais aspectos políticos e formativos dessas ações coletivas. Trata-se de um singelo painel que busca dar, ao leitor, uma visão mais geral sobre o movimento, preparando-nos para os capítulos seguintes, em que são abordadas ocupações singulares no tempo e no espaço.

1. Ação coletiva e organização

As pesquisas sobre as atuais ações coletivas efetivadas por estudantes no Brasil se deparam com um uso peculiar do termo movimento. Tanto na esfera das organizações estudantis, em

especial na Educação Superior, quanto nos estudos clássicos acerca delas, “movimento estudantil” tem sido usado como sinônimo de organizações estudantis, especialmente aquelas reconhecidas pela legislação e administrações universitárias: CAs (Centros Acadêmicos), DCE (Diretório Central Estudantil), Uniões Estaduais Estudantis (UEEs), UNE (União Nacional dos Estudantes), entre outras. A identificação pressupõe, tacitamente, que os estudantes organizados têm de estar mobilizados politicamente, construindo ou participando de ações coletivas. Muito disto vem da memória coletiva que elegeu os movimentos estudantis dos anos 1960 como paradigma ou ideal de ação das organizações dos jovens.

Há mesmo, na bibliografia contemporânea, análises que podem validar esta identificação, como a que fala dos “movimentos sociais clássicos”, incluindo entre eles organizações políticas como partidos e sindicatos. (MARTINS et al. jul./dez. 2016a). As organizações estudantis formais citadas acima, nesta perspectiva, fariam parte destes “movimentos sociais clássicos”.

Há, entretanto, outra corrente de estudos mais forte em nosso país que distingue melhor entre movimento social e organização. Tanto na tradição anglo-americana quanto na francesa e latino-americana, tende-se a localizar o movimento na esfera da ação coletiva (GOHN, 1997) ou do protesto (JASPERS, 2016). Por exemplo, Gohn (2000), em estudo sobre as relação entre ONGs (Organizações Não-governamentais) e movimentos sociais, no Brasil dos anos 1990, se esforçou em distinguir movimento social e organização. A organização é institucionalizada, conforma um sistema de relações internas com ao menos algum grau de estabilidade e eficiência e se preocupa com a perenidade, o cotidiano e a continuidade, predominando a lógica da ação racional. Por sua vez, o movimento é não-institucionalizado, sem compromisso com a eficácia operacional (exceto por alguns resultados em prol de suas bases), tem fluxos e refluxos e conforma um aglomerado polivalente, multiforme, descontínuo e pouco adensado, misturando ação não-racional e ação racional.

Enquanto Gohn (2000) demonstra que diversos movimentos sociais vieram a se tornar ONGs no Brasil dos anos 1990, a interpretação das ocupações de escolas, institutos técnicos e universidades em 2015 e 2016 nos leva a flagrar outra dinâmica, na qual organizações estudantis ajudam a dar forma e sentido a uma ação coletiva, talvez um movimento social.

Com base nestas conceituações de Gohn, fica mais fácil separar o que foram os coletivos juvenis e o que foi a ação coletiva “ocupação” e/ou “greve discente”. Não são entidades que se confundem, os coletivos preexistiram à ação coletiva e se mantiveram depois do seu final, enquanto novos foram criados. As ocupações foram ações mais bem delimitadas no tempo, ainda que de enorme intensidade, e que envolveram, em sua maioria, estudantes outrora “não-organizados” ou “independentes”. A dinâmica desta ação coletiva não se explica somente a partir da estrutura dos coletivos, ainda que estes tenham sido, em alguns locais, de grande importância para a mobilização inicial dos discentes e para o dia a dia da ocupação.

Não é intenção aqui responder definitivamente essa questão: as ações coletivas das ocupações podem ser definidas como movimento social? Segundo Melucci (1996), para que uma ação coletiva seja considerada como movimento social, é preciso que contenha três elementos: o conflito (via a recusa e a oposição a uma condição tida como injusta), a identidade (a capacidade de identificar um “nós”) e a totalidade (“elemento inegociável” para esse “nós”, “em nome do qual, os movimentos acenariam para uma ruptura e proporem um novo modo de constituição das relações sociais”). (SPOSITO, 2014, p. 107).

Trata-se de uma questão relevante, certamente. Por exemplo, Corti, Corrochano e Silva (2016), analisando o movimento das ocupações de escolas estaduais paulistas pelos secundaristas em 2015, afirmam que ainda não era ainda possível concluir se essa ação coletiva poderia ser classificada como movimento social. Certamente, há conflito. Entretanto, não está claro ainda se há a

construção de uma identidade específica para o movimento e até que ponto este carrega um projeto de ruptura nas relações sociais.

Jaspers (2016, p. 23) propõe uma definição menos específica de movimentos sociais: “[...] esforços persistentes e intencionais para promover ou obstruir mudanças jurídicas e sociais de longo alcance, basicamente fora dos canais institucionais normais sancionados pelas autoridade”. Com base nessa definição, já seria possível considerar as ocupações como um movimento social, ou movimentos sociais: elas violam as hierarquias e relações instituídas nas escolas e universidades, como forma de pressionar as autoridades contra medidas de grande impacto, como a “Reestruturação” das escolas estaduais paulistas, em 2015, e a MP 746 e a PEC 55, em 2016.

Independente de ser classificado como movimento, não há como negar a novidade e o impacto das ocupações. Como afirmam Piolli, Pereira e Mesko (2016), estamos assistindo no Brasil a um novo ciclo de ações coletivas ou lutas sociais, desde as Jornadas de Junho de 2013. As ocupações de escolas pelos secundaristas em diversos estados no final de 2015 e início de 2016, bem como as ocupações de escolas e universidades contra a MP 746 e a PEC 55 no final de 2016, têm dado continuidade a esse ciclo. Caso se amplie o olhar, e se considere a “Primavera Árabe”, iniciada em 2012, bem como o “Ocupe Wall Street” e o movimento dos Indignados, tem-se um ciclo que adquire caráter internacional (JASPERS, 2016), com prominente participação de jovens estudantes.

Os momentos mais massivos e públicos dos protestos, como a face mais visível e midiática das ocupações, não podem, entretanto, desviar o olhar do pesquisador em relação a outras fases igualmente importantes, como a gestação da ação coletiva e o seu dia a dia menos visível, quando os sujeitos estão envolvidos em tarefas de organização, análise de conjuntura e de estratégia e definição de táticas. Não se deve menosprezar nem mesmo a fase de descenso ou desmobilização do protesto. (JASPERS, 2016).

Este ciclo de lutas sociais iniciado em 2012/2013 tem dívidas com o trabalho formativo cotidiano de organizações com características as mais diversas, desde as que foram acima chamados de “movimentos sociais clássicos”, a coletivos de grande fluidez, horizontalidade, voltados a ações pontuais e concretas, que fazem grande uso das assim chamadas redes sociais e que têm ampliado a pauta política com questões identitárias. (SILVA; CASTRO, 2013, SPOSITO; TARÁBOLA, 2016).

Esse olhar mais ampliado sobre o processo das ações coletivas permite entender melhor a relação entre a organização (ou organizações) e o movimento. As organizações podem ter importante papel na construção do movimento, de modo mais ou menos direto ou consciente (como na ocupação da universidade sul mineira em 2016, tratada na segunda parte desta coletânea), ou podem tão somente tornar o protesto possível, ainda que sem prever a forma que ele vai tomar e o seu alcance (como nas ocupações dos secundaristas em 2015, em São Paulo, estimuladas por um coletivo autonomista que divulgou uma cartilha de ocupações nas redes sociais, inspirada pelos movimentos chileno e argentino [O MAL-EDUCADO, 2015]). Enfim, a organização pode ser criada justamente para tornar possível a ação coletiva, ou durante a ação, ou mesmo depois.

A ação coletiva, olhada desde dentro, costuma ser mais heterogênea do que aparenta nas manifestações públicas. (JASPERS, 2016, SPOSITO, 2014). O atual ciclo de lutas sociais, como visto acima, caracteriza-se pela grande diversidade do formato das organizações que têm participado dos protestos. Também, pelo modo como participam. Pode haver mais do que uma organização atuando, ao lado de participantes outrora “não organizados”, ou organizações que apenas apoiam a ação, ou enfim, organizações que tentam tomar conta do sentido do movimento – exemplos poderiam ser trazidos tanto das ocupações dos secundaristas em 2015, quanto no movimento de 2016. Na ocupação da universidade sul mineira a ser tratada na Segunda Parte, a ação coletiva foi mesmo uma coalizão entre

coletivos estudantis e uma maioria de estudantes “independentes”. Mais ainda, ela compôs uma ação mais ampla formada também pela greve dos docentes e dos técnicos. Tanto nela, quanto noutros protestos, internamente, houve tensões, conflitos mais ou menos abertos, alianças, rupturas, entradas e saídas de sujeitos e organizações.

2. Ocupações

De forma didática, pode ser interessante separar o movimento das ocupações em duas ondas. A primeira, mais longa, vai de dezembro de 2015 a julho de 2016. Caracteriza-se por ações de caráter estadual, cada qual com seu próprio ciclo, em oposição às políticas educacionais de seus governos estaduais. Foi restrita a alguns estados – São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará –, e as ocupações, com poucas exceções, se deram apenas em escolas públicas estaduais de Ensino Médio.

A segunda onda de ocupações, mais curta, se deu entre outubro e dezembro de 2016. Começou no Paraná, onde houve o maior número de ocupações dessa onda, e teve diversas características semelhantes às da anterior. Mas a motivação principal se referia, agora, a uma política de caráter nacional: a Medida Provisória n. 74 (MP 74), que reforma o Ensino Médio. E o contexto era diferente: já consolidado o golpe institucional que resultou no *impeachment* de Dilma Roussef, vivia-se plenamente o novo tempo de brutais ataques aos direitos sociais que marca o governo Michel Temer. O envio da Proposta de Emenda Constitucional n. 142 (PEC 142), depois PEC 55, levou a segunda onda a envolver a ocupação de Institutos Técnicos e universidades públicas, bem como algumas greves de técnicos e professores da Educação Superior federal. Mais intensa, envolveu 22 Estados, além do Distrito Federal, abarcando todas as regiões do país.

A MP 746 foi sancionada pelo presidente em 16/fev./2017, tornando-se a Lei 13.415/17. A principal crítica que se deve fazer é o recurso à medida provisória, que deveria ser destinado apenas a

decisões urgentes, para a Reforma do Ensino Médio. A aprovação da medida não passou pela consulta ou diálogo com os maiores interessados, educadores, estudantes e suas entidades representativas, e, talvez pior, ignorou acúmulos de debates em diversas instâncias do Estado e da sociedade civil, que há anos já vinham debatendo a necessária reforma dessa modalidade da Educação Básica. A nova lei preocupa pelo fato da flexibilização do Ensino Médio aprofundar as desigualdades já existentes na sua oferta, bem como a aplicação da Lei levar ao desaparecimento de saberes e disciplinas fundamentais – ligados à História, Filosofia, Ciências Sociais, Artes, entre outros – no currículo efetivo das escolas.

A PEC 142, que se tornou a PEC 55 após sua aprovação pela Câmara dos Deputados, institui um novo regime fiscal ao país, “congelando” os gastos sociais (educação, saúde e seguridade social) por vinte anos, favorecendo o pagamento da dívida pública e até mesmo o seu incremento. Aprovada pelo Senado tornou-se a Emenda Constitucional n. 94 (EC 94), que se constitui em verdadeira afronta aos próprios princípios constitucionais de garantia e ampliação dos direitos sociais, enveredando os rumos das políticas governamentais novamente ao neoliberalismo em seu sentido mais estrito, em consonância com os interesses do capital, em especial o financeiro e de setores interessados no crescimento do atendimento privado às demandas de saúde, educação e previdência. Foi corretamente sentida desde sua proposição, pelos setores estudantis e servidores públicos na educação federal, como séria ameaça à manutenção da educação pública de caráter gratuito e de qualidade, em especial no nível superior.

A rigor, não há uma separação entre as duas ondas. A divisão, como anunciado, tem caráter ilustrativo, ainda que se possa falar apenas do segundo momento como um movimento plenamente nacional. Mas o que talvez seja o aspecto mais marcante desse movimento – uma metodologia de luta e organização estudantil inspirada pelos movimentos secundaristas

chileno e argentino – caracteriza ambas as ondas: ocupações, comissões e assembleias estudantis soberanas de caráter horizontal e participativo.

Outrora, as ocupações foram estratégia importante nos movimentos estudantis de 1968, tornando possíveis a greve estudantil e a organização de manifestações massivas de rua, inclusive no Brasil. Também, nessas ocupações dos anos 1960, as assembleias estudantis tiveram papel marcante, com caráter soberano e autogestionário.

Como prática da luta estudantil secundarista, entretanto, as ocupações foram recuperadas na América Latina pela “Revolta dos Pinguins” no Chile, em 2006, bem como de novo em 2011. Antes de serem aplicadas ao Brasil, foram usadas nas ações coletivas secundaristas na Argentina, entre 2010 e 2014. Durante os primeiros protestos contra a “Reorganização” das escolas em São Paulo, em 2015, o Coletivo O Mal-Educado, que contava com alguns integrantes vindos do MPL (Movimento Passe Livre), traduziu trechos da cartilha “Como ocupar um colégio?”, que teria sido usada pelo movimento argentino e chileno. (O MAL-EDUCADO, 2015). Destacava-se na cartilha a metodologia para organizar a ocupação, por meio de assembleias e comissões que cuidariam de limpeza, alimentação, segurança, comunicação, negociação, entre outras tarefas. Segundo Pablo Ortellado, também teria circulado, antes do início das ocupações em São Paulo, no final de 2015, documentário de Carlos Pronzato sobre a Revolta dos Pinguins no Chile (FACHIN, 2016).

2.1 A primeira onda de ocupações

A primeira onda de ocupações aconteceu entre o final de 2015 e meados de 2016, basicamente por meio de estudantes secundaristas que ocuparam suas escolas, em alguns estados do país, contra políticas educacionais de governos estaduais e/ou em apoio à greve de professores. As ações coletivas enfrentavam, notadamente, políticas educacionais de acento neoliberal que têm

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

O movimento mais forte e mais bem documentado foi o de São Paulo, que também foi o primeiro. Iniciou-se contra a decisão do governo paulista, anunciada em 23/set./2015, de fazer uma “Reorganização Escolar”, que implicava no fechamento de quase 100 escolas de ensino médio, a transferência de centenas de milhares de estudantes entre escolas da rede e a mudança de ciclos em mais de 700 escolas. Durante seis semanas, com o apoio do sindicato dos professores estaduais, foram realizados cerca de 160 atos de protesto, em 63 municípios, como “aulões” públicos, paralisação de aulas, manifestações e bloqueio de ruas. Também houve intensa circulação pelas redes sociais de postagens e abaixo-assinados contra a “Reorganização”.

Diante da negativa de abertura de diálogo pelo governo, os estudantes, cada vez mais agindo de modo autônomo, começaram a ocupar escolas no final de novembro. Em breve, seriam ao menos 200 escolas ocupadas em todo o estado, ou seja, não apenas as escolas que seriam fechadas, mas outras em que os estudantes sentiram-se prejudicados pelas mudanças que ocorreriam, ou simplesmente como forma de solidariedade. O governo inicialmente reagiu fazendo uso de seu aparato policial e judicial, mas acabou tendo de recuar diante da força do movimento, que ganhou inclusive opinião pública favorável. A “Reorganização” foi suspensa no início de dezembro. Após o retorno das aulas, em

2016, relatos indicam diversos casos de tensão nas relações entre estudantes outrora mobilizados e docentes/direção, e mesmo de perseguição, enquanto o governo estadual retomou, de modo disfarçado, algumas medidas previstas pela “Reorganização”. (MORAES; XIMENES, 2016, CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, MARTINS et al., jan./jun. 2016b, PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, CATINI; MELLO, 2016).

São Paulo teria um novo ciclo de ocupações em abril e maio de 2016, envolvendo agora as escolas técnicas estaduais (ETECs), vinculadas ao Centro Paula Sousa. As ocupações foram motivadas pela falta de merenda ou má qualidade dela nas ETECs, ao lado da demanda para que fosse decretada na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) da Merenda, para investigar o desvio de recursos públicos destinados às merendas nas escolas estaduais paulistas. Os estudantes ocuparam o próprio Centro Paula Souza, de onde foram retirados com o uso da violência policial. Também ocuparam a ALESP, retirando-se dela após ordem judicial de despejo, mas conseguindo o número suficiente de assinaturas de deputados estaduais para autorizar a abertura da CPI.

Em Goiás, 27 escolas estaduais foram ocupadas entre dezembro de 2015 e janeiro de 2016. A principal demanda era a revogação da decisão do governo estadual de entregar a gestão das escolas a Organizações Sociais. (MORAES; XIMENES, 2016). O movimento também fez ressoar a insatisfação de setores estudantis com a militarização de diversas escolas públicas estaduais, cuja gestão tem sido entregue à Polícia Militar (PM). O governo acabou recuando, também diante de ações judiciais, e não entregou a gestão de escolas às Organizações Sociais.

No Rio de Janeiro, no final de fevereiro de 2016, foram decretadas as primeiras greves estudantis junto com a greve dos professores, contra as condições precárias do sistema estadual de educação, as ameaças de mais cortes nas verbas da educação – dada a crise fiscal do estado – e o autoritarismo da gestão de escolas e da Secretaria Estadual de Educação. A primeira

ocupação de escola se deu em 21 de março de 2016, em Colégio Estadual na Ilha do Governador, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Foram mais de 70 escolas ocupadas entre abril e junho de 2016 no Estado. (SILVA; MELO, 2017).

O Rio Grande do Sul teve um total de 150 escolas ocupadas entre maio e junho de 2016, destacando-se a capital, Porto Alegre, que teve 41 escolas estaduais ocupadas (57% das escolas de Ensino Médio públicas do município), bem como Rio Grande e Pelotas. Motivou a ação a oposição a projetos de lei do governo estadual que precarizariam ou privatizariam fundações e empresas públicas ligadas ao ensino, pesquisa e desenvolvimento, bem como o rechaço a projeto de lei do mesmo governo que instituiria no estado a assim chamada “Escola Sem partido” (que, na verdade, cria a “Escola com Censura”). Depois que 70 estudantes ocuparam a Assembleia Legislativa do Estado, foram iniciadas negociações entre representantes do governo, do legislativo e de estudantes ligados à UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas) e coletivos juvenis (UJS [União da Juventude Socialista], Movimento Mudança, Juntos!, Kizomba e Ação Libertadora Estudantil). O acordo firmado em 14 de junho consagrou recuos do governo e a promessa da desocupação das escolas. Alguns coletivos estudantis independentes se manifestaram contra o acordo, alegando que faltara mais discussão com as escolas envolvidas, e criaram o Comitê das Escolas Independentes. Na capital, a desocupação total aconteceu apenas em 24 de junho de 2016. (COSTA; SANTOS, 2017).

No Ceará, entre maio e agosto de 2016, houve a ocupação de mais de 60 escolas durante a greve dos professores estaduais. A greve durou 107 dias e foi encerrada em 6/ago./2016, sem nenhum ganho aos professores. Entre as demandas dos estudantes, destacou-se a garantia de qualidade mínima na educação, com melhorias na infraestrutura e na merenda. O governo estadual petista intentou criminalizar o movimento, solicitando à Polícia Civil que investigasse 320 estudantes de 25 escolas do estado,

alegando supostos danos ao patrimônio público. (BARBOZA, 2016).

Mas a opressão e perseguição pós-ocupação não foi exclusiva do Ceará, como foi anunciado acima. Certas práticas, já relatadas em São Paulo no início de 2016, seriam usadas também após o fim da segunda onda de ocupações: alguns professores e algumas direções de escola perseguem, constroem ou ameaçam estudantes que participaram das ocupações. (MARTINS et al., 2016, PIOLLI, PEREIRA, MESKO, 2016). O governo estadual paulista também tem insistido no suposto direito de desocupar as escolas, mesmo sem mandato judicial (FACHIN, 2016) – o que efetivamente fez no segundo semestre de 2016, segundo relatos diversos, praticamente inviabilizando a segunda onda de ocupações em São Paulo.

Diversas referências, citadas ao longo desse item, indicam quais teriam sido as principais características dessa onda de ocupações. Primeiro, seu caráter inesperado, dado que foram realizadas por estudantes, em geral, sem participação política anterior. Em sua grande maioria, os estudantes não eram filiados a partidos, sindicatos ou Organizações Governamentais, e suas ações não contavam com qualquer financiamento formal. Apesar disso, os estudantes conseguiram atingir alto senso de organização e conscientização, o que levou sua pauta para além da reorganização. (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016).

Segundo, o grande grau de autonomia dos estudantes, ainda que com auxílio de coletivos juvenis e sindicatos em diversos casos. Para Piolli, Pereira e Mesko (2016, p. 24), o movimento dos secundaristas paulistas foi “movimento social autônomo, que possui as seguintes características: independência, horizontalidade, autogestão e utilização de táticas de desobediência civil e de ação direta”. Nesse sentido caminho o relato de mulher estudante do Ocupa CAIC e componente de Grêmio, em Fortaleza/CE:

Através da ocupação descobrimos que ao invés de perambularmos pelos corredores, presos a ordens ditadas para nós, existe um eu dentro de cada um de nós, que é capaz de formular nossas próprias ideias. A ocupação é libertadora, ela vem ensinando a mim e a diversos alunos que juntos possuímos o poder de mudar tudo a nossa volta, que temos o poder de mudar o mundo. (OLIVEIRA; SHAW, 2016).

Em especial nessa primeira onda de ocupações, ainda que tenha havido o apoio de instituições oficiais estudantis como UBES e UNE (União Nacional dos Estudantes), bem como de coletivos juvenis, sindicatos e partidos, em menor ou maior grau em muitos locais, os relatos tendem a afirmar que as escolas ocupadas estavam sob o controle total dos estudantes. Por exemplo, nas escolas ocupadas na região de Sorocaba/SP, segundo Martins et al. (2016b), há relatos sobre o apoio, em especial, do Levante Popular da Juventude, da UJS e do Domínio Público (ligado ao PSOL [Partido Socialismo e Liberdade]), mas também da Juventude do PT (JPT) e da Juventude Metalúrgica (do Sindicato dos Metalúrgicos). Ainda nessa região, segundo a mesma fonte, os estudantes reconhecem a influência e importância de colegas que já militavam antes em coletivos juvenis. De toda forma, nesse e em outros locais, quando os estudantes pressentiam que poderia haver cooptação, suas assembleias deliberavam pela retirada de símbolos e bandeiras de partidos e coletivos. (FACHIN, 2016). Do mesmo modo – e isso também pude observar nas ocupações que acompanhei em Minas Gerais na segunda onda – a dinâmica do movimento se contrapôs à lógica da concorrência entre organizações, bem como ao “vanguardismo” e à instrumentalização do movimento pelos partidos. (CATINI; MELO, 2016, p. 1182).

Uma terceira característica foi a vivência da autogestão nos processos decisórios (nas assembleias), na manutenção do espaço escolar, na organização do movimento (via comissões) e nas atividades formativas (“aulões”, apresentações culturais, oficinas,

saraus, debates, mesas-redondas, entre outras). Para Martins et al. (2016), essa prática autogestionária aproximou a ação coletiva antes ao movimento anarquista que aos movimentos sociais ditos “clássicos” (partidos e sindicatos). Há que se citar que também o processo de “desocupação” das escolas foi muito organizado, além de formativo, com estudantes buscando entrega-las limpas, organizadas e sem danos. (FLACH; SCHLESENER, 2017).

Mas a autogestão implicou, em especial nas atividades formativas, também em práticas de co-gestão e diálogo entre gerações, quando professores que apoiavam a ação, ao lado de militantes adultos, puderam ministrar oficinas e participar de “aulões” e debates. Em São Paulo, em 2015, chegou a ser veiculado pelas redes sociais um formulário a ser preenchido para quem quisesse “doar uma aula” para uma ocupação.

A quarta característica arrolada, uma das mais marcantes, foi o protagonismo das secundaristas, ao lado da problematização das relações entre os gêneros. Nas ocupações, segundo Moraes e Ximenes (2016), as estudantes buscaram romper as relações de gênero dadas e combater o machismo, no próprio cotidiano do movimento, dado o seu grande protagonismo e combatividade e por meio de atividades formativas que tematizaram as questões de gênero, diversidade sexual, machismo e homofobia. Os movimentos de ocupação herdaram e desenvolveram um “feminismo secundarista” que vinha se esboçando anteriormente. Penso que esse feminismo tenha sido engendrado em ações coletivas em escolas, tanto privadas quanto públicas, que se opuseram a regulamentações de uniformes escolares. Alvim e Rodrigues (2017), por exemplo, relatam ações coletivas em 2015, antes das ocupações, como o movimento “Vai ter shortinho, sim!”, em colégio particular de Porto Alegre, e o movimento “legaliza a *legging*”, em Instituto Federal no Espírito Santo.

Outras características merecem ao menos menção, como a reconstrução de uma intensa relação afetiva com a escola. Por exemplo, nas entrevistas com estudantes da região de Sorocaba/SP, o termo “amor pela escola” é muito presente (MARTINS et al.,

2016b), ainda que não deixem de mencionar fortes críticas aos métodos de ensino tradicionais. Outra característica é a solidariedade, como o já citado exemplo dos estudantes em São Paulo que ocuparam escolas que não seriam fechadas, nem afetadas pela redistribuição, em solidariedade aos que seriam prejudicados. Deve-se acrescentar a forte participação de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, que mesmo na iminência de saírem da escola, já que logo se formariam, ainda assim participaram das ocupações, buscando evitar prejuízos aos que ficariam ou ingressariam nesse nível de ensino – sendo alvo de críticas por parte de alguns professores, que não compreenderam o alcance dessa solidariedade (MARTINS et al., 2016b).

Aspectos políticos e educativos dessa primeira onda, que serão em boa parte repetidos e mesmo renovados na segunda onda, merecem ser mais bem discutidos abaixo.

Nessas ocupações, os secundaristas viveram a política e a formação política para além do aprendizado de conhecimentos sobre processos políticos formais e valores básicos orientadores. Viveram-nas, antes, como participação em uma ação coletiva, praticando a política como conflito e resolução de questões concretas que os afligiam em seu dia a dia, as quais tinham origem em esferas decisórias governamentais mais amplas.

Durante a ocupação, os secundaristas vivenciaram também outras formas de organização do espaço e de relações de ensino-aprendizagem, neste momento extra-cotidiano, distintas da gestão escolar pouco democrática e das práticas educacionais que têm tido enormes dificuldades de inserir, efetivamente, parte relevante dos adolescentes no Ensino Médio. Para Orti, Corrochano e Silva (2016), as ocupações também refletem o contexto das “demandas represadas” no Ensino Médio em relação aos anseios dos adolescentes. Focando a rede estadual paulista, afirmam que nos últimos anos manteve-se a “crise de identidade” do Ensino Médio, já que pouco fez a rede para se adaptar à forte presença adolescente e popular nas escolas com a massificação desse nível. Os estudantes continuam considerando as aulas como “chatas”,

“repetitivas”, “sem sentido” e “desinteressantes” e afirmando que a escola não desperta o prazer de estudar.

Já enfocando os aspectos formativos das ocupações, concordo com Ortellado quando afirma que temos a “emergência de uma nova geração de ativistas”, muito jovens, entre 13 e 17 anos, criando um novo contingente para os movimentos sociais para os próximos anos. (FACHIN, 2016). Essa nova geração começou a se formar tanto pelas experiências com a falta de sentido das escolas, quanto com primeiras reações a dadas repressões no cotidiano escolar, como a regulamentação do uniforme escolar e a origem de um “feminismo secundarista”.

Mas também foram muito importantes, como dispositivo de formação, mobilização e organização, os chamados espaços virtuais, em especial as redes sociais da Internet - tema de destaque dos artigos acadêmicos sobre as ocupações. Costa e Santos (2017) afirmam que os espaços virtuais foram tão imprescindíveis quanto o movimento de ocupação das escolas para a eficácia da ação coletiva. Os mesmos, sobre as escolas de Porto Alegre, afirmam que as páginas virtuais, usada em 40 delas, teriam conformado uma “inteligência coletiva”, reinventando as formas de aprendizagem, e que as comunidades virtuais, assim como os coletivos das ocupações, tendiam a relações horizontais.

Os artigos e relatos sobre a primeira onda de ocupações trazem inúmeros exemplos de atividades formativas organizadas. Por exemplo, nas escolas da região de Sorocaba: “aulão” de professor da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) sobre a ditadura civil-militar, reunião sobre feminismo, contação de histórias, batalha de Rap, sarau, roda de conversa e debate com secretário municipal de educação. (MARTINS et al, 2016). Entre as atividades formativas, ainda sobre o contexto paulista, Catini e Melo (2016) relatam que foram tratados de temas como, análise de conjuntura, ditadura militar, escravidão, racismo, homofobia, patriarcalismo, feminismo e arte.

Os mesmos autores ainda afirmam que, mesmo atividades que usaram “forma escolarizada” (aulas públicas, manuais,

jograis etc.), foram ressignificadas (CATINI, MELO, 2016). Mas a tendência foi o uso de novos formatos, como relatam Costa e Santos (2017, p. 61): “escola ocupada não é escola paralisada” e, “ao invés das aulas tradicionais – motivo de muitas queixas por parte desses alunos – optou-se por novos formatos, dentre estes, as oficinas”. Esses novos formatos permitiram experimentações mais democráticas, como eram as próprias ocupações. Também, teriam liberado uma verdadeira “demanda represada” de pessoas e grupos com propostas diversas de oficinas como música, ioga, dança, ecologia, debates sobre gêneros e questões raciais, entre outros.

Em diversos momentos, os relatos dos estudantes cotejaram a intensidade do aprendizado nos dias das ocupações com a metodologia tradicional do ensino médio. Por exemplo, é comum encontrar frases como a de um estudante, acerca da experiência em comissões e assembleias: “Em 30 dias aprendi coisas que em 18 anos eu não tinha aprendido”. (apud COSTA; SANTOS, 2017, p. 64). Outros relatos conformam essa oposição entre as novas formas de aprendizado experimentadas na ocupação e o formalismo e autoritarismo da escola, como, por exemplo, o de uma estudante que diz que a ocupação foi momento de aprendizado, “(...) mais do que no dia a dia da escola, de uma forma livre, de uma forma que a gente realmente queria, uma forma organizada pela gente”. (apud PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 30). Enfim, outro estudante, sobre a contação de histórias, afirmou: “a gente queria aquilo, e isso era o mais importante, era trazer um ambiente de cultura e de interesse dos alunos e não só porque está no currículo do professor” (apud MARTINS et al, 2016, p. 246).

As reações dos professores em relação às ocupações foram diversas. Temos mais dados sobre São Paulo, em que, apesar da oposição à “Reorganização” ter se iniciado pela mobilização do sindicato docente, as ocupações não foram necessariamente bem compreendidas pelos adultos educadores. Já citamos, acima, professores que criticaram os estudantes do 3º ano do Ensino

médio por participarem das ocupações. Segundo relato de estudante, um deles afirmou: “Você não tem nada a ver com isso, vocês são do 3º ano, o que estão fazendo aqui. Vocês já terminaram, então, xô! Parem com isso!” (apud MARTINS et al., 2016b, p. 237). Ainda na região de Sorocaba/SP, há o relato sobre um professor que, inicialmente, era contrário à ocupação, mas que acabou entrando em atividade aberta, um aulão de professor da UFSCar sobre a ditadura, e com isso mudou de posição. Outros professores disseram apoiar a demanda dos estudantes, mas pediram para não haver ocupação no dia de aplicação da prova estadual (o “SARESP”), para não prejudicar o “bônus” anual concedido aos professores em escolas que conseguem atingir sua “meta”. (MARTINS et al, 2016b). Enfim, há relatos de estudantes sobre o incômodo de alguns professores perderem seu poder, torcendo para que as ocupações acabassem logo, com isso contradizendo o próprio discurso oficial dos docentes sobre a “autonomia” e o “senso crítico” dos estudantes. (MARTINS et al, 2016).

As ocupações, ao menos num primeiro momento, levaram à mudança de percepção dos estudantes em relação à sua escola, tida até então como desinteressante e distante. A ocupação levou a uma apropriação da escola como espaço público, não como algo “do governo”, o que se constatou no cuidado com sua limpeza e manutenção, o questionamento da falta de transparência da gestão da escola, a reivindicação de grêmios independentes e de reuniões regulares do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM), entre outros. (MORAES; XIMENES, 2016). Esboça-se, assim, uma nova relação com a escola, como no irônico relato de um estudante das ocupações em Sorocaba/SP: “a escola era um saco, a escola continua sendo um saco. A escola não era o meu lugar, hoje a escola é o meu lugar, a escola é minha. (...) É o meu lugar, é o lugar que mesmo sendo chato eu tenho que fazer aquele lugar ser um lugar agradável”. (apud MARTINS et al., 2016, p. 250).

Enfim, a autogestão foi vivida pelos adolescentes, também, “como um aprendizado de tomar para si, coletivamente, parte da responsabilidade dos destinos do movimento e da própria formação” (CATINI; MELO, 2016, p. 1189). Parece ter ao menos se esboçado uma mudança na visão de mundo, valorizando-se o companheirismo e a responsabilidade para com o coletivo, como indicam os relatos dos estudantes abaixo:

Eu acho que naquele ambiente (...) as pessoas amadureceram muito. Eu acho que foi um ambiente muito rico para a gente aprender e como se posicionar fora dali. (aluno apud PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 28).

(...) tudo foi um aprendizado para gente lá dentro, pra gente entender a dor do outro, tanto que o debate que mais me marcou (...) foi o debate do oprimido que se torna opressor. (aluno apud MARTINS et al, 2016, p. 246).

Além de lutarmos, estávamos aprendendo a sermos fortes, compreensivos, fiéis, dedicados e carinhosos. Esse período que passamos unidos foi mais do que simplesmente uma experiência de convivência, mas sim, uma aula de cidadania diária. (apud COSTA; SANTOS, 2017, p. 70).

2.2 A segunda onda de ocupações

A segunda onda de ocupações começou no início de setembro de 2016, tendo como alvo, agora, uma nova política educacional de alcance nacional, que reformulava o Ensino Médio, a MP 746.

Essa onda teve maior força no Estado do Paraná, mas alcançou todas as regiões do país. Quando a PEC 142 (depois, PEC 55) foi enviada ao Congresso Nacional, a onda ganhou ainda mais força e alcançou instituições de educação superior (IES), em especial universidades públicas federais, mas também universidades estaduais e Institutos Técnicos federais e estaduais.

Em seu auge, no início de novembro, segundo a UBES, cerca de 1200 escolas e outras instituições de ensino estavam ocupadas, sendo que 139 eram universidades. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2016). Havia ocupações em 22 dos 26 estados brasileiros, além do Distrito Federal. Na Região Norte, apenas o estado do Pará teve ocupações, enquanto seus demais quatro estados computaram os únicos ausentes desse movimento (Amazonas, Roraima, Amapá e Acre).

O Paraná respondeu por parte muito considerável das ocupações: cerca de 1.000 das instituições de ensino que foram ocupadas estavam nesse Estado do Sul do país, praticamente metade do total. Dados sobre o final de outubro indicam que o segundo estado mais importante nessa onda foi Minas Gerais, no Sudeste, com 69 instituições. Os demais estados estiveram mais abaixo ainda, não atingindo até o final de outubro nem mesmo a segunda dezena de instituições ocupadas: Espírito Santo (Sudeste), com 17, Rio Grande do Sul (Sul), com 14, Rio Grande do Norte (Nordeste) e Distrito Federal (Centro Oeste), cada qual com 12. (MATHIAS, 2016, OLIVEIRA; SHAW, 2016). Estados com mais destaque na primeira onda, como São Paulo, tiveram poucas escolas ocupadas agora, em parte por um compreensível desgaste pelo movimento precedente, em parte por causa de táticas intimidadoras usadas pelas forças policiais. Servidores (técnicos e docentes) também declararam greve em ao menos 25 IES, no início de novembro, segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2016).

Relatos indicam que, em geral, as ocupações foram precedidas por diversos “aulões” públicos e debates sobre os impactos negativos da MP 746 e da PEC 142/55. As ocupações conformaram uma onda nacional de protestos, receberam o apoio de inúmeras organizações sindicais e profissionais, vincularam-se, em diversos locais, a movimentos grevistas de técnicos e docentes de IES e seus agonistas participaram de atos públicos de protesto, tanto locais quanto em Brasília (no dia da primeira votação da PEC 55 no Senado, em 29/nov./2016). Entretanto, não lograram

presença significativa nos veículos da grande mídia e foram alvo de ações intimidadoras e violentas, como ameaças ou ataques de grupos contrários, processos judiciais, invasões policiais, prisão de estudantes e docentes e repressões injustificadas de atos públicos, em especial o avanço da cavalaria contra manifestantes em Brasília no dia 29 de novembro. O governo federal, antes, buscara jogar a opinião pública contra o movimento, ao cancelar, de forma unilateral, sem buscar o diálogo, a realização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em 364 locais ocupados, afetando 240 mil candidatos. (O DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2016). Enfim, os protestos não conseguiram evitar a aprovação de ambas as leis pelo poder legislativo.

Entretanto, as entrevistas com oito estudantes da ocupação na universidade sul-mineira (que serão mais bem exploradas adiante) indicam que o movimento das ocupações teve outra espécie de vitória, que vem muito ao encontro do tema desta obra: a formação política das novas gerações, que vivenciaram outra forma de política. Publicações consultadas acerca dessa segunda onda, sobre outros locais, referendam essa assertiva. Esses relatos informam que se repetiu e até mesmo se ampliou o caráter criador da primeira onda, tratando da autogestão na organização do espaço e nas atividades formativas, o sentimento de “catarse” coletiva e a quebra da divisão sexual do trabalho na divisão das tarefas nas comissões.

Tais relatos também indicam, entretanto, uma característica que não ficou tão clara na primeira onda, e que esteve mais presente entre os estudantes da Educação Superior: um misto de euforia com mal-estar, que aproxima esse movimento da descrição feita por Pais (2014) do acampamento dos “Indignados” em Lisboa. Segundo estudante entrevistada, “para alguém que foi para a ocupação partindo de uma perspectiva pessoal o processo foi a política do medo. Dos vários cortes na área de educação, na tão falada privatização das universidades, enfim... no medo da perda de um direito.” (mulher, estudante de Ciências Sociais, militante).

O que aqui é chamado de segunda onda de ocupações, como dito, teve início no Paraná. A primeira escola paranaense foi ocupada em 3/out./2016. Foi também, como dito, onde essa onda mais foi poderosa, com cerca de mil instituições educacionais ocupadas.

Essa ação coletiva no Paraná nos remete ao “Massacre de 29 de abril”, em 2015, quando manifestação de servidores públicos estaduais foi violentamente reprimida pela Polícia Militar (PM), por ordem do governador Beto Richa (PSDB). A PM usou bombas de gás, spray de pimenta e balas de borracha, deixando 200 feridos.

Agora, em 2016, o Movimento Ocupa Paraná também denunciava os problemas da educação pública do estado, como contratos temporários e precários de professores, problemas de estrutura física das escolas e relações tensas entre o governo e os profissionais da educação. Além das escolas, foram ocupadas 14 universidades e três Núcleos Regionais de Educação. Enfim, professores deflagraram greve ainda em outubro, contra projeto de lei do governo que buscava não cumprir a exigência legal de reajuste salarial dos servidores estaduais.

Em 24 de outubro, entretanto, um jovem foi morto dentro de uma das escolas ocupadas. Apesar do assassinato não ter relação com a ocupação, inclusive porque o jovem morto não participava dela, o incidente foi usado por governo, mídia e grupos contrários ao movimento para tentar desmoralizar os ocupantes. Mesmo antes, o governo estadual impetrara ações de reintegração de posse e suspendera a entrega de leite do Programa Leite das Crianças em Núcleos Regionais de Educação ocupados. O MBL (Movimento Brasil Livre) criou o movimento “Desocupa Paraná”, em fórmula que usaria em outros estados durante essa segunda onda, gerando agressões ou ameaças a estudantes que ocupavam as escolas. (FLACH; SCHLESENER, 2017).

Chama a atenção nessa segunda onda, o crescente da repressão contra os manifestantes e ocupantes, mais um indício de que o golpe institucional que depusera Dilma Rousseff colocava o

Brasil em um crescente estado de exceção. Logo no início dessa segunda onda, Juiz da Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal – de quem se espera atitude de proteção a adolescentes e seus direitos civis e políticos – autorizou que a PM, para desocupar escola em Tabatinga, reduzisse “as suas condições de habitabilidade”, como cortar o fornecimento de água e luz, impedir entrada de comida e de terceiros, colocar som alto contínuo para impedir o sono, entre outros. Diante da grave ameaça, os estudantes desocuparam a escola antes da chegada da PM.

Argemino Martins (2016) toma esse caso como exemplo de uma equiparação da desobediência civil com a criminalidade. Ou, segundo a linguagem de diversos coletivos da esquerda, da criminalização dos movimentos sociais, tendência já observada anteriormente, mesmo durante os governos federais petistas, mas que parece reforçar-se no novo cenário político.

Boletim da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) narra outras ameaças, intimidações e violências (OLIVEIRA; SHAW, 2016): corte de alimentação quando estudantes anunciaram ocupação no campus Barreto do Instituto Técnico Federal de Pernambuco, mesmo havendo 86 estudantes em regime de internato; Defensoria de Goiás alerta que o governador autorizara uso de armas não-letais e letais pela polícia para desocupar a Escola Superior de Educação Física de Goiás; PM ataca, sem motivos aparentes, manifestação de estudantes que ocupavam Universidade Federal de Minas Gerais, enquanto ela se dispersava; ameaças, intimidações e conflitos perpetrados pelo “Desocupa”; ambiente de receio de sanções institucionais e insegurança de retaliações nas ocupações.

Em novembro, enquanto servidores de IES declaravam paralisações contra a PEC 55, o Supremo Tribunal Federal autorizou o corte de ponto de servidores públicos em greve, sob a justificativa de que não havia ainda sido regulamentada a greve dessa categoria. No dia 29 do mesmo mês, manifestação em

Brasília é violentamente reprimida pela PM, que avança sua cavalaria contra manifestantes, deixando muitos feridos.

Na dinâmica intensa da segunda onda, destaca-se a importância dos secundaristas, que com seu exemplo teriam motivado os estudantes universitários, como afirma um aluno de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF): “a gente tá seguindo a rebarba do movimento secundarista”. (OLIVEIRA; SHAW, 2016, p. 4).

Outros alunos da UFF, entrevistados para Boletim da ANPEd, trazem diversos elementos sobre o impacto das ocupações na formação dos estudantes. Um deles afirma que “Ocupar educa, com certeza” (OLIVEIRA; SHAW, 2016, p. 5), pela convivência com o outro, na divisão de tarefas, planejamento de atividades e tomadas de decisão. Os relatos, com mais ênfase do que na primeira onda, fazem uso recorrente do termo autogestão: “a ação direta (...) criou um poder estudantil que foi capaz de pegar as rédeas do próprio ensino. Uma nova universidade foi criada por esses meios”, com “autogestão pedagógica”, com ensino interdisciplinar e conteúdos decididos pelos estudantes. (Aluno da UFF apud OLIVEIRA; SHAW, 2016, p. 6). Diz outro aluno:

A educação é um ato político e quem luta educa, tendo em vista que as ocupações contam com uma autogestão. O movimento tem trazido outras formas de pauta às reformas educacionais a partir de nossa vivência. Com isso as relações de poder são tensionadas, uma vez que a hierarquia rígida institucional é dissolvida e uma nova dinâmica se apresenta, sob o protagonismo dos coletivos dos estudantes. (apud OLIVEIRA; SHAW, 2016, p. 7).

Enfim, destaca-se, tal como na primeira onda, a quebra da divisão sexual da distribuição das tarefas, na esteira da quebra da divisão entre trabalho manual e intelectual: “Dentro das ocupações, a divisão das tarefas não atende à lógica capitalista em que o trabalho intelectual manda no trabalho manual, nem à

lógica patriarcal que restringe as mulheres às atividades domésticas e à esfera privada” (Aluno da UFF apud OLIVEIRA; SHAW, 2016, p. 6).

Considerações Finais

A reflexão teórica e conceitual, na parte inicial desse capítulo, nos leva a caracterizar as ocupações como um movimento social protagonizado, principalmente, por sujeitos adolescentes e jovens, estudantes secundaristas e universitários. Lembra o movimento estudantil classicamente abordado, por tratar de questões mais amplas da vida social e política de nosso país. Mas se distancia dele, já que não se organizou e se efetivou desde as instituições estudantis formalizadas, exceto por vezes pela presença de um grêmio estudantil atuante, ou por se apoiar em diretórios centrais estudantis (na segunda onda, nas universidades). Também, por não ter feito uso largo de mecanismos da democracia representativa, que levam à negociação como resolução dos conflitos e, muitas vezes, à acomodação e cooptação. Enfim, por transformarem o próprio ambiente das ocupações em um lugar de exercício, aqui e agora, das relações políticas e educacionais alternativas e heterodoxas que supunham como justas.

Na primeira onda, as ações nos estados – São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará – correram com certo paralelismo. Mesmo em São Paulo, as ocupações no final de 2015 tiveram protagonistas, espaços e demandas um tanto quanto diferentes das de maio de 2016 – em 2015, secundaristas do ensino médio e a oposição à “Reorganização”; em 2016, estudantes das escolas técnicas estaduais e a questão das merendas. Já a segunda onda conformou um movimento de caráter nacional, em que 22 dos 26 estados, mais o Distrito Federal, tiveram alguma participação, ainda que o Paraná tenha sido o *locus* de quase metade das ocupações. Na segunda onda houve, também, uma sintonia no tempo, com ações simultâneas e sincronizadas, o que explica sua maior brevidade em relação à primeira.

A primeira onda de ocupações teve como contexto, em especial, o avanço de políticas educacionais estaduais de caráter gerencialista e tecnicista. No caso das escolas militarizadas de Goiás, e no caso das leis que propõem censuras políticas e ideológicas ao currículo escolar, também caráter conservador e autoritário. Essas políticas, em especial as do primeiro tipo, focam a eficiência na alocação de recursos e encaram os sujeitos do processo educativo como “capital humano”, com forte acento neoliberal. Contradizem ambas, portanto, os princípios constitucionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – mesmo com seus limites. Contradizem, principalmente, os princípios e diretrizes estabelecidas nos Planos Nacionais de Educação e as emanadas das Conferências Nacionais de Educação, em que a educação é tida como direito, é pensada sob vieses mais progressistas e diferencia o campo educacional do campo econômico.

Essas tendências tecnicista, neoliberal e conservadora das políticas educacionais passaram a dar a tônica agora ao governo federal, após a ascensão de Temer – enquanto os governos petistas anteriores tinham, ao menos, espaços efetivos para orientações mais consonantes com o espírito da Constituição, dos Planos e das Conferências Nacionais. Na verdade, as tendências neoliberais em sentido estrito têm marcado as demais políticas de governo, agravando o caráter não democrático do atual contexto político, já que se trata de um programa que não passou pelo crivo eleitoral.

A segunda onda se inicia em um contexto em que o golpe institucional se consolidou. Ela contesta as primeiras medidas do governo Temer com o anunciado acento neoliberal *strico sensu*. As ocupações passam a ser resistência e luta contra a regressão de direitos sociais, regressão anunciada pelo caráter não-dialógico da edição da MP 746 e pelas possíveis aplicações regressivas dessa mesma MP, consolidada com a aprovação da PEC 142/55, que claramente privilegia a destinação dos recursos públicos – socialmente angariados – para interesses particulares, em especial do capital financeiro, principalmente o especulativo.

Em ambas as ondas, os coletivos juvenis ligados a organizações políticas adultas, em especial partidos do espectro da esquerda, bem como sindicatos, tiveram importância relativa como fonte de apoio aos estudantes. Na segunda onda, entretanto, esses coletivos juvenis também foram em parte protagonistas, em especial nas universidades, mas normalmente ao lado de uma massa maior de estudantes que se considerava “independentes”. Certo anúncio desse maior protagonismo dos coletivos se deu no final das ocupações no Rio Grande do Sul, ainda na primeira onda, quando eles negociaram com o governo – mas o resultado não foi aceito imediatamente por todos os independentes.

As ocupações se basearam largamente no modelo desenvolvido ou recriado pelos secundaristas chilenos e argentinos, via cartilha traduzida “Como ocupar seu colégio”. Mas tiveram um diferencial em relação ao proposto na cartilha, sua longa duração. Enquanto a cartilha recomendava ocupações curtas, no máximo de 2 semanas, em muitos locais a ocupação durou um mês ou mais. Essa longa duração, certamente, trouxe desgaste físico, mental e emocional aos estudantes, e se deveram também à recusa dos governos em negociar, em quase todos os casos. Mas teve como resultado um maior impacto formativo aos ocupantes, permitiram a criação de maior solidariedade e identidade coletiva, inclusive graças às ameaças ou violências, e até mesmo gerou um novo sentimento de pertença e responsabilidade para com a escola ou universidade.

Entre os seus aspectos políticos, as ocupações, como dito, recuperaram e recriam o modelo das ocupações de instituições de ensino. Contudo, o produto da re-criação aprofunda seu potencial democrático, participativo e horizontal. Também é fortalecido o caráter autogestionário do modelo das ocupações, fortemente marcado pelo trabalho das comissões, com tarefas rotativas, buscando também romper os estereótipos de gênero e a divisão entre líderes e “massa”. Há de se citar, enfim, a enorme combatividade dos estudantes, pouco afeitos à instrumentalização

por coletivos ligados a partidos ou sindicatos, muito menos à cooptação por parte dos governos.

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

A auto-educação e a co-educação teve continuidade com a participação na manutenção do espaço institucional ocupado, bem como com a organização de atividades formativas. Mesmo as atividades que seguiam a metodologia de tipo “escolar” tinham motivações diversas, além de trazer temas muitas vezes ausentes do currículo efetivo, como política, relações de gênero, sexualidade e cultura afro-brasileira.

A longevidade das ocupações veio a criar outras relações ou sentimentos em relação à instituição educacional. O apoio de alguns dos professores nas escolas, e mesmo a greve docente conjunta em algumas universidades, parecia colaborar com a construção de uma escola mais democrática e significativa. Infelizmente, os sinais não são muito positivos, nas escolas e universidades pós-ocupação, em especial os relatos sobre ameaças, tensões e perseguições a estudantes que participaram do movimento.

Felizmente, penso eu, o denso processo formativo e politizador desses adolescentes e jovens não se esvaírá por si só. Se não encontrar nas escolas e universidades seu lugar de expressão, certamente, no futuro breve, podem alimentar novas ações coletivas, em prol da recuperação dos direitos sociais e políticos que têm sido tomados de nós.

Referências

- ALVIM, Davis Moreira; RODRIGUES, Alexandra. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: o fênix, o leão e a criança. **ETD**. Campinas, v. 19, n. especial, p. 75-95, jan. mar. 2017.
- ANDES-SN. Cresce o número de docentes em greve em Instituições de Ensino Superior. Disponível em <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8481>, acesso em 20 nov. 2016.
- BARBOSA, Haroldo. Bolacha, suco e cadeia: a repressão aos secundaristas no Ceará. **Brasil de Fato**. 25/ago./2016. Disponível em <https://www.brasiledefato.com.br/2016/08/25/bolacha-suco-e-cadeia-a-repressao-dos-secundaristas-do-ceara/>. Acesso em 10/mar./2017.
- CATINI, Carolina de R.; MELLO, Gustavo Moura de C. Escolas de luta, educação política. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, out./dez. 2016.
- CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. “Ocupar e resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176.
- COSTA, Luciano B.; SANTOS, Manuella Mattos dos. Espaços virtuais dos movimentos das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. **ETD**. Campinas, v. 19, n. 1, p. 49-73, jan. mar. 2017.
- DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Mapa mostra as escolas e universidades ocupadas no Brasil. 7/nov./2016, disponível em http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2016/11/07/interna_brasil,673824/mapa-mostra-as-escolas-e-universidades-ocupadas-no-brasil.shtml, acesso em 10/mar./2017.
- FACHIN, Patrícia. A ocupação de escolas é o filho mais legítimo de Junho de 2013. Entrevista especial com Pablo Ortellado. **IHU-Online**. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/555196-a-ocupacao-de-escolas-e-o-filho-mais-legitimo-de-junho->

de-2013-entrevista-especial-com-pablo-ortellado. Acesso em 8/mar./2017.

FLACH, Simone Fátima; SCHLESENER, Anita Helena. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. *ETD*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 165-186, jan. mar. 2017

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, ONGs e cidadania**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais** – paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

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

MARTINS, Argemiro. A ocupação das escolas e a desobediência civil. Um autêntico movimento popular surge no espaço público. *Jota*. 11/nov./2016 Disponível em <https://jota.info/colunas/democracia-e-sociedade/democracia-e-sociedade-ocupacao-das-escolas-e-desobediencia-civil-11112016>.

