



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
NÚCLEO DE ESTUDOS PARA A PAZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Dissertação de Mestrado

**PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E A EMERGÊNCIA DE SUJEITOS DE DIREITO
NAS OCUPAÇÕES ESCOLARES DE 2016 NO DISTRITO FEDERAL: UM
ESTUDO DE CASO.**

Luciano Fussieger

Brasília, 2019.

**PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E A EMERGÊNCIA DE SUJEITOS DE DIREITO
NAS OCUPAÇÕES ESCOLARES DE 2016 NO DISTRITO FEDERAL: UM
ESTUDO DE CASO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Nair Heloisa Bicalho de Sousa.

Luciano Fussieger

Brasília, 2019.

A todas e todos os lutadores do mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a todas as lutadoras e lutadores que através dos séculos dedicaram, por vezes suas vidas, à construção de uma sociedade referenciada minimamente na noção de direitos econômicos, sociais, culturais, políticos e ambientais. Em especial a todas e todos que lutaram pela democratização do acesso à educação como um bem coletivo, que no contexto brasileiro, se traveste de direito a uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, da qual sou fruto desde a tenra idade até essa fase adulta e sem a qual não teria estudado desde a pré-escola até a pós-graduação.

Agradeço ainda a todas e todos os professores que passaram pela minha vida de forma direta, ao serem meus mestres e me guiarem pelos vales da sombra e do não. Agradeço a todas as gerações de colegas professores do Distrito Federal que lutaram pelo direito a um salário digno e um plano de carreira humano, no qual se coloca o direito à capacitação, via afastamento remunerado, sem o qual não conseguiria me dedicar integralmente à pesquisa e construção dessa dissertação.

Agradeço de forma mais individual aos meus colegas de militância política que trocaram textos, ideias e me elucidaram aspectos específicos de suas áreas de formação, em especial ao PP que me ajudou com a sociologia; ao Dan e ao Lício que colaboraram com aspectos jurídicos; ao Chico pelas dicas de textos de economia; à Keka com suas dicas sobre movimentos sociais; e em especial ao Lourival, que leu meu pré-projeto e deu dicas fundamentais para a prova de seleção do PPGDH-Unb; e com muito amor, à Renata, pelo apoio, troca de textos, ideias, impressões e contatos: valeu, Rê!

Agradeço a todas as “meninas” e “meninos” que se propuseram a conversar comigo sobre suas experiências de luta durante às ocupações e a compartilhar suas reflexões sobre o processo. Minha admiração sempre estará com elas e eles.

Agradeço a todas e todos os professores do PPGDH-Unb por suas aulas, trocas de ideias, indicação de textos e perguntas desconcertantes que me fizeram pensar profundamente sobre os caminhos acadêmicos que segui. Entre eles, agradeço em forma de admiração, à professora Nair por ter me acolhido como seu orientando e ter me guiado intelectualmente pelo árduo caminho do fazer acadêmico. Além de ter sido uma conselheira emocional e espiritual.

Agradeço à camaradagem das e dos colegas da sexta turma do mestrado em Direitos Humanos, que foi como uma segunda família durante esses anos, dando suporte emocional e apoio das mais variadas ordens.

Fico grato pela leitura atenciosa que os professores de minha banca de qualificação e final

fizeram do texto deste trabalho, sempre com críticas construtivas e instigantes diálogos intelectuais, feitos de forma afetiva. Obrigado professora Sinara e professor Pedro Júnior.

Por fim, agradeço a todos meus amigos, familiares e amores pelo suporte emocional imprescindível nos momentos de maior dúvida e desespero durante essa trajetória. Amo a todos!

Ocupar o presente, construir o amanhã.

(Rafa Madeira)

Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste

Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade decepada
Entre os dentes segura a primavera

(João Apolinário)

Conhecer é conhecer-se naquilo que se conhece.

(Hans Georg Gadamer)

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre a relação entre formas mais horizontais de democracia e sua relação com a educação, entendida aqui num sentido amplo de aprender com os outros, junto aos outros. Busca-se pensar, a partir do fenômeno das ocupações secundaristas de 2016 - temática de fundo - como as práticas democráticas adotadas por alunas e alunos durante o processo produziu uma experiência pedagógica singular, calcada na profunda participação, que permitiu a emergência de “sujeitos de direitos”, conceito de CARBONARI (2007). O objetivo geral foi investigar a emergência desses sujeitos de direitos nas ocupações escolares de 2016, focando nos direitos humanos à voz, escuta, diversidade de opinião e participação na tomada de decisões. Circunscreve-se o fenômeno das ocupações a partir de uma análise histórica mais ampla que inicia na crise econômica de 2008 e vai acompanhando seus desdobramentos no Brasil, principalmente para pensar os processos políticos do período de 2013 a 2016, no que diz respeito ao surgimento de movimentações da sociedade civil em torno de disputas político-econômicas. Dentro desse contexto, as ocupações secundaristas são percebidas, em conjunto com GOHN (2014a, 2014b e 2017) como “novíssimos movimentos sociais” que se colocaram no campo de resistência às políticas neoliberais do governo fruto do golpe jurídico, midiático e parlamentar dado no mesmo ano contra uma presidenta democraticamente eleita. Nesse sentido, percebe-se que as novas movimentações advindas da sociedade civil se colocam sobre um pano de fundo político maior, qual seja, a contradição entre capitalismo e democracia. Essa contradição é analisada sob o ponto de vista dos conceitos de “patologia da representação”, “patologia da participação” e “demodiversidade”, como formulados por SANTOS (2016a e 2016b). As práticas democráticas de cunho mais horizontalista adotadas durante as ocupações foram pensadas seguindo as considerações sobre a relação entre democracia participativa e aprendizagem, elaboradas por BORDENAVE (1983), PATEMAN (1992) e SAFATLE (2017). Afirma-se que essa relação produz uma transformação de cunho psico-socio-político que pode ser pensada como um direito humano, direito à voz, à escuta, à participação efetiva, além de ser um dos objetivos de uma educação orientada para a construção de uma cultura de direitos humanos. Essa afirmativa, parte das considerações feitas por MADGENZO (2014) e MUJICA (2010) sobre a relação existente entre educação em direitos humanos, participação política e emancipação social. Metodologicamente, o trabalho se coloca no âmbito das pesquisas qualitativas e seu campo de pesquisa foram duas escolas de ensino médio, localizadas em regiões periféricas do Distrito Federal de perfil populacional e socioeconômico semelhante. Foram entrevistadas oito alunas e alunos de ambas as escolas com o uso de entrevista semi-estruturada e estas foram analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo, como sugerida por GUERRA (2011). O trabalho busca contribuir para as reflexões em torno das aprendizagens que adquirem os sujeitos sociais que se colocam em movimento contestatório. Nesse sentido, foram amplas as aprendizagens adquiridas pelos alunos durante as ocupações, notadamente sua resignificação do espaço/tempo, escola/aula. As ocupações transformaram-se em comunidades de aprendizagens durante o processo, abriram-se à desconstrução de hierarquias e fomentaram a emancipação individual e coletiva das alunas e alunos que participaram ativamente do movimento. Estes, emergiram do processo como sujeitos de direito, críticos, autônomos e propositivos em relação à transformação política dos espaços.

Palavras-chave: Movimentos Sociais – Ocupações secundaristas – Democracia participativa – Sujeitos de direito – Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

The following work aims to reflect on the relation between more horizontal ways of democracy and its relation with education, understood here in the wider sense of learning with others, together with others. It intends to think, from the high schools' occupations phenomenon in 2016 - background theme - as democratic practices adopted by students during the process that produced a unique pedagogical experience, based on a deep participation, which allowed the surge of "holders of rights", concept by CARBONARI (2007). The general purpose was to investigate the surge of these holders of rights in the schools' occupations in 2016, focusing in the human rights to voice, listen, diversity of opinion and participation in decision-making. The occupations' phenomenon is defined from a wider historical analysis that starts in the economic crisis of 2008 and keeps following its unfoldings in Brazil, mainly to think the political processes that took place from 2013 to 2016, regarding the surge of civil society movements around political and economic disputes. In such context, high schools' occupations are perceived, according to GOHN (2014a, 2014b and 2017) as "very new social movements" that became part of a resistance field to neoliberal government policies resulting from the legal, media and parliamentary coup all held in the same year against a democratically elected president. In this sense, one notices that the new civil society movements are part of a larger political background, which is the contradiction between capitalism and democracy. This contradiction is analyzed from the point of view of the "pathology of representation", "pathology of participation" and "demodiversity", as formulated by SANTOS (2016a and 2016b). The more horizontal democratic practices in nature adopted during the occupations were thought following considerations towards the relation between participative democracy and learnings, elaborated by BORDENAVE (1983), PATEMAN (1992) AND SAFLATE (2017). It is believed that this relation produces a psycho-political transformation that can be thought as a human right, a right to voice, listen, effective participation, besides being one of the objectives of an education focused in building a human right's culture. This affirmative is due to the considerations made by MADGENZO (2014) and MUJICA (2010) about the relation that exists between education and human rights, political participation and social emancipation. Methodologically, this work belongs to the qualitative research scope and its research field took place in two different high schools located in the outskirts of the Federal District, which have similar populational and socioeconomic profiles. About eight students were interviewed from both schools with the use of semi-structured interviews and these were analyzed from the content analysis perspective, as suggested by GUERRA (2011). This work seeks to contribute to reflections around the learnings that social subjects acquire while being part of contesting movements. Therefore, students acquired a wide range of learnings during the occupations, notably they started to resignificate their space/time, school/classes. The occupations became learning communities during the process, they opened up to the deconstruction of hierarchies and promoted the collective and individual emancipation of students that actively participated of the movement. These ones emerged from the process as rights holders, critical, autonomous and purposeful individuals in relation to the political transformation of environments.

Key words: Civil society movements – High schools' occupations – Participative democracy – – "Holders of rights" – Human Rights education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
Capítulo I – CONTEXTUALIZANDO AS OCUPAÇÕES ESCOLARES DE 2016	23
1.1 – A conjuntura internacional: da crise de 2008 às revoltas populares.....	23
1.2 – O contexto brasileiro: questões econômicas, sociais e políticas	29
1.3 – Os antecedentes diretos das ocupações escolares de 2016.....	49
1.4 – Considerações sobre a reforma do Ensino Médio	52
1.5 - As ocupações escolares: do Brasil ao Distrito Federal	59
1.6 - As ocupações como expressão dos “novíssimos” movimentos sociais	62
Capítulo II – DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	71
2.1 – A crise da democracia liberal frente ao neoliberalismo	71
2.2 – Democracia, participação e aprendizagem	79
2.3 - Educação, participação e direitos humanos	84
Capítulo III – OS SENTIDOS DO OCUPAR.....	88
3.1 – Ocupar o espaço: pertencer a algum lugar	90
3.2 – Aprendizagens de estar em movimento: descobrir-se	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES.....	112
ANEXOS.....	115

APRESENTAÇÃO

No momento em que escrevo essa apresentação já se passaram mais de dez anos nos quais exerço a profissão de professor de língua portuguesa em escolas públicas do país, tendo tido a oportunidade de trabalhar em três estados distintos da federação. Desde os primeiros estágios docentes, ainda graduando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sempre me interessei em observar as contradições entre o que preconizam os documentos legais que desenham o sistema educacional brasileiro, o que sugerem as teorias ensinadas nas universidades e as práticas pedagógicas *in loco* dos docentes e discentes. Já tive oportunidade de ocupar vários espaços nessa relação, me politizei no movimento estudantil, me formei e passei para o lado do movimento sindical. Dentro das escolas nas quais lecionei, já ocupei, além do papel de professor, o de coordenador de projetos externos à escola, coordenador pedagógico (e conseqüentemente o mediador dos conflitos no âmbito da comunidade escolar), já fui membro do Conselho Escolar, do Conselho Fiscal e até tesoureiro de uma escola.

Sinto que realmente Raul Pompéia continua atual com a fala de seu personagem pai, em *O Ateneu*, quando apresenta pela primeira vez a escola ao filho “Aqui encontrarás o mundo, meu filho, coragem para a luta”. A complexidade das relações pessoais e institucionais das escolas espelha perfeitamente os dilemas amplos e complexos da sociedade brasileira. O autoritarismo, o clientelismo, os protocolos vazios de sentido na tomada de decisões, a tutela dos desejos e opiniões, a criatividade tolhida, a falta de responsabilidade para vivenciar a liberdade, o desrespeito, a violência, o conflito de classes, o racismo, o sexismo, o machismo, as lgbtfobias presentes no espectro amplo do Brasil operam diariamente nas escolas em todo país. E assim como no amplo da sociedade, no micro das escolas toda essa complexidade é fonte de conflitos diários entre os sujeitos da comunidade escolar. E assim como no contexto mais amplo do país, e paradoxalmente ao que se espera da instituição escola, os conflitos são tratados, com raríssimas exceções, com autoritarismo e repressão. Passa ao largo o diálogo, a compreensão e a democracia, mesmo que esta última perpassasse todo o desenho legal do sistema educacional brasileiro.

Em 2016, no contexto das ocupações escolares, tive a oportunidade de presenciar todo o processo de conflito que a iniciativa dos estudantes trouxe país afora, pois a escola na qual à época trabalhava passou pelo processo de ocupação. Esse processo de ruptura da normalidade

cotidiana me foi intensamente instigante para pensar esse conflito entre a cultura da representação política frente à movimentação social (organizada de forma mais horizontal) produzida pelos estudantes que propunham um romper da normalidade (a ocupação), trazendo para o centro um conflito, sob meu ponto de vista, interessantíssimo de ser vivido, qual seja, o embate entre o apelo à participação efetiva na tomada de decisões (o direito à voz e escuta) e as estruturas representativas e as hierarquias institucionalizadas. Como ocorreu nas demais ocupações pelo país, um grupo de alunas e alunos instigados via internet, principalmente pelas redes sociais, trouxe para as conversas de intervalo a ideia da ocupação. O que no início era assunto entre os alunos, rapidamente adentrou as conversas entre os professores, notadamente os de humanidades, pois muitos tiveram a mesma experiência de terem suas aulas normais interrompidas a pedido dos alunos para debater a conjuntura política e o processo de resistência dos estudantes, que rapidamente se espalhava pelo Brasil, frente à medida provisória¹ editada pelo novo governo. Fui um desses professores e me senti pessoalmente entusiasmado ao ver um grupo de adolescentes, representantes da nova geração de brasileiros, repentinamente, ao menos ao meu olhar, interessar-se por política, economia, governança do estado e luta social.

Lembro em especial de um dia no qual conversávamos entre nós professores na hora do intervalo sobre a conjuntura política do país, o futuro incerto para nós funcionários públicos e a baixa capacidade de resistência apresentada por nossas representações sindicais no conjunto do processo, e nos darmos conta coletivamente dessa efusão que ocorria na escola, que espelhava a resistência advinda de setores da juventude. Decidimos então instigá-la rumo a uma maior organização, num ato pedagógico. Um grupo de professores, no qual me incluía, resolveu apoiar indiretamente a ideia da ocupação incentivando os alunos a organizarem um debate aberto à comunidade escolar sobre a situação do país e as ocupações em específico. Ato contínuo ao debate, do qual participei junto com outros professores como convidado, os alunos tiraram encaminhamentos os mais diversos, como estudarem a medida provisória (havia quem defendesse que a reforma pudesse ser benéfica), a legislação sobre participação estudantil nas escolas do Distrito Federal, montarem um Grêmio Estudantil na escola (à época esse não existia ainda), visitarem uma escola ocupada, chamarem uma assembleia geral de estudantes da escola. Essa última ideia foi a que ganhou maior força e a assembleia foi auto

1 Refiro-me obviamente à MP 746 que instituiu uma profunda reformulação curricular e organizacional nas escolas de ensino médio no país. A referida MP foi uma das primeiras ações do governo de Michel Temer em 2016.

convocada para a mesma semana. Foram tirados grupos de trabalhos responsáveis por estudar a MP para o debate mais amplo na assembleia; convocar os alunos para a realização da mesma e um grupo responsável por comunicar a decisão à direção, ao conjunto dos professores, bem como redigir um comunicado aos pais. A rapidez dessa auto organização era admirável. Ainda mais admirável foi perceber o rápido amadurecimento de um grupo de meninas e meninos que toparam fazer parte dos grupos de trabalho, notadamente aquele ao qual nós professores tivemos mais acesso, qual seja, o que se responsabilizou em travar o debate conosco e com a direção; adentraram educadamente na tarde seguinte a nossa sala, pediram a palavra e nos comunicaram que desejariam uma reunião na manhã seguinte conosco para debater a conjuntura política e a necessidade (sic) de resistência. Havia um misto de consciência política e ingenuidade nas falas, como num questionamento do porquê não entrávamos em greve em conjunto com as ocupações, demonstrando o desconhecimento das instâncias deliberativas que formam uma organização sindical.

O corpo diretor da escola, que fora eleito democraticamente semanas antes do processo da ocupação, de início se colocou favorável a toda iniciativa, até porque tudo era gerido dentro de uma gramática de conflitos inovadora no sentido do cotidiano das atividades escolares, porém amplamente amparada pelos documentos legais que orientam o funcionamento democrático das instituições escolares. Entretanto, com o avançar do processo e a iminência da ocupação, os conflitos foram surgindo e sendo geridos de forma burocrática, colocava-se empecilhos legais à efetivação da empreitada por parte dos alunos, chegando ao ponto da direção encaminhar à regional de ensino local (instância intermediária entre as escolas e a secretaria de educação) um ofício informando do processo antes da ocupação em si e pedindo orientações de como proceder!

Apesar de toda pressão de direção, alunos, pais e professores contrários, um grupo já reduzido de alunos ocupou a escola por singelos dois dias. Ato que demonstrou mais uma vez, vontade e coragem, porém ingenuidade política e falta de cultura organizativa. Pois, para amenizar a pressão decidiram que a ocupação começaria numa véspera de feriado prolongado! Na época, o processo no Distrito Federal, como veremos adiante, já se encontrava travado devido à truculência da polícia que se arvorava de um absurdo mandado coletivo de reintegração de posse expedido por um juiz a pedido do governo distrital.

O processo seguinte à ocupação é o que me foi o mais interessante e tenso de ter vivenciado. A experiência de organizar-se coletivamente e criar movimento social dentro da

escola trouxe profundas modificações no cotidiano político-pedagógico e administrativo da escola e nas relações interpessoais entre alunos, professores e direção. Alguns professores que durante o processo se mostravam indiferentes começaram a criticar abertamente, com direito a acusações pessoais, o apoio dado por mim e outros professores, motivo: a secretaria de educação, via circular (posteriormente tornada nula pelo jurídico do sindicato) tornava os dias de ocupação como não-letivos, exigindo a reposição dos mesmos sob ameaça de corte de ponto. O clima de trabalho era péssimo, semelhante ao de uma volta prolongada de greve derrotada. Alguns professores pró-ocupação se sentiram moralmente perseguidos pela equipe de direção e transferiram-se de escola ao final do ano. Porém, entre os alunos é que se deu a mais visível mudança de atitudes. Dos grupos que se organizaram durante o período prévio à ocupação em si surgiram demandas outras que questionavam a organização da escola. Meninas fizeram um abaixo assinado problematizando a proibição do uso de short como vestimenta, fundamentando o mesmo nas discussões sobre machismo presentes em várias ocupações. Alunas e alunos LGBT's começaram a denunciar assédios e discriminações por parte de alunos e funcionários, assim como o fizeram também alunas e alunos negros. O mais notável e sério: surgiram pela escola cartazes com os dizeres “Professor, sua piada machista não faz de você um cara engraçado. Faz de você apenas mais um babaca graduado”, clara campanha de denuncia ao assédio sexual na escola.

Em menos de um mês pós ocupação a discussão sobre a necessidade de criação de um Grêmio estudantil era assunto dominante nas salas de aula. Mais uma vez eu e outros professores que concordávamos com a necessidade dessa esfera de representação estudantil para a democratização das relações na escola fomentamos o debate entre os alunos² e entre os professores. Em menos de dois meses, após um interessante embate entre uma chapa formada por alunos pró ocupação e outra que se identificava como de “direita”, o Grêmio, com vitória do primeiro grupo, estava instituído e funcionando.

Foi refletindo ao longo dos meses seguinte sobre todo esse processo que me ocorreu que necessitava estudar mais profundamente essa relação entre democracia - e suas formas de participação – e pedagogia. Como procuro argumentar a seguir, há uma relação entre as formas mais participativas de tomada de decisões coletivas e o despertar de uma consciência mais profunda nos sujeitos que participam. Essa transformação de cunho psico/socio/político proponho pensá-la como um direito humano, como um dos objetivos de uma educação

2 De início indicamos o estudo da proposta de metodologia da própria União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) disponível em: <http://ubes.org.br/gremios/>

orientada para a construção de uma cultura de direitos humanos e mediação pacífica de conflitos. Direito à voz, à escuta, à participação efetiva num sentido grego profundo do princípio de *isegoria*.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A velocidade das mudanças na conjuntura político-econômica dos países ocidentais na última década traz para nós uma sensação de urgência. Percebemos uma sensação subjetiva de um tempo extremamente acelerado e doentio, no qual as expectativas de uma segurança de médio e longo prazo quanto à seguridade social, à regulamentação do mercado de trabalho e à solidez dos regimes de governo já não existem mais. A primeira observação necessária aqui, de cunho metodológico, é trazer essa ideia para o contexto brasileiro, no qual um verdadeiro vórtice se abriu a partir do ano de 2013 e que, na mais otimista das análises, se fechou com as eleições do ano passado. Fato é que estamos vivendo no país, metaforicamente, a sensação dos marujos de um navio capturado por um redemoinho, do qual é impossível escapar, e no qual a cada volta que se dá, estreitando-se os círculos, a velocidade aumenta até o ponto vertiginoso do mergulho final. Metáfora a parte, essa aceleração do tempo subjetivo explica a opção metodológica de trabalhar com fontes, não apenas acadêmicas (que exigem o tempo lento da reflexão e construção argumentativa) mas incluir fontes de informação imediata, para contextualizar a temática de estudo aqui proposta, qual seja, as ocupações escolares de 2016. Contextualização esta, que é feita no primeiro capítulo do presente trabalho.

Fenômeno social relativamente recente da história do país, as ocupações escolares de 2016 fomentaram e ainda fomentam investigações acadêmicas nas áreas de sociologia, psicologia, ciência política, educação, ciência da informação e no programa de pós-graduação em direitos humanos da UnB, ao qual eu me vinculo. Destacam-se, entre esses trabalhos encontrados na revisão bibliográfica feita para a presente dissertação, o livro de D'ÁVILA (2018), no qual a autora propõe um recorte de gênero sobre o fenômeno das ocupações estudantis, destacando o protagonismo das “meninas” e a formação dessas como “sujeitas de direitos”; as dissertações de mestrado de BORGES (2018); DOYLE (2017); SILVA, J. (2018) e PACHECO (2018) nas quais as autoras, respectivamente, analisam as ocupações sob o olhar 1) da educação, observando a dialética entre a vivência da normalidade da escola e as vivências durante as ocupações; 2) da ciência da informação, mostrando como ocorreram novas práticas de acesso à informação durante as ocupações e como se desenvolveram “competências críticas” quanto à qualidade das informações obtidas e construídas pelas alunas e alunos durante o processo; 3) da ciência política, analisando as ocupações universitárias (que se somaram às ocupações secundaristas em 2016) como uma performance de resistência, que amplia o repertório de

lutas contra um projeto político maior de deterioração da educação pública brasileira; e 4) da sociologia, mostrando como as ocupações se inserem numa conjuntura histórica mais ampla, na qual se evidencia um protagonismo das juventudes nas movimentações sociais no Brasil desde 2013. Há ainda a tese de doutorado de STEIMBACH (2018) que tece uma análise gramsciniana das ocupações, inserindo-as na conjuntura histórica como um processo contra-hegemônico e de resistência às políticas do Estado Nação, com o intuito de discutir a partir da parcela jovem da sociedade civil, que tipo de escola e formação escolar as novas gerações desejam construir.

Para além desses trabalhos que trilharam os caminhos árduos da pesquisa em pós-graduações universitárias, foram encontrados inúmeros artigos, relatos de experiências e ensaios em revistas eletrônicas e portais acadêmicos que analisavam o fenômeno das ocupações sob os mais variados aspectos. Para o presente trabalho, foram usados os que tematizavam prioritariamente aspectos pedagógicos e políticos do movimento, tais como: CARA, 2016; FERRETI; RIBERO, 2017; KENJI, 2018; NORONHA, 2016; RAMOS, 2016; SCHEIBE; SILVA, 2017; SILVA, M. 2018a, 2018b ; SILVA, R. 2017; TRUFFI, 2016.

Pela data das publicações percebe-se que não foi fácil tentar sintetizar algum conhecimento já elaborado e de consenso sobre o que as ocupações escolares representaram dentro da recente conjuntura histórica brasileira. Porém, alguns pontos se repetem e se entrecruzam com o trabalho aqui apresentado: a análise de um fim de ciclo econômico/político no Brasil e início de um período de instabilidade institucional que continua aberto; um aumento de medidas governamentais de cunho neoliberal que sucateiam os pilares econômicos da educação; uma deterioração da educação como valor comum na sociedade brasileira, com a conseqüente desvalorização da atividade docente e do conhecimento como um todo; abertura de um ciclo intenso de conflitos entre os poderes econômicos dominantes e direitos civis adquiridos, com a perspectiva de um exponencial aumento dos protestos advindos da sociedade civil. Inserido nesse contexto mínimo de análise está o presente trabalho, que busca ser uma colaboração singela com as interpretações do atual momento histórico brasileiro, das lutas sociais, do que está em disputa em um novo ciclo histórico aberto e das aprendizagens possíveis a partir dessas lutas.

Em termos teóricos, este trabalho se coloca no campo da interdisciplinaridade, bebendo de fontes históricas, econômicas, sociológicas, filosóficas, pedagógicas e do direito. Em termos mais efetivos, o texto se filia à teoria crítica aplicada sobre o campo do direito, dos direitos

humanos e da educação em direitos humanos, que aqui é encarada como objetivo, processo e método, logo uma educação em, para e através dos direitos humanos.

São centrais neste trabalho os conceitos: de “novíssimos movimentos sociais” teorizado por GOHN (2011, 2014a, 2014b); de “sujeito de direito” como formulado por CARBONARI (2007); de “patologia da representação”, “patologia da participação” e “demodiversidade”, todos tomados de empréstimo à Boaventura de Sousa Santos (1997, 2016a, 2016b); bem como as considerações sobre a relação entre democracia participativa e aprendizagem, elaboradas por BORDENAVE (1983), PATEMAN (1992) e SAFATLE (2017); e a relação entre educação em direitos humanos, participação política e emancipação social feitas por MADGENZO (2014) e MUJICA (2010). Essas elucubrações teóricas e sua corroboração a partir do campo, ou seja, de falas dos sujeitos de pesquisa, formam, mormente, o capítulo segundo dessa dissertação.

Assim, o objeto desta pesquisa foram as aprendizagens advindas das práticas democráticas dentro das ocupações e o objetivo geral foi investigar a emergência de sujeitos de direitos nas ocupações escolares de 2016, focando nos direitos humanos à voz, escuta, diversidade de opinião e participação na tomada de decisões. Ademais, como objetivos específicos buscou-se 1) investigar como se deu em termos democráticos a organização das ocupações; 2) analisar a relação entre as práticas democráticas e a aprendizagem; e 3) averiguar a emergência de sujeitos de direitos no processo de ocupação escolar em 2016. Para tanto, a pergunta de fundo que se tinha durante a investigação foi formulada da seguinte forma: As práticas democráticas durante as ocupações promoveram a emergência de sujeitos de direitos no contexto escolar?

Em termos metodológicos, uma segunda nota que deve ser dada, tendo-se em mente essa noção de tempo subjetivo acelerado, descrito alguns parágrafos acima, é chamar atenção para o fato do fenômeno estudado ser, em termos históricos, recentíssimo e estar em processo de estudo pelo campo acadêmico, como demonstram as datas de publicação dos textos encontrados na revisão bibliográfica. Isso é um dos fatores que me levou a fazer grande uso de fontes advindas de portais de notícias, sites de instituições políticas, institutos de pesquisa, revistas eletrônicas de opinião, jornais de circulação nacional e local, vídeos e documentários divulgados via *internet*, para propor, (como já dito) no primeiro capítulo da dissertação, a contextualização histórica das ocupações.

Em terceiro lugar, chama-se a atenção para o fato da pesquisa se inserir no campo da pesquisa qualitativa, entendida esta como aquela que

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2016, p. 22-23)

Pelo fato deste trabalho ter buscado investigar os sentidos das ações dentro das ocupações no que tange à organização e à interpretação que os atores sociais deram às suas práticas de convívio, bem como as aprendizagens que advieram dessas práticas, o foco qualitativo foi o mais recomendado como método pois, como explica Isabel Guerra

Do ponto de vista qualitativo, considera-se que os sujeitos interpretam as situações, concebem estratégias e mobilizam recursos e agem em função dessas interpretações. No contexto do paradigma interpretativo, o objeto de análise é formulado em termos de ação, ação essa que abrange o comportamento físico e os significados que lhe são atribuídos pelo ator e por aqueles com quem ele interage. (GUERRA, 2011, p. 17)

A escolha pela perspectiva da análise qualitativa também justificou-se pelo fato de ser essa metodologia que melhor se apresenta para pensar momentos, dentro da sociedade, de uma comunidade ou grupo, que rompem com a “normalidade”, entendida como o padrão ao qual se chega pela repetição no tempo dos mesmos comportamentos, a ponto de serem tomados como normas, regras, leis etc. de funcionamento. Como observa Guerra “a perspectiva compreensiva torna-se mais pertinente para explicar os períodos de crise, particularmente aqueles em que se assiste a transformações culturais com profundas mudanças de nível das práticas sociais.” (GUERRA, 2011, p. 08)³

Essa escolha metodológica envolve uma elucidação de cunho epistemológico. Todos os estudos de caráter qualitativo se afastam das opções lógico dedutivas, de cunho mais positivista, de fazer ciência e partem para opções indutivas, ou seja, não investigam o mundo real para achar confirmações experimentais ou observáveis dos seus constructos lógico teóricos, pelo contrário, as pesquisas indutivas interrogam o real para depois tentar interpretá-lo conceitualmente. Dado o fato de que parto de uma categoria-conceito previamente desenvolvida teoricamente, as *práticas democráticas*, pode parecer à primeira vista que o trabalho corra o risco de cair numa armadilha epistemológica. De fato, em aparência, a categoria teórica *práticas democráticas* foi previamente conceitualizada e com ela se construiu a hipótese de trabalho, o pré-projeto apresentado à banca de seleção do mestrado e a

3 A autora usa a expressão *perspectiva compreensiva*, a qual ela prefere em lugar de *pesquisa qualitativa*, pois argumenta que não há uma oposição objetiva entre qualitativo e quantitativo, dado o fato do tratamento cada vez mais quantitativo dos dados obtidos pelos métodos da perspectiva qualitativa.

ferramenta com a qual se coletou dados junto aos sujeitos sociais. A referida categoria teórica é entendida ao longo de todo o presente trabalho como os modos de *fazer e agir* em grupo e pressupõe que quanto mais esses modos forem fruto de diálogo, discussão e deliberação coletiva, mais democráticas são as práticas em grupo.

Chamo atenção para o fato citado na apresentação deste trabalho, na qual narrei as experiências pessoais que me levaram ao presente projeto. Creio que estas, notadamente as vivências antes, durante e pós as ocupações (que tento aqui transformar em experiência, no sentido de uma vivência transformada, pela problematização e reflexão, em conhecimento), podem ser compreendidas como uma fase exploratória da pesquisa que me instigou a entrar no PPGDH-UnB e que me motivou a levar a cabo tal investigação e a construção desta dissertação. Nesse sentido, o que poderia ser interpretado como um deslize epistemológico, não se desvia da construção indutiva, essência epistemológica da pesquisa qualitativa. Como diz Guerra

Por se tratar de estudo da dinâmica social, sempre fluída, não se pode falar em hipóteses no sentido de manipulação de variáveis que interrogam a realidade em busca da confirmação das regularidades, daí que o modelo conceptual esboçado a partir dos primeiros contatos com o terreno e baseado na revisão bibliográfica tradicional seja entendido como a 'representação hipotética do que se pensa existir na realidade', ou seja, como um modelo explicativo potencial. (GUERRA, 2011, p. 39)

Assim, o estranhamento provocado pelas vivências que tive durante o processo de ocupação somado às reflexões e leituras prévias realizadas para a construção de um pré-projeto de pesquisa formam aquilo que metodologicamente se define como pesquisa exploratória, a qual tem como função ir a campo, imergir no fenômeno social, estranhá-lo para interrogá-lo e construir uma ideia explicativa ou um problema de pesquisa e investigação.

Fechado esse parênteses epistemológico, a quarta nota metodológica necessária é delimitar a pesquisa como um estudo de caso e dentro disso como uma investigação de caso único. Isso se deve ao fato das ocupações terem sido um fenômeno histórico irrepetível, circunscrito por uma conjuntura político-econômica singular. Dentro desse contexto, foi definido um campo, as duas escolas nas quais estudaram os sujeitos da pesquisa. As escolas, que por questões éticas terão seus nomes omitidos, localizam-se em regiões administrativas do Distrito Federal, periféricas em relação ao Plano Piloto de Brasília (zona central) e

possuem características populacionais, socioeconômicas e educacionais semelhantes⁴; e foram definidas com o auxílio de alguns critérios.

Primeiro, possuem todos os fóruns e instâncias de tomada de decisões de acordo com a legislação – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no contexto do Distrito Federal a Lei 4.751/2012, chamada de Lei da Gestão Democrática. Esse conjunto de normas busca desenhar uma educação que se pautar pelos princípios democráticos, propondo uma gestão comunitária das escolas, calcada numa democracia participativa, de formato colegiado. Assim sendo, Assembleia Geral Escolar, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmios Estudantil são as instâncias, nessa ordem, de comando e direção das comunidades escolares, sendo que nos conselhos é necessária a participação de todos os setores que compõem uma comunidade escolar (alunos, pais, funcionários administrativos e professores), sendo a eleição de representantes o método por excelência para a composição dessas esferas⁵.

Segundo, as escolas permaneceram ocupadas por no mínimo uma semana. Segundo levantamento realizado por D'ÁVILA (2018) foram ocupadas ao todo, durante o processo de 2016, 13 escolas⁶. Um levantamento rápido feito por mim, utilizando as páginas ainda existentes das ocupações na rede social *Facebook*, seguindo o critério de comparar a data de criação da página e suas postagens ao longo dos meses de outubro e novembro (início, auge e fim das ocupações no Distrito Federal), chegou a um número médio de 4 dias de ocupação, dentre as escolas elencadas pela autora. Portanto, as duas escolas selecionadas ultrapassaram essa barreira simbólica, o que permitiu que seus membros, obviamente, tivessem mais memórias e vivências para compartilhar.