MARTINS, Marcos Francisco et al. Sociologia e movimentos sociais: mapeamento do ensino na região de Sorocaba-SP. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 212-230, jul./dez.2016a.

MARTINS, Marcos Francisco et al. Entrevista. As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas. *Crítica Educativa*. Sorocaba/SP, v. 2, n. 1, p. 227-260, jan./jun. 2016b.

MATHIAS, Maíra. Nova onda de ocupações contra a Reforma. EPSSV/Fiocruz. 6 out. 2016. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/nova-onda-de-ocupacoes-contra-a-reforma>, acesso em 10 out. 2016.

MELUCCI, Alberto. **Challenging Codes: Collective Action in the Information Age**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

MORAES, Carmen Sylvia V.; XIMENES, Salomão Barros. Apresentação. Dossiê Políticas Educacionais e a Resistência Estudantil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 137, p. 1079-1087, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, Amanda de; SHAW, Camila. Da inspiração nos secundaristas ao diálogo com a pós-graduação. **Boletim ANPED: "Ocupações"**. nov. 2016. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/da-inspiracao-nos-secundaristas-ao-dialogo-com-pos-graduacao-ocupacoes-seguem-gerando>.

Acesso em 25/nov./2016.

O MAL-EDUCADO. **Como ocupar um colégio?** Manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile. 2015. Disponível em <https://www.facebook.com/mal.educado.sp/posts/713559985444416>, acesso em 24/fev./2017.

PAIS, José Machado. De uma geração rasca a uma geração à rasca: jovens em contexto de crise. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (orgs.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, p. 71-95, 2014.

PIOLLI, Evaldo; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**. Sorocaba/SP, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016.

PIZZETA, Adelar João. A formação política no MST: um processo em construção. **OSAL**, Buenos Aires, CLACSO, ano VIII, n. 22, 2007, p. 241-250.

PRAGMATISMO POLÍTICO. Discurso comovente de aluna de 16 anos deixa deputado furioso. Disponível em <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/10/discurso-comovente-de-aluna-de-16-anos-deixa-deputado-furioso.html>, acesso em 09/jun./2017.

SILVA, Conceição Firmina S.; CASTRO, Lúcia Rabello de. Para além das fronteiras convencionais do ativismo político: a inserção de jovens em "coletivos fluidos". In: BEZERRA, Helena D. & OLIVEIRA, Sandra Maria de. **Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas**. Goiânia: Cânone Editorial, 2013, p. 14-44.

SILVA, Andréia Villela M. da; MELO, Keite S. de. #OcupaIserj: estratégias comunicacionais do movimento de ocupação do

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. **ETD**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 119-140, jan. mar. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (orgs.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, cap. 5, p. 97-130, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Experiência universitária e afiliação: multiplicidade, tensões e desafios da participação política dos estudantes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 137, p.1009-1028, out.-dez. 2016.

Segunda parte:

**Espaços de ocupação e
resistências**

“OCUPAR E RESISTIR”: A INSURREIÇÃO DOS ESTUDANTES PAULISTAS¹

Ana Paula de Oliveira Corti²

Maria Carla Corrochano³

José Alves⁴

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar*
(Dani Black)

A rede estadual de ensino do estado de São Paulo vivenciou, no final de 2015, um conjunto de acontecimentos que delinearam uma “insurreição adolescente”. Como reação à medida oficial de reorganizar a rede de escolas, fechando 94 unidades e remanejando alunos de outras 754, com enorme impacto na vida de estudantes, familiares e professores, um conjunto de estudantes da rede estadual deflagrou um processo de ocupação dos prédios escolares. No dia 9 de novembro de 2015, estudantes da Escola Estadual Diadema fizeram a primeira ocupação. No dia seguinte, foi a vez da Escola Estadual Fernão Dias. Depois de um mês de mobilizações de rua, abaixo-assinados, tentativas de

¹ Este artigo foi originalmente publicado na revista Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – vol. 37, no. 137, p. 929-934, out.-dez, 2016.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Diretoria de Humanidades-São Paulo. E-mail: anapaulacorti@gmail.com

³ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Ciências Humanas e Educação – Campus Sorocaba. E-mail: carla.corrochano@gmail.com

⁴ Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Departamento de Ciências Exatas e da Terra – Campus Diadema. E-mail: josealves.unifesp@gmail.com

diálogo com diretorias de ensino e representantes governamentais, e sem obter resultados, os estudantes optaram por uma estratégia inusitada de ação direta⁵ que logo se espalhou por todo o estado. No final de 2015 foram contabilizadas mais de 200 escolas estaduais ocupadas.

Os estudantes se apoderaram da escola no sentido amplo, tanto do espaço físico quanto no campo simbólico e político. Uma vez trancados os portões apenas as pessoas por eles autorizadas poderiam ter acesso à escola. Não seria exagerado afirmar que o evento foi inesperado; numa rede escolar vertical, hierarquizada e burocratizada, nada parecia indicar uma ação transgressora com tamanha força e poder. De onde teria vindo esta energia política? Que elementos deflagraram tal insurreição?

Este artigo busca sugerir caminhos para interpretar as ocupações nas escolas paulistas, um evento recente e cuja importância na cena educativa merece esforço investigativo. Para isso, propomos uma análise em três momentos: 1) um olhar sobre a rede estadual de ensino e as mudanças que resultaram em maior presença dos adolescentes nas últimas décadas; 2) a retomada das tensões e desencontros na relação dos adolescentes e jovens com a instituição escolar; 3) descrição e análise das ocupações estudantis como forma de ação coletiva⁶, que interroga criticamente as

⁵Como veremos adiante, tal estratégia já havia sido utilizada por estudantes chilenos e argentinos.

⁶Há um importante debate teórico em torno da necessidade de distinção entre as formas de ação coletiva e os movimentos sociais enquanto categoria analítica. Partindo do legado de Touraine (1975) e de Melucci (2001), Sposito (2014a) defende essa necessária distinção na medida em que as condutas de resistência às crises ou as lutas políticas, embora sejam formas importantes de ação coletiva, podem não conter os elementos que permitiriam caracterizá-las como movimento social: a capacidade de estabelecer um conflito, a capacidade de identificação de um nós a partir desse conflito e a totalidade, ou seja, a capacidade de acenar para uma ruptura e uma nova maneira de constituição das relações sociais (ibid.). Só um estudo empírico mais aprofundado poderia analisar o potencial das ocupações como um movimento social. Por hora, no âmbito deste artigo, optamos por caracterizar as ocupações como uma ação coletiva.

políticas educacionais e a cultura escolar a partir de novas estratégias e linguagens, distintas dos mecanismos tradicionais de participação política previstos pela democracia representativa.

É preciso ponderar os limites da análise proposta. Os dados obtidos circunscrevem-se a um levantamento de fontes secundárias, como edições de jornais e revistas, redes sociais e esparsas publicações acadêmicas. Ademais, não cabe generalizar a força dos estudantes secundaristas, tampouco sugerir que a maioria deles estivesse envolvida com o movimento das ocupações. A situação gerou controvérsias, por afetar a vida escolar de estudantes prestes a se formar na medida em que impedia que o ano letivo prosseguisse. Em alguns casos familiares, estudantes e professores se organizaram de forma contrária às ocupações, com o objetivo de retomar o calendário de aulas.

A presença crescente dos adolescentes na rede estadual de ensino

A rede estadual paulista possui números gigantescos: em 2015, contabilizava 5.603 unidades escolares, 158.591 docentes e 3.825.595 alunos na educação básica⁷. Foi uma rede que cresceu muito em termos de números de matrículas e de unidades até o ano de 1995. A partir daí, a intensificação da municipalização do ensino fundamental desencadeou uma diminuição progressiva do seu tamanho.

Uma das medidas implantadas para favorecer a municipalização, a partir de 1995, foi a reorganização da rede estadual, que, de maneira semelhante à medida anunciada em 2015, separou os prédios de acordo com as etapas escolares, rompendo com a organização vigente desde os anos 1970, que

⁷Os dados relativos ao número de alunos e de escolas foram obtidos pela Rede Escola Pública e Universidade por meio da Lei de Acesso à Informação. Os dados sobre os docentes foram retirados do Censo Escolar.

havia criado o 1º grau de oito anos. Segundo a então Secretária Estadual de Educação:

O que a Secretaria propôs (e implementou a partir de 1995) foi um modelo de escola especializada no atendimento às crianças menores (1ª à 4ª série), separada fisicamente da outra escola onde se concentram os alunos de 5ª à 8ª série e do 2º grau (NEUBAUER, 1996).

Em que pese toda a justificativa oficial de que a medida visava oferecer condições pedagógicas mais apropriadas para crianças e adolescentes em prédios específicos para cada faixa etária, as evidências apontaram que as reais motivações para aquele processo de reorganização escolar foram a municipalização das séries iniciais do ensino fundamental e a racionalização administrativa⁸ (ADRIÃO, 2008).

A referida medida, que encontrou vivas resistências do público afetado (AÇÃO EDUCATIVA, 1996; CORTI, 2015), foi implantada rapidamente. A municipalização das escolas de 1ª à 4ª série⁹, ao lado de um processo de expansão das matrículas do ensino médio, passou a modificar, gradativa e progressivamente, o perfil etário na rede estadual. De fato, como é possível na Tabela 1, a partir de 1995 o número de matrículas no ensino médio aumentou, enquanto o número de matrículas no ensino fundamental diminuiu.

⁸A reorganização resultou no fechamento de 148 prédios escolares, diminuição de professores e lotação das salas de aula. Além disso, 2.031 escolas deixaram de oferecer cursos noturnos no estado de São Paulo (ARELARO, 1999; ADRIÃO, 2006).

⁹Segundo a secretária de educação que esteve à frente desta política educacional, a municipalização entre 1995 a 2002 transferiu 1,3 milhão de alunos e gerou forte expectativa de que os municípios assumiriam a totalidade das séries iniciais e boa parte das finais, expectativa que resultou frustrada (NEUBAUER, 2014).

Tabela 1. Matrículas na rede estadual de São Paulo, por etapa, 1991-2015

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
1991	4.917.735	755.662	5.673.397
1995	5.263.111	1.179.297	6.473.341
2000	3.865.320	1.739.563	5.900.566
2005	2.954.426	1.636.359	4.590.785
2010	2.637.107	1.567.127	4.204.234
2015	2.022.293	1.541.964	3.563.257

Fonte: Censo escolar. Elaboração própria.

Além da expansão das matrículas, o ensino médio também modificou seu perfil ao longo dos anos 1990, passando a atender um percentual crescente de adolescentes em idade ideal (15 a 17 anos) e no período diurno, revertendo uma situação histórica de predomínio do ensino noturno (X, 2015). O rejuvenescimento do ensino médio pode ser constatado na Tabela 2¹⁰:

Tabela 2. Taxa líquida de escolarização no ensino médio, estado de São Paulo, 1992 - 2012

Ano	Estado de São Paulo
1992	29,7
1997	43,0
2002	61,7
2007	66,8
2012	69,7

Fonte: CASTRO, TORRES, 2014.

Uma quantidade crescente de adolescentes dos 15 aos 17 anos passou a frequentar a escola média como atividade exclusiva, sem a concomitância do trabalho, que havia marcado a condição do

¹⁰Consiste na relação entre os matriculados numa determinada etapa escolar na faixa etária considerada ideal, e a população total nessa mesma faixa etária.

estudante de 2o grau nos anos 1970 e 1980 (BRASIL, 2014)¹¹. Como afirmam Sposito e Souza (2014b), ao analisarem a relação mais recente dos adolescentes com o ensino médio:

Confrontados com os indicadores de dez anos atrás, os dados da PNAD corroboram análises mais contemporâneas que indicam um progressivo afastamento dos adolescentes da condição trabalhadora, quando comparados a seus contemporâneos mais velhos e às outras gerações de adolescentes. (SPOSITO; SOUZA, 2014b, p. 49)

O quadro que se desenhou foi de uma rede cada vez mais adolescente/juvenil, com menor distorção idade-série, que estuda de dia e não trabalha, indicando que o processo de democratização do ensino possibilitou a setores das classes populares a vivência do “tempo dos estudos” de maneira relativamente livre do trabalho, possibilitando uma condição estudantil mais propícia para a fruição do tempo livre e a sociabilidade juvenil. Reconhecendo esta situação, não podemos desconsiderar que o ensino médio expandiu-se reproduzindo desigualdades regionais e de classe social, e sequer negar a existência do trabalho ilegal de adolescentes ou a importância que o trabalho ocupa na vida dos jovens brasileiros (CORROCHANO, 2012).

Quando o olhar é direcionado ao ensino fundamental, novas evidências se somam à hipótese de composição crescentemente adolescente da rede estadual. A Tabela 3 mostra que a diminuição nas matrículas do ensino fundamental ocorreu sobretudo nos anos iniciais, que atendem às crianças. Os anos finais (6º ao 9º ano) passaram a representar a maioria das matrículas na etapa.

Os dados mostram essa mudança no perfil dos estudantes atendidos pela rede estadual, com participação crescente de adolescentes. Esta nova composição, induzida pelas políticas

¹¹Segundo dados da PNAD, em 2013 o percentual de adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos dedicados exclusivamente aos estudos era de 67,8%, enquanto 22% trabalhavam ou buscavam trabalho.

públicas dos anos 1990, parece ter colaborado para as ocupações escolares em 2015. Se é verdade que “a juventude não é progressista nem conservadora por índole, porém é uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade” (MANNHEIM, 1968, p. 74-75), a ocasião para um levante adolescente chegou em 2015, 20 anos após as ações responsáveis pela mudança que daria uma “cara” adolescente para a rede estadual.

Tabela 3. Percentual de matrículas por ciclos do ensino fundamental na rede estadual, 1990-2015

Ano	EF I	EF II	Total
1990	61,4	38,6	100
1995	52,8	47,2	100
2000	37,0	63,0	100
2005	35,4	64,6	100
2010	21,3	78,7	100
2015	31,5	68,5	100

Fonte: SEE-SP. Série histórica de matrículas. Elaboração própria.

Além disso, alguns aspectos na movimentação da rede estadual em 2015 podem ter acirrado problemas e colaborado para a tensão nas escolas. O início do ano letivo foi marcado por denúncias da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) sobre o fechamento de 3.323 classes nas escolas estaduais, o que teria gerado superlotação das turmas e demissão de professores (CINTI, 2015). Na região de Campinas, São Paulo, a imprensa notificou o fechamento de 150 salas, o que motivou o Ministério Público a abrir um inquérito sobre a superlotação. Além disso, denúncias de familiares indicavam a transferência forçada de estudantes para outras unidades escolares, gerando descontentamento (MIRANDA, 2015).

Em março de 2015, os professores da rede estadual declararam greve. Foram mais de três meses de desgaste para a categoria, sem que as reivindicações fossem atendidas. O cansaço e a frustração que resultaram da greve, somados à precarização do trabalho, aos baixos salários e à sensação de abandono vivida pelo professorado talvez ajudem a compreender porque, após a mais longa greve registrada pelo sindicato, muitos profissionais tenham desistido da rede estadual. A imprensa noticiou, no final de 2015, a maior evasão docente registrada desde 1999. Mais de 26 mil professores abandonaram a rede estadual, entre efetivos e temporários, o que correspondeu a uma redução de 11% da força de trabalho docente (TAKAHASHI, 2015).

Há, nesse sentido, um conjunto de indícios mostrando que, desde o início de 2015, estava em curso um novo processo de racionalização administrativa, alimentando um ambiente de insatisfação, agravado com a inflexibilidade do governo na negociação com os grevistas e, posteriormente, na sua postura impositiva em relação à nova etapa de reorganização.

Escola, juventude e adolescência: tensões anunciadas

Apesar de ter se transformado pela forte presença adolescente, a rede estadual pouco fez para adequar suas políticas a esta nova realidade. É verdade que as reformas educacionais dos anos 1990 apontaram, em seus documentos, a importância da escola tornar-se um ambiente atraente para os adolescentes e jovens e de valorizar o protagonismo juvenil, dimensão contemplada explicitamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (FERRETTI, ZIBAS, TARTUCE 2004). O Programa Escola Jovem do governo federal, criado em 2000 com o objetivo de fortalecer a identidade e a oferta do ensino médio por meio de convênios com os estados, foi um exemplo desta orientação. Entretanto, as políticas implementadas pouco avançaram na direção apontada pelos documentos e programas

oficiais, de modo que a questão da “crise de identidade” do ensino médio permaneceu como traço marcante desta etapa.

Um olhar sobre os programas mais recentes na rede estadual paulista não indica muitos avanços neste quadro. Uma das políticas públicas apregoadas como capaz de fortalecer a qualidade de ensino, especialmente no ensino médio, as escolas em tempo integral atenderam em 2015 apenas 4% das matrículas nessa etapa, conforme dados do Censo Escolar (BRASIL, 2015).

A despeito da lacuna nas políticas oficiais, as pesquisas em educação vêm reconhecendo de forma crescente a necessidade de uma abordagem dos adolescentes e jovens nas formas de organizar o trabalho escolar. Em texto que analisa e compara balanços da produção acadêmica sobre Juventude e Escola, Dayrell (2009) aponta que:

(...) houve uma ampliação significativa tanto nas temáticas quanto nas abordagens realizadas, com avanços significativos na compreensão do jovem que chega às escolas. Podemos constatar um alargamento da problematização sobre a instituição escolar na sua relação com o jovem, abarcando questões do cotidiano escolar, as relações sociais que aí ocorrem, os processos de ensino e aprendizagem, com uma maior visibilidade do sujeito jovem, sua subjetividade, suas expressões culturais. (DAYRELL, 2009, p. 58)

Na produção acadêmica mais geral sobre a relação dos jovens com a escola, há diferentes enfoques, dentre os quais podem ser citados:

1. pesquisas sobre a juventude e as culturas juvenis no contexto geral das escolas brasileiras, mais diretamente relacionadas ao universo da sociologia da educação, numa interface com as políticas públicas sobre o tema (SPOSITO, 1997; 2005; 2008; FANFANI, 2000);

2. pesquisas no campo da psicologia da educação, em que o termo adolescência prevalece sobre o termo juventude; em particular podem ser mapeadas as interpretações relacionadas à psicanálise clássica (AMARAL, 2006; 2011; GUTIERRA, 2005), à

linha eriksoniana (PEREIRA, 2005; MORAES, 2011) ou à abordagem sócio-histórica (NASCIMENTO, 2005);

3. pesquisas de cunho metodológico, preocupadas em promover maneiras de aproximar determinados conhecimentos do universo adolescente, por meio de projetos juvenis (CARNEIRO, 2002), ou do ensino de áreas específicas, como ciências (SILVA, 2011).

Este relativo fortalecimento da literatura sobre o tema (SPOSITO, 2002) tem contribuído para aumentar, o reconhecimento dos jovens e adolescentes como sujeitos peculiares, que demandam a organização de um saber-fazer educativo próprio, que dialogue com esta condição:

À medida que o conceito de adolescência se cristaliza e se estabelece, é provável que a percepção do ensino médio como escola para adolescentes também se estabeleça, de maneira que as identidades de ambos se fundam. Se é verdade que é na adolescência que a crise de identidade ocorre, tem-se daí a necessidade de haver uma escola em que os elementos presentes nessa crise sejam tomados como centrais em sua proposta curricular (SILVA, 2008, p.324).

Por outro lado, parece evidente que este reconhecimento do jovem como elemento central da escola contribuiu para aumentar a tensão entre os conhecimentos e ações pedagógicas tradicionalmente presentes no currículo das escolas:

O problema é que a escola parece não estar acompanhando essas mudanças, pois, ao insistir em um ensino tradicional, que se limita a ensinar, sem levar em consideração que a subjetividade e a cultura dos jovens têm outras referências além da escola e da família – o que impõe, por sua vez, novas exigências no campo da relação entre as gerações, da participação e expressão juvenis e mesmo no interesse do jovem pelo conhecimento -, acaba se tornando palco muito mais de confronto e mal estar do que de um intercâmbio propriamente dito (AMARAL, 2006; p.81-82).

Alguns estudos têm promovido a escuta de estudantes do ensino médio público a respeito de sua percepção sobre a escola e,

em geral, reiteram a valorização positiva que os jovens fazem da instituição, avaliada como um lugar de encontro, de formação de grupos de amigos e que, potencialmente, pode favorecer suas trajetórias futuras.

Mas as atividades escolares, especialmente as realizadas em sala de aula, são descritas como “chatas”, “repetitivas”, “desinteressantes” e “sem sentido”. Em outras palavras, se evidencia que a escola não tem despertado neles o prazer de estudar, sendo que as práticas em sala de aula aparecem como importante obstáculo para o aprendizado. É nessa perspectiva que reivindicam atividades “mais práticas”, capazes de extrapolar a reprodução de textos ou a realização de exercícios nos cadernos, bem como a adoção de procedimentos de ensino capazes de envolvê-los, sintonizando os conteúdos escolares com o cotidiano e o mundo que os cerca (DAYRELL *et al.*, 2014; GALVÃO, SPOSITO, 2004).

O processo das ocupações desnudou estas demandas represadas e documentadas em pesquisas anteriores, dando materialidade não só às críticas dos adolescentes à escola, mas também às suas propostas para torná-la um espaço mais humano e de aprendizagem efetiva.

As ocupações estudantis de 2015

Antes das primeiras ocupações serem deflagradas, já havia um amplo conjunto de posts, hashtags, abaixo assinados e muitos comentários circulando intensamente nas redes sociais. Várias páginas foram criadas depois de anunciada a “reorganização”, e muitos estudantes passaram a também comentar as publicações da Secretaria da Educação nas redes sociais, protestando contra as medidas anunciadas (JANUÁRIO *et al.*, 2016).

A utilização intensiva das redes sociais tem sido característica das manifestações juvenis, especialmente a partir dos anos 2000. Na perspectiva de Martuccelli (2015), a consolidação progressiva ao redor da “galáxia internet”, constitui-se em uma das

transformações mais importantes da esfera pública, e também imprevisível em suas consequências.

Mas se o espaço virtual foi ponto de partida para as mobilizações, o que se seguiu foi uma articulação entre manifestações na rua, nas redes e posteriormente nas escolas, configurando o que foi chamado de espaço público híbrido (INTERAGENTES, 2013). A articulação entre o espaço virtual e o espaço real foi fundamental para a circulação da informação, a difusão das atividades e o enfrentamento das ações de repressão.

De acordo com levantamento realizado por Januári *et al.* (2016), os estudantes criticavam nas redes sociais tanto o modo como foram informados sobre a “reorganização” – basicamente por meio da imprensa – quanto o conteúdo da proposta: a reorganização necessária não estava na transferência dos jovens de uma escola para outra, mas na resolução de problemas estruturais do sistema, como as salas superlotadas, a insuficiência de recursos materiais e humanos nas escolas, o precário regime de contratação dos professores, a falta de bibliotecas, de laboratórios e de computadores.

Análises de sindicatos, universidades e instituições de pesquisa também evidenciavam críticas à reorganização. Segundo a Apeoesp, a medida levaria ao aumento no número de estudantes por sala e à diminuição de vagas para docentes. Documento elaborado pela rede Escola Pública e Universidade (2016) analisou as tendências demográficas no estado de São Paulo e os dados de fluxo escolar, concluindo que não havia tendência consistente de redução da demanda educativa que justificasse o fechamento de escolas e de salas de aula.

À medida que a Secretaria Estadual da Educação se recusava a debater a proposta com aqueles que seriam afetados, em desrespeito à Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), teve início um conjunto de mobilizações. Ainda segundo Januário *et al.* (2016), ao longo de seis semanas foram

realizadas passeatas, atos, paralisação de aulas, protestos em diretorias de ensino etc.

Inicialmente, as mobilizações, com grande participação dos estudantes, foram protagonizadas pela Apeoesp em diferentes regiões do Estado de São Paulo. Aos poucos, no entanto, observou-se participação cada vez mais autônoma dos estudantes. Mesmo diante das mobilizações, a Secretaria continuava se recusando a renegociar a proposta, utilizando-se do argumento de incompreensão por parte dos estudantes (JANUÁRIO *et al*, 2016). Era preciso encontrar uma estratégia de maior impacto.

Não era a primeira vez que a ocupação de prédios escolares como forma de mobilização estudantil acontecia na América Latina. Em 2006, no Chile, a chamada “Revolta dos Pinguins” mobilizou massivamente estudantes secundaristas. Os protestos iniciaram com demandas específicas, tais como transporte gratuito para estudantes e gratuidade para exames de acesso à universidade, chegando a demandas mais amplas, tais como a reforma educativa e o questionamento do próprio sistema escolar. Nesse momento, para além dos 800 mil jovens chilenos que tomaram as ruas, inúmeras escolas também foram ocupadas. Em 2011 uma nova onda de protestos tomou o país, em articulação com o movimento estudantil universitário (PORTILLO *et. al*. 2012). Entre 2010 e 2014 a estratégia das ocupações também ganhou força nas mobilizações de secundaristas na Argentina. (ENRIQUE; SCARFO, 2010; LARRONDO, 2014).

Ainda que as ocupações nas escolas de São Paulo tenham sofrido variações e ritmos diversos, a inspiração para as primeiras escolas ocupadas veio de uma cartilha elaborada pelo Coletivo Mal Educado¹², elaborada a partir da tradução e adaptação de um documento escrito pela *Frente de Estudiantes Libertários* da

¹²Criado em 2012, este coletivo juvenil tem como objetivos registrar, divulgar e fortalecer experiências de luta e organização vividas por estudantes em diferentes escolas, segundo sua página: <http://gremiolivre.wordpress.com>. (acesso em 20/07/2016).

Argentina, e que tinha como objetivo a descrição e registro de suas experiências, também fortemente inspiradas pela luta dos secundaristas chilenos (JANUÁRIO *et al.*, 2016).

Em 21 de outubro de 2015, ao lado da publicação da cartilha, o Coletivo Mal Educado fazia um chamado: “A experiência dos nossos *hermanos* é um exemplo para a luta dos estudantes em São Paulo: se o Alckmin quer fechar, vamos ocupar!” (O MAL EDUCADO, 2015). A partir daí, a estratégia se disseminou rapidamente pelo ambiente do *facebook*, e passou a circular em vários grupos de *WhatsApp* que haviam sido formados ao longo das manifestações.

Segundo a cartilha, as ocupações eram uma das ferramentas na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Seriam o último recurso depois de esgotadas as outras formas e canais de diálogo, e não deveriam ser muito longas.

Se depois das primeiras ocupações e das tentativas de negociação o governo insistir em suas políticas contra a educação pública, teremos que medir nossas forças novamente. Se sentirmos que somos mais fortes, que conseguimos convencer mais estudantes de que eles devem estar dispostos a ocupar seus colégios, então estará dada a possibilidade para um novo levante dos estudantes com dezenas de ocupações em toda a cidade. No entanto, se vemos que não temos forças suficientes para ocupar as escolas, seria um erro ir para o tudo ou nada. A ocupação não é um fim em si mesma, é só uma ferramenta a mais dentro de um plano de luta maior. O nosso objetivo final é frear o avanço governamental sobre a nossa educação, não ocupar por ocupar. (O MAL EDUCADO, 2015, p.1).

A estratégia das ocupações se disseminou rapidamente em várias cidades paulistas:

Ao final da primeira semana do movimento, já eram 20 escolas ocupadas; uma semana depois o número passa para 89 ocupações, em apenas dois dias, graças ao boicote do SARESP, as escolas ocupadas saltam de 116 para 176; o ápice se deu na primeira semana de dezembro (dia 02/12), quando foram registradas 213 ocupações (JANUÁRIO *et al.*, 2016, p. 14).

A reação do governo estadual não tardou, com intensa mobilização do seu aparato judicial e policial. Os pronunciamentos oficiais sobre o movimento, bem como a primeira decisão judicial – que concedeu o pedido de reintegração de posse na noite do dia 12 de novembro – sinalizaram uma perspectiva comum no olhar para a participação juvenil: teria sido a Apeoesp a responsável por organizar e mobilizar os estudantes para as ocupações. Esta leitura denota a ambiguidade nos modos socialmente estabelecidos de tratar a participação juvenil: quando os jovens não se mobilizam, são acusados de apáticos e individualistas, e quando se manifestam são acusados de serem manipulados por sindicatos ou partidos (MUXEL, 2008).

Um conjunto de decisões no âmbito do Judiciário acabou acarretando a suspensão da reintegração de posse das escolas ocupadas, o que também contribuiu para fortalecer o processo de ocupações. E, finalmente, no dia 04 de dezembro, o governador suspendeu a reorganização.

Do ponto de vista da organização interna, as ocupações privilegiavam o debate democrático entre seus integrantes, o que culminava no órgão deliberativo máximo do movimento que eram as assembleias.

Uma vez decidida e votada a ocupação do colégio pela totalidade dos estudantes, é primordial e obrigatório que se discuta como se organizará todo o processo de ocupação, para garantir que todas as tarefas fossem cumpridas no prazo e da forma proposta, sempre respeitando a democracia direta (O MAL EDUCADO, 2015, P. 2).

De modo geral, foram constituídas comissões responsáveis pelo cotidiano das ocupações, realizando tarefas como alimentação, segurança, limpeza, relações externas e informação. A decisão de participar em dada comissão cabia a cada um dos estudantes mobilizados. O relato de algumas estudantes revelou a preocupação em não reproduzir estereótipos de gênero na escolha das comissões. A presença das jovens também foi significativa nessa direção e mereceria análises aprofundadas.

No processo tratava-se também de gerir coletivamente os conflitos com a polícia, os assédios sofridos por parte de alguns docentes e diretores, as resistências de familiares, bem como o apoio recebido da comunidade externa. Embora tenha havido críticas de parte das comunidades escolares às ocupações, as manifestações de solidariedade recebidas foram bastante significativas, expressando-se na doação de alimentos, água, sacos de dormir, itens de higiene pessoal, como na oferta de atividades diversas, como shows e atividades culturais, palestras, realização de oficinas e cursos.

O jornal Folha de São Paulo divulgou, no dia 28 de novembro, uma agenda cultural nas escolas ocupadas que incluía oficinas, aulas públicas, atividades de circo, shows, debates, cursinho pré-vestibular entre outros. Diferentes saberes eram mobilizados nesse contexto, e de modo bastante diverso em relação ao que se configurava no espaço-tempo da sala de aula.

O expressivo apoio às ocupações ficou evidente no Programa “Doe uma aula”. Com um formulário online, era possível oferecer aulas e oficinas para diversas escolas ocupadas, sendo totalizadas 2.500 propostas (*JANUÁRIO et al, 2016*). Em dezembro, a Virada da Ocupação mobilizou 3.000 pessoas e um amplo conjunto de artistas, com shows em diferentes escolas.

Esse ano, todo mês eu tentava trazer alguém, mas a diretora proibia. Desde a ocupação, com a ajuda de voluntários, organizamos shows, aulas de geografia, física, culinária, ioga, quadrinhos, debate sobre questões de gênero e sexualidade etc (depoimento in PRATA, 2015, p. 6)

Revelava-se o desejo por uma escola e por uma aula que tivessem sentido e fossem significativas, que abordassem as dimensões fundamentais da existência, da experimentação, da descoberta de si e do outro, tão próprias da adolescência. As ações desencadeadas por esses jovens no espaço da escola podem ser concebidas como ações políticas no sentido mais amplo do termo, pois recolocam a dimensão da cidadania no espaço escolar.

Martuccelli (2016) chama atenção para a dificuldade da escola em aceitar a capacidade efetiva dos adolescentes em participar e influir nas decisões tomadas, o que para o autor se constitui em uma dimensão importante da cidadania (MARTUCELLI, 2016). As estratégias utilizadas tais como as assembleias, a valorização da horizontalidade e certa desconfiança e recusa à política tradicional com seus partidos e lógicas institucionalizadas aproximam as ocupações de um conjunto de novas modalidades de ações coletivas que vem sendo analisadas em um conjunto significativo de pesquisas desde o início dos anos 2000 (OLIVEIRA, DAYRELL, 2013; TIRELLI, 2002; 2015; GOHN e BRINGEL, 2012).

A escola frequentada pelos jovens, fruto de lutas populares anteriores (SPOSITO, 1984, 1993), é degradada em termos materiais, com estrutura formal e currículo não foram verdadeiramente reformados no sentido de uma escola básica para todos, portanto incapaz de acolher as classes populares. Os canais de participação criados a partir do processo de democratização da gestão escolar a partir dos anos 1980 mostravam-se limitados pela forte burocratização e hierarquização da rede estadual.

Parecia claro que era preciso extrapolar e problematizar os mecanismos tradicionais de participação existentes na escola para enfrentar a medida autoritária de reorganização escolar. As ocupações comandadas pelos estudantes adolescentes conseguiram desestabilizar as hierarquias estabelecidas. A circulação da experiência dos secundaristas argentinos e chilenos pelas redes sociais foi um elemento central para isso, mas foi a apropriação ativa, criativa e autoral dos estudantes paulistas que tornou possível a produção cotidiana das ocupações.

As ocupações trouxeram materialidade às críticas e frustrações que vem sendo documentadas pela literatura a respeito da relação dos jovens com a escola. A pouca resposta das políticas educacionais aos anseios juvenis – e a presença crescente desse público nas escolas – deve ter colaborado para a eclosão do

conflito. As imagens oferecidas pelos jovens nas ocupações, atuando, discursando, cozinhando e limpando, contrastam com as imagens tradicionais de estudantes calados e enfileirados nas salas de aula.

Por fim, as ocupações desnudaram a falência de um modelo burocratizado de educação para as camadas populares. Embora seus desdobramentos para as políticas educacionais futuras sejam incertos, as ocupações estudantis “fraturaram” a hegemonia de poder instalada na rede estadual de ensino. A ousadia e a coragem dos jovens alargaram o horizonte do possível, mostrando que a escola, como a própria vida, pode sempre ser reinventada.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; PUC-SP. **Colóquio sobre e reorganização da rede estadual de ensino de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 1996.

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do estado. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. Oferta de ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 79-98, jan./abr. 2008.

AMARAL, M. Encontro com professores e alunos de uma escola estadual do ensino médio: uma escuta em que a dimensão objetiva se vê alinhavada com a subjetividade dos atores. In: AMARAL, M (Org.). **Educação, psicanálise e direito: combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 79-98.

_____. O rap, o hip-hop e o funk: a “eróptica” da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. **Psicologia USP**, vol. 22, n. 3, p. 593-620, jul./set.2011.

ARELARO, L. R. A municipalização do ensino no estado de São Paulo. In: OLIVEIRA, C. (org.) **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: . Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 207 p. Disponível em: . Acesso em: 19 out. 2016.

BRASIL. Estatuto da juventude: Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Sinopses Educação Básica (INEP). Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei n. 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição Extra, p. 1, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARNEIRO, M. **Os projetos juvenis na escola de ensino médio**. Petrópolis: Vozes,

CASTRO, M. H. G.; TORRES, H. G. Duas décadas de ensino médio. In: NEGRI, B., TORRES, H. G., CASTRO, M. H. G. (org). **Educação básica no estado de São Paulo**. São Paulo: FDE, 2014.

CINTI, S. SP: Ano letivo inicia com fechamento de 3.323 classes nas escolas estaduais. *UBES*. 27/02/2015. <http://ubes.org.br/2015/sp-ano-letivo-inicia-com-fechamento-de-3-323-classes-nas-escolas-estaduais/>. Acesso em 19/07/2016.

CORROCHANO, M. C. **O trabalho e sua ausência: narrativas juvenis na metrópole**. São Paulo, Annablume/ Fapesp, 2012.

CORTI, A. P. *À deriva. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003)*. 2015. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

DAYRELL, J. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: Inep, 2002.

DAYRELL, J. **A música entra em cena**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, J *et al.* Juventude e Escola. In: SPOSITO, M. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

ENRIQUE, I.; SCARFÓ, G. Experiências y discursos sobre organización política y laboral de las y los jóvenes. Un acercamiento histórico-etnográfico a los procesos de socialización-apropiación contemporâneos. **Revista Observatorio de Juventud**, v. 25, p. 29-40, 2010.

FERRETTI, C.; ZIBAS, D.; TARTUCE, G. L. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, mai.-ago. 2004.

GOHN, M. G.; BRINGEL, B. **Movimentos sociais na era global**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

INTERAGENTES. *Cartografia de espaços híbridos: as manifestações de junho de 2013*. Disponível em: <http://interagentes.net/?p=62>. Acesso em: 1 jul. 2016.

JANUÁRIO *et al.* **As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social**. *Fevereiro*, São Paulo, v. 9, p.1-26, maio 2016. Disponível em: <http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf>. Acesso em: 5 jul.2016.

LARRONDO, M. Después de lanoche. **Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario**: Provincia de Buenos Aires,

1983-2013. 2014. Tese (Doutorado). Facultad Ciencias Sociales. UNGDS/ IDES, Buenos Aires.

MANNHEIM, K. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO S. **Sociologia da Juventude I**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARTUCCELLI, D. Esfera pública, movimientos sociales y juventud. In: SORJ, B.; FAUSTO, S. (org). **Internet y movilizaciones sociales**. São Paulo,. Plataforma Democrática, 2015. p. 49-95.

MARTUCCELLI, D. Condición adolescente y cidadania escolar. **Educação e Realidade, Porto Alegre**, vol. 41, n.1, p. 155-174, jan./mar. 2016.

MELUCCI, A. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, I. Inquerito do MP apura fechamento de salas de aula. *Correio popular*. Campinas. 13 fev. de 2015. http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/02/capa/campinas_e_rmc/240649-inquerito-do-mp-apura-fechamento-de-salas.html. Acesso em: 19 jul. 2016.

MORAES, L.A.S.S. **Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola**. TransFormações em Psicologia, São Paulo, vol. 2, n. 1, p. 86-98, 2009.

MUXEL, A. Continuidades y rupturas de la experiencia política juvenil. **Revista de Estudios de Juventud**, n.81, p.31-44, 2008.

NASCIMENTO, I.P. **Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações**. Imaginário, v. 12, n. 12, p. 55-80, jun. 2006.

NEUBAUER, R. Estados e municípios: parceiros na educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, 10 (3), 1996.

_____. Reorganização das escolas estaduais paulistas: novo modelo pedagógico, ciclos e municipalização. In: NEGRI, B.; TORRES, H. G.; CASTRO, M. H. G. **Educação básica no estado e São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: FDE, 2014.

OLIVEIRA, I. T.; DAYRELL, J. T. Uma praia nas alterosas: formas de ser da contestação social juvenil em Belo Horizonte.

Associação nacional de pesquisa em Educação, 36, 2013, Goiânia. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt03_trabalhos_pdfs/gt03_3018_texto.pdf. Acesso em 02/6/2016.

O MAL EDUCADO. **Como ocupar um colégio?** Disponível em: <https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colic3a9gio.pdf>). Acesso em 01/07/2016.

PEREIRA, A.C.A. **O adolescente em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 2005. 150 p.

PORTILLO, M. et. al. De la generación x a la generación @: trazos transicionales e identidades juveniles en América Latina. **Ultima Década**, n.37, p. 137-174. Valparaíso, 2012, p. 137-174.

PRATA, M. Numa escola ocupada. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 dez.2016. Cotidiano, p. 6.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Texto informativo de subsídio ao debate (versão preliminar). In: COLÓQUIO REORGANIZAÇÃO EM DEBATE: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA, 16 abr. 2016, São Paulo. 2016. Mimeo.

SILVA, J.A. Compromisso e paixão: o universal e o singular na boa escola pública. 2008. 381f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi: 10.11606/T.48.2008.tde-13032009-120014.

_____. Inclusão do tema adolescência no ensino médio: contribuições e limitações das ciências em uma proposta interdisciplinar de uma escola pública. In: **Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências (ENPEC)**, 8., 2011, Campinas. Atas Campinas, Abrapec, 2011. Disponível em: www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0766-1. Pdf. Acesso em: 12 ago. 2014.

SOUSA, J. T. Os jovens anticapitalistas e a ressignificação das lutas coletivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 451-470, 2004.

SOUSA, J. T. A experiência contemporânea da política entre jovens do sul do Brasil. Buenos Aires. Relatório. CLACSO

Editorial, 2014. 217 p. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D9786.dir/RELATORIOJaniceTirelli.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda**. A luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.

SPOSITO, M. P. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRANO, Paulo e FÁVERO, Osmar. **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: UFF, 2014a, p. 97-130.

SPOSITO, M.P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio. In: KRAWCZYK, N (org.). *Sociologia do Ensino Médio*. Críticas ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014b.

TAKAHASHI, F. Rede estadual de SP enfrenta saída recorde de professores. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 17 nov. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707366-rede-estadual-de-sp-enfrenta-saida-recorde-de-professores.shtml>. Acesso em 19/07/2016.

TENTI FANFANI, E. Culturas jovens e cultura escolar. In: SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO, 7 a 9 jun. 2000, Brasília. Anais Brasília, Ministério da Educação, 2000. 20 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultEsc.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

TOURAINÉ, A. **Production de la société**. Paris: Seuil, 1975.

“AO VIVO É MUITO PIOR”: DIREITOS, RESISTÊNCIA E REPRESSÃO AOS ESTUDANTES NAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS DO CEARÁ

Salomão Barros Ximenes¹
Marina Araújo Braz²
Dillyane de Souza Ribeiro³
Kaliane Evaristo Medeiros Sena⁴
Letícia Rodrigues de Abreu⁵
Francimara Carneiro Araújo⁶

Introdução

O artigo apresenta o processo de ocupação de escolas ocorrido entre os meses de abril e agosto de 2016 no estado do Ceará. Inicialmente, contextualizamos essas ocupações no quadro geral dos movimentos estudantis desencadeados ao final do ano de 2015, inicialmente em oposição ao chamado projeto de “reorganização escolar” em São Paulo e à implantação das

¹ Doutor em Direito do Estado (USP), professor da Universidade Federal do ABC (UFABC) e membro da Rede Escola Pública e Universidade. Contato: salomao.ximenes@ufabc.edu.br.

² Graduada em Direito (UNIFOR), assessora comunitária do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA Ceará). Contato: marinaraujobraz@gmail.com.

³ Graduada em Direito (UFC), assessora jurídica do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA Ceará). Contato: dillyane.adv@gmail.com.

⁴ Estudante secundarista. Contato: kaliane.senna21@gmail.com.

⁵ Estagiária de direito do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA Ceará). Contato: leticiaabreu@gmail.com.

⁶ Coordenação Colegiada do CEDECA Ceará. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Organizações Sociais (OS) na educação básica de Goiás. A vitória desses movimentos de resistência serviu de impulso à disseminação da tática de ocupações de escolas pelo Brasil, ampliando-se em número de escolas, de estados e de pautas o movimento de ocupações que chegou a ser descrito como a “Primavera Secundarista”.

Analizamos como as pautas estudantis de 2016, em alguma medida, recolocam em cena as evidências de uma política educacional precária, em sentido literal. Escolas com infraestrutura calamitosa, além de fornecimento de alimentação escolar em pouca quantidade e em qualidade inaceitável. Com as ocupações, os estudantes cearenses jogam luz sobre o problema que há tempos vem sendo objeto de dissimulação por seguidos governos, da direita à centro-esquerda: a desigualdade no acesso e as condições indignas de trabalho e de frequência às escolas no Ceará.

Isso é especialmente importante pelo fato do Ceará se colocar como exemplo a ser seguido em matéria de políticas educacionais. Para muitos tecnocratas, o estado é exemplo de sucesso em reformas gerenciais na educação, em avaliação externa, responsabilização de escolas e docentes e focalização do ensino, de alfabetização precoce e concentração de aulas em português e matemática. Descolando-se dos demais estados da região, o Ceará sobe nos *rankings* nacionais de aprendizagem mensurada em avaliações externas aplicadas aos estudantes.

As reformas educacionais que foram implantadas no Ceará tiveram como propósito justamente deslocar o eixo de lutas por direito à educação, por qualidade em sentido amplo⁷, reduzindo-o a meros “direitos de aprendizagem”⁸. O efeito é concentrar todas as ações de políticas públicas e investimentos unicamente na padronização do ensino capaz de realizar a aprendizagem que é

⁷ Cf. Ximenes, S. B. *Direito à Qualidade na Educação Básica: teoria e crítica*. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

⁸ Cf. Ramos et al., *Gestão por Resultados na Educação: a responsabilização e o regime de colaboração na promoção do direito à educação no Ceará (1995-2014) – Relatório de Pesquisa, 2017* [mimeo].

mensurada nos testes, ou seja, uma fração do que deveriam ser os objetivos educacionais nos termos da Constituição de 1988 (art.205). Tudo o que não esteja diretamente relacionado à produção desses resultados restritos é, na prática, deixado de lado, abandonado deliberadamente.

O mal-estar provocado por essa opção governamental explode nas ocupações de escolas e no discurso dos estudantes, amplificado aos quatro cantos do Estado e, em certa medida, endossado por instituições como a Defensoria Pública do Estado e o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA Ceará).

O governo de Camilo Santana (PT) acusa o golpe, inicialmente tenta conter o movimento com anúncios de liberação de recursos para as escolas. No segundo momento, contudo, o peso da denúncia dos estudantes passa a ser objeto de uma reação autoritária sem precedentes. O próprio secretário de educação do Estado, Idilvan Alencar, assina dezenas de notícias-crime e encaminha centenas de estudantes à Polícia, com o propósito de intimidação. Passado um ano da desocupação das escolas cearenses, ainda havia estudantes investigados e processados, fruto de uma atitude autoritária que aconteceu às claras, diferentemente do padrão obscuro e indireto vivenciado em outros estados.

Trata-se, portanto, de um registro documental desse importante episódio da luta por direito à educação no Ceará e no Brasil. Em parte o texto é escrito na forma de relato, por membros da equipe do CEDECA Ceará e por uma estudante protagonista da luta de 2016, é um registro da experiência vivida, permeada por análises de documentos e contextualizações.

Aproveitamos para homenagear, no título, nos intertítulos e em citações, o artista cearense Antônio Carlos Belchior, falecido em 2017. De seu autoexílio, Belchior, sempre atento, seguramente teve a alegria de ver despontar a luta dos estudantes, o surgimento de uma nova geração política na sua terra natal. A propósito:

Você não sente nem vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
E o que há algum tempo era novo jovem
Hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer⁹

Construindo direitos, produzindo resistências: as pautas dos movimentos de ocupação escolar no biênio 2015-2016

Os anos de 2015 e 2016 viram surgir uma inesperada e inédita dinâmica de lutas em defesa da escola pública, resultado da emergência de um movimento estudantil de novo tipo, não burocrático e com novas táticas, voltado à ação direta de resistência às reformas educacionais autoritárias, tecnocráticas e conservadoras¹⁰. Em comum, complementando as pautas locais, a denúncia da situação de agravamento da precariedade das escolas públicas no contexto das políticas de austeridade econômica iniciadas no governo Dilma (2015-2016) e radicalizadas sob o governo Temer.

As ocupações, ao menos em seu primeiro ciclo, contaram com apoio popular massivo e vitórias significativas, senão espetaculares. A maior delas se deu no dia 4 de dezembro de 2015, em São Paulo, onde um constrangido Geraldo Alckmin, governador em seu quarto mandato e principal quadro do PSDB, chamou a imprensa ao Palácio dos Bandeirantes e anunciou a revogação das medidas de “reorganização escolar”¹¹, reconhecendo a derrota imposta por mais de 200 (duzentas) escolas ocupadas e diariamente dezenas de ações de trancamento de ruas e avenidas.

Fracassava assim a megaoperação de enxugamento e reestruturação, que propunha o fechamento de 94 escolas e a mudança de perfil de oferta de 754 unidades. Estas passariam a

⁹ Belchior, Velha Roupas Coloridas, 1976.

¹⁰ Cf. Campos, A.; Medeiros, J.; Ribeiro, M. M. Escolas de luta. São Paulo: Veneta, 2016.

¹¹ Cf. São Paulo (Estado). Decreto nº 61.692, de 4 de dezembro de 2015: Revoga o Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015. 04.12.2015.html

atender a um único ciclo ou etapa da educação básica (fundamental ou médio), implicando no deslocamento forçado de cerca de 311 mil estudantes e 71 mil professores no estado e na demissão de milhares de professores com contratos precários. Tudo isso sem debate público transparente, sem consulta ou sequer comunicação prévia às escolas afetadas, aos professores e estudantes.

Os argumentos pretensamente técnicos do governo se mostraram falaciosos. Segundo a proposta de “reorganização”, haveria ociosidade na rede, resultado de mudanças demográficas. Além disso, a separação em ciclos favoreceria a gestão das escolas com a consequente elevação do desempenho dos alunos nas avaliações externas aplicadas aos estudantes.

O estudo tardiamente apresentado pelo governo, no entanto, já com a “reorganização” em andamento, estava cravado de furos, como imediatamente veio demonstra a “Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo”, desenvolvida na Universidade Federal do ABC – UFABC¹² e, posteriormente, seguidos estudos da Rede Escola Pública e Universidade.

Para os pesquisadores que analisaram a proposta, não havia demonstração da superioridade qualitativa de escolas de ciclo único¹³ e não havia redução da demanda por escolas públicas, ao contrário, estabilidade de matrículas e milhões de crianças, adolescentes e jovens fora da escola em São Paulo, sem mencionar os cerca de 17 milhões de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir os estudos na idade regular e que deveriam, caso existissem políticas públicas nesse sentido, ser objeto de busca ativa e programas de incentivo aos estudos¹⁴.

¹² Cf. Pó, M. V.; Yamada, E. M. K.; Ximenes, S. B.; Lotta, G. S.; Almeida, W. M. Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo. 2015. [mimeo].

¹³ Cf. *Ibidem*.

¹⁴ Cf. Cássio, F. L.; Crochik, L.; Pierro, M. C.; Stoco, S. Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. *Educação & Sociedade*, 37(137), 2016. pp. 1089-1119.

Além disso, ficou evidente que a superlotação de salas, uma denúncia recorrente dos estudantes durante o período, é no estado de São Paulo não uma fatalidade, resultante da ausência de escolas em determinadas regiões ou de uma grande e eventualmente inesperada procura por matrículas, mas uma política deliberada do governo paulista de elevação do número de alunos por sala, iniciada justamente em 2016. Essa medida, juntamente com o fechamento de milhares de salas de aula entre 2015 e 2016, que chegou a ser denominada “reorganização velada”, foram as medidas administrativas imediatamente tomadas diante da derrota sofrida. Assim como se esperava com a “reorganização”, permitiram corte de gastos e demissão de docentes¹⁵.

O sucesso do movimento em São Paulo quase que imediatamente foi reproduzido em Goiás, onde as ocupações de escolas foram determinantes na resistência ao projeto-piloto de privatização de escolas públicas impulsionado pelo governo, também do PSDB. O objetivo era transferir, já em 2016, a gestão de 23 escolas da região de Anápolis para Organizações Sociais (OS) privadas, que passariam a contratar diretamente entre 70% dos professores, sem concurso público, portanto, sem estabilidade¹⁶. No caso goiano, trata-se da primeira tentativa de utilização do instrumento OS na educação, já amplamente disseminado nas políticas de cultura e de saúde em diversos estados. Desenvolvido em colaboração direta com o Banco Mundial e inspirado no modelo de escolas “charter” que é difundido em países com tradição de privatização da educação pública e de segregação da oferta, como Chile e Estados Unidos, o projeto-piloto de Goiás deveria servir de laboratório à disseminação dessa modalidade no Brasil, com altíssimas implicações para futuro da escola pública.

¹⁵ Cf. Travitzki, R.; Cássio, F. L. Tamanho das classes na rede estadual paulista: a gestão da rede pública à margem das desigualdades educacionais. Educação Temática Digital, Campinas/SP, 19(esp.), 2017, pp. 159-183.

¹⁶ Cf. Goiás (Estado). Aviso de chamamento público n. 001/2016. Goiânia: SEDUCA, 2016.

Com 28 escolas ocupadas entre dezembro e fevereiro de 2016 os estudantes chamaram a atenção da mídia nacional e dos movimentos sociais do campo educacional para as contradições e precariedades do projeto. Uma matéria jornalística demonstrou que das 10 organizações credenciadas pelo governo para a disputa, nenhuma apresentava experiência educacional ou condições elementares para assumir as escolas, algumas tendo sido criadas com o único objetivo de participar do processo, fato que desencadeou a intervenção do Ministério Público (MP)¹⁷. A oposição dos estudantes e os questionamentos sobre a idoneidade do processo levaram a uma atuação conjunta dos órgãos do Ministério Público estadual e federal, pedindo a suspensão do edital. Em abril de 2016 a secretária de educação decidiu suspender o processo, anunciando seu adiamento.