Uma quinta observação metodológica a ser dada é informar que a ferramenta utilizada na pesquisa de campo junto aos sujeitos das ocupações para coletar informações, percepções e opiniões deles sobre a sua ação foi a entrevista semi-estruturada (Apêndice I), que, segundo

4 De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio – PDAD/2018, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). Acessível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018-2/>. Acessado em 07/10/2018.

5 Excetuando-se o caso da Assembleia Geral Escolar, que, segundo a legislação, se realiza, ordinariamente, a cada semestre ou, extraordinariamente, por convocação dos membros de qualquer setor da comunidade escolar (na ordem de 10 por cento de assinaturas) por algum dos órgãos colegiados ou pelo diretor. E tem no voto direto dos participantes seu método de decisão. No caso do Grêmios Escolares a participação nesta instância é, por suposto, exclusiva dos alunos regularmente matriculados.

6 “Centro de Ensino Médio 414 de Samambaia Norte [...]; Centro de Ensino Médio 304 de Samambaia Sul; Centro Educacional – CED 01 de Planaltina; Centro de Ensino Médio Elefante Branco – CEMEB (Asa Sul); Centro de Ensino Médio – CEM 111 (Recanto das Emas); Centro de Ensino Médio de Taguatinga – CEMT; Centro de Ensino Médio Ave Branca – CEMAB (Taguatinga); Centro Educacional 01 – Centrão (Planaltina); Centro de Ensino Médio 02 – CEM02 (Gama); Centro Educacional – CED 01 (Guará); Centro de Ensino Médio 01 – Centrão (São Sebastião); Ginásio do Setor \Noroeste – GISNO (Asa Norte); Centro de Ensino Médio Setor Oeste – CEMSO (Asa Sul)” (D'ÁVILA. 2018, p. 78-79).

Treviños, pode ser entendida como aquela que

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de nossas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TREVIÑOS. 2008, p. 146).

As perguntas feitas nessas entrevistas “são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa [...]” (TREVIÑOS. 2008, p. 146). Vemos com isso que, dado o caráter qualitativo da pesquisa e sua base epistemológica indutiva, a entrevista semi-estruturada se demonstrou, entre as várias ferramentas de pesquisa de campo nessa ótica (observação participante, história de vida, entrevista aberta etc), a que melhor se enquadrou no projeto. A entrevista foi dividida em três partes: a primeira que buscava dados pessoais de praxe, a segunda que buscava entender o estopim da ocupação e seu cotidiano e a terceira que tentava investigar quais aprendizados foram adquiridos pelos sujeitos de pesquisa e como a experiência afetou sua vida e o posterior funcionamento da comunidade escolar. O capítulo terceiro desta dissertação é o que se debruça mais detalhadamente sobre essas aprendizagens dos sujeitos de pesquisa.

Foram entrevistadas ao todo oito ex-alunas e ex-alunos das duas escolas que participaram ativamente do processo das ocupações em 2016. As entrevistas ocorreram em espaços públicos escolhidos pelos entrevistados, que assinaram um termo de assentimento (Apêndice II) para que as entrevistas fossem gravadas, transcritas e que trechos fossem usados, sempre contextualizados, no texto da presente dissertação. Cada entrevista durou em média cerca de uma hora e meia, buscando-se sempre iniciá-la com uma conversa prévia mais informal, com o intuito de construir laços de confiança mútua, para só posteriormente iniciar-se a explicação da pesquisa mais detalhadamente, pedir a assinatura do termo de assentimento e iniciar a gravação da entrevista semi-estruturada. Aqui é necessário fazer uma observação. Houve certa dificuldade em agendar essas entrevistas no tempo estimado no cronograma inicial do pré-projeto, devido a influência da própria conjuntura nacional. O cronograma apresentado na defesa de qualificação do pré-projeto feita em agosto de 2018 previa que as entrevistas fossem realizadas entre outubro e novembro de 2018. Porém, a influência do processo e principalmente do resultado eleitoral para a presidência da república e seus impactos subjetivos e objetivos na vida de muitos, atrasou esse cronograma⁷. Assim sendo, as

7 As entrevistas foram várias vezes desmarcadas e reagendadas por parte dos sujeitos de pesquisa, sempre com

entrevistas foram realizadas entre final de dezembro de 2018 a meados de março de 2019. As entrevistas, por motivos éticos de confidencialidade, foram numeradas durante a transcrição de I a VIII, de forma aleatória, ou seja, não correspondem à ordem de realização das mesmas. A cada uma delas foi associada, durante a fase de escrita do texto, um nome-fantasia para corporeificar e subjetivar as falas citadas. E tais nomes seguiram uma lógica não-binária de nomeção. Todos os trechos, os quais pudessem revelar alguma informação referente à localização das escolas ou à identificação de pessoas, foram suprimidos das citações, também por questões de compromisso ético para com os sujeitos de pesquisa.

Ainda em termos metodológicos, cabe elucidar que o tratamento dos dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas foi dado com auxílio da técnica da *análise de conteúdo*. Tal técnica, devido o caráter qualitativo e de estudo de caso único, apresentou-se como a mais adequada a ser usada, pois parte de uma premissa segundo a qual “considera-se que o sujeito é uma 'síntese ativa' do todo social e pretende-se realizar uma análise de conteúdo que tente interpretar a relação entre o sujeito subjetivo da ação, o ato objetivo (práticas sociais) e o contexto em que decorrem as práticas em análise” (GUERRA, 2011, p. 31).

Assim, o foco das entrevistas e da análise foi as percepções dos sujeitos sociais sobre suas práticas durante a ocupação e as aprendizagens daí advindas; como se viveu, agiu, percebeu e interpretou a experiência histórica em si das ocupações, fenômeno esse circunscrito a uma conjuntura histórica específica que será descrita, adiante, no primeiro capítulo do presente trabalho.

Partindo dessa premissa epistemológica,

A análise de conteúdo pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito. De fato, quando falamos em investigação empírica, falamos de uma série de operações como descrever os fenômenos [...], descobrir as suas variações ou associações [...] e ainda descobrir relações de causalidade/de interpretação das dinâmicas sociais em estudo [...] (GUERRA, 2011, p. 69)

Por fim, cabe dizer que o uso dessa técnica dentro da perspectiva qualitativa não tem como finalidade confirmar ou validar verdades teóricas, mas sim definir a plausibilidade da construção teórica e da análise proposta.

justificativas objetivas de prazos apertados nos estudos; busca por emprego e estágios; mas principalmente por justificativas subjetivas como falta de estrutura psicológica para a conversa. Ademais, vários contatos prévios feitos foram tornando as respostas ao convite para a conversa cada vez mais evasivas, fato do qual inferi que os contatos em questão não estavam confortáveis para a participação.

1 CONTEXTUALIZANDO AS OCUPAÇÕES ESCOLARES DE 2016

Este capítulo procura contextualizar histórica e teoricamente o tema de pesquisa da presente dissertação: o movimento social das ocupações escolares no ano de 2016. Para tanto, o texto se divide em seis partes que buscam uma aproximação analítica e teórica do fenômeno das ocupações. Na primeira parte foi elaborada a contextualização da conjuntura político-econômica a partir da crise sistêmica de 2008, as políticas de austeridade aplicadas e suas consequências sociais; na segunda, foi apresentado o contexto brasileiro a partir das revoltas populares de 2013 a 2016; na terceira, são apresentados os antecedentes diretos das ocupações escolares de 2016: as ocupações chilenas de 2006 e as paulistas de 2015; na quarta, foi feito um apanhado do que foram as principais mudanças da reestruturação da etapa final do ensino básico (o ensino médio) - mote principal das ocupações - e suas possíveis motivações político-econômicas e as consequências de tais mudanças; na quinta foi feito um brevíssimo histórico das ocupações no Brasil e no Distrito Federal; e por fim, na sexta, são apresentadas reflexões sobre as ocupações escolares, dentro da discussão teórica dos movimentos sociais.

1.1 A conjuntura internacional: da crise de 2008 às revoltas populares

Em seu clássico livro *A (re)invenção dos direitos humanos*, Joaquín Herrera Flores chama a atenção para o fato de que é impossível, sob uma perspectiva teórica crítica⁸, falar de direitos, e principalmente de direitos humanos, sem colocá-los num contexto histórico, circunscrito por uma visão socioeconômica. Assim, pensar a famosa Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 fora do contexto pós-guerras e da perspectiva keynesiana de um Estado protetor e promotor do bem estar social, é algo inconcebível e quando feito, corre o risco de se tornar um discurso paternalista e abstrato.

Para o autor, a proposta de rediscutir os fundamentos e a atualidade dos direitos humanos, ou como ele quer, discutir sua (re)invenção, bem como sua atualidade como “utopia possível”, passa por encarar o desafio que “consiste em nos defender da avalanche ideológica provocada

8 No sentido elaborado por Horkheimer “Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma na época atual, aqueles sujeitos se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo.” (HORKHEIMER, 1983, p. 138). E a partir dessa consciência “[...] a função da teoria crítica torna-se clara se o teórico e a sua atividade específica são considerados em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma.” (HORKHEIMER, 1983, p. 144).

por um neoliberalismo agressivo e destruidor das conquistas sociais arduamente alcançadas pelas lutas de movimentos sociais, partidos políticos de esquerda e sindicatos durante mais de um século e meio” (FLORES, 2009. p. 65).

Nesse sentido, o primeiro passo para entender o tema (e subsequentemente o objeto) de estudo do presente trabalho é compreender como ele se insere num contexto histórico mais ampliado, bem como no sistema socioeconômico vigente nas últimas décadas. Para isso, tomo a crise financeira de 2008 como um marco temporal e ponto de partida.

A crise econômica de 2008 teve como marco histórico o dia 15 de setembro daquele ano, que ficou conhecido como a *segunda feira negra*⁹, com o anúncio da falência do centenário e tradicionalíssimo banco de investimentos Lehman Brothers, seguido alguns dias depois pelo anúncio de insolvência da também tradicional seguradora American International Group (AIG). O primeiro evento gerou pânico no mercado financeiro global, os índices das bolsas de valores ao redor do mundo despencaram durante os dias subsequentes, várias interromperam negócios para evitar quedas superiores a 10 %, investimentos foram paralisados e o dólar subia de modo que vários governos se viram na necessidade de intervirem nos mercados e utilizarem suas reservas internacionais para segurar uma cotação da moeda americana e com isso não causar a falência sistêmica de suas economias¹⁰.

Em linhas gerais, a origem imediata da crise¹¹ foi a “bolha imobiliária” americana, originada pela desregulamentação do mercado de empréstimos imobiliários que permitiu a origem dos chamados *subprimes* – empréstimos com baixo potencial de quitação, concedido a alguém que não oferece garantias suficientes para gerar expectativa de devolução do montante tomado. Tais empréstimos eram facilmente concedidos pelos bancos de varejo americanos, pois no sistema bancário eram revendidos aos bancos de investimento que, por sua vez, os transformavam em papéis negociáveis nas bolsas de valores, os famosos CDO's¹², passíveis de serem vendidos no chamado mercado de derivativos¹³. Tais papéis eram avalizados pelas

9 Em referência à “terça feira negra” como foi apelidado o dia da quebra da bolsa em 1929.

10 Como os negócios, no mercado global, entre países e entre empresas são feitos em dólar, ter uma cotação aumentada de forma extratropical do dia para a noite, pode fazer com que, por exemplo, dívidas se tornem impagáveis ou lucros esperados se tornem ínfimos, não contrapondo os custos da produção.

11 Para uma análise mais profunda das origens históricas da crise americana, ver o artigo do professor de economia da UnB José Luis Oreiro, publicado em 2011 pela revista O Valor, acessível em: <http://www.valor.com.br/opiniao/1004628/origem-causas-e-impacto-da-crise>; bem como o livro do ex-ministro da economia grega, Yanis Varoufakis, intitulado *O Minotauro Global*. Há também os didáticos documentários *Inside Job*, de Charles H. Ferguson e *Capitalism, a love story*, de Michael Moore.

12 Em tradução livre, Obrigação de Dívida Colateralizada. É um intrincado produto financeiro que faz com que a pessoa jurídica que cede um empréstimo, possa vender o direito de receber o dinheiro e os juros (ou parte deles) para outra pessoa física ou jurídica, que por sua vez, o negocia novamente ou o executa.

13 Mercado especializado em negociar produtos financeiros de longo prazo, ou do chamado, mercado futuro,

agências de risco, responsáveis por garantir o nível de confiança que se pode ter em algum investimento.

A bolha ocorreu justamente nessa relação, os bancos de varejo começaram a emprestar cada vez mais quantias em dinheiro para negócios no setor imobiliário, com cada vez menos garantias de devolução, inclusive aceitando o mesmo bem, várias vezes, como garantia de diferentes empréstimos. Em seguida, esses bancos varejistas revendiam os contratos de empréstimos aos bancos de investimento que os misturavam com outros contratos, ou partes de contratos, de empréstimos distintos (de alto potencial de quitação, por exemplo) para se transformarem nos papéis que eram oferecidos na bolsa de valores americana, avaliados pelas agências de risco como de alto grau de investimento, portanto confiáveis. Além disso, seguradoras como a AIG criaram apólices de seguro sobre esses papéis que também eram vendidos na bolsa de valores¹⁴. Os CDO's foram amplamente comprados por bancos, investidores, empresas, fundos de capitalização, fundos de aposentadoria e indivíduos mundo afora, fato que tornou a crise iniciada nos EUA numa crise de proporções globais.

A consequência imediata do estouro da bolha foi que da noite para o dia, investidores ao redor do mundo viram seu dinheiro desaparecer com a evidência de que as CDO's não valiam, literalmente, nada. Empresas e fundos (dentre eles fundos de aposentadorias!) faliram, investidores perderam fortunas e pessoas viram suas poupanças, as vezes de uma vida, desaparecerem. Governos de vários países centrais no sistema capitalista mundial, principalmente o governo americano¹⁵, interviram para salvar bancos e grandes empresas da insolvência¹⁶. Mesmo com a intervenção estatal, a economia mundial sofreu uma queda da ordem de 14% em relação ao PIB de 2007¹⁷. Ademais, países que não contavam com reservas

que estejam indexados em algum indicador – taxa de câmbio de uma moeda, taxa de juros de uma economia, valor de algum bem etc. No fundo uma abstração financeira, que geralmente envolve alto grau de especulação e enormes riscos.

- 14 O que gerava um ciclo perverso de especulação financeira, pois investidores compravam os papéis de seguro apostando justamente no não pagamento dos empréstimos, logo no não pagamento dos valores dos CDO's aos seus compradores ao redor do mundo. Há um excelente filme, de 2008, dirigido por Adam McKay, que explica esse esquema, chamado A Grande Aposta (A Big Short, no original),
- 15 Só num primeiro momento o governo americano aprovou um pacote de 700 bilhões de dólares em resgate a bancos e grandes empresas, além da compra de papéis podres e injeção de dinheiro no sistema financeiro. Dinheiro advindo das reservas provenientes de impostos cobrados dos cidadãos. Vide matéria publicada na Folha de SP em 29/10/2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/foalha/dinheiro/ult91u461958.shtml>. Acessado em: 01/01/2018.
- 16 Na zona do Euro os governos também interviram com dinheiro público para salvar bancos do colapso: Alemanha 500 bilhões de euros (US\$ 683 bilhões), França 350 bilhões de euros (US\$ 500 bilhões), Espanha 100 bilhões de euros (US\$ 143 bilhões) etc. Para uma cronologia dos resgates ver matéria feita pela BBC. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/09/090902_aftershock_timeline_noflash . Acessado em: 01/01/2018.
- 17 Ver a esse respeito o gráfico feito pelo FMI em 2012, para um artigo comentando a recuperação da economia

internacionais suficientes tiveram que contratar empréstimos de instituições financeiras estrangeiras (como o Fundo Monetário Internacional ou o Banco Mundial), aumentando com isso seu *deficit* fiscal e comprometendo sua autonomia orçamentária em função de uma enorme dívida pública assumida com tais empréstimos.

As consequências sociais da crise foram variáveis de país a país, porém em linhas gerais a queda brusca da atividade econômica, com a falência de empresas e a queda no comércio mundial, traduziu-se em desemprego crônico. Em 2009, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) previa uma redução de mais de 50 milhões de empregos¹⁸ devido a crise do ano anterior, número que se demonstrou acertado e preocupante em relatório divulgado em 2017, que demonstrou que o total de desempregados no mundo atingiu a marca de 201 milhões de pessoas, com perspectiva de aumento de 2,7 milhões para 2018, além de existirem 1 bilhão e 400 milhões de empregos precários¹⁹.

Além do desemprego, a expectativa de melhora das condições de vida da população, via rendimentos do trabalho, também piorou na maioria dos países, o que aumentou os níveis globais de desigualdade²⁰.

Outra consequência foi que, a exemplo do Brasil, muitos governos incentivaram, via redução da taxa de juros, incentivos, reduções e isenções fiscais, o mercado consumidor interno, para manter a economia aquecida; o que ocasionou um aumento gigantesco do nível de endividamento da população, com uma perspectiva futura incerta²¹.

A crise econômica e suas consequências sociais estão na origem de movimentos sociais que ganharam visibilidade mundial a partir de 2011 em todas as principais economias do ocidente. Os que mais chamaram a atenção, pelo formato dos protestos – ocupações auto-organizadas de praças públicas nos centros históricos e simbólicos de cidades econômica e politicamente centrais, convocadas por meio das redes sociais – foram o movimento dos *Indignados* na Espanha, do *Geração à Rasca* em Portugal, do *Occupy Wall Street* nos EUA e

global. Disponível em: <http://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2016/12/31/Global-Recovery-Stalls-Downside-Risks-Intensify>. Acesso em 01/01/2018.

18 Disponível em: <http://www.oit.org.br/content/oit-diz-que-o-desemprego-est%C3%A1-aumentando-devido-%C3%A0-crise-econ%C3%B4mica>. Acesso em 01/01/2018.

19 Disponível em: http://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_541363/lang-pt/index.htm. Acesso em: 01/01/2018.

20 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/873/no-mundo-de-os-miseraveis-5584.html>. Acesso em: 01/01/2018.

21 Os números de 2017 demonstravam que, dado a natureza de médio e longo prazo das dívidas no país – crédito imobiliário, automotivo, educativo etc. -, a perspectiva é tenebrosa. Segundo o SPC, no primeiro trimestre de 2017 quase 40% da população brasileira entre 18 e 95 anos estava inadimplente! Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/1-trimestre-de-2017-ganha-900-mil-inadimplentes-mostram-spc-brasil-e-cndl.ghtml>. Acesso em 01/01/2018.

da ocupação da praça Syntagma, em Atenas, Grécia.

Chama atenção ainda que os três países europeus foram dos que mais sofreram com as medidas anti-crise, de modo que seus governos se viram “forçados” a tomar em contrapartida, empréstimos estrangeiros. Cada empréstimo - ou pacote de ajuda como os bancos gostam de chamar – era atrelado às chamadas “contrapartidas”: privatizações de empresas estatais, cortes em investimentos públicos, aumento de impostos e retirada de direitos trabalhistas e previdenciários, em suma, uma agenda neoliberal de austeridade econômica que só fez aumentar a recessão e a precarização das condições de vida da população.

Dos movimentos citados acima, o mais representativo foi o denominado *Occupy Wall Street*²², que consistiu, a exemplo dos demais, de um acampamento auto-organizado montado no parque Zuccotti, no distrito financeiro de Manhattan, coração pulsante da crise financeira de 2008. Sob o lema *We are the 99%* (“Nós somos os 99%”), os ativistas chamavam a atenção para dois dos principais problemas da atualidade que se entrelaçam entre si: a grande desigualdade econômica e o declínio da democracia liberal representativa. Nesse sentido, a historiadora e cientista política Céli Regina Jardim Pinto, que estudou o movimento americano, nos chama a atenção que, além da forma, outro aspecto que unificou os protestos de 2011 foi que “A radicalização da democracia tomou o lugar das utopias de tipo socialista na militância política [...] se pode perceber a forte crítica a uma democracia que não se realiza devido a uma elite política que se reproduz à custa da concentração de poderes políticos e econômicos” (PINTO, 2014, p. 137). Essa avaliação faz coro com a de Maria da Glória Gohn, que ao estudar esses e outros movimentos sociais surgidos a partir de 2011 (que ela propõe chamar de “novíssimos” movimentos sociais, conforme discutiremos mais adiante) nos diz que “[...] O horizonte dos jovens rebeldes na atualidade situa-se no plano democrático. O igualitarismo democrático radical pode ser visto como o cerne da bandeira de alguns desses movimentos [...]” (GOHN, 2014a, p. 25.).

Esse questionamento da democracia se destinava a todas as esferas entendidas pelos manifestantes como *políticas*: seja a figura pública de um reconhecido político, sejam partidos políticos ou até mesmo as instituições do próprio Estado Democrático de Direito - como a própria ideia de representatividade -, vistas muitas vezes como contrárias à vontade popular.

22 Esse movimento foi se alastrando para demais cidades americanas gerando um movimento mais amplo denominado Occupy que rapidamente se internacionalizou em sua forma de protesto – ocupações de praças públicas auto convocadas pelas redes sociais – e fomentou ocupações em vários países, inclusive no Brasil, que procuravam chamar a atenção para diversos problemas relacionados ao contexto da economia global, bem como pautas mais locais.

Esse questionamento mais sistêmico é o que está no cerne daquilo que Boaventura de Sousa Santos (2016a) chama de “a patologia da representação”, o sistema representativo liberal está em crise, pois os representantes, muitas vezes, assim que eleitos, se voltam contra as vontades dos representados, o que visto de outro ângulo faz com que os representados, o povo em geral, perca cada vez mais a fé na própria ideia fundamental do sistema, a ideia de representação. Este fato pode ser notado no crescente aumento de não comparecimento às votações nos países do ocidente que adotam a democracia representativa como forma de governo, ou no crescimento do apoio às alternativas não democráticas de mediações para conflitos de ordem política.

Para finalizar essa primeira parte da presente reflexão, cabe analisar preliminarmente que uma das consequências políticas dos protestos de 2011 nos países citados foi a criação de movimentos políticos novos, na esteira desse questionamento da democracia liberal e da noção de representatividade.

Na Espanha e na Grécia tivemos o surgimento de formas novas de partidos políticos, os chamados *Partidos Movimento*. Legendas eleitorais, frequentemente novas no cenário político nacional, que formam grandes e amplas frentes eleitorais junto aos movimentos sociais de contestação e seus militantes/ativistas²³, sempre em torno de um programa de governo minimamente acordado - e não mais em torno de figuras públicas, de líderes históricos – e de cunho anti-sistêmico²⁴.

Na Espanha surgiu, a partir de um manifesto publicado na *internet* e assinado por artistas e intelectuais, o *Podemos*, que atingiu grande alcance eleitoral - estabeleceu-se como quarta força política nas eleições de 2014 ao parlamento europeu, e terceira força nas eleições de 2015/2016 com 21% dos votos²⁵. Seu experimentalismo organizacional – mais horizontalista na tomada de decisões; assembleísmo para decidir nomes em campanhas; funcionamento por setoriais com base em temáticas, por exemplo, de gênero, etnia, sexualidade; uso da chamada e-democracia etc. - inspirou e ainda inspira outros partidos e movimentos na Europa e América Latina.

Na Grécia, o *Siryza*, ampla frente de partidos e organizações de esquerda, levou ao poder

23 Para entender melhor essa tendência ver o excelente texto do historiador Immanuel Wallerstein, disponível em: <https://outraspalavras.net/posts/wallerstein-limites-e-esperancas-dos-partidos-movimentos/> acessado em 02/01/2018.

24 Vale lembrar que esse caráter anti-sistêmico vai aos dois polos do espectro político ideológico, por mais que os exemplos citados tenham se localizado mais à esquerda desse espectro.

25 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Eleicoes_gerais_na_Espanha_em_2016#Tabelas_de_Resultados_oficiais . Acessado em: 02/01/2018.

duas vezes sua figura pública principal Alexis Tsipras, que governa o país até hoje.

Em Portugal, tivemos a chegada da esquerda ao poder com a eleição de uma frente formada pelo Partido Comunista, Partido Socialista e o chamado Bloco de Esquerda (partido formado por vários coletivos políticos), formando a sugestiva coligação *Geringonça* que se elegeu em 2015 vencendo a política de austeridade do governo anterior.

E finalmente, nos EUA, tivemos o fenômeno Bernie Sanders, que no centro ideológico do capitalismo financeiro, do individualismo, do discurso da meritocracia e da lógica “do *winner* e do *loser*”, arrebanhou uma legião de ativistas com um discurso mais à esquerda dentro das prévias do partido Democrata, em confronto ao de Hilary Clinton – candidata mais pró *status quo* de Wall Street – e propôs uma campanha baseada no ativismo colaborativo, com propostas marcadamente social-democratas, se comprometendo com um programa de investimentos estatais em políticas públicas voltadas para a saúde e habitação, maior regulação do mercado financeiro e o aumento de impostos sobre os mais ricos²⁶.

1.2 - O contexto brasileiro: questões econômicas, sociais e políticas

Seguindo a linha de raciocínio metodológico de localizar a temática de estudo dentro de um contexto histórico, circunscrita por um viés econômico e político, tecerei algumas análises e considerações sobre o impacto da crise de 2008 no Brasil e seus desdobramentos históricos recentes.

Nos três primeiros anos da crise econômica mundial o Brasil sofreu suas consequências de modo reduzido. O país estava se beneficiando, no campo econômico, do chamado *boom das commodities*, que se estabeleceu entre os anos 2005 e 2014. Esse termo diz respeito ao fato das mercadorias consideradas de valor essencial para a economia global, como petróleo e gás natural, minérios (carvão, ferro, alumínio), grãos (milho, arroz, soja) etc. terem tido um aumento substancial de preços no mercado internacional, o que permitiu um avanço do PIB, graças à recorrentes *superavit* favoráveis na balança comercial, dos países exportadores desses produtos. O ciclo do *boom* coincide com a maior abertura da China ao mercado global e à política de seus governos de forte investimento estatal, principalmente na construção de sua infraestrutura produtiva (portos, aeroportos, estradas, usinas de energia, ferrovias etc) para a inserção no sistema mundial de produção. O Brasil, por ser um dos maiores produtores mundiais de minério de ferro e grande produtor de grãos – além de detentor de consideráveis

²⁶ Conforme plataforma de campanha. Disponível em: <https://berniesanders.com/issues/> . Acessado em: 02/01/2018.

jazidas de petróleo e gás -, beneficiou-se dessa política chinesa, obtendo grandes *superavit* comerciais com o país asiático²⁷. Essa coincidência histórica fez com que o país estivesse com grande estoque de dólares para manter o câmbio suficientemente estável e não entrar na crise financeira na intensidade com que outros países entraram a partir de 2008. Além disso, a estabilidade da moeda permitiu um crescimento sólido de nossa economia nos governos do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) com políticas econômicas voltadas à distribuição de renda, à expansão do crédito e ao investimento público em obras. Medidas essas que se mostraram acertadas pelos números favoráveis do PIB, do nível baixo de desemprego e da redução paulatina da desigualdade econômica²⁸.

Tal conjuntura econômica favorável, principalmente durante o primeiro mandato do presidente, permitiu que o próprio, ainda em 2008 – ano de eleições municipais – fizesse a seguinte brincadeira em um pronunciamento oficial, referindo-se a crise econômica “Lá (nos EUA), ela é um tsunami; aqui, se ela chegar, vai chegar uma marolinha que não dá nem para esquivar.”²⁹ Ainda assim, a crise se fez sentir enormemente, o PIB brasileiro de 2009 foi de -0,1%³⁰, resultado preocupante se comparado aos 5,1% de 2008. Contudo, o governo compensou essa queda com uma série de políticas econômicas externas e internas que se mostraram efetivas em médio prazo. Como política externa, no campo das exportações, aumentou os impostos sobre as *commodities*. Mas foram as medidas no campo da economia interna que se mostraram mais efetivas para conter os efeitos da crise, como visto nos demais países. Somado às políticas de distribuição de renda já aplicadas no primeiro mandato (a criação do Bolsa Família e o aumento real do salário mínimo via Medidas Provisórias), o governo aprovou por lei uma fórmula fixa (a inflação do ano anterior, somada à média do crescimento do PIB de dois anos antes) que garantia o aumento real e progressivo do salário mínimo o que (Cf. CARVALHO, 2018. p. 19-25) incluiu uma parcela significativa dos trabalhadores de baixa qualificação no mercado de consumo de bens e serviços e pressionou

27 Segundo dados do relatório do Conselho Empresarial Brasil-China entre 2006 e 2013 a balança comercial saltou de 16 para 83 bilhões de dólares favoráveis ao Brasil, um aumento de 500%. Disponível em: http://www.cebc.org.br/sites/default/files/cebc_alerta_48_blnc_cmrc.pdf. Acessado em 03/01/2018.

28 Para uma análise econômica detalhada do período, consultar o livro da economista e professora da USP, Laura Carvalho. CARVALHO, Laura. Valsa Brasileira: do boom ao caos econômico. São Paulo: Todavia, 2018. Notadamente as considerações feitas no primeiro capítulo do livro, intitulado “O Milagrinho brasileiro: um passo à frente”.

29 Conforme matéria de O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/lula-crise-tsunami-nos-eua-se-chegar-ao-brasil-sera-marolinha-3827410>. Acessado em 03/01/2018.

30 Conforme dados da série histórica feita pelo IBGE. Todas as demais citações de números do PIB no presente texto advêm dessa série. Disponível em: https://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm. Acessado em 03/01/2018.

por uma diminuição da distância entre os salários mais baixos e a média dos salários pagos aos trabalhadores³¹. Além disso, houve um intenso incentivo ao consumo³², via oferta de crédito, fazendo com que o consumo das famílias no período ultrapassasse as exportações na formação do PIB. Houve também, um forte investimento público em infraestrutura física e social, além do incentivo à indústria nacional via isenções e desoneração fiscais de setores produtivos estratégicos como o de eletrodomésticos, automobilístico e construção civil. Assim, o governo conseguiu fechar 2010 com uma forte alta do PIB que alcançou históricos 7,5%.

O fato é que a marola chegou com mais força que o previsto a partir do fim do *boom das commodities* em 2013/2014 e a conversão da economia chinesa na segunda maior economia do mundo, mas tendendo desde então a inverter a relação comercial de importadora de produtos primários do Brasil à exportadora de produtos de valor agregado para o nosso país e investidora de capital em negócios nacionais.

Além do campo macroeconômico, o Brasil viveu nos anos de 2006 a 2010 um conjunto de eventos que se tornam importantes para entendermos a conjuntura vivida no país nos últimos anos. O ano de 2007 foi excepcional nesse sentido, tivemos em outubro a confirmação de que o país seria sede da Copa do Mundo de futebol de 2014 e no mês seguinte a Petrobras anunciava a descoberta das imensas reservas de petróleo e gás na camada do pré-sal³³. Tal descoberta e o anúncio agitaram o debate político no ano de 2008. No caso do pré-sal iniciou-se todo um processo de debate sobre a exploração dessa riqueza e seu destino, culminando em uma proposta de um novo marco regulatório diferente das leis que regulamentavam a

31 Carvalho argumenta que esse processo gerou as bases materiais para a insatisfação expressa nas manifestações vindouras (e que serão aqui analisadas ao longo do capítulo). A inserção de imensas massas de trabalhadores ao mercado consumidor, pressionou principalmente o setor de serviços, que possui duas características peculiares em relação a outros setores da economia. Uma, ele é rápido em absorver grande quantidade de mão de obra de baixa qualificação (como no caso dos setores de bares e restaurantes, salões de beleza, serviços de limpeza etc); outra, ele não sofre concorrência internacional podendo repassar o custo do aumento do gasto com mão de obra para o preço final. Isso gerou uma inflação nesse setor, que foi sentida principalmente pelos setores da classe média. Como diz a autora “Esse tipo de inflação, causado por ganhos salariais de certas categorias de trabalhadores, foi sentido sobretudo pelos trabalhadores cujos salários cresciam menos – aqueles que se encontram no meio da pirâmide. Não à toa, são essas as classes sociais que começam a queixar-se do encarecimento do trabalho doméstico, dos cabeleireiros, da construção civil. Nesse sentido, o descontentamento dessas classes e a participação delas nos protestos de junho de 2013 e nas manifestações em favor do impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2015 e 2016 têm bases materiais. Ainda que todas as classes tenham se beneficiado do processo de crescimento dos anos 2000, sua posição relativa mudou. Em alguma medida, o que era inflação para uns, foi ganho de renda para outros.” Op. Cit. p. 46-47.

32 Com as consequências descritas na nota 17.

33 Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/noticias/0,,OI3142837-EI8177,00-Cronologia+presal+e+trunfo+economico+e+politico.html> . Acessado em 03/01/2018.

exploração de petróleo e gás até então. Isso envolveu setores dentro do governo e do parlamento que defendiam uma visão mais nacionalista sobre a riqueza e um destino social dos lucros gerados. Tal visão, vencedora do debate contra a visão mercadológica, criou uma narrativa no imaginário popular, segundo a qual finalmente, com o dinheiro advindo de tal riqueza, teríamos condições de sanar os problemas das duas principais áreas do serviço público junto à população, a saber, a saúde e a educação.

No campo do esporte, além de todo o alvoroço gerado pelo anúncio da Copa, em 2009 houve o anúncio pelo Comitê Olímpico Internacional da escolha da cidade do Rio de Janeiro para sediar as Olimpíadas de 2016, vencendo concorrentes de peso como Madri, Tóquio e Chicago³⁴.

Uma euforia foi gerada por essa série de eventos, pelo sucesso da política econômica; na diplomacia internacional; pelas políticas de inclusão social vividas no país (como o Bolsa Família e a valorização do salário mínimo) e pelas promessas de investimento financeiro nas cidades que sediarão os eventos esportivos³⁵. Investimentos esses, supunha-se, trariam as soluções para problemas históricos de nossas principais cidades como a mobilidade urbana, o saneamento, a habitação, a segurança etc; tudo pode ser resumido, no plano simbólico, em uma frase, proferida em 2009, durante os preparativos para a reunião do G20 em Londres, quando o então presidente americano Barack Obama, ao cumprimentar o presidente brasileiro, diz ao colega australiano, apontando o dedo para Lula, “Esse é o cara!”³⁶.

O vídeo com a cena rodou o mundo e, de repente, com tal declaração formou-se no país um sentimento generalizado de esperança, arriscaria eu a dizer, nunca antes experimentado. Era como se finalmente o país que se entendia por gerações como o “país do futuro”, começasse a ser o país do presente. Como se o mundo todo reconhecesse que o Brasil finalmente havia conquistado seu lugar entre as grandes nações do planeta, e mais, conquistado de forma pacífica, ordeira e alegre. Como se daquele momento em diante, o futuro não pudesse ser nada mais do que glorioso para o nosso povo. Um povo, cujo líder máximo, era ovacionado pelo líder máximo do país mais poderoso do planeta. Esse sentimento prevaleceu na população pelo ano seguinte, e fez com que o presidente Lula encerrasse seu mandato com

34 Disponível em: <http://esportes.estadao.com.br/noticias/geral.rio-e-escolhido-como-cidade-sede-da-olimpiada-de-2016,444804>. Acessado em: 03/01/2018.

35 Na época, a então Ministra da Casa Civil, Dilma Rousseff, apelidada de “mãe do PAC”, prometera um aporte bilionário dentro do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), justamente para obras nas cidades-sede da Copa.

36 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7vmuSZtiG4A>. Acessado em: 03/01/2018.

extraordinários e inéditos 87% de aprovação popular³⁷ e fizesse facilmente de sua ministra da Casa Civil, Dilma Vana Rousseff, sua sucessora, primeira mulher presidente – presidenta como ela fez questão de ser chamada – da história do país, mais um feito simbólico extraordinário. Seria ela que veria atônita os eventos de 2013.

Em seus dois primeiros anos de governo, Dilma teve que enfrentar uma conjuntura não tão favorável na balança comercial e, apesar do crescimento econômico, viu o PIB brasileiro decrescer se comparado ao governo anterior, 4,0% em 2011 e 1,9% em 2012. Apesar de serem números positivos, bastaram para desacelerar a economia³⁸. Somados a essa mudança de ventos no plano econômico, vieram à tona, já no primeiro ano de governo, uma série de denúncias de corrupção que envolviam desvios de dinheiro público, grandes empresas e políticos importantes ligados à coalizão que mantinha o governo, inclusive ministros. Isso fez com que a presidenta tivesse um menor apoio político no Congresso Nacional, ao mesmo tempo em que perdia popularidade na sociedade como um todo. Além disso, houve enorme comprometimento orçamentário nas obras ligadas aos eventos esportivos por vir. Porém, tais investimentos se faziam perceber em maior grau nas obras dos estádios e arredores e nunca na mesma medida em obras de melhoria urbana, fato que aumentou gradativamente a impressão na população de que as promessas de reforma urbana, geradas em meio à euforia descrita anteriormente, não saíam do papel³⁹. Fato é que os moradores das capitais eleitas para sediar os jogos se viram durante anos em meio a um contrassenso: enquanto viam surgirem suntuosos estádios construídos com volumosos empréstimos de recursos públicos à

37 Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html> . Acessado em 03/01/2018.

38 Carvalho observa como esse resultado também está atrelado às mudanças de orientação econômica adotadas pelo novo governo, que abandonou aos poucos os três pilares da política econômica do governo anterior (distribuição de renda, acesso ao crédito, investimentos públicos), que proporcionaram o chamado “Milagrinho econômico”, em função da adoção do que foi convencionado chamar, pelo governo, de “Nova matriz econômica” ou como chama a autora “Agenda FIESP”. Fato é que a nova equipe econômica por pressão do setor industrial e economistas ligados a ele (e com a chancela da própria presidente que é formada em economia), reorientou as diretrizes econômicas em função de uma maior competição da indústria nacional no mercado externo, que dentro desse pensamento, traria maior desenvolvimento tecnológico ao país e maior dinamismo econômico com mais participação no PIB do setor privado e melhores resultados na balança comercial. Conforme explica Carvalho: “Essa agenda envolveu a redução de juros, a desvalorização do real, a contenção de gastos e investimentos públicos e uma política de desonerações tributárias cada vez mais ampla, além da expansão do crédito do BNDES e o represamento das tarifas de energia. Pode-se dizer com segurança que os resultados de sua adoção foram desastrosos. A desaceleração da economia e a deterioração fiscal que se seguiram acabaram criando as condições para uma segunda mudança de modelo a partir de 2015, desta vez levando ao abandono do pouco que havia sobrado dos pilares de crescimento do Milagrinho.” Op. Cit. p. 59.

39 E de fato, as obras de mobilidade ficaram no caminho e mesmo após a Copa do Mundo muitas não haviam sido concluídas. Ver levantamento feito pelo portal G1. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/economia/2015/obras-copa-um-ano-depois/> . Acessado em 04/01/2018.

empreiteiras, conviviam com o caos urbano (muitas vezes aumentado devido às obras nos próprios estádios e arredores) marcadamente no transporte público.

O descontentamento, mesmo que não evidente aos olhos do governo, nem da grande mídia - ainda mais se comparado ao que estava acontecendo a nível mundial a partir do ano de 2011, com o surgimento de revoltas populares como a chamada *Primavera Árabe*, o *Occupy Wall Street*, *Os Indignados*, as manifestações na Grécia etc – estava latente. Vendo em retrospectiva, havia indícios desse descontentamento, apesar da estabilidade relativa da economia – em comparação ao contexto mundial – e dos baixos índices de desemprego⁴⁰. Um dos indícios foi o surgimento de movimentos de protesto contra os mega eventos esportivos, como o #NãoVaiTerCopa e as Assembleias e Comitês Populares contra a Copa, que trouxeram para a arena pública justamente o sentimento de contradição vivenciado pelos moradores das cidades-sede dos jogos e conseguiram mobilizar algumas centenas de pessoas para atos, geralmente frente aos estádios.

Além disso, havia um crescente aumento de insatisfação entre a classe trabalhadora, com o aumento significativo do número de greves. Segundo levantamento do Sistema de Acompanhamento de Greves do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (SAG-DIEESE) em 2011 houve 554 greves no país – 109 a mais que no ano anterior -, seguido de 877 em 2012 até chegar ao ano de 2013, divisor de águas da história recente do país, com o incrível número de 2050 paralisações, um crescimento de 134% em relação ao ano anterior⁴¹. Esse indicador é elucidativo. Desde o início da série histórica em 1984, fim do regime militar, o ano de maior atividade grevista havia sido o ano de 1989, com o registro de 1962 greves. Justo o ano da primeira eleição livre e direta da chamada Nova República, eleição paradigmática na história nacional, devido ao contexto de alta polarização política ideológica, apesar da disseminação de candidaturas, e de vigência da recém promulgada Constituição Cidadã (1988), que representava uma esperança de construção de um país democrático e de bem estar social, justamente essa esperança que em 2013 pareceu estar acabada, abrindo lugar para a indignação.

Aqui abro um parêntese para apresentar a interessante leitura que fez o filósofo e professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Marcos Nobre, sobre o processo

40 A taxa atingiu o menor índice da série histórica em 2013. Conforme pesquisa divulgada pela revista Valor. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/3413340/taxa-media-de-desemprego-em-2013-e-menor-da-historia> . Acessado em 04/01/2018.

41 Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2013/estPesq79balancogreves2013.html>, . Acessado em 05/01/2018.

de 2013, em um breve e denso ensaio intitulado *Choque de Democracia: razões da revolta*⁴², escrito e publicado meses após os episódios de junho daquele ano. Nobre vê no processo de 2013 o fim daquilo que denomina “pemedebismo” que seria um sistema de blindagem, capitaneado desde a constituinte pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – que não podemos esquecer se articulou como um dos partidos de sustentação da ditadura brasileira – que forma grupos oligárquicos de interesses setoriais dentro do parlamento, com o intuito de freiar o processo de transição para forjar as bases sociais e econômicas, que possibilitariam adentrarmos num real processo de democratização das relações sociais, econômicas e políticas no país. Nas palavras de Nobre:

A primeira crise enfrentada por essa blindagem se deu durante a Constituinte, quando essa unidade forçada deu de cara com movimentos e organizações sociais, sindicatos e manifestações populares que não cabiam nos canais estreitos da abertura política. Sob o comando do chamado Centrão, bloco suprapartidário que contava com maioria de parlamentares do PMDB, o sistema político encontrou uma maneira de neutralizá-los, apostando na ausência de uma pauta unificada e de um partido (ou frente de partidos) que canalizasse as aspirações mudancistas. Nasceu aí a primeira figura da blindagem do sistema político contra a sociedade. A esse processo de blindagem dou o nome de pemedebismo, em lembrança do partido que capitaneou a transição para a democracia. (NOBRE, 2013, p. 7-8)

Com esse conceito de “pemedebismo”, Nobre demonstra, ao longo do ensaio, como se deu em termos históricos a construção das coalizões partidárias que permitiram os únicos governos politicamente estáveis da nova república - os dois governos FHC e Lula e o primeiro governo Dilma - sempre tendo a formação do “centrão” capitaneado pelo PMDB, fiel da balança da estabilidade e, como sabemos, da instabilidade. O resultado desse sistema em termos políticos, segundo Nobre, é que somem as polarizações políticas reais, aquelas que apontam programas diversos e disputam projetos distintos de sociedade, em função de um sistema apaziguador e amorfo, garantidor dos interesses da oligarquia que comanda o país. Esse processo, ao avançar pelas décadas dos governos institucionalmente estáveis, trouxe como consequência o fato de que uma geração de brasileiros,

[...] cresceu vendo uma política de acordos de bastidores, em que figuras políticas adversárias se acertam sempre em um grande e único condomínio de poder, não tem modelos em que basear uma posição própria, a não ser o da rejeição em bloco da política. Quem nasceu da década de 1990 em diante, por exemplo, não assistiu a qualquer polarização política real, mas somente a polarizações postizas, de objetivos estritamente eleitorais. O pemedebismo minou a formação política de toda uma geração. (NOBRE, 2013, p.11)

42 NOBRE, Marcos. *Choque de Democracia: razões da revolta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

São os eventos ocorridos no mês de junho que tornam 2013 um ano que rompe, segundo a análise de Nobre, com esse apaziguamento e inaugura um novo momento na história brasileira. “As revoltas mostram que o funcionamento do sistema está em descompasso com as ruas. A sociedade alcançou um grau de pluralismo de posições e tendências políticas que não se reflete na multidão informe de partidos políticos.” (NOBRE, 2013, p. 10-11). Fato é que a sociedade brasileira desde a redemocratização foi paulatinamente ganhando força em mobilização social. Surgiram novos sindicatos frutos da complexificação econômica do país; novas centrais sindicais, que refletem a maior disputa ideológica dentro da classe trabalhadora; novos movimentos sociais, com pautas para além do conflito distributivo; semearam-se as ONG's de atuação mais concreta na conscientização por direitos e pelas lutas por inclusão etc. Todo esse associativismo reflete a maior complexidade de pautas e reivindicações por direitos advindo da sociedade civil. Esse movimento amplo se fortaleceu a partir dos anos 2000 com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder, que fez governos de cunho progressista no âmbito da distribuição de renda, como também em aspectos relacionados às políticas de inclusão de minorias sociais, fruto do acúmulo das lutas históricas travadas na década anterior, cujos agentes centrais compuseram em parte os governos petistas, levando para as instituições do estado brasileiro as pautas dos movimentos e as transformando em políticas públicas de estado. É o processo que Nobre chama de “social-desenvolvimentismo” - em contraposição ao projeto puramente econômico do nacional-desenvolvimentismo - que seria o gradual aumento de consciência na sociedade brasileira em geral, de que numa democracia há a necessidade de compartilhar não só renda, mas também poder, propriedade, reconhecimento social, bens ambientais etc. Fechando o parêntesis, é nesse contexto histórico de tensão entre interesses oligárquicos e os interesses democratizantes advindos da sociedade civil, que Nobre vê o processo de 2013. Nas palavras do autor:

Da década de 1980 em diante, o país ficou entre a penosa construção do projeto social-desenvolvimentista e seu rebaixamento, a cada vez, pela lógica bloqueadora do pemedebismo. Aceitar que as conquistas obtidas até agora sejam o único ritmo possível do social desenvolvimentismo, sejam o máximo que permite o pragmatismo político, essa é a ideologia que emperra o desenvolvimento do novo modelo de sociedade. E foi essa ideologia que as revoltas de junho de 2013 trataram de pôr a descoberto. (NOBRE, 2013, p.16)

As chamadas Jornadas de Junho, que se iniciaram nas manifestações promovidas pelo

Movimento Passe Livre (MPL) contra o aumento das passagens de ônibus em algumas capitais do país, notadamente São Paulo, logo se transformaram num caudaloso rio de descontentamento geral que levou milhões de pessoas às ruas em todas as capitais e principais cidades do Brasil durante aquele mês.

Nos meses anteriores a essa explosão de contestação anti-sistêmica uma espécie de indignação crescente foi tomando conta dos moradores dessas cidades-sede dos jogos da Copa e do país como um todo, ainda mais com o passar do tempo e a aproximação do chamado evento-teste, a Copa das Confederações, que seria realizada em junho de 2013. As obras nos pomposos estádios eram aceleradas para estarem prontas para esse evento e via-se alguns casos até das obras serem realizadas em turnos de 24 horas, mobilizando milhares de operários, algo que não se observava ser feito em obras de mobilidade ou em construções de aparelhos públicos. A isso se somava o crescente embate político no Congresso Nacional, em ano pré-eleitoral, e os quase cotidianos anúncios de escândalos de corrupção.

As Jornadas de Junho em seu auge tinham uma clara agenda de melhorias dos serviços públicos e democratização da sociedade. Ao mote da redução das passagens do transporte público – que era o início da discussão mais ampla da mobilidade urbana – se somaram o lema “Queremos hospitais e escolas padrão FIFA!” e a crítica à corrupção política. Na forma como as manifestações se deram, convocadas pelas redes sociais e sem lideranças formais, somado ao mal estar e até conflitos com participantes que portassem símbolos atrelados a partidos políticos, estava posto um claro desgaste do sistema político como tal e um desejo por outra forma de praticar a democracia. Como observa Maria da Glória Gohn: “As manifestações de junho fazem parte de uma nova forma de movimento social, composta predominantemente por jovens escolarizados de camadas médias, conectados por redes digitais, organizados horizontalmente, críticos das formas tradicionais da política.” (GOHN, 2014a, p. 110.). Mesma avaliação feita à época por Marcos Nobre, que descreveu os atos e marchas das Jornadas de Junho como processos compostos por

[...] movimentos que se formaram e que funcionam de maneira apartidária, mantendo autonomia e independência em relação a governos. São movimentos horizontais, que recusam a ideia da concentração da representação em uma liderança individual [...] Não são revoltas dirigidas contra este ou aquele partido, esta ou aquela figura política. São revoltas contra o sistema, contra “tudo o que está aí”. (NOBRE, 2013, p. 5-6).

As contestações foram vistas, como já dito, com olhares de surpresa pelos governos e pela grande mídia que não conseguiam enquadrá-las em padrões pré-existent de associativismo

social. A mídia de início tentou o discurso da deslegitimação, enquadrando as primeiras manifestações, no início do mês, como uma espécie de bagunça – não havia líderes históricos, nem figuras públicas do movimento, nem uma instituição, sindicato ou partido específico que as fomentavam e dirigiam – e coisa de vândalos, principalmente dado o fato de alguns ativistas de linhagem anarquista adotarem a tática Black Block⁴³ em algumas manifestações. Entretanto, vendo que o apoio às manifestações aumentava e elas iam se espalhando para diversas cidades, rapidamente mudou de lado⁴⁴.

Os governos estaduais e municipais, seguindo a linha histórica do Estado brasileiro, responderam de início com a repressão policial desmedida, marcadamente na manifestação do dia 13 na cidade de São Paulo. Esse fato gerou ainda mais indignação na população que começou cada vez mais a apoiar de distintas formas as manifestações que foram crescendo até a histórica noite de 17 de junho, na qual, numa espécie de levante revolucionário de curtíssima duração, houve a tentativa de ocupação de palácios governamentais e do próprio Congresso Nacional. A imagem do telhado do Congresso ocupado por manifestantes e uma massa de pessoas espalhadas pelo gramado na sua frente, estampou as capas dos principais jornais do mundo no dia seguinte. O futebol era secundário na grande imprensa internacional e todos debatiam o levante de indignação no país.

Atônito, o governo federal tentou intervir de forma positiva para acalmar a indignação generalizada, no dia 21 de junho uma reunião de emergência, com ministros, governadores e prefeitos das principais capitais do país, foi convocada pela presidenta que à noite fez um longo discurso à nação em cadeia nacional de rádio e televisão⁴⁵. Era uma tentativa de responder às demandas das ruas por dentro do Estado e ainda por cima, numa visão gerencial de Estado (na qual se confunde política com gestão). Como diz Nobre, dentro de sua avaliação sobre o que representou 2013 no período histórico que estamos vivenciando, da

43 A tática Black Block consiste em usar da violência simbólica e performática contra objetos materiais considerados símbolos daquilo que se quer contestar ou destruir: prédios públicos, lojas de redes internacionais, bancos etc. Quanto ao uso dessa tática no contexto específico das Jornadas de Junho há o estudo feito pela socióloga Esther Solano durante as manifestações, que junto com os relatos dos jornalistas Bruno Paes Manso e Willian Novaes, que cobriram as manifestações, resultou no livro: *Mascarados: a verdadeira história dos adeptos da tática black bloc*. São Paulo: Geração Editorial, 2014.

44 Nesse sentido dois fatos ocorridos na grande mídia corporativa são relevantes. O primeiro é o hilário constrangimento que o apresentador Datena, do programa de cadeia nacional Balanço Geral, da rede BAND, teve que passar ao vivo no dia 13/06/2013, ao ver que o público votava a favor das manifestações em uma enquete. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7cxOK7SOI2k>. O outro, foi a mudança radical, com direito a autocrítica, do comentarista Arnaldo Jabor, do Jornal Nacional, da rede Globo que em 13/06/2013 criticou duramente as manifestações (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WtZGWQ9XmHU>) e mudou completamente de opinião em 17/06/2013, dia das maiores manifestações, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NbcuV5KHkBo>. Acessado em: 05/04/2018.

45 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dVc_7F8ovcQ. Acessado em: 05/01/2018.

Nova República aos dias atuais.

O sistema político ficou atônito, perguntando-se com quem deveria negociar. Acossado pelas ruas, saiu em busca de uma organização hierárquica, com lideranças e reivindicações claras, com quem poderia debater, de maneira tecnocrática, planilhas de custos e leis orçamentárias. Não encontrou. Não entendeu, nem podia entender, o que acontecia. Ao longo de vinte anos, esse sistema cuidou tão bem de se blindar contra a força das ruas que não podia mesmo entender como as ruas o tinham invadido com tanta sem cerimônia. (NOBRE, 2013, p. 7)

Com isso, os governos acabaram por não entender o que estava em jogo num espectro político mais amplo, o próprio confronto entre sociedade – do poder popular soberano - e seus anseios, desejos e demandas e o Estado real instituído e suas instituições que durante anos falharam em realizar tais desejos, demandas e anseios. O governo entendeu as manifestações e tentou se relacionar com elas dentro de uma gramática de conflitos preconcebida (reunião de representantes, a mediação, a negociação, as concessões, as promessas, o acordo etc) que funcionavam com outros movimentos sociais, mas não com essa forma nova de associativismo e movimentação da sociedade civil no país. Sobre esse embate e o equívoco de avaliação sobre as manifestações, é pontual e perfeita a análise de Vladimir Safatle quando diz que:

Estávamos diante de acontecimentos que irrompiam de forma imprevista em situações aparentemente estabilizadas, forçando o início de um movimento de procura por processos de incorporação em corpos políticos ainda por vir. Movimentos que tendiam a destituir todos os atores constituídos até então, dando forma a uma soberania pensada como poder destituente, pois tais acontecimentos não eram produzidos no interior de um trabalho de ação política contínua realizada por atores claramente definidos e representáveis. (SAFATLE, 2017, p. 114)

Ainda mais precisa, como os eventos subsequentes a 2013 comprovam, é a conclusão de Safatle sobre essa falta de compreensão do processo no campo da política e não da gestão de conflitos. “Em vista da paralisia completa do governo diante de tais revoltas e da incapacidade de todo o setor da esquerda de se constituir como intérprete qualificado das novas demandas, foi a direita que soube captar o momento, absorvendo de vez o discurso anti-institucional.” (SAFATLE, 2017, p. 115). E é nesse sentido que podemos entender a entrada em cena de novos atores políticos no ano subsequente.

O arrefecer das manifestações já nos meses subsequentes à junho e a ação do governo federal que articulou uma espécie de pacto⁴⁶ com governadores dos estados, prefeitos das

46 O pacto girava em torno de cinco eixos: responsabilidade fiscal, reforma política e melhorias no transporte público, na saúde e na educação. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/06/dilma-propoe-5-pactos-e-plebiscito-para-constituente-da-reforma-politica.html> . Acessado em 05/01/2018.

principais cidades do país, além do Congresso Nacional, para tentar dar resposta dentro das instituições às demandas de junho, anunciou o fim das jornadas e o início de um novo processo nas dinâmicas dos movimentos sociais no país. Sobre esse aspecto a avaliação de Maria da Glória Gohn, complementa a conclusão de Safatle, “[...] o campo dos movimentos de protestos ampliou-se com novos grupos com perfil cultural, ideológico, repertório etc. diferenciados dos existentes, e a nova conjuntura econômica passou a ser uma fonte de desgaste e descrença da população no governo e nos políticos” (GOHN, 2017, p. 57)

O ano de 2014 viu nascer aquilo que Maria da Glória Gohn (2017) define como “contracorrentes” às *Jornadas de Junho*, o surgimento de grupos organizados no oposto do espectro político/ideológico. Assim, ela avalia que “A democracia ampliou-se e abrigou grupos e movimentos com outros repertórios, linguagens e performances, conservadores ou liberais” (Gohn, 2017, p. 111). Três desses grupos se destacam na conjuntura: o *Vem Pra Rua*, o *Revoltados Online* e notadamente o *Movimento Brasil Livre* (MBL), uma simbólica corruptela do movimento protagonista de 2013.

Marcado por uma agenda que envolvia a realização da Copa do Mundo - que levou o país à histórica e psicanalítica humilhação dos 7x1 contra a Alemanha - e as eleições presidenciais, o ano de 2014 trouxe à cena tais grupos que, se de início tímidos, transformaram-se aos poucos em protagonistas de grandes mobilizações nacionais, devido a diversos fatores.

Um primeiro é a chegada de vez da crise econômica ao país, derrubando o PIB do ano para desalentadores 0,5 %. A marolinha tardara, mas ganhara força para se anunciar como um tsunami. Os índices econômicos indicavam uma rápida recessão, com os resultados óbvios; queda no consumo e na produção, aumento da taxa de desemprego, diminuição na arrecadação e cortes orçamentários. Em ano eleitoral, um terrível cenário para quem está no governo.

Somado ao péssimo desempenho econômico e à decepção esportiva, no campo da política as constantes denúncias de corrupção envolvendo políticos, empresas estatais e diretores de grandes empreiteiras culminaram na deflagração pela Polícia Federal da famosa Operação *Lava Jato*, que começaria a ter dia a dia mais centralidade no noticiário e no desenrolar do destino do país.

Esses dois fatores negativos, de caráter econômico e político, foram potencializados pelos setores da grande mídia corporativa e dos setores da economia financeira e industrial que, antes coibidos pelo sucesso dos governos da primeira década do século, se voltaram contra o

governo e colaboraram para forjar uma grande narrativa e dar um objeto obtuso, diferente das bandeiras de 2013, para o qual direcionar a indignação de amplas camadas da população: a corrupção. Acabava assim, aquilo que sob uma visão teórica marxista, se chamaria em política, de um governo de conciliação de classes.

A temática foi central durante a campanha presidencial de 2014 que se tornou a campanha mais polarizada da história da Nova República. De um lado, o campo governista que apostava numa narrativa de legados na área dos direitos e dos avanços sociais; de outro, o campo oposicionista que se apoiava da narrativa de combate à corrupção, incentivos ao setor privado e de reformas no Estado para sair da recessão econômica instalada. Em termos eleitorais a polarização chegou ao segundo turno nas figuras da presidenta Dilma Rousseff e do senador por Minas Gerais, Aécio Neves. Ambos fizeram uma campanha baseada nesta polarização, o que resultou num tensionamento das relações sociais no país que se cindiu em dois. As ruas e as urnas mostraram isso, o resultado mais apertado da história da Nova República⁴⁷. Com uma diferença de apenas 3%, Dilma foi reeleita presidenta. Resultado não aceito pela oposição que recorreu à justiça eleitoral questionando a confiabilidade no sistema de votação eletrônica⁴⁸.

O segundo mandato da presidenta Dilma, ainda no fim de 2014, se desenhava como politicamente instável. A escolha para Ministro da Fazenda de um economista ligado ao Fundo Monetário Internacional (FMI), ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ao banco privado Bradesco e aos ex-governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), simplesmente para tentar angariar a simpatia do setor financeiro, acabou se demonstrando um erro, pois criou a partir desse gesto a tese de “estelionato eleitoral”, ou seja, eleger-se com um programa de governo, porém aplicar o programa vencido. As primeiras medidas do ministro em 2015 só aumentaram essa sensação, pois as medidas provisórias 664 e 665 mexiam com as regras do seguro desemprego e dos auxílios-doença e pensões por morte de cônjuge. Eram claramente medidas de austeridade de cunho neoliberal, justificadas com o clássico mantra do “ajuste fiscal”. Tais medidas, além de inócuas para conter a crise econômica⁴⁹, desagradaram

47 Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_elei%C3%A7%C3%B5es_presidenciais_no_Brasil#Segundo_turno

48 Ver: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,psdb-de-aecio-neves-pede-auditoria-na-votacao,1585755>

49 Conforme a descrição e avaliação de Carvalho “As medidas de ajuste entre o fim de 2014 e o início de 2015 incluíam uma redução de 58 bilhões de reais nos gastos com o PAC; uma economia de 18 bilhões pela alteração das regras do recebimento do seguro-desemprego, abono salarial e auxílio doença; uma receita adicional de 12,2 bilhões pelo aumento das alíquotas de PIS/Cofins e da Cide pela redução da desoneração da folha (aumento da alíquota de 1 - 2% para 2,5 – 4,5%) e de 5 bilhões pela volta do IPI para veículos entre outras iniciativas de menor impacto arrecadatório. Ou seja, o conjunto das medidas que pretendiam gerar maior arrecadação para o governo federal já não somavam nem a metade da economia almejada com o corte de investimentos no PAC. Essa proporção foi ainda pior na prática, dada a resistência do Congresso em

profundamente sindicalistas e a classe trabalhadora em geral, reduzindo de imediato a popularidade do governo.

No Congresso, o novo governo também teve queda de apoio e amargou, logo no início de fevereiro de 2015, uma imensa derrota ao não conseguir eleger um nome próximo à presidenta, para presidente da Câmara dos Deputados. Seria eleito o deputado - e hoje presidiário - Eduardo Cunha, que futuramente, naquele mesmo ano, seria o algoz da presidenta no processo de *impeachment*.

Eduardo Cunha viraria uma figura central na mídia, na opinião pública e nos bastidores da Câmara dos Deputados. Ali ele articulou seu próprio “centrão”, com um bloco de deputados de pouco renome e advindos de legendas inexpressivas, que trocavam apoio em votações por cargos e emendas parlamentares. Foi assim que o presidente da Câmara conseguiu ao longo de todo o ano de 2015 boicotar as tentativas do governo de, via medidas impopulares de austeridade, melhorar os índices econômicos; o fazia com a inclusão, na pauta de votação da Câmara, das chamadas “pautas bomba”⁵⁰, que eram projetos de lei que oneravam ainda mais as contas do governo, fato que levou a um embate político entre Executivo e Legislativo, além de contribuir para o amargo desempenho do PIB em 2015, -3,8%.

Se no plano político e econômico o segundo governo Dilma ia mal, no campo do apoio popular estava péssimo. Os grupos surgidos a partir de 2014, *MBL*, *Revoltados Online* e *Vem pra Rua*, conclamavam a população para manifestações que aos poucos foram crescendo na esteira da narrativa da corrupção. Narrativa essa que crescia com a divulgação na grande mídia corporativa das constantes operações da Polícia Federal no âmbito da Operação *Lava Jato*, que alçava ao *status* de figura pública nacional, na qual se colava o rótulo de “herói”, ícone de moralidade e retidão, um outro personagem da história recente do país, o juiz Sérgio Moro.

As manifestação convocadas pelos grupos citados tiveram como marco o dia 15 de março de 2015, ocasião em que levaram para as ruas do país, segundo as PMs estaduais e os organizadores, mais de um milhão de pessoas em diversas capitais e, no campo simbólico, moveram a narrativa de combate à corrupção, para a narrativa de *impeachment* da presidenta, acusada de envolvimento em atos ilícitos no âmbito do escândalo de corrupção entre

aprovar aumentos de impostos. O resultado é que mais uma vez, os investimentos públicos tornaram-se a principal variável de um ajuste em meio à consolidação fiscal, o que ajudou a agravar a própria crise econômica,” Op. Cit. p. 97-98.

50 Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/politica/2015/08/entenda-o-que-sao-chamadas-pautas-bombas-que-podem-ser-votadas-pelo> . Acessado em 04/01/2018.

dirigentes, políticos e empreiteiros dentro da Petrobras.

Aqui é importante abrir um paralelo comparativo entre as Jornadas de Junho de 2013 e as manifestações pró *impeachment* de 2015. Sob o ponto de vista inicial da forma de protesto (marchas e atos) e suas convocatórias (com o maciço uso das redes sociais) ambos os fenômenos tem semelhanças; além do caráter, como ressaltado anteriormente, anti-sistêmico, anti-*status quo* da política dominante e seus representantes. Entretanto as semelhanças param por aí e há uma diferença de fundo, tanto no perfil dos manifestantes quanto no tratamento dado às manifestações, notadamente pela mídia e pelas forças policiais.

Se olharmos para os dados coletados pelo Instituto Datafolha, que realizou uma pesquisa de perfil dos participantes em ambos os processos⁵¹, percebemos que em 2013 o perfil era de jovens (51% dos participantes estavam entre 12 a 25 anos) estudantes, usuários de transporte público e que à época declaravam voto nulo (27%)⁵². Já em 2015 o perfil era de pessoas na média dos 40 anos, com grande poder aquisitivo (41% declarou ganhar 10 ou mais salários mínimos) e que havia votado no segundo turno das eleições de 2014 no candidato derrotado (82%)⁵³.

A postura da grande mídia corporativa também foi diferencial nos dois processos. Enquanto em 2013 eram ressaltados os aspectos negativos referente à violência simbólica praticada pelos adeptos da tática *black bloc* (como maneira de ao mesmo tempo desqualificar o movimento e justificar o uso da força policial), em 2015 houve uma cobertura digna de um grande evento esportivo, sendo que a rede Globo transmitiu as manifestações do dia 15 de março ao vivo, com direito a comentaristas, repórteres em solo, tomadas aéreas etc.

Quanto ao tratamento policial dispensado à ambos os processos é o aspecto diferencial, quiçá, mais gritante. Enquanto em 2013 as marchas eram duramente reprimidas, com

51 A pesquisa sobre as manifestações de junho foi feita no dia 20/06/2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/infograficos/2013/06/19024-datafolha-perfil-dos-manifestantes.shtml> ; e a das manifestações de 2015 no dia 15/03/2015. Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2015/03/1604284-47-foram-a-avenida-paulista-em-15-de-marco-protestar-contra-a-corrupcao.shtml> . Acessado em 06/01/2018. Vale ressaltar que ambas as pesquisas foram realizadas na cidade de São Paulo.

52 O IBOPE a época também pesquisou o perfil e as demandas dos manifestantes no dia 20/06/2013, numa pesquisa mais ampla, inserindo outras cidades do país. Nessa pesquisa podemos vislumbrar o claro caráter reivindicatório por melhorias no transporte, educação, saúde e contra a corrupção. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/06/veja-integra-da-pesquisa-do-ibope-sobre-os-manifestantes.html> . Acessado em: 06/01/2018.

53 Esse perfil mais elitista e pró PSDB foi questionado por outra pesquisa dirigida pelo professor da USP, Pablo Ortellano, que vislumbrou um perfil mais semelhante ao de 2013 no que se refere às demandas por melhorias nos serviços públicos. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/18/politica/1439928655_412897.html . Acessado em: 06/01/2018. Porém, nenhuma universidade fez estudos de perfil em ambos os momentos, portanto, metodologicamente, preferi comparar os dados do mesmo instituto de pesquisas estatísticas.

incidentes gravíssimos de pessoas feridas e detidas de forma aleatória com uso desproporcional da força; em 2015 os manifestantes se davam ao luxo de tirar *selfies* com os policiais. Tal fato só pode ser compreendido como sendo um sinal de apoio de governos locais e comandos das PMs aos protestos de 2015.

Outro aspecto que diferencia as duas ondas de protestos foi o apoio dado em 2015 pela Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP) que criou a campanha “Não vamos pagar o pato”, em alusão aos prejuízos causados pelos desvios de verbas públicas⁵⁴, espalhando pelo país nas manifestações gigantescos patos amarelos. Nesse sentido cabe ainda citar que a estética das manifestações de 2015 também se distanciou da usada nos protestos de 2013. Em 2015 havia um caráter nacional ufanista, pois os manifestantes adotaram a camiseta da seleção brasileira de futebol como uniforme ou se enrolavam em torno da bandeira do Brasil, cantavam o hino nacional ou o clássico, advindo das arquibancadas da Copa do Mundo “eu sou brasileiro com muito orgulho, com muito amor”. Estes cantos contrastavam com os de 2013 “Não vai ter copa!”, “Mãos para o alto, 3,20 é uma assalto!”, referindo-se, respectivamente, aos impactos sociais do megaevento, e às demandas concretas do movimento.

Fechado o parêntese comparativo, volto à descrição e análise do desfecho de 2015.

Com um contexto político de confronto entre o governo Dilma e a Câmara dos Deputados, setores da economia (como os representados pela FIESP e FEBRABAN) e a grande mídia corporativa se voltaram contra o governo, potencializando os protestos de rua e o ano acabou com um desfecho melancólico para a presidenta. Em 02 de dezembro o deputado Eduardo Cunha, após ser indiciado - com votos de deputados petistas - na Comissão de Ética da Câmara por quebra de decoro parlamentar⁵⁵, aceita a admissibilidade de processo de *impeachment* contra a presidenta, fato que marcaria o ano de 2016.

O ano de 2016 ficará na história do país como o ano em que houve um golpe de estado⁵⁶

54 Analisando essa campanha sob um olhar irônico podemos dizer que nunca uma federação de industriais criou uma campanha mais sincera!

55 O deputado era acusado, no âmbito da investigação sobre os desvios na Petrobras, de manter contas secretas no exterior destinadas a receber propinas e ter mentido sobre elas à comissão parlamentar de inquérito montada em 2014 para investigar as denúncias de desvios na estatal petroleira.

56 Conforme a definição do cientista político e professor da Unicamp, Álvaro Bianchi, podemos diferenciar os golpes palacianos aristocráticos (como os imortalizados nos folhetins de Alexandre Dumas, pai), dos militares e dos de estado, no tocante aos três elementos de todo golpe: os sujeitos, os meios e os fins. Nas palavras do professor: “O *sujeito* do golpe de estado moderno é [...] uma fração da burocracia estatal. O golpe de estado não é um golpe no Estado ou contra o Estado. Seu protagonista se encontra no interior do próprio Estado, podendo ser, inclusive, o próprio governante. Os *meios* são excepcionais, ou seja, não são característicos do funcionamento regular das instituições políticas. Tais meios se caracterizam pela excepcionalidade dos procedimentos e dos recursos mobilizados. O *fim* é a mudança institucional, uma

de cunho jurídico, midiático e parlamentar contra uma presidenta eleita dentro das regras do jogo democrático liberal, via sufrágio universal.