Estavam assim derrotadas ou adiadas as principais iniciativas de reforma gerencial da educação propostas na transição entre 2015 e 2016. Trataram-se, portanto, de movimentos e táticas de luta vitoriosos em seu propósito “negativo”, ou seja, explodiram como reação a medidas educacionais autoritárias, “não se tratava de uma negociação em moldes tradicionais por caminhos institucionalizados e nem de propor uma luta ofensiva (que reivindicasse imediatamente a “tarifa zero” ou a “educação pública de qualidade”), mas sim de barrar medidas governamentais e quebrar seus discursos tecnocráticos”¹⁸.

Ao longo de 2016 a tática de ocupações de escolas e universidades foi disseminada pelo País. Nelas, propósitos “negativos” e “positivos” se misturavam, assim como se diversificavam as pautas desencadeadoras das mobilizações.

¹⁷ Cf. Agência Brasil. Goiás: dirigentes de OSs não estão aptos a administrar escolas, dizem MPs, 21/02/2016. <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2016-02/goias-dirigentes-de-oss-nao-estao-aptos-administrar-escolas-dizem-mps>

¹⁸ Cf. Januário, A.; Campos, A. M.; Medeiros, J.; Ribeiro, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. Revista Fevereiro, n. 9, 2016.

No Rio de Janeiro, dezenas de escolas foram ocupadas em apoio à greve dos professores, contra os efeitos da crise fiscal duramente sentida no estado e em defesa de condições básicas de funcionamento das escolas e de gestão democrática. No Rio Grande do Sul, tais pautas também estiveram presentes, somadas à luta contra os projetos de regulamentação estadual das OS e o “programa escola sem partido”¹⁹.

No Ceará, conforme adiantamos, a referência nacional de sucesso em reformas gerenciais orientadas à produção de resultados de aprendizagem, o contingenciamento brutal de recursos anunciado pelo governo petista em 2016 e a consequente demissão de milhares de professores com contratos precários desencadeou uma greve docente e, posteriormente, a ocupação de mais de 60 (sessenta) escolas por estudantes. A pauta de reivindicações, assim como o período de mobilização dos estudantes, entretanto, superaram em muito o movimento docente. Tratava-se de denunciar a precariedade das escolas e de exigir condições básicas para sua melhoria, reivindicavam em geral “a melhoria da merenda escolar, a reforma da infraestrutura dos prédios escolares, a maior democratização da gestão escolar e a inclusão de temáticas de gênero e o combate à discriminação nos currículos escolares”²⁰.

Ainda que com todas as limitações de uma negociação de cúpulas, obtiveram do governo o reconhecimento dos problemas e compromissos de investimentos e melhorias, formalizados em Termo de Ajuste de Conduta (TAC) com o Ministério Público e a Defensoria Pública²¹. Em São Paulo, um segundo ciclo de

¹⁹ Cf. Campos, A.; Medeiros, J.; Ribeiro, M. M. Op. Cit.

²⁰ Braz, M. A.; Sena, K. E. M.; Abreu, L. R. S.; & Ribeiro, D. S. Educação e Protagonismo Juvenil: uma experiência de litigância estratégica em apoio ao movimento de ocupações das escolas no Ceará. São Paulo: Anais do Encontro Reformas de ensino e movimentos de resistência: diálogos entre Brasil e América Latina, 2017. pp. 215-218.

²¹ Cf. Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará; Ministério Público do Estado do Ceará. Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta – celebrado

ocupações envolvendo as escolas técnicas e sua administração central – Centro Paula Souza – também teve como eixo a denúncia da inexistência ou da péssima qualidade da merenda, obtendo do governo um compromisso de melhoria ainda em 2016²².

Em suma, há tempos um movimento social não expressava tanto poder de mobilização, ruptura e resistência. As marcas daquele período estão fincadas nos debates atuais de políticas educacionais, seja na descarada tentativa de apropriação e descaracterização de suas pautas pelos movimentos empresariais que patrocinaram a reforma curricular do ensino médio (Lei nº 13.415, de 2017), seja no acirramento dos demais embates do campo educativo, com a mudança de escala e nacionalização da repressão estatal aos estudantes, ocorrida ao longo de 2016 – desocupações sumárias, indiciamento policial, espionagem e intimidação dos ocupantes, chantagem e incitação à violência²³. Nos próximos tópicos, analisaremos especificamente a luta dos estudantes cearenses, suas conquistas e a deplorável postura repressiva do estado.

Denúncias, conquistas e reivindicações nas ocupações cearenses: “E eu não posso cantar como convém”

A situação da Rede Pública Estadual de Ensino no Ceará demonstra uma realidade de precarização permanente, tanto das escolas de ensino fundamental como de ensino médio. Mesmo nesse contexto, o Governo do Estado anunciou na grande mídia, para o ano de 2016, metas de contingenciamento de 20% do financiamento destinado à Secretaria da Educação. Em

com o Estado do Ceará, representado pelo Secretario de Educação do Estado do Ceara, Antônio Idilvan de Lima Alencar, 2016.

²² Campos, A.; Medeiros, J.; Ribeiro, M. M. Op. Cit.

²³ Ximenes, S. B. ‘O objetivo do governo é desmobilizar por todos os meios o movimento de ocupação’. [Entrevista]. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), 2016. <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-objetivo-do-governo-e-desmobilizar-por-todos-os-meios-o-movimento-de-ocupacaoXimenes>.

complemento, foi lançada a Portaria de nº 1.169/2015 a respeito da lotação dos professores da rede pública estadual para o referido ano, o que impactou drasticamente a oferta da educação básica. Tal norma implicava na demissão de cerca de 4.000 professores temporários e na extinção da função pedagógica de professor coordenador de área (PCA).

Após tais medidas, em abril foi deflagrado movimento grevista por parte dos professores da rede estadual, motivados principalmente pelo descumprimento da data base de reajuste salarial, mais uma resultante do brutal contingenciamento de recursos, e pela manutenção da Portaria pelo governo, mesmo diante das dificuldades sofridas pelas escolas no início do ano letivo.

Paralelamente ao movimento grevista dos professores, os estudantes da rede pública estadual também se organizaram para, além de prestar solidariedade às reivindicações docentes, demandar o cumprimento do direito à educação de qualidade, conforme ficaria evidente na análise de suas pautas. Nesse processo, o movimento secundarista denunciou uma série de irregularidades cometidas pelos gestores públicos, sobretudo em relação à merenda escolar, à estrutura precária dos prédios onde funcionam as escolas públicas estaduais, bem como também reivindicavam a democratização da gestão escolar. De abril a agosto de 2016, mais de 60 (sessenta) escolas da rede estadual foram ocupadas por estudantes em luta, como forma de denunciar os problemas instaurados e exigir condições básicas de funcionamento e melhorias imediatas nas escolas públicas e no ensino.

A equipe do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA Ceará) - instituição de defesa de direitos que há mais de duas décadas acompanha as políticas educacionais no estado²⁴ -, em visitas realizadas às escolas, mediante a assessoria e o apoio aos estudantes secundaristas mobilizados, também constatou uma série de denúncias sobre a violação do direito à

²⁴ Mais informações sobre o CEDECA Ceará podem ser encontradas em sua página eletrônica: <http://www.cedecaceara.org.br>.

educação. Dentre as violações, apontou-se a não garantia do princípio da prioridade absoluta no gasto público em educação, infraestrutura precária dos espaços escolares, água contaminada em bebedouros, oferta irregular de merenda escolar, a desvalorização dos professores e demissão sumária de profissionais terceirizados sem reposição do quadro necessário ao funcionamento das escolas.

Figuras 1 a 2 - EEFM Iracema, área externa (junho, 2016)



Figura 1 - Quadra esportiva, após varrição dos alunos.



Figura 2: Área do campo de futebol. Ao fundo, o muro que separa a escola da Casa de José de Alencar, da Universidade Federal do Ceará (UFC)

Fonte: Salomão B. Ximenes, acervo próprio.

Em visita à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Iracema, na periferia de Fortaleza, ocupada pelos estudantes, constatamos o abandono por eles denunciado. No caso, o abandono de toda a área externa da escola, que, segundo os estudantes, há anos tinha seu acesso vedado. Isso, apesar da referida escola contar com um privilegiado espaço para o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais que seriam importantíssimas no engajamento dos alunos e da comunidade, carentes desse tipo de espaço. Durante a visita, um estudante

questionou: “O futebol é a vida na favela. Como é que escola quer ter vida sem o futebol?”²⁵.

Figuras 3 a 4 - EEFM Iracema, área externa (junho, 2016)



Figura 3 - Bebedouro da área externa



Figura 4 - Detalhe da área externa

Fonte: Salomão B. Ximenes, acervo próprio.

Instada pelas ocupações escolares, a Defensoria Pública do Estado, por intermédio da Defensoria de Direitos Humanos e Ações Coletivas, realizou vistorias nas escolas para constatar a veracidade das denúncias e reivindicações estudantis. Concluiu quanto à situação da merenda escolar:

14. A Defensoria Pública do Estado do Ceará, através de vistorias realizadas nas escolas estaduais, constatou a existência de irregularidades quanto ao fornecimento da merenda escolar aos estudantes, tendo em todas sido constatada a não observância dos valores nutricionais do Programa Nacional de Alimentação Escolar, bem como a sua escassez e descontinuidade.

15. Conforme relato dos estudantes, a merenda escolar se restringe a suco com bolacha, sendo o suco de pouca qualidade, sem gosto e bastante diluído. A bolacha oferecida é sempre a mesma e em quantidades pequenas, sendo em média apenas três por estudante. Além disso, não há

²⁵ Nota de campo, anônimo.

variedade de alimentos, não há frutas, vitaminas, nem gêneros da agricultura familiar, conforme estabelece o art. 14 da Lei 11.947/2009.

16. Conforme relato dos diretores escolares, a única verba destinada à merenda escolar é proveniente do Programa Nacional de Alimentação escolar – PNAE - o qual deveria ter caráter apenas suplementar. Os diretores relataram, ainda, que este ano, em algumas escolas, ainda não foram repassados quaisquer valores referentes ao Programa de Alimentação Escolar. As compras de itens da merenda escolar estão sendo feitas sem que haja o repasse de verbas aos fornecedores. Alguns diretores relataram, ainda, a escassez da merenda, insuficiente para a quantidade de alunos e para todo o ano letivo²⁶.

Como primeira resposta às mobilizações de 2016, o Governo do Estado emitiu nota afirmando que o valor *per capita* de R\$ 0,30 para a merenda escolar seria de única responsabilidade do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e que, portanto, exclusiva responsabilidade da União e dependente de repasses de recursos federais. Dessa forma, o Governo afirmou publicamente que não havia contribuição financeira do Estado do Ceará no que diz respeito à alimentação escolar, uma grave irregularidade, considerado o caráter meramente suplementar dos recursos do PNAE.

Em resposta ao posicionamento do governo cearense, o CEDECA Ceará lançou, em maio de 2016, a Nota Técnica: *“Alimentação de qualidade: direito do/a estudante, dever do Estado. Uma análise do orçamento público e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE”*. Os dados levantados pelo CEDECA Ceará apontaram que o governo não havia aplicado sequer o valor mínimo para a merenda escolar, repassado pelo PNAE, entre janeiro e abril de 2016²⁷.

²⁶ Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará - Núcleo de Direito Humanos e Ações Coletivas. Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta - Minuta, 2016. [mimeo]

²⁷ CEDECA Ceará. Alimentação de qualidade: direito do/a aluno/a, dever do Estado – Nota técnica. Fortaleza: CEDECA, 2016. <http://www.cedecaceara.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Nota-t%C3%A9cnica-educa%C3%A7%C3%A3o-2016-curvas.pdf>

Tal estudo fortaleceu a demanda dos estudantes. O Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDCA), nesse contexto, manifestou-se por Nota Pública em apoio ao movimento estudantil secundarista que naquele contexto mantinha as ocupações a escolas.

Esses(as) adolescentes, manifestando-se pela efetivação do direito à educação em sua plenitude, encontram-se no exercício do direito à participação. O direito à participação abrange: a participação da criança e adolescente em todas as decisões que lhes digam respeito e a participação da sociedade nas políticas públicas voltadas ao segmento infanto-juvenil, e encontra respaldo na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Artigo 12), na Constituição Federal brasileira (Art. 227 c/c Art.204, II) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigos 4o, 16 e 53, IV). Assim, constituem-se direitos de criança e adolescentes: a liberdade de opinião e manifestação, a participação na vida comunitária e política e o direito de organização.²⁸

As vistorias da Defensoria Pública deram pleno aval à vocalização dos estudantes em relação à infraestrutura elementar das escolas:

16. Ficou constatada em vistoria realizada pela Defensoria Pública do Estado do Ceará a deficiência nas instalações hidráulicas e elétricas, sendo observados problemas de infiltrações e goteiras em salas de aula de algumas escolas, inclusive problemas constantes de contaminação de água (escola CAIC MARIA ALVES CARIOCA). Os bebedouros não possuem manutenção, possuem marcas de ferrugem e alguns estão com lodo. Na escola Mario Schenberg foram encontradas pelos alunos larvas de mosquito da dengue. As escolas apresentam fiação de energia elétrica exposta, bem como em algumas foi constatada constante queda de energia (escola Presidente Humberto Castelo Branco). Inclusive, na escola João Mattos passa corrente elétrica no alambrado situado na quadra esportiva, apresentando risco de choque.

²⁸ Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA-CE). CEDCA Ceará manifesta apoio ao movimento estudantil secundarista em luta pela garantia do Direito à Educação. Fortaleza: CEDCA, maio de 2016. [mimeo].

17. A maioria das escolas apresenta banheiros com descargas quebradas e com chuveiros e torneiras quebradas, ralos e sanitários entupidos. Em algumas faltam chuveiros e box. O ambiente dos banheiros, devido à falta de manutenção, se encontra insalubre, impróprios ao uso, com forte odor. Observa-se na maioria que as portas são bastante estreitas, sem condições de uso por pessoas cadeirantes.

18. As salas de aula são extremamente quentes, pouco arejadas, com ventilação dificultada devido à ausência de janelas, em sua maioria, e existência apenas de pequenos combogós. Os alunos reclamaram bastante dos ventiladores extremamente barulhentos e que tal fato dificultava a concentração dos alunos em sala de aula, bem como eram insuficientes para a garantia da aeração adequada em sala de aula. O barulho dos ventiladores também prejudicava a oitiva do professor, que muitas vezes tem que desligá-lo para ser ouvido, o que também gerava conflitos em sala.

19. Em alguns poucos colégios foi observada a existência de aparelho de ar condicionado, no entanto, em muitas há forte cheiro de mofo. Inclusive, no colégio Telina Barbosa (Messejana), o auditório foi interditado devido à existência de mofo no teto, que também cedeu.

20. Foi observada ainda grande quantidade de mato nos colégios, sem qualquer manutenção. Em muitos os matos estavam sendo retirados pelos próprios alunos, que reclamavam a existência de insetos e ratos, bem como focos de mosquitos da dengue no local. Os alunos relataram, ainda, a necessidade de ser realizado um projeto de horta no local, que poderia ser incluído nas aulas práticas de biologia.

21. A grande maioria das escolas não apresenta extintores de incêndio nem saída de emergência. As escolas públicas estaduais também não apresentam kits de primeiros socorros.²⁹

Além desses pontos, as vistorias trataram de precariedades quanto à ausência de adaptação das escolas às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida; redução ou mesmo ausência de aulas de laboratório, resultado da redução na alocação de professores e da falta de material; demora nos repasses ordinários às escolas; não distribuição dos livros didáticos ou distribuição incompleta; ausência de quadras, de manutenção destas e de atividades esportivas nas escolas; ausência de atividades culturais e de aulas de campo; ausência de aulas de arte (artes visuais,

²⁹ Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará - Núcleo de Direito Humanos e Ações Coletivas. Op. Cit.

dança, música e teatro) e ausência de debate e de políticas de enfrentamento à discriminação, à homofobia e transfobia nas escolas³⁰.

Registre-se que a situação acima ilustrada não é de hoje. O quadro de crônica precariedade da rede estadual cearense vem sendo acompanhado e denunciado pelo CEDECA Ceará desde o final dos anos de 1990, quando essa instituição idealizou e compôs a Comissão de Defesa do Direito à Educação, articulação interinstitucional que visitava regularmente as escolas e produzia, a cada ano, relatórios técnicos sobre as condições encontradas seguidos de recomendações aos poderes executivo, legislativo e judiciário³¹.

A luta dos estudantes, assim, mobilizou parceiros institucionais e da sociedade civil, provocando reação por parte da Secretaria de Educação (SEDUC), dando visibilidade a problemas estruturais do sistema educacional público do estado. Em resposta à pressão estudantil e com a pretensão de não se mostrarem omissos diante do levante secundarista que angariava crescente apoio popular e institucional, a Secretaria e o Governo do Ceará anunciaram mais investimentos em reformas e merenda escolar, além de empenharem as verbas federais disponíveis – justamente aquelas destacadas no documento do CEDECA Ceará.

Nesse contexto, o governador Camilo Santana (PT) anunciou publicamente um pacote de R\$ 140 milhões em investimentos na manutenção das unidades e incremento na verba da merenda escolar, com o repasse imediato de R\$ 32 milhões para reformar as

³⁰ Cf. *Ibidem*.

³¹ Cf. Comissão de Defesa do Direito à. Relatório de visita às escolas públicas de Fortaleza: por uma escola de qualidade social. Fortaleza: Comissão de Defesa do Direito à Educação: Fortaleza, 2002. [mimeo]. *Idem*. Relatório 2003: aprender direito é um direito. Fortaleza: Faculdade de Educação da UFC e Centro de Educação da UECE: 2004. [mimeo]. XIMENES, S. B. Fundo público e direito à educação: um estudo a partir dos gastos públicos da União e do Município de Fortaleza. [Dissertação]. Fortaleza: UFC, 2006.

escolas estaduais e R\$ 6,4 milhões para complementar a merenda com gêneros alimentícios (arroz, feijão, macarrão, massa de milho e açúcar)³². De sua parte, o secretário de educação Idilvan Alencar também acabou por assumir mais de 30 compromissos, documentados e assinados em âmbito administrativo, para o cumprimento das demandas de cada escola participante do movimento e esperando com isso obter a desocupação.

No sentido de fortalecer os compromissos, durante o período em que as escolas estiveram ocupadas, os estudantes elaboraram, com o apoio da Defensoria Pública do Estado e do CEDECA Ceará, uma proposta de Termo de Ajustamento de Conduta (TAC)³³ a ser assinado pelo governo. A proposta de TAC, em 32 cláusulas, antecedidas do diagnóstico acima apresentado, sintetizava as principais demandas dos estudantes no que se refere à efetivação dos direitos educacionais dos ocupantes e das próximas gerações.

Havia a proposição de compromissos relacionados a dezenas de pontos relacionados à garantia do direito à educação: o repasse de gêneros alimentares e recursos para a alimentação escolar, além da ampliação do valor *per capita* para R\$ 1,00 (um real)/dia; a “reformular a estrutura física das escolas públicas estaduais, inclusive quadras esportivas, mediante a apresentação de PLANO DE OBRAS E SEU RESPECTIVO CRONOGRAMA a ser apresentado e publicado no Diário Oficial do Estado”; a solução, em até 3 (três) meses, dos problemas detectados nas vistorias da Defensoria, a elevação dos repasses diretos à escolas, com regularização do fluxo; o trato da vegetação nas escolas, com a implantação de hortas escolares; acessibilidade às pessoas com deficiência; a “restabelecer, de imediato, as aulas práticas de laboratório de informática, química, física e biologia”, revitalizando e equipando os laboratórios; a regularização da situação de prevenção e combate a incêndios e

³² Cf. Braz, M. A.; Sena, K. E. M.; Abreu, L. R. S.; & Ribeiro, D. S. Op. Cit.

³³ Cf. Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará - Núcleo de Direito Humanos e Ações Coletivas. Op. Cit.

calamidades nas escolas; a garantia de todos os livros didáticos desde o início do respectivo ano letivo; a reforma de quadras e espaços esportivos, com a promoção de aulas de esporte e artes em todas as escolas; e “a promover o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas estaduais, conforme redação da Lei 10.639/2003, em até 06 (seis) meses”. Além disso, o TAC instava o estado a “combater, de imediato, qualquer forma de discriminação das individualidades, de raça/etnia, de cor, religião, geração e gênero, bem como a homofobia e a transfobia, devendo inserir no currículo e promover palestras ou encontros acerca dos temas dentro das escolas”, além de estabelecer um protocolo de comunicação de casos de discriminação a ser aplicado em cada escola³⁴.

Por sugestão do CEDECA Ceará foram incluídas propostas de cláusula que visavam fortalecer a participação no monitoramento da implementação do TAC, com prestação de contas bimestral por parte do estado e criação de uma página eletrônica específica para o controle social de seu cumprimento. (Idem, *ibidem*). O escumprimento do TAC poderia resultar na responsabilização dos gestores e aplicação de multa ao estado, a ser revertida ao Fundo Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, gerido pelo CEDCA³⁵.

Por fim, como que prevendo a reação persecutória em massa perpetrada pela SEDUC, CEDECA Ceará e estudantes propuseram a inclusão da seguinte cláusula no TAC:

CLÁUSULA X) O Estado do Ceará se compromete a enfrentar qualquer forma de perseguição aos estudantes que participaram das ocupações [e que] possam vir a sofrer por parte da direção e/ou comunidade escolar. Compromete-se ainda a não transferir, expulsar, suspender ou aplicar qualquer outra sanção aos estudantes que ocuparam as escolas em razão de seu engajamento no movimento estudantil.³⁶

³⁴ Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará - Núcleo de Direito Humanos e Ações Coletivas. Op. Cit.

³⁵ Cf. *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

No entanto, apesar do intenso trabalho de colaboração entre as instituições de defesa e os estudantes na redação da proposta de TAC, e das discussões e negociações com os representantes do Estado, decorridos mais de três meses de ocupações das escolas cearenses, ainda não havia sido firmado o TAC, que formalizaria o compromisso do poder público e encerraria as ocupações.

Somente em 30 de agosto de 2016, nesta ocasião com a participação e o protagonismo do Ministério Público do Estado do Ceará (MPCE), representado pelo Núcleo de Defesa da Educação, além da Defensoria e da SEDUC, foi firmado um TAC entre esses atores, com dez cláusulas, sem a participação dos estudantes.

Esse documento retoma pontos da proposta de TAC negociada com os estudantes, eliminando, contudo, as reivindicações mais importantes quanto ao aprimoramento permanente da política educacional no Estado. Quanto à alimentação escolar, o Estado assume a obrigação de repassar gêneros não perecíveis (arroz, macarrão, feijão, massa de milho e açúcar) às escolas nos anos letivos de 2016 e 2017, em reforço aos recursos do PNAE. Em relação aos anos seguintes, um grupo de trabalho definiria a política a ser adotada. As propostas de elevação do valor per capita mediante repasse de verbas estaduais às escolas é eliminada da versão ao final assinada³⁷.

Em relação à infraestrutura, o TAC restringe-se a firmar “o compromisso de elaborar, no prazo de 2 (dois) anos, prorrogável por mais seis meses, Plano de Conservação e Manutenção das Edificações Escolares”. Segundo o documento, o cronograma de execução das obras e serviços seria iniciado após o diagnóstico³⁸. Ou seja, considerando que o TAC foi firmado em agosto do segundo ano do mandato do governador Camilo Santana (PT), na prática, o documento exime seu governo de qualquer responsabilidade quanto à reforma e adequação das escolas, outro

³⁷ Cf. Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará; Ministério Público do Estado do Ceará. Op. Cit., cláusulas 1^a e 2^a.

³⁸ *Ibidem*, cláusula 3^a.

item central da reivindicação estudantil. Um prazo menor, de 1 (um) ano, é dado para o diagnóstico específico “da situação dos espaços escolares tais como laboratórios, sala de multimeios e academias esportivas”, apesar disso, não há nenhum compromisso objetivo quanto a execução das medidas necessárias à adequação e equipagem de tais espaços³⁹.

O tema da gestão democrática também aparece no TAC firmado. Ainda que a cláusula não vá muito além, em termos objetivos, do já determinado no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 13.005/2014), há enunciados importantes quanto à especificação do direito dos estudantes:

CLÁUSULA 5ª) A Secretaria da Educação do Estado assume o compromisso de aprimorar a gestão democrática nas escolas, com a participação direta dos alunos nas eleições, decisões escolares, discussões pedagógicas e acompanhamento de serviços escolares, por meio, entre outras ações, da elaboração de projeto de Lei de Gestão Democrática, nos termos do Art. 9º do Plano Nacional de Educação;⁴⁰

O documento firmado entre as autoridades, portanto, em um movimento de cúpulas sem a participação dos estudantes mobilizados nas ocupações escolares, é um uma caricatura da proposta de TAC construída com ampla discussão e o protagonismo político dos estudantes, inicialmente com a Defensoria Pública, e sempre com o apoio técnico-jurídico do CEDECA Ceará.

Ressalte-se, por fim, que o TAC não prevê qualquer multa ou penalidade por descumprimento por parte da SEDUC, ou seja, um documento sem força impositiva direta, conveniente à administração. Qualquer medida mais dura contra o governo, por descumprimento dos compromissos firmados, dependeria de decisão judicial e de iniciativas da Defensoria, do MPCE ou de uma instituição civil como o CEDECA Ceará.

³⁹ Ibidem, cláusula 6ª.

⁴⁰ Ibidem.

Ainda assim, o TAC ao final assinado pelo Estado, com o aval das instituições do sistema de justiça, serviu de pretexto para o impulso oficial final à desocupação das escolas, em alguns casos com violência, e com massiva repressão e criminalização dos estudantes.

“Ao vivo a vida é muito diferente”: a reação repressiva do governo contra os estudantes cearenses

Dentre as cláusulas firmadas no TAC, contudo, o Secretário de Educação assinou o compromisso de “se abster da aplicação aos discentes *de sanções que tenham por única motivação a mera participação*, a qualquer título, daqueles no movimento de ocupação, devendo expedir orientação, nesse mesmo sentido, às direções escolares”⁴¹.

Note-se que a cláusula de proteção aos estudantes foi alterada, quando comparada à que foi inicialmente proposta, com a especificação da salvaguarda unicamente às “sanções que tenham por única motivação a mera participação”. Dava-se a pista para a estratégia repressiva que naquele momento já estava em implementação na SEDUC, com o aval do MPCE.

Entre todos os estados que passaram por ocupações escolares no período de 2015 e 2016, possivelmente foi o Ceará o que mais aberta e massivamente decidiu reprimir, perseguir e responsabilizar por ato infracional – com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no caso dos adolescentes – e penalmente os estudantes maiores de 18 anos. Na antessala de declarações, compromissos e termos formais, na saudação cínica ao protagonismo juvenil, armava-se uma resposta dura, uma típica ação reacionária.

Mas não se preocupe meu amigo
Com os horrores que eu lhe digo

⁴¹ Ibidem, cláusula 8ª, *grifo nosso*.

Isso é somente uma canção
A vida realmente é diferente
Quer dizer
Ao vivo é muito pior⁴²

Entre o final de julho e o mês de agosto de 2016, ao final do processo de ocupações de escolas, enquanto negociava o TAC que seria assinado, o secretário de educação da administração do Partido dos Trabalhadores (PT) decidiu ir à polícia e propor nada menos que 25 *notícias-crime*, correspondendo cada a 25 escolas estaduais que haviam sido ocupadas. Nas notícias-crime, que correspondem a pedidos de investigação policial para posterior denúncia e responsabilização, os representantes da SEDUC alegaram genericamente a ocorrência supostos danos ao patrimônio público perpetrado pelos estudantes secundaristas que participaram das ocupações. A cada uma das notícias-crime foi anexado um relatório, produzido pela direção (ou gestão, como usualmente se fala no Ceará) da respectiva escola, relatórios que foram produzidos pelas direções escolares após demanda tanto da SEDUC como do MPCE.

Dessa forma, recebidas as notícias-crime pelo Delegado Geral de Polícia e encaminhadas à Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA), todos os adolescentes mencionados nos relatórios anexos às notícias-crime, de cada escola, foram intimados a comparecer à polícia civil, para prestar depoimento. Estima-se, segundo os procedimentos policiais disponibilizados pela Delegacia, que mais de 300 estudantes, acompanhados de seus respectivos pais ou responsáveis legais, tenham sido notificados a comparecer à Delegacia em questão, somente entre os meses de agosto e setembro de 2016.

⁴² Belchior, *Apenas um Rapaz Latino Americano*, 1976.

Figuras 5 e 6 – Notícia-crime contra os estudantes, assinada pelo Secretário de Educação do Ceará

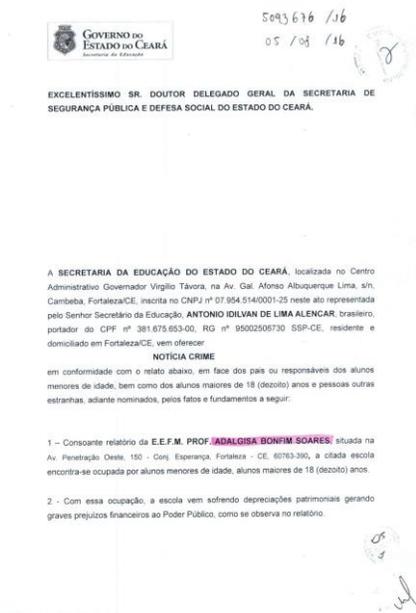


Figura 5 - Capa de Notícia-crime



Figura 6 - Última folha de Notícia-crime, assinada pelo secretário

Fonte: Polícia Civil do Ceará. Delegacia da Criança e do Adolescente. Processo nº 5093676/2016.

A assessoria jurídica do CEDECA Ceará e Defensores Públicos acompanharam diretamente esse processo repressivo, em defesa de estudantes e familiares. Nesse trabalho, o CEDECA Ceará observou diversas violações a direitos fundamentais e ao devido processo legal, como a ausência de qualquer individualização da conduta e/ou identificação do ato infracional atribuído ao depoente. Durante os depoimentos, ficou ainda mais evidente a pretensão de criminalização massiva dos movimentos sociais estudantis, que permeava a investigação. Durante a coleta dos depoimentos eram feitas perguntas sem nenhuma relação com a apuração de possível infração ou crime de dano. Nessas

ocasiões, estudantes com destacada atuação nas mobilizações e ocupações eram questionados sobre filiação político-partidária e sobre se haveria alguma organização política atuando nos bastidores das ocupações às escolas.

Cabe destacar que os relatórios apresentados pela SEDUC, que subsidiaram as notícias-crime, fazem um levantamento genérico e nada criterioso dos bens escolares afetados, sem citar, por exemplo, os números sob o quais os bens supostamente afetados ou ausentes estariam tombados. Ademais, o levantamento patrimonial de supostos danos às instalações não era preciso quanto à data das ocorrências, ou seja, no fim não se sabe se os eventuais danos ocorreram antes, durante ou após as ocupações, não sendo incomum o fato dos estudantes relatarem que os danos apresentados nos relatórios eram anteriores às ocupações, cujos reparos foram inclusive objetos de reivindicação.

Os relatórios das gestões escolares pós-ocupações, encaminhados pela SEDUC à polícia, traziam, além do levantamento impreciso da condição patrimonial e da estrutura física da escola, uma lista de estudantes que estariam participando do movimento das ocupações. Tais relações foram feitas também sem critério: à priori, partia-se do pressuposto que os estudantes participantes do movimento de ocupações seriam responsáveis por todos os eventuais danos ou furtos de equipamentos supostamente ocorridos nas escolas. Entretanto, houve casos em que parte dos estudantes relacionados sequer havia participado da ocupação. Sobre esse fato, o Defensor Público Elinton Menezes assim se manifestou: “Não é porque alguém morreu na cidade que a cidade inteira será chamada. Alunos que nem estavam nas ocupações foram chamados. (A investigação) ocorre de forma precipitada”⁴³.

⁴³ Jornal O Povo. Mais de 300 estudantes são citados em investigação da Polícia Civil sobre as ocupações, 23 ago. 2016. <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2016/08/23/noticiafortaleza,3651517/mais-de-300-estudantes-sao-citados-em-investigacao-da-policia-civil-so.shtml>

Ou seja, evidenciando o abuso e o intento de intimidação do secretário, as notícias-crime não estabeleciam qualquer relação entre as ações praticadas pelos estudantes e os supostos danos ao patrimônio público. Também nesse sentido, verificou-se que em algumas notícias-crime sequer havia relato de ocorrência de dano ao patrimônio público.

Vejamos, a título de exemplo, a única descrição apontada pelo relatório da gestão escolar, produzido no dia 26 de julho de 2016 e contido na Notícia-crime referente ao Liceu do Conjunto Ceará:

um grupo de alunos resolveu, até então pacificamente, ocupar as dependências da escola. Até a presente data, a escola permanece ocupada e, após inspeção realizada na manhã de hoje pelo grupo gestor, constatamos apenas a violação e o uso de 5 extintores bem como alguns utensílios da cozinha e copa tais como: painéis, facas, armários e outros.⁴⁴

Ainda assim, estudantes e familiares foram intimados. Contra tal abuso, após a incidência do CEDECA Ceará na estratégia de articulação institucional, a Defensoria Pública ingressou com ações de *Habeas Corpus*, requisitando, liminarmente, o trancamento (suspensão) das investigações por ausência de indícios e atitude abusiva do denunciante e da autoridade policial. Duas liminares foram deferidas em favor dos estudantes das escolas Liceu do Conjunto Ceará e Deputado Joaci Pereira⁴⁵. Assim se manifestou o Judiciário:

No caso em exame, a meu sentir não vislumbro, *prima facie*, caracterizada a tipicidade das condutas dos pacientes, tendo em vista que as mesmas,

⁴⁴ Polícia Civil do Ceará. Delegacia da Criança e do Adolescente. Notícia-crime sobre o Liceu do Conjunto Ceará, 2016.

⁴⁵ Poder Judiciário do Estado do Ceará. 1ª Vara da Infância e da Juventude da Capital. Habeas Corpus em Processo de Apuração de Ato Infracional, Processo nº. 0163836-51.2016.8.06.0001. Decisão. Juíza Rita Emilia de Carvalho R. B. Menezes, 30 ago. 2016.

em tese, não se subsumem, por similaridade, a nenhum dos tipos descritos no Código Penal.

In casu, conforme se vê às fls. 11/28, a documentação que serve de suporte a apuração policial não traz substrato suficiente para que se possa enquadrar como ato infracional a conduta dos adolescentes, na medida em que faz referência a ‘um entupimento na fechadura da porta da Coordenação.⁴⁶

Em seguida, em outro trecho da decisão, aponta-se que:

[...] a própria Diretora da Escola ESCOLA EEFM DEPUTADO JOACI PEREIRA, quando depôs perante a Autoridade Policial, consignou: ‘...que todos os envolvidos nessa ocupação tratavam os funcionários da escola com respeito e na realidade foi um movimento sem violência e bastantes pacíficos; que tem a esclarecer que a escola não sofreu danos significativos; que nada foi danificado.⁴⁷

Diante do exposto, aponta-se uma gravíssima situação de constrangimento contra diversos adolescentes, o fato de o secretário de educação do estado pessoalmente instaurar procedimentos de apuração de responsabilidades, imputando a prática de ato infracional a vários estudantes secundaristas, submetendo os alunos e seus respectivos responsáveis a comparecerem à Delegacia, sem existência de fato tipificado como crime ou ato infracional é, em si, passível de apuração e responsabilização do próprio secretário.

Diante disso, as organizações, movimentos sociais, coletivos manifestaram em Nota Pública⁴⁸ repúdio à iniciativa oficial, por iniciar uma perseguição sem precedentes aos estudantes, gerando conflitos familiares e comunitários difíceis de mensurar.

Com a repercussão do abuso perpetrado desde a SEDUC, o secretário de educação oficiou à Delegacia da Criança e do

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ CEDECA Ceará et. al. Nota Pública: “Governo Camilo, lutar, ocupar e resistir não são crimes!”, 25 ago. 2016. <http://www.cedecaceara.org.br/nota-publica-governo-camilo-lutar-ocupar-e-resistir-nao-sao-crimes-2/>

Adolescente solicitando a suspensão de todos os procedimentos de investigação. No referido ofício, o Secretário, em verdade, admite a fragilidade dos procedimentos instaurados, já que menciona que se fazem necessárias maiores apurações e melhor detalhamento no âmbito administrativo da condição patrimonial das escolas que estiveram ocupadas. Isto é, admitindo que as notícias-crime foram realizadas antes de se averiguar rigorosamente a situação.

Apesar do recuo do secretário, a magnitude e gravidade do ato por ele iniciado provocou uma clara retaliação ao movimento estudantil, por parte do Governo do Estado. A Delegacia, por sua vez, contribuiu com a criminalização e estigmatização dos estudantes mobilizados, com posteriores reflexos na retomada das atividades escolares, também não sendo incomuns os relatos de retaliação e discriminação nas escolas. Aparentemente, a atitude autoritária do secretário de educação incentivou sua reprodução nas escolas, em sentido inverso ao compromisso assumido no TAC.

Após pedidos de *Habeas Corpus*, realizados pela Defensoria Pública do Estado do Ceará (DPE), e Pedidos de Arquivamento dos procedimentos junto ao Ministério Público do Estado do Ceará, realizado pelo CEDECA Ceará em parceria com a DPE, serem protocolados, a denúncia da SEDUC contra estudantes foi considerada improcedente pela Justiça. Todos os procedimentos que estavam na Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA) foram arquivados definitivamente pela 5ª Vara da Infância e da Juventude, com base no artigo 180 e 189 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em alguns casos, o recuo do secretário não se efetivou na prática. Isso ocorreu especialmente nos casos de jovens maiores de 18 anos, nos quais a delegacia especializada decidiu encaminhar para apuração nas delegacias comuns, espalhadas na capital Fortaleza e no Estado, procedimentos investigatórios foram abertos, com potencial aplicação de penas. Nesses casos, o CEDECA Ceará continuou a receber pedidos de assessoria jurídica

ao longo de 2017, não havendo até então um balanço geral de eventuais punições e de quantas investigações seguem em aberto.

Além dessa atitude de repressão em massa, os estudantes das escolas ocupadas também foram objeto de abusos policiais, conforme relatado pelos participantes de uma reunião com membros do CEDECA Ceará e representantes da Secretaria da Educação. Em julho, policiais militares ingressaram em escolas ocupadas e revistaram os estudantes. Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Aldaci Barbosa, localizada no bairro Conjunto Palmeiras, os relatos são de que os policiais militares teriam entrado às 2h da madrugada da quarta-feira, dia 27 de julho, e mandado que cerca de 20 estudantes que estavam no local ajoelhassem. Os adolescentes relataram que, além de agressões verbais, os policiais apontaram armas e um dos estudantes teria recebido um tapa no rosto. Após a ação da PM, alguns estudantes intimidados deixaram a ocupação.

A Polícia Militar justificou na imprensa local que tal ação ocorreu em decorrência de “movimentação julgada como suspeita de suposta prática ilícita”. Conforme o comandante, após os policiais adentrarem nas escolas, não foi encontrado nenhum entorpecente e não foi verificada nenhuma ilegalidade, em nenhuma das unidades ocupadas. Mais uma vez, uma atitude meramente intimidatória e desproporcional das autoridades cearenses.

Considerações finais

As ocupações de escolas ocorridas entre 2015 e 2016 tiveram um sentido geral de resistência contra a convergência de ataques à escola pública, resultado do esgotamento do ciclo conciliatório dos governos do Partido dos Trabalhadores, que buscava incorporar ao discurso e à política educacional, ao menos em nível nacional, perspectivas político-pedagógicas conflitantes, em muitos casos, antagônicas. O golpe institucional de 2016, que depôs a presidenta Dilma, é o marco desse novo período. Uma

nova hegemonia foi forjada na convergência de interesses neoliberais, neoconservadores e reacionários.

No Ceará, em especial, essa agenda de resistência ganhou uma nova face e os estudantes foram capazes de mobilizar amplas alianças, no campo dos movimentos sociais e da institucionalidade, para construir e formalizar propostas concretas para a garantia do direito à educação no Estado. A proposta de Termo de Ajustamento de Conduta que formularam com o apoio técnico da Defensoria Pública e do CEDECA Ceará deve ser reconhecido como um marco da “Primavera Secundarista”. A capacidade de expressar os reais anseios das comunidades escolares e de apontar problemas há tempos escondidos na propaganda governamental e no fanatismo em torno das avaliações externas padronizadas que impera no Ceará, foi capaz de mobilizar a opinião pública e conectar-se com uma histórica luta dos movimentos em defesa da escola pública no Ceará, como a Comissão de Defesa do Direito à Educação.

O impacto causado pela inesperada ação direta e de resistência pacífica dos estudantes cearenses provocou uma truculenta resposta oficial, possivelmente, o maior episódio de retaliação e perseguição política pós-ocupações que tivemos no Brasil, com o próprio secretário estadual de educação assinando denúncias policiais contra estudantes.

Ao compreendermos as ocupações de escolas no quadro de rearticulação do campo hegemônico sobre a escola pública, também se compreende a radicalidade e a oportunidade histórica aberta por aquelas experiências. Os atos de rua, as palavras de ordem e, principalmente, a vivência da autogestão escolar pelos estudantes, o sopro de gestão democrática durante as ocupações, o uso dos espaços escolares antes proibidos, a substituição das escalas meritocráticas – ultravalorizadas no Ceará – pelo aprendizado colaborativo e solidário, a livre expressão identitária e política vividas pelos estudantes, tudo isso com uma intensidade que não se apaga, têm o potencial de

renovar as ideias contra-hegemônicas na educação brasileira e proporcionar novas articulações político-pedagógicas.

Ao ocuparem as escolas e os espaços escolares, ao resistirem ativa e pacificamente à repressão estatal, os estudantes nos dão esperanças e anunciam um outro futuro possível a ser construído na resistência às políticas educacionais hegemônicas, à padronização e ao rebaixamento dos objetivos educacionais. Apesar de tudo isso, as ocupações mostraram com uma radicalidade inédita que ainda existem escolas e que ainda existe uma juventude disposta a disputá-la.

“A voz resiste. A fala insiste: Você me ouvirá. A voz resiste. A fala insiste: Quem viver verá”⁴⁹.

⁴⁹ Belchior, Não Leve Flores, 1976.

AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS NO PARANÁ: ELEMENTOS PARA A RETOMADA DA GRANDE POLÍTICA E DOS NOVOS PROJETOS SOCIETÁRIOS

Jane Barros Almeida¹
Marcos Francisco Martins²

Introdução

As ocupações de escolas ocorridas no ano de 2016 foram, sem sombra de dúvida, um dos mais impactantes eventos, no território nacional, em defesa da educação como direito na história recente da educação pública, gratuita e de qualidade. Mais do que isso: teve como protagonistas jovens secundaristas, que conseguiram pautar politicamente o problema das contrarreformas na educação, impondo à mídia e à sociedade a reflexão sobre a necessidade de discutir o desmonte da educação pública no Brasil.

Assim concebidos esses movimentos, este capítulo tem como objeto de analisar as ocupações das escolas no Paraná. Este fenômeno trouxe ao centro da pauta das políticas públicas

¹ Bolsista do PNPd (Programa Nacional de Pós-Doutorado) da CAPES no PPGEd-So da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)-*Campus* Sorocaba, doutora em Sociologia pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e mestre em educação pela UFF (Universidade Federal Fluminense). E-mail: janebarrosunip@gmail.com

² Doutor em Educação pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) - UFSCar *Campus* Sorocaba, coordenador do Mestrado em Educação (PPGEd-So), lidera o GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação), é editor da *Crítica Educativa* e bolsista PQ-CNPq. E-mail: marcosfranciscomartins@gmail.com

nacionais o combate a MP 746³, denominada, Reforma do Ensino Médio, bem como motivou a nacionalização das ocupações, que atingiram diferentes regiões do País, e construiu forte resistência, em 2016, a aprovação da referida Medida Provisória.

Metodologicamente, o foco da análise é a resistência e a configuração sociopolítica do movimento, sobretudo, composto por coletivos que emergiram da luta no Paraná, particularmente, o Coletivo Cordão Zul, o Coletivo CAOS e o #OcuparParaná.

Tendo como fonte as páginas de Facebook, Notas Públicas, documentos produzidos, os relatos e memórias dos jovens estudantes, assim como as informações trazidas pelos membros dos coletivos citados, estes serão analisados com vistas a compreender se existem indícios de novos projetos hegemônicos sendo gestados ou construídos no interior desses processos, com vistas a identificar elementos de algo “novo”, de um “novo” projeto societário a partir da experiência particular de resistência. A referência teórica da análise se inspira em conceitos e categorias advindos do legado gramsciano.

No primeiro momento da exposição serão apresentadas informações que localizem o(a) leitor(a) em relação às ocupações no

³ A Reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória (MP) 746, denominada pelos setores contrários de “Contrarreforma do Ensino Médio”, foi apresentada no final de outubro de 2016 pelo Governo Federal comandado por Michel Temer, que tem Mendonça Filho à frente do Ministério da Educação. A MP acaba com a obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia, além de criar trajetórias de formação profissional para os que ingressarem no ensino integral, de modo a produzir um currículo mínimo aos alunos trabalhadores que, diante das necessidades de inserção no mundo do trabalho, não irão se incluir nos trajetos de formação integralmente postos. A Contrarreforma gerou reações em diversos estados brasileiros. Trata-se de ampliar a oferta de ensino integral para atingir 25% dos estudantes, tendo como centro da proposta a flexibilização do currículo. Um currículo enxuto, frente às demandas contemporâneas, podendo ser modulares e garantir diplomas parciais. Contudo, foi no Paraná a grande ênfase do processo de mobilização contrário à MP, já que estudantes ocuparam mais de mil escolas pela não implementação da MP 746 e contra o projeto “Escola sem Partido” (cf. a próxima nota de rodapé).

Paraná: antecedentes, contexto e nacionalização da pauta; em seguida, os coletivos serão analisados na concretude que os caracteriza, a partir das fontes empregadas na pesquisa; por fim, encontra-se o “iniciar” de uma análise dos coletivos e dos processos engendrados pelos mesmos: os elementos capazes de apontar a colaboração à construção de outro projeto societário hegemônico.

As ocupações de escolas no Paraná e a nacionalização da pauta educacional

As ocupações de escolas no Paraná ocorreram em um novo ambiente político e ideológico nacional, no qual a pauta educacional apresentou-se com destaque.

A compreensão do fenômeno de ocupação de escolas se coloca num cenário mais ampliado de construção de contrarreformas, as quais têm como perspectiva estratégica retirar direitos sociais historicamente conquistados, entre eles, o da educação como direito humano fundamental e bem público, em nome da “estabilidade política e econômica”, construída sobre bases da política de austeridade, cuja orientação política e ideológica é neoliberal. De fato, neste novo contexto nacional, os movimentos de ocupação evidenciaram a

[...] maturidade demonstrada pela juventude que ocupou as escolas, por meio de um movimento que se espalhou pelo Brasil durante o primeiro semestre do corrente ano, sendo utilizado como instrumento de luta contra as tentativas de diferentes governos conservadores de transformar a educação, de direito humano fundamental, em direito formal, assegurado apenas segundo as condições econômicas dos indivíduos; de bem público, em bem privado, em mercadoria. (MARTINS e outros, 2016, p. 52)

Neste contexto, o debate da *pequena política* (COUTINHO, 2010) dos acordos, da retirada do cenário do debate da grande política, do debate de projetos societários, não necessariamente silenciou os descontentes, pois puderam produzir formas supostamente “novas” de canalizá-los. Ou seja, o momento

caracterizado como sendo de crise orgânica da sociedade capitalista, revela a forte tendência de prevalência da pequena política, das contrarreformas e, portanto, abre possibilidades de reações capazes de revelar a crise de hegemonia, a crise do projeto de dominação vigente. As manifestações de junho de 2013 reabriram espaço para o protagonismo de uma juventude que se localiza num cenário de muitas transformações.

Segundo Raul Burgos (2016), “[...] nos encontramos no âmago de uma ‘crise orgânica’, isto é, a crise de um sistema de dominação” (BURGOS, 2016, p. 10) e as ocupações de escolas são parte dessas “novas” formas de canalizar o descontentamento, ou ainda, a constatação de uma não aceitação “mais ativa” do consenso. Apesar de parte desta crise, sobretudo, na dimensão econômica que guarda, ter como marco a crise econômica iniciada em 2008, a dinâmica dos países e suas especificidades no interior do sistema mundo apontaram ritmos distintos no que se refere aos impactos e respostas. Desse modo, erigem crises políticas em vários países, inclusive no Brasil. A literatura que trata dessa questão é farta ao apontar como ponto de inflexão no Brasil os eventos de junho de 2013, quando ocorreram as denominadas Jornadas de Junho (cf. MARTINS, 2013).

As manifestações de junho de 2013 no Brasil inauguraram uma nova etapa nos processos de mobilização política e social. Segundo Perry Anderson (2013), foram três as grandes conquistas de junho: 1) o despertar político dos jovens; 2) o despertar do empoderamento social, com o recuo do governo sobre a tarifa; e 3) o fato de ter revelado a distribuição “escandalosa” das despesas públicas no Brasil. De fato, os limites da política econômica baseada no crédito, no consumo, no assistencialismo e na conciliação de classe revelou os seus limites, fazendo com que a maioria da população começasse a sentir os feitos e consequências da mesma.

Destacam-se, ainda, a carestia, associada a uma política dos estados e municípios de aumento das taxas, diante dos cortes de verbas, e os grandes gastos com os megaeventos e a corrupção, os

quais foram combustíveis para as lutas massivas de junho de 2013 em todo o País. Por sua vez, para Maria da Glória Gohn (2014),

As manifestações de junho de 2013 no Brasil fazem parte de uma nova forma de movimentos sociais composta predominantemente por jovens, escolarizados, predominantemente de camadas médias, conectados por e em redes digitais, organizados horizontalmente, críticos das formas tradicionais da política, tais como se apresentam na atualidade - especialmente partido e sindicatos -, eles pregam a autonomia em relação a essa forma antiga, embora alguns possam fazer ter articulação com alguns partidos mais radicais. (GOHN, 2014, p. 12)

Em síntese, os jovens e estudantes, conectados em redes sociais e que foram capazes de propor uma nova forma de fazer política, emergiram como novos sujeitos sociais na atual conjuntura de lutas sociais no Brasil, mesmo vivenciando a experiência de que o resultado dos embates trouxe vitórias parciais e limitadas. No bojo da onda de manifestações que eclodiu em 2013 ocorreram as ocupações de escolas no Paraná, que se seguiram logo após as do Estado de São Paulo e de Goiás.

No Estado de São Paulo, em 2015, as ocupações de escolas por estudantes secundaristas voltam-se contra o processo “Reorganização”, encaminhado pelo Governador Geraldo Alckmin com, entre outros objetivos nefastos, o fechamento de escolas (cf. MARTINS e outros, 2016). Essas ocupações resultaram na queda do então Secretário de Educação, Herman Voorwald, e em certo recuo do Estado na política de fechamento de escolas. Uma vitória parcial, capaz de colocar em pauta no cenário nacional o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, defendido com o protagonismo dos estudantes e da juventude.

Em Goiás, o que estava em questão era o franco processo de privatização do espaço público via terceirização da gestão para as OS's - Organizações sociais (cf. FREITAS, 2015). Contra isso, estudantes que ocuparam escolas e conseguiram que o Estado recusasse na política de privatização do espaço público, indicando

vitória também parcial, mesmo diante da possibilidade de o Estado recorrer.

Em 2016, a grave e profunda crise política do País levou ao *impeachment* da então Presidenta Dilma Russel, que segundo Saviani (2017) se caracterizou como um *Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar*, ampliando a política de contrarreformas. Importante precisar que as políticas de contrarreforma já estavam sendo processadas pela gestão anterior, como a privatização de aeroportos, as parcerias público-privada e os cortes nos orçamentos públicos. Entre as recentes medidas da contrarreforma, encontra-se a PEC 241 (antiga 55), que congela por vinte anos os “gastos” do estado com a área social, atingindo centralmente a saúde e educação, entre outras áreas. A contrarreforma do ensino médio foi apresentada nesse cenário. E o acúmulo político das Jornadas de Junho de 2013, assim como as lutas em São Paulo e Goiás, protagonizada pelos jovens, fizeram com que uma série de ocupações ocorresse em território nacional, totalizando mais de mil escolas ocupadas, sobretudo, posicionando-se contra o desmonte do ensino médio. Contudo, o Paraná se destacou nesse processo, o que acaba por impor a necessidade de compreender a especificidade desse fenômeno.