Podemos dizer que houve um golpe jurídico pelo argumento que levou à abertura do processo de *impeachment*: a presidenta havia cometido o crime de responsabilidade fiscal ao decretar a abertura de créditos suplementares sem autorização do Congresso e ter cometido o que a mídia apelidou de “pedaladas fiscais”. Na prática, um crime inventado, uma prestidigitação contábil e jurídica⁵⁷.

Podemos dizer que houve um golpe midiático pela ampla campanha que a grande mídia corporativa (com apoio da FIESP) lançou em torno dos ditos crimes que a presidenta teria cometido. A cobertura da imprensa sobre o fato criava no imaginário coletivo do país a imagem de uma presidenta corrupta e incapaz. O próprio fato de ser usado o termo “pedaladas fiscais” como o nome para um crime, sem nunca se explicar o destino do dinheiro, criava no senso comum a ideia de desvio dos recursos para apropriação pessoal. Poucas vezes se explicou qual a finalidade desses recursos, que eram para empréstimos a pequenos agricultores e pagamento de parcelas do Bolsa Família. Isso fez com que a imagem da presidenta se colasse ao objeto difuso, que se havia criado no país para canalizar a indignação popular, como dito anteriormente, com a grande narrativa da corrupção.

Por fim, podemos dizer que houve um golpe parlamentar se simplesmente tivermos em mente que no decorrer do ano, no âmbito da Operação Lava Jato e das famosas delações premiadas de políticos e executivos de grandes empresas, revelou-se um imenso esquema de corrupção envolvendo a construtora Odebrecht e quase toda a casta política nacional, indiferente à partidos. Fato que ficou conhecido como a *delação do fim do mundo*⁵⁸. Após, já com a presidenta deposta, houve a divulgação de um áudio de uma conversa gravada entre, o senador Romero Jucá (na época da divulgação ele exercia o cargo de Ministro do Planejamento do novo governo pós-golpe), um dos delatados na lista da construtora, e o então

alteração radical na distribuição de poder entre as instituições políticas, podendo ou não haver a troca dos governantes. Sinteticamente, golpe de estado é uma mudança institucional promovida sob a direção de uma fração do aparelho de Estado que utiliza para tal de medidas e recursos excepcionais que não fazem parte das regras usuais do jogo político.” Ver: BIANCHI, Alvaro. “O que é um golpe de Estado”. Blog Junho, 26 mar. 2016. Disponível em: www.blogjunho.com.br/o-que-e-um-golpe-de-estado. Acessado em 04/04/2018.

57 Uma perícia de técnicos do Senado posteriormente comprovou que não houve a prática de tais crimes, o que fez com que o próprio Ministério Público inocentasse a então ex-presidente. Conforme a mídia divulgou amplamente. Ver, dentre outros, <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/06/pericia-conclui-que-dilma-nao-participou-de-pedaladas-fiscais.html> acessado em 07/01/2018.

58 A famosa lista do setor de propinas da empresa, logo depois de divulgada na imprensa, em meio ao processo de impeachment na Câmara, logo foi posta sob sigilo de justiça. Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2017/04/epoca-negocios-415-politicos-de-26-partidos-sao-citados.html> . Acessado em 07/01/2018.

diretor da Petrobras, Roberto Machado – também delatado - , feita semanas antes da votação na Câmara do afastamento da presidenta e da abertura de investigação pelo Senado. No áudio, que chocou o país⁵⁹, quiçá o mundo, Jucá se refere de forma aberta a um plano de “estancar a sangria”, referindo-se às investigações da operação Lava Jato, com o tecer de “um grande acordo nacional, com o Supremo, com tudo”, para colocar no governo o então vice presidente Michel Temer.

Aqui faz-se necessário a abertura de mais um parênteses no fluxo narrativo dos eventos históricos abordados, para a exposição de uma análise mais detalhada do processo descrito. A conjuntura histórica que vivemos aponta para o nascimento de uma nova configuração da correlação de forças, na cada vez mais aparente contradição entre capitalismo e democracia. É dentro desse contexto do acirramento do conflito distributivo, no interior das sociedades democráticas ocidentais, conforme nos explica o cientista político Wanderley Guilherme dos Santos⁶⁰, que se deve localizar essa nova modalidade de intervenção das forças do capital sobre governos nacionais, intervenção que ele nomeia de “golpe parlamentar”.

Tal modalidade de golpe se configura como inédita na história e tem no golpe brasileiro seu modelo mais consolidado e exemplar, tendo sido anteriormente ensaiado e aperfeiçoado nos golpes em Honduras e Paraguai. O ineditismo dessa modalidade de destituição de governos consiste primeiramente na quebra das chamadas “exigências mútuas” da democracia representativa, quais sejam, a aceitação da derrota por parte do grupo derrotado nas eleições e a aceitação do governo formado pelos vencedores, sem necessidade de aprovação no parlamento dos nomes escolhidos. Essas duas premissas, segundo Santos, dão estabilidade mínima ao sistema e são o eixo que os golpes parlamentares atacam.

Em golpes parlamentares, é a reação parlamentar dos derrotados que violenta o princípio das garantias mútuas e se dispõe a destituir o grupo político vencedor com apelos controversos à legislação constitucional. [...] os golpes parlamentares contemporâneos se valem de argumentos denunciando o governo em exercício por violação comprovável das regras normais da administração. É na acusação de que os vencedores eleitorais violentaram as regras do exercício do poder que os conspiradores justificam a quebra das regras da competição. (SANTOS, 2017, p. 31-32)

Essa sutileza no dispositivo cria uma consequência inusitada na sociedade, pois abre-se um falso debate em torno do possível “crime” que o governante porventura tenha cometido, geralmente um delito da ordem do direito administrativo de complexa elaboração e

59 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y91-epGfFmE> acessado em 07/01/2018

60 SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2017.

entendimento. Isso tem como consequência, ou melhor, como objetivo por parte dos golpistas, criar uma cortina de fumaça na opinião pública geral, que passa a debater intensamente a questão em torno de polaridades tipo “cometeu/não cometeu” - o suposto delito -, o que mascara as intenções político econômicas de fundo e inibe, ou minimiza em muito, uma possível resistência por parte da sociedade civil. Conforme explica Santos,

O golpe, em sentido de truque esperto, consiste precisamente em valer-se dos mecanismos de operação normal das instituições em favor de objetivos ilegítimos. A reação imediata da população, em particular da parte contrária ao golpe, revela perplexidade diante da mágica de fazer com que procedimentos rotineiros da democracia representativa produzam um resultado, a destituição do governo legitimamente eleito, sem dúvida alguma transgressor das regras constitucionalmente consagradas. (SANTOS, 2017, p. 32)

Essa peculiaridade da nova modalidade de golpe, não apelar para a violência explícita como os golpes civis (frutos geralmente de revoluções armadas) e militares o fazem, só é possível graças ao auxílio de poderes fora do parlamento, notadamente o judiciário e a mídia. Esses se entrelaçam na sustentação da aventura golpista do parlamento de usurpar, em última análise, o poder constitucional do povo, que em democracias representativas se constitui em ter o poder de decidir por quem (qual projeto) quer ser governado.

Não há violência assumida contra adversários, mas aplicações inovadoras dos capítulos da Constituição necessários à consolidação do golpe. Daí a necessidade de manter satisfeitos os interesses do Judiciário e da imprensa, responsáveis, a última, pela agitação e propaganda do caráter legal e legítimo do exercício golpista do poder usurpado, e, o primeiro, pela entronização das arbitrariedades do governo como justo direito. (SANTOS, 2017, p. 184)

Porém, esses mecanismos de garantia do governo golpista pela formação de uma maioria parlamentar entre os derrotados das eleições, pelas ações arbitrárias do Judiciário sobre o governo golpeado e a pela justificação midiática das arbitrariedades, conduz à última característica dessa nova figura política. Ao abdicar do poder constitucional do povo e romper perigosamente com as bases de sustentação das democracias representativas, o novo governo se constitui como um governo necessariamente fraco. Pois,

A vitória de um golpe parlamentar não se completa com a precipitada ocupação do poder, que nessa etapa, costuma receber apoio da maioria organizada da antiga oposição ativa. De imediato, a pauta necessariamente heterogênea e de variável incongruência das tarefas de governo contém já o esboço das divergências oriundas da quase unanimidade anterior. O poder usurpado está obrigado a escolher seus novos adversários entre os ruidosos aliados do passado imediato. (SANTOS, 2017, p. 184)

Isso é ululante ao termos em mente o governo de Michel Temer. A base momentânea que sustentava o governo no congresso ruiu a medida que o governo foi apresentando as pautas de um programa econômico que jamais passaria pelo crivo das urnas. A perda de apoio popular do governo⁶¹ resulta em perda de apoio parlamentar, da mídia e até do judiciário. Isso é inerente a essa nova dinâmica dos golpes parlamentares. Ao tentarem implementar a agenda neoliberal de reformas do Estado e austeridade nos gastos públicos (fim último, ao que parece, do novo tipo de golpe, pois os três exemplos que temos até agora se deram contra governos minimamente progressistas), de cunho imensamente impopular, esses governos se colocam numa corda bamba entre a escolha de darem o passo a frente e se revelarem governos autoritários que não hesitarão em usar todo o arsenal disponível de repressão contra os oponentes à sua agenda e sua manutenção no poder; ou manterem esse verniz de escuta e escolha democrática, que é necessário para manter um mínimo de coesão social. Os fatos ocorridos no Brasil nos últimos dois anos demonstram essa fragilidade do novo tipo de golpe, que afunda o Estado numa profunda crise institucional, esgarçando ao máximo o tecido social.

Após o golpe parlamentar, iniciado em 2015 e efetivado em 2016, instalou-se um novo governo no país: ilegítimo, anti-democrático, autoritário e impopular. Desde o início esse novo governo começou a implementar uma violenta agenda de reformas neoliberais do Estado brasileiro – como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55 que congela o gasto do governo por 20 anos, medida inédita no mundo e a tentativa de reforma das regras previdenciárias - e de desregulamentação de setores da economia – como a desregulamentação do marco do pré-sal, da lei das terceirizações e das mudanças nas leis trabalhistas -, além de ser esse governo que editaria em 22 de setembro, via medida provisória, a proposta de reformulação do ensino médio nas escolas do país, mote para as ocupações secundaristas.

Cabe aqui lembrar da citação inicial desse trabalho, de Herreira Flores, e compreender que a reforma se coloca dentro de uma agenda maior de avanço do neoliberalismo sobre direitos e regulamentações históricas, com vistas a uma expansão da mercantilização da vida. Sucatear a educação pública pra abrir mercados para a educação privada; desregular o mercado de trabalho, para precarizar o trabalhador e suas instâncias reivindicatórias em nome da produtividade e da competitividade; praticamente acabar com a previdência social para abrir

61 O governo Temer, segundo pesquisas recentes e amplamente divulgadas na imprensa nacional, tem o maior índice de reprovação da história da nova república. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/governo-temer-tem-aprovacao-de-4-e-reprovacao-de-79-diz-pesquisa-ibope.ghtml>. Acessado: 16/07/2018.

novos mercados aos bancos e seus planos de previdência privada, além de dispor de maior orçamento para remunerar o perverso sistema da dívida pública que retira a autonomia dos governos nacionais.

Eis o contexto político e socioeconômico do país, no qual as ocupações escolares se inserem. Elas foram ao mesmo tempo um aspecto da resistência mais ampla e uma busca pela realização de direitos. O direito humano à voz e escuta na tomada de decisões políticas, e esse direito, como todos, visto pela perspectiva teórica crítica que aqui é apresentada, advém do “[...] protagonismo de movimentos sociais a partir da rua. A rua aí é, evidentemente, uma metáfora do espaço público, do lugar do acontecimento, do protesto, da formação de novas sociabilidades e do estabelecimento de reconhecimentos recíprocos na ação autônoma da cidadania (autônomos: que se dão a si mesmos o direito).” (SOUSA JUNIOR, 2009, pag. 18 *passim*). As ocupações foram resistência ao autoritarismo antidemocrático do governo golpista e se somaram no plano da resistência geral dos trabalhadores a esse governo, pois 2016 superou o ano histórico de 2013 em número de greves, como demonstra o SAG-DIEESE⁶², com um total de 2.093 paralisações (sendo que dessas 1.694 foram de caráter defensivo, ou seja, para não perder direitos conquistados), mostrando que a convulsão social foi o tom daquele ano e suas consequências ainda estão em aberto.

1.3 Os antecedentes diretos das ocupações escolares de 2016

Feito a contextualização sociopolítica das ocupações de 2016, cabe ainda apontar que elas tem dois antecedentes historicamente recentes, dentro do campo de lutas pela educação, que se conectam entre si e entre as manifestações estudantis de 2016, são eles a “Revolta dos Pinguins”, ocorrida no Chile, e as ocupações secundaristas das escolas de São Paulo em 2015.

A primeira ocorreu em 2006 quando milhares de estudantes protestaram nas ruas de diversas cidades do Chile, no episódio conhecido como a “Revolta dos Pinguins”⁶³, como são chamados os secundaristas no Chile, por causa do uniforme que lembra as aves. Os estudantes reivindicavam a gratuidade do exame de seleção para a universidade, a utilização do passe escolar sem restrição de horários, a melhoria da merenda e a reforma das escolas. Depois de muitos protestos pelas ruas do país sendo reprimidos pela polícia e deslegitimados pela mídia,

62 Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2016/estPesq84balancogreves2016.html> . Acessado em 07/01/2018.

63 O cineasta e ativista político argentino Carlos Pronzato produziu um excelente documentário sobre esse processo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HpqD5B257zo>

os pinguins (sic) optaram por ocupar suas escolas como forma de luta. De imediato contaram com a adesão de outros movimentos, como da união dos estudantes universitários, e com a simpatia da opinião pública.

Nas ocupações, os debates foram ampliados e das pautas mais pragmáticas, os estudantes passaram a fazer questionamentos de ordem estrutural, contestando leis da época da ditadura que regulamentavam a educação chilena⁶⁴. A repercussão das marchas causou a demissão do então ministro da educação do Chile e como resposta à crise, a exemplo do que faria Dilma em 2013 no Brasil, a presidenta Michelle Bachelet criou um Conselho Assessor Presidencial, com o objetivo de agregar todas as propostas de reforma educacional e criar uma nova legislação. As medidas defendidas pelos estudantes, no entanto, foram esvaziadas quando o texto chegou ao Parlamento, com a manutenção do sistema educacional descentralizado, municipalizado e com a cobrança de mensalidade por escolas privadas subvencionadas.

Como os problemas estruturais do sistema educacional chileno não foram enfrentados, em 2011, na esteira dos protestos mundiais⁶⁵, os estudantes, dessa vez universitários, tomaram novamente as ruas. No centro dos questionamentos estava o aumento da taxa de endividamento gerado pela cobrança de mensalidades pelas universidades privadas e públicas - mesmo estas no Chile não são totalmente gratuitas. A partir da convocação da Confederação dos Estudantes do Chile, e com o apoio do Colégio de Reitores e dos secundaristas o movimento ganhou força e voltou a usar a tática das ocupações⁶⁶.

Advém desses dois processos um manual produzido por ativistas de tendências anarquistas, adeptos das ditas, táticas de ação direta. Tal manual foi traduzido para o português com o título *Como ocupar seu Colégio?* e foi divulgado na internet no blog intitulado *O Mal-Educado*⁶⁷. Esse manual foi uma das ferramentas usadas pelos secundarista⁶⁸ nas ocupações

64 A legislação em questão, aprovada na ditadura do general Pinochet, eximia o estado nacional da responsabilidade de oferecer educação universal e gratuita, concedendo, ao invés disso, subsídios educacionais de acordo com o poder aquisitivo das famílias.

65 Os protestos de 2011 tiveram um caráter estrutural, a exemplo do que houve no Brasil em 2013. Disponível em:

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/07/110715_chile_protestos_vladimir_marcia_rw . Acessado em 07/01/2018.

66 Para uma excelente análise desse processo chileno, semelhante ao de 2013 no Brasil, ver OLIVEIRA, Leandro Silva de. *Contra o quê luta o movimento estudantil no Chile?*. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/seguranca/article/view/5031/4173> Acessado em: 07/01/2018.

67 Hospedado no site: <https://gremiolivre.wordpress.com/quem-somos/>

68 Em outro documentário produzido por Carlos Pronzato, sobre as ocupações paulistas, intitulado *Acabou a Paz, Isso aqui vai virar o Chile!*, há um depoimento de um aluno do colégio Diadema, primeiro a ser ocupado, no qual ele cita o uso e importância pedagógica do manual citado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw> . Acessado em: 07/01/2018. O referido trecho com o depoimento está a 20'20" do vídeo.

das escolas paulistas em 2015, contra a reestruturação do sistema educacional proposta pelo governo Alckmin (PSDB).

Em setembro do referido ano, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo anunciou a implantação de um projeto de reestruturação, sob o argumento de separar as unidades de ensino por ciclos - Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Como consequência da reestruturação, 93 escolas da rede estadual seriam fechadas em 35 municípios, 25 delas na cidade de São Paulo, e mais de 300 mil estudantes seriam transferidos compulsoriamente para escolas que seriam definidas pelo governo⁶⁹.

Apesar da gestão democrática do ensino público ser um princípio assegurado na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a proposta do governo Alckmin não foi discutida com a comunidade escolar. O descaso do governo com estudantes, pais e professores gerou um forte sentimento de indignação e “durante seis semanas, entre o fim de setembro e o início de novembro, estudantes foram às ruas em quase duas centenas de ocasiões para protestar contra a “reorganização”, eventualmente com a participação de pais e/ou professores” (CAMPOS et al., 2016, p.41).

Como os protestos não se mostraram suficientes para abrir um diálogo com o governo, que dava a reorganização como “irreversível” (cf. CAMPOS et al.), os estudantes apostaram na tática de ocupação das escolas. No livro *Escolas de Luta* (2016) os autores cogitam que a ideia da ocupação surgiu entre os estudantes através de conversas nas redes sociais (hipótese que é confirmada, como dito em nota anterior, por relato de aluno no documentário *Acabou a Paz, Isso aqui vai virar o Chile!*), nas quais se citava o referido manual compilado por estudantes das ocupações chilenas.

Assim, inspirados pelas experiências chilenas, os estudantes paulistas ocuparam, em 9 de novembro de 2015, a primeira escola (Escola Estadual Diadema), na região do ABC. No dia seguinte, foi a Escola Fernão Dias, na capital. Esta ação teve grande repercussão na mídia, propiciando a ocupação de dezenas de outras instituições em todo o estado. Em 02 de dezembro de 2015, os jornais noticiavam que eram cerca de 200 escolas ocupadas⁷⁰.

As manifestações anteriores às ocupações, bem como essas em si, sofreram com a forte repressão policial, fato que gerou imagens indignantes produzidas por vezes pelos próprios

69 Conforme dados de matéria do portal UOL. Disponível em : <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/01/governo-alckmin-faz-manobra-estatistica-em-estudo-que-justifica-fechamento-de-escola/> . Acessado em 07/01/2018.

70 Fonte: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html> acessado em 07/01/2018.

alunos fato que levou a opinião pública a apoiar o movimento, a exemplo do que houve nas manifestações de junho de 2013, e se colocar contra a reestruturação, o que fez a popularidade do governador Geraldo Alckmin cair vertiginosamente⁷¹. Tais fatos fizeram com que o governo retrocedesse e levaram o movimento secundarista paulista a uma vitória, ou seja, a reorganização foi barrada.

1.4 Consideração sobre a reforma do Ensino Médio

Várias falas advindas dos sujeitos de pesquisa corroboram as análises acima, de ler as ocupações de 2016 como resistência, não só à medida provisória de reestruturação do ensino médio, mote principal das mesmas, mas também ao contexto mais amplo de ataques a direitos econômicos e à democracia. Além de serem fruto de aprendizado das ocupações paulistas de 2015, como ilustram os trechos abaixo retirados de entrevistas realizadas. São trechos de respostas à questão sobre as motivações que levaram ao ato de ocupar.

[...] começou a ser... entrar em discussão em sala de aula, conversa de corredor, mas eu sei que a gente sempre comentava “ah, vamos ocupar” “o que será que aconteceria se a gente ocupasse e tal”, mas de começo era uma coisa que a gente discutia o ato de ocupar em si e não porquê ocupar a escola, protestar... e assim que as coisas começaram a ficar mais evidentes da questão lá da PEC do teto de gastos, a MP do ensino médio. A MP particularmente foi uma coisa que a gente conversou muito, porque era um temor tanto dos professores quanto dos alunos de que isso afetasse a estrutura da escola e a organização que a escola sempre teve. [...] era um assunto que a gente escutava muito e que talvez tenha sido mais discutido na ocupação que a PEC do teto. [...] Eu era do segundo ano, tinha a galera do terceiro ano que provavelmente já tava mais avançada nas discussões, provavelmente já tava conversando a respeito. E aí, eu e uns amigos a gente foi (*referindo-se a uma reunião convocada por alunos do terceiro ano*) e acho que a gente assistiu algum documentário, um vídeo a respeito da reforma do ensino médio e da medida que congelava os investimentos em educação e tal... qual os impactos disso pra educação do Brasil e pra nossa escola em geral. E aí a gente começou a discutir, entendeu? O movimento de ocupação que já tinha acontecido em São Paulo e já tava começando a acontecer de novo, chegando no DF e tal... e a gente viu que era uma possibilidade viável [...] (TAINA, 2018. *Grifo meu.*)

[...] em setembro começaram as ocupações pelo Brasil, as ocupações secundaristas... com a tentativa de barrar a PEC 241 - que hoje é 55, que seria aquela que congelaria os gastos, né? - mas também a reforma do ensino médio... que vem com essa questão maior de que a escola deve ser totalmente mudada [...] (CECI, 2019.)

[...] algumas escolas do DF já haviam ocupado (*cita nomes de escolas*)... uma amiga, colega (*nome omitido*) apareceu e falou que algumas escolas haviam ocupado

71 Conforme pesquisa divulgada no portal G1 <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/popularidade-de-alckmin-cai-e-vai-28-aponta-datafolha.html> acessada em 07/01/2018.

contra a PEC e a MP e aí ela falou “A gente precisa ocupar aqui, você acha que a gente consegue?” e eu falei “Vamos!”.. aí a gente chamou algumas pessoas mais próximas do grupo que a gente convivia e aí fomos organizando a ocupação [...] (CRIS, 2019. *Grifo meu.*)

[...] aí uma semana depois, eu acho, surgiu a ideia e levantaram a questão daquela PEC eu acho, ou medida provisória... não, era medida provisória de tirar sociologia e filosofia do currículo obrigatório transformar em optativo, que logicamente não ia dar certo em escola pública, não tem nem que falar sobre isso. E também surgiu aquela PEC 241 que também foi aprovada quando teve o impeachment.” (DANI, 2019.)

As reformas e as medidas iniciais do governo Temer foram claramente o mote de início das ocupações, como também foram tema de debates internos durante as ocupações. Debates esses que trouxeram novas adesões ao movimento, como ilustra a fala abaixo:

[...] teve alguém que participou do movimento que no início não tava entendendo nada e aí foi num aulão sobre política (*nome omitido*) e falou sobre a PEC (*do teto de gastos*), da reforma do ensino médio, enfim, dos acontecimentos que estavam em voga na época... Aí ele (*sic*) ficou super interessado, super revoltado com a situação política “agora que eu entendi o que vocês estão fazendo”... enfim, aí eles entenderam a situação e começaram a ajudar e participar da ocupação. (DUDA, 2019. *Grifo meu.*)

Em sendo a proposta de reformulação do ensino médio o estopim do movimento estudado é necessário tecer algumas considerações sobre as políticas educacionais para o ensino médio nos últimos governos, para uma compreensão mais ampla do que representaram as ocupações dentro do contexto do golpe, uma resistência às medidas neoliberais que se inserem num contexto histórico mais amplo de disputa pelo tipo de formação escolar que o Estado brasileiro oferece às novas gerações.

Novamente retomando a citação inicial de Herreira Flores é necessário perguntar (Cf. KENJI, 2018) qual o lugar que o Brasil ocupa na divisão internacional do trabalho, ou melhor, qual seu papel dentro do sistema mundo. Historicamente, o país, assim como o restante da América Latina, se coloca como fornecedor de matérias-primas necessárias ao capitalismo industrial do norte global (para usar uma divisão de Boaventura Souza Santos), bem como de grande financiador do capitalismo financeiro via remessas de dólares à esses mesmos países, através do sistema da dívida pública, que mina a autonomia política do país e da região. Dentro desse contexto mundial, deve-se entender que

[...] o eixo é a questão da dependência. A nossa tendência seria pensar que eles estão destruindo a educação. Não estão. Estão adequando a educação ao tipo de lugar que foi determinado para o Brasil no mundo. O que a CNI está demandando

em termos educacionais hoje pra formação da força de trabalho? Saber ler e escrever e saber que se eu solto um objeto ele cai no chão. O tipo de educação básica que eles estão dispostos a ofertar, seja na educação básica ou superior, e na infantil também, é perfeitamente alinhada a um projeto de país subordinado. Quando a gente olha a questão da dependência a gente vê que não são erros, não são pontos fora da curva; é um eixo articulador que ao longo desses governos foi se aprofundando e, agora sob o governo Temer, ganhou muito mais intensidade. (KENJI, 2018. [online])

A questão do lugar do país dentro da lógica do capitalismo internacional sempre esteve presente em todos os campos e se pode pensar que o revés contra os governos progressistas do Partidos dos Trabalhadores também é uma resposta a uma tentativa de maior protagonismo do Brasil no sistema mundo, espaço este que está vedado, pelos países centrais, aos chamados países em desenvolvimento. O campo da educação também se coloca dentro dessa perspectiva. Somos um país, cujo lugar histórico é de importador de tecnologia em praticamente todas as áreas e nosso próprio sistema educacional é visto como um campo fértil de mercantilização para investidores internacionais. Não a toa, uma das medidas, não tão divulgada na mídia, do governo Temer foi pressionar o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) para autorizar a compra da Somos Educacional - detentora de redes de escolas privadas como o grupo Anglo, Ph e Sigma, além de editoras do mercado de material educacional como Ática, Scipione e Saraiva - pelo grupo Kroton – detentor de vastas redes de ensino superior como os grupos Anhanguera, Pitágoras e UNOPAR - nascendo dessa operação o maior grupo educacional privado do mundo⁷², grupo esse pertencente a fundos internacionais de investimento⁷³.

Assim, a educação no país se converte cada vez mais em uma mercadoria. A reforma do ensino médio proposta por Temer deve ser vista (Cf. KRAWCZY; FERRETTI, 2017) dentro dessa lógica maior de flexibilização do controle do estado sobre serviços considerados essenciais e a mercantilização dos mesmos para impulsionar e potencializar os setores privados da economia. Como adverte o professor Alan Kenji,

A reforma do ensino médio era uma demanda estratégica para esses grupos controladores da educação superior. A preocupação deles durante toda a década foi o travamento de matrículas de desistentes no ensino médio. Porque se você não consegue habilitar os estudantes no ensino médio, eles não têm diploma para

72 Ver a respeito, dentre outras, matéria de: <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>

73 Para uma discussão aprofundada do que representa essa nova fase do capitalismo financeiro transnacional, representado por mega fundos especulativos de investimento, ver: DOWBOR, Ladislau. A era do capital improdutivo: Por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo?. São Paulo: Autonomia Literária. 2017.

continuar a educação no âmbito superior. Então era um fluxo de mercado para eles. E eles demandavam que o ensino médio aprovasse de forma automática, que fosse flexibilizado, que fosse destituído de um sentido próprio e servisse mesmo como um meio de trânsito entre o fundamental e a compra de vagas nas instituições superiores privadas. O que a gente está vendo é que a educação é secundária em relação à valorização do próprio fundo. Se é educação ou se você está vendendo cerveja, tanto faz, porque o serviço em si não é sequer de conhecimento dos gestores dos fundos. Não interessa para eles qual é o serviço que está sendo ofertado. (KENJI, 2018. [online])

Essas disputas econômicas refletem também a disputa de sentido sobre a natureza da própria educação ofertada pelo Estado brasileiro. Como demonstram FERRETTI; SILVA (2017), SCHEIBE; SILVA (2017) e, principalmente, SILVA (2018a, 2018b) a discussão sobre a etapa final do ensino básico, representada pelo Ensino Médio, sempre esteve em disputa entre uma concepção político-pedagógica mais tecnicista e uma mais humanista de formação. Esse debate remete ao processo constituinte, no qual houve a tentativa de criar um sistema educacional baseado na concepção marxista de educação politécnica⁷⁴; ideia boicotada pelas forças políticas de centro-direita na constituinte.

Esse embate foi se estendendo ao longo da década de 1990 e alcançou uma forma legal nos governos de Fernando Henrique Cardoso, que aprovou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996 e criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1998. E com essas duas bases legais impôs a visão teórica tecnicista de educação, ancorada nas “habilidades e competências” necessárias de serem adquiridas pelo estudante dentro do sistema educacional, cuja formulação se baseia na visão de uma educação para o mundo do trabalho. Visão esta que foi combatida durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva, em função de uma visão mais humanista de formação do ser humano, calcada nos ideais de criticidade, autonomia e emancipação⁷⁵. Seus governos colaboraram para potencializar essa visão, ao criarem políticas públicas de inclusão (como as cotas raciais nas universidades), ampliarem a discussão

74 Sobre o conceito de “educação politécnica”, sua origem histórica e o debate de sua possibilidade durante a Constituinte de 1988, consultar o verbete *Educação Politécnica*, no *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*, organizado pela Escola Politécnica de Saúde João Venâncio, ligada a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>. Acessado em: 12/10/2018.

75 Esse debate remete, entre outras, às reflexões de Adorno (1995) – principalmente ao ensaio “Educação após Auschwitz”- as quais entrelaçam a noção de *experiência*, entendida pelo filósofo como a mediação entre sujeito e o objeto, que por sua vez produziria uma dupla consciência: a consciência de si e a consciência do outro. Uma consciência que se fecha ao processo da alteridade é uma consciência *coisificada*, base para a *barbárie*. Para Adorno, a tarefa da educação é desbarbarizar a sociedade, colocando a experiência no centro do processo pedagógico. A educação precisa privilegiar a diferença frente à uniformização e valorizar mais o processo do que os resultados. Para o autor, ao fazer-se desse modo, a educação produziria o *esclarecimento*, ou seja, produziria nos indivíduos auto-consciência de si (consciência subjetiva) e consciência do mundo (consciência objetiva), produzindo a *emancipação* dos sujeitos.

democrática sobre a educação (ao fomentarem os conselhos de educação e as conferências nacionais de educação; ao consolidarem o debate e aprovarem os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos; ou ainda, ao aumentarem o debate da temática dos Direitos Humanos através do ENEM, por exemplo); e até possibilitaram a criação de uma experiência inovadora de escola de ensino médio (próxima às escolas politécnicas), com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tais políticas permaneceram no governo Dilma Rouseff, porém não se expandiram, pois a visão de educação para o mundo do trabalho voltou a ganhar força econômica com a política do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A reforma proposta pelo governo Michel Temer se insere nesse debate de larga escala histórica⁷⁶ e veio para ser mais um capítulo nessa disputa. Com efeito, a reforma retoma

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. (SILVA, 2018b, p. 11)

Assim que veio a público, a reforma do Ensino Médio proposta pelo governo Temer – que, como já dito acima, foi uma das primeiras medidas do governo resultante do golpe – gerou um imenso debate no congresso e na sociedade como um todo, devido principalmente a dois traços: a forma autoritária como o governo encaminhou o projeto, via Medida Provisória, passando ao largo das esferas democráticas de discussão e tomada de decisões; e a dimensão da reestruturação, que propunha um novo desenho para toda essa etapa final do ensino básico, com um impacto gigantesco na vida de milhões de jovens brasileiros (sem falar na estrutura de gestão dos estados, responsáveis legais por essa etapa do ensino).

De imediato, três aspectos da proposta chamaram atenção de todos os setores da sociedade ligados à educação. O primeiro foi a mudança no artigo 36 da LDB⁷⁷ para a criação do que o

76 Para acompanhar as mudanças na legislação que diz respeito somente a esta etapa do ensino básico, a professora Mônica Ribeiro da Silva (2018b) elaborou uma tabela didática que segue ao final dessa dissertação (ANEXO I).

77 Segundo o texto da Medida Provisória o artigo passaria ter a seguinte redação “ O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional. § 1.º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput. § 3.º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional

governo chamou de “itinerários formativos”, principal aspecto usado pelo Ministério da Educação, à época, para propagandear a mudança e angariar apoio junto à opinião pública, notadamente a juventude⁷⁸. Segundo o governo, essa mudança traria a possibilidade do jovem eleger um dos cinco itinerários propostos, o que faria com que desde cedo cada estudante ingresso no ensino médio, pudesse direcionar-se para uma área de interesse de acordo com suas afinidades; o argumento do governo para tal mudança era acentado numa crítica genérica que o desenho mais enciclopédico do ensino médio (acorado na ideia de que todos tem o direito ao acesso do conhecimento acumulado pela construção histórico-cultural da sociedade ocidental) era desinteressante aos jovens de uma sociedade mais ágil, globalizada e informatizada - o que seria demonstrado pelos altos índices de reprovação e desistência nessa etapa. Somente Matemática e Língua Portuguesa seriam disciplinas obrigatórias em todos os itinerários e durante os três anos de duração dessa etapa. Porém, no próprio texto proposto, fica explícito a inexatidão de tal afirmativa governamental, pois os itinerários seriam oferecidos “de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”, logo, não seria de plena escolha do estudante, mas sim uma diretriz da gestão das secretarias de educação de cada estado em concordância com os municípios. Tal mudança é de uma magnitude ainda não calculada na ordem do orçamento, da logística, dos recursos humanos, do desgaste político nos estados etc., que passados dois anos da aprovação em plenário da MP (que se tornou a Lei 13.415/2017), não se sabe de nenhum estado que tenha tentado aplicar tal mudança.

O segundo aspecto que chamou a atenção da opinião pública foi o fato de ser excluída a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física⁷⁹, conhecimentos que, segundo o governo, virariam temas transversais. Os críticos da MP, de imediato, apontaram que tal mudança retirava da escola o corpo, o pensamento e a criatividade e essas exclusões foram fortemente criticadas nas ocupações e no meio acadêmico. A pressão surtiu algum efeito, pois Artes e Educação Física foram recolocadas na

Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.” (BRASIL, 2016)

78 Enquanto a discussão da MP ocorria no congresso, o governo produziu inúmeras peças publicitárias que eram amplamente divulgadas na grande mídia comercial, todas nessa linha argumentativa da “escolha individual” do aluno. Seguem alguns exemplos: https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54 ; <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs> ; <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA> ; e <https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ> .

79 Nesse debate das disciplinas e sua obrigatoriedade a MP previa a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa, destituindo a possibilidade de escolha da comunidade escolar, proposta na LDB. Tal obrigatoriedade do ensino do inglês foi mantida no texto da Lei 13.415/2017, acrescido da possibilidade, no ensino médio, de escolha de uma segunda língua a critério de cada comunidade escolar. Porém, como isso depende de orçamento e concursos públicos para contratação de professores, praticamente se torna inviável.

grade de obrigatoriedade de toda a educação básica pela lei resultante da MP, porém, Sociologia e Filosofia foram postas não como disciplinas obrigatórias, mas como temas transversais, essas áreas foram recolocadas no texto da lei com a ambigua redação de que sua obrigatoriedade no ensino médio consistirá em “estudos e práticas”. Com isso, abriu-se um limbo, no qual estão milhares de professores concursados dessas disciplinas país afora, mas como dito acima, até agora nenhum estado da federação ousou reordenar a etapa final da educação básica no intuito de aplicar a nova legislação.

Por fim, o terceiro aspecto que causou fortes críticas à proposta dizia respeito ao quinto itinerário formativo proposto, qual seja, o referente à formação técnica profissional que previa a possibilidade de contratação de professores com “notório saber”, excluindo assim a obrigatoriedade de títulos e provas para o provimento de cargo público e o exercício da prática docente. Tal medida foi defendida pelo ministro da educação com o argumento de que em muitas carreiras técnicas havia a carência de professores devido a inexistência de cursos superiores nas áreas, argumento frágil e insustentável. Essa proposta foi totalmente eliminada pelo congresso que em seu lugar, embutiou um artigo totalmente novo na LDB, com o intuito de abrir a possibilidade de parcerias público-privadas, notadamente para a formação técnica, bem como para os demais itinerários formativos. Com isso, eliminou-se, por assim dizer, o CPF e integrou-se o CNPJ e abriu-se ainda mais a possibilidade de agentes privados terem fatias do orçamento público da educação básica no Brasil. No texto final da lei, aprovada com base na MP, tal possibilidade está expressa explicitamente no parágrafo onze, acrescido ao artigo 36 da LDB, no qual se lê:

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017.)

Como apontam SCHEIBE; SILVA (2017) o incremento de tal parágrafo à LDB demonstra um acirramento do mercado sobre o orçamento público, bem como a consolidação da visão

mercadológica da educação e uma formação tecnicista orientada para o mundo do trabalho

[...] aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público. (SCHEIBE; SILVA, 2017, p. 27)

Em linhas gerais, foi nesse contexto de disputas político econômicas que se inseriram as ocupações escolares de 2016, que mesmo não conseguindo barrar a reforma, demonstraram enorme potencial questionador das novas gerações e potencialidades futuras de novos confrontos políticos no campo da educação, que ao que tudo indica, pelas medidas em curso no governo federal no primeiro semestre de 2019 (tempo no qual finalizo o presente texto), será um campo de disputas intensas entre as visões teóricas acima apontadas sobre a educação que o estado deve oferecer às novas gerações, bem como a discussão sobre o próprio papel do Estado frente aos setores privados, no que tange ao campo da educação.

1.5 As ocupações escolares de 2016 no Brasil e no Distrito Federal

O contexto das ocupações no Brasil está circunscrito pelo processo mais amplo do golpe e a implementação do novo governo de cunho antidemocrático. Já nas primeiras ações propostas esse caráter se vislumbrava na implementação de medidas de austeridade como a já citada EC 55, a reforma das leis trabalhistas e a medida provisória de reordenação do Ensino Médio, estopim nacional para as ocupações, que alcançaram quase 2.000 escolas em 22 estados do país mais o Distrito Federal⁸⁰.

O contexto nacional se mistura com contextos estaduais complexos, notadamente nos estados do Paraná, Goiás, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro⁸¹. Nestes dois últimos, os governos estaduais, alegando excesso de dívidas e insolvência do estado, propuseram a medida drástica de parcelamento dos salários do funcionalismo público, não cumprimento de acordos trabalhistas com as categorias (como o não pagamento do piso nacional dos professores e a não reposição de perdas inflacionárias de anos anteriores), reformas nas

80 Segundo levantamento da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Disponível em: <https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acessado em: 28/07/2018.

81 Vale lembrar que no caso do Rio de Janeiro em 2016 a capital do estado sediou as Olimpíadas em meio a uma crise financeira sem precedentes históricos. Como comentado acima, esse contraste entre obras suntuosas em complexos esportivos e a deterioração da qualidade de vida urbana da população foi fonte dos protestos em 2013 e certamente potenciaizou a indignação da população carioca em 2016.

previdências dos servidores e privatizações de empresas e ativos estatais. Como consequência dessas medidas de austeridade, várias categorias, notadamente a dos professores, entraram em longas e tensas greves. Greves estas, apoiadas pelos estudantes secundaristas que, instigados principalmente pela experiência paulista do ano anterior, apoiaram as greves do funcionalismo adotando a tática da ocupação das escolas. Nesses movimentos, que eram de início solidários às condições materiais dos professores, foram surgindo pautas próprias dos estudantes como melhoria na qualidade da merenda oferecida nas escolas, passe estudantil irrestrito, questionamentos sobre os sistemas estaduais de avaliação da educação etc. Além de pautas unificadas entre discentes e docentes como melhoria estrutural das escolas, gestão democrática⁸² e o não fechamento de unidades educacionais.

No Goiás, o governo de Marconi Perillo (PSDB), reeleito em 2014, enviou à assembleia legislativa do estado no final de 2015 uma proposta de implementação das chamadas Organizações Sociais (OS) para a gestão de escolas públicas do estado, além de ampliar o seu controverso programa de repassar à polícia militar estadual a gestão de unidades educacionais, implementando um processo de militarização das escolas públicas⁸³. O primeiro projeto, tinha claro viés privatizante das escolas públicas, pois as organizações sociais vencedoras dos editais receberiam do governo generosas remunerações a título de serviços prestados e teriam total autonomia na gestão administrativa e pedagógica da escola, possuindo inclusive a prerrogativa de contratar e demitir professores, que não mais formariam vínculo com o estado na qualidade de funcionários públicos e passariam a ter vínculos empregatícios com as referidas OS's.

Quanto ao Paraná, talvez tenha sido o estado que mais recebeu atenção das mídias naquele ano durante o processo das ocupações. Três fatos explicam essa centralidade do Paraná no noticiário. O primeiro foi a memória ainda viva da greve dos funcionários públicos do estado no ano anterior, a qual recebeu uma centralidade nacional no dia 29 de abril de 2015. Durante um protesto na frente da assembleia legislativa do estado, os funcionários públicos foram

82 Segundo levantamento feito por Souza e Pires, somente onze estados e o Distrito Federal possuem leis ou algum tipo de recomendação quanto à eleição direta para diretores e formação de conselhos escolares nas unidades educacionais do país. Disponível em: [SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educ. rev.* \[online\]. 2018, vol.34, n.68, pp.65-87. Acessado em: 20/06/2018.](#)

83 Essa tendência do governo goiano de repassar a gestão de escolas para a corporação da polícia militar segue no atual governo de José Eliton (PSDB). Já somam 39 instituições e outras dezenas estão na lista para passarem da gestão civil à militar. Em recente matéria feita pela revista Época, vemos que essa é uma tendência que tem aumentado exponencialmente nos estados brasileiros. Disponível em: <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretex-to-de-enquadrar-os-alunos-22904768>. Acessado em 27/07/2018.

duramente reprimidos pela polícia militar, a mando do governo estadual, produzindo cenas de violência extrema que rodaram o país e o mundo. Em vídeos reproduzidos na internet⁸⁴ vê-se a polícia fortemente armada atirando contra os manifestantes com balas de borracha, jogando bombas de gás lacrimogêneo e de efeito moral no meio da multidão e até atirando os cães da polícia contra manifestantes. Houve centenas de feridos e outra centena de pessoas detidas pela polícia. Essa memória estava viva em 2016. Ainda mais pelo fato dos mesmos servidores estarem em greve justamente por descumprimento, por parte do governador Beto Richa (PSDB), de acordo de saída da greve anterior.

O segundo episódio relevante foi a morte do estudante Lucas Eduardo Araújo Mota, integrante da ocupação da Escola Estadual Santa Felicidade, em Curitiba. Lucas, de 16 anos, foi esfaqueado por um colega de 17 depois de um desentendimento. O episódio foi usado pela mídia corporativa e pelo governo estadual para descaracterizar o movimento estudantil, especialmente forte no estado, aonde mais de 850 instituições de ensino⁸⁵, de um universo de 2.100, foram ocupadas ao longo do mês de outubro, logo após a publicação no diário oficial da medida provisória da reforma do ensino médio. Na esteira desse episódio lamentável, houve um terceiro fato marcante no processo paranaense que foi o discurso proferido pela estudante Ana Júlia em sessão especial convocada pela Assembleia Legislativa do Paraná para tratar do movimento das ocupações após a morte de Lucas. O vídeo com o discurso foi rapidamente divulgado pelas redes sociais, obtendo milhares de visualizações e compartilhamentos no Youtube⁸⁶. Rapidamente Ana Júlia se tornou uma espécie de símbolo de resistência da juventude secundarista no país.

Por fim, chegando no contexto do Distrito Federal, espaço político e geográfico no qual se insere o campo dessa pesquisa, cabe destacar que o processo de ocupação aqui teve um destaque, também de amplitude nacional, não tanto pela quantidade das ocupações (que no auge do movimento alcançaram 12 instituições⁸⁷), mas sim devido um mandado de reintegração de posse, expedido, a pedido do governo do Distrito Federal, pelo juiz Alex Costa de Oliveira, da Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça. No texto o magistrado autoriza a Polícia Militar a utilizar como meios para a desocupação a:

84 Ver por exemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=AEFADOWPlnQ>

85 Segundo o site oficial das ocupações no estado. Disponível em: <http://ocupaparana.org/> . Acessado em: 28/07/2018.

86 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2XGEyaiHWpk> . Acessado em: 28/07/2018.

87 Segundo o mesmo levantamento da UBES citado anteriormente.

[...] restrição à habitabilidade do imóvel, tal como suspenda o corte do fornecimento de água; energia e gás. Da mesma forma, autorizo que restrinja o acesso de terceiros, em especial parentes e conhecidos dos ocupantes, até que a ordem seja cumprida. Autorizo também que impeça a entrada de alimentos. Autorizo, ainda, o uso de instrumentos sonoros contínuos, direcionados ao local da ocupação, para impedir o período de sono.⁸⁸

Tal decisão gerou uma polêmica nacional pela evidente aproximação das táticas autorizadas pelo juiz com as utilizadas pelos militares durante a ditadura no Brasil nas suas tenebrosas seções de tortura. Tanto que a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados entrou à época com uma representação contra o juiz no Conselho Nacional de Justiça, pedindo a esse órgão regulador providências para apurar o contexto de execução do referido mandado e sanções legais contra o magistrado.

Eis, em linhas gerais, o contexto nacional e local das ocupações escolares.

1.6 As ocupações como expressão dos novíssimos movimentos sociais

Traçado essa trajetória de um contexto histórico mais global que originou os movimentos *Ocuppy* e *Indignados*, a ocupação da praça Syntagma e suas consequências políticas, passando ainda pelo contexto nacional das *Jornadas de Junho* em 2013, do crescimento de movimentos sociais de direita no país, do processo do golpe, da resistência popular às medidas do governo ilegítimo, na qual se insere o fenômeno das ocupações escolares em si, vendo na movimentação chilena e dos estudantes de São Paulo os antecedentes diretos das ocupações de 2016; é preciso achar o denominador comum desses movimentos sociais para poder articulá-los num sentido teórico mais amplo. Nesse sentido, sigo a discussão feita por Maria da Glória Gohn (1997, 2014a, 2014b, 2017) sobre a caracterização e configuração dos movimentos sociais, numa perspectiva histórica. Entendido aqui, em conjunto com Gohn, movimentos sociais como

[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. (GOHN, 2011, p. 335).

Para a autora (em conjunto com demais estudiosos) podemos pensar, para efeitos

88 Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2016/11/01/juiz-autoriza-tortura-para-desocupacao-de-colegio-no-distrito-federal/>. Acessado em: 28/07/2018.

metodológicos, os movimentos sociais em três categorias de análise. Os movimentos “clássicos” que são os movimentos ligados aos trabalhadores urbanos e rurais, ou seja, os movimentos de luta por terra e melhores condições de trabalho nas indústrias. Movimentos surgidos no século XIX, no contexto europeu do capitalismo industrial, e de forte tendência marxista, pois colocam no centro de análise da dinâmica social conceitos como *classe*, *oprimido*, *opressor*, além de projetarem, no campo ideológico de luta, a superação da sociedade capitalista. Geralmente tais movimentos se organizam de forma verticalizada, com direções, representações, colegiados como o fazem a quase totalidade dos sindicatos, centrais sindicais, confederações sindicais e organizações camponesas. Possuem formas de autofinanciamento (cotizações, vendas de jornais, camisetas etc) e seus membros se consideram *militantes* de uma causa maior, diariamente em construção, que começa nas relações de produção e tem seu limite na superação da sociedade capitalista baseada na divisão em classes.

Os chamados “novos”⁸⁹ movimentos sociais surgem, ou melhor, se solidificam como movimentos, a partir dos anos 1970 ao redor de pautas que articulam categorias identitárias⁹⁰: *gênero*, *raça/etnia*, *orientação sexual*, *localidades* (ser periférico, de favela etc) ou que problematizam as questões da relação homem/natureza – as várias facetas dos movimentos pelo meio ambiente. Tais movimentos se estruturam de forma menos hierarquizada que os movimentos “clássicos”, não possuem, a priori, um aspecto ideológico anti-sistêmico e se

89 A própria Maria da Glória Gohn nos chama a atenção para não confundirmos a ideia de novo com o conceito de novidade (por isso o uso do termo sempre entre aspas), diz ela “Esses sujeitos, usualmente coletivos, disputam e ressignificam interpretações existentes sobre questões em tela, ressignificando, portanto, com isso a cultura política vigente, criando novos discursos, novas práticas, novas representações e imaginários sobre o fato sociopolítico, econômico ou cultural em questão. [...] O novo poderá ser também uma volta a valores passados, um retrocesso em relação às conquistas sociais, um retorno ao conservadorismo, a formas autoritárias [...] O novo não é, portanto, uma categoria analítica, uma ferramenta dada a priori para uso dos pesquisadores, ele é uma construção histórica.” (GOHN, 2017, p. 14)

90 Como dito, essa opção de classificação é metodológica. Não se desconsidera aqui que há outras abordagens sobre o tema, como o debate sobre o fato das opressões étnico/raciais (fruto, principalmente, dos processos de colonização) e de gênero (fruto do patriarcado) serem historicamente anteriores a relação de exploração de classes dentro do sistema capitalista - para uma discussão sob essa lente ver por exemplo: FRANK, André Gunder e FUENTES, Marta. *Dez teses sobre os movimentos sociais*. Revista Lua Nova, no.17. São Paulo, junho de 1989; bem como o debate mais contemporâneo em torno da noção de *Interseccionalidade*, que surge dentro do movimento feminista norte americano quando da necessidade de se discutir questões raciais específicas das mulheres negras. Conceito que hoje é amplamente usado nos movimentos sociais para reivindicar a necessidade de se debater de forma complexa a relação entre pautas de **opressão** e de **exploração** sem hierarquizá-las. Para um debate sob essa ótica ver o debate dentro do movimento feminista no Brasil feito por Jurema Werneck.

Há também o excelente ensaio da filósofa e ativista feminista norte americana Nancy Fraser, intitulado *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pos-socialista”*, no qual ela discute a complexidade teórica do entrelaçamento dos conflitos distributivos e de reconhecimento social. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>. Acessado em: 25/05/2018.

organizam majoritariamente através de coletivos, ONG's e modos institucionalizados de participação, sendo seus membros mais identificados com a categoria *ativista*, com formas mais heterogêneas e performáticas⁹¹ de ação no movimento.

Importante frisarmos aqui que tal divisão, como alerta GOHN (2017), não impede que os movimentos “novos” e “clássicos” se unam de forma tática, de acordo com a conjuntura política, em determinadas lutas pela manutenção ou conquista de direitos. É o que presenciamos no Brasil, por exemplo, em 2016 com a formação das *frentes* de resistência⁹² às políticas de retrocessos do governo originado pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar.

Frente a esses dois formatos de movimentos sociais, Gohn propõe que os movimentos supra citados e analisados devem ser entendidos como novas expressões de associativismo social, o que ela propõe chamar de “novíssimos” movimentos sociais, as ocupações escolares estariam dentro dessa nova forma de associação da sociedade civil. Tais movimentos teriam algumas características em comum tais como: a juventude na liderança (que no caso da temática de estudo aqui em questão é o óbvio ululante), com uma forte tendência à rotatividade ou grande pluralidade de “figuras públicas”; a retomada de uma relação mais tradicional, no sentido grego, com o espaço público (praça, rua, escola) como esfera privilegiada de discussão e ação política; uma relação de confronto/negação de governos, partidos, políticos e instituições do Estado como mediadores de anseios políticos⁹³; ativismo de curta duração (outra obviedade se analisarmos as ocupações secundaristas); ações políticas baseadas na tática de ação direta; e as característica mais definitivas e distintivas em relação aos “clássicos” e “novos”: 1) uma tendência ao horizontalismo na tomada de decisões; 2) a construção do movimento na ação do movimento, sem perspectiva de duração temporal e institucionalização; e por último, o elemento central nessa proposta; 3) o uso que fazem das novas formas de comunicação em rede.

Essas três características foram colocadas a prova durante as entrevistas realizadas para

91 Essas duas características ficam bem explícitas se pensarmos, por exemplo, as famosas “Paradas” dentro do movimento LGBTI ou a igualmente famosa “Marcha das Vadias”, animada pelo movimento feminista. Em ambas, por mais que se tenha um grande guarda-chuva temático, a heterogeneidade de bandeiras reivindicatórias, motivações de luta, performances, coletivos, grupos e indivíduos participantes fica evidente.

92 Foram formadas a Frente Brasil Popular e a Frente Povo Sem Medo.

93 Durante as entrevistas realizadas para o presente trabalho houve referências a entidades políticas organizadas tais como a União dos Estudantes Secundaristas do Distrito Federal (UESDF), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), ao Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO), a coletivos estudantis organizados e associados a partidos políticos como a UJS e o Juntos. Porém em momento algum das falas tais entidades eram citadas como parceiras ou participantes ativas das ocupações estudadas. Eram, quando muito, vistas com utilitarismo, pois algumas ofereceram materiais de higiene e alimentação, assim como outras pessoas avulsas o fizeram.

esse estudo e se comprovaram nos diálogos mantidos com os sujeitos de pesquisa. Seguem alguns trechos ilustrativos.

Quando perguntados sobre a organização prévia e interna das atividades, das tomadas de decisões das tarefas mais cotidianas e da manutenção da ocupação, apareceram falas que denotam a construção do movimento na ação do movimento, o horizontalismo na tomada de decisões e o assembleísmo como metodologia de auto-organização.

[...] o dia da ocupação foi difícil e acabou que a gente tomou essa medida, meio que drástica e ocupou a escola na terça-feira. A partir disso não teve mais aula, nem no diurno nem no noturno, mas a nossa preocupação não era uma coisa assim, fechou a escola e ninguém mais entra, **a gente foi tentando organizar na medida que as coisas iam acontecendo.** (e quando perguntado como eram decididas as coisas na ocupação, se havia líderes, a resposta segue) Não tinha, não tinha essa voz “Ah, faz isso, vai fazer aquilo”. A **gente sempre se reunia a noite** e falava “amanhã tem que fazer isso, isso e isso” e as pessoas paravam e “eu faço, eu faço” (dado a entender que os ocupantes iam se escalando para as tarefas discutidas), entendeu? (TAINA, 2018. *Grifo meu*)

[...] com isso (referindo-se a organização das atividades cotidianas) a gente não teve dificuldade, a galera... era uma parada bem intuitiva. Tipo (nomes omitidos) **a gente chegava e montava o que ia ter no dia de aula** e palestra de qualquer coisa e aí a galera meio que ia pegando vassoura e limpando, pegando coisas pra comer, trazendo coisas pra comer e aí foi bem intuitivo mesmo essa parte... Sempre **a gente se reunia e discutia tudo.** (DANI, 2019. *Grifo meu*)

Tinha **reuniões todo final de tarde**, assim início de noite a gente tinha uma **reunião pra saber como ia ficar o outro dia**, a programação do outro dia. De repente um professor se disponibilizava a ir, mas dizia “não, não vai dar”, as vezes um queria ir no mesmo horário que o outro. Aí **a gente tinha essa reunião e a gente ia se organizando pro outro dia, era sempre pro outro dia, a gente não se estendia muito não.** No início da **manhã a gente também tinha uma reunião**, quando as pessoas chegavam, as que não dormiam lá... chegavam cedinho e a gente tinha uma reunião antes do horário normal de aula que era 7:15...(e ao ser perguntada se essas reuniões eram abertas a resposta é...) Sim, era avisado por Facebook. (DUDA, 2019. *Grifo meu*)

[...] no dia a dia da ocupação a escola estava aberta pra qualquer pessoa que quisesse ir conversar, tirar uma dúvida... e **sempre tinha as assembleias** e a gente comunicava tudo pela página do Facebook pra comunidade saber o que tava acontecendo [...] (CECI, 2019. *Grifo meu*)

As duas últimas falas já antecipam a discussão da terceira característica elencada por Gohn, o não só intenso, mas tático uso das redes sociais, que eram usadas para além da comunicação. São muitas as citações ao Facebook, Messenger e Whatsapp durante as falas dos sujeitos de pesquisa. Portanto, quanto a esse aspecto da comunicação em rede⁹⁴ é

94 Esse conceito de rede social remete à um imenso debate acadêmico que não é objeto desse estudo, para um resumo desse debate, consultar: MARTINO, L. M. S. Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. No qual o autor, faz um apanhado geral dos estudos sobre internet,

necessário uma pequena reflexão pra a exata compreensão dessa características dos “novíssimos”.

Fato é que todos os movimentos sociais sempre se utilizaram - e utilizam – de todas as formas de comunicação disponíveis, desde os jograis no início do movimento de trabalhadores, passando pelos panfletos, jornais próprios, uso do telégrafo, do rádio, da televisão até chegar na era da comunicação global em rede. Porém, tanto os movimentos “clássicos” como os “novos” usam esses instrumentos para a comunicação de suas mensagens prévias.

A tendência dos “novíssimos” é o uso da tecnologia e comunicação em rede para reorientar o próprio movimento, produzir narrativas novas, divulgá-las em rede, ver seu alcance e reavaliar-se, repautar-se. Além disso, fazem das redes sociais uma extensão virtual da esfera pública, no sentido habermasiano, para manter seu horizontalismo democrático. Esses aspectos são ilustrado nas falas a seguir:

1) Quanto à extensão da esfera decisória, um sujeito de pesquisa responde de tal maneira quando perguntado sobre como se comunicavam entre si na ocupação.

Então, basicamente era Facebook e Whatsapp. A gente passava o dia inteiro na escola então a gente tinha muito contato mais pessoal. O grupo funcionava mais a noite quando alguns iam pra casa e os outros permaneciam. Ou então pra decidir coisas tipo: falar com uma pessoa de fora, um professor de fora que fosse dar aula ou uma palestrante ou uma atração que aparecia ... aí a gente sempre usava o Facebook ou o Whatsapp mesmo. (DANI, 2019)

2) Quanto à divulgação em rede e a expansão do alcance de suas atividades e pautas, um sujeito de pesquisa responde dessa maneira à pergunta sobre como eram divulgadas as atividades na ocupação e quem delas participava.

Não necessariamente só os que estavam ocupando a escola, alguns outros era tipo “ah, vai ter tal coisa...”... a gente chegava a divulgar na página da escola, as vezes

cybercultura e redes sociais. O conceito de rede é assim explicado por ele: “Uma rede é um conjunto de pontos, os “nós”, interconectados. Ou seja, elementos que se comunicam entre si — e, por conta disso, toda rede é uma estrutura complexa de comunicação, na qual os vários nós interagem em múltiplas ligações.[...] Em uma rede social digital, por exemplo, cada pessoa é um nó. Cada página ou comunidade, por sua vez, é outro nó. E, finalmente, o site de uma rede social é uma espécie de “nó de nós”, mas, ao mesmo tempo, também é um nó quando pensado no conjunto da internet - que, não custa lembrar, é uma “rede de redes”. A interconexão entre os nós é uma característica fundamental de qualquer rede. A organização em rede tem três características principais: ‘Flexibilidade’, capacidade de aumentar ou diminuir o número de conexões. ‘Escala’, habilidade de mudar de tamanho sem ter suas características principais afetadas. ‘Sobrevivência’, por não terem um centro, redes podem operar em vários tipos de configuração. Redes são estruturas abertas e em movimento. Sua forma está mudando o tempo todo conforme suas características específicas. A noção de movimento é fundamental para se entender a questão.” (MARTINO, 2015, p. 100)

pelo whatsapp e tal... Tinha os grupos da escola de representantes e tal... a gente jogava, eles repassavam pros grupos das salas e demais grupos de pessoas da escola... aí tinha outras pessoas da comunidade que achavam interessante e iam. Bacana era que tinha tipo senhoras participando de aulões, tipo “ah, eu quero voltar a estudar e tal, mas não sei se consigo pegar o ritmo...quero participar e tal”... aí entrava. As vezes eram pais que queriam saber como que ‘tava’ a situação na escola e iam lá e acabavam assistindo, participando da atividade...(LUCA, 2018.)

Um dos traços percebidos durante as entrevista, que talvez possa ser associado aos novíssimos como característica intrínseca, no que diz respeito a esse aspecto do uso das redes sociais, foi que o intenso *estar em rede*, ou, para usar uma gíria das juventudes, *estar conectado* (metáfora que em si só já é sintomática de como as comunicações via internet afetam nossas relações intersubjetivas e nossa própria psique, que se “conecta”, ou seja, se encaixa a algo maior e “navega” por mares e oceanos de informações) trouxe consigo um profundo desgaste psíquico, para além do desgaste normal de quem está em luta, em movimento contestatório. Nesse sentido, foram inúmeras as referências nas falas à palavras como “cansaço”, “abalo”, “estafa”, “intensidade”, “pressão” referindo-se sempre ao contexto de estresse fruto da intensa comunicação pelas redes sociais, principalmente a confrontos virtuais com pessoas contrárias à ocupação que também se “organizaram” digitalmente e “agiram” virtualmente contra as ocupações, como ilustra a fala de um sujeito de pesquisa que reflete sobre um fenômeno que só a pouco tempo foi nomeado. Ao ser perguntado sobre a comunicação nas ocupações, a resposta é

Grupo de whatsapp, no Facebook e naquela época já tinha fake news! (ao ser perguntado como eram essas fake news, a resposta é) Tinha um grupo no Facebook que tinha a galera da ocupação que era um grupo bem grande até... e aí começou a surgir uma história que... como era a história?... que alguém tava entrando no Facebook, tipo olhando os grupos e vazando as informações pra polícia e daí a polícia tava rastreando e ia prender a galera. Uma parada bem assim, sabe? Nossa senhora, meu deus! Mas na época como a gente tava tão ocupado, psicologicamente pressionado que a gente acreditava em qualquer coisa que falavam pra gente. (DANI, 2019.)

Essa questão do desgaste emocional que a hipercomunicação em rede causava durante as ocupações (e causa a todos cotidianamente), pelo ampliar do espaço de embate de visões e opiniões sobre o fenômeno (fruto em muito dessa forma horizontal e assembleísta de organização, na qual tudo era discutido por todos o tempo todo, sem veto algum à participação no fórum virtual), é descrito exemplarmente pela fala abaixo, quando o sujeito de pesquisa reflete sobre o que levou à decisão de desocupar a escola

[...] a gente, o grupo da ocupação, se reuniu e decidiu acabar com a ocupação, mas não por pressão externa, mas porque a gente não ‘tava’ conseguindo lidar com a situação, com a pressão que a gente ‘tava’ sofrendo internamente, sabe? Era muito difícil, porque a gente passava o dia inteiro na escola e era um ambiente totalmente descontraído, as pessoas conversavam e debatiam as ideias da ocupação e havia as atividades, era muito bacana, foi uma semana da escola muito bacana... só que quando, eu mesmo, quando chegava em casa e aí eu ia abrir um Facebook ou uma coisa da época (*referindo-se a notícias na mídea*) era uma enxurrada de coisas negativas, era uma coisa assim “pô, será que a gente tá fazendo a coisa certa?”, “Será que essas pessoas que estão falando essas outras coisas, elas estão corretas e tal”... mas quando você voltava pra escola você via que tipo tava todo mundo levando aquilo, você voltava a acreditar no ideal do movimento, entendeu? Acho que isso foi que meio que inviabilizou a continuação da ocupação, porque a gente ‘tava’ tendo um desgaste psicológico muito grande [...] (TAINA, 2018. *Grifo meu*)

Percebe-se por essa fala que a reorganização do movimento, no sentido de iniciar o fim, deu-se por conta dessa característica de uso das redes sociais, não foi por uma “pressão externa” de direção, pais, administradores governamentais (não que as não houvesse, mas aparentemente eram absorvidas de outro modo), mas por não conseguir lidar mais com a tensão advinda desse embate entre a realidade cotidiana e a narrativa virtual criada sobre as ocupações, mesmo que o próprio sujeito de pesquisa reconhecesse que tal narrativa não correspondia com sua realidade mais imediata.

Voltando novamente a teorização desse fenômeno contemporâneo referente ao associativo social feita por Gohn, a autora observa que através das redes sociais esses novíssimos movimentos, “[...] não apenas decodificam como também codificam os problemas e conflitos a partir de temáticas em torno das quais eles se articulam e criam narrativas a respeito.” (GOHN, 2017, p. 24). Esse aspecto é inovador, pois os demais movimentos gravitam em torno de pautas/reivindicações estáveis no tempo, enquanto que uma das características dos novíssimos seria uma espécie de mutabilidade de pautas, de criação de narrativas, só possível devido essa intensa comunicação em rede. Podemos perceber isso se pensarmos em termos globais na ação no movimento Anonymous por exemplo, ou num contexto mais nacional e contemporâneo, o fato do MBL ter saído do debate político sobre o *impeachment* da presidenta e ter produzido e protagonizado um intenso debate moralista sobre a arte, os espaços de museus, etc⁹⁵. Ou então, como se deu no primeiro semestre de 2018 a adesão e construção do movimento grevista dos caminhoneiros, que paralisou o país. Recusando as mediações propostas pelo governo em conjunto com as associações que dizem representar a

95 Com efeito, com o passar do tempo percebemos cada vez mais que o MBL se transformou num partido político, com agenda, programa e figuras públicas próprias, mas que ainda se traveste discursivamente de movimento social.

categoria, os grevistas espalhados pelas estradas do país foram da pauta mais imediata de deflagração do movimento que era a redução do preço do diesel, para o estabelecimento de uma tabela que fixasse o valor do frete, passando depois para pautas mais amplas como a queda do governo de Michel Temer, o fim da corrupção, adentrando para a discussão do papel da Petrobras até os pedidos de intervenção militar.

Além dessa possibilidade que as redes fornecem aos “novíssimos” de criarem, ou codificarem discursos e animarem debates e movimentos, outro aspecto que a comunicação em rede propicia é que ela “ocupa lugar central no caráter dessas ações conectivas no que diz respeito à infraestrutura de recursos para formar pauta, consensos, mobilizar a população, fazer convocações, divulgar resultados de atos, agendas futuras etc.” (Gohn, 2017, p. 25). As redes substituem, ou tem forte e decisivo impacto, sobre o que nos demais movimentos é ocupado pelas reuniões e assembleias. O que se interconecta com o aspecto central do impacto das redes sociais sobre os “novíssimos”, pois “ao possibilitar a participação de múltiplos protagonistas de maneira instantânea, desenvolvem-se processos de intersubjetividade e constroem-se processos discursivos que poderão gerar novos repertórios, novos direitos, novas propostas de processos que poderão vir a ser assumidos, no plano da sociedade civil e política [...]” (Gohn, 2017, p. 25). Nesse sentido, novamente a greve dos caminhoneiros é exemplar, pelo uso intensivo dos aplicativos de comunicação, notadamente o popularíssimo Whatsapp. Que foi capaz de auxiliar na criação de uma rede nacional de comunicação efetiva em questão de horas, além de mobilizar o apoio da população, que em muitos casos auxiliou na logística dos piquetes nas estradas⁹⁶.

Assim, para finalizar, coloco novamente que devemos pensar as ocupações de 2016 como um processo que se conecta a uma questão global mais de fundo, que outros “novíssimos” também trouxeram, o desgaste da democracia liberal representativa nas sociedades do ocidente e a interconexão entre direitos e democracia e desta frente ao avanço do capitalismo de cunho financeiro e neoliberal, uma relação que diversos autores apontam e precisa ser profundamente debatida, o que é feito no capítulo seguinte.

96 Para uma avaliação interessante da greve e de como ela se insere nessa discussão dos “novíssimos” movimentos sociais e seu uso das novas tecnologias de comunicação em rede, ver a entrevista dada ao jornal El País pela cientista política Rosana Pinheiro-Machado, que estudou o movimento dos caminhoneiros. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/02/politica/1527911856_961934.html . Acessado em: 27/06/2018.

2. DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

O presente capítulo busca ser um esforço teórico analítico de compreensão do que as ocupações escolares representaram como fenômeno local de uma dinâmica global, qual seja, o desgaste da democracia representativa liberal frente ao avanço das políticas econômicas neoliberais. Como dito no capítulo anterior, as ocupações podem ser percebidas como expressão de novíssimos movimentos sociais que tem no horizontalismo democrático uma de suas características marcantes. E ao proporem uma organização mais horizontal, fomentam a experiência intensa da participação democrática, estendida às esferas das redes sociais.

Para cumprir esse esforço teórico analítico, o presente capítulo se subdivide em três partes; a primeira, que busca demonstrar a contradição entre democracia e capitalismo, notadamente na sua atual fase; a segunda, que busca articular a democracia praticada na sua forma mais participativa como aspectos psicopedagógicos dessa forma de atuação no coletivo; e por fim, a terceira parte que busca entrelaçar a participação democrática, suas aprendizagens com a agenda dos direitos humanos.

2.1 A crise da democracia representativa frente ao neoliberalismo

Como analisado no capítulo anterior é a partir da crise econômica de 2008, tomada como um marco, que percebemos o acirramento de uma contradição que vem se gestando nas últimas décadas, qual seja, a contradição entre a democracia liberal representativa e o capitalismo globalizante de cunho neoliberal⁹⁷. Dos tencionamentos dessa contradição, em torno, principalmente, dos conflitos distributivos, surgiu uma onda de insatisfação, cada vez mais intensa, que vem colocando em cheque gradualmente a forma democrática de governança das sociedades ocidentais. As decisões políticas tomadas nas esferas da institucionalidade vigente são vistas muitas vezes como insuficientes ou até contrárias à vontade popular. Isso se transforma no motor de muitos movimentos sociais na contemporaneidade; é o que Bringel e Gohn chamam, em conjunto com outros autores da sociologia e da ciência política, do “paradoxo democrático”, pois no ocidente “o ideal democrático é cada vez mais geral, mas os regimes que o reivindicam suscitam fortes críticas

97 Para essa análise me ancoro nas reflexões de Roberto Bueno (2017); Luiz Filipe Miguel (2014 e 2018); Ladislau Dowbor (2017); Wanderley Guilherme dos Santos (1998 e 2017); Boaventura de Sousa Santos (2016).

e reticências” (BRINGEL; GOHN, 2014, p. 09). Esse questionamento mais sistêmico trazido pelos movimentos citados na parte anterior do trabalho - o confronto entre ideal democrático popular e governos ancorados na democracia liberal representativa -, é o que está no cerne daquilo que, como já apontamos anteriormente, Boaventura de Sousa Santos (2016a) chama de “a patologia da representação”.