O Estado do Paraná tem sido palco de lutas importantes contra a retirada de direitos conquistados, tendo seu auge em 2015, quando professores entraram em greve contra o plano do Estado de “reformular” a previdência, acabando com o custeio do Regime Próprio da Previdência Social dos servidores estaduais, mantido pela Paraná Previdência, de modo que o próprio servidor se tornaria responsável pelo pagamento. O dinheiro do Fundo seria utilizado para o pagamento da dívida pública do Estado. Os professores foram às ruas e acabaram sendo recebidos com toda a truculência pelo braço repressor do Estado, revelando, em rede nacional, nas emissoras de TV e jornais de grande circulação, o massacre do Estado contra os professores. Apesar da derrota e da aprovação da nova forma de custeio da previdência, sabe-se lá a

que custo de articulação política, o legado da experiência e das aguerridas lutas dos professores não se perderam.

Para além disso, apesar da existência de problemas locais e regionais relacionados à educação pública e ao cotidiano dos discentes e docentes, a razão das ocupações no Paraná tiveram como centro a luta contra uma política nacional, a MP 746, e em menor ênfase a luta contra o projeto “Escola sem Partido”⁴. Assim, revela acúmulos anteriores de processos de politização e conscientização dos alunos, como também indica elementos para a retomada da grande política e da discussão de projetos societários.

A voz dos coletivos que protagonizaram as ocupações de escolas no Paraná

As ocupações no Estado Paraná foram iniciadas no dia 03 de outubro de 2016, na região metropolitana de Curitiba. Diante da

⁴ O movimento e o programa Escola sem Partido objetiva-se, mormente, na forma projeto de lei, que tem sido apresentado em diferentes entes federados. Ele prevê a fixação de cartaz com os deveres do professor nas salas de aula. Na verdade, são vários os projetos de lei apresentados em diferentes Casas Legislativas, dois deles tramitam no Congresso Nacional: um na Câmara dos Deputados, o PL 867/2015, apresentado pelo deputado federal Izalci Lucas (PSDB), e outro no Senado, o PL 193/2016, do senador Magno Malta (PR-ES). Há também projetos estaduais e municipais, alguns dos quais com outras denominações. Em 26 de abril de 2016, os deputados da Assembleia Legislativa de Alagoas derrubaram o veto do governador ao Projeto Escola Livre e, com isso, o estado se tornou o primeiro no Brasil a ter uma Lei, a 7.800/2016, que exige “neutralidade do professor”. Ao colocar isso como alvo principal, busca combater a suposta ofensiva “marxista” no interior da sala de aula das escolas públicas e reivindica a supremacia da família sobre a formação dos filhos, além de defender o ensino religioso nesses espaços de formação. São marcantes nesses projetos de lei o incentivo a denúncia de professores que não cumprirem os deveres expressos nos cartazes. De fato, guarda um “[...] sentido ideológico e político [...] autoritário que se arma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) [...] aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros.” (FRIGOTTO, 2017, p. 18)

sistematização realizada sob a pauta das reivindicações nas escolas, foi alçada ao centro a luta contra a MP 746, mas também se opuseram ao Projeto Escola sem Partido e à PEC 55, antiga 241, denominada no movimento como *PEC do Fim do mundo*.

Seria possível analisar essas ocupações a partir de inúmeros recortes: a dimensão educativa das lutas coletivas; a MP 746 e sua relação com os organismos internacionais; a relação professor-aluno no interior do processo de luta; a ocupação como posse do espaço público pelos sujeitos de direito; contudo, este capítulo objetiva analisar as ocupações a partir de três coletivos estudantis que surgiram em meio a outros, mas que assumiram papel de destaque em relação às táticas engendradas na luta coletiva, tendo sido capazes de sintetizar as diferentes posições políticas expressas no interior do movimento, perceptível nos depoimentos e entrevistas dada à mídia alternativa e a grande mídia.

As ocupações no Paraná aconteceram sem um grande planejamento prévio. Apesar de as experiências das ocupações de São Paulo e Goiás, dentre outras, terem sido socializadas pelas redes sociais e mídias, não ocorreu um grande movimento de articulação local, prévio, para as ocupações:

A MP foi lançada dia 23/09. Na primeira quinta feira depois deste dia, cheguei no colégio, estudo de noite, estava conversando sobre a MP e falei brincando 'vamos ocupar contra a reforma' [...] sexta, cheguei no trabalho de manhã e um amigo disse "estávamos pensando em ocupar o Costa contra a reforma?" aí pensei, se não sou só eu que estava pensando nisso, por que não? [...] não adiantava ocupar sem a galera saber o porquê, vamos marcar um debate. [...] Na lista de presença tinham 27 colégios estaduais [...] saímos em passeata, no final tínhamos cerca de 40 estudantes, onde foi deliberado a ocupação do Arnaldo (jovem secundarista do CE Padre Arnaldo Jansen que participou das organizações iniciais das ocupações - *apud* SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 31)⁵

⁵ Trata-se de depoimento, assim como os outros que seguem neste artigo, presente do Livro *#OcupaPR 2016, Memórias de Jovens Estudantes*, organizado por Maria A. Schmidt, Thiago Divardim e Adriane Sobanski, do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR (Universidade Federal do Paraná).

Alguns estudantes já tinham interesse de fazer algo grandioso e que de alguma forma comovesse toda a sociedade. Quando o 1º colégio ocupou, vimos que era isso que deveríamos fazer, um movimento grandioso e histórico. Logo fomos o 2 a ocupar [...] (jovem secundarista do CE Elza Scherner Moro - *apud* SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 33)

Os ataques da grande mídia ou de setores contrários, a exemplo de movimentos da juventude conservadora, como o Movimento Brasil Livre - MBL, além de criminalizarem a ação dos estudantes, os acusavam de desconhecerem o motivo das ações e de estarem sendo manipulados por grupos ligados ao petismo ou às centrais sindicais. Como resposta, os estudantes, através das mídias e redes sociais, indicavam o contrário, revelando a clareza do processo e o caráter educativo da ação política, e de pertencimento do espaço público,

Resistimos todos os dias aos ataques do MBL, pais, alunos, professores/as, da mídia hegemônica que ignorou ao máximo o maior movimento estudantil da história, ao governo tanto federal quanto estadual, que estava a todo momento criminalizando a nossa luta, a pessoas aleatórias que gritarão no portão... resistimos. (Ana Clara, 13 anos, estudante do ensino fundamental Curitiba - PR - *apud* SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 51)

Não é retirando matérias que fazem os alunos refletirem sobre a vida política, econômica e social da sociedade que vamos “salvar” a educação (Bruno Santana, estudante secundarista IEEL- Londrina - PR - *apud* SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 52)

Me senti realmente parte do movimento e da minha própria escola (não me sinto parte dela em aulas “normais” pois as regras que são impostas parecem excluir opções de algo diferente) (Lu Ilhe, estudante escola secundarista Curitiba - PR - *apud* SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 57)

Questões como democracia, participação direta e mesmo pautas mais específicas, como a discussão de gênero, etnia, aparecem como elementos de uma nova forma de sociabilidade, não opressora, pelos depoimentos dos próprios alunos, assim

como apareceram também em depoimentos dos ocupantes das escolas em outros estados⁶. Apontam a unidade como caminho para a construção da luta,

Orgulho, família e superação podem definir essa ocupação do meu ponto de vista. Orgulho por ver esse movimento ter crescido tanto, orgulho por ter participado, orgulho dos amigos que fiz e orgulho de ter feito a diferença. Família talvez seja para definir as pessoas desse movimento, alguns cristãos, outros ateus, homossexuais e heterossexuais, negros, brancos, pessoas tímidas e pessoas que nem sabem o que é timidez. Enfim, sabe esses milhares de pessoas que se uniram pela educação, pela democracia? As escolas eram “rivais” se unindo e dividindo comida. (Julia Perusselo, estudante do 4º do Curso de Administração e uma das lideranças da ocupação do Colégio Estadual Presidente Lamenha Lins - Curitiba – PR - *apud* SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 59)

[...] centenas de colégios começaram a ser ocupados. Colégios da periferia, da região central e ate mesmo colégios das regiões mais elitizadas. Um movimento lindo! Movimento este, muitas vezes liderado por mulheres negras, periféricas e LGBTTs. (Beatriz, 16 anos, estudante secundarista do *Campus* Curitiba do Instituto Federal do Paraná - *apud* SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 40)

[...] não tem gênero para os banheiros [...] “ninguém manda, todo mundo e acolhendo, resolvendo. (Estudante do Colégio Estadual do Paraná - REPÚBLICA DO CAOS, 2017)

⁶ Este é o caso, por exemplo, dos depoimentos sobre as escolas ocupadas no estado de São Paulo, os quais revelam que “As ocupações possibilitaram o surgimento de experiências práticas de democracia radical. Elas promoveram a ruptura de um cotidiano escolar em que essas práticas eram exceção e, ao mesmo tempo, que apontam para outras possibilidades de organização da escola fundada em princípios democráticos que valorizem o protagonismo dos estudantes. [...] [as] relações horizontais estabelecidas nas ocupações foram produtoras de um novo sentido de pertencimento e uma nova percepção sobre a escola. O modo como os estudantes organizaram suas atividades por meio das assembleias e de decisões coletivas despertou uma compreensão de que a escola pode ser reorganizada de forma diferente, segundo as suas necessidades e interesses [...] as ocupações contribuíram para uma maior politização dos estudantes, assim como também, propiciou momentos para o aprendizado sobre as formas de luta e organização.” (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 17)

As ocupações pressupunham, localmente, assembleias, discussão interna, divisão de tarefas e muitos debates. A posição dos estudantes como protagonistas revela-se, também, na necessidade de conhecer e de saber profundamente o que estavam defendendo de forma coletiva e não individual. A divisão interna de trabalho colaborou para a não hierarquização das tarefas e funções internas para a manutenção da ação política:

Lavei escada com água sanitária e desinfetante. Meu nariz ardeu, fiquei com uma bolha na mão, mas esfreguei com a vontade e limpei, porque a escola também é minha, é onde passo 4 horas todas as manhãs e onde adquiero grande parte do meu conhecimento. (Isabela, Colégio Estadual Professor Cleto – Curitiba/PR - *apud* SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 60)

Tínhamos assembleias diárias, as vezes até mais de uma por dia. (texto coletivo redigido pelos alunos que ocuparam o IFPR *Campus* Paranaguá – PR - *apud* SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 67)

A questão programática da ocupação e a intenção para além da pauta específica (contra a MP 746), aparecem nos discursos, no sentido de indicar elementos necessários à construção de outro projeto hegemônico, mais amplo do que a esfera educacional. Essa discussão passa por um debate estratégico, mas também por críticas e ponderações sobre a política e a forma de organização da “esquerda”, estimulada pela experiência da vivência coletiva no enfrentamento das contrarreformas,

Eu confio na humanidade que vai ocupar a sociedade do futuro [...] Sobre a frase ‘ocupar e resistir’ troco o “e” pelo “é” para definir a ocupação, ocupar é resistir, mostrar os nossos valores, conhecimento e forças resistindo juntos contra sistemas que nos oprimem. Somos a revolução. (Raysa, secundarista do Instituto de Educação Estadual de Londrina, PR - *apud* SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 72)

O movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania do que todo o tempo em que nós estivemos sentados, enfileirados, em aulas padrões. Uma semana de ocupação, que nós estamos, nos trouxe mais conhecimento sobre política e cidadania do que muitos

outros anos que a gente vai ter dentro da 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 e nos tornamos cidadãos comprometidos. (Ana Julia Pires Ribeiro, na Assembleia Legislativa do Paraná - Alep - 26/10/2016 - *apud* SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 80)

A esquerda: A galera se rachou [...] a direita é uma só, um bloco unificado [...] o movimento para dar certo precisa ser unificado. Ajustar as diferenças. (REPÚBLICA DO CAOS, 2017)

Os depoimentos acima revelam os temas discutidos e as questões levantadas pelos alunos que resistiram e se organizaram contrários a MP 746, bem como contra as demais medidas de cortes e ajustes neoconservadores. De modo sintético, essas posições estiveram presentes nos coletivos citados e foram explicitadas na assembleia do dia 26 de outubro. Apesar deste ter sido um evento que ocorreu ao final do movimento de ocupação, ele possibilitou um roteiro capaz de indicar caminhos para uma análise sobre os sujeitos coletivos que surgiram durante o processo, assim como os principais pontos de conexão e divergência entre os mesmos.

A pluralidade dos coletivos: algumas polêmicas

A investigação de um processo histórico recente sempre impõe dificuldades para as pesquisas científicas dos mesmos, justamente pelo pouco tempo de maturação dos fatos, assim como pela ausência de material analítico sobre o fenômeno. Soma-se a isso que grande parte do material analisado aqui são virtuais: páginas das redes sociais, vídeos e depoimentos de ativistas. Aliás, o emprego do espaço virtual é uma das características dos recentes movimentos sociais, sobretudo, os articulados pela juventude, conforme apontou Gohn (2014).

A partir do trabalho de análise das fontes, foi possível observar que três coletivos tiveram maior destaque, seja pela polêmica provocada pela Moção de Repúdio, no caso do Cordão Sítio Cercado (posteriormente intitulado Cordão Sul)⁷ e do #OcupaParaná⁸, ou pela expressividade e visibilidade nas redes e nas ocupações, como é o caso do Coletivo CAOS⁹. Contudo, exceto o #OcupaParaná, os outros dois coletivos surgem ao final do processo de ocupação, impulsionados pelas impressões e análises da assembleia estadual que ocorreu dia 26/10/2016.

Com base em informações de ativistas dos coletivos e as obtidas nas páginas que disponibilizaram nas redes sociais, foi possível traçar uma caracterização sobre os coletivos acima citados.

O Cordão Sul surgiu a partir da ocupação da Escola Etelvina Ribas, que se localiza na região periférica de Curitiba, próximo ao bairro Sítio Cercado, um dos mais populosos e afastados do centro da cidade Curitiba, onde 70% da população recebe entre 1 e 2 salários mínimos¹⁰. Os alunos de alguns colégios vizinhos organizaram uma passeata no bairro contra a MP746 ; não há dado oficial, ou pela imprensa, mas os estudantes estimam algo em torno de 700 a mil pessoas. No dia seguinte ao ato, a Escola Etelvina foi ocupada, gerando um efeito cascata em outras escolas da região. Naquele momento, o movimento se expandiu e se tornou Cordão Sítio Cercado, que segundo os informantes, tem esse nome em menção aos “Cordões” operários no Chile¹¹. O

⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/cordaodasul/>>. Acesso em: 26 ago.2017.

⁸ Disponível em: <<http://ocupaparana.org/>>. Acesso em: 26 ago.2017.

⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/caos.102016/>>. Acesso em: 26 ago.2017.

¹⁰ Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/65-Sitio%20Cercado.pdf>>. Acesso em: 23 ago.2017.

¹¹ Os “cordões” referem-se à organização que a classe operária criou no Chile, à época do governo de Allende, que incorporou em seu Gabinete ministros operários. A intenção dessa organização de base operária era garantir a

Cordão Sul se construiu após a assembleia de 26 de outubro, quando cercas de sete escolas compuseram o coletivo: Colégio Estadual Professora Etelvina Cordeiro Ribas, Colégio Estadual Benedicto João Cordeiro, CEEFM Hasdrubal Bellegard, Colégio Estadual Professora Iara Bergmann, Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz, Escola Estadual Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg, Colégio Estadual Professor João Loyola.

O Movimento #OcupaParaná apresenta-se como um movimento plural, não sendo, portanto, movimento ligado oficialmente ao PC do B, à UBES ou à UPES (União Paranaense dos Estudantes Secundaristas). Conta, contudo, com vários ativistas destes coletivos na sua composição, mas é mais amplo. O #OcupaParaná possuía uma página na internet - Facebook, Instagram e Twitter - de grande suporte para o movimento das ocupações, capaz de centralizar as informações do Estado sobre as escolas ocupadas, receber pedidos de ajuda e auxílio nas ocupações, uma espécie de banco de dados, além de oferecer uma cobertura diária das manifestações, considerando que uma estrutura como essa só possível diante da existência de algum trabalho mais articulado e com estrutura financeira para isso, esta página destoa, pelos recursos e estrutura, das demais estudadas.

O Coletivo CAOS teve como foco central de atuação o Colégio Estadual do Paraná (CEP). Além de críticos à esquerda tradicional e sua forma de organização, apresentou ideias associadas às formas não hierárquicas de organização do movimento, assim como viam com maus olhos os coletivos estudantis ligados às estruturas e as instituições existentes¹².

“revolução por baixo”, por meio do controle da produção. De fato, “[...] a estrutura do cordão industrial é mais acessível aos trabalhadores, já que buscou no *território* a unidade de ação dos trabalhadores de acordo com seus diferentes setores da produção, não estando presos a suas organizações nacionais nem ao caráter corporativista da estrutura” sindical. (JARA, 2013, p. 157)

¹² Essa posição político-organizativa defendida é bastante próxima da que foi hegemônica nos movimentos de ocupação das escolas em São Paulo, pois “O

Objetivou unificar os grêmios estudantis contra a “velha” burocracia do movimento. Ligado às perspectivas autonomistas de organização dos movimentos sociais, parte dos seus ativistas se identificam com os Anônimos e com a ideia de não trazer a participação de partidos políticos ao movimento. Ele surgiu ao final do processo de ocupação e a assembleia do dia 26 de outubro foi bem importante para que isso ocorresse.¹³

A polêmica principal surgida na assembleia foi a de questionar a legitimidade da UJS (União da Juventude Socialista), organização que compunha o ocupa Paraná e as propostas de suposta “negociação” com os governos locais, como forma de inversão de prioridade de pauta. A partir desta que foi a primeira e única assembleia unificada, que ocorreu no Colégio Estadual do Paraná (CEP), uma nota assinada por um coletivo denominado Cordão Sítio Cercado, publicada na página do Facebook do “Ocupa Etelvina”, região periférica de Curitiba, expõe uma diferença central com os encaminhamentos definidos na Assembleia, opondo-se à UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), mais precisamente à UJS, organização da juventude do PC do B (Partido Comunista do Brasil) e que dirige, segundo a carta, o movimento #Ocupaparaná. A escola na qual foi sediada a Assembleia era um território onde estavam os estudantes que se reivindicam do coletivo CAOS (Coletivo Autônomo de Organização Secundarista). Esta nota foi respondida publicamente pela juventude da UJS, o que possibilitou mais elementos para compreender o debate presente no interior do movimento.

A nota divulgada na página de Facebook do “Ocupa Etelvina”, intitulada nota de repúdio, é iniciada com uma crítica à

movimento secundarista paulista pode ser definido como um movimento social autônomo porque possui as seguintes características: independência, horizontalidade, autogestão e utilização de táticas de desobediência civil e de ação direta.” (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 21)

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zlgWCK_rFM&t=131s>. Acesso em: 19 ago.2017.

organização do “encontro”, que deveria ter começado às 8h e teve início apenas às 12h30. Diz a nota que

Fomos barrados de falar e expor nossa opinião sobre a composição da mesa e por questionar que havia somente a bandeira da UBES à frete do encontro, quando haviam vários coletivos e organizações presentes e independentes, além de toda a burocracia para que os alunos pudessem se inscrever pela internet, o que já causou muita desconfiança dos estudantes. (OCUPA ETELVINA, 2016, s/p.)

Em um dado momento do texto há a indicação da polêmica sobre as posições diferentes: a posição da UJS, de “sentar” para negociar com o Beto Richa (Governador do Estado do Paraná, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), e a outra posição, defendida inclusive pelos estudantes do Etelvina participantes ou não de coletivos, que tinham como foco o debate nacional para “barrar a PEC 241 e a MP 746”, e a não aceitação em negociar com Richa.

Um dos argumentos é que os ativistas do coletivo UJS se colocam como líderes do movimento de ocupação sem ao menos consultar os estudantes secundaristas: “[...] nunca passaram em nenhum colégio do Sítio Cercado.” Indicam que o setor acabou por negociar,

[...] com um representante do governo para que todos os colégios de Curitiba, exceto o CEP (colégio estadual do Paraná) fossem desocupados e as ocupações seriam unificadas somente no CEP. A UJS/Ocupa Paraná quer utilizar a mobilização dos estudantes como moeda de troca para conseguir migalhas do governo do estado, mesmo que isso acabe com a mobilização que tem como pauta central a luta contra a PEC 241 e a MP 746 que são pautas nacionais. (OCUPA ETELVINA, 2016, s/p.)

A nota termina com um debate político-territorial, o papel da periferia nesse processo:

Nós do sítio cercado não queremos ocupar um colégio no centro. O nosso bairro periférico é sempre esquecido, [...] temos certeza de que esse movimento precisa ser construído para organizar a insatisfação da

juventude negra e pobre das periferias do estado e do país. (OCUPA ETELVINA, 2016, s/p.)

Como resposta, uma nota foi apresentada na página do Facebook da UJS Paraná, com o título “Esclarecimento da união da juventude socialista sobre a nota feita supostamente pelos colégios do Sítio Cercado em repúdio à nossa organização.” Os(As) autores(as) abrem a nota questionando a localização do Colégio E. Etelvina Ribas, como não sendo do bairro Sítio Cercado, assim como reforçam que “[...] o Movimento ocupa Paraná é independente da nossa organização e tampouco é da UPES ou da UBES, como cita a nota” (UJS, 2016). Contudo, afirmam que os “[...] presentes na assembleia, centenas de secundaristas, que hoje ocupam suas escolas, são filiados e constroem a UJS. Isso não quer dizer que o movimento de ocupações seja da nossa influência...” (UJS, 2016, s/p.). Sobre as bandeiras, indicam que “Não orientamos e não vamos orientar que os estudantes que constroem nossa organização retirem suas bandeiras, camisetas e opiniões de qualquer espaço [...] ainda é direito do cidadão em nosso país se manifestar e se organizar livremente da forma que bem entender” (UJS, 2016). E, por fim, sobre as acusações dizem: “Com relação as acusações de que fizemos negociações ou acordos, sejam eles com o governo do Desgovernador Beto Richa ou de qualquer outra natureza, exigimos que os grupos que dizem isso provem o que dizem ou se retratem imediatamente” (UJS, 2016, s/p.).

O coletivo CAOS não produziu uma nota, mas emitiu opinião sobre o ocorrido em um vídeo documentário intitulado, República do Caos,

Fui chamado pela UJ que tinha a página OcupaParaná que tinha alcance em todo o Brasil, enfim [...] A UJS chamou a gente pra essa reunião, trouxe a galera do Paraná inteiro, a reunião foi bastante ineficaz, ineficiente. Tínhamos muita dúvida [...] A UJS parecia que queria fazer um acordo, saca! Não tinha certeza, mas era o que parecia [...] vamos dialogar com o governo do Estado [...] em um momento se dividiu, quem era contra as

entidades e as entidades. A UJS, como ocupa paraná foi quem pagou os nibus... Nós falamos que não ia ter uma mesa, ia ter um círculo para cada um falar igual.“ [...] - Oru Brasileiro, estudante do CEP, na Assembleia do dia 26 de outubro. (REPÚBLICA DO CAOS, 2017, s/p.)

As ocupações eram independentes, e a União [coletivos] não, algumas uniões não poderiam participar [...] Eles [a UPES/UJS] estavam falando mal de São José dos Pinhais porque eram independentes [...] eles iam votar as desocupações” - (Mariana Gomiela, do Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen -São Jose dos Pinhais. (REPÚBLICA DO CAOS, 2017, s/p.)

Ao término, a Assembleia votou as desocupações de outros colégios e a concentração no CEP. Alguns dias depois, e diante do enfraquecimento das ocupações, os colégios começaram a ser desocupados diante dos pedidos de reintegração, fazendo com alguns colégios soltassem, inclusive, manifesto e notas de desocupações, nas quais indicavam que a luta não termina com a desocupação dos colégios. Ao final de novembro as escolas já haviam sido desocupadas, mas certamente depois de terem sido pauta dos jornais de grande circulação, de mdias oficiais e alternativas.

Apontamentos finais ou iniciando uma análise...

Considerando que ainda há muito por pesquisar sobre as ocupações de escolas no Paraná, neste momento final não  possível produzir conclusões definitivas, mas apenas apontamentos para dar continuidade às análises desse interessante processo protagonizado pelos secundaristas. Assim sendo, serão aqui destacados apenas alguns pontos sobre os quais este texto tratou para, a partir deles, apontar alguns aprendizados desse rico processo. Entre tais aprendizados, destacam-se: 1) a educação como mediadora do processo de superação da pequena política pela grande política; 2) a pesquisa sobre os movimentos sociais como processo que exige análise concreta e não abstrata dos fenmenos investigados; 3) a importância do protagonismo das periferias no atual momento de implantação de contrarreformas sociais ou a emergência de novos sujeitos sociais

na resistência ao neoliberalismo; 4) os limites do pragmatismo político, que marca historicamente alguns movimentos e organizações sociais de esquerda.

Política tem a ver com hegemonia, que segundo Antônio Gramsci define-se como a direção cultural, intelectual e moral de uma sociedade. Para se manter como força hegemônica, a classe dominante necessita, além do aparato repressor da sociedade política, forjar o consenso, ou ainda o consentimento no interior da sociedade civil em relação à sua concepção de mundo, para torná-lo um senso comum nas relações sociais. Isso direciona as ações dos sujeitos sociais, individuais e coletivos, para que sejam desenvolvidas de acordo com os interesses e necessidades da classe dominante. É por isso que essa classe se apropria e se utiliza do Estado, uma vez que, segundo a ampliada concepção de Estado de Gramsci, “[...] poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 2000, p. 244).

A construção deste consentimento encontra na educação *locus* privilegiado, já que a mesma atinge a massa da população, seja por processos que se desenvolvem fora da escola (na família, no ambiente de trabalho, nos meios de comunicação etc.), seja por aqueles que ocorrem na rede escolar, que tem capilaridade no território nacional. Em tempos neoliberais, de crise orgânica, os cortes nas áreas sociais e a austeridade nas contas públicas, que retira direitos sociais, atingem profundamente a educação escolar como direito humano fundamental e universal, como bem público. Além disso, há medidas que não implicam em cortes de verbas, mas em tentativas de impedir qualquer possibilidade de criticidade na educação das massas. Ao reificar a tese da neutralidade na educação, o “Movimento Escola sem Partido”, assim como a reforma do ensino médio, que desobriga as disciplinas que poderiam questionar as teorias tradicionais de educação, como História, Filosofia, Sociologia, Artes, dentre outras, tem como objetivo destruir a possibilidade de criticidade educacional. Isso aparece em relatos dos estudantes, ativistas das ocupações de escolas. Essas políticas educacionais, que objetivam forjar um outro consenso, provocaram reações em todo o País e tiveram o Paraná com palco

privilegiado da reação; portanto, como espaço de germinação de iniciativas que visam à construção de uma nova hegemonia, e de negação do consenso vigente, de modo ativo.

A partir do prisma educacional é possível perceber indícios de resistência à pequena política, as soluções supostamente técnicas e administrativas, que servem à determinados projetos societários. Segundo Carlos Nelson (2010), a hegemonia da pequena política se baseia o consenso passivo, uma “aceitação resignada” do existente como algo próximo do “natural”. Neste processo, elementos do senso comum são mobilizados, reforçando ideias como “políticos são todos iguais, nenhum presta”; “política é isso mesmo”, entre outras. Trata-se de uma concepção de política restrita, como algo pertencente as elites e não a “ação da maioria”. De fato, “Existe hegemonia da pequena política quando a política deixa de ser pensada como arena de lutas por diferentes propostas de sociedade e passa, portanto, a ser vista como um terreno alheio à vida cotidiana dos indivíduos, como simples administradores do existente” (COUTINHO, 2010, p. 32).

Essa pequena política é palco das contrarreformas organizadas pelo Estado, para manter a reprodução do modo de produção capitalista e, portanto, dos interesses da classe que nele é dominante. Assim, a contrarreforma é entendida por Coutinho como políticas características da hegemonia exercida em tempos neoliberais. A contrarreforma seria um momento específico¹⁴, parte do processo

¹⁴ Abre-se um debate com as leituras que identificam no lulismo um processo de revolução passiva. “Não creio no que chamei de época neoliberal essa dialética restauração-renovação que caracteriza as revoluções passivas na conjuntura em que estamos imersas a classe trabalhadora – por muitas razões, entre elas a chamada ‘reestruturação produtiva’, que pôs fim ao fordismo e portanto as formas correspondentes de organização dos operários – tem sido obrigados a se por na defensiva [...] com o colapso do ‘socialismo real’ diminuíram em muito a força de atuação das ideias socialistas [...]. A luta de classes, que certamente continua a existir não se trava em nome das conquistas de novos direitos, mas a defesa daqueles já conquistados” (COUTINHO, 2010, p. 37). Ao mesmo tempo identifica que fenômenos do transformismo - a incorporação de partes das camadas sociais subalternas, das suas reivindicações, sob a

caracterizado por Gramsci como Revolução Passiva (cf. BIANCHI, 2017). A contrarreforma seria a restauração sem a pressão do novo porque sem o povo, isto é, as classes subalternas.

As ocupações de escolas no Paraná são exemplos concretos de como os sujeitos coletivos, em especial a juventude, foram capazes de operar uma reação a uma contrarreforma a partir da compreensão de que a MP 746 retira direitos, retrocede em relação à educação como direito fundamental e bem público. Nesse sentido, não apresenta os elementos “do novo” e sim apenas a reprodução do modelo hegemônico vigente. As ocupações caracterizam-se como um não consenso, mas um “não” ativo. Ao apontar as pautas nacionais, a contrariedade a uma contrarreforma nacional da educação revela a crise instaurada por este projeto hegemônico vigente, assim como expõe as formas de resistência que acabam por corroborar, em torno de grandes temas e projetos societários, a retomada da possibilidade de construção da hegemonia da grande política. Ao pontuar a educação que “não queremos”, abre-se a possibilidade de construção da “educação que queremos”, uma educação de qualidade, universal, para todos e todas, indícios e elementos indispensáveis para pensar e forjar um novo projeto societário.

Ao expressarem a síntese e a pluralidade existentes no interior do movimento de ocupação, os coletivos auxiliam na leitura das táticas e das estratégias apreendidas pela juventude para pensar os rumos do movimento, a forma de organizar a resistência e, portanto, o tipo de educação defendida pelos mesmos.

Até mesmo a polêmica apresentada na assembleia do dia 26 de outubro pode ser interpretada como elemento importante para a construção de um novo projeto societário, que negue o atual. Além disso, revelaram, como bem aponta Gramsci, os elementos

hegemonia da classe dominante, burguesa, evitando uma real transformação radical – não seja exclusivo das revoluções passivas na sua dimensão da ‘renovação’, mas podendo fazer parte também dos processos de contrarreformas.

de uma crise hegemônica ao indicar que o velho “ainda não morreu” e que o novo ainda está sendo gestado em processo histórico não linear e tampouco contínuo.

Se de fato foi possível identificar a positividade política das ocupações, é inegável que as mesmas não conseguiram barrar as contrarreformas. Todavia, ao compreender que a organização dos subalternos é um processo e não um ato imediato, tirar as lições dos eventos e das ações coletivas faz-se necessário para pensar o devir, condição indispensável para construir outra civilização. E isso é superar a pequena política, forjando a grande política, tendo na educação um elemento mediador.

De todo esse processo vivido no Paraná é possível inferir assertivas epistemológicas também, pois o surgimento dos coletivos como parte da disputa interna dos rumos do movimento revela a impossibilidade de analisar este processo abstratamente, pois é justamente nas concretas disputas e no conflito que as classes se movem, transformam-se. O tema da auto-organização aparece no cerne da argumentação do coletivo CAOS, assim como a crítica à fragmentação da esquerda. Trata-se de um tema presente de modo mais preponderante no último período, desde as Jornadas de Junho de 2013. Desde então, com mais vigor, questiona-se as formas mais hierárquicas de organização, que vai desde a crítica ao formato da assembleia, aos papéis sociais normatizados, ao indicarem o debate sobre a identidade de gênero. Isso tudo se manifesta na concretude do movimento, o que exige métodos científicos adequados para bem compreendê-los.

A questão do território e o protagonismo da periferia, no sentido de reivindicar o lugar de fala, ou ainda o direito à fala de setores sociais mais excluídos entre os excluídos, lança uma luz aos novos sujeitos em luta, que exigem espaço protagônico e não secundário. A questão do espaço público como coletivo é reforçado nas falas dos que ocuparam escolas no Paraná, assim como o sentimento de pertencimento, o que pode potencializar o debate sobre os recortes locais dos movimentos de resistência a processos como os da contrarreforma. Assim, as periferias, as

escolas públicas, podem não mais serem vistas como monturos amorfos, sobre os quais pode se dar, tranquilamente, qualquer forma, inclusive a de ente privatizável.

Por fim, deve-se ainda mencionar alguns aprendizados políticos com a pesquisa sobre as ocupações no Paraná. Veja-se que a principal pauta nacional, a luta contra a MP 746, quando supostamente ameaçada por possíveis negociações com o poder local, orientadas pelo histórico pragmatismo político presente em movimentos e organizações sociais de esquerda, passa a ser defendida pelos novos coletivos que surgem, que foram o Cordão Sul e o Coletivo Caos, no caso do estado do Paraná. Ambos identificaram o perigo da negociação e os riscos da mesma num momento delicado e importante do movimento de ocupações. Apesar da UJS, que integrava também o movimento #OcupaParaná, ter negado em nota pública a articulação com os governos locais, ao fim e ao cabo, as escolas foram desocupadas e a ocupação centralizada no Colégio Estadual do Paraná. Além do que, alguns dias depois iniciou-se o processo de reintegração de posse e a desocupação de escolas. De modo que a desconfiança com as “velhas” práticas, com riscos de burocratização do movimento, é tema caro no processo de construção de uma nova proposta hegemônica, que encontrou na educação, e, sobretudo, na defesa de uma educação pública, gratuita, crítica e de qualidade para todos, um *locus* privilegiado de luta contra o modelo hegemônico de educação e, principalmente, de sociedade.

Esses apontamentos sobre o processo de ocupação das escolas do Paraná exigem maior aprofundamento, mais pesquisas, mas pesquisas que encontrem espaços para metodologias que deem voz aos sujeitos que protagonizaram a luta. Só assim será possível produzir não apenas conclusões científicas, mas também lições para o futuro.

Referências

- ANDERSON, P. “A rua e o poder”. **O Estado de São Paulo**, 03/11/2013, p E2
- BIANCHI, Álvaro. Revolução passiva e crise de hegemonia no Brasil contemporâneo. *Revista Outubro*, n. 28, p. 28-35, abril/2017. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2017/04/02_Bianchi_2017.pdf>. Acesso em 25/08/2017.
- BURGOS, Raúl. Bloco Histórico, crise orgânica, (sic!) e emergência do novo povo brasileiro. **Revista praxis e hegemonia Popular**, ano 1, n. 1, p. 1-17, dez/2016. Disponível em: <<http://igsbrasil.org/praxis/ed01/artigos/documentos/RaulBurgosSeminararioUFF2016.pdf>>. Acesso em: 20 ago.2017.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas: economia política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 29-46.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas charters: riscos do Governo de Goiás. **Avaliação educacional - Blog do Freitas**. 31/10/2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/31/escolas-charters-riscos-do-governo-de-goias/>>. Acessado em: 22 ago.2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ-LPP, 2017.
- GOHN, M. da G. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GRAMSCI, ANTONIO. **Cadernos do cárcere – volume 3 – Antonio Gramsci: Maquiavel; notas sobre o Estado e a política**. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- JARA, Mariano Vega. Movimento operário, cordões industriais e poder popular: experiência e consciência de classe durante a

Unidade Popular. Trad. de Rodrigo Santaella e rev. de Daniela Mussi. **Revista Outubro**, 02-2013, ed. 21. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2013/02/out21_05.pdf>. Acesso em 25/08/2017.

LIGUORI, Guido e VOZA, Pasquale (org). **Dicionário Gramsci** (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017.

MARTINS, Marcos Francisco. La educación política a través de los movimientos sociales: notas sobre las protestas ocurridas en 2013 en Brasil. **Revista Pasos**. San José-Costa Rica, nº 161, out-dez.2013, p. 34 a 54. Disponível em: <<http://www.deicr.org/pasos-no-161>>. Acessado em: 20 ago.2017.

_____; TARDELLI F. F. A.; PEREIRA, K. P. R.; SANTOS, E. V. F. Entrevista - As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 1, p. 227-260, jan./jun. 2016. Disponível em: <

<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/76>>. Acesso em: 20/08/2017.

OCUPA ETELVINA. **Nota de Repúdio: UPES/UBES/UJS dá golpe no Movimento**, 29 de outubro de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Ocupa-Etelvina-906168856179820>>. Acesso em: 10 ago.2017.

OLIVEIRA, Francisco. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas: economia política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 21-28.

PAULANI, Maria Leda. Capitalismo Financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas: economia política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 109-136.

PIOLLI, Evaldo, PEREIRA, Luciano, MESKO, Andressa de Souza Rodrigues. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 1, p. 7-17, jan./jun.2016. Disponível em:

<<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/71>>. Acesso em: 20 ago.2017.

SCHMIDT, M. A.; DIVARDIM, T.; SOBANSKI, A. (Org). **#OcupaPR 2016: Memórias de jovens estudantes**. Curitiba: W&A Editores, 2016, 152p.

REPÚBLICA DO CAOS. Produção de M. Silva, Ana Caldas, Paul de Jesus - Observatório do Ensino Médio. **Paraná: Em Curta**, 2017. Disponível em: Parte 1 – CWB contra Temer <<https://www.youtube.com/watch?v=dZA6qSUwTYg&t=111s>> 22:43; Parte 2 – Ocupa Tudo: < <https://www.youtube.com/watch?v=bsSyie4OopM&t=9s>>, 25:27; Parte 3 – Ocupar e Resistir: <https://www.youtube.com/watch?v=ug_C6oQbEac&t=207s>, 26:24; Parte 4 – Tiro, porrada e bomba: <https://www.youtube.com/watch?v=zlgWCK_rFM>, 26:00 Acesso em: 02 ago.2017.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana, LUCENA, Lurdes (orgs). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia / Minas Gerais. Navegando Publicações, 2017.

UJS PARANÁ. **Esclarecimento da União da Juventude Socialista sobre a nota feita supostamente pelos Colégios do Sitio cercado em Repúdio a nossa organização**. 29 de outubro de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/UJSParana/>>. Acesso em: 10 ago.2017.

A OCUPAÇÃO DE ESCOLAS NO ESTADO DO PARANÁ: DETERMINAÇÕES E FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA

Anita Helena Schlesener¹

Simone de Fátima Flach²

Introdução

O tempo parece transcorrer sem transtornos e tudo parece no seu lugar; os governantes, seguros de seu poder e de sua força, exaram leis que defendem interesses escusos; para os simples normais, as ações dos políticos de plantão parecem um mistério, até que entendem que o que se faz nas altas esferas do governo visa alterar sensivelmente a sua vida cotidiana. E então tudo se transforma, o tempo parece abreviar-se no ritmo dos corações acelerados pela indignação. E a mobilização estudantil se inicia: um grupo aqui e ali, intervalos agitados, aulas interrompidas para que o debate se desenvolva e, repentinamente, define-se a ação – ocupar, ocupar tudo.

E repentinamente a calma se esvai, os estudantes do ensino médio entram em cena e surpreendem toda a sociedade com sua organização, seus jogaes e suas bandeiras, com seu entusiasmo juvenil e sua clareza política. Insubordinação? Rebelião? Nada disso: o início de um movimento de resistência

¹ Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora aposentada de Filosofia Política e de Estética da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

que tomou dimensões nacionais, que resultou de um trabalho educativo da escola pública, que se embate com todas as suas forças para resistir ao processo sistemático de seu desmantelamento. Um movimento que mostrou a capacidade dos estudantes secundaristas brasileiros de compreender a conjuntura política que penaliza a educação pública e retira direitos sociais consolidados e garantidos pela Constituição de 1988.

Entender este movimento no contexto da realidade econômica, social, política e cultural que atravessa o Brasil, sempre em prejuízo das classes populares, nos ajuda a explicitar a nova dinâmica da luta de classes na sociedade capitalista. A crise política brasileira tem sido explicada pelos meios de comunicação de massa como resultado da crise econômica global, que teve início na década de 70, com fases de recuperação, com novo pico em 2008. A partir da leitura de Gramsci, uma crise resulta de um desequilíbrio entre as forças em presença e nenhum equilíbrio de forças se rompe por causas mecânicas imediatas, mesmo que haja o “empobrecimento do grupo social que tem interesse em romper o equilíbrio”, mas sim pela função que os problemas econômicos imediatos desempenham no seu entrelaçamento com o ideológico no quadro dos conflitos políticos, que em geral se manifestam como “exasperação dos sentimentos de independência, de autonomia e de poder”. A crise econômica, portanto, é “um aspecto parcial da questão das relações de força nos seus vários graus” (GRAMSCI, 1978, p. 1587-8).

Da perspectiva dos neoliberais não se trata de crise, mas de um processo de transformação do capitalismo, que entra em uma fase de expansão financeira tendo como base a concorrência entre empresas, economias e Estados, sem preocupação social, ou seja, penalizando as classes populares (DARDOT e LAVAL, 2015). As características principais do neoliberalismo são largamente conhecidas nas propostas de reforma do Estado e redefinição das políticas públicas voltadas aos serviços sociais como saúde, educação e previdência.

Para Arrighi (1996), o neoliberalismo foi tanto uma reação à crise de lucratividade quanto ao aprofundamento da crise de hegemonia, que tomou novas proporções com a queda do Muro de Berlin e as intenções imperialistas estadunidenses. O declínio do poder estadunidense (em termos econômicos e políticos) eclodiu com o fracasso da Guerra do Vietnã, a revolução iraniana e a crise do petróleo (com a consequente crise do dólar como moeda de câmbio e reserva internacional), seguida das guerras do Iraque. A lógica de controle do capital econômico no movimento de expansão internacional (produção, troca, financeirização), combinada com a ocupação territorial e a oposição entre Estados torna-se o perigo latente de novos conflitos.

O século XXI configura-se como uma nova estação de confrontos pela hegemonia, agora disputada por Estados Unidos, Rússia e China. O Brasil inseriu-se neste contexto aliado aos chamados países emergentes, tendo como ação econômica e política efetiva a participação na criação de um Banco Internacional (BRICS) destinado a fazer frente ao Banco Mundial. Além disso, ampliou o BNDES com funções internacionais. O ponto maior de afirmação da autonomia nacional se deu com a descoberta do pré-sal e a decisão de manter pública a Petrobrás.

Este breve quadro permite entender os desdobramentos políticos que culminaram no golpe de Estado, ocorrido em 2016, e na retomada das medidas neoliberais na economia, como pretexto para a solução da crise econômica e uma redefinição da posição do Brasil na disputa hegemônica internacional. É nesse contexto que se colocam as reformas da educação no Brasil, por meio de novas leis e Medidas Provisórias que evidenciam a urgência da classe dominante em redefinir sua posição no contexto econômico e manter a hegemonia.

Como não se indignar com a Medida Provisória nº 746/2016³, a qual teve como alvo, dentre outras questões, modificar a

³ A MP nº 746/2016 foi aprovada em janeiro de 2017 - Lei nº 13415/2017, alterou aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos da oferta do ensino médio

estrutura do ensino médio, o currículo e a oferta de disciplinas? E como não resistir a uma proposta indecente como a da Emenda à Constituição – PEC nº 241/2016⁴, com o objetivo de instituir um “novo ajuste fiscal” congelando os gastos públicos por um prazo de 20 anos? E se os sistemas de coação e de controle tentam desmobilizar os alunos, atuam como vento sobre a chama: os temas da Reforma do Ensino Médio e do ajuste fiscal acabam sendo articulados e o movimento se expande nacionalmente.

Com o aporte teórico do pensamento de Antonio Gramsci tentamos explicitar os acontecimentos de 2016 e seus desdobramentos nas medidas que levaram ao fim das ocupações, com um saldo valioso em experiências e em formação política. A primeira parte deste escrito retoma alguns pontos deste aporte teórico a fim de explicitar os fatos em questão.

A segunda parte deste escrito retoma os passos do movimento que teve início Nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, estendendo-se a todo o país, salientando as especificidades da experiência do Paraná, um Estado dominado por forças conservadoras e oligárquicas que compõe o governo revezando-se no poder há décadas a partir da passagem dos cargos de pai para filho e depois para netos, pela via eleitoral.

Finalizamos com observações gerais sobre a importância social e política das ocupações no processo educativo dos estudantes das escolas públicas.

no país, além de evidenciar a desvalorização do magistério pelo reconhecimento do “notório saber”, além de outras questões.

⁴ A PEC nº 241/2016 foi aprovada na Câmara dos Deputados e enviada ao Senado Federal (sob a denominação de PEC nº 55/2016). Depois de aprovada nas duas casas legislativas recebeu a denominação de EC nº 95/2016. A referida Emenda Constitucional altera o Ato das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 e institui um novo regime fiscal, congelando os gastos públicos por 20 anos. As disposições da Emenda Constitucional impactam sobremaneira os recursos destinados à saúde e à educação.

1. Notas sobre a correlação de forças na construção da hegemonia burguesa:

Nosso aporte teórico nos propõe partir da realidade empírica entendida não como fato imediato, mas o fato como produto de um conjunto de relações que o possibilitam e o determinam. O fato em si se apresenta como ocupação de escolas públicas a fim de resistir à medida provisória que reestrutura o ensino médio, aliada a outra medida, a “PEC do fim do mundo” que penaliza as classes trabalhadoras. Explicitar a ocupação das escolas, fato que surpreendeu a sociedade por sua força e organização, implica entender porque tais medidas foram impostas e para qual cenário a sociedade está sendo encaminhada.

Enquanto um esboço, as condições de leitura da realidade em suas contradições são dadas pelo aporte teórico do materialismo histórico, que é a base de esclarecimento das relações de força que caracterizam a hegemonia dominante. A realidade empírica não se reduz ao fato imediato, mas na sua inserção em um contexto no qual se explicitam as relações de força que produzem o fato, a fim de esclarecer as suas determinações.

A partir desta contextualização existem dois pontos a considerar: a) a hegemonia enquanto forma de dominação que se concretiza pelo equilíbrio entre coerção e consentimento, tomando a forma mais concentrada de formação do consentimento passivo por meio dos meios de comunicação de massa; b) a educação enquanto forma de adaptar-se ao mundo do trabalho e ao estilo de vida proposto pelos meios de comunicação de massa. A escola pública como a instituição de formação das classes trabalhadoras, na qual à formação ideológica conservadora se contrapõe um trabalho de formação crítica que visa a dar aos alunos, filhos da classe trabalhadora, um mínimo de compreensão das relações sociais e de domínio que formam a hegemonia.

A partir destes pressupostos, delineamos a situação econômica e política mundial na qual o Brasil se insere.

Intelectuais das áreas de história e de ciências políticas, como Hobsbawm, Arrighi, Harvey, Chomsky, entre outros, nos mostram um cenário de grandes conflitos e de redefinição do quadro geopolítico mundial a partir da disputa pela hegemonia mundial, que tem os Estados Unidos e a China como os principais interessados no domínio econômico e político mundial.

Tais disputas se delinearam a partir das grandes guerras mundiais e se tornaram mais evidentes a partir da década de 70, com o esfacelamento da União Soviética e a ascensão da China no cenário econômico internacional. Os conflitos entre Estados visam a concretizar interesses econômicos de grandes corporações que financiam a política conforme as necessidades da expansão imperialista e as possibilidades de acumulação do capital. Neste quadro de disputas pela hegemonia, se encontra a grande base de sustentação da economia, que é o petróleo, matéria-prima que sustenta o modo de produção e de consumo modernos na medida em que muitos produtos consumidos na sociedade são ainda derivados do chamado ouro negro.

A América Latina teve seu destino traçado desde a sua origem como fornecedora de matéria-prima para os países colonizadores. O capital imperialista, na sua vertente estadunidense, delineou, em diversos momentos históricos, planos de controle econômico, político e ideológico do continente. Conforme Ianni (1974, 126), “tanto as economias como os sistemas políticos latino-americanos comprometeram-se cada vez mais com a hegemonia norte-americana”, relação de subalternidade que se estendeu por todo o século XX. O consentimento passivo da maioria da população latina a esta situação se deu por uma adesão a um estilo de vida e por uma visão moral que se expandiu via meios de comunicação de massa, em especial os quadrinhos e, mais recentemente, a televisão.

Ainda conforme Ianni (1974, p. 121), o imperialismo estadunidense assume uma dimensão ideológica pela via da formação cultural que se efetua pelo “controle e manipulação, pelas organizações metropolitanas dos meios de comunicação de

massa, a tradução e produção de revistas, livros, programas de televisão etc.”; ao lado desta função tem-se o Estado, com a “criação ou a reformulação de instituições de nível governamental, por intermédio das quais se garantem e põem em funcionamento os compromissos comerciais, financeiros, cambiais, militares, tecnológicos, científicos e outros” que fortalecem o capital.

A ingerência estadunidense se evidenciou nos conflitos políticos que levaram aos golpes de Estado no Chile (assassinato de Allende), na Argentina, no Brasil, que se consolidaram na década de 70. Porém, a América Latina superou as ditaduras militares nos Estados em que elas foram instauradas. E mais, descobriu que “tem potencial para surgir como um ator autônomo importante – afastado dos Estados Unidos e associada economicamente de alguma maneira” (WALLERSTEIN, 2009, p. 77) a outras forças em expansão. Exemplos são o Mercosul e as tentativas de alianças com a África e outras formações geopolíticas.

Enquanto na América Latina as forças em presença, em suas características específicas, superam os regimes ditatoriais e geram as condições de abertura democrática, a China, depois de uma breve experiência comunista, abre-se para a economia de mercado na linha de Adam Smith e sua ascensão econômica forma um novo cenário internacional no qual as características do capitalismo chinês abrem novas perspectivas, enquanto o declínio do poder estadunidense (em termos econômicos e políticos) eclode com o fracasso da Guerra do Vietnã, a revolução iraniana e a crise do petróleo (com o conseqüente crise do dólar como moeda de câmbio e reserva internacional). Para Arrighi (1996, p. 325), a “expansão territorial da China no período Qing não foi impulsionada pela competição” nem pela necessidade de extração de recursos materiais, mas para investir na periferia. A partir de sua história e de sua experiência política diferenciada, a China apresenta também uma forma diferenciada de relações de poder com seus aliados ou com a periferia, agindo mais por alianças e

menos por concorrência conflitante. Desta forma, A China tem maior capacidade de atrair capital estrangeiro: não apenas possui reserva de mão-de-obra barata, mas principalmente a “elevada qualidade dessa reserva em termos de saúde, educação e capacidade de autogerenciamento”, atrai indústrias para a sua região (ARRIGHI, 1996, p. 357).

Em linhas gerais, trata-se de uma economia capitalista que se construiu ao largo do Consenso de Washington e continua a se desenvolver expandindo-se para o mercado internacional. A China, aos poucos, altera o equilíbrio econômico mundial na forma de produção, na expansão comercial e no modo de relacionamento político internacional. Conforme Leiva (2009, p. 136), a “China é um centro nevrálgico na recuperação dos lucros da economia mundial”. Em linhas gerais, o “capitalismo depende cada vez mais da China do que o contrário”.

A intenção de expansão capitalista chinesa se traduz em investimentos em infraestrutura, como o projeto Eurásia, ou a retomada da “rota da seda”, com a construção de uma ferrovia ultramoderna ligando a China à Europa passando pela Rússia, como um novo caminho para o comércio entre continentes. Este fato pode interferir na disputa hegemônica mundial, de modo que a China passe a assumir a hegemonia mundial bem antes do que se espera (LEIVA, 2009).

Os países da América Latina conseguiram superar os regimes ditatoriais e, a partir da década de 90, iniciaram um processo de mudanças políticas de modo que, os anos de 2000 em diante se apresentaram como anos em que os movimentos populares conseguiram, de formas específicas, de acordo com as características históricas e sociais de cada país desse canto do mundo, vencer eleições e assumir o poder dos seus Estados: Venezuela, Chile, Bolívia, Brasil, iniciaram a implementar políticas sociais visando a diminuir as desigualdades sociais, a investir na educação pública em todos os níveis e abrir novas frentes de trabalho, alguns de modo mais radical e outros com políticas reformistas e compensatórias. Alguns países

nacionalizaram as suas fontes naturais de riqueza, outros tentaram alianças moderadas, para alcançar a governabilidade.

O Brasil seguiu o caminho das alianças a fim de concretizar alguns programas necessários para diminuir a desigualdade social e melhorar as condições de vida da população pobre; no campo das relações internacionais, iniciou entendimentos com a China e os países emergentes (Índia, Rússia e África do Sul) a fim de criar uma política internacional autônoma: a grande possibilidade de mudança de rota em relação às disputas hegemônicas internacionais foi a criação do BRICS, Banco internacional com o objetivo claro de fazer frente ao Banco Mundial, direta ou indiretamente controlado pelos Estados Unidos.