Fato é que o avanço da contradição cada vez mais aparente entre capital versus democracia faz com que o sistema representativo liberal entre em crise, pois os representantes, muitas vezes, assim que eleitos, se voltam contra às vontades dos representados apoiando as agendas impostas pelo poder econômico, enfraquecendo assim o fundamento do sistema, a ideia de representação das vontades dos mais diversos setores da sociedade. Essa ideia de representatividade é um dos pilares centrais que sustenta a teoria liberal da democracia, que preconiza que quanto mais plural as representatividades dentro da institucionalidade política, mais democrática uma sociedade será. Essa ideologia liberal conseguiu uma relativa hegemonia no ocidente pelo uso dos meios de comunicação, cada vez mais poderosos em difundir a ideologia capitalista, mercadológica, dentro da qual a democracia representativa também é apresentada às populações como um produto de exportação, desejo e consumo. Como bem nos diz David Sanches-Rubio:

O desejo de democracia supõe uma mensagem breve, curta, ao alcance de todos, e elementar: deve encaixar com uma sociedade de consumo, vivida no limite de um individualismo extremo. Estrategicamente, somos lobotomizados através de uma ideia estreita e simplificada de democracia que, de tanto ser repetida, nos faz esquecer uma possível criticidade, e por fim a defendemos como se fosse a única possível. (RUBIO, 2014, p.109).

Porém, mesmo esse sistema de governança pensado para amenizar a criticidade das populações frente à exploração do capital, às opressões e dominações do patriarcado, do racismo, do machismo, da heteronormatividade etc. vive uma contradição que vem se desenvolvendo ao longo das últimas décadas e que se apresenta algo como: quanto mais as sociedades vem se democratizando, mais o modelo econômico predominante se mostra insustentável frente a forma democrática de governança, inclusive nos moldes da democracia representativa.

Até mesmo a mais sólida e consistente democracia do mundo, que concebeu esse sistema de governo, pela voz de um de seus famosos governantes, como “o governo do povo, pelo povo e para o povo”, também se tornou recentemente reflexo do enfraquecimento do sistema da democracia representativa frente ao avanço do capitalismo; trazendo a tona aquilo que,

recorrendo novamente a Boaventura de Sousa Santos (2016a), podemos chamar de “patologia da participação”.

Os teóricos liberais da democracia reservaram ao conjunto da população a participação no sistema político mediante o direito, de tempos em tempos, ao voto, fundamentado nos clássicos princípios liberais de igualdade, liberdade e fraternidade. Todos são iguais, ou seja, tem o mesmo peso de participação (“um homem, um voto”) e todos são livres para escolher seus representantes entre os que se dispõem, e estão autorizados pelas regras, a exercer a função, tudo sobre uma redoma de fraternidade na disputa. Em suma, é um sistema brando, quando não artificial, de participação na governança da coisa pública, comum a todos os membros de uma sociedade. Talvez por isso, por essa “leveza” na participação, que o sistema tenha sido facilmente exportado para o mundo, pois permite mascarar o fato do poder real permanecer concentrado nas mãos de poucos. O que é ao final produzido é o que Renato Janine Ribeiro (2000) define como um processo de “demotização”. A população é inserida nos espaços da cidadania, não pela aceitação de seu *cratos* (poder) nos espaços de tomada de decisão política, mas sim através da sua inclusão no *mercado*, armadilha do capital que aprisiona os indivíduos à ideia de consumo. Assim, os indivíduos são socializados, por discursos e práticas, para serem cidadãos consumidores e não cidadãos plenos de poder decisório. E como argumenta David Sanches Rubio na citação acima, a própria democracia é vendida como um produto de desejo e consumo.

Ocorre que nas últimas décadas, com a corrosão do sistema pelo avanço das políticas econômicas neoliberais, a “patologia da representação”, levou grande contingente de cidadãos de diversas sociedades democráticas a uma recusa da participação no sistema: a “patologia da participação”. Essa recusa transparece de duas formas, no abstencionismo, ou seja, no não comparecimento às votações em eleições para representantes – fenômeno mais observado em países onde o voto é facultativo – ou no aumento de votos considerados brancos/nulos – fenômeno mais observado em países nos quais o voto é obrigatório⁹⁸. “A patologia da participação” está ancorada numa percepção, nem sempre consciente para os indivíduos, de inutilidade do ato de votar, de participar dessa maneira com o sistema, fato que leva muitos à indiferença, quando não à consequências subjetivas piores, como o aumento do ódio e da intolerância. Estas, geralmente canalizadas para figuras públicas e partidos políticos,

98 O jornal Nexos fez um excelente levantamento sobre o fenômeno. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2016/11/10/O-voto-obrigat%C3%B3rio-e-a-absten%C3%A7%C3%A3o-nas-urnas-nos-EUA-e-no-mundo> . Acessado em 03/06/2018.

instituições específicas, setores minoritários da sociedade, estrangeiros etc.

Somadas essas patologias temos os elementos para as crises e tensões sociais que percebemos ao redor do mundo se pensarmos os processos eleitorais recentes. A lacuna da não participação, somada ao sentimento de repulsa à figura do representante, gera o sintoma da possibilidade de vermos fenômenos como o ocorrido no EUA ou no Brasil no processo eleitoral passado, países nos quais figuras que se narram como não-políticas ou abertamente favoráveis a formas outras de governança aglutinam em torno de si apoio popular, por terem conseguido encarnar um desejo anti sistêmico disseminado na população.

Para entendermos melhor esse fenômeno é necessário uma maior compreensão histórica do desenvolvimento da democracia representativa e sua consolidação como forma predominante de governança dos estados modernos. Para tanto, anoro-me nos parágrafos seguintes, em vários estudiosos do sistema democrático, notadamente nas análises e teorizações feitas pelos cientistas políticos Wanderley Guilherme dos Santos e Luiz Felipe Miguel. Começo tomando de empréstimo a concepção de democracia representativa de SANTOS (2017), que a formula, como ele mesmo diz, de modo “minimalista”, como sendo um sistema político institucional

[...] que satisfaça completamente às duas condições seguintes:

1. a competição eleitoral pelos lugares de poder, a intervalos regulares, com regras explícitas, e cujos resultados sejam reconhecidos pelos competidores;
2. a participação da coletividade na competição se dê sob regra do sufrágio universal, tendo por única barreira o requisito de idade limítrofe. (SANTOS, 2017, p. 25)

Assim, sistemas que ferem a premissa primeira tendem a se tornar formas diversas de autoritarismos e sistemas que ferem a premissa segunda são sistemas oligárquicos⁹⁹. Tanto SANTOS (2017) quanto MIGUEL (2014) lembram que tal sistema é, em termos históricos, recentíssimo, tornando-se verdadeiramente hegemônico no mundo como forma de regime político somente após o fim do bloco soviético na década de 1990. Anteriormente a isso, os regimes ditos democráticos eram formas oligárquicas de governo que usavam o método representativo para escolher, entre seus membros, quem seriam os governantes. Ao longo do século XX, notadamente no pós guerras, com a organização e luta social dos movimentos operário, de mulheres e de negros, nos diversos países “democráticos”, o direito à

99 Santos define os sistemas oligárquicos como sendo aqueles “em que nenhum membro (que pode ser uma coletividade de pequeno porte) ou reduzido grupo deles é capaz de produzir um bem coletivo, ainda que o deseje, sem a cooperação de todos os demais; em contraste, pequeno subgrupo de oligarcas, um somente, no limite, é capaz de impedir a produção do bem, não obstante a cooperação de todos os demais.” (SANTOS, 1998 [online])

participação no sistema, ou seja, ao voto, foi se ampliando até chegar a constituição atual com a primazia da democracia representativa (como formulada por Santos) como sistema de governo. Cabe ressaltar que em todos os 119 países democráticos o direito ao voto feminino sempre foi o último a ser conquistado¹⁰⁰.

Essa ampliação do direito à participação além de fruto de intensas lutas dos movimentos sociais também foi possível pelo debate no campo intelectual, como nos chama atenção Luis Felipe Miguel (2014). A reação das elites às mobilizações dos movimentos sociais de final do século XIX e primeira metade do século XX foi propor e construir um modelo de democracia, cuja participação se restringisse ao mínimo¹⁰¹, pensado para apaziguar impulsos mais anti sistêmicos, advindos dos setores excluídos do processo “democrático” dos governos oligárquicos¹⁰² e cujo caráter da participação é unicamente de legitimar o processo, que na grande maioria dos casos é excludente quanto às regras do jogo da participação no sistema¹⁰³. Aqui voltamos à ajuda de SANTOS (2017) e sua ideia de que o sistema democrático representativo, ao incorporar setores da sociedade e com isso ampliar enormemente o contingente de população apta a participar numa ponta do sistema representativo, o direito de votar, também aos poucos viu esses setores se organizarem e expandirem-se aos demais pilares do sistema, primeiro o da institucionalidade (criarem partidos políticos próprios), e posterior a isso, ao outro extremo, o de se candidatarem ao cargo de representante (tornando-se elegíveis dentro das regras, mesmo as mais excludentes) e adentrar aos poucos, porém cada vez mais, na institucionalidade do próprio Estado oligárquico burguês. Para Santos, nesse movimento¹⁰⁴, que em termos históricos foi e é acelerado, está o germe da contradição que se

100 Cf. SANTOS, 2017, p. 28-29.

101 O autor faz uma profunda investigação da chamada *teoria das elites* e de seus formuladores, notadamente a famosa análise e concepção de democracia de Joseph Schumpeter, feita em seu clássico livro *Capitalismo, socialismo e democracia*, no qual esse autor desenvolve a noção de democracia que viria a ser a vencedora e a adotada até os dias atuais, essa que restringe a participação da população em geral no sistema unicamente no momento da votação dos representantes, esses sim, legitimados para governar e tomarem decisões. Nessa concepção, a democracia se restringe a um sistema de **legitimação** de uma minoria governante, por parte da maioria de governados. Cf. MIGUEL, 2014, p 27 – 62.

102 Luis Felipe Miguel prefere o termo elitismo definindo como “a crença de que a igualdade social é impossível, de que sempre haverá um grupo naturalmente mais capacitado detentor dos cargos de poder”. Com esse conceito Miguel consegue explicar com mais acuidade fenômenos políticos como discursos fascistas, a meritocracia etc.

103 Se pensarmos unicamente em termos das legislações eleitorais de cada país há restrições de vários tipos à participação no sistema eleitoral. Pensando o Brasil, temos uma legislação avançada em termos de participação como eleitores, mas restrições de vários tipos para a participação como candidato à representante: idade, filiação partidária e letramento. O que já exclui um contingente enorme da população. Isso sem entrar no mérito das condições materiais necessárias a manutenção de uma campanha eleitoral.

104 Tal visão dialoga também com a ideia de Nobre e seu conceito de “social desenvolvimentismo” utilizado no capítulo primeiro do presente texto.

torna nítida nos dias atuais e que permite processos como o descrito no capítulo anterior, de golpes parlamentares contra governos minimamente progressistas. Pois, com a pressão desses novos setores representados e legitimados dentro das regras da democracia representativa, acelera-se o conflito por políticas de distribuição de renda e por demandas de representação social. Os governos entram em crise, porque ficam espremidos entre a escolha de atender demandas sociais e manter suas bases de apoio na sociedade ou atender às demandas do capital, sempre ávido por acumulação, e manter suas bases de sustentação econômico/políticas¹⁰⁵.

De fato essa incorporação da contestação ao sistema institucional conseguiu conter os impulsos revolucionários da massa popular de muitos países sobre os quais o capitalismo avançou, no atravessar do século XIX para o XX, ao atrair para dentro do jogo eleitoral setores diversos dos movimentos sociais, principalmente da classe trabalhadora, que a partir de suas ferramentas associativas - sindicatos, cooperativas, associações, confederações etc. - deu sustento à construção de ferramentas partidárias que se colocaram como peças dentro do jogo institucional das eleições.

Em muitos países isso gerou inegáveis vitórias para a população, principalmente naqueles onde foi possível aos governos (apoiados ou pressionados pelos movimentos sociais que lhe davam sustentação) moldarem o estado rumo ao que se convencionou chamar estado de bem estar social¹⁰⁶. Porém, passados algumas décadas, percebemos na atual conjuntura, que a voracidade do capitalismo de cunho neoliberal, caracterizado principalmente 1) pelo desmonte do estado (com a privatização de bens públicos e desregulação das relações entre capital versus trabalho e capital versus natureza); 2) pela mercantilização cada vez maior de espaços da vida (educação, saúde, lazer, autoestima, prazer, etc); e 3) pela concentração de riqueza¹⁰⁷; traz à tona a fragilidade da relação entre o capitalismo e a democracia

105 Cf. MIGUEL, 2014, p. 105. “Premido pela necessidade de garantir a legitimação das instituições políticas e econômicas, bem como de sua própria gestão, o governo deve conceder benefícios crescentes à maioria da população, na forma sobretudo de mecanismos de bem-estar social. Como isso é necessariamente sustentado através de impostos, a taxaçoão tende a aumentar e comprometer a outra tarefa do Estado capitalista, que é garantir a valorização do capital. Em suma, as tarefas de legitimação e de valorização do capital tendem a se tornar contraditórias; é aí que residem os motivos da crise.”

106 Essas sociedades formaram-se notadamente na América do Norte, Europa Ocidental e Japão devido os anos gloriosos de crescimento econômico fruto da reconstrução do pós-guerras. Apesar de restrito geográfica e conjunturalmente, esse modelo domina o imaginário social do que as sociedades capitalistas podem ou deveriam ser, a despeito da contradição descrita no presente texto.

107 Em recente relatório divulgado pela respeitada ONG Oxfam, que se dedica à ações de combate à pobreza e redução das desigualdades econômicas, temos um retrato da dimensão em que se encontra a concentração de riquezas no mundo. Em sua introdução, o estudo, intitulado *A distância que nos une*, aponta que “No mundo, oito pessoas detêm o mesmo patrimônio que a metade mais pobre da população. Ao mesmo tempo, mais de 700 milhões de pessoas vivem com menos de US\$ 1,90 por dia. No Brasil, a situação é pior: apenas seis

representativa liberal. E em alguns casos vemos rapidamente a deterioração dessa forma de governo. Como nos demonstra Jacques Rancière há, como já houve na antiguidade clássica (Platão) e na modernidade (Hobbes e Locke x Rousseau), uma nova onda de “ódio à democracia”, pois há um discurso duplo em voga, por um lado se comemora o avanço dos estados democráticos e por vezes justifica-se ações de guerra para alcançar esse avanço; por outro lado, há o discurso que critica o avanço dos direitos democráticos alcançados pela sociedade civil através de suas lutas e representações. Como nos resume o autor

Na realidade, o discurso duplo sobre a democracia não é novo. Nos acostumamos a ouvir que a democracia era o pior dos governos, com exceção de todos os outros. Mas o novo sentimento antidemocrático traz uma versão mais perturbadora da fórmula. O governo democrático, diz, é mau quando se deixa corromper pela sociedade democrática, que quer que todos sejam iguais e que todas as diferenças sejam respeitadas. [...] O novo ódio à democracia pode ser resumido então em uma tese simples: só existe uma democracia boa, a que reprime a catástrofe da civilização democrática. (RANCIÈRE, 2014, p. 10-11)

Há uma perversa ciranda criada pelo fato de setores do capital (bancos, agronegócio, fundos de investimento, multinacionais dos mais variados setores etc) se apropriarem dos sistemas políticos via financiamento de campanhas, lobbies e corrupção, para criar grupos políticos hegemônicos, principalmente dentro do poder legislativo, comprometidos com a agenda de seus financiadores (investidores) em detrimento das agendas sociais. E quando não o conseguem via institucionalismo do sistema eleitoral o conseguem, como vimos no capítulo anterior, via o novo fenômeno dos golpes parlamentares. Como resultado último vemos uma tendência acentuada de concentração de riquezas e a fragilização cada vez maior do sistema democrático de governança que se reconfigura cada vez mais no sentido de encobrir uma plutocracia que governa soberana¹⁰⁸. Nesse sentido uma tarefa dos tempos presente é recuperar o sentido da democracia, como nos explica Rancière

A democracia não é nem a forma de governo que permite à oligarquia reinar em nome do povo, nem a forma de sociedade regulada pelo poder da mercadoria. Ela é a ação que arranca continuamente dos governos oligárquicos o monopólio da vida

108 pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. E mais: os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95%.” Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf, p. 06. Acessado em 02/06/2018.

108 Em recente documentário lançado pelo site Netflix, intitulado *Requiem for the American dream* (O fim do sonho americano, em tradução livre) o linguista, filósofo e cientista político Noam Chomsky esmiúça essa intrincada relação entre o capitalismo neoliberal e a fragilização da democracia representativa. Chomsky centra sua análise nos EUA, porém a avaliação é perfeita para entendermos o que se passa em todas as democracias ocidentais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FtpgDvWjkQ>. Acessado em: 03/06/2018.

pública e da riqueza a onipotência sobre a vida. Ela é a potência que, hoje mais do que nunca, deve lutar contra a confusão desses poderes em uma única e mesma lei de dominação. Recuperar a singularidade da democracia é também tomar consciência de sua solidão. (RANCIÈRE, 2014, p. 121)

Há de se perceber, que no fundo, o sistema capitalista prescinde da democracia, pois conviveu e convive muito bem (diria eu, ao pensar na China, até prefere) com formas outras de governo: monarquias, teocracias, ditaduras de vários matizes. Eis aqui uma aporia entre política e economia, entre um modo de governo e um sistema de produção. Há um componente filosófico inconciliável entre os dois (democracia e capitalismo), que compete aos campos da ética¹⁰⁹ e da moral¹¹⁰, pois para se desenvolver, o sistema capitalista precisa abrir mão da ética e se fazer amoral. Somente assim, pode-se pensar um sistema de produção que se funda sobre a lógica da maximização (produzir cada vez mais, despendendo cada vez menos) via exploração do homem e da natureza, tendendo a níveis cada vez maiores de concentração de riqueza, que se configura em concentração de poder, gerando inevitavelmente um sistema de desigualdade. E por outro lado, se pensarmos na democracia, mesmo a partir do senso comum, como um governo advindo do poder popular, é imoral e ilógico pensar num povo que se governe autonomamente a si mesmo com base na exploração consciente de uns sobre os outros. Não haveria “povo” que continuasse povo se seus membros pensassem uns aos outros como descartáveis, de segunda ordem, passíveis de exploração e discriminação; a identidade social necessária dos membros entre si, para formar o tecido social, aí se esfacelaria gradualmente e o conjunto da sociedade desapareceria imerso em constantes e cada vez mais intensos embates de setores da população uns contra os outros. Exatamente o processo que vemos se acentuar nas democracias ocidentais.

O capitalismo, que é um sistema concentrador de riqueza e poder, é portanto irreconciliável com a democracia se pensarmos essa, para além do senso comum e em conjunto com a definição de Boaventura de Sousa Santos, como um “processo de transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada.” (SANTOS, 2016a, p.133.). É esse o embate de fundo que percebemos se acirrar na conjuntura histórica recente, se pensarmos os processos de movimentação da sociedade civil dos diversos países governados sobre a lógica da democracia liberal representativa. Porém, é necessário dizer, não se trata aqui de advogar contra o sistema democrático, mesmo esse de cunho

109 Entendida aqui como o campo da filosofia que pensa as possibilidades do agir, ou seja, se coloca a questão dos limites e consequências da ação.

110 Entendida aqui como o conjunto de regras, tradições e costumes coletivos nos quais os indivíduos de determinada coletividade são sociabilizados.

liberal, pois como muito bem pontua Luis Felipe Miguel, esse sistema trouxe consigo ganhos dos quais não podemos abrir mão, ao contrário, tornaram-se bandeiras de luta “as liberdades e os direitos individuais (de consciência, expressão, imprensa, associação, manifestação, movimento etc.) não podem ser desdenhados como apenas “formais”, eles criam um ambiente político incomparavelmente melhor do que em regimes em que estão ausentes.” (MIGUEL, 2014, p. 60).

Trata-se mais de demonstrar que

[...] no século XX, o sentido da democracia foi asseptizado, e sua vinculação com a promoção dos interesses dos grupos desfavorecidos foi apagada [...] É necessário recuperar esse sentido, que faz da democracia uma forma de governo com conteúdo, não um campo neutro.[...] Da posição dos dominados, o conteúdo da democracia é a busca da superação da dominação, que não é uma expressão abstrata, nem uma fórmula de uso geral, pois a dominação assume formas concretas e variáveis nas diferentes sociedades humanas. (MIGUEL, 2014, p. 96)

É exatamente nessa recuperação do sentido da democracia que enquadro o objeto de estudo pesquisado: as práticas democráticas desenvolvidas durante as ocupações escolares de 2016. Nesse sentido, só é possível entendê-las dentro desse contexto mais amplo de crise sistêmica da democracia representativa e a busca num contexto micro, a escola, do exercício de uma democracia que se pense mais substantiva em formas de participação. Eis a discussão da próxima parte do presente capítulo.

2.2 Democracia, participação e aprendizagem

Há contudo, como em todo processo de crise sistêmica, uma disputa de narrativas e a abertura de possibilidades emancipatórias. Essas possibilidades estão justamente em quão capazes serão os movimentos sociais de reorientar a sociedade civil, no sentido de produzir uma nova cultura hegemônica na qual a democracia representativa de cunho liberal seja transformada em função de uma real democratização das relações pessoais e sociais; pressionando assim as instituições a se repensarem e se remodelarem rumo a uma nova institucionalidade. Como nos diz Boaventura, necessitamos “[...] ampliar os campos de deliberação democrática para além do restrito campo político liberal que transforma [...] a democracia política numa ilha democrática em arquipélago de despotismo: a fábrica, a família, a rua, a religião, a comunidade, os *mass media*, os saberes etc.” (SANTOS, 2016 a, p. 145.).

Essa democratização passa por implementarmos cada vez mais mecanismos de radicalização da democracia através da real participação dos indivíduos nos processos de tomada de decisões em todos os espaços da vida, pois a cultura política da representação, não só no âmbito do estado nação, mas também nos movimentos, nos sindicatos, nas escolas etc. leva a um sentimento de indiferença e desinteresse pelo fazer político¹¹¹, como comentado na parte anterior, esse desinteresse “[...] é diretamente proporcional à consciência da irrelevância de sua opinião. Ou seja, desinteresse-me porque sei que, no fundo, minha opinião não conta, que nada vai mudar”. E a ele podemos contrapor o sentimento de pertença, importância e potência criativa, via mecanismos democráticos de participação, pois “quando percebo que estou de fato investido de poder de decisão e influência, um processo de transformação subjetiva começa a ocorrer.” (SAFATLE, 2017, p. 128).

Essa “transformação subjetiva” que Vladimir Safatle comenta, também é aferida pela filósofa e cientista política britânica Carole Pateman¹¹² em seu clássico livro *Participação e Teoria Democrática* (1992), no qual ela apresenta uma densa discussão entre as duas visões sobre democracia, a liberal/representativa e a libertária/participativa. Quanto a segunda, Pateman toma como ponto de partida, no ocidente moderno, a teoria política de Rousseau, contida em *Do contrato Social* e ao comentar a visão rousseauiana de participação cidadã na governança do estado, nos diz que

[...] a participação é bem mais do que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais: ela também provoca um efeito psicológico sobre os que participam assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro delas. (PATEMAN, 1992, p. 35).

Esse “efeito psicológico”, comentado por Pateman, ou o efeito de “transformação subjetiva”, sugerido por Safatle, é o ponto onde a democracia participativa se entrelaça com o

111 Por político aqui sigo a definição de Joaquín Herrera Flores que define o político como “uma atividade compartilhada com os outros na hora de criar mundos alternativos ao existente. A dignidade do político não reside unicamente na gestão, mas, verdadeiramente, na criação de condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 76).

112 Cabe elucidar que a autora pertence a corrente dos chamados teóricos da democracia participativa que buscavam refletir sobre uma maior substancialidade da democracia liberal. Como muito bem sintetiza Luis Felipe Miguel, essa corrente de pensamento político pressupunha que “Através da participação efetiva nos locais de moradia, trabalho ou estudo, surgiriam oportunidades para a obtenção de informações sobre o mundo à volta, com um conhecimento mais efetivo sob o funcionamento da política e da sociedade. O resultado seria, em primeiro lugar, uma maior autonomia coletiva, devido ao controle assumido sobre esferas importantes da vida cotidiana. Mas também era esperada a melhoria na qualidade da “macropolítica”. Graças à aprendizagem propiciada pela participação direta, os cidadãos estariam mais bem capacitados para tomar decisões e, em especial, para eleger, supervisionar e dialogar com seus representantes.” (MIGUEL, 2014, p. 64). Como transparece em todo o texto, me filio a essa linha de pensamento.

pedagógico. Fenômeno que foi vivenciado pelas alunas e alunos que participaram ativamente do processo das ocupações, como ilustra bem uma fala de um dos sujeitos de pesquisa ouvidos por mim, quando reflete como eram os processos de tomada de decisões, referindo-se às assembleias diz

[...] eram bem cansativas, eu fiquei bem irritada na época, porque pra decidir qualquer coisa a gente tinha que conversar no coletivo aquilo me cansava muito, qualquer coisa era votada... até todo mundo falar o que queria, o que pensava dava mais de hora de conversa até votar... mas enfim, foi bom, porque o político é isso, né? Não dá pra decidir sozinho. A gente aprendeu na marra o que era um processo horizontal, que dá muito mais trabalho do que se fosse uma pessoa só decidir... seria muito mais fácil... por isso muita gente faz assim, hoje eu vejo isso. O processo horizontal é o mais democrático, o que mais escuta todos...eu lá, enquanto estudante, achava horrível na época, odiava assembleia e reunião, mas depois eu vi que não tem como não ser assim, somos muito diferentes, é muita gente diferente, precisamos escutar todo mundo [...] (CECI, 2019)

O sujeito que participa das discussões e tomada de decisão é um sujeito que se abre ao outro, à alteridade. Como muito bem nos define Juan Bordenave, em seu clássico ensaio *O que é Participação* (1983), a participação envolve um elemento ontológico do humano. Somos seres sociais que necessitam agir em comum, partilhar as ações; seja num sentido afetivo, relacionado ao prazer de estar com os outros, de criar e recriar os laços sociais; seja num sentido instrumental, de agir em conjunto com os outros para realizar tarefas de cunho prático. Diz ele:

[...] a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas mas, sobretudo, uma *necessidade fundamental do ser humano* [...] é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e ainda, a valorização de si mesmo pelos outros. (BORDENAVE, 1983, p.16)

A participação democrática se entrelaça com o pedagógico pela experiência com a alteridade, a experiência participativa de ter direito a voz e opinião ensina, por si só, a termos o dever ético de dar e respeitar esse direito ao outro, e quanto mais temos o direito a participar, mais aprendemos a respeitar o direito de outrem a participar. E nessa inter-relação de cunho político-educativo entre os seres humanos surge um dos laços sociais mais sólidos, que é a real consciência de comunidade. O outro a quem respeito e ouço é o que está ao meu lado me respeitando e ouvindo, pois juntos chegaremos a um consenso do que deve ser feito, transformado ou deixado para trás. As ocupações com sua organização horizontalista

fomentaram a criação desses laços, como demonstra, por exemplo, a resposta de um dos sujeitos de pesquisa, quando perguntado sobre se haviam líderes na ocupação

Não tinha, não tinha essa voz “Ah, faz isso, vai fazer aquilo”. Porque eram perfis muito diferentes na ocupação... eram pessoas que eu não imaginava que eu conversaria num dia comum de aula. Era uma galera assim, de outros anos, sabe? Com outras vivências, com outros interesses e que eu fiz muito amigo lá na ocupação, por conta disso, entendeu? Não quer dizer que a gente não tinha objetivo em comum, a gente tinha as ideias em comum e tal, mas que no cotidiano a gente nunca falaria... e aí isso era bacana [...] (TAINA, 2018.)

Com o exercício da participação tece-se uma rede de alteridade que constitui e constrói permanentemente o tecido social, como explica Bordenave “A democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por 'fazerem parte' da nação, 'tem parte' real na sua condução e por isso 'tomam parte' – cada qual em seu ambiente – na construção de uma sociedade da qual se 'sentem parte'.” (BORDENAVE, 1983, p.23). Esse sentimento de pertencimento e de responsabilidade pelo todo social, que emerge da experiência político-educativa advinda da participação democrática foi lindamente elaborada por um dos sujeitos de pesquisa. Ao refletir sobre suas aprendizagens durante o processo das ocupações, conclui:

Eu mudei, eu mudei minha relação com colegas, eu mudei minha visão sobre manifestação até, não é algo que você vai e você volta, é algo que você tem que tá continuamente, com lutas diárias. Manifestação não é ir ali na Esplanada durante um ato e gritar um monte de coisa e voltar pra minha casa... é uma luta diária, muito mais isso. Não é fácil, nem um pouco e... você tem que aprender a ser um pouco mais calmo e um pouco mais estratégico. [...] minha mãe... assim, na época ela falava “ Você acha que isso vai mudar alguma coisa?”... Eu lembro até que eu falei pra ela... tem uma entrevista da Hilda Hilst que ela deu pra Folha de São Paulo falando assim, não sei se vou lembrar...(*mundando a voz para um tom mais solene e citando a fala da escritora*) “No mundo atual só um louco não pode pensar na utopia, temos que sonhar a utopia, desejar a utopia e querer a aproximação do homem através de uma coisa impossível!”... eu falei isso pra ela uma vez, eu falei “é claro que de um dia pro outro a gente não vai mudar o mundo, né? Mas, assim, eu vou ficar feliz de poder sonhar e ter pessoas que sonham comigo, junto... um propósito assim de querer melhorar o máximo possível pelo menos, porque são esses pequenos passos que a gente dá e que vai ser a construção de um mundo melhor e eu acredito muito nisso, sempre acreditei”. (DUDA, 2019. *Grifo meu*)

A construção de uma sociedade utópica assim constituída teria que enfrentar por suposto as questões da materialidade, pois que a democracia plena, esse “compartilhamento de autoridade” (cf. BOAVENTURA, 2017) exige não só participação, mas também redistribuição das riquezas e reconhecimento das diferenças. “Uma sociedade participativa seria, então, aquela em que todos os cidadãos tem parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira equitativa. Toda a estrutura social e todas as instituições

estariam organizadas para tornar isso possível.” (BORDENAVE, 1983, p.25)

A construção dessa sociedade seria uma utopia que concentra as forças da ação nos micro espaços de participação (família, escola, igreja, clube, bairro, associação) para criar as condições culturais de incidir nos espaços de macro participação (movimentos sociais, partidos políticos, governos). Eis aqui o espaço da educação, pois “aos sistemas educativos, formais e não-formais, caberia desenvolver *mentalidades participativas* pela prática constante e refletida da participação” (BORDENAVE, 1983, p.25-26). Mas o próprio autor nos lembra que não basta desenhar legalmente instituições democráticas e participativas, pois

A participação não é um *conteúdo* que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma *destreza* que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando. (BORDENAVE, 1983, p.74)

Como dito anteriormente no texto, a temática de pesquisa desta investigação foram as ocupações escolares de 2016, compreendidas (cf. GOHN) como expressões de “novíssimos” movimentos sociais que, entre outros fatores, tem na dimensão participativa de seus membros uma característica fundante. Participação esta feita através do intenso uso da comunicação em rede e da horizontalidade na tomada de decisões, implodindo em quase todos os caso a ideia de representação. Dentro da temática, o objeto de estudos recortado foi justamente pensar como as práticas democráticas participativas durante as ocupações promoveram essas “mentalidades participativas” e por um curto espaço de tempo emergiram nesse processo sujeitos de direitos. Percebo que a horizontalidade democrática durante esse processo, a profunda participação coletiva na tomada de decisões, produziu - o que todas as conversas mantidas por mim durante a pesquisa com alunas e alunos das ocupações pesquisadas confirmam - o mencionado “efeito psicológico” que amalgama alteridade e aprendizagem. Talvez um dos melhores exemplos desse processo ocorrido durante as ocupações escolares de 2016 a nível nacional tenha sido verbalizado pela estudante paranaense Ana Julia, cujo vídeo viralizou na internet¹¹³, no qual frente aos deputados da assembleia paranaense a certa altura, após fazer um convite para que os políticos visitem e conheçam as ocupações, diz “ O movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania, do que todo o tempo que nós estivemos sentados e enfileirados e em aulas padrões... uma semana de ocupação nos trouxe muito mais conhecimento de política e cidadania do que

113 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fPGJjO-zdn4>. Acessado em 04/06/2018.

muitos anos que a gente vai ter em sala de aula¹¹⁴”.

2.3 Educação, participação e direitos humanos

Essa relação entre participação, alteridade e aprendizagem, como fundamento para a construção dos direitos humanos - pelo caráter de criar uma relação ética para com o outro, junto ao outro - é pano de fundo de vários autores que se dedicaram a escrever sobre educação, alteridade e direitos humanos (AGUIAR 2017; ADORNO, 1995; SANCHES-RUBIO, 2014; HERRERA FLORES, 2009; CANDAU; SACAVINO, 2010; CARBONARI, 2007, 2014 e 2015; MAGENDZO, 2014; MUJICA 2002 e 2010).

Um dos pilares básicos da visão crítica do direito, pano de fundo teórico desse trabalho, articula, a noção de direitos humanos à ideia de dignidade humana (cf. HABERMAS, 2010). À ideia de dignidade humana se articula à noção de que direitos são construções históricas advindas da luta pela dignidade humana, ou como melhor formula Joaquín Herrera Flores “direitos como processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade humana” (HERREIRA FLORES, 2009, p. 19). Cada direito é fruto de uma injustiça cometida, principalmente pelo Estado ou setores sob o comando do estado, que tenta ser reparada. Toda dor nominada é o início de um processo de luta por direitos promovida pelos sujeitos que tomam consciência de suas dores e direitos e essa consciência é adquirida num processo pedagógico. Aqui uso a ótima formulação de Paulo César Carbonari (2007), ao teorizar como ocorre esse processo de construção de um sujeito *de* direito - não o sujeito abstrato *do* direito – necessário para uma educação em, para e através dos direitos humanos. Diz ele:

[...] É uma construção relacional; é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença. A alteridade tem na diferença, na pluralidade, na participação, no reconhecimento seu conteúdo e sua forma. O compromisso com o mundo como contexto de relações é, portanto, marca fundamental da subjetividade que se faz, fazendo-se, com os outros, no mundo, com o mundo. Diferente das coisas, com as quais se pode ser indiferente, a relação entre sujeitos tem a diferença como marca constitutiva e que se traduz em diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividade mobilizadora e formatadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos. (CARBONARI, 2007, p.177)

Por fim, esse sujeito de direitos do qual fala Carbonari surge somente nesse ato

114 Esse trecho específico do discurso está a 9'20" do vídeo citado na nota anterior.

pedagógico que a forma participativa de se relacionar com o outro, exercida em movimento e de forma mais horizontal possível, frente ao outro, proporciona. Portanto, a emergência de sujeitos de direito se dá em contextos dinâmicos nos quais os sujeitos são confrontados uns com os outros na construção daquilo que Carbonari denomina intersubjetividade. Esse processo se fez presente nas ocupações, como pude escutar em todas as conversas que mantive, mas que em uma específica foi muito bem elaborada por um sujeito de pesquisa que ao final da entrevista, ao ser questionado se gostaria de acrescentar alguma observação, divagação ou reflexão que não tinha sido contemplada na conversa, após algum silêncio responde

[...] Eu acredito que a ocupação criou entre nós, nas pessoas que estavam mais frequentes, que estavam participando, que apareciam mais nas atividades; um sentimento de empatia... de conseguir olhar pro outro e refletir sobre a realidade daquela pessoa e não só se fechar num espaço aonde a gente ache que a nossa realidade é uma e a de todo mundo é igual, que todas as pessoas são iguais e tudo é igual... *(e perguntado como surgiu essa empatia, responde)* Eu acho que no decorrer das atividades, no decorrer das rodas de conversa, das atividades que a gente criou que mexiam com o corpo, que mexiam com a emoção, tipo isso. (CRIS, 2019. *Grifo meu*)

Assim, quando falamos de sujeitos de direitos, já não falamos mais de indivíduos isolados detentores de direitos naturais e abstratos, como nas visões jusnaturalista e juspositivista. Pelo contrário, percebemos que os direitos são construção histórica dos sujeitos históricos em ação. Como afirma Carbonari “os direitos, assim como o sujeito de direitos, não nascem desde fora da relação; nascem do âmago do ser com os outros. Nascem do chão duro das interações conflituosas que marcam a convivência. Mais do que para regular, servem para gerar possibilidades emancipatórias” (CARBONARI, 2007, p.177).

Desse modo, os direitos humanos entram no campo da construção de uma sociedade que busque reparar os sofrimentos causados às vítimas de processos passados e presentes de exclusões, dominações, explorações e opressões. Nesse sentido, a educação em direitos humanos se articula com a noção de justiça social e essa com a ideia de transformação da sociedade. Como nos diz Abraham Magendzo

[...] la educación en derechos humanos, de una u otra manera, ha tenido siempre como propósito e idea fuerza contribuir tanto a la transformación social, a la democratización de la sociedad y a la emancipación, como asimismo, ha sido su cometido empoderar y darle estatus a los grupos sociales y culturales que históricamente han sido excluidos, postergados y discriminados. (MAGENDZO, 2014, p. 221)

Articular a dignidade humana e a justiça social ao programa político dos direitos humanos, produziu, no contexto da América Latina, uma agenda para a educação em direitos humanos. Segundo a proposta das professoras Vera Candau e Susana Sacavino (advinda da análise e condensação de diversas propostas disseminadas pelos documentos de congressos e simpósios de especialistas na área e tratados assinados pelos diversos governos de países da região) tal agenda consiste em educar para “a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados.” (CANDAU; SACAVINO, 2010, p. 121). A visão integral dos direitos consiste, em ensinar que os direitos econômicos, sociais e culturais se articulam de modo a serem interdependentes entre si, além de se articularem aos chamados novos direitos, aos quais Boaventura de Sousa Santos (2006) chama de “patrimônio comum da humanidade” e que tratam de

[...] valores e recursos que apenas fazem sentido enquanto reportados ao globo na sua totalidade: a sustentabilidade da vida na Terra, por exemplo, ou os temas ambientais da proteção da camada de ozônio, da preservação da Antártica, da biodiversidade ou dos fundos marinhos. Todos estes temas referem-se a recursos que, pela sua natureza, deveriam ser geridos por fideicomissos da comunidade internacional em nome das gerações presentes e futuras. (SANTOS, 2006, p. 441)

O educar para o “nunca mais”, da proposta de educação em direitos humanos de Cadau e Sacavino, consiste em formular uma proposta de educação que não se exima de enfrentar o debate sobre nosso passado colonial que produziu o genocídio indígena e o horror da escravidão; além dos processos recentes em nossa história, nos quais convivemos com ditaduras civis-militares e seus governos autoritários e antidemocráticos, os quais cometeram gravíssimos crimes contra seus próprios cidadãos. Crimes estes, que em muitos casos, ainda aguardam por reparação.

O terceiro elemento se articula com a noção de sujeitos de direitos, que consiste em adotar práticas educativas comprometidas com a articulação da ética com a política, com a democratização das relações subjetivas que possam formar cidadãos ativos capazes de respeitar aos direitos individuais e coletivos, bem como articular o direito da igualdade com o direito à diversidade. Que compreendam essa necessidade de articular cotidianamente essa complexa relação, que é pedagogicamente formulada por Boaventura “temos o direito a ser

iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 463)

O quarto elemento da agenda levantada, diz respeito ao empoderamento individual (autoestima, reconhecimento, potencialidade etc) e coletivo (organização coletiva, participação política, manifestação de seus saberes etc) de grupos daqueles que podemos denominar de marginalizados ou de vítimas do sistema capitalista, moldado, no contexto sul americano, sobre os processos de colonização e do patriarcado. Seriam todas as minorias sociais que sofrem os processos de exclusão, opressão, apagamento etc. mulheres, negros, LGBT's, jovens, indígenas, pessoas com deficiência, moradores em situação de rua, moradores de determinados espaços geográficos, seriam exemplos desses grupos.

Eis o contexto teórico da pesquisa aqui apresentada, que correlaciona formas mais horizontais de tomada de decisão, que remetem à democracia participativa e esta como método privilegiado de construção da consciência crítica de sujeitos de direito e estes como necessários para uma educação em direitos humanos. Como veremos no próximo capítulo, as ocupações escolares fomentaram amplas e frutíferas experiências para as alunas e alunos que delas participaram. Estes se transformaram em sujeitos de direito e passaram a refletir sobre si, suas práticas, seu local, seus desejos, limitações, suas esperanças, aspirações e responsabilidades para com a coletividade, enfim sobre direitos humanos.

3. OS SENTIDOS DO OCUPAR

Para a introdução desse terceiro capítulo são necessárias algumas retomadas e rápidas elucubrações teóricas. Como dito anteriormente, o esforço até aqui feito foi de localizar as ocupações escolares de 2016 como atos de resistência ao avanço de políticas neoliberais, que se dão num pano de fundo da contradição cada vez mais aparente entre capitalismo *versus* democracia. Na esteira dessa relação, as ocupações são aqui vistas, metodologicamente, como expressão de “novíssimos” movimentos sociais que se fundam numa perspectiva de radicalização da democracia tendo a juventude como protagonista. E através dessa busca dos jovens por práticas mais horizontais e participativas de realização da democracia são geradas aprendizagens que fundamentam o surgimento de sujeitos de direito nesse processo. Assim sendo, é necessário uma pequena digressão sobre as categorias: jovem, juventude e movimento estudantil.

Segundo as considerações de MELLUCI (1996), GROppo (2000, 2015 e 2016) E DYRELL (2003), a categoria “jovem” parte de um recorte biológico e temporal, que nas nossas sociedades complexas se reveste de narrativas culturais, estas atravessadas por categorias sociais como gênero, raça, classe, sexualidade, localidades e etapas etárias, produzindo subjetividades e experiências diversas a ponto de devermos falar de “juventudes”, no plural. Em termos de experiência de vida, as diversas formas subjetivas das juventudes tem na nomenclatura ocidental de “adolescência”, sua fase. Ficando essa, localizada entre a infância e a vida adulta, sendo cada vez mais expandida pelo esmagamento da primeira e protelamento da entrada na segunda. Segundo Mellucci, o que pode ser um denominador comum para entender essa fase (e seu alargamento no ocidente) é a experiência com o tempo. Diz o autor:

[...] os adolescentes reativam no resto da sociedade a memória da experiência humana dos limites e da liberdade. Eles vivem para todos como receptores sensíveis e perceptivos da cultura contemporânea, os dilemas do tempo em uma sociedade complexa: o tempo como medida de mudança para nossas sociedades que necessitam prever e controlar seu desenvolvimento; o tempo como definição pontual da identidade individual e coletiva; o tempo como uma flecha linear ou como campo de experiência reversível e multidirecional. Desafiando a definição dominante do tempo, os adolescentes anunciam para o resto da sociedade que outras dimensões da experiência humana são possíveis.” (MELUCCI, 1996, p.11)

Inserir essa perspectiva plural e diversa sobre juventudes e seu dilema com o tempo, no

movimento de ocupação secundarista, leva a outra reflexão, sobre a relação das ocupações com o movimento estudantil. A categoria “estudante”, na atualidade, também não pode mais ser tomada, como o era em décadas passadas, como sinônimo da categoria “jovem” (cf. ALVIM; RODRIGUES, 2017), dado o avanço de políticas públicas no campo da educação para a inclusão de parcelas da sociedade adulta no sistema educacional como um todo, tanto público como privado; ou, no outro lado da moeda, da exclusão de parcelas enormes de jovens do sistema educacional devido necessidades econômicas familiares que os empurram para o mundo do trabalho. Com efeito, assim como falamos de juventudes devemos perceber o pluralismo sociológico da categoria “estudantes”, tomando-a também no plural.

Logo, as ocupações secundaristas precisam ser localizadas como um movimento de **jovens estudantes**, porém não necessariamente reflexo da organização do movimento estudantil¹¹⁵, por mais que tenha havido um entrelaçamento entre ambos no que diz respeito a criação de uma rede de ajuda durante o processo. O movimento secundarista das ocupações não se deu como ação do movimento estudantil organizado, através de suas representações e organizações, mas sim como uma ação coletiva de parcelas das juventudes que frequentavam espaços do sistema educacional. Essa percepção se ancora não somente na opção teórica utilizada dos “novíssimos” movimentos sociais, como também nas entrevistas realizadas nas quais nenhum sujeito de pesquisa disse pertencer, à época das ocupações, a algum coletivo/entidade do movimento estudantil, como também nunca ter participado de algum movimento social ou político, nem no espectro amplo em atos, marchas, protestos etc., nem no espectro micro como participação em agremiações escolares.

Feitas essas rápidas digressões teóricas, é necessário rememorar um aspecto metodológico citado nas considerações iniciais do presente trabalho. As entrevistas realizadas com alunas e alunos de duas escolas ocupadas durante o processo de 2016, foram transcritas e analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo, como proposta por GUERRA (2011), sendo que por tal perspectiva se toma o sujeito de pesquisa como uma “síntese ativa” do todo social e busca-se analisar como tal sujeito vivenciou e percebeu um determinado processo histórico-social. Nesse sentido, destacaram-se dois aspectos nas falas dos sujeitos de pesquisa.

O primeiro foi como as palavras “espaço”, “lugar” e “escola” foram proferida no sentido

115 Como nos chama atenção Breno Bringel, o movimento estudantil é um movimento social *sui generis* de difícil caracterização e definição, devido o fato de muitas vezes serem confundidas ações coletivas de estudantes como o movimento; ou coletivos organizados de estudantes serem tomados como a totalidade do movimento; ou o movimento ser visto como uma totalidade homogênea e não como uma constelação de agentes coletivos ou individuais, muito dificilmente alinhados política e ideologicamente. (cf. BRIGEL, 2009)

de apropriação, seguidos pelos pronomes possessivos “meu”, “minha”, “nosso”, “nossa” e por adjetivos como “diferente”, “bacana”, “especial”, “viva”, “reinventada” etc. Tal aspecto é trabalhado nas reflexões da primeira parte deste capítulo, que busca entender como, sob a perspectiva dos sujeitos de pesquisa, os espaços das escolas foram descobertos, reinterpretados, ocupados e transformados durante e após a experiência da ocupação.

O segundo destaque se dá para a profunda transformação subjetiva (cujo alguns aspectos já foram ilustrados nos capítulos anteriores) ocorrida nos sujeitos de pesquisa, que passaram por processos intensos de aprendizagens durante o processo da ocupação e que se relacionam intimamente com a experiência coletiva de estar em movimento, em luta com outros, junto a outros. Nesse sentido, houve o uso de palavras e expressões como “mudança”, “descoberta”, “diferente” “não ser mais o mesmo”, “transformação”, “entender” etc. para expressar comparações individuais e coletivas entre o antes e o depois do processo das ocupações. Em muitas medidas, os sujeitos de pesquisa conheceram seus potenciais e limites durante o processo. Como dito no capítulo anterior, transformaram-se em sujeitos de direito através da experiência profundamente democrática - em convívio intenso com a alteridade - e participativa que tiveram, emergindo dela como sujeitos autônomos e críticos.

3.1 – Ocupar o espaço: pertencer a algum lugar

A palavra “ocupação” assume diversos sentidos semânticos de acordo com seu uso em contextos de comunicação, (cf. FERNANDES, 2016) etimologicamente a palavra tem duas origens. Uma no campo do trabalho, sentido mais comumente utilizado na contemporaneidade pelos meios de comunicação, textos acadêmicos e institutos de pesquisa quando se referem ao tema trabalho. Nesse sentido, estar ocupado vira sinônimo de ter um trabalho, estar economicamente ativo, produtivo e por extensão a própria profissão, o fazer laboral vira a ocupação do sujeito.

A segunda origem da palavra remete ao campo militar quando se trata do movimento estratégico de tropas para a ocupação de territórios antes em posse do inimigo. Nesse sentido, ocupação se aproxima da categoria espaço, cara à geografia. Ocupar assume o sentido de preencher um espaço, conquistar terreno, terras, áreas etc.

Quando usada para definir uma ação coletiva de algum movimento social a palavra ocupação geralmente assume um significado próximo com a sua segunda origem etimológica.

Historicamente vários movimentos sociais fizeram uso da tática de ocupação, notadamente os movimentos “clássicos” dos trabalhadores camponeses e urbanos. As greves de ocupação de fábricas por parte dos trabalhadores urbanos, com o intuito de parar a produção, provocar prejuízos (ou até destruir o inimigo dos empregos - a máquina), por exemplo, tem um longo histórico dentro da contradição capital *versus* trabalho e das lutas dos trabalhadores por direitos.

No contexto brasileiro, os movimentos sociais que historicamente mais fazem uso dessa tática de luta, e que estão mais presentes no imaginário coletivo nacional, são o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). Para esses movimentos, ocupar terras improdutivas (ou grandes latifúndios) ou imóveis longamente desocupados (geralmente destinados à especulação imobiliária ou abandonados pelo poder público) assume o caráter de denúncia social do mal uso do espaço agrário ou urbano e do direito assegurado por nossa constituição da propriedade privada. Ocupa-se para provocar a discussão sobre outro artigo constitucional, qual seja, o que formula a noção de função social da propriedade. Essa discussão sobre qual direito se sobrepõe é muito bem elaborado pelo MTST num de seus slogans “Quando morar é um privilégio, ocupar é um direito”.

A tática de ocupação de espaços públicos como universidades e escolas tem um ciclo histórico recente se pensarmos o movimento estudantil. Como demonstra BRINGEL (2009) historicamente o movimento sempre apostou mais em ações como greves, marchas, atos e escrachos. Como referido no capítulo primeiro da presente dissertação, há indícios de que esse ciclo de ocupações estudantis ocorridos no Brasil na última década tenha forte influência nos protestos estudantis ocorridos no Chile em 2006, pelos estudantes secundaristas e em 2011 pelos estudantes universitários.

No caso aqui em análise, ao usarem a tática de ocupação de escolas em 2016, os estudantes secundaristas provocaram um leve, mas importante, deslocamento de sentido quanto aos objetivos clássicos das ocupações dos demais movimentos sociais. Não se tratou de parar a “produção” e causar prejuízos financeiros, nem de “denunciar” o desvio da função pública do espaço em prol de interesses privados. As ocupações (que aqui são entendidas como a manifestação pelo direito à participação na tomada de decisões que afetam objetivamente os sujeitos) produziram muito mais uma apropriação e resignificação do espaço-escola, no sentido de uma reorganização dos espaços físicos e simbólicos.

Durante as entrevistas, realizadas para esse trabalho, houve falas sobre como um dos pontos iniciais das ocupações foi a apropriação do espaço propriamente físico da escola. Os alunos desconheciam a totalidade desse espaço ou o uso dado a determinado espaço dentro da escola. Sabemos que as instituições sociais usam a restrição/permissão ao espaço como meio de socialização dos indivíduos. A instituição escola não é diferente nesse sentido e esse fato foi uma das primeiras coisas feitas nas ocupações, apropriar-se da totalidade do espaço. Como disseram dois sujeitos de pesquisa.

A gente conheceu a nossa escola. Eu por exemplo, não sabia que na nossa escola tinha uma sala de informática, nunca tinha ido. E durante a ocupação, indo de sala em sala, abrindo a gente se perguntou “O que é isso?” (*risos*) Porque a gente não usava, entendeu? **A gente conheceu a nossa escola e nós incentivamos os alunos a conhecer a escola...** falava “Oh, ali tem uma sala assim, assim, assim”. (DUDA, 2019. *Grifos meus.*)

Foi muita adrenalina assim, até porque a gente estava fazendo algo proibido, né? **O aluno tomar posse do espaço da escola**, ainda mais no contexto de periferia é algo muito... que não acontece. [...] a gente fez um *tour* pela escola com os alunos da escola. A escola nem é tão grande, mas **tinha espaços que nem a gente conhecia** que estuda na escola. Tipo, por exemplo, uma parte de trás que é tipo como se fosse a copa e o banheiro das servidoras. Inclusive foi o lugar que a gente arranhou pra tomar banho, porque a gente julgou mais seguro... **o espaço a gente foi se apropriando.** (CECI, 2019. *Grifo meu.*)

Essa apropriação e conhecimento do espaço físico se estendeu para uma proporção maior, deslocando-se para a resignificação do espaço/tempo aula e sua representante: a sala. Nesse sentido, as atividades nas ocupações foram realizadas em espaços outros que não aquele destinado institucionalmente como o espaço da aula, da aprendizagem. Esse fato levou a um novo questionamento, a uma nova ocupação e apropriação de espaço simbólico, pois a sala de aula não é somente um espaço físico, mas também um espaço de poder e seu detentor, por suposto, é a figura do professor. Poder esse que foi questionado.

O primeiro movimento que a gente teve em relação às aulas foi “Não vai deixar de ter aula e o professor não vai deixar de vir”. Até porque nosso medo era... como tava muito esse discurso de “ai a gente vai ter que vir nas férias...” a gente falou o seguinte “Professora, massa! Vocês gostam de estar na escola, então venham! Assinem o ponto de vocês, estejam na escola... mas a aula não vai acontecer do jeito que a instituição quer que aconteça: todo mundo sentado, quadro e conteúdo. A aula vai ser fora da sala de aula, em qualquer outro ambiente.” A gente fez aula na direção, a gente fez aula na secretaria, no pátio... em todos os lugares da escola. (CECI, 2019.)

E essa experiência de ocupar os espaços físicos e simbólicos, propondo resignificações

dos mesmos e deslocamentos de poder produziu novas experiências e significações a partir das atividades vivenciadas, algumas com efeitos psicológicos de autoconhecimento, de apropriação, de descobertas referentes sempre ao espaço. Como no relato abaixo

[...] foi uma coisa que a gente também tentou fazer, tipo “vamos mudar a dinâmica da escola, a gente não vai ter só aula quadro-professor”. A gente levou um professor pra dar aula de corporeidade, pra entender seu corpo no espaço, tentar entender como você está no espaço, o que esse espaço significa... ocupar todos os espaços. Foram várias dinâmicas que a gente trouxe. Tinha um professor de artes que eu lembro fez uma dinâmica bem legal tipo “Vocês vão rodar e tentar ocupar todos os espaços sem tocar no amigo de vocês. Porque se você estiver rodando e encostar no amigo de vocês, você vai machucar seu colega”. A ideia era ocupar o espaço e deixar espaço pro outro... e essa era meio que a ideia da nossa ocupação. A gente vai ocupar um espaço, só que não é um espaço meu...é um espaço teu, é um espaço da comunidade, é um espaço da direção, é um espaço dos professores. A gente falava “Não professor, vem aqui sim dar uma aula, é sua escola também, mas não precisa ser dentro da sala, com seu livro, copiando o que está escrito”. Era muito mais nesse sentido que girava... (RAFA, 2019.)

Desse questionamento sobre o modo de ser da aula padrão, surgiu uma experiência pedagógica, inovadora no contexto das escolas ocupadas, transformadora dos sujeitos. A experiência proporcionou a eclosão de espaços de real aprendizagem, fruto da liberdade, do interesse, que contribuíram para a formação desses sujeitos de direito, críticos, autônomos, frutos do aprender profundo, questionador, transformador¹¹⁶. Como sugere o diálogo mantido com o sujeito de pesquisa citado abaixo. Ao falar sobre as atividades realizadas, responde

[...] Era assim, a escola não ficou fechada porque ‘tava’ ocupada. **A escola foi um espaço reinventado.** A gente fez acontecer o que na minha opinião, tem que acontecer normalmente, que é a participação das pessoas no que elas estão apreendendo e no que elas fazem. Não era algo que você só sentava lá e ficava de frente pra um quadro. **Era muito mais participativo**, era muito mais descontraído. Tinha outras atividades, tinha rodas de conversa, tinha palestras, tinha dinâmicas... tinha várias coisas. [...] A gente tinha várias coisas acontecendo ao mesmo tempo e as **pessoas tinham liberdade de descobrir** o que que tava acontecendo, **se interessar** por aquele assunto e **não só estar por obrigação**. Que você tem que aprender aquilo, daquele jeito... As coisas foram muito mais dinâmicas, foi muito massa! (CRIS, 2019. *Grifo meu.*)

Percebe-se que a questão da ocupação dos espaços, da resignificação desse espaço/tempo sala/aula e a participação na tomada de decisões, inclusive as sobre a dinâmica da aprendizagem: do que aprender, quando aprender, como aprender etc; esteve presente nas

116 Como sugere Pedro Demo, ao refletir sobre o que significa aprender, que é diferente de ter aulas, ir a aulas, estar na aula “Aprender é o modo como nos atualizamos constantemente perante os desafios de fora e de dentro, em reconstrução permanente, aberta, desafiadora, tendo como fundamento maior a pretensão de autoria e autonomia. O ser vivo que não se torna autônomo, desaparece, porque vida e autoria se superpõem.” (DEMO, 2017. [online])

ocupações como um pano de fundo e deixou marcas nos sujeitos e no ambiente. Pode-se dizer que o processo das ocupações secundaristas de 2016, mais do que um processo de resistência à uma medida de reestruturação do ensino médio, foi um debate sobre um processo muito maior e amplo. O ato da ocupação foi um gesto que pode ser interpretado como uma exigência do direito a debater a educação como um todo, novamente se percebe que o local se liga inexoravelmente ao global. Se no micro das ocupações se conviveu com a reorganização do espaço/tempo da sala/aula, com o deslocamento do poder de autoridade do professor, com a desconstrução de hierarquias herdadas, provocando a reflexão “Que aula queremos?”, os questionamentos foram se ampliando para as perguntas subsequentes “Que escola queremos?” e por fim, no macro, “Que educação queremos?”. O mesmo sujeito de pesquisa citado acima, ao responder à pergunta subsequente feita a sua resposta, sobre o que significava essa escola reinventada, reflete:

Eu acho que enquanto não for possível na educação o aluno participar da formação da educação e da formação dele mesmo... Sem que seja sentado numa cadeira copiando um conteúdo no caderno, mas produzindo aquilo que ele tá aprendendo. Eu acho que a partir desse momento a gente teria algo melhor, que abarcaria mais as individualidades dos outros. Não que eu ache que as pessoas tem que escolher as matérias que elas vão fazer... Eu acho que o que a gente aprende é sim necessário, até porque nem estudando esse monte de coisa a gente consegue decidir o que quer ser, fazer no ensino superior, imagine sendo “ao léu”, sem saber nada. Eu acho que a gente tem que aprender mais na prática, sem ter aquela estrutura de professor e aluno, aquela estrutura hierarquizada de ter alguém que manda e alguém que obedece... pessoas que se submetem a pedir pra ir ao banheiro, pedir pra beber água. Acho que essas relações dificultam muito o aprendizado. Acabam tornando muito... chato! Chato mesmo! (CRIS, 2019.)

Essa escola “reinventada”, como disse o sujeito de pesquisa acima, propiciou durante o tempo da ocupação a eclosão de uma comunidade de aprendizagem. Com efeito, o leque amplo de atividades realizadas, que segundo os relatos colhidos foram um misto de atividades artística, esportivas, aulões temáticos para as provas do ENEM e do vestibular, rodas de conversas sobre temáticas as mais variadas (notadamente sobre temas caros aos direitos humanos), dinâmicas corporais, introdução de saberes outros que não os acadêmicos etc. - atividades oferecidas por professores e a comunidade em geral - produziu um outro aspecto referente a categoria espaço: a escola, paradoxalmente, ao ser trancada, abriu-se, trouxe para dentro de si a comunidade que a cerca, o país na qual está inserida, o mundo que a contém.

A criação dessa experiência de comunidade de aprendizagem teve reflexos posteriores já no processo de fim das ocupações. Um desses reflexos diz respeito ao próprio espaço escola e

sua relação com o espaço maior da comunidade. Em ambas as escolas, campo da pesquisa, as alunas e os alunos ocupantes, atrelaram o fim da ocupação a uma espécie de lista de exigências. Voltaram a uma prática normal dos movimentos reivindicatórios. Como me explicou um sujeito de pesquisa

[...] a gente pra desocupar fez um acordo com a direção. A gente pediu um espaço pra fazer uma biblioteca comunitária, a gente entregou o projeto e tudo... a gente pediu a instalação de lixeiras pra separar o lixo na escola. Pedimos bebedouros. E a reforma dos banheiros, porque os banheiros eram totalmente, sabe?... um vaso e sem porta. A gente pediu pra arrumar as pias, colocar espelho, colocar sabão, colocar papel higiênico nos banheiros e até hoje isso tá lá...(CRIS, 2019.)

Essas reivindicações e sua realização foi lida como uma vitória do movimento, que apesar de não ter barrado a medida provisória da reestruturação do ensino médio, nem a PEC do congelamento de gastos, produziu vitórias na reconfiguração do espaço escolar e sua maior abertura à comunidade.

[...] foi a maior alegria depois quando a gente voltou e viu que tinha pais de amigos nossos estudando dentro da biblioteca, que era proibida pra gente no intervalo! Como você delimita quem vai estar em cada espaço, foi algo que eu... acho que foi a quebra de paradigma maior entre o social e a escola, porque as vezes você separa a escola da comunidade. Acho que a resignificação do ambiente escolar foi um dos maiores ganhos que a gente teve [...] em relação não só a comunidade escolar, mas da sociedade como um todo, estudantil e não estudantil. (RAFA, 2019.)

Outro aspecto lido como vitória pelos sujeitos de pesquisa foi a criação de uma cultura mais democrática dentro das escolas. As vastas experiências vividas, no micro das ocupações, através do processo de quebra da normalidade e da reorganização outra, do espaço, do poder, das estruturas sociais representadas na escola, além do radicalismo democrático vivenciado durante as ocupações e as metodologias usadas nas tomadas de decisões trouxeram uma democratização nas estruturas pedagógica e administrativa, como ilustram as falas abaixo, respostas à pergunta feita sobre se houve uma mudança nas relações interpessoais entre alunos, professores e direção após o fim das ocupações e no tempo subsequente a elas.

[...] a gente se conheceu mais, criou uma ligação, a gente passou a discutir mais, a gente depois da ocupação a gente ainda fazia reuniões, a gente ainda articulava coisas tipo “vamos fazer um intervalo cultural”, a gente planejava coisas [...] nós passamos a perceber muito mais, assim... “Poxa, podemos questionar, a gente pode, a gente tem esse poder, não é uma decisão que parte de cima e a gente aceita”... a gente tentou passar isso pras outras pessoas “Gente, a gente tem que ir lá, a gente tem que cobrar, a gente tem que questionar algumas decisões”...[...] você sempre via

depois alguém falando assim “ah, eu vou falar com o diretor, eu vou lá e perguntar o que que é isso e tal, porque que tá acontecendo” e eu acho que as pessoas começaram a questionar mais o funcionamento da escola e a querer participar mais da vida escolar. (DUDA, 2019.)

Principalmente no que diz assim... da autoridade dos professores e da direção, sabe aquele espaço que tem entre direção, professores e alunos? Esse espaço meio que deixou de existir... começaram a perguntar pros alunos o que era bom, não chegavam apenas impondo, chegavam “oh, tem essa proposta aqui, o que vocês acham?” e com isso começou a gente tipo “ah professor, essa ideia não é tão legal”... aí a gente começou a trabalhar as assembleias pra poder mudar isso. (LUCA, 2018.)

Certamente por um período de tempo as escolas que passaram pelo processo das ocupações secundaristas em 2016 tiveram seu cotidiano modificado. As e os estudantes que fomentaram tais ocupações e que delas participaram, passaram por transformações subjetivas intensas, emergindo delas como sujeitos de direito, que refletiram no espaço da escola e no seu cotidiano. Pertencer ao espaço físico e simbólico, ter voz, ter direito à participação nos processos decisórios, construir isegoria, isonomia e isocracia foi um dos principais aprendizados (uma das principais conquistas) adquiridos, ou como conclui um sujeito de pesquisa:

Eu acho que o que mais ficou na cabeça foi que a gente tem uma participação. A gente não está na escola, a gente é a escola (*fala com ênfase de voz*), sabe? A gente falava muito isso. Tudo que acontece ali (*na escola*) é responsabilidade nossa e a gente pode participar. Foi mais uma coisa de opinião no nosso espaço, as pessoas passaram a passar mais tempo na escola...[...] pra pensar atividades pro nosso intervalo cultural... Quer dizer, elas passaram a fazer parte do corpo da escola, assim mesmo... a se sentir parte... acho que foi mais isso, as pessoas passaram a ter esse sentimento de pertencimento... isso ficou, sabe? De pertencer ao espaço...(DUDA, 2019. *Grifos meus.*)

3.2 – Aprendizagens de estar em movimento: descobrir-se

Ao falar de aprendizagens e movimento desde o título deste subcapítulo, sigo reflexões de fundo feitas por GOHN (2012, *passim*) e ARROYO (1989, 2003 e 2015) sobre a relação entre os movimentos sociais e a educação, para tecer algumas análises sobre as aprendizagens ocorridas durante o processo de ocupação. Com efeito, para os autores, a relação entre os movimentos sociais e a educação pode ser pensada de três formas distintas.

Uma visão possível seria analisar os movimentos que se relacionam com a educação formal, movimentos que buscam a ampliação da estrutura educacional fornecida pelo Estado, sua melhoria, bem como a inclusão de setores da sociedade excluídos desses espaços. A

história dessa batalha, enfrentada pelos movimentos de luta pela educação no Brasil, é longa e não é o objetivo desse trabalho contá-la¹¹⁷.

Uma segunda linha possível de vermos a relação seria pela ótica da educação não formal, feita por vários movimentos sociais nas formas mais variadas, desde a criação de escolas próprias (com pedagogia, métodos e materiais pensados pelo próprio movimento), até as clássicas formações de militantes, passando por rodas de conversa, palestras, oficinas feitas para difundir suas pautas, sensibilizar e angariar apoios na sociedade civil para suas lutas.

A terceira forma de pensarmos a relação entre movimentos sociais e educação é refletir sobre o que aprendem e como aprendem os sujeitos que participam das ações de movimentos sociais, de suas lutas em suas mais variadas formas, atos, marchas, protesto, ocupações etc. Aqui a educação é tomada no sentido mais amplo, como um processo não institucional, mas a partir da interação entre sujeitos sociais. Seria perguntar, como o faz Miguel Arroyo

[...] mas porque os movimentos sociais teriam essas virtualidades educativas tão de raiz? Uma das suas características é seu envolvimento totalizante. Quando em movimento, os sujeitos vivem em torno do que e como estão sendo, conseqüentemente, todas as dimensões de sua condição existencial entram em jogo. Frequentemente suas vidas são postas à prova em situações de risco.” (ARROYO, 2003, p. 36. *Grifos do autor*)

Essas aprendizagens, fruto desse “envolvimento totalizante”, são o foco aqui em análise. São as aprendizagens forjadas nos processos de lutas contra todas as formas de opressão, dominação e exploração. Os sujeitos em luta, aprendem que liberdade, dignidade, equidade, direitos sociais etc. são frutos de constantes contestações de parcelas da sociedade civil que confrontam o Estado e suas formas burocratizadas de lidar com as injustiças. Nesse sentido, ao abrirem brechas, fraturas na ordem dada, tida como normal, os movimentos sociais propõem pensar o novo, o diferente, aquilo que poderia ser e não é. Advém daí, desses processos contestatórios que se abrem à criação político social, profundos processos educativos, pois como explica Miguel Arroyo

Os movimentos geram um saber e um saber-se para fora. Um ser que alarga seu saber local e se amplia. Os sujeitos que participam nesses movimentos vão sendo munidos de interpretações e de referenciais para entender o mundo fora, para se entender como coletivo nessa “globalidade”. São munidos de saberes, valores, estratégias de como enfrentá-lo. Na perspectiva educativa podemos ver que não se dá uma reprodução de autorepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas à sua tradição e identidade, à sua memória coletiva. (ARROYO, 2003, p. 39)

117 Para tanto, o livro mencionado de Gohn, trás um histórico dessa luta.

Participar de um movimento contestatório, de um processo de luta produz aquilo que o mesmo autor chama “vivências totalizantes”, que produzem aprendizagens profundas nos sujeitos que se colocam em tais processos. Durante as conversas que mantive com os sujeitos de pesquisa procurei entender que aprendizagens os tinham marcado durante o processo da ocupação, a partir, principalmente, das respostas dadas às perguntas diretas feitas nesse sentido, quais sejam: Qual foi o principal aprendizado pessoal com o processo da ocupação? Quais motivos te levariam a tomar uma atitude semelhante (ocupar um espaço) no futuro? Você faria algo diferente nesse novo ato? Das análises dessas horas de conversas, provém alguns apontamentos e reflexões sobre essas aprendizagens.

Começando pela citação abaixo de uma conversa com um sujeito de pesquisa, volto a reflexão sobre o sentido do ocupar. Uma das principais aprendizagens dessa vivência totalizante, como quer Arroyo, foi o profundo laço interpessoal construído, ao descobrirem-se como sujeitos em construção com os outros, junto aos outros.