Outro fator importante nas disputas internacionais, como acentuamos acima, é o petróleo: o Brasil descobriu um grande lençol no pré-sal, tendo desenvolvido a tecnologia para a sua extração, ou seja, o Brasil, assim como a Venezuela, são os que possuem esta matéria-prima na América Latina.⁵ Estes dois fatores (BRICS e petróleo), entre outros que não iremos abordar aqui, foram o motivo para que as disputas políticas internas fossem pretexto para a derrubada de um governo popular e a instauração de um poder voltado a fazer mudar de rota a economia e a política brasileiras, no sentido de retomar o alinhamento com a política estadunidense. A implantação de uma política econômica de austeridade nos moldes do neoliberalismo e o desmantelamento das políticas sociais se insere neste novo

⁵ A partir deste contexto é preocupante o “convite” que o governo instaurado com o golpe institucional fez às forças armadas estadunidenses para atividades militares de segurança na Amazônia. Sabe-se dos conflitos na Venezuela e do interesse norte-americano de interferir naquela área. A Venezuela é rica em petróleo, de modo que os exercícios militares podem ser pretexto para uma intervenção direta naquele país. Tendo-se em conta que a Amazônia, denominada “pulmão do mundo”, se apresenta como uma das maiores reservas de biodiversidade a serem conservadas, sendo também objeto do interesse econômico. O que pode acontecer é se apropriarem da Amazônia com o pretexto de segurança.

projeto de alinhamento, que abre nossas riquezas naturais ao acesso do capital estrangeiro e redefine políticas educacionais conforme interesses e determinações do Banco Mundial e da austeridade imposta.

Neste cenário, a ação da juventude se apresenta como uma estratégia de defesa da educação, articulada com a compreensão dos retrocessos das políticas sociais causados pela contraofensiva conservadora. Entender a educação como um direito de todos e buscar reagir a medidas que tolhem este direito em favor de interesses escusos foi o que mobilizou a juventude secundária, seguida pela juventude universitária, a ocupar os espaços escolares e a questionar as políticas propostas.

2. A luta dos estudantes secundaristas pela defesa da educação pública: a hegemonia em questão

As alternativas possíveis para a participação de jovens na política são restritas e não ocorrem sem embates, visto que os interesses hegemônicos que influenciam as relações políticas, econômicas e sociais também se fazem presentes nessas ações. No entanto, os jovens, estudantes de escolas públicas de vários estados brasileiros mostraram como vivenciar a cidadania em tempos de acentuado recuo nos processos democráticos e de avanço conservador na política brasileira, demonstrando a possibilidade de realizar um enfrentamento com a hegemonia dominante, com vistas à conquista de outra hegemonia.

As ações empreendidas pelo governo federal, sob a batuta de Michel Temer, após o *impeachment* de Dilma Roussef no ano de 2016, foram o estopim para uma série de manifestações de diferentes grupos sociais. As contradições evidenciadas no processo de decomposição e recomposição do governo federal, as medidas fiscais e legais adotadas pela nova equipe deixam explícita a cisão da sociedade brasileira, expondo concepções e interesses antagônicos, muitas vezes não demonstrados em períodos de suposta calma.

Embora não de forma homogênea, mas apenas como indicação, podemos identificar que a cisão da sociedade ocorreu da seguinte forma: de um lado, o grupo composto por apoiadores do novo governo e de outro o grupo que reivindicava a manutenção da democracia e do poder conquistado nas urnas. No entanto, mesmo dentro de cada um dos grupos, a unidade não se fez presente, visto que interesses individuais (e corporativos) se sobrepuseram àqueles que poderiam ser considerados como coletivos.

O suposto crime de responsabilidade efetivado pela então presidente Dilma Roussef, além do envolvimento do Partido dos Trabalhadores em uma série de denúncias de corrupção, colaboraram para o impedimento da continuidade do mandato fosse aprovado e, conseqüentemente, o vice, Michel Temer, fosse alçado ao mais alto posto do governo brasileiro. Esse, sob a justificativa de aprofundamento da crise econômica provocada pelo governo anterior e negando sua coparticipação nas ações até então empreendidas, propôs uma série de medidas, dentre as quais destacamos a PEC nº 241/2016 e a MP nº 746/2016, as quais seriam impactantes para o setor educacional. Tais propostas insuflaram a insatisfação da população, principalmente estudantes e educadores, mobilizando parcela significativa para um movimento de insurreição contra tais medidas.

Sob a justificativa de melhorar a oferta e a qualidade do ensino médio no Brasil e sem qualquer discussão com a sociedade, o Governo Federal publicou, em 23 de setembro de 2016, a MP nº 746/2016, alterando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996 e da Lei nº 11494/2007, de forma a instituir Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo Integral. Tal proposta governamental afrontou toda a sociedade, em especial aos pesquisadores, professores e alunos afetados pela medida, visto que contrariou todos os preceitos democráticos sob os quais se alicerçam a democracia brasileira ainda em construção. A reorganização do Ensino Médio foi interpretada como

autoritária evidenciando um retrocesso democrático representado pelo “rebotallo conservador e fossilizado do grupo social historicamente superado”, só possível no “invólucro carcomido da velha história” (GRAMSCI, 2004, p. 125).

As alterações de dispositivos da Lei nº 9394/1996 propostas pela MP nº 746/2016 de maior impacto para a oferta do ensino médio questionadas por diversos setores são: ampliação progressiva da carga horária anual, de 800 para 1400 horas (sem a devida previsão orçamentária para tal proposta); a retirada da obrigatoriedade dos ensinos de arte e educação física, além da omissão sobre a sociologia e filosofia, de forma a prejudicar a formação integral dos alunos; a reorganização curricular por áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional), abrindo a possibilidade para a ênfase em apenas uma das áreas; a admissibilidade de reconhecimento do notório saber para que profissionais não licenciados sejam integrados à categoria de profissionais da educação, dentre outros.

A MP nº 746/2016 recebeu inúmeras análises e críticas, as quais evidenciaram preocupação com o abalo nas estruturas democráticas ainda não solidificadas da sociedade brasileira e com os possíveis descaminhos aos quais a educação estará submetida sob a responsabilidade de governantes não comprometidos com a formação integral dos estudantes brasileiros. Não caberia à extensão do presente texto apontar todas⁶ as manifestações de repúdio à MP em análise, por isso,

⁶ Manifestaram-se publicamente em relação à MP nº 746/2016, emitindo notas de repúdio e questionando o processo de elaboração e possíveis ações para a sua implementação, as seguintes instituições: ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade, FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação, ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Campanha Nacional pelo Direito a Educação, Ação Educativa, ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da educação, CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnologia, CONDICAP – Conselho Nacional de

apontamos algumas que expressam o conflito sob o qual se instaurou o movimento de ocupação dos espaços escolares por estudantes em todo o país.

Em relação à falta de debate, alguns setores alertaram que o governo “emite claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo” (ANPED, 2016, p. 1); que em razão da “relevância do tema, entendemos que a necessária reforma exige amplo debate e participação da sociedade” (PARANÁ, 2016, p. 1-2); que a decisão unilateral desconsidera o processo democrático ignorando “as diversas contribuições dos setores organizados, assim como os projetos de lei em tramitação no legislativo, implicando isso descartar e ignorar os sujeitos coletivos historicamente atuantes no que tange as demandas educacionais” (BAHIA, 2016, p. 1).

Em relação às questões de organização curricular a apreensão de vários setores ocorreu por várias razões: “esvaziamento que a proposta representa para uma educação de qualidade” (ANPED, 2016, p. 1); “fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos” o qual nega o “direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais” (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016, p. 1); “matriz curricular tecnicista que privilegia a formação de um indivíduo para o mercado de trabalho sem dar importância para a inclusão de disciplinas que pretendem formar humanisticamente um cidadão”(ANPPOM, 2016, p. 3); “hierarquizando conhecimentos colocando disciplinas como obrigatórias e outras como optativas o que gerará uma série de distorções e diferenças de conteúdo”

Diretores dos Colégios de Aplicação, FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e ANDES – Associação Nacional de Docentes da Educação Superior, ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Ciências, Sociedade Brasileira de Física, ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil, Divisão de Ensino da Sociedade Brasileira de Química, ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação de Música, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, dentre outras.

(SBP, 2016); “dispensa, na prática, o corpo, a alma, a estética e a ética dos nossos jovens com a supressão *das artes, da educação física, da sociologia e da filosofia* [...] vistas como coisas que atrapalham a formação” (FNE, 2016, p. 2 – grifos no original).

A desvalorização profissional evidenciada pelo reconhecimento do “notório saber” e sua equiparação aos profissionais da educação também foi objeto de questionamento e crítica, visto ser considerado um vilipêndio à formação docente e à meta 15 do PNE (FNE, 2016), e uma ofensa aos dispositivos legais já consagrados e solidificados por documentos normativos que estabelecem a necessidade de formação em nível superior (licenciatura) para o exercício do magistério.

Tais posicionamentos expressam preocupação em relação ao risco para as conquistas democráticas asseguradas legalmente no país; o descaso com a formação dos estudantes, principalmente àqueles oriundos da classe trabalhadora; a desvalorização dos profissionais da educação, mostrando o fosso entre as conquistas legais e a realidade. Além dessas questões, a subserviência aos ditames capitalistas, com formação aligeirada e fragmentada, de forma a inserir os jovens à lógica da exploração não podem deixar de serem consideradas. Essa realidade pode ser considerada como “bizantina”, tal qual considerou Gramsci (2004), quando analisou a tradição cultural francesa, visto que, ao distanciar-se do diálogo e prescrever uma reforma, embora pautada no discurso de melhoria da qualidade da educação, a intenção do governo não se distanciou do conservadorismo, pois ao pensar em dar “forma perfeita e estável às intenções que efetiva” não foi promissora em avanços. “Ao inovar, já pensa em conservar, em embalsamar a inovação num código”. (GRAMSCI, 2004, p. 327). As ações até aqui expostas se aproximam do que Gramsci expressou:

Todo governo tem uma política cultural e pode defendê-la de seu ponto de vista e demonstrar ter elevado o nível cultural nacional. Tudo consiste em ver qual é a medida deste nível. Um governo pode organizar melhor a alta cultura e negligenciar a cultura popular. [...] Um deserto com um grupo de altas palmeiras é sempre um deserto: aliás, é próprio do deserto ter

pequenos oásis com grupos de altas palmeiras. (GRAMSCI, 2006, p. 146 – 147)

Como se não bastasse uma reforma do ensino realizada “pelo alto”, sem dar voz à sociedade, e sob a justificativa de necessidade de ajuste fiscal, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional uma proposta de Emenda à Constituição visando alterar o Ato das Disposições Transitórias da Constituição da República e instituir novo Regime Fiscal.

O impacto da PEC nº 241/2016 (EC nº 95/2016) para o setor educacional se evidencia no congelamento dos gastos públicos por 20 anos, fato que desconsidera a luta da sociedade pela ampliação dos recursos destinados à educação e assegurados no Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024 – Lei nº 13005/2014). A esse respeito diversos setores da sociedade civil se posicionaram contrários à aprovação da proposta, destacando se que a aprovação da proposta “irá interromper o financiamento das políticas sociais brasileiras, eliminando a vinculação de receitas para a educação e orçamento da proteção social composta de políticas de saúde, segurança social e assistência social” com sérios riscos à oferta de serviços sociais essenciais, visto que “irá reduzir a capacidade do estado para cumprir as suas obrigações nacionais e Internacionais de direitos humanos” (CÁRITAS et al, 2016, p.5). A Associação dos Juízes Federais também não foi omissa em relação à questão, quando divulgou nota pública a respeito:

O governo faz manobras para aprovar rapidamente a emenda, sem qualquer debate prévio e amplo com participação da população, que vai sofrer diretamente seus efeitos. Investimentos em áreas essenciais – saúde, educação e assistência social – estarão limitados caso referida emenda constitucional seja aprovada, e nenhum debate é proposto para que a sociedade civil possa ter conhecimento do alcance dessa reforma e das suas consequências. (AJUFE, 2016)

No mesmo sentido, o Fórum Nacional de Educação considerou que a PEC nº 241/2016 “inviabilizará as principais

metas da Lei 13.005, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2014 a 2024, inclusive por meio da desvinculação da vinculação constitucional de impostos instituída em 1934” (FNE, 2016a, p. 1).

Ao realizar análise sobre a questão, Vieira Júnior (2016) assim se posiciona:

A PEC nº 55 [241], de 2016, ao propor, como piso de aplicação de recursos na educação, para os próximos vinte anos, as aplicações mínimas corrigidas apenas pela inflação, desrespeita expressamente determinação constitucional contida na parte permanente da Constituição. Trata-se de situação contraditória plantada em nosso ordenamento pela PEC nº 55, de 2016, e que gerará conflitos, judicialização e insegurança jurídica. (VIEIRA JÚNIOR, 2016, p. 40)

É importante destacar que a tramitação tanto da PEC nº 241/2016 quanto da MP nº 746/2016 teve apoio de grupos políticos, sociais e econômicos, os quais financiaram e realizaram veiculação de posicionamentos favoráveis às duas propostas. Esse embate principalmente entre a comunidade educacional (pesquisadores, educadores, alunos, pais) e grupos apoiadores do governo põe a nu a luta hegemônica que ocorre explícita e implicitamente na vida cotidiana e nos bastidores das decisões políticas.

No que tange aos estudantes, estes se mostraram como sujeitos da própria história, pois não ficaram ociosos diante de situação de desastre para a educação pública capitaneada pelo governo federal, reafirmando as palavras iniciais de Karl Marx em *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente [...]” (MARX, s/d, p. 203). Nesse sentido, os estudantes secundaristas, ocuparam, entre setembro e novembro de 2016, segundo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES, mais de 1000 escolas em todo o país, em movimento que

protestou pelas medidas adotadas e propostas pelo governo federal.

No entanto, é importante destacar que as ocupações das escolas por estudantes iniciaram antes das medidas adotadas pelo governo federal, mas em razão de medidas dos governos estaduais. Em 2015, estudantes ocuparam 200 escolas em São Paulo como protesto em razão da reorganização escolar proposta, que tinha como fundamento o fechamento de escolas e reagrupamento de alunos, além do enxugamento do número de profissionais da educação. Tal movimento foi promissor, e inspirou outros movimentos no país. Em Goiás, os estudantes ocuparam escolas em protesto à iniciativa do governo estadual de Escola Pública no formato de Organização Social. No Rio de Janeiro, a ocupação de escolas foi em razão do corte dos salários dos professores.

Em 2016, em razão das ações governamentais já indicadas (PEC nº 241/2016 e MP nº 746/2016), os estudantes, utilizando das alternativas possíveis para o enfrentamento com o governo, ocuparam sistematicamente escolas em todo o país. O maior foco desse movimento estudantil foi no Estado do Paraná, que teve um total de 850 escolas ocupadas. O processo de mobilização estudantil, seu planejamento, a ocupação dos espaços e estratégias para sua manutenção demonstrou como jovens podem contribuir para a compreensão da realidade, suas contradições e as possibilidades de intervenção. Gramsci (2004) nos auxilia a interpretar esse processo, enquanto tomada de consciência com vistas à luta pela hegemonia, quando expõe que,

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (GRAMSCI, 2004, p. 102 – 103)

As ações empreendidas pelos estudantes nas diversas escolas paranaenses tiveram o objetivo claro resistência e contestação em relação às medidas do governo federal para a educação. Além disso, o movimento desvelou a correlação de forças presentes na sociedade, promoveu o debate público sobre os caminhos da educação no país, sobre as questões pedagógicas, organizacionais e financeiras que impulsionam ou entravam a conquista de uma educação de qualidade comprometida com a formação integral das novas gerações, e, ainda, promoveu o debate nacional em torno da educação colocando no centro a responsabilidade do poder público para a situação educacional brasileira.

Enquanto expressão da divisão social e dos interesses antagônicos presentes na sociedade capitalista, a ocupação de escolas paranaenses não ocorreu sem conflito. De um lado o grupo de estudantes preocupados com a formação e o futuro da educação, apoiados por pais, educadores e parcela significativa da sociedade, exerceu o direito de livre manifestação e expressão ancorado pela Constituição Republicana. De outro, o governo estadual realizou acirrada contra investida nos meios de comunicação, com o apoio de segmentos conservadores da sociedade, denominando o movimento como “baderna”, “invasão”, “doutrinação”, “brincadeira”, “aliciamento de menores”, e, em vários momentos ameaçando os estudantes com o “uso de força policial para conter manifestantes”, dentre outros.

É importante destacar que o processo de ocupação dos espaços escolares respeitou as orientações gerais do Movimento Estudantil Secundarista, as quais previam: realização de assembleia para tomada de decisões, as quais incluíam o processo de ocupação, a organização de atividades durante a permanência dos estudantes nas escolas (alimentação, limpeza, comunicação, segurança, práticas educativas e culturais, etc.) e, ainda, na desocupação a entrega do ambiente limpo e organizado sem quaisquer danos. Em nenhuma escola ocorreu depredações do patrimônio público, sendo inclusive, em alguns casos, os espaços entregues em melhores condições de limpeza e conservação,

contrariando as informações de “depredações” e “badernas” veiculadas pelas mensagens do governo estadual. Portanto, só não foram totalmente pacíficas porque, em 24 de outubro de 2016, um estudante foi morto dentro de uma das escolas ocupadas, fato que contribuiu para a investida de grupos conservadores contra o movimento.

Além dessa questão, outras ocorreram como investida para desmobilizar o movimento e colocar a sociedade em posição contrária às ocupações, dentre se destaca os diversos pronunciamentos do Governador do Estado depreciando o movimento, chamadas radiofônicas e televisivas destacando o movimento como prejuízo educacional para as famílias e estudantes, além da suspensão da entrega do leite, do Programa Leite das Crianças⁷. Tais fatos contribuíram para que parcela da população, até então apoiadora, tomasse posicionamento contrário às ocupações. Nesse contexto, e tendo o apoio de parte da sociedade, o governo estadual impetrou uma série de Ações de Reintegração de Posse para todas as escolas ocupadas, as quais foram sistematicamente acatadas pelo poder judiciário, pressionando e determinando aos estudantes a desocupação dos espaços.

Em que pese a luta empreendida pelos estudantes não ter barrado a tramitação da MP nº 746/2016 e a PEC nº 241/2016, tendo a primeira sido transformada em lei e a segunda em Emenda Constitucional, o movimento de ocupação dos espaços escolares abriu caminhos para a discussão com a sociedade; evidenciou como os estudantes são sujeitos da história e se constituem em força motriz para novas escolhas sociais e políticas; fez emergir concepções de mundo e de sociedade demonstrando, na prática, como a consciência coletiva pode ser conquistada no

⁷ Esse Programa tem por objetivo auxiliar o combate à desnutrição infantil, por meio da distribuição gratuita e diária de um litro de leite às crianças de 6 meses a 3 anos de idade, pertencentes a famílias cuja renda per capita não ultrapassa meio salário mínimo regional. A distribuição é realizada nas escolas estaduais para as famílias cadastradas.

processo de luta. Nesse sentido, o movimento estudantil demonstrou como a luta por outra hegemonia, em contraposição à dominante é possível.

É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 2004, p. 103-104).

A desocupação das escolas, por meio judicial ou pela iniciativa dos estudantes foi realizada com a certeza da necessidade de uma luta permanente contra os ditames impostos pelos grupos dominantes. Por isso, o aprendizado vivido e demonstrado pelos estudantes foi mais fecundo do que anos de teoria sobre exercício democrático. A realidade, a vida e a luta ensinam, formam e apontam para a esperança de que as injustiças e desigualdades não sejam definitivas. Nessa perspectiva, a luta por outra forma de sociabilidade nunca foi tão atual e necessária.

Algumas considerações

Entendemos que estas considerações são provisórias, visto o conjunto das relações de força estar em movimento existindo a possibilidade de mudanças de rumo na medida da força das reivindicações populares ainda em curso. Os estudantes que estiveram envolvidos nas ocupações puderam viver, para além da previsão formal, o verdadeiro exercício da cidadania, mostraram como a formação política ocorre na luta e não sem ela. A formação política é apenas uma parte do processo necessário para a tomada de consciência coletiva e para a percepção sobre a emergência de superação da atual forma de sociabilidade.

Com certeza a compreensão sobre a realidade social, política e econômica dos estudantes envolvidos nas ocupações se

modificou ao longo do processo vivido, permitindo que ultrapassassem a percepção inicial e caótica para, ao final, compreenderem de forma ampla (não total) as múltiplas determinações do real. Nesse sentido, os estudantes ensinaram à sociedade como a vida é muito mais complexa do que é observável a um indivíduo comum. No movimento e discussão coletiva, a realidade se amplia e se aprofunda, fazendo com que os envolvidos percebam questões antes imperceptíveis.

A luta ensina, forma, dá esperanças. Assim, consideramos como extremamente atual o ensinamento de Antonio Gramsci reiteradamente demonstrado e reafirmado em seus escritos: “Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” (GRAMSCI, 2006, p. 267). É na ação que se descobrem os limites e as possibilidades da teoria e o conhecimento se produz. Apesar da repressão advinda do Estado, que entendia o movimento como “invasão” os alunos compreenderam a importância de atuarem ocupando os espaços escolares, como espaços públicos a eles destinados com um fim específico, que o Estado precisa manter e garantir como um direito explicitado pela Constituição. Ocupar não é invadir, mas tomar conta do que lhes foi destinado para a sua formação. Esta compreensão, que se explicitou e se fortaleceu no curso dos movimentos de ocupação, apresenta-se como a grande conquista: a clareza de que precisamos lutar sempre, mesmo nas condições mais adversas, se não para melhorar o sistema de ensino, ao menos para garantir direitos adquiridos.

Referências:

ANPED. **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf>.

Acesso em: 1 nov. 2016.

ANPPOM. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação de Música. **Nota pública da Presidência da ANPPOM sobre a**

Medida Provisória nº 746/2016. Disponível em : < <http://www.anppom.com.br/associacao/documentos> > Acesso em 25. Mai. 2017.

AJUFE. Associação dos Juizes Federais do Brasil. **Nota da AJUFE sobre a PEC 241.** Disponível em: < <http://www.ajufe.org/impressao/ajufe-na-impressao/nota-da-ajufe-sobre-a-pec-241/> > Acesso em 25. Mai. 2017.

ARRIGHI, Giovanni. O Longo Século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Unesp, 1996.

BAHIA, Conselho Estadual de Educação. **Nota Pública do CEE/BA sobre a Medida Provisória nº 746/2016.** 2016. Disponível em < <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/notacebahia.pdf> > Acesso em 25. Mai. 2017.

CÁRITAS, Comissão Brasileira de Justiça e Paz, Comissão Pastoral da Terra e outras entidades. **Situação dos Direitos Humanos no Brasil.** Disponível em < <http://caritas.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Situa%C3%A7%C3%A3o-dos-Direitos-Humanos-no-Brasil.pdf> > Acesso em 25. Mai. 2017.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Chistian. A nova Razão do mundo. Ensaio sobre o pensamento neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2015.

FNE. Fórum Nacional de Educação. **44ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação - PEC 241 que inviabiliza as metas do Plano Nacional de Educação.** 2016a. Disponível em < http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/44_nota_publica_fne_-_contra_a_pec_241_16_final.pdf > Acesso em 25. Mai. 2017.

FNE. Fórum Nacional de Educação. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio.** 2016b. Disponível em < www.cedes.unicamp.br/dl/1IA-TyzA0_MDA_a645e_ > Acesso em 25. Mai. 2017.

GRAMSCI, Antonio. Quaderni del Carcere. Torino: Einaudi, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e

Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2.

IANNI, Otavio. **Imperialismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

LEIVA, Orlando C. A economia mundial e a América Latina no início do século XXI. In: SADER, E. E SANTOS, T. (Orgs.) **A América Latina e os desafios da globalização**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. v.1. São Paulo: Alfa-ômega, s/d. P. 199- 285.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória**. 2016. Disponível em < <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria> > Acesso em 25. Mai. 2017.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Comunicado Oficial**, de 21 de outubro de 2016. 2016a. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Anexo1_COMUNICADO_OFICIAL.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2016.

SBQ. Sociedade Brasileira de Química. **Nota pública da Divisão de Ensino da SBQ sobre a MP 746 - reforma do ensino médio**. Disponível em < <http://www.s bq.org.br/ensino/noticia/nota-publica-da-divisao-de-ensino-da-s bq-sobre-mp-746-reforma-do-ensino-medio> > Acesso em 25. Mai. 2017.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge Araújo. As inconstitucionalidades do “novo regime fiscal” instituído pela PEC nº 55, de 2016 (PEC nº 241, de 2016, na Câmara dos Deputados). **Boletim Legislativo**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Consultoria Legislativa, Senado Federal, p. 1-48, nov. 2016.

Disponível em: < <http://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tiposde-estudos/boletins-legislativos/bol53> >. Acesso em: 5 nov. 2016.

WALLERSTEIN, Immanuel. Mudando a geopolítica do sistema mundo: 1945-2025. In: SADER, E. E SANTOS. T. (Orgs.) **A América Latina e os desafios da globalização**. São Paulo: Boitempo, 2009.

OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO ESPÍRITO SANTO

Aline Fae Stocco¹

Lívia de Cássia Godoi Moraes²

Introdução

O estado do Espírito Santo tem sido apresentado pelos grandes meios de comunicação como um caso exemplar de controle dos gastos públicos. Em um contexto de grandes dificuldades fiscais nos estados vizinhos, e, frente ao histórico do próprio estado do Espírito Santo até início dos anos 2000, isso tem favorecido a projeção nacional do atual governador do estado cujo nome aparece entre os possíveis postulantes à disputa pela corrida presidencial em 2018.

Em paralelo a isso o estado do Espírito Santo vivenciou em 2016 um processo de ocupação das escolas por parte dos estudantes secundaristas em luta pela educação pública e, mais recentemente foi destaque nacional em virtude de um protesto realizado pelos policiais militares e suas famílias reivindicando aumentos salariais e melhoria das condições de trabalho. Esses acontecimentos, combinados às frequentes insatisfações dos servidores públicos estaduais sem reajustes salariais nos últimos três anos, às graves deficiências quanto aos serviços médicos de média e alta complexidade e à redução no número de turmas e turnos nas escolas da rede estadual, evidenciam que os feitos do governador no que tange à austeridade fiscal tem se refletido em

¹ Docente do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

² Docente do Departamento de Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Coordenadora do PIBID/Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo.

uma deterioração nos serviços públicos ofertados à população capixaba, para não citar a paralisação de obras e investimentos em infraestrutura.

Diante disso, o presente trabalho trata de apresentar como se desenvolveu o processo de ocupação das escolas no Espírito Santo durante o segundo semestre de 2016, trazendo as particularidades da dinâmica regional que agregadas aos fatos que desencadearam o processo de resistência e luta dos estudantes em âmbito nacional, caracterizaram o fenômeno no contexto regional. Para isso, o trabalho foi estruturado inicialmente com uma síntese dos elementos que caracterizam o desenvolvimento capixaba recente e a forma que tem assumido o aparelho estatal no estado. Em seguida, apresentam-se algumas considerações sobre os possíveis rebatimentos, no Espírito Santo, da Emenda Constitucional 95/2016 que congelou os gastos primários do governo federal e que motivou a organização e resistência dos estudantes. Trata, ainda, da pauta apresentada pelos estudantes, trazendo uma síntese da Reforma do Ensino Médio e sua relação com o projeto do governo estadual chamado “Escola Viva”. A parte final, descreve então como os estudantes capixabas organizaram o movimento de ocupações secundaristas mediante esse contexto, apontando para as particularidades capixabas perante as demais ocupações em âmbito nacional.

Uma síntese do contexto regional e as particularidades da história recente

O estado do Espírito Santo, embora localizado na próspera região sudeste do Brasil, da qual também fazem parte Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, teve sua formação histórica marcada por um processo de colonização descontínuo, tendo sido a ocupação de seu território desestimulada durante um período histórico nacional importante. Consequentemente isso também contribuiu para um desenvolvimento urbano e industrial atrasado, sobretudo em comparação com os estados vizinhos.

Como elemento que exemplifica isso é possível apontar a produção cafeeira que se desenvolveu no estado já no final do século XIX quando em âmbito nacional a dinâmica da economia cafeeira já mostrava seus limites. Da mesma forma, foi somente a partir de meados da década de setenta que se observa o desenvolvimento de uma produção industrial no estado, fato que esteve relacionado à implantação de importantes unidades produtivas a partir dos investimentos realizados no âmbito do segundo Plano Nacional de Desenvolvimento implementado pelos militares.

Até o início dos anos sessenta, a economia primário-exportadora capixaba refletia-se em uma sociedade cujo grupo hegemônico estava relacionado essencialmente ao espaço agrário, sobretudo no sul do estado. Assim, enquanto Rio de Janeiro e São Paulo há muito já haviam dado início a seus respectivos processos de industrialização, o coronelismo e o patrimonialismo, típicos da sociedade brasileira dos tempos do Império, ainda se mostravam como os dois principais sustentáculos do aparato institucional capixaba, centrado nos interesses particulares da classe política dominante, vinculada ao setor cafeeiro (PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESPIRÍTO SANTO 2025, 2006, p. 35)

Conforme aponta Gomes (2015), com uma industrialização extremamente tardia e centrada na produção de *commodities*, como minério de ferro e placa de aço, que ocorreu quando o próprio processo de industrialização nacional encontrava seus limites, os grandes projetos de investimentos acabaram se conformando em ilhas de prosperidade e urbanização no litoral da região metropolitana. E, embora projetos tenham representado a criação de emprego e renda a partir da rede de serviços comerciais, financeiros e logísticos que estimularam, passaram longe de desencadear efeitos multiplicadores internos conforme se havia previsto, e acabaram não sendo suficientes para atender as necessidades da população que se estabeleceu na região atraída pelas expectativas geradas pelos novos investimentos.

Em resumo, o que se viu foi uma acentuação do caráter descontínuo e incompleto do desenvolvimento capixaba, em que,

segundo Gomes (2015), os grupos econômicos dominantes acabaram se resignando e direcionando os esforços para consolidar o Espírito Santo na função de entreposto comercial das importações destinadas aos grandes centros nacionais, seguindo a lógica mercantil de aproveitamento das potencialidades locais. Para isso, criou-se a partir do executivo estadual uma série de instrumentos e mecanismos para direcionar os recursos do fundo público e do aparato estatal regional para atender as necessidades de acumulação de seus capitais.

Por outro lado, esse caráter descontínuo e incompleto se manifestou também no fato de que não se desenvolveu no estado uma rede de serviços públicos urbanos capaz de garantir minimamente as condições de vida dessa população que se estabeleceu próximo às grandes plantas industriais, principalmente nas áreas de saúde e educação. Os problemas sociais derivados desse processo de urbanização foram sendo agravados pelos resultados produzidos pela abertura comercial que implicou no fechamento de vários postos de trabalho, a estabilidade monetária que produziu um achatamento dos salários e o processo de terceirização que também implicou na queda da renda do trabalhador. Como resultado, o estado vivenciou não apenas o acirramento dos conflitos sociais refletidos também na elevação dos indicadores de violência, mas o próprio aparelho estatal foi no desenrolar desse processo capturado pelo crime organizado em aliança com as elites regionais.

Assim, foi após uma sequência de administrações estaduais sustentadas por alianças políticas entre os grupos econômicos locais e figuras regionais do crime organizado, que o atual governador Paulo Hartung, chegou ao poder no estado do Espírito Santo. E, ao assumir em 2003, soube usar o momento de comoção social criado por graves denúncias de corrupção e pela

intervenção federal³ no estado para se apresentar como o paladino da moralidade pública e a figura política que iria limpar a imagem da administração pública do Espírito Santo e das elites capixabas em âmbito nacional.

Sob o slogan de “um novo Espírito Santo”, o então e atual governador, deu início ao que pode ser considerada a reforma do aparelho estatal estadual, nos moldes do que foi executado no governo federal pelo então ministro Bresser Pereira durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

Partindo de um diagnóstico que compreendia que a crise econômica instalada no Brasil e demais países em âmbito mundial era derivada de um problema fiscal ocasionado por um suposto desvio do Estado de funções essenciais para uma atuação excessiva na esfera produtiva⁴, a ideia central que direcionou atuação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado era a implantação de um novo modelo de desenvolvimento em que a atuação estatal estaria restrita à ação regulatória combinada ao que foi denominada “administração pública de caráter gerencial”.

³ Esses fatos foram amplamente noticiados, conforme é possível verificar na reportagem da Folha de São Paulo de 24 de março de 2003, intitulada “Entenda a crise no Espírito Santo, chamado de ‘Estado sem lei’”, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u71738.shtml>.

⁴ Conforme é possível constatar no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, os problemas econômicos eram compreendidos como decorrentes do esgotamento de um modelo de Estado que havia via se tornado hegemônico após a 2ª Guerra Mundial, mas que estava em crise. Segundo o essa crise do Estado se define da seguinte maneira: “(1) como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática” (BRASIL, p. 11).

Em realidade, esse modelo tratou de reconstruir as bases de atuação do aparelho estatal brasileiro⁵, que sob o discurso falacioso da modernização e da eficiência, significou a privatização de um conjunto de empresas e serviços públicos, a descentralização dos serviços públicos para outras esferas públicas, sem o correspondente repasse de recursos, e a eliminação de direitos, não apenas dos servidores públicos, como do conjunto da população que se viu afetada pelas alterações na previdência social.

Retornando ao contexto regional, é possível afirmar que essas reformas administrativas que garantiram a conformação do que poderia ser chamado de um “desenvolvimentismo liberal”, ou de um modelo neoliberal, foram conduzidas com um aparente consenso. De um lado, o então governador Paulo Hartung reuniu os grupos empresariais regionais que visualizaram em suas propostas a oportunidade de reconstruir a própria imagem bastante prejudicada pelos registros das colunas sociais em que apareciam compartilhando sorrisos ao lado das figuras que chefiavam o crime organizado no estado, ao que cabe ressaltar a criação do movimento conhecido como Espírito Santo em Ação⁶. De outro, o discurso do governador de que as posições contrárias ao governo favoreciam ao crime organizado acabou mantendo em silêncio importantes lideranças políticas de oposição (GOMES, 2015).

Com isso consolidou junto à população a imagem de construção de “um novo Espírito Santo” que foi combinada a constantes apelos que enfatizavam a necessidade de cortar gastos

⁵ Em relação à compreensão de como seria a atuação estatal, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado é bastante instrutivo. Conforme descrito ali, o aparelho estatal foi subdividido em quatro setores: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado. A partir dessa segmentação foram estabelecidas as regras para a atuação estatal, delimitando as áreas estratégicas que seriam de atuação exclusiva do estado e as que seriam compartilhadas com o setor privado, dentre as quais se destacam a saúde, a educação e a cultura.

⁶ Adiante explicaremos melhor o que é esta Organização Não-Governamental, seus interesses e seu âmbito de atuação, especialmente na educação.

públicos, relacionando-os a uma espécie de “sacrifícios” que deveriam ser realizados pelo conjunto dos capixabas. No interior dos documentos institucionais que previam a instauração de um novo ciclo de desenvolvimento, defendeu-se a necessidade da criação de uma nova institucionalidade baseada nas chamadas parcerias público-privadas, em que a prestação dos serviços públicos se daria a partir de um novo modelo de gestão compartilhada, ou a chamada “parceria público-privada”.

A construção de uma nova institucionalidade para a promoção do desenvolvimento social será elemento central para esta grande conquista da sociedade capixaba. Por intermédio do fortalecimento de parcerias com o setor empresarial, terceiro setor e organizações comunitárias, o Espírito Santo será capaz de mobilizar recursos e projetos de responsabilidade social por todo o território, contando ainda com avançados mecanismos de governança ancorados na capacidade gerencial das empresas e nos instrumentos de fiscalização de conselhos locais ou regionais. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO 2025, 2006, p. 59).

Assim, sob o signo da austeridade fiscal permanente e a título de modernizar a gestão pública, os serviços públicos essenciais foram mantidos sob forte restrição orçamentária enquanto o governo registrava recorrentes superávits fiscais e aumentava o volume de renúncias fiscais que privilegiavam determinados setores da economia regional.

Cabe ainda destacar que, durante a primeira década dos anos 2000, as cidades da região metropolitana que compõem a capital capixaba se alternaram no topo da lista das cidades brasileiras com maior índice de homicídios por 100 mil habitantes⁷. Além disso, o estado foi denunciado em cortes internacionais por violações de direitos humanos, dadas as precárias condições do sistema carcerário durante os primeiros anos da gestão de Paulo Hartung⁸.

⁷ Os dados referentes às taxas de homicídio podem ser consultados nas publicações realizadas pelo site Mapa da Violência.

⁸ A crise do sistema carcerário do Espírito Santo também foi amplamente noticiada, conforme pode ser lido na reportagem publicado no site UOL no dia

Ao reassumir o executivo estadual em 2015, o governador adotou mais uma vez o discurso de “terra arrasada”. Alegando ter herdado um estado com as finanças desequilibradas, mais uma vez tratou de forjar um cenário de caos e convencer a população capixaba que diante das limitações financeiras era necessário adotar medidas impopulares, que tem significado cortes de investimentos e redução dos serviços públicos. Tais ações velam o fato de que o governo transfere boa parte da capacidade do Estado de decidir, promover e executar políticas públicas para o setor privado. Pois, conforme denunciam diferentes setores da sociedade capixaba, o governo tem praticado uma política permanente de renúncia de receitas, elevando incentivos e subsídios fiscais para o setor privado. Com isso o aparelho estatal vai não apenas perdendo a capacidade de promover o desenvolvimento a partir de políticas públicas, como as decisões de investimentos ficam totalmente submetidas à lógica mercantil e aos interesses particulares dos grandes grupos econômicos regionais.

Assim, intentamos mostrar, na próxima seção, a permanência dessa política em âmbito estadual combinada à austeridade fiscal, instituída na esfera federal pela Emenda Constitucional 95/2016, que acabou por indicar um cenário futuro de maior deterioração dos serviços públicos no Espírito Santo.

A emenda Constitucional 95 e os desdobramentos nos serviços públicos regionais

Uma das pautas principais que desencadeou o movimento de ocupação das escolas por parte dos estudantes capixabas foi a Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016 enviado pelo chefe do poder executivo, Michel Temer, à Câmara dos

15 de março de 2010, intitulada: “Violação de direitos humanos em presídios do ES será discutida na ONU, disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2010/03/15/violacao-de-direitos-humanos-em-presidios-do-es-sera-discutida-na-onu.htm>>.

Deputados instituindo um congelamento por 20 anos nos gastos primários realizados no âmbito do orçamento público federal. Apresentada à população, pelo governo e a grande mídia, como a única saída para os problemas fiscais que o país vem apresentando, essa proposta de alteração da Constituição Federal, que, ao ser aprovada, se transformou na Emenda Constitucional 95/2016, estabeleceu que, para os próximos 20 anos, o governo federal poderá gastar, no máximo, com a execução de serviços e políticas públicas, em termos reais, o mesmo montante das despesas primárias realizadas no ano de 2016. Porém, esse limite não englobou as despesas financeiras, o que, em outras palavras, significa que o pagamento de juros e encargos derivados da manutenção da dívida pública federal não foi submetido a nenhum limite.

Como parte da Emenda Constitucional 95/2016, foram também realizadas alterações nos dispositivos constitucionais que vinculavam o gasto público nas áreas de saúde e educação a um percentual mínimo de parte das receitas públicas arrecadadas pela União. Assim, ao invés de obrigatoriamente destinar uma parte das receitas na execução dos serviços públicos de saúde e educação o novo texto constitucional garantiu apenas a manutenção do gasto em saúde e educação equivalente ao que será realizado no ano de 2017. Desse modo, mesmo que as receitas arrecadadas pela União registrem crescimento real no intervalo de 20 anos, o governo federal terá apenas a obrigação de destinar à execução dos serviços de saúde e educação o montante realizado em 2017, acrescido de correção monetária.

Cabe destacar que, a vinculação de um percentual mínimo de receitas a serem destinadas para a educação, foi uma conquista dos movimentos sociais em defesa da educação pública ainda no âmbito de elaboração e aprovação da constituição. Já em relação à saúde, essa vinculação que havia sido garantida, desde o ano 2000, para as esferas estaduais e municipais, somente em 2015 foi estabelecida para a esfera federal, quando foi então fixado o

percentual mínimo de 15% sobre um conjunto de receitas arrecadas.

Assim, de maneira geral, a aprovação da Emenda Constitucional que limita os gastos do governo federal significa o fim da expansão de alguns serviços públicos e investimentos destinados a garantir o direito de todos à educação e a saúde. Também representam redução dos recursos a serem destinados a corrigir as distorções entre as diferentes regiões brasileiras no que tange a infraestrutura e os serviços públicos. Mas também podem resultar em uma deterioração dos serviços públicos já existentes, dado que a população seguirá crescendo e não o volume de recursos destinados à execução de tais serviços não aumentará.

Além disso, o próprio funcionamento do aparelho estatal pode ficar comprometido diante do fato de que existem gastos sobre os quais se tem pouco controle no curto e médio prazo, como é o caso das despesas com pessoal e encargos. Casos semelhantes são os gastos com aposentadorias e pensões, sobre os quais pesam atualmente a proposta de realização da reforma da previdência, o que, em última instância, implicará na redução de direitos dos trabalhadores.

Outro efeito mais geral que pode ser desencadeado pela aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 é a conformação de um movimento por parte dos chefes dos executivos municipais e estaduais destinado a pressionar deputados e senadores no sentido de eliminar os mecanismos de vinculação de receita que ainda mantém a obrigatoriedade na aplicação de recursos para os serviços de saúde e educação.

Mas, para além dessas consequências mais gerais, é importante tecer algumas considerações sobre os impactos dessa alteração constitucional no Espírito Santo. Para isso é importante destacar que, embora nas últimas duas décadas seja possível identificar um processo de descentralização fiscal com os estados e municípios assumindo maiores responsabilidades no que tange à arrecadação fiscal e à execução de serviços, as relações entre os estados federados, municípios e a União ainda se caracterizam

pela centralização tributária na esfera federal e uma forte dependência dos entes subnacionais das transferências de recursos da instância nacional.

Essa dependência não está circunscrita apenas às transferências constitucionais que garantem aos entes subnacionais participação nas principais receitas arrecadadas pela União, mas ela se manifesta também em relação ao financiamento de investimentos em infraestrutura na forma de obras e equipamentos. Esse financiamento ocorre a partir das transferências denominadas como “a fundo perdido” que ocorrem tanto a partir da adesão de Estados e Municípios a convênios com o governo federal para execução de programas específicos, como por emendas parlamentares realizadas no orçamento da União que destinam verbas para suas bases eleitorais.

Assim, com um orçamento cada vez mais comprometido com despesas de caráter mais permanente, torna-se menor o volume de recursos a serem destinados aos programas e ações de governo e às emendas parlamentares que ajudam a financiar os investimentos nos estados e municípios. E, face ao permanente ajuste fiscal que o atual governador tem submetido a população capixaba, a ampliação dos serviços públicos e da infraestrutura urbana, tão necessários para a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora, vai se tornando uma realidade cada vez mais distante.

Reforma do Ensino Médio e o “Programa Escola Viva” como protótipo capixaba

Outra das pautas principais que desencadeou o movimento de ocupações secundaristas no Espírito Santo foi a Reforma do Ensino Médio decretada, de forma autoritária, pelo Presidente Michel Temer.

As visitas às escolas ocupadas, bem como as conversas com os/as estudantes, nos fizeram notar as semelhanças entre a

proposta da Reforma do EM⁹ e o “Programa Escola Viva”, implementado a partir de 2015 no Espírito Santo. Tais aproximações serão abordadas nesta seção do capítulo. Iniciaremos a análise, contudo, apresentando os principais pontos da Reforma do EM, para depois avançarmos nas aproximações com o Programa Escola Viva.

A Medida Provisória 746/2016, que versa sobre a Reforma do EM, apresentada de forma antidemocrática pelo Governo Temer, foi encaminhada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016. Após quatro meses de tramitação, foi aprovada na Comissão Mista criada para apreciá-la, passando a Projeto de Lei, o PL 34/2016. Aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, foi sancionado na forma da Lei 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017, passando a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/1996).

Conforme Kuenzer (2017) explica, o debate em torno da flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas intensificou-se nos últimos cinco anos, principalmente no que diz respeito ao Ensino Médio, sob o discurso em torno das exigências relativas às mudanças em termos de tecnologias de informação e comunicação. Motta e Frigotto (2017) alertam para o fato de que esse discurso é fetichizado pelo determinismo tecnológico-inovador, na medida em que é apresentado como um processo natural de modernização, sem relações de poder e sem historicidade. Os sujeitos históricos são invisibilizados. Não restaria outra opção a não ser “modernizar a educação” para acompanhar o desenvolvimento tecnológico.

Kuenzer (2017) afirma que há duas posições que disputam os rumos do EM na última década no Brasil: por um lado, os setores privados, os quais têm ampliado seu poder de ação nas políticas públicas, dentro do Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); por outro lado,

⁹ A partir de agora nos referiremos à Reforma do Ensino Médio como Reforma do EM.

estão as entidades e os intelectuais que historicamente têm lutado por um projeto de educação que atenda às necessidades da classe trabalhadora, os quais

[...] defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares [...] (KUENZER, 2017, p. 333).

Os anseios do grupo empresarial prevaleceram na proposição da Reforma do EM, cujos discursos giram em torno da “modernização” e “flexibilização” dos percursos formativos e dos currículos, garantindo que o aluno “escolha” o direcionamento que dará a sua formação segundo seu “projeto de vida”.

Os quatro meses entre a apresentação da MP e a aprovação desta foram marcados por grande resistência por parte dos estudantes que realizaram ocupações em suas escolas, enquanto o governo criou estratégias para fazer parecer que se tratava de uma formulação democrática, realizando audiências públicas sobre a Reforma do EM. Entretanto, conforme reportagem de Borges (2017, s.p.), dos 57 convidados a debater, apenas 3 eram estudantes, 9 eram professores, todos os demais eram representantes de fundações e institutos empresariais, tais como: Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Itaú, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natura, dentre outros.

Alguns dos principais pontos de mudança na Reforma do EM foram:

- a) Ampliação progressiva de 800 para 1400 horas anuais, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral;
- b) 1800 horas serão referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo o restante do EM composto por cinco percursos formativos: linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e formação técnica e profissional. É exigido que cada escola tenha “ao menos

um” percurso formativo, conforme possibilidade e necessidade analisadas pelos sistemas de ensino;

- c) As únicas disciplinas obrigatórias serão português, matemática e inglês;
- d) A educação técnica e profissional poderá ser organizada em módulos com sistema de créditos ao invés de disciplinas, podendo ser cumprida fora da sala de aula, através de Educação à Distância (EàD) ou comprovadas por demonstração prática, experiências de trabalho supervisionado, cursos certificados por outras instituições dentro e fora do país;
- e) Também na educação técnica e profissional será aceito o profissional com saber notório no lugar do professor com licenciatura.

Substituir rigidez pela flexibilidade é o tom da reforma. A formação de profissionais flexíveis é uma demanda da acumulação via flexibilização da organização do trabalho, advinda do processo de reestruturação produtiva pós crise estrutural do capital dos anos 1970, a qual chega com mais intensidade no Brasil a partir da década de 1990.

Dado que o trabalhador não terá estabilidade no emprego e transitará durante a vida por várias ocupações, conforme demanda do mercado, não haveria razão para uma formação especializada. Esse tipo de política faz parte dos parâmetros do Banco Mundial para os países pobres da América Latina (Kuenzer, 2017).

A quem essa Reforma atingirá? Com que qualidade? Os estudantes secundaristas de escolas públicas souberam a resposta e se adiantaram na luta política via ocupações com o lema “a escola é nossa”. É sobre eles e elas, estudantes de escolas públicas que essa reforma recairá de forma mais incisiva.

Estamos em uma conjuntura de fortes recuos nos gastos sociais, por consequência da EC 95, conforme já explanado anteriormente. Cada escola pública é obrigada a ofertar apenas um dos itinerários formativos em cada escola.

Sendo o itinerário técnico e profissional aquele que exige menos estrutura escolar, já que parte dos créditos pode ser obtida por módulos dentro das empresas ou por EàD, podemos supor que será esta modalidade a que mais será executada nas escolas

públicas mais periféricas e com menos recursos. Isso significa expropriação do acesso ao conhecimento historicamente produzido por parte da população mais pobre da sociedade, para a qual importa mais que saiba se adaptar com facilidade do que tenha uma qualificação prévia estabelecida.

Quando se olha para educação como mercadoria, “quem paga mais, leva mais”. Ou seja, a escola privada, ao que tudo indica, deve oferecer mais oportunidades de itinerários (quando não todos os cinco) que as públicas. Trata-se de uma distribuição desigual, com acesso diferenciado ao conhecimento, a depender da classe em que está materializada a sua realidade concreta.

O “Programa Escola Viva” do governo do estado do Espírito Santo também se pauta em educação integral, com percursos flexíveis, com eixo no “protagonismo” e no “projeto de vida” do/a estudante. Tais semelhanças nos fizeram buscar mais informações sobre o Escola Viva.

A análise que segue se baseia, principalmente, nos conteúdos do Projeto Pedagógico Programa Escola Viva (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2015) e no Livro Digital Institucional do ICE (ICE, s.d).

A leitura do Projeto Pedagógico nos levou à informação de que a Secretaria de Educação do estado do ES a contratou a consultoria do ICE para a implementação de Escolas de Tempo Integral em Turno Único. Esse mesmo documento afirma que o ICE “tem como propósito ‘fazer para influir’ na transformação de políticas públicas, por meio do seu modelo pedagógico e de gestão” (p. 4).

O documento do Projeto Pedagógico Escola Viva é bastante eclético e apresenta citações de Paulo Freire, menciona o escolanovismo, as diretrizes do Relatório Jacques Delors, o trabalho como princípio educativo (Demerval Saviani), Darcy Ribeiro, Edgar Morin, dentre outros. Mas o pano de fundo é uma educação para resultados, por competências e habilidades (inclusive socioemocionais), baseadas na concepção do “aprender

a aprender”, o que fica bem claro quando colocado lado a lado ao Livroto Institucional do ICE.

É preciso explicar o que é o ICE: ele nasce no estado de Pernambuco, e tem como presidente Marcos Magalhães, que, conforme Borges (2016), é amigo próximo do atual Ministro da Educação, Mendonça Filho. No documento institucional, é explicado:

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife [...] Quatro anos após o GP, o ICE iniciou o processo de expansão do Modelo para outros municípios e estados. Nesse período, atuou em mais de 800 Escolas da Escolha em oito estados e continua com um intenso trabalho de mobilização em prol da realização de sua Visão (ICE,s.d., p. 10-11).

E qual a visão do ICE?

Ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, *transformando estas práticas em políticas públicas* (ICE, s.d., p. 12, grifo nosso).

Primeiro ponto a ser observado: o ICE foi criado por empresários que propõe um novo modelo de escola. Para o próprio Magalhães, presidente do instituto, “A gente fala que pedagogo tem visão um pouco, digamos, estreita do que é modelo educacional.” (BORGES, 2016, s.p.), portanto é o empresário, não o pedagogo ou o educador, quem deve propor um novo modelo educacional.

A retirada da importância do professor na formação escolar não é uma novidade, ela compõe as pedagogias do “aprender a aprender”, parte dos quatro Pilares da Educação propostos pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), também denominado Relatório Jacques Delors (1998).

O Modelo Pedagógico apresentado pelo Projeto Escola Viva é fundamentado em quatro princípios educativos, dentre eles, o acima mencionado, cuja fonte apresentada é o ICE. São eles: *o protagonismo; os quatro pilares da educação da UNESCO; a pedagogia da presença; e a educação interdimensional*. As inovações apresentadas se dão principalmente no conteúdo, no método e na gestão. O “protagonismo” é tratado como metodologia e se materializa por meio de um “conjunto de práticas e vivências”. Duarte (2001, p. 36) explica que nas pedagogias do “aprender a aprender” (forma como ele resume as proposições do Relatório Jacques Delors), “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”. Esse ponto de vista contrapõe transmissão por outra pessoa a autonomia.

A capacidade de iniciativa e autonomia para produzir conhecimento são defesas que tanto Duarte (2001) quanto nós fazemos, ainda mais porque somos um país periférico que adentra de forma subordinada a divisão internacional do trabalho. O problema é que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa entre o aprender sozinho e as aprendizagens resultantes do conhecimento transmitido por alguém – o professor.

Em resumo, tal pedagogia prevê que aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos, do que aquilo que ele aprende por transmissão de conhecimento por outrem; o “método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente”; “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança”; e “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudanças” (DUARTE, 2001, p. 37).

Conforme já explanado anteriormente, um dos pontos principais dessa proposta é a capacidade adaptativa dos

indivíduos por eles mesmos. A base teórica do “aprender a aprender” é a epistemologia da prática¹⁰.

A Pedagogia da Presença, segundo o projeto pedagógico, é o movimento incessante, por parte do professor, de aproximação e distanciamento. O professor não é um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, ele assume um papel secundário. “Na aprendizagem flexível, o professor passa a ter reforçadas as atribuições de planejamento e acompanhamento mediante tutoria” (KUENZER, 2017, p. 350). A função principal é passada à equipe de trabalho que deve encontrar soluções rápidas para problemas imediatos. Kuenzer (2017) chama a atenção à dimensão presentista da aprendizagem flexível. Uma educação baseada na práxis, ou seja, uma educação transformadora, se alicerça na historicidade e na transmissão do conhecimento histórica e socialmente produzido, já uma educação pragmática, baseada na prática, valoriza a experiência e as vivências do momento.

Se não há História, não há valores, nem princípios ou fundamentos e não há futuro; só o presente, que deve ser vivido em sua completude. Reforça-se o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais ao plano individual (escolhas pessoais) (KUENZER, 2017, p. 347).

Consta no Projeto Pedagógico:

Os professores exercem papel de articuladores entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes, cujas práticas cotidianas, planejadas e apoiadas pela equipe escolar, irão conduzi-los ao exercício das competências fundamentais para a construção dos seus Projetos de Vida (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 31, grifo nosso).

Por fim, a Educação Interdimensional diz respeito “ao desenvolvimento total da pessoa”, com isso, o que se quer dizer é

¹⁰ Prática é própria de metodologias baseadas no pragmatismo, enquanto práxis remete ao materialismo histórico dialético.

que não bastam as competências e habilidades cognitivas, há um foco da educação na dimensão socioemocional do estudante.

A avaliação de habilidades socioemocionais no Brasil está sendo impulsionada pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. “A proposta denominada *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA)¹¹, que vem se disseminando como inédita e inovadora por seus proponentes e adeptos, se insere no escopo dessas estratégias e merece ser analisada com atenção” (SMOLKA et al., 2015, p. 221). No mesmo sentido que o ICE, o Instituto Ayrton Senna quer que esse modelo educacional e avaliativo se torne política pública.

Uma das principais fundamentações internacionais que inspiram esse conceito de Educação para o Século 21 é o Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) nos anos 1990, que, ao colocar as pessoas no centro dos processos de desenvolvimento, aponta a educação como oportunidade central para prepará-las para fazer escolhas e transformar em competências o potencial que trazem consigo. A ênfase recai em aspectos socioemocionais que capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades e países (INSTITUTO AYRTON SENNA, s.d., p. 5).

O PNUD também é um dos relatórios base das propostas do ICE (ICE, s.d., p. 14) e, não por coincidência, a Reforma do Ensino Médio traz no inciso sétimo do artigo terceiro “projeto de vida” e “aspectos socioemocionais”:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de

¹¹ Um dos pontos polêmicos dessa proposta é a separação entre habilidades cognitivas e habilidades socioemocionais (non-cognitive) na formação da personalidade. Para esta temática, consultar Smolka et al (2015).

seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017)

Dentre as competências socioemocionais a serem desenvolvidas, segundo Oliver P. John, psicólogo e pesquisador do Instituto Ayrton Senna, estão empatia, persistência e autocontrole (FRAGA, 2017). Tais fatores emocionais devem ser desenvolvidos para que esses estudantes da classe trabalhadora suportem a falta de estabilidade e a insegurança no mundo do trabalho sob organização flexível. Um dos elementos mais relevantes do toyotismo é o envolvimento subjetivo do trabalhador. Não se trata de outra coisa senão uma preparação subjetiva e socioemocional para o trabalho.

No livreto institucional do ICE consta o jovem – futuro trabalhador - que idealizam:

O Modelo Escola da Escolha foi concebido a partir de uma visão de jovem que, ao final da Educação Básica:

- Constitua e consolide uma forte base de conhecimentos e valores;
- Desenvolva a capacidade de não ser indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno e se apresente como parte da solução deles;
- Agregue um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas várias dimensões de sua vida, executando o seu Projeto de Vida (ICE, s.d., p. 18).

Sob o discurso de “Escola da Escolha” e “Projeto de Vida”, não se oferece ao aluno da escola pública nem a possibilidade de escolha, dado que, em tempos de política de austeridade, as escolas não devem conseguir oferecer mais de um itinerário formativo, e nem a possibilidade de um projeto de vida que não seja se adaptar aos ditames do mercado.

A quem, portanto, interessa um Programa tal qual o Escola Viva?

A iniciativa do Projeto Escola Viva foi fomentada pelo Espírito Santo em Ação, uma Organização Não-Governamental, criada em 2003, por um grupo de empresários que explicita a sua

intenção em influir diretamente nas políticas do estado a partir de um Plano de Desenvolvimento para o Espírito Santo até 2030. O Governo Paulo Hartung sempre se mostrou bastante aberto a tais influências, conforme explanado na primeira seção deste capítulo. No site do Espírito Santo em Ação é possível constatar que o Programa Escola Viva foi por eles fomentado e tem como “patrocinadores”: “ArcelorMittal, Fibria, Instituto Fucape, Chocolates Garoto, Grupo Águia Branca, Samarco S.A., Sicoob e Vale S.A., com parceria do Espírito Santo em Ação, Secretaria Estadual de Educação, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Instituto Qualidade no Ensino” . Segundo Chieppe (2016), vice-presidente da ONG Espírito Santo em Ação, “no Espírito Santo, empresários estão investindo o próprio tempo e recursos financeiros em educação, em um ensino inovador [...]”.

É interessante notar que entre os pressupostos educacionais e pedagógicos está “a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada contínua e permanente” (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 27) ao mesmo tempo em que tem como patrocinadoras duas das responsáveis por um dos maiores crimes ambientais do mundo, a Samarco e a Vale S.A.¹².

De todo modo, essas aproximações entre Reforma do Ensino Médio e Programa Escola Viva procuraram demonstrar que mesmo antes da MP já havia uma pressão por parte de empresários brasileiros por um modelo de educação específico,

¹² Em 5 de novembro de 2015, uma barragem se rompeu, destruindo o distrito de Bento Rodrigues, em Mariana (MG). Os rejeitos também atingiram mais de 40 cidades do Leste de Minas Gerais e do Espírito Santo. O desastre ambiental, considerado o maior e sem precedentes no Brasil, deixou 19 mortos. Um corpo nunca foi encontrado. No dia 18 de novembro de 2016, a Justiça Federal aceitou denúncia oferecida pelo Ministério Público Federal (MPF) contra 22 pessoas e as empresas Samarco, Vale, BHP Billiton e VogBR pelo rompimento da barragem, e eles se tornam réus por crimes ambientais e por homicídios.

que prepare a classe trabalhadora para as necessidades do mercado.

No site da ONG Espírito Santo em Ação é possível encontrar relatos como os da visita à escola do Programa Escola Viva de membros Instituto Líderes do Amanhã¹³, o qual fomenta ideias liberais no estado, cuja missão, em seu site, indica:

Formar jovens lideranças empresariais comprometidas com o modelo de organização econômica, social e política para o Espírito Santo e para o Brasil, baseado no ideal democrático de liberdades e garantias individuais, subordinadas ao estado de direito (INSTITUTO LÍDERES DO AMANHÃ, s.d., s.p.)

A visita tinha por proposta fomentar a formação de líderes na escola, algo próprio dos trabalhos em equipe da organização toyotista.

Outra atividade encontrada no site da ONG é uma visita planejada do atual ministro da educação, Mendonça Filho, conjuntamente com Marcos Magalhães, presidente da ICE, a escolas que adotaram o Programa Escola Viva bem como um encontro com empresários que atuam no Espírito Santo. O ministro anunciou que o governo federal vai ampliar o apoio financeiro ao projeto com vistas a universalizá-lo. Aridélmo Teixeira, atual presidente da ES em Ação afirmou durante a visita “O que temos aqui é a iniciativa privada reunindo recursos e se colocando à disposição de projetos públicos que podem impactar positivamente a sociedade” (ESPÍRITO SANTO EM AÇÃO, 2017).

Se não é uma novidade o modelo da Reforma do Ensino Médio no Espírito Santo, pois aqui já tínhamos o Programa Escola Viva como seu protótipo, também não são novas as resistências a esse modelo de educação. Desde 2015, com a implementação do Programa nas primeiras escolas públicas do estado já houve

¹³ São mantenedores desse Instituto: ArcelorMittal, Baker Tilly Brasil – Auditores e Consultores, Biancogres, Fucape Business School, Grupo Águia Branca, Rede Gazeta (parte do grupo Globo) e Vale S.A.

resistência, inclusive quando da sua aprovação na Assembleia Legislativa. Um protesto marcado por alunos, pais e professores em março de 2015 fez com que o governo do estado retirasse o pedido de urgência da votação (VAREJÃO, 2015). Porém, apesar da resistência, em 10 de abril de 2015, o Projeto de Lei Complementar 4/2015, que dispunha sobre o Programa Escola Viva, foi aprovado, com 22 votos a favor, 3 contra e 1 abstenção (SANTOS; MENDONÇA, 2015).

Uma busca na internet traz informações de protestos e ocupações em escolas que aprovaram o programa desde 2015: ocupação contra Escola Viva em Colatina (2015), manifestação contra Escola Viva em São Mateus (2015), protesto contra Escola Viva em Afonso Cláudio (2016), e os mais recentes protestos em Vitória e Cariacica (2017) contra a promessa de implementação do programa em 2018. Hoje há 17 escolas em tempo integral no Espírito Santo. O projeto pretende alcançar 30 escolas em 2018 e 45 em 2019 (ESPÍRITO SANTO EM AÇÃO, 2017).

Portanto, as ocupações secundaristas ocorridas em 2016 no Espírito Santo não são mera cópia de movimentos que ocorreram em outros estados brasileiros, mas já vinha sendo gestada uma resistência à educação empresarial há alguns anos nesse estado.

Vejamos adiante as particularidades e semelhanças do movimento secundarista capixaba em relação às demais ocupações Brasil afora.

Ocupações secundaristas no Espírito Santo

O Espírito Santo ultrapassou o número de 60 escolas ocupadas entre outubro e novembro de 2016, sendo a grande maioria de escolas estaduais ocupadas por estudantes do Ensino Médio. As cidades nas quais os movimentos ocorreram se situavam, na sua quase totalidade, na Grande Vitória, mas ultrapassavam esse espaço geográfico. Destacamos: Vitória, Vila Velha, Serra, Cariacica, Viana, Cacheiro do Itapemirim, São Mateus e Colatina (FOLHA VITÓRIA, 2016).

A primeira escola ocupada foi o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) da cidade de São Mateus, no norte do estado, ocorrida em 11 de outubro de 2016. Entretanto, foi após a primeira escola estadual ter sido ocupada na capital, Vitória, que o movimento de ocupações cresceu.

A primeira escola ocupada na Grande Vitória foi a escola estadual Almirante Barroso, cujos estudantes mudaram o nome durante o período de ocupação para Escola Estadual Fátima Soares, nome de ex-cozinheira da escola. A ocupação ocorreu na data de 21 de outubro de 2016. Logo em seguida, a escola Agenor Roriz, em Vila Velha, foi também ocupada. Até o final do mês de outubro já havia mais de 50 escolas ocupadas no Espírito Santo.

O canal do facebook do “Ocupa Almirante” passou a ser uma referência para as informações sobre as ocupações, dado que a comunicação funcionou muito bem nessa escola, tendo auxílio de alunos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), devido à proximidade geográfica entre elas. Nessa página, todos os dias, eram publicadas a programação de atividades, as informações sobre outras ocupações ocorridas, bem como manifestos e notas políticas, inclusive na forma de contrainformação da grande mídia.

Dentro da programação diária havia aulas das disciplinas que já faziam parte do currículo escolar, tais como: História, Geografia, Física, Português etc., mesmo porque a proximidade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) era uma preocupação para grande parte dos/as estudantes. Essas aulas eram ministradas por professores de Ensino Médio, bem como professores e alunos da graduação e de pós-graduação da UFES e dos IFES.

Também havia na programação diversas oficinas de formação sobre a PEC 241 (atual EC 95/2016), sobre a MP 746 (atual Lei 13.415/2017), bem como de literatura, música, mecânica de bicicleta, zumba, yoga, fotografia, além de exibição de filmes e peças teatrais. Nomes da música capixaba, com reconhecimento nacional, também visitaram e fizeram apresentações nas escolas,

como foi o caso de André Prando e de Silva. Esses músicos o fizeram como forma de apoio e divulgação das lutas estudantis.

As pautas que primeiro apareceram nas ocupações foram “contra a PEC 241”, “contra a MP 746” e “Fora Temer”, conforme se pode observar em nota publicada na página do facebook do Ocupa Almirante no primeiro dia de ocupação:

NOTA DO MOVIMENTO OCUPA ALMIRANTE

Nós, estudantes secundaristas da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Barroso, ocupamos o prédio público do colégio no dia 21 de outubro de 2016, sexta-feira. Estamos mobilizados nessa ocupação contra a Proposta de Emenda à Constituição 241/2016 e a Medida Provisória 746/2016. Essas iniciativas partem de um governo golpista e ilegítimo que vem impondo tentativas de retrocesso ao povo brasileiro.

A PEC 241 prevê o congelamento de gastos com as políticas públicas e sociais por 20 anos, aumentando a precarização da educação, saúde, moradia, assistência social e demais áreas de investimento público. Serão colocadas em risco conquistas como os 10% do PIB pra educação, o funcionamento e melhoria do Sistema Único de Saúde e programas de moraria, a exemplo do Minha Casa, Minha Vida.

A MP 746, por sua vez, propõe uma reforma no Ensino Médio baseada em interesses externos de produzir mão de obra barata e sem pensamento crítico. Objetiva tornar ainda mais tecnicista o ensino cortando matérias como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia.

A qualidade da educação pública hoje já deixa a desejar. Por meio do subfinanciamento, terceirização e privatização de diversos setores, e falta de condições dignas de trabalho e estudo no ambiente escolar, o Estado prova que os reais interesses não são de garantir o direito à educação pública, de qualidade, socialmente referenciada e libertadora. Não passarão!

Estamos lutando pelo projeto de educação que acreditamos, e esse projeto não é o que está sendo proposto pelo governo golpista. Resistiremos pelo nosso futuro e pela democracia!

#ForaTemer

#ContraAPEC241

#ContraAReformaDoEnsinoMédio

#OcupaAlmirante

Feitos os debates internos às escolas e também conjunto de várias escolas, essas pautas se expandiram, incluindo o “Contra

Escola Sem Partido”, “Por eleições dos diretores das escolas”, “mais liberdade para a formação de Grêmios Estudantis” e “por uma universidade pública estadual”.

A autonomia desenvolvida no espaço da ocupação era uma autonomia que não negava a relevância do professor como transmissor do conhecimento. Aliás, havia uma demanda por professores. A autonomia requerida por esses estudantes se relacionava a forma de gerir a escola. Em visita do secretário de Direitos Humanos, Júlio Pompeu, à escola Almirante Barroso, a aluna afirmou que vários debates que os/as estudantes haviam solicitado à diretoria não ocorriam e, com a escola ocupada, isso foi possível (OCUPA ALMIRANTE, 22 de outubro de 2016). Trata-se de uma autonomia que não é a requerida pelo mercado de trabalho, para soluções imediatas, mas uma autonomia para acesso ao conhecimento sócio e historicamente acumulado.

Todas as escolas que visitamos (mais de vinte, em diferentes municípios) mantinham comissões de limpeza, segurança, comunicação etc., com forte organização interna. As escolas estavam sempre limpas, os/as estudantes inclusive consertavam alguns objetos e materiais com defeitos, plantavam flores. As escolas permaneciam organizadas e bem sinalizadas, com cartazes que destacavam as pautas e as programações de atividades. Outra constante nessas escolas era o fato de que aqueles/as que nos recebiam eram, em sua maioria, mulheres, LGBTs¹⁴ e negros/as. Em uma roda de conversa organizada em razão do lançamento do livro “Escolas de Luta” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016), na UFES, foi perguntado aos secundaristas presentes o por que dessa maioria, e uma das estudantes, mulher e negra, respondeu: “é porque já estamos acostumadas a lutar”.

É importante ressaltar, contudo, que nem todas as escolas conseguiram manter a comunicação com a comunidade, por falta de acesso à *internet*, bem como realizar tantas atividades, devido à

¹⁴ Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais.

distância da UFES, o que dificultava a que alunos e professores pudesse “doar” aulas e oficinas.

Sobre a alimentação, as doações ocorreram por sindicatos, vizinhança das escolas, comerciantes locais, entidades religiosas ou por qualquer pessoa que se identificasse com a luta estudantil.

Conforme o movimento crescia, os obstáculos e as resistências ao movimento também apareciam. O primeiro deles foi o pleito eleitoral municipal, que ocorreu em 30 de outubro de 2016.

Os estudantes negociaram diretamente com representantes do Tribunal Regional Eleitoral (TRE) a respeito das dez escolas ocupadas nas quais estavam previstas eleições. O desembargador, Sérgio Gama, indeferiu o pedido de desocupação com uso de força policial, e comentou em entrevista para A Gazeta (2016):

Essa desocupação não era tarefa nossa, era tarefa do governo estadual, que infelizmente não tomou as providências em tempo hábil. Não teríamos tempo de realizar essa desocupação. E também o que mais me preocupou foi a consequência de uma possível violência.

Não houve intermediação da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) ou da União Municipal de Estudantes Secundaristas (UMES) nessa negociação, ela se deu diretamente entre estudantes e representantes do TRE. No facebook do Ocupa Almirante foram publicadas notas da negociação:

O espaço poderá ser utilizado para a votação do segundo turno das eleições municipais, entretanto, haverá ressalvas. A autonomia e controle do portão deverá ser da ocupação, podendo ser acompanhado ou não pelos fiscais eleitorais.

Serão disponibilizados dois espaços da escola para as eleições municipais do dia 30/10/2016. Os alunos deliberaram que o auditório e a sala de artes poderão ser utilizados. Além disso, o segundo andar estará à disposição para a votação. Reiteram que na parte interna do primeiro andar do prédio principal a ocupação deverá ser mantida e assegurada (OCUPA ALMIRANTE, 24 de outubro de 2016).

As eleições transcorreram sem maiores distúrbios. Tal fato parece ter dado força ao movimento, que demonstrou sua capacidade de negociação e organização. Foi então que se iniciou uma forte campanha da grande mídia contra as ocupações em razão das provas do ENEM, não somente em nível local, mas nacionalmente. A campanha girava em torno do fato de que os alunos que realizavam ocupações estariam prejudicando os alunos “que realmente queriam estudar”, fazer o ENEM e cursar o ensino superior.

O MEC¹⁵, contrário às ocupações, ao mesmo tempo em que não abria espaço para qualquer negociação, mudou a data das provas de mais de 190 mil estudantes, atingindo também estudantes do Espírito Santo. Foi neste momento em que aumentou a resistência às ocupações, inclusive com o fortalecimento do Movimento Brasil Livre (MBL) e adeptos do Escola Sem Partido. Nesse mesmo período, ocorreu um congresso estadual do MBL em Vitória, em que um dos principais convidados foi o governador, Paulo Hartung, e um dos representantes do movimento liberal, Arthur do Val, que tem um canal no youtube, Mamãe Falei, esteve nas escolas e UFES¹⁶ na tentativa de deslegitimar o movimento.

É importante destacar que, apesar de a polícia militar se fazer presente na porta das escolas, com destaque ao número de viaturas excessivo na porta da “Escola Viva”, do bairro periférico de São Pedro, em nenhuma das escolas houve reintegração de posse com uso de força policial. Isso não quer dizer que não tenha havido violências de outros tipos como impedimento de que comida chegasse aos estudantes e ameaças de pagamentos de multas por parte dos pais dos alunos.

¹⁵ Vale a pena lembrar que o Ministro da Educação recebeu para conversar o grupo Revoltados Online e Alexandre Frota, mas não recebeu representantes estudantis das mais de mil escolas ocupada contra a PEC 241 e a MP 746.

¹⁶ Os estudantes da UFES também realizaram ocupações em mais de 50% dos Centros Educacionais em Vitória.

A estratégia de desmantelamento do movimento de ocupações, no Espírito Santo, foi no âmbito jurídico. Mas, antes disso, houve, com relação ao IFES São Mateus, uma decisão bastante positiva, que abriu precedente para uso da decisão em outras ocupações. O juiz federal Rodrigo Gaspar de Mello decidiu:

Assegurar aos estudantes que vem ocupando as escolas, institutos e universidade em todo o país (inclusive o prédio do anexo II do campus do IFES – São Mateus) organizados pela UNE, pela UBES e, em São Mateus, pela UMES, é garantir a sobrevivência da própria democracia na medida em que esses movimentos foram os primeiros, e talvez sejam os únicos, a manifestar concretamente sua oposição às propostas do poder executivo no campo da educação (BRASIL, 2016a, p. 83).

No Espírito Santo, no que tange à representação estudantil, houve escolas que reivindicavam a representação institucionalizada, como foi o caso do IFES São Mateus e do Colégio Estadual de Vitória, assim como houve escolas que reivindicavam um movimento autonomista, como foi o caso da escola Almirante Barroso, na qual não eram permitidas bandeiras de partidos ou entidades, ainda que não recusassem a presença de pessoas filiadas a partidos nem organizadas em entidades estudantis. Esses últimos entendiam que esses não determinariam os rumos do movimento, e que quem deveria fazê-lo seriam os estudantes da ocupação.

A ocupação do IFES Vitória, ao contrário do ocorrido em São Mateus, sofreu forte resistência por parte da comunidade, e uma decisão do juiz Alexandre Miguel, da 1ª Vara Federal Cível do Espírito Santo, de reintegração de posse, foi expedida em menos de 48 horas de ocupação. A ocupação de Colatina também passou pelo mesmo processo. Ambas decidiram não resistir e desocuparam antes de qualquer necessidade de uso de força policial. Em 03 de novembro de 2016, o juiz Bruno Silveira de Oliveira também decidiu pela reintegração de posse das escolas ocupadas no município de Serra.

O juiz Thiago Vargas Cardoso, em solicitação do Procurador Geral do Estado do Espírito Santo, decidiu, na data de 01 de novembro de 2016, deferir a desocupação das instituições de ensino estaduais dos municípios de Vitória, Vila Velha, Serra Cariacica e Viana, no prazo de 24 horas, de *todo aluno não regular da respectiva escola*, cujos pais deveriam ser notificados em caso de serem menores. A partir dessa decisão ficaria proibida a entrada de qualquer pessoa que não os alunos regulares da respectiva escola; que os pais dos menores que estivessem nas ocupações fossem notificados para ciência e responsabilização; e pedia a intimação de todos os manifestantes para que fosse garantido o direito de ir e vir, bem como fossem realizadas as atividades pedagógicas e educacionais dos demais alunos.

Tal decisão precedeu documento da Secretaria de Educação (SEDU), a Portaria número 1.145-S, de 03 de novembro de 2016, que designou servidores para executarem as decisões acima mencionadas. No documento, consta:

Art. 2º Cabem aos servidores, designados no Artigo 1º desta Portaria, comparecer à unidade de ensino para a qual foram designados, observando a cautela, o diálogo, a urbanidade e o respeito, com zelo especial ao trato com menores e:

- 1) Solicitar aos ocupantes que liberem a entrada de todos os servidores e alunos na escola, para que seja garantido o direito de ir e vir, bem como do correto exercício de atividade educacional direcionada aos demais alunos da escola, devendo ser respeitado os espaços físicos onde são realizadas as atividades pedagógicas.
- 2) Lavrar termo circunstanciado pormenorizado, identificando-se a situação fática evidenciada, o número de ocupantes, o estado físico dos indivíduos, o espaço físico escolar, e a certificação da recusa daqueles que não se identificarem, conforme modelo no Anexo II desta Portaria.
- 3) Solicitar a saída de todo e qualquer indivíduo que não seja aluno regular da respectiva escola ocupada e, no caso de se tratar de criança ou adolescente, deverá ser cumprida na pessoa dos pais ou responsável legal, que deverão ser notificados ao imediato comparecimento à unidade de ensino, para acompanharem pessoalmente a retirada dos menores. Neste caso, o Conselho Tutelar deverá ser acionado para acompanhar a ação.

4) Não permitir novo ingresso de qualquer indivíduo que não seja aluno regular da respectiva escola a partir da publicação desta Portaria (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 2).

Essa portaria gerou medo e ameaça aos estudantes, porque menciona a responsabilização dos pais, com alguns alunos tendo sido coagidos a preencherem o Anexo II com nome completo, endereço, documento etc. Ao mesmo tempo, a volta das atividades escolares, mesmo com a permanência da ocupação por parte dos manifestantes, sem a presença dos apoiadores, foi minando por dentro o movimento de ocupação.

Vendo que a cada dia uma nova ocupação se desfazia, os/as estudantes das poucas escolas ainda ocupadas e de algumas já desocupadas, decidiram ocupar a Secretaria de Educação do Espírito Santo, em 18 de novembro de 2016. Na página do facebook do Ocupa SEDU, publicaram:

Contra todos os retrocessos na educação impostos pelo governo ilegítimo de Michel Temer e todas as medidas retrógradas de sucateamento postas pelo governo Paulo Hartung, a Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU) está ocupada.

Os estudantes secundaristas pautam a retirada da PEC 55 e a MP do ensino médio, pois queremos um modelo educacional feito democraticamente a partir do diálogo com a comunidade escolar.

Visamos ainda uma escola democrática onde os estudantes possam eleger de forma direta seus diretores além, de uma Universidade estadual que seja pública, gratuita e de qualidade.

A UESES CONCLAMA TODAS E TODOS OS ESTUDANTES SECUNDARISTAS A SOMAR AS FILEIRAS DESSA LUTA.

#UESES #UBES #OCUPASEDU #OCUPAES #OCUPATUDO (OCUPA SEDU, 18 de novembro de 2016)

Desde o início das ocupações, foi requerida, pelos/as estudantes uma negociação com o Secretário da Educação, Haroldo Rocha, mas eram atendidos apenas por Julio Pompeu, da Secretaria de Direitos Humanos. Direitos Humanos tais que não foram preservados quando os alunos e as alunas foram impedidos de adentrar o prédio em noites de forte chuva, e ficaram sem

acesso a banheiro e água potável. Em nota publicada no Ocupa SEDU na data de 28 de novembro de 2016, o Movimento Nacional De Direitos Humanos – ES denunciou:

No dia 18 de Novembro conseguimos que o Secretário de Direitos Humanos, Júlio Pompeu, recebesse os ocupantes para a negociação, com a nossa mediação. Os/As estudantes apresentaram uma pauta de reivindicação para a desocupação da SEDU, que tinha pontos nacionais (contra a PEC 55 e MP 746), estaduais (criação da Universidade Pública Estadual, apoio para criação de Grêmios Estudantis, Eleição Direta para Diretores, liberdade para gremistas transitarem em suas próprias escolas, não retaliação a estudantes que participaram de ocupações e diálogo com a comunidade escolar para a implementação do Projeto Escola Viva) e as condições mínimas para permanecerem na SEDU (banheiro, água, ir e vir, abrigo no hall, entrada de alimentos, etc.). Ficou acordado que o Secretário de Direitos Humanos iria buscar o Secretário de Educação, Haroldo Rocha, para levar a ele essas reivindicações e propor a abertura de uma mesa de negociação. No final deste dia recebemos a notícia de que o Secretário de Educação e qualquer pessoa do Governo se recusavam a abrir uma mesa de negociação, o diálogo foi negado. O resultado foi que nesta mesma noite, os/as estudantes, no relento, frio e expostos a uma forte tempestade, não podendo mais suportar, encontraram uma janela aberta no prédio da SEDU e decidiram lá se abrigar por conta própria numa sala. Em resposta, o mesmo Governo que os havia submetido a esta situação tão degradante, enviou o Batalhão de Missões Especiais (BME), tropa de elite da Polícia Militar, para coagir os/as estudantes a saírem do abrigo e retornarem à chuva. Resultado: vários/as estudantes doentes, 5 estudantes conduzidos ao hospital por hipotermia, sendo um com convulsão e outro com princípio de pneumonia. Nem ao menos tiveram o apoio necessário para serem conduzidos imediatamente ao hospital (OCUPA SEDU, 28 de novembro de 2016).

A mesma nota explica que as tentativas de negociação continuaram, porém, em 25 de novembro chegou às mãos dos/das estudantes a decisão pela reintegração de posse da Secretaria de Educação pela Juíza Lorena Miranda Laranja do Amaral, da 1ª Vara da Infância e da Juventude. Os/as estudantes decidiram desocupar pacificamente a SEDU.

Findou-se o movimento de ocupação dos secundaristas do Espírito Santo, mas não a vontade de lutar desses/as jovens, que

continuam presentes em todas as manifestações contra reformas do Governo Temer, as quais têm vilipendiado todos os direitos sociais da classe trabalhadora brasileira.

Conclusões

Este capítulo procurou demonstrar o quanto o movimento de ocupações secundaristas no Espírito Santo, um estado invisibilizado em âmbito nacional, está fortemente alicerçado em um processo de mudanças estruturais que atingem todo o Brasil e que assumem aspectos particulares a partir das distintas realidades regionais em que se desenvolvem.

Conforme exposto, o relativo atraso e dependência com que ocorreu o desenvolvimento urbano e industrial do Espírito Santo são aspectos que favorecem o domínio dos mesmos grupos econômicos sobre o aparelho estatal. Embora tenha ocorrido uma mudança em relação aos atores políticos que comandam o executivo estadual, a lógica de funcionamento e apropriação dos recursos geridos pelo Estado tem se mantido a mesma, privilegiando cada vez mais a atuação do setor privado nas decisões e execução das políticas públicas.

A forma como o empresariado ganha força política prática no Brasil e, mais especificamente no Espírito Santo, tem impacto direto sobre a conformação de políticas educacionais, com influência direta da ONG Espírito Santo em Ação, cuja expressão mais clara é o Programa Escola Viva, que estamos chamando de protótipo da Reforma do EM.

Os/as estudantes de escolas públicas do estado já vêm resistindo a esse tipo de proposta escolar, de cariz ideológico empresarial, desde 2015 no Espírito Santo. O prognóstico que se conformava a partir da aprovação do teto de gastos sociais, bem como com a Reforma do EM, já antecipava um futuro drástico à escola pública capixaba, o que fez com que, um estado cujas lutas costumam ser inexpressivas perante o cenário nacional, tivesse mais de 60 escolas ocupadas.

Uma relevante particularidade do movimento ocorrido no ES foi o fato de que o judiciário, enquanto força política, atuou fortemente para o desmantelamento do movimento de ocupação secundarista capixaba, com respaldo da secretaria de Direitos Humanos.

Ainda que o cenário que se avizinha seja bastante pessimista, a força da juventude capixaba parece ser um dos maiores potenciais de resistência no Espírito Santo e, ao que tudo indica, não esmorecerá perante os desafios impostos por governos austeros em âmbito nacional e estatal.

Referências

BORGES, Helena. Conheça os bilionários convidados para “reformatar” a educação brasileira de acordo com sua ideologia. **The Intercept Brasil**, 04 nov. 2016. Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformatar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>>. Acesso em 12 de agosto de 2017.

BRASIL. Justiça Federal. **Decisão do PROCESSO N.º: 0031263-25.2016.4.02.5003** (2016.50.03.031263-5). Diz respeito à ocupação estudantil do IFES São Mateus. 04 de novembro de 2016a.

BRASIL. Justiça Federal. **Decisão**. Diz respeito à ocupação estudantil na Grande Vitória, pelo Juiz Thiago Vargas Cardoso. 04 de novembro de 2016b, mimeo.

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1.

BRASIL. **Mandato de reintegração de posse** MTL.0001.000051-6/2016. Trata da reintegração de posse do IFES Vitória. 01 de novembro de 2016c, mimeo.

BRASIL. Presidência da República. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/pplanodiretor.pdf>>. Acesso em 01 de set de 2017.

BRASIL. Constituição Federal. Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 07 de setembro de 2017.

CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CBN. Mesmo com decisão judicial, Escola Viva permanece ocupada. Vitória, **CBN**, 03 de novembro de 2016. Disponível em <http://www.gazetaonline.com.br/cbn_vitoria/reportagens/2016/11/mesmo-com-decisao-judicial-escola-viva-permanece-ocupada-1013992499.html>. Acesso em 13 de agosto de 2017.

CIDADE SÃO ROQUE. Alunos ocupam colégio em protesto contra o 'Escola Viva' em Colatina. **Cidade São Roque**, 11 dez. 2015. Disponível em: <<http://cidadesaoroque.com.br/alunos-ocupam-colegio-em-protesto-contr-o-escola-viva-em-colatina/>>. Acesso em: 12 de agosto de 2017.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, set-dez, 2001.

ESPÍRITO SANTO EM AÇÃO. Página Institucional. Comitê de Educação. Disponível em <<http://www.es-acao.org.br/>> Acesso em 12 de agosto de 2017.

FOLHA VITÓRIA. Sobe para 60 número de escolas ocupadas por manifestantes no Espírito Santo. Vitória, 31 de outubro de 2016. Disponível em <<http://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/2016/10/sobe-para-60-numero-de-escolas-ocupadas-por-manifestantes-no-espírito-santo.html>>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

FRAGA, Érica. Inteligência com números e livros não é suficiente, diz psicólogo. **Folha de São Paulo**: São Paulo, 30 de junho de 2017.

FRANCEZ, Lívia. Alunos da Escola Viva de Cachoeiro protestam contra demissão de professores. **Século Diário**, 01 ago. 2016. Disponível em <<http://seculodiario.com.br/29908/16/alunos-da>>

escola-viva-de-cachoeiro-protestam-contra-a-demissao-de-professores>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

GAZETA. Presidente do TRE-ES diz que apoia ocupação de escolas. Vitória, 29 de outubro de 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/eleicoes/2016/noticia/2016/10/presidente-do-tre-es-diz-que-apoia-ocupacao-de-escolas.html>>. Acesso em 16 de agosto de 2017.

GOMES, Helder. A crise econômica e os efeitos distributivos da austeridade seletiva proposta pela atual gestão de Paulo Hartung. Vitória: **Sindipúblicos - Sindicato dos trabalhadores e servidores públicos do estado do Espírito Santo**, 2015, mimeo.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Projeto Pedagógico Programa Escola Viva. Vitória, 2015. Disponível em: <http://www.escolaviva.es.gov.br/Projeto_Pedagogico_PROGRAMA_ESCOLA_VIVA.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Portaria nº 1.145-S**. Vitória, 03 nov. 2016.

ICE. Livroto Institucional do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, s.d. Disponível em <http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livreto_Digital_Institucional.pdf>.

Acesso em 10 de julho de 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais**. Material de discussão. S.d. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%80O_IAS_v2.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2017.

INSTITUTO LÍDERES DO AMANHÃ. Página Institucional. Disponível em: <<http://www.lideresdoamanha.org.br/>>. Acesso em 11 de agosto de 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº 139, abr-jun, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 13.415/2017. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº 139, abr-jun, 2017.

OCUPA ALMIRANTE. Página do facebook, 2016. Disponível em <<https://www.facebook.com/ocupaalmirante/>>. Acesso em: 16 de agosto de 2017.

OCUPA SEDU. Página do facebook, 2016. Disponível em <<https://www.facebook.com/ocupasedu/>>. Acesso em: 16 de agosto de 2017.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO 2025. Síntese do Plano. Vitória: **Macroplan**, 2006. Disponível em:<<http://www.macroplan.com.br/Documentos/CasoMacroplan20091116182245.pdf>>. Acesso em 07 de setembro de 2017.

SANTOS, Flávio; MENDONÇA, Izabel. Apesar de a comunidade escolar ser contra, o “Escola Viva” é aprovado na Assembleia. Gabinete do Deputado Sérgio Majeski, abr. 2015. Disponível em: <<http://www2.al.es.gov.br/gabinetevirtual/Deputado/sergiomajeski/DetailarNoticia/10073>>. Acesso em: 12 de agosto de 2017.

SINASEFE. Nota de Repúdio contra ação truculenta da PM durante manifestação em São Mateus. **SINASEFE**, dez. 2015. Disponível em < <http://www.sinasefeifes.org.br/nota-de-repudio-contra-acao-truculenta-da-pm-durante-manifestacao-em-sao-mateus/>>. Acesso em 12 de agosto de 2017.

SINDIUPES. Protesto contra Escola Viva em Afonso Cláudio, nesta 4ª feira. **Comunicação SINDIUPES**, 13 dez 2016. Disponível em: <<http://sindiupes.org.br/blog/protesto-contra-contra-escola-viva-em-afonso-claudio-nesta-4a-feira/>>. Acesso em 13 de agosto de 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, nº 130, jan-mar, 2015.

VAREJÃO, Victoria. Protesto contra 'Escola Viva' reúne alunos, pais e professores no ES. **G1 Espírito Santo**, 25 mar. 2015.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/2015/03/protesto-contr-escola-viva-reune-alunos-pais-e-professores-no-es.html>>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.

DISCURSOS E MEMÓRIAS DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Adriana Alves Fernandes Costa¹

Juaciara Barrozo Gomes²

Luiza Alves de Oliveira³

Palavras de começo

Ruralinas e ruralinos são de luta e isso foi só o começo. Não nos calaremos e não desistiremos. (Movimento Ocupa UFRRJ)

O presente texto tem como propósito principal discutir o contexto do processo de ocupação do movimento estudantil que aconteceu na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica, no segundo semestre do ano de 2016. Tal configuração se deu a partir de 24 de outubro de 2016 e findou em 17 de dezembro do ano mencionado, inicialmente em reação à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n° 241/2016 e à Medida Provisória n° 746/2016. Contudo, no decorrer do processo, incluiu também outros posicionamentos que se opunham à precarização das condições de funcionamento da universidade pública.

Devido ao tamanho considerável e estrutura da universidade, os estudantes se dividiram em grupos, que passaram a ocupar

¹ Professora Adjunta II na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutora em Educação, UNICAMP, profa.adriana@hotmail.com

² Professora na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre em Educação, UCP, juaciabarrozo@gmail.com

³ Professora Adjunta I na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutora em Educação, UFRJ, luiza.aoliveira@uol.com.br

diferentes institutos, mas mantinham uma mesma dinâmica e orientação, por meio de um diretório, composto por representantes do movimento. Os estudantes organizaram, neste fazer em luta, uma agenda de atividades, com programações diversas: palestras, rodas de conversas, cine-debates, oficinas, exposições, que foram compartilhados e divulgados, ora recorrendo a cartazes e conversas informais, ou mesmo por meios digitais, inclusive através de uma página criada numa rede social para este fim.

Especialmente no Instituto de Educação, local de atuação das autoras desse texto, era perceptível, logo na entrada, que os alunos tinham não somente tomado posse dos espaços, mas também se apropriado do que era direito alienável de todos: uma educação pública, gratuita e emancipadora. Como protagonistas, pensavam e organizavam o território da universidade. Elaboraram diferentes comissões para encaminhar as atividades da ocupação, ressignificaram não só os corredores, os banheiros e as salas de aula, como também as relações interpessoais.

Diante disso, nossa pretensão é analisar a memória deste movimento, com vistas a compreender como aconteceu o vivido. Para isso, utilizamos, como coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com seis estudantes que narraram suas experiências formativas. Tal instrumento foi aplicado no primeiro semestre de 2017, sendo que as falas foram audiogravadas e transcritas, tendo cada graduando assinado um termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando o conteúdo compartilhado. O critério de seleção dos entrevistados foi o destaque de visibilidade no processo de ocupação estudantil, sua constante participação nas atividades do movimento, desempenho de papéis de convergências no coletivo e, além disso, o pertencimento a cursos nos quais as autoras atuam mais diretamente: Licenciatura em Pedagogia e em Letras. As questões solicitaram aos estudantes narrativas de como, diante de seus pontos de vistas, ocorreu a ocupação, bem como explanações sobre a contribuição do vivido para seus trajetos de formação.

Didaticamente, optamos por organizar a escritura da seguinte maneira: abordamos brevemente os processos de ocupação estudantil acontecidos no estado do Rio de Janeiro e seus desdobramentos, os trajetos vividos na UFRRJ, posteriormente, discorremos sobre a ida dos alunos à Brasília (fato que identificamos como marcante nos discursos dos entrevistados) e, em seguida, tecemos considerações sobre os processos formativos constituídos pelo/no vivido. Assim, nossos eixos de análise advém dos conteúdos identificados fortemente por intermédio das narrativas estudantis e no diálogo com a produção literária sobre o tema.

Cenários

No Brasil, o ano de 2016 foi marcado por diversos acontecimentos políticos, econômicos e educacionais que configuraram cenários tensos, carregados de manifestações públicas de distintos setores da sociedade, compostos por diferentes camadas sociais. No contexto socioeconômico e político, o governo vivenciou uma crise, presente tanto no interior do congresso nacional, quanto na relação com os movimentos e organizações civis. Tal configuração, desencadeada por conjunturas anteriores, agravou-se de maneira significativa na metade do primeiro semestre de 2016, de modo que a polarização social foi evidente: havia grupos motivados por interesses variados e constituídos/envolvidos nos constantes protestos presentes nas ruas, que solicitavam o afastamento da então presidente Dilma Vana Rousseff, e outros, que reivindicavam a continuidade do seu governo.

Diante de um panorama formado por disputas diversas, o mandato de Dilma foi interrompido definitivamente em 31 de agosto de 2016 e o vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia, assumiu a Presidência da República, apoiado pela grande maioria do congresso nacional, fato amplamente debatido no que se refere à existência de um golpe institucional. Foi neste contexto

que o governo Temer movimentou o projeto denominado “Uma ponte para o futuro”, cuja concretização seria consolidada via modificações substanciais nos modelos das políticas econômicas e educacionais até então desenvolvidas. Velozmente, desencadeou o encaminhamento de PECs (Proposta de Emenda Constitucional) e de reformas diversas. No âmbito educacional, a Medida Provisória nº 746/2016, que dispunha sobre alterações relevantes na estrutura do Ensino Médio, e, na esfera macro econômica, a promulgação da PEC nº 241/2016, constituir-se-iam fortes pontos de debates, em especial a referida PEC interferiria significativamente nos rumos do desenvolvimento do país nas duas décadas seguintes.

Neste período, faz-se fundamental situarmos o contexto do estado do Rio de Janeiro (RJ), sendo importante afirmar que, com um histórico cenário de manifestações contrárias à política educacional adotada pelo governo estadual de Luiz Fernando Pezão, vivenciou-se, no período do dia 02 março a 26 de julho de 2016 (quase 5 meses), uma extensa greve de professores. Esta, por sua vez, foi apoiada pelo movimento de ocupação estudantil que teve início a partir da segunda quinzena do mês de março. Portanto, o segundo bimestre do ano de 2016 foi caracterizado por uma confluência de mobilizações coletivas docentes e discentes instigadas por pautas advindas de demandas contextuais ao estado e, posteriormente, no caso do movimento estudantil, os pleitos se constituíram em uma amálgama de contestações plurais, que se posicionaram frente aos acontecimentos estaduais, porém mais tarde se atrelaram aos protestos da conjuntura política nacional.

De maneira um pouco mais detalhada, no primeiro semestre de 2016, o então governador do Rio de Janeiro declarou oficialmente estado de calamidade pública, mas já carregava sinais de forte crise financeira, esta acarretada por má gestão do recurso público, constantes denúncias de desvios de verbas, permanência de política de considerável isenção fiscal à empresas com baixa contrapartida social. Além disso, com expressa

exposição na mídia brasileira, o ex-governador Sérgio Cabral Filho, do Partido filiado ao Movimento democrático Brasileiro - PMDB, com dois mandatos (2007-2010 e 2011-2014) e envolvido em importantes denúncias, com pelo menos 13 processos, influenciou de forma relevante as configurações das políticas de maneira a acentuar/constituir a crise financeira do estado.

Especialmente no campo da educação estadual do Rio de Janeiro, era histórica a vigência do baixo salário básico bruto dos professores, que era e ainda é um dos menores entre todos os estados da federação, além de a infraestrutura física das escolas carregar precárias condições de longa data e não se garantir um terço das horas de trabalho docente para planejamento e formação, ou seja, à época (hoje também) se constatava um processo de investimento na degradação da educação pública. Todos esses fatores contribuíram para que a greve dos professores chegasse a ser considerada como sendo a mais longa da história do estado.

Como já mencionamos, o movimento fluminense das ocupações estudantis aconteceu também em apoio à greve dos professores. Assim, em 21 de março de 2016, o Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, na Freguesia, na Ilha do Governador, foi considerado o primeiro colégio ocupado pelos alunos que protestavam, inclusive, contra as más condições da qualidade da educação no estado e em oposição ao autoritarismo da direção da escola e da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC). De acordo com Silva e Melo (2017, p.120):

A partir da iniciativa estudantil no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, no período entre abril e junho de 2016 mais de 70 escolas no Estado do Rio de Janeiro foram ocupadas em defesa de uma educação pública de qualidade e como instrumento de denúncia sobre a degradação da educação pública no Estado do Rio de Janeiro.

Assim se desenhou o que consideramos o primeiro período de ocupações no RJ: ele foi centralizado nas escolas estaduais, com pautas contextuais singulares, e possivelmente sua forma e

vigência tenha também influenciado o segundo momento (no segundo semestre de 2016, mais especificamente em outubro), já com a participação de estudantes de institutos e universidades, bem como com pautas provindas dos acontecimentos nacionais. Por isso, afirmamos a relevância deste primeiro momento, pois ele certamente foi propulsor no que diz respeito à experimentação das organizações no estado, representou formas de imersão nas composições dos modos coletivos juvenis.

Nesse sentido, Leite (2017, p.13) ao entrevistar estudantes em escolas ocupadas e não ocupadas no Rio de Janeiro, ressalta:

Observa-se, portanto, que as demandas narradas pelos estudantes que participaram da pesquisa desconstruem e informam sobre outras desconstruções afirmadas por esse movimento relativamente à identificação do jovem estudante da escola pública: no lugar da carência material e simbólica e/ou da alienação e irresponsabilidade política, performatiza-se uma juventude que critica a escola e a sociedade, em perspectiva solidária e igualitarista, apresentando alternativas concretas nesse sentido, que incluem sua efetiva participação nos espaços-tempos públicos que frequenta.

A partir do exposto, afirmamos que o movimento de ocupação estudantil secundarista no Rio de Janeiro se fez com/a partir de influências de múltiplos contextos, sendo considerado por nós como uma relevante expressão de posicionamento/organização de coletivos juvenis. Uma importância que se despontou pela própria natureza das pautas dos protestos, pelo processo que constituiu a forma do jovem de/em se colocar no mundo e também pela considerável amplitude alcançada pelos movimentos. Em um levantamento não exaustivo que realizamos, por intermédio de fontes secundárias, totalizamos, pelo menos, 70 escolas ocupadas, sendo estas localizadas nas diversas regiões do estado.

Tal movimento, com suas singularidades e demarcações explícitas, foi influenciado pelos protestos estudantis secundaristas da rede estadual de São Paulo. Estes últimos

tiveram início no segundo semestre de 2015 e se estenderam até o quase fim do mesmo ano em reação à medida do governo estadual que, por intermédio de um programa denominado Reorganização Escolar, previa a transferência de alunos entre escolas públicas, bem como alterava os ciclos de atendimentos das mesmas. Por conseguinte e a partir de tal lógica, o referido procedimento implicaria no fechamento de quase uma centena de unidades escolares. Nesse sentido, Moraes e Ximenes (2016, p. 1079-1080) ressaltam:

Sem debate público transparente, sem consultas aos principais envolvidos – às escolas e seus professores e alunos – sem diagnóstico prévio que fundamentasse a amplitude das mudanças pretendidas e sua alegada vinculação à melhoria da qualidade, o projeto propunha unilateralmente uma verdadeira megaoperação de reestruturação, com impacto na atividade profissional de milhares de professores e sem qualquer garantia do uso dos prédios públicos para outras atividades educacionais.

O movimento de ocupação dos estudantes secundaristas no interior das escolas, aliado às manifestações nas ruas, espalhou-se pelo interior de São Paulo e influenciou diversos estados brasileiros que o adequaram às suas próprias demandas e realidades. Suas configurações foram, por sua vez, desenvolvidas a partir de inspirações das mobilizações estudantis chilena (2006) e argentina (2010-2014) cujo manual “Como ocupar uma escola” (O MAL EDUCADO, 2015) potencializou formas e fundamentos de mobilização no que dizem respeito à ocupação. No contexto estadual paulista e paulistano, o movimento das ocupações teve uma importante conquista com a publicação do Decreto nº 61.692/2015 que suspendeu a mencionada reorganização escolar intencionada à concretização através do governo estadual.

Nossos esforços em tecer breves considerações, tanto sobre o contexto nacional quanto em relação às mobilizações estudantis secundaristas em São Paulo e no Rio de Janeiro, fizeram-se importantes para abordar a proposta principal deste texto, que é discutir os discursos e as memórias do movimento de ocupação

estudantil que aconteceu na UFRRJ, *campus* Seropédica, no segundo semestre de 2016, devido, inicialmente, às medidas anunciadas e depois promulgadas pelo governo federal a respeito da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n° 241/2016 e da Medida Provisória (MP) n° 746/2016. Todavia, durante o desenvolvimento das ocupações, no interior da universidade, outras demandas foram acrescentadas, como veremos posteriormente no bojo das entrevistas coletadas e analisadas para a feitura deste escrito.

Memórias da ocupação estudantil na UFRRJ

É que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é um mundo humano, e o criam com o seu trabalho transformador – se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está pois, na realização deste mundo. Paulo Freire

Assim como os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, o Colégio Técnico da UFRRJ (CTUR) e universidades como: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e unidades do Colégio Pedro II, os educandos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro também se posicionaram de forma contundente no cenário administrado pelo governo interino de Temer, com o anúncio da PEC n° 241/2016 e da MP n° 746/2016. No caso da UFRRJ, *campus* sede Seropédica, considerado o maior da América Latina, as organizações estudantis aconteceram nos diferentes institutos e o prédio principal (P1) foi o local em que as decisões e encaminhamentos eram compartilhados, dialogados.

Igualmente às demais ocupações que já discutimos, os estudantes se organizaram em comissões, sendo nove no P1 da UFRRJ: alimentação, limpeza, segurança, comunicação, contra opressões, diálogo, mobilização, formação e jurídica. Os

encaminhamentos eram abordados em forma de assembleia e registrados em atas. Uma peculiaridade deste movimento foi que, apesar de o P1 se constituir como uma central de encontro e tomadas de decisões, os institutos possuíam suas singularidades nos modos de organização e também nos pleitos. Tomamos o depoimento do estudante 3 para expor a composição do movimento:

Então eu vou falar desde o começo, quando teve uma assembleia [...]. Ela foi puxada por alguns alunos no rol dos alojamentos e ali mesmo a gente decidiu ocupar a Rural [refere-se a UFRRJ]. Naquele mesmo momento, gente foi marchando e a galera com tambor, com os batuques e com palavras de ordem. Assim fomos para o P1 [refere-se ao Pavilhão principal da UFRRJ].

[...] Eu fiquei lá desde o primeiro dia que a gente ocupou e só sai quando acabou mesmo. Fiquei esse tempo todo na ocupação e logo nas primeiras assembleias, rolou [sic] as divisões de tarefas. Formamos umas 8 ou 9 comissões. Havia comissão de estrutura, de limpeza de mobilização, segurança, alimentação[...]. Não estou lembrando agora todas. Eu comecei a treinar comissão de estrutura e a gente era responsável basicamente por receber todas as doações, separar, dividir, fornecer alimentos para o pessoal de lanches, almoço. Mas a gente comia no Bandeirão, mas o lanche da noite era para o pessoal da segurança, que tinha que ficar acordado na madrugada. (Estudante 3)

Já a organicidade existente no Instituto de Educação, apesar de alinhada à causa do movimento da/na universidade, também se preocupou com demandas contextuais ao ambiente universitário:

Aqui no IE [refere-se ao Instituto de Educação], na verdade, a ocupação começou através de uma assembleia. Os alunos foram chamados para uma assembleia, porque a gente viu muitos alunos perdendo bolsa, a verba diminuindo e a demanda era só a questão da PEC, né? Porque isso estava incomodando muitos alunos, a possível aprovação da PEC, que na época ela ainda não havia sido aprovada e o que a gente estava sofrendo na Universidade. Na assembleia, a gente discutiu algumas demandas que os alunos tinham e ali, naquela assembleia, resolvemos ir a caminho da reitoria pra poder... [pausa] Tudo foi feito em comum acordo com a reitoria, porque não foi uma ocupação que a gente precisou impor, né? (Estudante 5)

É importante ressaltar que a grande maioria dos estudantes experimentou o sentido da autogestão, formação política e diálogo intergeracional (GROPPO et al, 2017), sendo que a expressiva parte do coletivo foi composta por graduandos que se aproximaram do movimento pela causa que ele apresentava. Mas também houve a entrada daqueles que participavam de outras organizações/coletivos: Movimento Popular da Juventude, Juventude Anticapitalista, Movimento Anarquista, União da Juventude Socialista, União da Juventude Comunista, União da Juventude Rebelião, União Nacional dos Estudantes, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, Coletivo de Pais e Mães, Grupo de Agricultura Ecológica, Me avisa quando chegar, Unidade Preta, Grupo de diversidade sexual Pontes. Além disso, o movimento também contou com o apoio do Sindicato dos professores (ADUR-RJ) e dos Trabalhadores em Educação (SINTUR). Nesse processo, houve um reavivamento do Diretório Central dos Estudantes – DCE:

Todos estavam se conhecendo. Isso reforçou muito o movimento estudantil que há muito tempo na Rural estava morto porque a gente estava sem representação de DCE. Não tinha diretório central e o movimento estudantil embarcou mais com a ocupação. (Estudante 3)

Além da especificidade revelada pela motivação de reativação de coletivos estudantis, a ocupação contribuiu com a mobilização da greve dos docentes, decretada em 11 de novembro de 2016, bem como lidou com o movimento interno denominado Desocupa⁴:

A gente também teve que lidar com movimentos que não pensávamos como, por exemplo, os desocupas, que entraram com ação na justiça para que ocupação acabasse

⁴ Desocupa foi um movimento organizado por estudantes da UFRRJ que se posicionavam contra a ocupação na universidade. Em uma página de uma rede social, denominada Desocupa IM-UFRRJ (disponível em: <https://www.facebook.com/search/top/?q=desocupa%20ufrj>) afirmou ser contrário à PEC 241/2016, sendo um movimento pacífico e apartidário.

e isso foi algo muito sério porque a qualquer momento a gente poderia ser tirado daquele lugar por policiais, coisas que eu nunca imaginei passar (Estudante 3).

O movimento Desocupa citado pelo estudante 3 publicou, na página de uma rede social, anunciando, em 14 de novembro de 2016, ação civil pública com pedido de liminar para determinar a desocupação do *campus* da UFRRJ e de todos os *campi* do Colégio Pedro II (São Cristóvão, Realengo e Engenho Novo) sendo:

Em nome dessa luta, nós, ALUNOS da UFRRJ, nos unimos para lutar de forma correta pelos nossos direitos, dentro da legalidade e principalmente do bom senso. Semana passada, um grupo de alunos, da nossa universidade, montou e protocolou denúncia no Ministério Público Federal, para que assim como falamos desde o começo, isso fosse resolvido da forma mais correta possível, que é na justiça, e não no grito. A petição que vocês prontamente nos ajudaram a divulgar e assinar, para que se visse que a comunidade acadêmica não estava totalmente conformada com isso, nos ajudou muito! Hoje, o ministério público se pronunciou e, o 'pedido' foi favorável à nós! O primeiro e grande passo foi dado, agora está nas mãos da justiça, e, que ela seja feita!⁵

Em repúdio à ação do Ministério Público Federal, o movimento de ocupação publicou uma nota, da qual selecionamos o seguinte fragmento⁶:

Repudiamos veementemente a ação do MPF/RJ, que tem como objetivo criminalizar a luta dos estudantes em prol da educação pública, gratuita e de qualidade, ela deslegitima as assembleias estudantis e o posicionamento da reitoria em nota do dia 26 /10 no portal da UFRRJ. Além disso, a nota veiculada no site do MPF traz inverdades sobre os riscos iminentes e o uso de violência para a ocupação do prédio. Aguardamos a decisão judicial e a postura do movimento é de resistência. Ocupar é resistir e permaneceremos lutando até atingirmos nosso propósito.

⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/DesocupaIM/>. Acessado em 16 ago 2017.

⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupaUFRRJ/>. Acessado em 16 ago 2017.

Apesar da denúncia realizada no Ministério Público do Rio de Janeiro, o processo de ocupação aconteceu durante 54 dias na universidade. No entanto, ao longo do tempo, o movimento sofreu um processo de esvaziamento em relação ao número de integrantes que o compunham.

Uma das frases que mais me marcaram durante a ocupação foi a de um amigo que, no final da ocupação, falou: as pessoas não aguentam mais estar aqui, mas não saem daqui. E era isso que a gente via no rosto de muitas pessoas. Muitos estavam cansados de tudo, cansaço físico, cansaço psicologicamente, mas a gente não queria desistir porque a gente acreditava em algo maior. Minha família também não me apoiou; como a faculdade não estava tendo aula, então, eles achavam que eu estava tirando férias. Falavam para eu ficar em casa. Então, isso também foi muito difícil de lidar, com a saudade. (Estudante 3)

A gente voltou não só cansado, mas um pouco triste [referindo-se à Brasília] Porque a gente sentiu que não ia barrar aquilo. Mas do mesmo jeito que nós estávamos tristes, achando que não íamos barrar a PEC, nós também conseguimos algumas conquistas. E a partir daí a gente sentiu que começou a haver uma evasão na ocupação na volta de Brasília. As pessoas já não conseguiam mais ficar (Estudante 6)

Assim, aos poucos, tanto pelo longo período de vigência do movimento, quanto pela recusa das reivindicações, expressas através da aprovação da PEC, bem como pelo encaminhamento da MP do Ensino Médio, o processo se findou em 18 de dezembro de 2016, quando a página Ocupa UFRRJ publicou a seguinte nota⁷:

Após 54 dias de ocupação temos a certeza que somos de luta sim, vivemos um momento histórico inesquecível nessa universidade. Essa luta não conteve em ficar apenas dentro da Rural, tanto que lutamos em Brasília e em outros lugares do Rio de Janeiro. É claro que a nossa luta irá se estender por muito tempo, mas é preciso mencionar aqui as nossas conquistas, não somente conquistas para a sociedade e a universidade, mas conquistas individuais que fizeram com que pudéssemos crescer, ser mais solidários, mais humildades e o mais importante, para que nos tornássemos mais humanos. Aqui construímos laços a partir dos problemas coletivos, fomos

⁷ Disponível em : <https://www.facebook.com/ocupaUFRRJ/>. Acessado em 16 ago 2017.

capaz de nos inserir em habitantes desconhecidos e solucionar questões que nunca havíamos pensado que significariam tanto (...) Deixamos registrado aqui nossa gratidão e a certeza de que fizemos o possível. Isso não é um encerramento, é apenas o primeiro passo que tomamos para garantir nossos direitos e os direitos de quem sonha e acredita na transformação do país. Estamos desocupando o prédio principal da UFRRJ, mas continuaremos resistindo e buscando melhorar cada vez. Rurais e rurais são de luta e isso foi só o começo. Não nos calaremos e não desistiremos.

Assim, com a aprovação no congresso nacional da PEC 241/2016, depois PEC 55, em 13 de dezembro de 2016, tanto o movimento de ocupação estudantil quanto a greve docente na UFRRJ foram interrompidos. Todavia, considerando nosso tecer sobre a análise deste processo, discorreremos sobre a ida à Brasília como marco identificado como significativo nos depoimentos coletados no processo de composição memórias e discursos.

A ida à Brasília

Em Brasília, admirei.
Não a niemeyer lei,
a vida das pessoas
penetrando nos esquemas
como a tinta sangue
no mata-borrão [...]
Paulo Leminski

Se em Brasília se encontravam aqueles que impuseram as medidas e determinações, que afrontavam os direitos dos jovens em ocupação estudantil, para lá eles deveriam se dirigir. Assim, armados de palavras, sentimentos e atitudes, os alunos partiram para vencer a distância física e ideológica que separava, nesse momento, os dois espaços. O objetivo central era essencialmente, como já afirmamos, “barrar” a Medida Provisória n° 746/2016, que impunha a reforma do ensino médio e a PEC n° 241/2016, sendo tais medidas desenhadas como mais uma nova investida neoliberal que,

[...] tem atribuído um novo valor a educação- assim como a todas as políticas sociais. Partindo da notória crise da escola pública e da decomposição do sistema educativo, o bloco do poder procura consolidar a sua ofensiva á educação pública e dar respostas à crise de acumulação no âmbito educacional (SOUZA, 2002, p.87).

Contrariando o discurso midiático, que anunciava que os jovens estavam sendo aliciados por partidos políticos e doutrinados por professores marxistas, eles se organizaram, diante do nosso ponto de vista, com uma certa ingenuidade. Nas mochilas, não levaram mais que alguns “apetrechos” para suas necessidades básicas, desconhecendo a importância de se prepararem com rigor para o enfretamento da ofensiva governamental. Mas se faltavam instrumentos de defesa, sobravam entusiasmo, coragem e determinação. As palavras que circulavam entre eles eram, especialmente, coletividade, movimento estudantil e organização.

Dali, a gente escolheu alguns representantes também que podiam ir para Brasília, e o ato de Brasília foi muito forte. Porque a maioria de nós, aqui no IE, estava como alunos independentes. Não eram alunos de partidos vinculados ou alunos que estavam em algum coletivo. Éramos todos independentes e... Nós estávamos um pouco crus em relação a alguns atos, né? Tínhamos participado de alguns atos aqui no Rio, mas não tínhamos essa vivência de um coletivo, de um movimento [...]. (Estudante 5)

[...] Eu fui pra Brasília as duas vezes e foi uma experiência incrível. Nunca tinha experimentado isso. (Estudante 3)

[...] A primeira viagem pra Brasília, a gente foi com nove ônibus, E foram os alunos que foram responsáveis em montar a caravana. A gente teve muito apoio do SINTUR [refere-se ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro] e da ADUR [refere-se à Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro], mas, assim, ficou a cargo nosso montar essa caravana. Foram dias trabalhosos também. A gente passou... Me lembro de várias madrugadas acordadas na cozinha, ou, então, até na sede da ADUR, quando liberou pra gente passar madrugada lá, montando lista. Não era fácil. Eram nove ônibus e... eu fui coordenadora de um ônibus, né. Cada ônibus tinha duas coordenações. Eu fui coordenadora de um

ônibus, que a gente saiu daqui, já era um bate e volta, né. Então, a gente saiu pra chegar no dia do ato. Chegamos lá. O meu ônibus ainda chegou bem depois porque a gente teve... O nosso ônibus quebrou na estrada. A gente ficou, por algumas horas, na madrugada, parada no meio da estrada, esperando um outro ônibus vir, porque não ia ter conserto. Então, foi uma viagem difícil porque veio um ônibus muito velho, era viagem era longa. Chegamos, em Brasília, já direto pro ato. Um ato que a gente teve... Foi muito bom, mas também a gente teve muitas críticas. (Estudante 1)

Dentro de tal cenário, esses alunos começavam a experimentar um sentimento de pertencimento a um determinado grupo e, conseqüentemente, estavam consolidando um novo coletivo. Não eram mais alunos independentes, oriundos de distintos institutos da universidade, mas agora formavam um único grupo, o grupo dos universitários da UFRRJ. Essas aproximações não são apenas físicas, mas principalmente simbólicas, nas quais as ideias deixam de ser individuais, vão se tornando coletivas e o movimento vai se fortalecendo.

O sonho de chegar à Brasília e conseguir manifestar suas opiniões foi esmagado rapidamente. Muitos, acreditando que viviam em uma democracia, achavam que não enfrentariam uma resistência tão hostil. No entanto, como enfatiza Rancière (2014, p. 68), uma sociedade democrática “é apenas uma pintura fantasiosa, destinada a sustentar tal ou tal princípio do bom governo. As sociedades, tanto no presente quanto no passado, são organizadas pelo jogo das oligarquias”. Assim, os alunos, que estavam acostumados a conviver com os cavalos que circulam, em Seropédica, dentro da Universidade Rural, conheceram outros modos de estar com esses animais. Os “cavalos de Brasília” aqueles utilizados pelos militares, silenciaram suas vozes, pisaram em seus ideais e instalaram a dor.

Em Brasília, também, a gente tinha poucas pessoas lá. Foi um ato muito mais agressivo. A gente não conseguiu nem começar a andar. A gente saiu da concentração e já começou a repressão, mas que a gente viu a força, assim, que o estudante tinha e, mesmo a gente não tendo experiência, muita gente, nessa ocupação, isso ficou muito marcado, é que... a gente sabe que tem as forças, os

coletivos, os movimentos que são articulados aqui na Rural [refere-se a UFRRJ]. (Estudante 1)

[...] e o ato de Brasília foi muito forte, porque a maioria de nós, aqui no IE, estava como alunos independentes. Não eram alunos de partidos vinculados ou alunos que estavam em algum coletivo. Éramos todos independentes e... Nós estávamos um pouco crus em relação a alguns atos. E quando fomos para Brasília, o que foi interessante é que a Universidade, ela tentou se manter unida. Diante de toda a situação que aconteceu lá, a gente viu muita coisa. Por exemplo, a Rural [refere-se a UFRRJ], ela queria ir pra frente, ficar lá na frente, no ato, e por isso sofreu um pouco mais, porque a manifestação não durou nem 5 minutos. Logo começou a bomba. Nós fomos cercados de verdade, porque a cavalaria, cercou, foi fechando. E foi quilômetros e quilômetros correndo, correndo, correndo. Vários aviões por cima e a gente via que não estávamos fazendo nada demais. E, mesmo assim, era uma repressão... Houve um momento que já estava todo mundo cansado e os professores que estavam junto com a gente, lá em Brasília, eles falaram, 'vamos parar?'. Ele chegou até a conversar com cada um dos militares. E falou 'Olha, agora nesse momento nós só estamos aqui esperando o ônibus para poder ir embora', porque a gente ia para a Universidade de Brasília, pra de lá encontrar todo mundo e ir embora. E ele avisou 'nós estamos aqui sentados, já paramos de manifestar e estamos só esperando', 'então, a gente tá informando pra que a gente possa continuar aqui em segurança', porque já era noite e... No entanto, esse cara concordou, mas logo depois veio um grupo de militares que arrancou a faixa da nossa mão, que não estava nem exposta, tava enrolada em um canto. E eles vieram pra cima, cheio de autoridade e quebraram as madeiras que seguravam as faixas. Quebraram tudo e rasgaram as faixas, mandaram jogar fora, vieram pra cima já. Foi onde o professor falou 'Não vamos reagir, vamos ficar, senta todo mundo, vamos ficar todo mundo sentado aqui, que não é momento de reagir agora.' E eles vieram assim, na intenção de por medo mesmo. E nós vimos muitos alunos chorando, com dores, porque alguns passaram mal porque respiraram aquele gás. A gente voltou não só cansado, mas um pouco triste. Porque a gente sentiu que não ia barrar aquilo, mas do mesmo jeito que nós estávamos tristes, achando que não íamos barrar a PEC [refere-se à PEC nº 241/2016], nós também conseguimos algumas conquistas. (Estudante 5)

Fui à manifestação em Brasília e nada disso foi fácil. Foi uma articulação enorme para que isso pudesse acontecer. E foi pessoalmente difícil tomar a decisão de colocar a cara à tapa. Sabia que, se fosse à Brasília, eu não poderia pegar o metrô e voltar pra casa quando as coisas começassem a ficar ruins - o que eu fiz nas manifestações de junho de 2013 - quando a polícia militar começassem a atacar os manifestantes. Sabia que tinha a chance de me ferir e de ter amigos feridos. Foi muito lindo e emocionante estar na esplanada dos ministérios com todas aquelas pessoas, lutando pelos direitos do

povo brasileiro, até não ser mais, até estarmos apanhando, até nos faltar ar pelo efeito do gás lacrimogêneo... E o desespero de encontrar os amigos perdidos, com medo de terem sido presos ou de estarem feridos. Foi quando entendi o conceito de caos. Foi onde eu entendi que andar e cantar pelos nossos direitos não fariam diferença se não estivessem de acordo com os interesses daqueles no poder. Fomos esmagados em Brasília e estamos sendo esmagados diariamente pelos interesses financeiros de uma minoria privilegiada. (Estudante 6)

O que podemos inferir, por meio desses relatos, é que, apesar de tudo, muito se aprendeu com as ocupações, que os sonhos não foram esmagados, mas apenas interrompidos, que aquela esperança freireana não foi roubada e que um alunado mais político, crítico e, principalmente, mais humano e solidário, se constituiu neste processo. Diante disso, fazemos coro com Santos e Segurado (2016, p. 19), ao afirmarem que

A ampliação da concepção de política colocada por esses jovens trouxe ao debate político novas formas de pensar os enfrentamentos dos processos de dominação e romper com um processo de submissão, e assujeitamento cristalizado na sociedade. Uma espécie de servidão voluntária aos desmandos de um Estado tomado pela dinâmica mercantilista que transformou a educação em uma mercadoria e balcão de negócios.

Na volta da capital do Brasil, centro das tomadas de decisão do governo federal, muita bagagem, palavras e experiências sobre formas de subversão e enfrentamentos e que se constituíram verdadeiros aprendizados de vida, luta e resistência.

[...] foi uma experiência realmente única. Eu acho que cresci, tanto no movimento estudantil, quanto cresci no meu interior. Cresci como pessoa. Eu cresci politicamente, cresci pessoalmente. (Estudante 1)

A melhor coisa, depois que eu entrei na Rural [refere-se a UFRRJ], foi a ocupação, porque, de fato, eu vi uma mudança na Joana, pessoal, academicamente falando também. Enfim. (Estudante 1)

[...] a ocupação teve papel crucial na minha formação como ser humano. Na convivência com aqueles diferentes de mim, pessoas múltiplas, com ideologias diferentes, vivências diferentes, experiências de vida diferentes, com um objetivo em comum: lutar pelos direitos do povo brasileiro. (Estudante 6)

Acreditamos, assim, que esses jovens aprenderam e ensinaram muito sobre cidadania, demonstrando que esse conceito se aprende na luta, na busca, no enfrentamento, que parte de uma dimensão individual para a dimensão coletiva, superando um certo conformismo por meio da gestação de uma cidadania ativa e crítica.

Processos formativos tecidos

Talvez os homens não sejamos outra
coisa que um modo particular de contarmos
o que somos.
Jorge Larrosa

Acreditamos que, durante o processo de ocupação estudantil até aqui narrado, os jovens tomaram pra si a responsabilidade de fazer e dizer sobre formas de ser e estar na resistência a imposições governamentais e que violavam direitos sociais e econômicos conquistados durante décadas. Movidos pela inquietude e pelo inconformismo, viveram a experiência de tomar a palavra pra si e, assim, coletivamente, organizaram-se em busca de ocupar o território da universidade como protagonistas e autores de suas e outras histórias. Estas foram narradas e aqui analisadas discursivamente, pois acreditamos que elas carregam modos particulares de contar quem são os sujeitos que fizeram a ocupação acontecer e como viveram esta experiência formativa.

Nesse sentido, Larrosa (2004b, p. 52) denomina “chamada não transitiva” a uma parte de sua escrita em que discorre sobre a experiência formativa como uma ideia que ultrapassa a questão da aprendizagem e que se constitui como uma viagem aberta à transformação, não imperativa, e não transitiva.

De fato, a ideia de experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar pra si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo [...]. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior.

A ideia de experiência formativa, assim, configura-se como conceito importante para as análises das entrevistas dos sujeitos pesquisados, uma vez que partimos do conceito de experiência como algo que nos passa, nos toca e nos atravessa irremediavelmente (LARROSA, 2014) e que, ao nos atravessar, desestabiliza e transforma, como viagem aberta e que não pode ser vivida antecipadamente e na qual qualquer coisa pode (nos) acontecer.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém. (LARROSA, 2004b, p. 53)

Assim, denominamos a entrada dos alunos, no processo de ocupação na UFRRJ, como embarque em uma viagem da qual pouco se conhece, mas que se deseja aprender e seduzir. Especialmente sobre os seus ingressos no movimento, identificamos encontros e memórias:

No dia vinte e quatro de outubro, que foi o dia da assembleia, que ia deliberar a ocupação, eu estava em aula [...]. Sai da aula, cheguei no meio da assembleia. E aí, quando eu cheguei, no meio da assembleia, já meio que tinha deliberado a ocupação. [...] E aí, foi meio de surpresa pra mim, porque, como eu não estava muito envolvida com as questões do movimento estudantil da Rural [refere-se a UFRRJ]. Eu estava só envolvida com o diretório acadêmico do curso, meio que foi uma surpresa. Eu não esperava que fosse ocupar de fato naquele dia. E aí, assim que eu cheguei, quinze, vinte minutos depois, a gente já se concentrou na frente ali do hall dos alojamentos pra poder ir em direção ao P1 [refere-se ao pavilhão principal da UFRRJ]. E aí eu fui. (Estudante 1)

Eu lembro, como se fosse hoje, quando a gente saiu de uma assembleia e, no mesmo momento, a gente ocupou o prédio central da universidade. Ocupamos a reitoria e, logo em seguida, a gente já foi levando colchões, roupas de cama pra poder se estabelecer. No dia seguinte, nós já estávamos divididos em comissões pra organizar o movimento. (Estudante 2)

Eu vou falar desde o começo, quando teve uma assembleia [...]. Ela foi puxada por alguns alunos no rol dos alojamentos e ali mesmo a gente decidiu ocupar a Rural [refere-se a UFRRJ]. Naquele mesmo momento, a gente foi marchando e a galera com tambor, com os batuques e com palavras de ordem. Assim, fomos para o P1 [refere-se ao pavilhão principal da UFRRJ]. (Estudante 3)

Concebemos que os discursos produzidos pelos estudantes, ao narrarem a experiência da ocupação, encontram-se permeados por formas particulares de compreender a vida por meio do princípio dialógico da linguagem. Neste sentido, a ocupação foi vivida como experiência singular, mas que atravessou e transformou as subjetividades daqueles que dela participaram. Cada atividade era organizada e pensada para o bem comum e como maneira de assegurar e fortalecer o evento único e irrepetível do movimento estudantil e, assim, o que contam as palavras dos estudantes parece tecer não uma história individual, mas experiências da coletividade, materializadas em múltiplas vozes.

E vinha muito dos incentivos dos colegas. Assim, eles me perguntavam: “você já tinha ocupado alguma vez na sua vida?” Eu falei “não”. “Então, se você nunca ocupou, você tá ocupando agora. Você já comeu? Se você nunca comeu, você vai comer agora”. E, aí, eu passei a fazer aquilo. (Estudante 1)

Ver alunos e alunas, ver a comunidade de Seropédica e tocava bastante a gente porque, assim, nós recebíamos de tudo. Às vezes, chegavam até nós alimentos que já tinham sido abertos. Assim, já estava pela metade, mas a pessoa falava ‘não, vou mandar porque eles estão precisando’. E, a todo momento os... é, as pessoas perguntando ‘do que que vocês precisam?’. E, e não só em relação e esses aspectos estruturais. Mas, poxa, eu, os professores, ‘eu tenho uma oficina pra dar, eu tenho uma palestra pra dar’. Porque não era apenas ocupar o prédio, né, mas também nós nos fortalecemos enquanto militantes. (Estudante 2)

Uma das frases que mais me marcaram durante a ocupação foi a de um amigo que, no final da ocupação, falou: ‘as pessoas não aguentam mais estar aqui, mas não saem daqui’. E era isso que a gente via no rosto de muitas pessoas. Muitos estavam cansados de tudo, cansaço físico, cansaço psicologicamente, mas a gente não queria desistir porque a gente acreditava em algo maior. (Estudante 3)

Na primeira narrativa, a estudante 1 rememora as palavras de incentivo que recebeu de outros colegas para que aprendesse uma das táticas (CERTEAU, 1998) da experiência (LARROSA, 2014) da ocupação estudantil: manter-se atento aos cuidados de si e do outro. O segundo estudante traz, para seu discurso, as muitas vozes que colaboraram com a ocupação, fosse através da doação de alimentos ou através de atividades, portanto vivendo o conceito de solidariedade discutido por Freire (1987, p.20): “solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e ‘racionalizar’ sua culpa paternalista”. Portanto, a solidariedade exige de quem se solidariza que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical. Já o estudante 3 relembra o momento final da ocupação quando, já cansados e desgastados, os jovens demonstravam seu último fio de resistência permanecendo no prédio do IE. Todos os discursos fazem ressoar as muitas vozes que construíram a ocupação e, mesmo na singularidade das suas histórias, buscam formas de dizer polifonicamente da experiência, sendo constituintes e dela sujeitos, mas também interpretada, por nós, com Larrosa (2015) quando afirma que “o sujeito da experiência é um sujeito exposto” (p. 26).

Também compreendemos, a partir das palavras presentes e inscritas na gravação das entrevistas, que os sujeitos, que viveram o movimento de ocupação na UFRRJ, materializam um discurso de atravessamento e transformação e, conscientes de seu inacabamento, alertam para outras formas de constituição de suas subjetividades nos/pelos processos de internalização da experiência.

[...] Foi durante a ocupação que acho que, pela primeira vez, no público, eu andei com uma blusa com a barriga de fora, porque eu achava que eu era gordinha e tinha vergonha. Então, eu comecei a andar e, aí, vamos pra piscina e eu botava biquíni. Coisa que antes eu não fazia. Assim, cara, foi uma mudança muito geral na minha vida. Assim, foi muito bom. (Estudante 1)

[...] Então, resumindo, assim, eu acho que a ocupação, ela serviu pra isso, pra esse novo Paulo⁸. É um Paulo que aprendeu que é necessário ser mais paciente, é necessário aproximar mais as pessoas pra que a gente consiga construir algo coletivamente e de que... sinceramente, eu posso não desfrutar, mas que eu consiga, pelo menos, passar por esse mundo fazendo dele um lugar melhor. É isso. (Estudante 2)

[...] Eu cresci muito, cresci enquanto movimento estudantil porque eu também era muito ingênua com relação a isso, por achar tudo muito bonito, mas também não entender as estratégias políticas que estavam por trás dos interesses dos partidos, interesses das próprias pessoas em se promover em uma coisa que deveria ser para todos. Foi um objetivo coletivo a gente ocupar para barrar uma PEC. (Estudante 3)

[...] Pra mim, além de aprender muito, porque foi uma troca muito boa com outros alunos, é também importante para... Lá fora, fora da universidade, fora desse movimento estudantil, lá na minha sala de aula, no meu bairro, né. Eu consegui buscar esse diálogo, porque esse diálogo que a gente tentou fazer com o município de Seropédica. Eu senti que precisava fazer também lá de onde eu venho, no meu bairro. Eu consegui buscar esse diálogo, pois percebi que precisava fazer com a comunidade de onde eu venho. (Estudante 5)

Quem me conhece e acompanha meu processo de formação sabe que eu faço parte do grupo dos inquietos, dos problematizadores e dos realistas. Até demais, beirando o pessimismo. Trago, nas minhas falas, milhões de problemas sociais, culturais, e econômicos, mas em pouquíssimas ocasiões havia me mobilizado, de fato, para fazer algum tipo de diferença na realidade. A ocupação me mostrou que eu podia fazer algo com essa realidade, que eu, como futura professora, não podia me calar e me submeter às ideologias que eu não acredito, ideologias que ferem meus ideais, principalmente os referentes à educação. (Estudante 6)

As palavras dos estudantes (re)desenham processos e caminhos de constituição e formação, construindo muito mais do que um cenário narrado e produzido discursivamente. As palavras falam de sujeitos inconclusos e sua íntima relação com a experiência do movimento de ocupação estudantil, suas aprendizagens e saberes construídos em suas histórias singulares, carregadas de dúvidas, (in)certezas, mas um desejo profundo de

⁸ Nome fictício para assegurar o sigilo da identidade da participante da pesquisa.

se abrir à vida e ao encontro com o outro, mesmo que este outro venha a ser um 'eu' re/trans/de/conformado e em formação.

As palavras ainda nos apontam o pensar da juventude como uma fase da vida não estereotipada (MOLL, 2013) porque carregada de saberes da experiência formativa, que nos convidam a refletir como esse ciclo constitui a humanidade que se pretende fazer humana. Além disso, convocam a universidade a repensar sua estrutura curricular e relações interpessoais:

Para a gente não era importante só discutir a conjuntura nacional, mas também os problemas que a educação estava passando: entender a reforma do ensino médio, discutir a falta de verba para algumas bolsas, como PIBIC e PIBID que estavam em processo de perda de bolsas. Então, a gente queria discutir sobre isso: como é que iria ficar nossa formação com essas de perdas, sem deixar para trás a questão estrutural do Instituto de Educação. Então, a gente preparou os planejamentos de atividades nesse sentido. A gente fez atividades políticas pedagógicas, a gente discutiu sobre conjuntura nacional, sobre opressões, atividades culturais, surgiu até uma equipe de teatro [...]. A gente fez também atividades com as crianças do Copama, que é o coletivo de pais e mães discentes. O curso de Pedagogia fez atividades pedagógicas como cine-debate, fez rodas de músicas infantis, pinturas, atividades voltadas para as crianças (Estudante 4).

Eu acho que isso me fez crescer profissionalmente e como pessoa [refere-se à ocupação], entendendo que a linguagem que uso aqui na academia precisa chegar lá, na periferia, na Baixada Fluminense, lá no meu bairro. Mas precisa chegar de uma forma que a comunidade entenda e venha pro meu lado, e venha pra luta também. Eu consegui estabelecer diálogos dentro de casa que eu não tinha antes, diálogos políticos. Que antes não ocorriam, que era até difícil. E, na ocupação, é...como pessoa humana também, de trabalhar no coletivo, de você entender que juntos somos mais fortes do que separados, e aqui a gente trabalhou muito isso, né? Nós precisamos do curso de Pedagogia, do curso de Psicologia, da Licenciatura em Educação do Campo juntos. E nós não nos conhecíamos. É interdisciplinaridade mesmo, da gente entender que um conhecimento não é maior que o outro, mas que se complementam e, mas isso foi e é muito importante, pra que eu perceba. Foi um estalo, né? Para eu perceber o que estou fazendo na academia tá saindo pra fora ou está ficando só dentro da academia? Precisa chegar lá, nas massas populares, né? Para que as massas populares entendam que juntos é que a gente consegue conquistar alguns direitos, né? Chegar a algum lugar. (Estudante 5)

As atividades e interesses, relatados pelos estudantes 4 e 5, sinalizam demandas de trabalho que a universidade precisa olhar mais de perto: quem são os jovens com os quais lida? Os currículos se constituem, de fato, formas de construção de ser/estar criticamente no mundo? Arroyo (2014, p. 163) ainda que esteja se referindo a uma especificidade de ser jovem, nos impulsiona a refletir:

Como jovens, eles levam experiências sociais da especificidade de sua condição juvenil que exigem conhecimentos aprofundados: as situações de fragilização social, de pobreza, de condenados a lugares de um precarizado sobreviver, as vivências da injusta distribuição de oportunidades, de expectativas de direito à alimentação, à escola, ao trabalho, à constituição de uma família, de uma moradia etc.? Como essas experiências tão específicas do viver a juventude deverão ser incorporadas nos currículos? Estão presentes ou ausentes nos conteúdos das disciplinas, no material didático?

No diálogo com Arroyo (2014), identificamos que parte importante do perfil dos estudantes da UFRRJ é formada por jovens oriundos de municípios da região denominada Baixada Fluminense⁹, que concentra grande parte da população do estado do Rio de Janeiro, possui importantes problemas sociais e de violência urbana, sendo estes causados pela ausência histórica do poder público.

Diante disso, entendemos a importância dos fazeres constituídos no espaço da universidade serem pautados pelo diálogo, pluralidade, conscientização, sendo o currículo elemento propulsor e aglutinador da formação que tanto almejamos: emancipadora, crítica e solidária. Nesse sentido, Silva (1999, p. 23) aponta:

⁹ De acordo com o Centro de Estatísticas, Estudos e Pesquisas do Rio de Janeiro (CEPERJ), a Baixada Fluminense é uma região do estado do Rio de Janeiro que compreende os municípios de Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, Belford Roxo, Nilópolis, São João de Meriti e Duque de Caxias. Disponível em http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_regional.html. Acessado em 18 ago 2017.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Por ser, então, um lugar de convergências e possibilidades, os discursos dos estudantes, quando relatam *“Nós precisamos do curso de Pedagogia, do curso de Psicologia, da Licenciatura em Educação do Campo juntos, e nós não nos conhecíamos, é interdisciplinaridade mesmo”*, demandam à UFRRJ repensar suas formas e feitos.

Também a inquietude, presente nas narrativas, nos imprime um chamamento ao deslocamento, à transformação, à busca por outras tessituras teórico-práticas que possam compor experiências onde se privilegie a necessidade de dizer das palavras ainda a serem ditas. A mesma inquietude de distrair, consolar ou acalmar com histórias pessoais da qual nos fala Larrosa (2004, p. 22):

E isso a que chamamos autoconsciência ou identidade pessoal, isso que, ao que parece, tem uma forma essencialmente narrativa, não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? É possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida.

Porque precisamos das palavras pra cauterizar as feridas abertas nas lutas e nas incertezas do porvir de um movimento protagonizado por jovens estudantes que ainda sonham em fazer a diferença no mundo. Suspeitamos que reverberar estas narrativas ainda seja um suspiro de esperança em uma sociedade silenciada por intransigências e imposições governamentais. Desta feita, tomamos outra vez e ainda das palavras dos estudantes para, quem sabe, compreender um pouco mais sobre a experiência de formar-se e transformar-se.

A nossa formação é muito mais do que a sala de aula, né. E a ocupação, ela foi uma grande formação na minha vida acadêmica e eu fico muito feliz de poder ter participado que, primeiro que foi o que me fez, né, descobrir o amor pela educação. (Estudante 1)

Então, essa formação, pra mim, ela foi fundamental pra me motivar, cada vez mais, a continuar na militância, a continuar lutando, não só pelos meus direitos, mas somar em outras causas. E eu acho que pra como futuro educador, acho que é fundamental. Acho que, ter passado por essa experiência, vai... é algo que me acrescentou muito e que vai nortear muito meu trabalho enquanto futuro professor. (Estudante 2)

A ocupação contribuiu porque, quando a gente estava organizando as atividades, a gente estava sinalizando para alguns professores que certas práticas, para nós, estavam ultrapassadas, a gente queria discutir outros pontos dentro da educação. (Estudante 4)

Ter vivido na ocupação teve influência direta na forma que eu tenho vivenciado a faculdade, foi na ocupação que o IE [refere-se ao Instituto de Educação] deixou de ser um prédio onde eu tenho aula, para ser o meu instituto, meu espaço. Essa mudança afetou a importância que eu dou a esse espaço, e principalmente a importância que eu dou a minha formação. Estou muito mais ciente da minha responsabilidade, do meu papel como futura pedagoga e cidadã. (Estudante 6)

Nestes trechos, encontram-se palavras carregadas de autoconsciência e identidade pessoal. São discursos que falam de si, como a narrar a experiência de ser sujeito e autor de suas histórias e, mais ainda, redesenham estudantes irremediavelmente comprometidos com o fazer pedagógico, a docência e a cidadania. Aqui, suspeitamos que o engajamento e a luta por democracia engendram a formação destes futuros professores como condição e condicionante do compromisso com/para uma educação mais justa e humana.

Palavras (in)conclusas

Do começo de tudo, da ida e da volta de Brasília, da formação em processos de experiência, as palavras dos estudantes ficam, mostram-se e reivindicam vozes. Os jovens entrevistados

narraram suas histórias de ocupação que extrapolaram o movimento e falaram, também, de si e dos muitos outros que viveram um momento histórico na universidade e no país.

Se o objetivo inicial destes estudantes era fundamentalmente “barrar” a Medida Provisória nº 746/2016, que impunha a reforma do ensino médio e a PEC nº 241/2016, que restringia amplamente os investimentos no desenvolvimento do país, importantes foram os efeitos objetivos e subjetivos desta empreitada, quando afirmam o quanto cada um aprendeu e se (trans)formou durante os processos de resistência. Eles demonstraram, antes de tudo, um desejo imensurável de se manterem alertas e em luta contra tudo o que reprime e apaga seu direito alienável à vida, à liberdade, à cidadania e ao pertencimento a coletividades.

A participação no movimento de ocupação estudantil que deflagramos foi narrada, ainda, como necessidade de dizer sobre sentimentos aparentemente dicotômicos: inquietações, dúvidas, engajamento, consciência, autoconhecimento, enfrentamentos, dissonâncias, concordâncias e tantos outros. Aqui a nossa escritura, certamente, se limita a potencialidade dos sentidos dos enunciados, mas acreditamos que os educandos ainda têm muito a reverberar e re/des/dizer. São linhas repletas de possibilidades e inferências que, (re)lidas, constroem um tecido com tramas e urdiduras delicadas e inconclusas, mas que podem nutrir as feridas abertas nestes jovens estudantes que ainda acreditam no porvir.

Assim, se este texto, em suas palavras de começo, pretendeu pensar sobre os discursos e as memórias do movimento aqui refletido, nos questionamos: quais memórias perduraram? Para nós, persistiram as lições do vivido especialmente às (re)existências produzidas entre professores e alunos a favor da universidade pública e democrática, mas também, e principalmente, a favor de um mundo mais justo e humano. Sabemos que a defesa dessa ideia pública de educação, que nos é tão cara em tempos de destituição de direitos sociais construídos

historicamente, é um território de disputa, contudo uma disputa que se dá em espaços de exposições, de ocupações, de movimentos, mas também das lógicas de funcionamento cotidiano do fazer educacional.

A memória dos discursos que ficaram nos alertam que a ocupação não se findou unicamente quando o alunado voltou à sua rotina de sempre. Uma experiência se passou. Além disso, enquanto escrevíamos este texto, anúncios de ocupações de estudantes secundários argentinos se faziam ressoar nas mídias sociais. Nesse sentido, os estudantes atentos se fazem presentes na história, assumem autorias responsáveis e sensíveis à experiência, tomam tempos e espaços e resistem frente aos desmandos e as barbáries históricas. Logo, nossa insistência em marcar o pensar da universidade e os sujeitos estudantes a partir de uma outra lógica, que não seja a do assujeitamento, mas, principalmente através da dimensão humana, coletiva e autoral, que supera conformismos e repetições e anunciam que um outro ensino superior é possível, mesmo quando as medidas governamentais são presentes e desmedidas.

Por fim, anunciamos que este texto, escrito polifonicamente, intentou muito mais do que narrar experiências discentes, trata-se de um esforço em compor uma escrita que transbordasse os limites do papel para se completar nos outros que (nos) atravessam em palavras e experiências, sem mesmo termos a certeza da resposta, pois esta é a potencialidade do que chamamos de linguagem.

Sim, nos estudantes em luta, encontramos uma proposta também de uma outra universidade possível: mais horizontal, polifônica, colorida, consonante em multiplicidade e diferenças, sensível, autoral, a ponto de (re)existir diante de tremores, lutas e imposições homogeneizantes, para que possamos multiplicar, também, as palavras que contam.

Referências

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo, SP: Musa Editora, 2004.
- ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a saber e o currículo. In: Dayrell, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs) **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas, vol. 1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1987. p. 197-221.
- CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de Luta, Educação Política. In: **Educação e Sociedade**. v. 37, n.º 137, p.1177-1202, out.-dez., 2016.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª Edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GROPPO, Luís Antônio et al. **Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional**. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/TEMP/Downloads/8647751-25563-1-PB.pdf Acesso em: 27 de mar de 2017.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Orgs) **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a, p. 113-151.
- _____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

_____. Fim de partida ler, escrever, conversar (e talvez pensar) em uma Faculdade de Educação. In: LARROSA, Jorge. **Tremores escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p. 123-174.

_____. Ferido de realidade e em busca de realidade. Notas sobre linguagens da experiência em LARROSA, J. **Tremores escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p.

LEITE, Miriam Soares. No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. In: **Educação Temática Digital**. v.19 n.esp. p. 23-47 jan./mar. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Adriana/Downloads/8647807-25539-1-PB.pdf. Acessado em 12 ago 2017.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2a ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAES, Carmen S. V.; XIMENES, Salomão B. Políticas educacionais e a resistência estudantil. In: **Educação e Sociedade**. v. 37, n.º 137, p.1079-1087, out.-dez., 2016.

O MAL EDUCADO. **Como ocupar um colégio?** manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile. Disponível em: <https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocupar-um-colegio-versao-online/>. Acessado em: 13 ago 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel; SEGURADO, Rosemary. **Ocupação dos espaços públicos e a produção do comum: a ação política dos estudantes secundaristas nas escolas públicas de São Paulo**. Disponível em : <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st13-7>. Acessado em 16 ago 2017.

SILVA, A. V. M.; MELO, K. S. #OCUPAISERJ: estratégias comunicacionais do movimento de ocupação do instituto superior de educação do Rio de Janeiro. In: **Educação Temática Digital**. v.19 n. esp. p. 23-47 jan./mar. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Adriana/Downloads/8647807-25539-1-PB.pdf.

Acessado em 12 ago 2017.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OCUPAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE NO SUL DE MINAS GERAIS

Luís Antonio Groppo¹

Introdução

Este trabalho sistematiza resultados parciais de pesquisa sobre a dimensão educativa das organizações juvenis, coordenada pelo autor deste texto, destacando a interpretação do movimento de ocupação de uma universidade por seus estudantes, considerado como um processo de formação política. Trata-se de pesquisa amparada por Bolsa de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), chamada “A dimensão educativa das organizações juvenis: Estudo dos processos educativos não formais e da formação política no interior de organizações juvenis de uma universidade pública do interior de Minas Gerais”, iniciada em março de 2016. Esta pesquisa teve a contribuição de estudantes de graduação e pós-graduação, bem como de membros da comunidade externa, vinculados ao Grupo de Estudos sobre a Juventude de Alfenas, na Unifal-MG (Universidade Federal de Alfenas), projeto de extensão coordenado pelo mesmo autor desse capítulo. Seus nomes merecem mais que uma nota de rodapé: Ana Rosa Garcia de Oliveira, Andréa Marques Benetti, Bruno Henrique Silva, Fabiana Mara de Oliveira, Gabriel Barreto Lopes, Giovana Generoso Monteiro, Isabella Batista Silveira, Júnior Roberto Faria Trevisan, Larissa de Fátima Simião, Lívia Furtado Borges, Maria Cesione Damasceno, Mariana Pereira Ramos e

¹ Doutor em ciências sociais e mestre em sociologia pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Professor da Unifal-MG (Universidade Federal de Alfenas). Pesquisador do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Mayra Cristina da Costa. Estes colaboradores, ao lado do autor-coordenador, têm realizado leituras críticas, pesquisas de campo e entrevistas acerca das organizações juvenis atuantes em uma universidade do Sul de Minas Gerais.

Estas organizações tiveram papel de relevo no movimento de greve discente e ocupação do *campus* central da universidade, entre outubro e dezembro de 2016. O movimento fez parte de uma ação coletiva mais ampla no território nacional, protagonizada primeiro por estudantes secundaristas, seguidos por estudantes da educação superior e, em alguns casos, por docentes e técnicos de universidades federais, contra a Medida Provisória nº 746/2016 (MP 746), que “reforma” o Ensino Médio, bem como contra a Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016 (PEC 241), que altera as Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo um novo Regime Fiscal que “congela”, por 20 anos, os gastos públicos com políticas sociais. Aprovada no mesmo mês de outubro em regime de urgência pela Câmara dos Deputados, a PEC foi encaminhada ao Senado e recebeu novo número: PEC 55. Aprovada no Senado, a PEC 55 tornou-se a Emenda Constitucional 95. Por sua vez, a MP 746 foi sancionada pelas casas legislativas e tornou-se a lei n. 13.145/2017.

A pesquisa que deu origem a esse capítulo teve, como metodologia, a leitura crítica de obras acerca de formação política, organizações juvenis e movimento social, entre outros, bem como uma pesquisa de campo, por meio de observações participantes e de entrevistas com participantes da ocupação.

Em sua primeira seção, o trabalho apresenta os objetivos e justificativas da proposta da pesquisa supracitada, bem como alguns dos resultados de suas reflexões teóricas acerca das noções de socialização política e subjetivação política. A segunda seção dá continuidade a essas reflexões, tratando da noção de formação política – adotada por esse trabalho – e da concepção de política como ação criadora, conforme Hannah Arendt (2007), e como dissenso, segundo Jacques Rancière (1996a).

A questão inicial, que orientou as fases iniciais desta pesquisa e deste trabalho, indagava a respeito das possibilidades de auto-formação política dos jovens estudantes, por meio de organizações juvenis que adentram o espaço da universidade. Outra questão se fez urgente, reencenando tema tão relevante outrora na pesquisa em Educação, o caráter educativo dos movimentos sociais (ARROYO, 2003). A questão: que processos formativos, largamente não formais e informais, os jovens foram capazes de desenvolver por meio do movimento grevista dos estudantes e a ocupação do *campus* de uma universidade pública no Sul de Minas? A quarta seção e as considerações finais buscam sistematizar possíveis respostas.

Cabe ressaltar que versão inicial e condensada deste capítulo foi apresentado como trabalho à 38ª Reunião Nacional da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no Grupo de Trabalho n. 03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, em 2017, com o título “Ação coletiva e formação política na ocupação de uma universidade no Sul de Minas Gerais”.

1. Dimensões educativas das organizações juvenis

A pesquisa “A dimensão educativa das organizações juvenis” tem como tema os processos educativos não formais e a formação política no interior de organizações juvenis de uma universidade pública do interior de Minas Gerais. Seu objetivo geral é compreender e interpretar como se organizam e ocorrem os processos de formação social e política dos jovens estudantes desta universidade, que participam de organizações ou coletivos juvenis no interior dela.

Estes discentes têm participado não apenas das organizações ditas tradicionais dos estudantes, como os Centros Acadêmicos (CAs) e o Diretório Central Estudantil (DCE), mas também de coletivos não convencionais que atuam em questões políticas de caráter mais geral, como: discentes engajados em cursos de

extensão universitária voltados à formação política de militantes de movimentos sociais e sindicatos; grupo de estudantes que organizam um cursinho preparatório ao ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) para adolescentes de camadas populares, mas que também se preocupa com a formação política desses adolescentes; organizações juvenis que trazem ao interior da universidade, questões étnico-raciais e tematizam as relações de gênero e a diversidade sexual.

A pesquisa tem conhecido também organizações juvenis que buscam sintonizar os temas tradicionais da política estudantil com outros temas citados acima, como o racismo, o machismo e a homofobia, as quais têm relações mais ou menos claras com partidos políticos de esquerda, institucionalizados como o PT (Partido dos Trabalhadores) e o PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), ou não institucionalizados, como o Consulta Popular. Organizações essas que, no caso da universidade pesquisada, têm disputado nos últimos anos as eleições para o DCE. Organizações, enfim, que se mostrarão de grande importância para articular o movimento de ocupação discutido na última parte do trabalho.

A pesquisa também tem conhecido e investigado coletivos juvenis cujas atividades têm influência, pelo menos indireta, na formação política dos estudantes desta universidade, como aqueles voltados à cultura (grupo de Maracatu), à religião (grupos de oração universitários, evangélico e católico) e ao esporte e lazer (Atléticas de diversos cursos de graduação). Estes coletivos não tiveram importância evidente na ocupação destacada aqui, e por isso não serão tratados neste momento.

Estes coletivos juvenis, atuantes nos espaços informais ou não formais da instituição universitária, têm se mostrado como relevantes instrumentos de formação política dos jovens. Inclusive estudantes que não pertencem a coletivos, os “não-organizados”, podem ser envolvidos em eventos promovidos pelos coletivos, tais como assembleias, protestos, palestras, debates, atividades culturais, cartazes, panfletos, ocupações, greve. Eventos, em geral, não vinculados a atividades formais organizadas pelos docentes.

Estas atividades formativas distanciam-se de modelos tradicionais preconizados pelos estudos clássicos da socialização política. Nestes modelos, a socialização política é um processo guiado por instituições comandadas por adultos (família e escola), que tem como tarefa a internalização dos valores básicos que orientam o funcionamento do espaço público das instituições políticas formais (Estado, partidos, sindicatos etc.). (OPPO, 1998).

Contudo, mesmo nos casos em que os eventos de formação política protagonizados pelos coletivos juvenis foram formalmente ministrados por um docente, as suas dinâmicas rompem com o preceito de que os adultos, ou mais “experientes”, devem necessariamente orientar a formação dos mais jovens, ou “inexperientes”. Os processos, em parte relevante auto-formativos ou co-formativos (em que adultos e jovens educam-se reciprocamente), não se baseiam na ideia de que é preciso primeiro habilitar o aprendiz, dotando-o de supostos valores básicos da política democrática, para só depois incentivar a participação no espaço público. Ao contrário, consideram que os jovens têm a capacidade de atuar politicamente aqui e agora, que sua presença peculiar no mundo tem contribuições próprias a dar para o debate das questões públicas. (CASTRO, 2009). Adultos e docentes que se abrem ao diálogo com estes coletivos juvenis, muitas vezes, têm aprendido com eles acerca de temas, ideias e conceitos trazidos pelos movimentos sociais, que podem enriquecer a vida acadêmica e as relações de ensino-aprendizagem.

Estudos fundamentados na noção de socialização política, ainda quando reorientados pelo conceito de capital social, tendem a manter o diagnóstico de que os jovens brasileiros têm baixa aquisição de valores básicos da democracia. (BAQUERO; CREMONENSE, 2006). Deste modo, esses estudos não são suficientes para compreender como foi possível que estes mesmos jovens, supostamente inabilitados para o fazer político, tenham protagonizado importantes ações coletivas em nosso país, ao menos desde as Jornadas de Junho de 2013, e foram a mais

relevante força social de oposição às medidas regressivas tomadas pelo governo Temer em 2016.

Uma possibilidade está nas pesquisas que têm revisto a noção de socialização política, e mesmo a de socialização, considerando que os sujeitos ou atores sociais são ativos participantes de sua própria socialização (DAYRELL, 2002), bem como que os processos de socialização são mais complexos e múltiplos na contemporaneidade, obrigando até mesmo os adultos a se reinserir em processos formativos e rever seus valores sociais fundamentais, ou levando a que gerações adultas e juvenis participem de um modelo “configurativo” de socialização – no qual ambos precisam integrar-se aos contextos mais mutantes da vida contemporânea. (PERALVA, 1997, PAIS, 2012).

Outra possibilidade está presente nos estudos orientados pela noção de subjetivação política, baseada em J. Rancière (1996a), que têm fornecido uma interessante fundamentação para compreender aquela dimensão educativa e auto-formativa dos coletivos juvenis. (CASTRO; MATTOS, 2009, MAYORGA; CASTRO; PRADO, 2012, ALVARADO; PATIÑO; LOAIZA, 2012). Eles ajudam a compreender a autoeducação ou coeducação em processos participativos, que buscam impactar a realidade imediata, incidindo diretamente na chamada esfera pública. Também, a entender ações coletivas que trazem à luz, fazem vir a público, questões tradicionalmente restritas ao âmbito do privado, (re) politizando tais questões, tão importantes aos sujeitos que são acometidos pelas injustiças as quais se referem, como o racismo, o machismo, a homofobia, as restrições ao acesso ao ensino superior, as dificuldades de permanência neste mesmo ensino e as relações entre as autoridades acadêmicas e os discentes. (CASTRO, 2009, MESQUITA, 2008)

A noção de subjetivação política, como tratada pelos estudos citados acima, tende a focar processos microssociais e individuais e a tratar de questões da psicologia social. Certamente, são foco e questões de enorme relevância, cuja aplicação aos temas da educação têm muito a oferecer. Entretanto, a pesquisa aqui

trazida sobre as organizações juvenis tem uma preocupação central provavelmente mais modesta, a saber, a descrição e a compreensão de processos educativos ou de formação política pelos coletivos juvenis, os quais tendem a ser invisibilizados pela universidade (do ponto de vista da educação formal) e pelas análises (do ponto de vista da pesquisa educacional). Processos que as próprias organizações juvenis tendem a ofuscar em favor de outros temas, como as análises de conjuntura. Ao que parece, os próprios coletivos dos estudantes parecem pouco conscientes acerca da penetração e da inventividade de suas estratégias formativas e do impacto que podem ter nos jovens que atingem.

2. Política e formação política

Neste sentido, a noção de formação política parece, ao menos por ora, mais adequada para focar os processos educativos presentes no cotidiano dos coletivos juvenis, bem como para interpretar as dinâmicas formativas do movimento da ocupação da universidade. Ela é uma “categoria nativa”, ou seja, é comumente usada tanto por instituições políticas que propõem ações de educação política, quanto no campo dos movimentos sociais e das organizações juvenis.

O termo formação política é bastante presente em organizações ou fundações ligadas a partidos políticos e a parlamentos (câmara dos deputados e assembleias legislativas), quando se referem à educação para a política, como uma breve busca em sítios da Internet pode comprovar. Tratam-se de cursos abertos, pouco centrados na certificação, que poderiam ser classificados como parte do campo da educação não formal. O termo formação política também se encontra em trabalhos acadêmicos sobre movimentos sociais, como a Pastoral da Juventude (FLORA, 2007), mas principalmente sobre o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) (PIZZETA, 2007, VENDRAMINI, 2007), inclusive, especificamente sobre a formação política da juventude no MST. (MARTINS, 2009).

Estes trabalhos sobre os movimentos sociais referendam uma ideia-chave da pesquisa aqui relatada, a ser verificada na investigação de campo: a importância de processos educativos planejados, mas flexíveis, que ocorrem no interior de organizações juvenis, e que podem ser definidos como educação não formal. (GARCIA, 2007). Enfim, formação política também é uma categoria “nativa” para os coletivos juvenis pesquisados, bastante usada também durante a ocupação da universidade. Por meio dela, é possível acessar e conhecer as diversas e criativas estratégias e táticas de educação política dos jovens estudantes no seu cotidiano e em seu movimento.

Contudo, a ideia de política contida na formação política dos movimentos sociais e dos coletivos juvenis é muito mais ampla do que a das instituições políticas formais, tanto quanto os cursos de formação política de partidos e parlamentos. O fato político é menos o do poder como monopólio da violência legítima e o campo das instituições que controlam o poder (Estado) ou o disputam (partidos). A política para os movimentos é, sobretudo, a possibilidade de que sujeitos coletivos se organizem e lutem pela própria ampliação dos que têm direito a falar e a ser ouvido no espaço público, bem como o alargamento dos temas e questões que podem ser trazidos à luz do debate.

Se o campo da política é muitas vezes pensado como o da força (ou do poder como o monopólio dos instrumentos de violência legítima, tal qual afirmam Max Weber [1993] e Norberto Bobbio [1998]), para Hannah Arendt (2007) a política e o poder político em sentidos plenos são uma potencialidade, efêmera, criada por uma coletividade de sujeitos que agem juntos e se entendem na esfera do discurso – quando as palavras não são vazias (e revelam realidades) e as ações não são brutais (e criam relações e novas realidades). É intrínseca à ação e à vida política, em sentido pleno, a violação de limites e fronteiras. Os limites esboçados para orientar a esfera dos negócios humanos, dada a condição humana de “natalidade”, sempre serão abalados pelas novas gerações. Hannah Arendt (2007) aponta a importância das

novas gerações, e assim dos jovens, que com sua própria presença e ação podem trazer o novo. O sujeito, quando age politicamente, buscando a expressão de si diante dos outros, gera novas realidades, torna possível sua aparição na história e rompe com estruturas pretensamente consolidadas.

Por isto, ainda segundo Arendt (2007), a ação humana gera e precisa de espaços de “aparência”, onde o sujeito pode aparecer aos outros e a si mesmo. Mas esse espaço nem sempre existe, cabe aos sujeitos em cada tempo criá-lo, recriá-lo ou mantê-lo. Tal espaço da aparência precede a construção formal da esfera pública e qualquer forma de governo. É onde podem irromper ações que desestruturam o que estava dado.

Para Rancière (1996a), a política é a atividade que contesta a divisão dada a respeito do mundo sensível – de quem pode ser visto e ouvido –, é a ação que contesta a divisão entre os que são da comunidade e os que formam a comunidade dos que nada são. Deste modo, a política em seu pleno sentido se distingue da “polícia”. A “polícia”, que tem sido tratado equivocadamente como o campo da política, é o “conjunto de processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento da coletividade, a organização do poder e a gestão da população”. No entanto, a política é antes “o conjunto das atividades que vêm perturbar a ordem da polícia pela inscrição de uma pressuposição que lhe é inteiramente heterogênea”, a saber, a pressuposição da “igualdade entre qualquer ser falante em relação a outro ser falante”, igualdade que “só se manifesta pelo dissenso”. (RANCIÈRE, 1996a, p. 372). A “polícia”, na figura de maquinarias provindas da majestade, divindade, força militar ou gestão de interesses, não deve se confundir com a política:

Só existe política quando essas maquinarias são interrompidas pelos efeitos de uma pressuposição que lhes é totalmente estranha e sem a qual, no entanto, em última instância, nenhuma delas poderia funcionar: a pressuposição da igualdade de qualquer pessoa com qualquer pessoa, ou seja, em definitivo, a

paradoxal efetividade da pura contingência de toda ordem. (RANCIÈRE, 1996b, p. 31).

A política como dissenso ou litígio é quem constrói os sujeitos políticos. Por meio do dissenso, esses novos sujeitos se inscrevem como “algo a mais” em relação ao que era tido como parte do corpo social. Os sujeitos políticos operam desclassificações e desfazem a estrutura policial. Não criam identidades estáveis, mas antes sujeitos em ato, precários. Rancière (1996b) cita os plebeus na luta pelo direito a serem ouvidos no Senado na República Romana, os trabalhadores da indústria lutando pelo direito ao voto no século XIX na Europa, tanto quanto as mulheres no início do século XX. A interpretação das ocupações e do papel dos seus jovens agonistas, a seguir, indica o exercício da política como litígio e a re-construção de novos sujeitos políticos, como um novo momento de dissenso – ainda que as estruturas da “polícia” - na figura de um Estado de crescente exceção e de um governo instaurado por um golpe institucional (GENTILI, 2016) - tenham buscado ignorar o movimento, desqualificá-lo ou, enfim, reprimi-lo com força desmedida.

3. Ocupação na universidade

Para a pesquisa empírica sobre a ocupação na universidade sul mineira, foram utilizadas as seguintes técnicas, algumas delas aplicadas antes mesmo do início da ocupação, no contexto da pesquisa “A dimensão educativa das organizações juvenis”: a) Coleta de imagens e postagens nas redes sociais e sites da Internet abertos ao público feitas pelos coletivos juvenis pesquisados e pelo DCE da universidade, bem como em páginas em redes sociais criadas pelo movimento da Ocupação na universidade e outros municípios do sul de Minas; b) coleta de materiais distribuídos em assembleias, reuniões e manifestações de caráter público pelo movimento de greve na universidade, como folders e panfletos, bem como postagens no Facebook e enviados por e-

mail; c) observação de atividades públicas promovidas por oito coletivos juvenis da universidade, feita por sete membros do Grupo de Estudos, ao longo de 2016 e durante a ocupação; d) observação de atividades promovidas pelo movimento de greve, de caráter público, por dois membros do Grupo de Estudos - atividades como “aulões”, oficinas, saraus, debates, rodas de conversa etc., assembleias docentes e unificadas; reuniões do Comando Geral de Greve e manifestações (dois atos públicos no centro da cidade); e) entrevistas com oito estudantes participantes da ocupação na universidade.

Minas Gerais foi um estado que se destacou nessa segunda onda de ocupações, com ao menos 69 instituições educacionais ocupadas em meados de outubro, segundo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (OLIVEIRA; SHAW, 2016). No Sul de Minas Gerais, o movimento foi mais forte em um dos seus maiores municípios, que chegou a ter todas as suas escolas públicas de Ensino Médio ocupadas, assim como o *campus* da universidade pública estadual.

No município sede da universidade investigada, a primeira ocupação aconteceu em uma escola estadual de ensino médio, periférica. Esse e outros exemplos aceleraram um processo de formação e preparação do movimento dos estudantes da universidade, que vinha se gestando desde meados de 2016, por meio de assembleias, debates, mesas-redondas e panfletagens.

Observações feitas dessas atividades preparatórias, entretanto, indicaram grandes dificuldades de os coletivos juvenis mobilizarem os estudantes. Primeiro, porque trata-se de uma instituição de pequeno porte, recente como universidade, oriunda de escola centenária no campo da saúde, com tradição elitista e conservadora. A politização dessa universidade é relativamente recente, destacando-se a ocupação do prédio da reitoria em 2012, em apoio a greve nacional dos professores da rede federal.

As assembleias ou reuniões públicas dos coletivos juvenis tendiam a reunir poucos estudantes “independentes”, com cada coletivo ocupando espaço segregado e com grandes divergências

entre si, desde a estratégia a adotar em oposição ao governo Temer, a discordâncias sobre a condução da política estudantil interna. Relatam-se reuniões encerradas abruptamente, sem chegar a decisões relevantes, e o descontentamento de estudantes “independentes” com o rumo dessas ações. Um “dia de paralisação” na universidade, no final de setembro de 2016, consumiu enormes energias dos membros do DCE, com pouco efeito prático, exceto uma concorrida mesa redonda sobre a MP 746 e a PEC 55, em que falaram professores, sindicalistas e estudantes.

Aos poucos, os estudantes mobilizados se aproximaram dos sindicatos dos técnicos e docentes, que marcaram uma “Assembleia Unificada” no início de outubro. O ambiente da assembleia estava um tanto conturbado, com muitas indefinições e dúvidas sobre como agir, vindo, por fim, a aprovar reuniões para discutir indicativos de greve pelas três categorias, técnicos, docentes e estudantes.

Dois dias depois, entretanto, assembleia dos técnicos decidiu pela greve imediata, após ouvirem fala da presidente do DCE sobre a PEC 55, a pedido do sindicato. A greve, na prática, pouco mobilizou os técnicos, mas seria importante para estimular o movimento grevista das outras duas categorias – mesmo que se tenha abandonado, por ora, a ação “unificada”. No mesmo dia, houve uma tumultuada assembleia dos docentes, com a intervenção de alguns estudantes contrários à possível greve, mas que ao final aprovou o indicativo de greve. Assembleia discente, já mais cheia que outras ações anteriores, também aprovou indicativo de greve.

As greves discente e docente só começariam dias mais tarde. Enquanto isso, estudantes ativos conseguiram incentivar discentes de vários cursos a realizar assembleias, nas quais debateram sobre a PEC 55 e sobre a greve, votando em favor da paralisação. Em 21 de outubro, no final da tarde, assembleia geral dos estudantes, com grande número de presentes, declarou greve imediata com ocupação da universidade. Diversas aulas foram interrompidas

ou impedidas nesse dia, gerando reclamações de alguns professores e estudantes contrários. Segundo relatos, os estudantes mobilizados fizeram uma “autocrítica” sobre a ação intempestiva, e passaram a buscar mais o diálogo e a negociação com docentes e técnicos que queriam usar salas ou laboratórios. Também, passaram a usar as “barricadas” com carteiras de modo mais simbólico, chamando os estudantes e docentes para as atividades de greve, mas não impedindo quem quisesse retirá-las.

No dia 24 de outubro, os estudantes ocuparam o prédio da reitoria, onde passaram a realizar suas assembleias diárias. Eram cerca de 200 estudantes, que espalharam seus colchões pelos corredores do prédio da reitoria e formaram comissões para organizar seu movimento e o espaço. Alguns professores ofereceram “aulões” sobre temas relativos ao movimento, como a MP 746, enquanto outros organizaram uma rede de apoio aos estudantes, tanto para ajudá-los com a alimentação, quanto contra uma possível reintegração de posse. Enfim, no dia 28 de outubro, os docentes, em uma concorrida assembleia, declararam greve, em boa parte inspirados pelos estudantes ou solidários a sua ocupação.

No dia 31 de outubro, reunião do colegiado da Pró-Reitoria de Graduação votaria pedido de “congelamento” do calendário, que interromperia as aulas e, na prática, legitimaria o movimento na universidade. No saguão do prédio principal, concentraram-se estudantes e alguns professores diante de telão que transmitiu a reunião. Representantes dos estudantes, dos técnicos e alguns docentes favoráveis às greves, fizeram falas muito sincronizadas na reunião, indicando o poder da coalizão que se formara entre as categorias, conseguindo a aprovação do “congelamento” com boa margem de votos. No saguão, estudantes comemoraram entoando “We are the champions”.

Formou-se um Comando Geral de Greve, com reuniões diárias, preocupado sobretudo em organizar atos públicos contra a PEC no município. As reuniões eram abertas, e delas chegaram até mesmo a participar alguns docentes contrários à greve, ainda

que poucas vezes. O primeiro ato público aconteceu em 11 de novembro, em praça central da cidade, reunindo cerca de 600 pessoas, numa das maiores manifestações da história do município. Esse ato foi precedido por diversas ações de panfletagem e por reuniões de alguns professores da universidade com membros de paróquias da Igreja Católica, a respeito da PEC 55, estimuladas pela própria CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), contrária à PEC.

O segundo ato aconteceu em 25 de novembro, com número menor de pessoas, cerca de 200, mas com uma dinâmica mais criativa: parte dos estudantes queria uma “ação incisiva”, inspirados por um “cadeiraço” (interrupção de ruas, durante alguns minutos, por secundaristas sentados em carteiras e declamando jogral) feito dias antes, e propôs que o acesso principal da cidade, um trevo onde se cruzam duas rodovias, fosse fechado. A assembleia unificada decidiu que se manteria o ato como inicialmente pensado, uma caminhada até a praça central, com discursos de representantes de docentes, técnicos e estudantes, mas que quem quisesse poderia continuar o protesto até o acesso principal. E efetivamente foi assim, com alguns estudantes, com carteiras escolares, faixas e coreografias, fechando o trevo durante meia hora. Dias depois, em 29 de novembro, o movimento enviou dois ônibus para o ato em Brasília, que foi dura e injustificavelmente reprimido pela polícia militar, como forma de retaliação do movimento e para amedrontar os ativistas.

No interior da universidade, organizavam-se semanalmente atividades de greve. Como exemplo, cita-se a programação dos dias 7 a 13 de novembro, que incluiu: os horários de café, almoço e jantar da ocupação; as assembleias discentes diárias, às 21h; outras ações do movimento, como assembleia docente, ato público na praça central e possível mudança do local da ocupação; atividades lúdicas, como torneio de futsal entre repúblicas; e as atividades de formação, em geral feitas pelos professores, a saber, Roda de Terapia Junguiana, Roda de Conversa sobre diálogos

entre gerações, cines debate, grupo de estudos de Latim, Tertúlia Literária, oficinas de defesa pessoal, de Prazi e de jogos cooperativos e “aulões” sobre resistência comunalista, psicologia histórico-cultural, teoria crítica do currículo, impactos da PEC sobre a saúde, saberes dos povos tradicionais, teoria crítica sobre identidade e gênero e MP 746.

Outras três escolas de Ensino Médio do município também foram ocupadas, com apoio dos estudantes mobilizados na universidade, que haviam formado uma Comissão de Diálogo com os Secundaristas. Em algumas escolas, houve muita tensão com a direção e professores, assim como conflitos com estudantes e não-estudantes contrários às ocupações. Um dos coletivos, ligados à tendência do PT, teria estimulado a ocupação em uma das escolas onde houve mais conflitos, os quais geraram matéria muito negativa na mídia local. Como esse coletivo não tinha comunicado à Comissão sobre sua ação, isso gerou uma forte desavença dentro da ocupação da universidade e no Comando Geral de Greve. Foi a mais forte tensão dentro de um movimento que tinha, até então, conseguido costurar uma sólida união em torno de pauta comum, em boa parte também devido ao grande ativismo dos estudantes “independentes”, que compuseram a maior parte dos que participaram da ocupação.

No início de dezembro, com a PEC aprovada no primeiro turno no Senado, com a iminente aprovação em segundo turno e com um desgaste natural do movimento, a ação coletiva foi enfraquecendo: os técnicos já tinham votado o final da greve; os docentes já se preparavam para votar o mesmo; a ocupação dos estudantes, muito longa, já tinha bem menos ocupantes em comparação com seu início, enfrentava dificuldades com a alimentação e relatava vários casos de adoecimento e estafa.

A ocupação dos estudantes havia se retirado do prédio da reitoria para o prédio da extensão, que fica fora do *campus*, para evitar o cancelamento do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio). Após o ENEM, os estudantes mudaram novamente a ocupação, voltando ao *campus*, para um terceiro prédio, com

melhor estrutura. Enfim, em 13 de dezembro, os estudantes declararam o fim da ocupação, que durou 54 dias.

4. Aspectos políticos da ocupação da universidade

No dia a dia da ocupação, ficava difícil distinguir o que eram as ações políticas e o que era a formação política, tal o grau de fusão entre essas dimensões. No entanto, na busca de clareza e para a resposta das questões deste texto, tentei distinguir os aspectos referentes à noção e prática de política, segundo o movimento da ocupação e seus jovens sujeitos, dos aspectos mais diretamente relativos à formação.

Esse e o próximo item se baseiam principalmente nas entrevistas feitas com oito estudantes que participaram das ocupações na universidade sul mineira. Foram três entrevistadores, que contataram estudantes que estiveram na ocupação na maioria dos dias em que ela durou. Uma entrevista foi gravada e transcrita, enquanto as demais foram respondidas por e-mail. Eram dez questões abertas e dissertativas, que versaram sobre como se deu o engajamento do estudante na ocupação, como ela se organizou, que adaptações teve de fazer, suas principais dificuldades, suas maiores qualidades e contribuições para a formação política do entrevistado e para a sociedade. Dos oito entrevistados, seis eram mulheres e dois homens. Cinco estudavam História, duas Ciências Sociais e uma Nutrição, e estavam em diferentes momentos de formação na graduação. Quatro eram independentes e quatro eram militantes de coletivos juvenis – sendo que duas tinham características de militância fluida e múltipla, transitando entre os diferentes coletivos.

Sobre a concepção de política, assim disse a presidente do DCE, estudante de Ciências Sociais, em um evento ocorrido semanas antes da ocupação: “Política não é necessariamente partidária, é qualquer decisão sobre o que vamos fazer e agir. Quando organizamos nossas indignações e agimos coletivamente,

muito coisa é possível”. Seu exemplo foi, justamente, as ocupações secundaristas em São Paulo em 2015. Nessa definição, destaca-se a ação coletiva e a intervenção na realidade imediata, concreta. A política envolve o conflito, também, conforme um estudante de História, independente, que participou da ocupação, “para o bem ou para o mal, a democracia também é conflito”.

Como foi tratado acima, para Rancière, o âmago da política é o dissenso, por meio do qual, pessoas e grupos, outrora renegados no espaço público, deserdados da comunidade política, se fazem sujeitos políticos. Nas entrevistas, estudantes da ocupação trataram de seu alvorecer como sujeitos políticos. Conforme seus relatos, a maioria não era pertencente a coletivos juvenis, eram estudantes “independentes”. Isso não significa que fossem despolitizados, já que parte importante vinha de cursos da área de Ciências Humanas, em que temas sociais e políticos são bastante trabalhados em sala de aula. Também contou o lento labor dos coletivos para criar um clima propício ao engajamento, afora o sentimento de medo e mal-estar causado pelo avanço das medidas neoliberais do governo Temer, em especial a PEC 55. Relato de um estudante do curso de História, “independente” até então, une, em uma mesma frase, a sua decisão pessoal de mergulhar na ação política com a justificativa de que os estudantes, coletivamente, precisavam mostrar que “são capazes de pensar criticamente”. A dimensão pessoal e coletiva da política se mixam no movimento social, a formação do sujeito político no aspecto individual e no coletivo parecem se equivaler, conforme o mesmo estudante: “nunca vai acontecer algo assim na minha vida. (...) esse período de ocupação talvez seja uma das coisas mais importantes que já fiz (...) senti que estava aprendendo a construir a democracia. (...) A partir da ocupação, por mais que eu já tivesse estudado sozinho sobre ações políticas, é que eu percebi que eu preciso constantemente fazer parte de grupos”.

Neste mesmo sentido, afirmam outros relatos:

No geral, acho que essas ocupações têm o papel de apresentar para a sociedade um outro modelo de política, com novos atores políticos, essas ocupações tiveram função formativa para a nossa geração e para a geração de secundaristas que ocuparam as escolas. (Mulher, estudante de Ciências Sociais, militante).

(Com a ocupação, a comunidade local) pode ver que os jovens estudantes são mais que jovens. São pessoas ativas socialmente, que se preocupam com o futuro de todos. Quebramos paradigmas, mostramos a que viemos e que somos conscientes. (...). Para nós ocupantes, acredito que tenha sido o ápice de nossa vida universitária. Não só passamos pela universidade, mas ajudamos a construir o país que queremos, fizemos e estamos fazendo parte da história, construindo história. (...). Nos tornamos sujeitos de nossas vidas, ativos na realidade que queremos, do futuro que queremos. (Mulher, estudante de História, militante).

Também, o movimento das ocupações revelou o caráter afetivo e conformador de coletividades que uma ação coletiva e política pode ter. Segundo mulher, estudante de História, militante, a ocupação criou elo afetivo e preocupação mútua entre os estudantes. Homem, estudante de História, independente, afirmou que a ocupação criou “sentimento de coletividade, empatia, trouxe aproximação entre alunos que nunca se viam, mas passaram a desenvolver um amor pelo próximo muito maior que o egoísmo que vemos dentro da universidade”. Outra mulher, estudante de História, independente, disse que a ocupação fez com que ela se sentisse parte da universidade e se aproximasse de estudantes de outros cursos.

A política como dissenso parece envolver também a ressignificação do espaço do exercício da política, ou a re-politização dos espaços. Escolas e *campi* universitários, tratados como espaços de aprendizagem, “neutros” politicamente, geridos por técnicas administrativas típicas da “polícia”, na definição de Rancière, são ressignificados politicamente. Foi o caso do prédio da reitoria que, com a ocupação, teve seu espaço reorganizado e ressemantizado. Os rostos dos reitores, nos quadros da entrada,

foram cobertos por letras que compunham a frase “Ocupe a universidade”. As assembleias, em meio a colchões, painéis, copos e talheres, com estudantes distribuídos ao longo de dois corredores, eram, ainda assim, extremamente organizadas e tranquilas – contrastando com o clima mais tumultuado de assembleias anteriores à ocupação. Havia grande preocupação em respeitar a sequência das inscrições, bem como que todos pudessem falar e ser ouvidos. Foram criadas as comissões de segurança, comunicação, alimentação e atividades. Mais tarde, foi criada a comissão de diálogo com os secundaristas. Segundo estudante de História, independente, as comissões “foram os pilares da ocupação. Sem ela não teríamos o nível de disciplina que conseguimos”.

Buscava-se aplicar, concreta e até radicalmente, os princípios da democracia direta nas assembleias e comissões, mesmo que isso significasse longos períodos de debate e reflexão, reduzindo inclusive o tempo de sono. Isso levou a que estudantes e coletivos relativizassem suas posições, acatando decisões coletivas, decididas pelo voto, mesmo quando delas discordassem: “Teve muitas discordâncias dentro da ocupação. Discussões sobre como levar a ocupação ou não. Mas tudo era resolvido no voto. Todo mundo votava. Muitas coisas que votei não foram acatadas. Eu pensava: beleza, se é para decidir no voto, tudo bem.” (Homem, estudante de História, independente). Também, se buscou o rodízio na função de representar o movimento nas negociações com a reitoria, evitando a formação de “líderes”. Segundo mulher, estudante de Ciências Sociais, militante, o movimento pode ter deixado à universidade lições sobre a democracia, para que instaure ou reconheça processos mais horizontais de tomada de decisão política.

É claro, o longo tempo do movimento levou a um natural desgaste, reconhecido pelos entrevistados. Mas pode se considerar como notável o período em que a coalizão que fez o movimento manteve, nas palavras de mulher, estudante de Ciências Sociais, militante, “uma relação de confiança”. É que,

dentro da ocupação, havia três diferentes coletivos juvenis atuantes, rivais na política estudantil cotidiana, ao lado de grande número de estudantes independentes. E o movimento ainda envolveu a greve dos técnicos e a greve dos docentes. Assim, à certa altura, estudantes decidiram que eles é quem demandariam quais atividades de greve desejariam, em vez dessas serem estabelecidas pelo Comando Geral de Greve. Nos momentos finais do longo movimento, a assembleia estudantil aventou a possibilidade de romper com o Comando de Greve.

Marcante na ocupação, radicalizando seu caráter democrático, foi a preocupação com a paridade de gênero, re-politizando a dimensão das relações entre os gêneros. Para uma estudante de História, independente, a preocupação em efetivar os valores apregoados no interior da ocupação, em especial a paridade de gênero e o combate ao machismo, foi o aspecto mais positivo do movimento. Isso deu continuidade à forte preocupação da primeira onda de ocupações estudantis e ao trabalho formativo dos coletivos juvenis antes mesmo das ocupações. Nas assembleias, por exemplo, coibia-se que os homens interrompessem as falas das mulheres e não se admitiam jargões machistas contra professoras adversárias do movimento. A quantidade de mulheres entrevistadas reflete outra característica da ocupação, em que as estudantes estiveram em maior número e tiveram grande combatividade. Dentro da ocupação, elas realizaram reuniões “auto-organizadas”, apenas com mulheres, para discutir a pauta feminista, ao lado de alguns encontros que incluíram também homens, em especial para debater o machismo.

5. Aspectos formativos da ocupação na universidade

A narrativa sobre a ocupação da universidade sul mineira indicou que havia continuidades, mas também descontinuidades, entre a atuação política e formativa dos coletivos juvenis e o movimento de greve. Também, que a dinâmica organizacional da

ocupação teve grande influência das ocupações estudantis anteriores, as quais se inspiraram largamente nos movimentos de secundaristas chilenos e argentinos, também por influência da cartilha “Como ocupar seu colégio” (O MAL-EDUCADO, 2015). Mas o caráter formativo desses coletivos e sua influência na ocupação não devem ser minimizados. Na universidade, os coletivos foram muito mais do que meros “apoiadores” da ocupação, diferente do que se viu na maioria das escolas de ensino médio na primeira onda.

Esses coletivos possuem, dadas as suas ligações com partidos institucionais ou movimentos “clássicos” da esquerda, diversos elementos oriundos da política tradicional, eleitoral e representativa. Ao mesmo tempo, como a pesquisa relatada vem observando, combina esses elementos com novas práticas políticas, como: horizontalidade, democracia direta, trabalho de base permanente, ação política como ação cultural, valorização da ação direta, aceitação e respeito às diferenças na forma de se organizar, autogestão como busca da não dependência e práticas de auto-formação (CORREA, MANRÍQUEZ, 2009). Essa combinação, provavelmente, vai tornar ainda mais efetivo o já clássico reconhecimento dos saberes e habilidades criados nos jovens que participam das entidades estudantis, tais como: laços sociais, criação de novas relações, processos comunicativos, oralidade, leitura, exercício do debate, ampliação do universo artístico-cultural, exercício da escrita etc. (PEIXOTO, 2016).

Também, diferenciando-se da atuação de entidades estudantis universitárias em anos anteriores, para esses coletivos juvenis atuantes hoje na universidade, a pauta da educação é central. A pauta educacional passa pela defesa de um projeto “popular” de educação, a prática de cursinhos populares com espaços de formação política e o tema do acesso e permanência na universidade, entre outros. Na dinâmica interna dos coletivos, também são marcantes os espaços conscientes de formação, que ilustram uma educação não formal, como “acampamentos” (locais, estaduais e nacionais), encontros de formação, formação

dos professores do cursinho, estudos dentro dos “setoriais” (de negras e negros, mulheres, LGBT, entre outros) e formação dentro de “células” distribuídas entre as “frentes” (estudantil, periferia e meio rural). Uma estudante de Biologia, recém-ingressa em um dos coletivos, antes do início do movimento de ocupação na universidade, confidenciou: “Aprendo mais sobre a conjuntura política nacional aqui com vocês do que na sala de aula. Tenho um professor que nem sabe o que é uma PEC”. Outra estudante, participante do coletivo que organiza o cursinho popular, do curso de Ciências Sociais, considera que a formação pela militância complementa e aprofunda a sua formação acadêmica: pelo contato com a realidade dos adolescentes da periferia, pela necessidade de estudar leis e políticas para os debates e pela maior apropriação dos espaços da universidade, para além das aulas formais.

Ainda, esses coletivos oferecem espaços formativos mais ou menos planejados para o “público externo”, tanto aos estudantes não organizados, quanto à comunidade local, tais como: os cursinhos populares supracitados, “aulões” em praças públicas, oficina de turbante para crianças negras em Organização Não-governamental, participação em conferências municipais de juventude, debates, mesas-redondas, assembleias, panfletagem, atos públicos e a própria ocupação. Essas atividades formativas podem se dar em combinação com projetos de extensão universitária, destacando-se os Cursos de Realidade Brasileira realizados entre 2013 e 2015, ou mesmo a participação como palestrantes de representantes desses coletivos em Seminários sobre a Juventude na universidade.

Como se percebe, havia um ambiente e um contexto de relativa politização, pelo trabalho político e formativo dos coletivos juvenis, que tornou possível o movimento da ocupação. Mas o movimento foi uma “catarse” de todas essas potencialidades, inclusive uma catarse dos seus aspectos formativos. Um estudante de História, independente, utiliza o termo “catalisador” com esse sentido catártico:

Teve mudanças durante a ocupação inteira. Não de uma forma melhor ou pior, a ocupação foi se transformando à medida que foi necessário e sempre de forma que possibilitou ressignificar os nossos espaços... o tempo todo fazíamos espaços de formação. Talvez, quem estava de fora, quem via a universidade fechada e com aqueles cartazes todos, deveria pensar: pô, esses caras estão parados no tempo ali. Talvez tenha surgido essa impressão. Só que é o contrário. A ocupação é um catalisador gigantesco. Ela catalisa tudo. Ela catalisa como as relações sociais se dão. Algumas amizades que eu fiz ali (...) eu tenho e guardo com muito carinho até hoje. Elas só poderiam ter se dado ali. Elas não teriam sido construídas da mesma forma se fosse em outros espaços. A ocupação catalisa tudo, suas perspectivas ideológicas, políticas, sociais, suas percepções sobre o mundo, sobre a realidade. Ela é um catalisador gigantesco. É justamente isso que deu sentido ao movimento. Se fosse algo parado, estaríamos ali fixados, descansando e curtindo, mas não, ela é um catalisador.

Pode se dizer que, nas ocupações, diversas possibilidades educativas dos movimentos sociais, conforme Arroyo (2003), se viram novamente presentes, em especial: luta pelo direito à educação; aprendizado dos direitos; materialidade (valor da luta pela sobrevivência e inserção na sociedade); centralidade dos sujeitos (em vez dos processos) na educação; totalização (o movimento permite o alargamento do olhar do sujeito acerca do mundo, tal qual uma “situação-limite” segundo Paulo Freire) e presentificação (centralidade do tempo presente e de seus problemas).

Segundo as observações e as entrevistas, os aspectos formativos da ocupação da universidade podem ser classificados em duas categorias: propostas para a educação formal; práticas formativas no interior da ocupação.

As propostas para a educação formal foram, a princípio, o aspecto educativo mais consciente desse movimento, algo presente já na pauta cotidiana dos coletivos juvenis, como tratado acima. Passaram, no início, basicamente pela luta pela manutenção do direito à educação, em especial as políticas de acesso e permanência na educação superior pública e gratuita,

ameaçadas pela PEC 55. Também, foram marcantes as críticas ao modelo neoliberal, tecnicista e privatista de educação, que tem ganhado mais força com o governo Temer. Contra esse modelo, se fez a defesa da educação pública de qualidade, universal e crítica.

Os estudantes, em especial os independentes, foram vivendo outras formas de educação no interior do movimento, algumas das quais os militantes já tinham mais familiaridade. Eram práticas informais, por meio das assembleias, no trabalho das comissões e nas atividades políticas, bem como não formais, ao lado ou não de professores, como “aulões”, mesas-redondas e oficinas. Essas vivências foram trazendo, conforme as entrevistas, a ideia de que outras relações de ensino-aprendizagem seriam possíveis na educação formal da universidade, enquanto o próprio espaço da universidade ganhava novos sentidos aos estudantes.

Os estudantes que militavam nos coletivos juvenis, assim como os independentes que se engajaram na ocupação, criaram consciência de que existem outras possibilidades de formação social e pessoal, bem como de inserção em redes de relacionamento social, político e profissional, alternativos ao dispositivo que vem se tornando hegemônico nas universidades. Esse dispositivo, segundo a descrição de Oliveira e Fernandes (2016, p. 94), tem feito com que os estudantes incorporem “(...) a prática da produção do conhecimento que segue a lógica do trabalho intensificado e produtivista dos professores universitários, orientada pela mercantilização do conhecimento no contexto das políticas neoliberais.” No reverso do dispositivo hegemônico – nos quais os estudantes são completamente heterônomos e os processos formativos são não-dialógicos –, na ocupação se ensaiaram relações educacionais e processos formativos em que os estudantes tiveram grande grau de autonomia e em que puderam ser estabelecidos diálogos intergeracionais profícuos. Como pauta central das atividades formativas, durante a ocupação, a possibilidade de deter as políticas regressivas e, até mesmo, o vislumbre da utopia de

transformação social, em vez da inserção acrítica em uma realidade que, se já era opressiva a muitos dos jovens estudantes, acenava com ainda mais regressões, o que explica o “medo” e mal-estar que motivou diversos estudantes a aderir à greve.

O movimento das ocupações não negligenciou o aspecto formativo, ao contrário, tornou-o mesmo mais evidente e mais consciente em comparação com a práxis cotidiana dos coletivos juvenis. Esse processo formativo, em primeiro lugar, foi intenso, como afirma o relato de estudante homem de História, independente:

(...) A ocupação é um período bem mais desgastante do que um período de aula regular ... bem mais desgastante. Inclusive, durante o período normal de aulas, eu tenho duas aulas por dia. Na ocupação, teve vezes em que assisti seis aulas por dia, fora as obrigações das comissões e tudo isso. Era bem mais pesado e intensificado.

Esse mesmo estudante, em seu relato, confirma a percepção acerca de outras potencialidades do processo educativo das ocupações, tratados nesse item e no anterior, como a riqueza e a criatividade das atividades formativas, a construção de táticas potentes de ação coletiva e uma maior unidade entre teoria e prática política:

Para a universidade é inquestionável o avanço no sentido político e social que a ocupação causou, com todos os seus eventos culturais e debates/aulões. Está impresso na história da universidade esse movimento que posteriormente pode ser utilizado pelos futuros estudantes, como espelho de um movimento pacífico, mas enérgico. Enfim, aos estudantes creio que só receberam mais teoria e prática no dia a dia, conhecendo uns aos outros e percebendo como é importante participar desse tipo de movimentação política.

Estudante mulher de Ciências Sociais, militante, afirma a esperança de que a universidade poderia se tornar, depois da ocupação, um espaço político e educacional mais democrático.

A escola vai ser o lugar que mais vai vivenciar essa mudança de percepção, ela vai ter que ser uma instituição social com o mínimo de recursos democráticos a partir de agora, isso impacta diretamente da formação de professores, na formação de trabalhadores... acho que demos início a um processo de gestação e o que vem é um futuro de mais lutas, mas que tem mais esperanças também.

À esperança dessa democratização do espaço institucional da universidade, cabe, entretanto, trazer relatos posteriores menos otimistas. Na verdade, acerca das próprias escolas de Ensino Médio, desde o início de 2016 relatos afirmavam, como se viu em capítulos anteriores, que elas não haviam se transformado e, em alguns casos, a situação piorara, em instituições em que os gestores perseguiram supostos “líderes” da ocupação e impediram o funcionamento de grêmios. Em relato recolhido pelo autor, mulher estudante de Engenharia que participou da greve em outro *campus* dessa universidade, sediado em outro município sul mineiro, fez a seguinte narrativa: “Com o retorno das aulas, no início, alguns professores contrários ao movimento me olhavam com cara feia. Mas depois, eles esqueceram. Esqueceram que houve movimento. A universidade não tem memória”.

Vale, então, esperar que essa formação social e política, durante as ocupações, deixe efeitos a médio e longo prazo, em especial no mundo público para além da instituição universitária. Relatos indicam que houve a formação política, pelo movimento, de uma geração de jovens universitários – assim como dos adolescentes secundaristas nas ocupações de escolas - em especial, para aqueles que tinham pouca ou mesmo nenhuma formação política, algo que aparece abaixo não apenas nos relatos dos independentes, mas também dos militantes. Mas, mesmo aos militantes, a participação em uma ação coletiva de grande porte é um momento ímpar em sua formação:

Tinha pessoas que entraram e não sabiam muito bem sobre o que estava rolando. Sabiam que tinha algo errado, que elas não estavam satisfeitas com aquilo. Às vezes elas sofreram ou sofreriam com as medidas arbitrárias

do governo. Elas estavam ali, mas não sabiam o que estava acontecendo. Elas pouco sabiam sobre os processos políticos, jurídicos, econômicos, de lobby, e por aí vai. Eu também não. Muita coisa eu aprendi na ocupação. Por fazer história, eu tinha apenas uma noção básica. Mas esses espaços formativos do movimento foram muito bons. Pessoas que chagavam um pouco ou totalmente perdidas começaram a falar, a opinar, a dar ideias. Elas passaram a se engajar. Isso foi muito do caralho. Foi muito legal ver isso. Esse amadurecimento político e militante. Militância era uma palavra que não fazia parte do meu vocabulário antes da ocupação. Militância para mim agora, putz! Militância ela tem ... depois que eu comecei a militar na ocupação ... acho que não dá para sair mais disso aí. Pelo menos eu não vou conseguir mais. Essa consciência política que você adquire com a militância e durante a experiência de ocupar uma universidade, isso não dá para voltar atrás. (Estudante homem de História, independente).

Eu sou um exemplo de uma estudante que não tinha muito conhecimento político e pude amadurecer muito durante o movimento. (Estudante mulher de Nutrição, independente).

Conseguimos trazer à tona, discussões de cunho político e levar esses espaços a pessoas e alunos da universidade que não estão familiarizados com esse tipo de debate, espalhando a prática política dentro da universidade. (Estudante homem de Ciências Sociais, independente).

A ocupação da universidade se mostrou, muito em função do esforço de fazer da sua organização um movimento mais horizontalizado, um processo que fez com que estudantes não organizados em coletivos ou diretórios acadêmicos reavaliassem a importância da inserção política e da organização estudantil. (Estudante mulher de Ciências Sociais, militante).

O movimento estudantil nos molda como seres humanos, humanos e conscientes. Nos ensina a respeitar as diferenças, a lidar com o outro, a ouvir o outro, a abraçar quando necessário, a cuidar. Saímos do processo de ocupação muito melhor do que entramos, com toda certeza. Mais politizados e mais humanos. (Estudante mulher de História, militante)

Nas últimas semanas da ocupação, os estudantes estavam em menor número, desgastados física e emocionalmente. O

adocimento já tinha levado diversos jovens, outrora muito engajados, a abandonar temporária ou definitivamente a ocupação. Nesses dias, relatos de mulheres estudantes destacaram a importância de rodas de conversa promovidas por uma docente da universidade, psicóloga, que fez uso da abordagem psicanalítica junguiana para que os estudantes, em especial as mulheres, que sempre foram a maioria no movimento, pudessem relatar suas dificuldades e angústias: “É necessário dizer aqui a ajuda essencial da professora de psicologia que, naquele momento, percebera os limites subjetivos que nos tomavam” (Estudante mulher de Ciências Sociais, militante).

Esse caso e o relato ilustram, primeiro, os limites da ocupação como tática de longa duração – algo que apareceu em relatos posteriores de militantes que participaram da ocupação da universidade. Houve mesmo estudantes que confidenciaram a entrevistados que nunca mais participariam de qualquer atividade política, tamanho o desgaste físico e psicológico que tiveram. Em segundo lugar, o caso traz à tona a importância dos diálogos intergeracionais, a contribuição recíproca entre adultos e jovens pela comunicação de suas distintas experiências e suas diferentes relações com o tempo e o espaço. Se nos momentos finais da ocupação, as estudantes encontraram importante guarida no trabalho psicanalítico da docente, não se deve deixar de trazer o relato de um docente, feito nos momentos iniciais da ocupação: “Nós devemos agradecer vocês, estudantes, que estão nos educando para a luta”.

Infelizmente, a postura desses dois professores não foi a exclusiva do corpo docente da universidade. Ainda que os docentes não sejam os sujeitos principais deste capítulo, ao menos mais uma observação é relevante. Na universidade ocupada, houve uma grande cisão no corpo docente em relação à greve, ainda que aqueles favoráveis tenham conseguido mobilizar mais colegas para votar favoravelmente a ela nas assembleias. Enquanto os educadores, acima, se permitiram aprender com seus estudantes, ou foram muito importantes em processos cogidos

de formação, por outro lado, diversos professores ameaçaram seus estudantes grevistas com a reprovação nas disciplinas que lecionavam, por faltas, e mantiveram ou mesmo marcaram avaliações durante a ocupação. A universidade ainda tem muito a aprender com seus estudantes...

Considerações Finais

Nesse capítulo, busquei trazer os principais resultados de um esforço coletivo de reflexão e investigação acerca das organizações juvenis e do movimento de ocupação em que elas participaram, em uma universidade do Sul de Minas Gerais.

Entre os empenhos conceituais e teóricos, o texto debateu sobre termos que vêm sendo usados para pesquisas acerca do aprendizado político pelos jovens. Trata-se de discussão importante, a se considerar que o objetivo do capítulo era tratar dos processos de auto-formação e coeducação política dos estudantes no interior de uma ação coletiva.

Isso foi feito, primeiro, tratando dos limites da noção clássica de socialização política e das tentativas de reformar esse conceito. Em sua noção clássica, a socialização política pressupõe o aprendizado de valores básicos dados, transmitido pelos adultos, como pré-requisito ao agir político, como se os jovens estivessem necessariamente de fora da cena pública, sempre incapazes de compreender o mundo político e nele intervir antes de introjetarem devidamente certos saberes consagrados. Esforços para reformular o conceito, como o uso da noção de capital social, ainda não são capazes de contornar a dificuldade de compreender como adolescentes supostamente carentes de habilitação política, como os secundaristas das ocupações, foram capazes de promover um movimento em larga escala, enquanto a maioria das organizações políticas controladas por adultos pouco têm reagido diante do descalabro da democracia representativa em nosso país.

Outros esforços mais interessantes vêm considerar os jovens como sujeitos partícipes do seu próprio processo de socialização,

além de atores sociais e políticos capazes de agir de modo autônomo. Já a noção de subjetivação política intenta mesmo romper com a de socialização, ao focar processos participativos em que adolescentes e jovens buscam interferir na realidade presente imediata, publicizar questões tradicionalmente mantidas na sombra e se fazer, pela ação, sujeitos políticos. A posição teórica desse texto aproxima-se dessas noções que reconhecem as possibilidades de atuação política de adolescentes e jovens, que valorizam as perspectivas próprias e únicas desses sujeitos em relação ao tempo e espaço social e que propõem que nos atentemos aos processos auto-formativos e co-formativos engendrados por suas ações coletivas.

A própria noção de política é, a partir dessas outras concepções de formação política, resignificada. Deixa de ser vinculada estritamente ao poder político como monopólio dos meios de coerção, e passa a ser considerada como a ação coletiva criadora de realidades e de sujeitos, tal qual a noção de “ação” de Hannah Arendt e a de “dissenso” de Jacques Rancière. A política opõe-se à violência e aos mecanismos de administração, e é mesmo a possibilidade de ruptura dessas estruturas “policiais”. Por meio da política, sujeitos excluídos da comunidade dos reconhecidos passam a ser ouvidos, constituem-se coletivamente como agentes criadores e refazem o espaço público. Rancière cita lutas diversas ao longo da história, em que os “não-sujeitos” se fazem sujeitos, mesmo que durante curtos espaços de tempo, pela política em seu sentido essencial: plebeus, proletários e mulheres. Poderíamos acrescentar, os jovens, e, no caso do Brasil atual, em especial os secundaristas, tantas vezes considerados como incapazes de participar da vida pública e mesmo apontados como “risco” ou perigo à sociedade.

Mas esse capítulo focou essencialmente os jovens universitários participantes do movimento de ocupação do *campus* sede da universidade, entre outubro e dezembro de 2016. Esses jovens tiveram que enfrentar uma instituição bastante conservadora e pouco afeita à ideia do estudante como ator

político autônomo. Tiveram que tensionar com diversos sujeitos da própria universidade que consideravam ilegítima a ocupação dos espaços dela para uma ação de protesto. E, o que foi o mais importante para esse capítulo, o movimento desenvolveu inúmeros processos informais e não-formais de educação, em especial a formação política, enquanto seus detratores alegavam que a interrupção das aulas estava ferindo o direito à educação.

Em relação ao último aspecto citado acima, o movimento foi também formativo, tanto por meio de atividades auto-organizadas, em especial na lida com os desafios da ocupação, quanto por meio de atividades co-organizadas com professores, técnicos e militantes adultos que participaram da coalizão que tornou possível essa ação coletiva.

O longo processo de ocupação e a repressão policial em manifestação em Brasília trouxeram, também, tensões, angústias, sofrimentos, adoecimento, dores físicas e mentais. Mas os impactos dessa ação coletiva e sua memória ainda são fonte potencial de inúmeros aprendizados recíprocos, para o movimento estudantil, técnicos e docentes, como a construção de formas horizontais e participativas de debate e decisão, a capacidade de autogestão dos espaços e dos processos formativos pelos estudantes, o potencial da coeducação e do diálogo entre gerações e a descoberta do valor educativo de um movimento social.

Referências

- ALVARADO, Sara V., PATIÑO, Jhoana A. & LOAIZA, Jullían A. Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. v. 10, n. 1, p. 855-869, 2012.
- ARENDETT, Hannah. **A condição humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

- ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**. v. 3, n. 1, p. 28-49, jan. /jun. 2003.
- BAQUERO, Marcello; CREMONENSE, Dejalma (orgs.). **Capital social: teoria e prática**. Injuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2006.
- BOBBIO, Norberto. Política. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. (orgs.). **Dicionário de política**. 11a ed. Brasília: Editora da UnB, 1998, p. 954-962.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psicologia: Teoria e Pesquisas**. v. 25, n. 4, 2009, p. 479-487.
- CASTRO, Lúcia Rabello de; MATTOS, Amans Rocha. O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a ação política a partir da juventude. **Análise Social**. v. XLIV (193), 2009, p. 793-823.
- CORREA, Jorge B.; MANRÍQUEZ, Mauro S. Nuevas practicas políticas em jóvenes de Chilhe: conocimientos acumulados 2000-2008. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud**. v. 7, n. 2, p. 1379-1403, 2009.
- DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, 28 (1), 117-136, 2002.
- FLORA, Ângela Della. **A Teologia da Libertação e a formação política cristã de uma geração de jovens rurais militantes na diocese de Chapecó-SC**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política), Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não formal: um mosaico. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo. (orgs.). **Palavras-chave em Educação Não formal**. Holambra: Setembro, 2007.
- GENTILI, Pablo (ed.). **Golpe em Brasil: genealogía de uma farsa**. Buenos Aires : CLACSO; Fundación Octubre; UMET, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, 2016.
- MARTINS, Suely Aparecida. **A formação política da juventude no Movimento Sem Terra no Estado do Paraná**. Tese (Doutorado

em Sociologia Política), Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MAYORGA, Cláudia; CASTRO, Lúcia Rabello de; PRADO, Marco Aurélio Maximo (orgs.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. O movimento estudantil e as questões de gênero e de diversidade sexual: o desafio de recriar a militância. In: GROppo, L. A.; ZAIDAN FILHO, M.; MACHADO, O. L. (org.). **Movimentos juvenis na contemporaneidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008, p. 84-107.

OLIVEIRA, Amanda de; SHAW, Camila. Da inspiração nos secundaristas ao diálogo com a pós-graduação. **Boletim Anped**: "Ocupações". nov. 2016. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/da-inspiracao-nos-secundaristas-ao-dialogo-com-pos-graduacao-ocupacoes-seguem-gerando>. Acesso em 25/nov./2016.

OLIVEIRA, Maísa A.; FERNANDES, Maria Cristina. Socialização, experiências e agentes interlocutores na formação dos estudantes universitários: interfaces da produtividade acadêmica. **Comunicações**. Piracicaba/SP, v. 23, n. 2, p. 93-107, maio./ago. 2016.

O MAL-EDUCADO. **Como ocupar um colégio?** Manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile. 2015. Disponível em <https://www.facebook.com/mal.educado.sp/posts/713559985444416>, acesso em 24/fev./2017.

OPPO, Anna. Socialização política. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. (org.). **Dicionário de política**. 11a ed. Brasília: Editora da UnB, 1998, p. 1202-1206.

PAIS, José Machado. A esperança em gerações de futuro sombrio. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 75, 267-280, 2012.

PEIXOTO, Maria Angélica. Formação e movimento estudantil. **Revista Movimentos Sociais**. v. 1, n. 1, p. 161-182, jul./dez. 2016.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. maio/ago. de 1997, n. 5-6, p. 15-24.

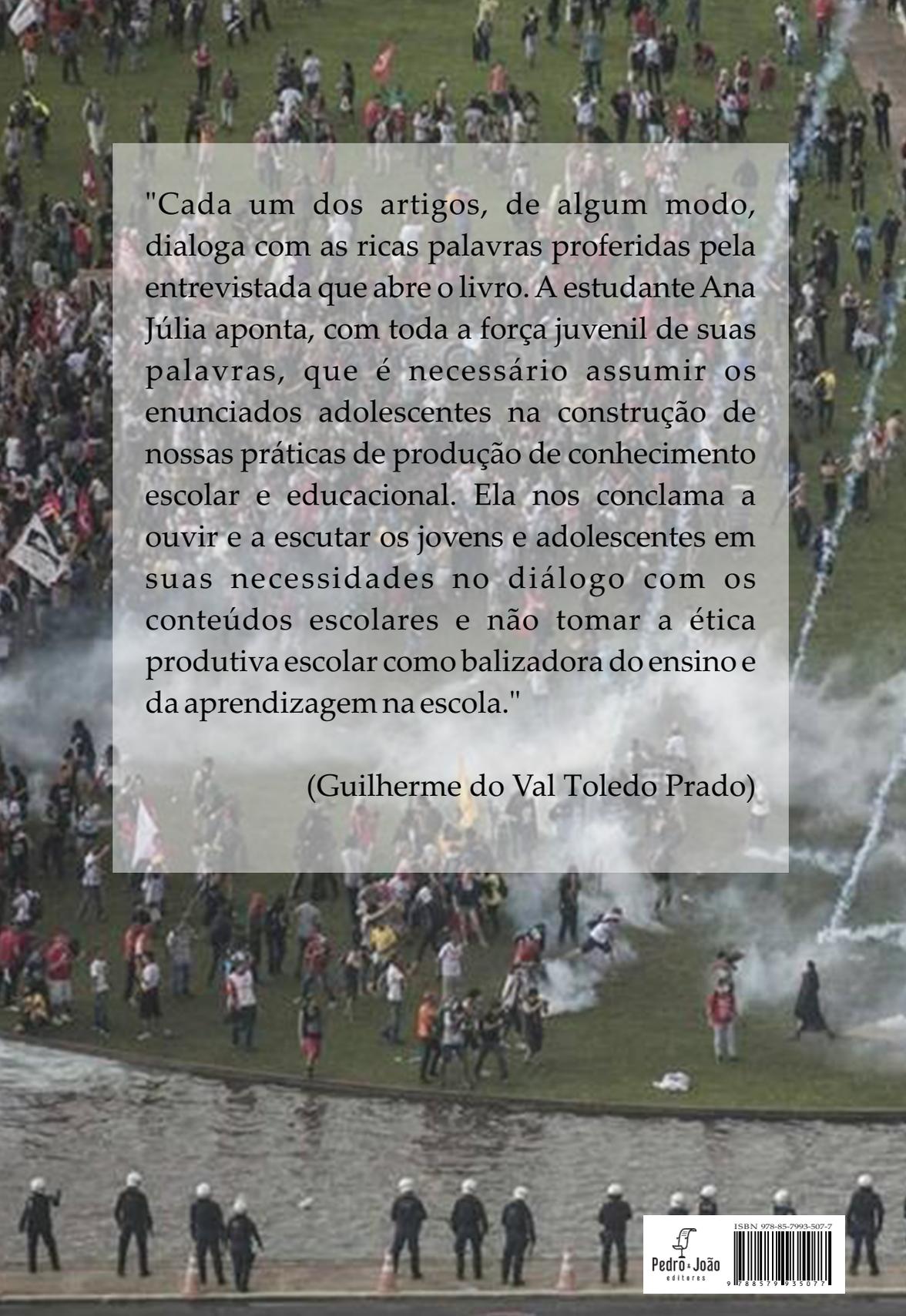
PIZZETA, Adelar João. A formação política no MST: um processo em construção. **OSAL**, Buenos Aires, CLACSO, ano VIII, n. 22, 2007, p. 241-250.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise da razão**. São Paulo: Cia das Letras, Brasília: MEC, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, p. 367-382, 1996a.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996b.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. 9ª ed., São Paulo: Cultrix, 1993. 2ª ideia.



"Cada um dos artigos, de algum modo, dialoga com as ricas palavras proferidas pela entrevistada que abre o livro. A estudante Ana Júlia aponta, com toda a força juvenil de suas palavras, que é necessário assumir os enunciados adolescentes na construção de nossas práticas de produção de conhecimento escolar e educacional. Ela nos conclama a ouvir e a escutar os jovens e adolescentes em suas necessidades no diálogo com os conteúdos escolares e não tomar a ética produtiva escolar como balizadora do ensino e da aprendizagem na escola."

(Guilherme do Val Toledo Prado)