[...] tem uma frase da Cora Coralina¹¹⁸ que eu gosto muito (*muda a voz e cita os versos*) “Eu sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de almas, de pessoas que vão passando pela minha vida e que eu vou costurando na alma”... a ocupação não foi uma pessoa, muito pelo contrário, foram várias pessoas. Foi a paciência da (*nome omitido*) que eu peguei pra mim. Foi a resiliência da (*nome omitido*) que eu peguei pra mim. Foi a organização da (*nome omitido*)... foi um certo nível de passividade da (*nome omitido*)... foi a lógica do (*nome omitido*)... tudo que eu peguei pra mim. [...] eu quero me construir a partir das pessoas que estão ao meu redor e o ambiente da ocupação fez muito isso [...] pra mim o sentido de ocupar não é só ocupar um espaço físico, mas também o subjetivo. Porque quando (*nome omitido*) vira pra mim e diz “eu me descobri feminista depois de ocupar a escola com você” eu sei que eu ocupei um espaço na vida dela. Sempre quando ela pensar em algo relacionado à feminilidade, a ser mulher, ela vai lembrar de mim. Pode até não lembrar meu nome, mas vai lembrar que em algum momento da vida uma mulher ensinou ela que a escola era o espaço dela: mulher negra; assim como o espaço da mãe dela: doméstica que estudou só até x série e teve que largar a escola pra trabalhar....A ideia de ocupar não é só de espaços físicos. O espaço que você ocupa na vida de alguém, aquilo que você imprime na subjetividade de alguém, é o que fica. (RAFA, 2019. *Grifo meu*)

Se na parte anterior, foi dito que a palavra ocupação possuía duas origens etimológicas, uma que remete ao campo do trabalho e outra ao campo militar, aqui cabe uma outra digressão linguística. Se voltarmos ao verbo que dá origem ao substantivo, percebemos que em português tal verbo – ocupar - possui regência complexa de acordo com a acepção usada e dentre essas possibilidades está a do uso pronominal do verbo, ocupar-se. Quem se ocupa, ocupa-se com alguma coisa, fazendo a regência ser próxima do sentido primeiro de ocupação,

118 Na realidade os versos em questão são da poetiza Cris Pizzimenti e fazem parte do poema *Sou Feita de Retalhos*.

o de atividade laboral. Porém, num uso poético dessa possibilidade, o sujeito de pesquisa, em sua fala, deu um sentido reflexivo ao verbo, tornou-se agente e paciente da ação de ocupar, foi ocupada, foi ela mesma preenchida com aspectos das alteridades com que conviveu durante o processo da ocupação, fazendo uma bela imagem. Tornou-se o ponto no qual convergem outros modos de ser e ao mesmo tempo foi o ponto do qual saíram atitudes, ensinamentos que tinham os outros como alvo. Ocupou o outro e foi ocupada pelos outros. Fez-se como os galos do poema de João Cabral, tecendo a manhã.

A percepção dessa descoberta de que somos a soma do que outros nos imprimem, e esses somas de alteridades diversas, remete novamente ao conceito de sujeitos de direito de Paulo César Carbonari, tal qual descrito no capítulo anterior. Os sujeitos de direito se constroem de forma relacional nas situações reais, nos conflitos, na participação, na presença da alteridade, “é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença.” (CARBONARI, 2007, p.177).

Esses sujeitos de direito emergidos das ocupações descobriram-se de formas variadas. Foram inúmeras as falas que teceram comparações entre o antes e o depois das ocupações no que tange ao pensamento, às ações e às diferenças de visão de mundo. Suas ‘vivências totalizantes’ produziram aprendizagens de si, vários narraram como descobriram-se, num sentido subjetivo, a partir das vivências de estar em movimento nessa luta que foi, como dito na parte anterior, uma luta pela educação.

[...] a questão de limpar a escola, de ver como a escola funcionava, de ver como era montar um dia letivo, real, de aulas pra galera, nossa foi aí que eu decidi que realmente eu queria fazer parte disso, que eu queria ser professora. (DANI, 2019.)

Eu acho que eu aprendi mais de como eu gostaria de me sentir pertencente a escola, porque eu posso te dizer que eu passei a maior parte da minha vida dentro de sala de aula até agora e foi essa a única época (*da ocupação*) que eu senti que não estava fazendo só algo sobre mim (*sic*) mas sobre pessoas que viriam depois de mim ... que pegariam a reforma do EM. E Caraca! Ali eu descobri o que era militar, que não era só fazer um cartaz ou levar um spray de pimenta. Tinha um outro propósito. Meu aprendizado foi aprender a militar e me tornar uma pessoa política saber que eu tenho um potencial pra ser uma pessoa política, porque eu tinha uma estima muito baixa em relação a isso... eu sabia que já era uma pessoa que questionava muito, mas não sabia pra onde canalizar essa energia. Então quando a gente ocupou eu vi que tinha um objeto ali que me interessava, que era a educação, por isso que eu fui pra licenciatura depois (*referindo-se ao fato de estar cursando licenciatura na universidade à época da entrevista*), por conta disso. (CECI, 2019.)

Essas descobertas de si mesmo como futuros docentes e militantes por uma causa maior decorreu dessa condição construída nas ocupações de as e os alunos se responsabilizarem pela resignificação do espaço, como dito no subcapítulo anterior. Os dois sujeitos citados

descobriram-se de forma individual, ou dito de outra forma, o movimento auxiliou para que potencializassem características que já percebiam em si e conseguissem encontrar um lugar para ser ocupado no futuro, no qual tais potencialidades possam ser usadas.

Outro aspecto de aprendizagem de ordem pessoal foi a diferença entre você ser um líder por ter características de proatividade e ser uma liderança por participar ativamente e de forma coletiva num movimento. Tal aprendizagem esteve presente nas falas das entrevistas, principalmente quando as e os entrevistados refletiam sobre os processos de fim das ocupações, que foram psicologicamente marcantes, mas que geraram aprendizados sobre si, os limites desse individualismo proativo (em muito ampliado pela condição do imediatismo de resultado, marca das juventudes) frente aos processos mais coletivos de luta. Nesse sentido a reflexão de um sujeito de pesquisa, contida no diálogo abaixo, é ilustrativa.

Eu aprendi a ser mais política. Eu entendi que não adianta você apontar o dedo pra cara de ninguém e gritar, porque ninguém vai te ouvir. Você precisa as vezes dançar conforme a música, né? Eu acho que meu maior aprendizado foi isso [...] acho que foram experiências que eu vou levar pra minha vida. Basicamente foi isso, eu aprendi a ser um pouco mais política...*(e quando perguntado sobre o que seria isso: ser mais político, responde)* Ser mais política? Não é ser mais politizada, mas aprender a ser mais diplomática... ter uma estratégia, ser estratégico. [...] Eu não me colocaria tão a frente das coisas, que foi meu grande erro. Por que quando você se disponibiliza demais, você sobrecarrega demais, você tem decisões demais e você sofre demais. [...] Eu acho que se eu fizesse uma ocupação de novo, eu procuraria desde o início estar com um grupo, não estar só, não participar de reuniões sozinha [...] eu sou uma pessoa muito emocional, eu sou uma pessoa muito fácil de atingir e eu ficava super nervosa, eu ficava super abalada toda vez que tinha uma reunião [...] *(e quando perguntado se isso era pedido pelo grupo, no sentido de ser uma tarefa delegada, a resposta foi)* Não! Isso não foi exigido, muito pelo contrário, a gente tentava tirar isso. O que aconteceu foi assim... Como eu tava desde o início, isso naturalmente foi passando pra mim, entendeu? (DUDA, 2019.)

As descobertas de si, suas limitações e fragilidades, bem como esse limite do individual nos processos coletivos se ampliaram, para a maioria dos sujeitos de pesquisa (inclusive o citado acima) e passaram para aspectos do campo da coletividade, de se perceber como parte de um coletivo, da própria experiência de estar em luta no coletivo e o poder potencial disso, como relataram outros sujeitos de pesquisa, quando da resposta sobre os aprendizados pessoais adquiridos

Eu acho que... depois desse dia *(sic)* eu percebi muito que os alunos tem um potencial muito forte de se organizar, se eles de fato entenderem porque eles estão naquilo *(sic)*, engajados naquilo, a organização vem naturalmente, entendeu? De acordo com a necessidade que o momento pede. E também que... cara, que a escola é assim um ambiente de diferentes pessoas, elas contibuem de diferentes formas e isso que constroi um coletivo bacana ali dentro, entendeu? (TAINA, 2018. *Grifo*)

meu.)

Os alunos ficaram cada vez mais participativos dentro da escola. Eu acho que, assim, o aluno tem aquilo dentro de si, mas ele precisa que um outro aluno tome a iniciativa pra ele se sentir encorajado pra fazer algo, entendeu? É o que dizem, que a união faz a força... é bem isso, a gente vê um aluno se unindo, a gente fica mais seguro junto, porque a gente é as vezes retraído por achar que a gente sozinho não vai conseguir. Então essa questão de união, de estar junto, de poder ajudar mais ao outro, essas coisas. (ARIEL, 2019.)

E na esteira dessa descoberta, os sujeitos de pesquisa ampliaram suas reflexões no sentido de entender o poder da mobilização dos movimentos sociais, sua força e importância contestadora. Ao responder à pergunta sobre o que os levariam a participar de uma nova ocupação, houve respostas como:

Eu acho que no mesmo sentido da época, quando a gente vê que há uma necessidade de se tomar certas atitudes, eu acho que a gente não tem que ficar esperando, a gente tem que agir e fazer... porque naquela época a gente percebeu que as pessoas só foram parar pra pensar as coisas na escola, como era a estrutura da escola, com ela funcionando, quando os alunos decidiram parar a escola e mostrar “oh, na nossa escola falta isso”, “Na nossa escola falta aquilo”... as vezes as pessoas esperam uma coisa assim pra poder parar e enxergar coisas que estiveram na frente delas o tempo inteiro e que ninguém nunca reparou. (ARIEL, 2019.)

Nesse mesmo sentido, outra resposta se destacou pela força da reflexão. Pela ilustração do que foram os aprendizados adquiridos nesse movimento social protagonizado pelos secundaristas em 2016. Forjaram-se sujeitos de direito que reivindicaram o direito humano à pertença, a descobrir-se como um sujeito que tem um lugar no mundo e por isso reivindica seu lugar, seu direito à voz e escuta. Seu direito de se organizar para contextualizar o mundo tal qual está e dar-se o direito de sonhar a construção de um mundo novo. A citação fica a título de fim de escrita do capítulo, mas não das reflexões. E como feito na parte anterior deixo a voz dos sujeitos histórico da ação, falar por último.

[...] o que me levaria a ocupar um lugar hoje? Acho que a vontade de mostrar que nós podemos ocupar e devemos ocupar espaços que também são nossos. Porque o tempo todo a gente é levado a pensar que aquele lugar não é nosso, quando na verdade todos os espaços são nossos, a gente só é excluído desses espaços... e as vezes dentro da sua própria escola, como por exemplo, quando você não tem o direito de dar uma opinião... resignificar em todos os sentido objetivos e subjetivos... como você enxerga a escola. Hoje eu tenho uma outra visão, hoje eu estou na universidade e talvez eu não tivesse aqui se eu não tivesse passado pela ocupação, mas eu nunca vou saber “Como seria (cita seu nome) na universidade se não tivesse passado pela ocupação?” Talvez eu não me apropriasse tanto do espaço que eu estou [...] eu resignifiquei o espaço como alguém que tem, que pode e deve falar, como alguém que não pode mais ser silenciado. E quando eu falo alguém, eu me refiro as pessoas que tentam mudar a sociedade, essa lógica doentia que a gente

vive. (RAFA, 2019.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não consigo avaliar em que profundidade do redemoinho que nos traga, estamos. O fluxo de acontecimentos políticos atuais se tornou tão intensamente absurdo que parece ser nossa nova normalidade. Nesse sentido, se torna difícil para qualquer um fazer qualquer tipo de previsão, ainda mais em termos de lutas sociais. Fato é que as políticas neoliberais, como descritas ao longo do primeiro capítulo desta dissertação, continuam sendo implementadas pelos governos mundo afora. Em alguns países, como no Brasil, vivemos tempos não só de incertezas, como sombrios e diariamente mais tirânicos em termos de políticas governamentais. A indignação social continua intensa e os atos, protestos, marchas, greves etc. seguem no ritmo aberto desde 2013. Tudo ainda na esteira da crise do capitalismo que tem 2008 como seu marco, mas que se arrasta à décadas em sua luta contra as forças progressistas da democracia. Alguns questionamentos seguem disso: seria o capitalismo, nessa nova fase histórica, realmente capaz de implementar em algumas nações do mundo seu distópico programa máximo, simbolizado pela fantasia do estado mínimo? Que tipo de estado opressor surgirá nesse caminho? As populações desses países, a exemplo do Brasil, que veem suas instituições democráticas sendo atacadas estão policamente desorganizadas e enfraquecidas ou como o propõe Dardot e Laval¹¹⁹, o neoliberalismo já conseguiu se impor como uma racionalidade nas sociedades ocidentais e socializar as novas gerações dentro da ideia de não ter direitos, através do canto da sereia que vocaliza os valores do indivíduo, da competitividade desregulada, da meritocracia e do empreendedorismo?

Essas são questões de fundo que surgiram ao refletir sobre essas considerações finais e que se conectam com algumas implicações desse estudo. Por mais que as contextações dos “novíssimos” movimentos sociais tenham sido politicamente inovadoras em sua forma de organização horizontal, seu uso das redes sociais, seu ativismo e sua radicalização democrática; e por mais que tenham conseguido atingir grandes massas da população nos países nos quais surgiram, eles não conseguiram se transformar num corpo político que propusesse uma real transformação em nenhum dos países nos quais eclodiram. Grécia, Espanha e Portugal seguem com governos progressistas cada vez mais em crise devido sua incapacidade política de romper completamente com a lógica capitalista, fazem uma gestão do sistema na tentativa de minimizar danos à população. Todas as nações árabes que

119 DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo. São Paulo: Boitempo, 2016.

vivenciaram a Primavera Árabe, com exceção da Tunísia, voltaram a governos ditatoriais, teocracias, quando não se dissolveram em barbárie, como no caso da Líbia e da Síria. EUA e Brasil se transformaram em nações, cujos governantes são *personas non gratas* em vários países e seguem seu namoro com as opções de cunho fascista. Como entender esse processo? Talvez uma observação de Bauman, ao comentar sobre os processos de lutas das juventudes no início da década, nos ajude. Observa ele:

A política emergente, a alternativa esperada aos desacreditados mecanismos políticos, tende a ser horizontal e lateral, e não vertical e hierárquica. Digo que ela é do estilo enxame: tal como os enxames, os agrupamentos e alianças políticas são criações efêmera, reunidas com facilidade, mas difíceis de se manterem juntas pelo tempo necessário para se “institucionalizarem” (construírem estruturas duráveis) [...] Cada momento de sua vida é passional, mas as paixões intensas são conhecidas por se extinguirem depressa. Não se pode construir uma sociedade alternativa com base apenas na paixão, mas a ilusão dessa viabilidade consome a maior parte da energia que a construção de uma sociedade assim iria exigir. (BAUMAN, 2013, p. 78-79)

As ocupações secundaristas de 2016 certamente se nutriram dessa força da paixão, sua positividade e sua negatividade. Como demonstraram as conversas com os sujeitos de pesquisa e as análises feitas das mesmas, as práticas democráticas, seu horizontalismo e assembleísmo permitiram uma intensa participação das alunas e alunos no processo e isso fomentou sua transformação subjetiva individual no sentido de formarem-se como sujeitos de direito, críticos, autocríticos, autônomos. Sujeitos que buscaram seu direito à voz, escuta, participação nas decisões que os afetam. Sujeitos que coletivamente ocuparam e resignificaram seu espaço e democratizaram suas relações sociais. Porém, tal processo também cobrou deles momentos de grande estresse psicológico, que talvez (caberia aos psicólogos seguirem por esse caminho de investigação) esteja no cerne dessa dificuldade em construir processos mais duráveis no tempo. O tempo da política transformadora é o tempo lento do amor, não o da paixão.

Como também demonstrado, as ocupações trouxeram para o centro uma discussão que perpassa os movimentos sociais na atualidade, o da necessidade de pensarmos processos de real participação dos indivíduos em processos coletivos que os afetam. Aqui cabe o papel transformador da educação em todos os seus níveis: formal, não-formal e interpessoal. Entretanto, cabe em grande parte à instituição escola ensinar esse caminho mais lento da construção de uma sociedade democraticamente sólida, por isso é necessário a defesa intransigente da educação formal como bem coletivo da sociedade, como um direito humano

que se liga a outros direitos humanos. É necessário, como diz Boaventura de Sousa Santos, aprender a “compartilhar autoridade” e a escola tem papel central nesse projeto.

Nesse sentido também o que as ocupações fizeram no contexto das escolas ocupadas foi conseguir por um curto período de tempo, realizar no cotidiano, algo que as legislações já preconizam, porém nossa cultura autoritária e de democracia representativa dificultam sua realização. É urgente pensarmos como garantir que esse processo se efetive na realidade cotidiana da população. Eis uma das agendas dos movimentos sociais constestatórios no campo da educação. A educação formal no Brasil, não nos salvará de todas as mazelas, mas tem papel central na construção de uma sociedade mais democrática. Não à toa sofre à décadas com ataques de toda ordem, que vem se acentuando desde o golpe de 2016 e que parecem irão se acentuar na conjuntura futura.

Por fim, o que tudo indica, e a história futura o dirá, é que as elites mundiais entenderam antes e melhor esse papel transformador que a democracia tem, ainda mais na sua forma participativa como as juventudes o exigem. Daí o contra-ataque e a conjuntura regressiva que vivenciamos e que nos aparenta desoladora. Há de termos em mente que outras gerações já vivenciaram tempos ainda mais sombrios que os nossos, e nos legaram a história de sua resistência, os direitos advindos de suas lutas, mas principalmente o aprendizado da esperança.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodore W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.
- AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. *Alteridade e rede no direito*. IN: COSTA, Alexandre Bernardino (org). *O direito Achado na Rua: Nossa conquista é do tamanho de nossa luta*. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2017.
- ALVIM, Davis Moreira; RODRIGUES, Alexsandro. COLETIVOS, OCUPAÇÕES E PROTESTOS SECUNDARISTAS: A FÊNIX, O LEÃO E A CRIANÇA. IN: ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.esp p. 75-95 jan./mar. 2017.
- ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. ANDE, n. 12, 1989, p. 16-21.
- _____. *Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?*. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.
- _____. *Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos*. Educar em Revista. Curitiba: Ed.UFPR, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- BAUMAN, Zigmunt. *Sobre Educação e Juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAVA, Sílvio Caccia. et al. *Democracia e participação: atores, práticas e discursos*. In: TEIXEIRA, Ana Cláudia Chaves, (Org.) *Os sentidos da democracia e da participação*. São Paulo: Instituto, Pólis, 2005^a. p. 31 – 51.
- BIANCHI, Alvaro. O que é um golpe de Estado. Blog Junho, 26 mar. 2016. Disponível em: www.blogjunho.com.br/o-que-e-um-golpe-de-estado. Acessado em 04/04/2018.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1983.
- BORGES, Scarlett Giovana. *A dialética das experiências escolares na emergência da prática de ocupar e resistir*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, p. 137. 2018.
- BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA No-746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?journal=1000&pagina=1&data=23/09/2016> Acessado em: 15/10/2018.
- BRINGEL, Breno. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 97-121, jan./jun. 2009.
- BUENO, Roberto. *Democracia ou oligarquia? O controle invisível da política*. In: *Tempo Social*, 29. 2017a. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/105569>. Acessado em: Junho de 2018.
- BUENO, Roberto. *O sequestro da Democracia: O controle Oligárquico*. 2017b. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/estudosfilosoficos/article/view/2004> . Acessado em: Junho de 2018.
- CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, S.. *Educação em Direitos Humanos: concepções e*

metodologias. In: Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Adelaide Alves Dias (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta: 2016a.

_____. *As ocupações se espalham...e as estratégias de repressão também*, 2016b. Disponível em: <http://diplomatie.org.br/as-ocupacoes-se-espalham-e-as-estrategias-de-repressao-tambem>. Acesso em: Dezembro de 2017.

CARA, Daniel. "Reforma do Ensino Médio é um retorno piorado à década de 90".2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/564734-reforma-do-ensino-medio-e-um-retorno-piorado-a-decada-de-90>

CARBONARI, Paulo César. *Sujeitos de direitos humanos: questões abertas e em construção*. In: Rosa Maria Godoy Silveira, et al. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.

_____. **Por que educação em direitos humanos?** Bases para a ação político-pedagógica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

_____. *A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. Conjectura: Filosófica e Educação*. Caxias do Sul, v.20, n.especial, p.14-38, 2015.

CARVALHO, Laura. *Valsa Brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

D'ÀVILA. Renata Almeida. "Lute como uma menina": as jovens nas ocupações de escolas do Distrito Federal no ano de 2016. Curitiba: CRV, 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DEMO, Pedro. *Vítimas de Aula – Algumas razões do por que não se aprende na escola brasileira*. **pedrodemo.blogspot.com**, Brasília, 06, julho. 2018. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com>. Acessado em: 12/06/2019.

_____. *Conhecimento e Emancipação – Pretensões humanas (divinas)*. **pedrodemo.blogspot.com**, Brasília, 01, dezembro. 2018. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com>. Acessado em: 12/06/2019.

DOYLE, Andrea *Competência crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação. Rio de Janeiro, p. 140. 2017.

DOWBOR, Ladislau. *A era do capital improdutivo: Por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo?*. São Paulo: Autonomia Literária. 2017.

FERNANDES, Isabel. Flutuações de sentido da palavra "ocupação". **Revista Humanidades e Inovação**. v.3, n. 3, 2016.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA N 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. IN: Educ. Soc. Campinas, v. 38, no. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FRANK, André Gunder e FUENTES, Marta. *Dez teses sobre os movimentos sociais*. Revista Lua Nova, no.17. São Paulo, jun/1989.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pos-socialista”. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>. Acessado em: 25/05/2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

_____. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

_____. *Teoria dos movimentos sociais na contemporaneidade*. IN: GOHN, Maria da Glória e BRINGEL, Breno M. (orgs.) *Movimentos sociais na era global*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2104a. p. 19 a 36.

_____. *Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade*. Col. Questões de nossa época, vol. 59. São Paulo: Cortez, 2017.

GOHN, Maria da Glória e BRINGEL, Breno M. *A discussão contemporânea sobre os movimentos sociais*. IN: GOHN, Maria da Glória e BRINGEL, Breno M. (orgs.) *Movimentos sociais na era global*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2104b. p. 07 a 16.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

_____. *Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis*. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015.

_____. *Sentidos de Juventude na Sociologia e nas Políticas Públicas do Brasil Contemporâneo*. **Rev. Políticas Públicas**, São Luís, v. 20, n 1, p. 383-402, jan./jun. 2016.

GUERRA, Isabel Carvalho. *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Lisboa: : Principia, 2011.

HABERMAS, Jürgen. THE CONCEPT OF HUMAN DIGNITY AND THE REALISTIC UTOPIA OF HUMAN RIGHTS. *Journal Metaphilosophy*. Volume 41, Issue 4, pages 464–480, July 2010. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9973.2010.01648.x>. Acessado em: 25/06/2018.

HERRERA FLORES, Joaquim. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Trad. Carlos R. G. Garcia; Antônio H. G. Suxberger; e Jefferson A. Dias. Florianópolis: Fund. Boiteux, 2009a.

_____. *Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os direitos humanos como produtos culturais*. Rio de Janeiro. Editora Lumen Juris, 2009b.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. IN: Os Pensadores. Ed. Abril Cultural. 1983.

KENJI, Allan. Kroton Educacional: ‘Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse’. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>

KRAWCZY, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. N: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acessado em: 05/04/2019.

MAGENDZO, Abraham. *La educación en derechos humanos y la justicia social em educación*. In: Ana Maria Rodino, et al. (orgs.) **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MARTINO, L. M. S. Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. IN: Revista Young. Estocolmo: v. 4, no 2, 1996, p. 3-14.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

_____. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência e Saúde Coletiva, 17 (3). p. 621-626, 2012.

MUJICA, Rosa Maria. *La metodología de la educación em derechos humanos*. 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf. Acessado em: 03/07/2018.

_____. *Educación em derechos humanos y en democracia*. 2010. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_edh_educacion_y_democracia.pdf. Acessado em: 03/07/2018.

NOBRE, Marcos. *Choque de Democracia: razões da revolta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NORONHA, Maria Izabel. "Reforma do Ensino Médio é ataque frontal à docência". 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/562140-reforma-do-ensino-medio-e-ataque-frontal-a-docencia>

OREIRO, José Luis. publicado em 2011 pela revista O Valor, Disponível em: <http://www.valor.com.br/opiniao/1004628/origem-causas-e-impacto-da-crise>; Acessado em: 02/01/2018.

OLIVEIRA, Leandro Silva de. Contra o quê luta o movimento estudantil no Chile?. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/seguranca/article/view/5031/4173>. Acessado em 24/07/2018.

PACHECO, Carolina Simões Ocupar e resistir : as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas. Curitiba, p. 271. 2018.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Movimentos sociais 2011: estamos frente a uma nova forma de fazer política?* IN: GOHN, Maria da Glória e BRINGEL, Breno M. (orgs.) *Movimentos sociais na era global*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pag. 129 a 146.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. Trad. Mariana Echalar. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

RAMOS, Marise. 'O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses'. 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/560605-o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em-educar-esses-proprios-interesses>

RIBEIRO, Renato Janine. IN: CORDEIRO, Leny e COUTO, José Geraldo (orgs). *Quatro autores em busca do Brasil: entrevistas a José Geraldo Couto*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. pag. 57 a 88.

SAFATLE, Vladimir. *Só mais um esforço*. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

SANCHEZ-RUBIO, David. *Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações*. Col. Estado e Constituição n 15. Porto Alegre: Livraria dos advogados, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Politizar a política e democratizar a democracia*. In: *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2016a. p. 119 – 157.

_____. *Democracia, populismo e insurgência*. In: *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2016b. p. 159 – 169.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Poliarquia em 3D. **Dados**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 207-281, 1998. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000200001&lng=en&nrm=iso . Acessado em 16/07/2018.

_____. *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2017.

SCHEIBE, Leda; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. IN: *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Movimentos sociais e geração de novos direitos em tempos globais: o caso brasileiro*. IN: GOHN, Maria da Glória e BRINGEL, Breno M. (orgs.) *Movimentos sociais na era global*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2104. Pag.115 a 128.

SILVA, Jaqueline Barbosa Pinto. *Ocupações/invasões estudantis de 2016: disputas e resultados no caso da Universidade de Brasília*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) -

Universidade de Brasília. Brasília, p. 238. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. IN: *Educ. rev.* [online]. Vol.34, Out. 2018a.

SILVA, Monica Ribeiro da. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. Entrevista especial com Monica Ribeiro da Silva. 2018b. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/575768-os-limites-de-uma-reforma-com-empresariamento-e-que-ignora-as-desigualdades-entrevista-especial-com-monica-ribeiro-da-silva>

SILVA, Roberto Rafael Dias da. No discurso de crises, a busca por uma educação utilitarista e neoliberal. Entrevista especial com Roberto Dias da Silva. 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/569584-no-discurso-de-criises-a-busca-por-uma-educacao-utilitarista-e-neoliberal-entrevista-especial-com-roberto-dias-da-silva>

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/** Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SOLANO, Esther et al. *Mascarados: a verdade história da tática black bloc*. São Paulo: Geração Editorial, 2014.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. *Introdução*. In: O Direito achado na rua : Introdução crítica ao direito à saúde. / Alexandre Bernardino Costa ... [et al.](organizadores) – Brasília: CEAD/UnB, 2009.

_____. *O Direito Achado na Rua: concepção e prática. Plataforma para um direito emancipatório*. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **O Direito Achado na Rua: concepção e prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educ. rev.* [online]. 2018, vol.34, n.68, pp.65-87

STEIMBACH, Alan Andrei. Escolas ocupadas no Paraná: juventude na resistência à reforma do ensino médio (Medida Provisória 746/2016). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Curitiba, p. 348. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

TRUFFI, Renan. Antirreforma do ensino médio. 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/561691-antirreforma-do-ensino-medio>

VAROUFAKIS, Yanis. O Minotauro Global. São Paulo: Autonomia Litarária, 2016.

WALLERSTEIN, Immanuel. Limites e esperanças dos partidos em movimento. Disponível em: <https://outraspalavras.net/posts/wallerstein-limites-e-esperancas-dos-partidos-movimentos/>. Acessado em 02/01/2018.

APÊNDICES

I. Roteiro de perguntas da entrevista semi-estruturada aplicada aos sujeitos de pesquisa.

Identificação do entrevistado e sua relação com a escola.	01) Nome completo: 02) Idade: 03) Turno/ano: 04) Quanto tempo estuda/estudou na escola: 05) Participa do movimento estudantil? Sim/não
Processo da ocupação	06) Como surgiu a ideia de ocupar a escola? 07) A partir da ideia de ocupar a escola, como se deram os preparativos? 7.1) Foi comunicado aos alunos, pais, professores e direção? 7.2) Se sim: como se deu essa comunicação? 08) Houve resistência a esta ideia? 8.1) Se sim: por parte de quem? 8.2) Como vocês lidaram com essa controvérsia? 09) Depois de ocupada, quais as primeiras providências que vocês tomaram? 9.1) Como isso foi decidido? 10) Como eram decidida as tarefas cotidianas (limpar, cozinhar, pensar atividades..)? 11) Havia líderes na ocupação? 12) Como vocês se comunicavam entre si durante a ocupação? 13) Vocês se comunicavam com outras ocupações? 13.1) Se sim: sobre o que conversavam? 14) Quais as principais atividades desenvolvidas durante os dias da ocupação? 14.1) Como eram decididas essas atividades? 14.2) Quem participava delas? 15) Houve a ajuda externa por parte de entidades ou grupos políticos? 15.1) Se sim: como vocês se relacionavam com eles? 16) Houve adesão de pessoas que eram contrárias? 17) Houve tentativa de desocupação da escola por parte das pessoas contrárias (alunos, pais, professores, direção)? 17.1) Se sim: como vocês lidaram com isso? 18) Como foi tomada a decisão de desocupar a escola? 19) Como se deu esse processo de desocupação?
Pós ocupação	20) Qual foi o principal aprendizado pessoal com o processo da ocupação? 21) Você notou alguma diferença comparando o antes e o depois da ocupação na relação: 21.1) entre os alunos?

	<p>21.2) entre alunos e professores?</p> <p>21.3) entre alunos e direção?</p> <p>22) Após a ocupação você percebeu alguma mudança na escola como um todo (organização, comunicação, tomada de decisões...)?</p> <p>22.1) Se sim: qual foi?</p> <p>23) Depois da ocupação você percebeu se houve alguma mudança na relação entre você e seus familiares que seja fruto dessa experiência?</p> <p>24) Quais motivos te levariam a tomar uma atitude semelhante (ocupar um espaço) no futuro?</p> <p>25) Você faria algo diferente nesse novo ato?</p> <p>26) O que você acha que as pessoas que não participaram da ocupação pensaram sobre o processo?</p> <p>27) Gostaria de comentar mais alguma coisa sobre a sua experiência?</p>
--	--

II. Termo de assentimento apresentado aos sujeitos de pesquisa.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

1 – Esclarecimentos preliminares

Por meio deste, convido você a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Práticas democráticas e a emergência de sujeitos de direito nas ocupações escolares de 2016 no Distrito Federal: um estudo de caso”, desenvolvida por mim, Luciano Fussieger, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (PPGDH/UnB), na linha de pesquisa Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz, sob orientação da Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa.

A pesquisa tem por objetivo compreender se a experiência da ocupação possibilitou aos estudantes vivenciar, através de suas práticas de organização, o significado do que é ser sujeito de direitos, na forma entendida pela educação em direitos humanos. Para tanto, entrevistarei estudantes da rede pública que tenham participado da ocupação de sua escola no ano de 2016, e você é um(a) dele(a)s.

Esclareço que não haverá qualquer remuneração aos participantes, sendo a adesão à pesquisa totalmente voluntária. Informo também que será assegurado o sigilo total das informações obtidas de modo a preservar a privacidade e o anonimato dos participantes.

Para maiores esclarecimentos, você pode entrar em contato comigo a qualquer momento pelo telefone (61) 992818817 ou pelo e-mail: lucianofussieger@gmail.com.

2 – Assentimento para participação na pesquisa

Eu, _____, RG nº _____ e CPF _____, concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Práticas democráticas e a emergência de sujeitos de direito nas ocupações escolares de 2016 no Distrito Federal: um estudo de caso”, que tem como responsável Luciano Fussieger, mestrando do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa.

Tenho ciência de que o estudo tem por objetivo compreender as práticas democráticas desenvolvidas pelos sujeitos nas ocupações de escolas públicas no Distrito Federal no ano de 2016, pensando os mesmos como sujeitos de direito e, para tanto, serão entrevistados estudantes da minha escola. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista, que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade acadêmica e autorizo a eventual utilização de trechos literais da entrevista nos produtos deste trabalho, desde que utilizados de maneira contextualizada e que seja preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Finalmente, declaro que estou ciente de que não receberei nenhum pagamento e que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser, bem como solicitar uma cópia da minha entrevista transcrita antes de ser utilizada pelo pesquisador e/ou do trabalho final antes de ser apresentado à banca avaliadora do PPGDH/UnB.

Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável, Luciano Fussieger, pelo e-mail: lucianofussieger@gmail.com

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Local e data

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do pesquisador

Assinatura da Orientadora

ANEXOS

Anexo I – Tabela resumo, elaborada pela professora Mônica Ribeiro da Silva, sobre as mudanças na legislação e marcos regulatórios referentes a etapa final do ensino básico nos últimos 20 anos.

Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1996-2018

1996	1997	1998	1999	2003/2004
<p>20 de dezembro Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96</p> <p>Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica</p> <p>Art. 35 – finalidades do Ensino Médio</p> <p>Art. 36 – Organização curricular do EM</p> <p>Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional</p>	<p>Decreto 2.208/97</p> <p>Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio</p> <p>Formas de oferta: Concomitante Subsequente</p>	<p>Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)</p> <p>Síntese: Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo Propõe o currículo com base em competências e habilidades</p> <p>Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do</p>	<p>MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)</p> <p>Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina Parecer 16/99 DCNEPDiretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional</p>	<p>Seminário Em Brasília</p> <p>Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho</p> <p>São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, ciência e cultura</p> <p>2004</p> <p>Decreto 5.154 Revoga o Decreto 2.208/97 Possibilita o Ensino Médio Integrado EP integrada ao EM</p>

		Ensino Médio		
2009/2011/2012	2012/2013/2014	2016/2017	2018	
<p>EC 59/2009 Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa)</p> <p>2009 Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do EM</p> <p>2011 Aprovado o Parecer 05/11 Altera as DCNEM Incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003</p> <p>2012 Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM</p>	<p>2012 Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM)</p> <p>Dez/2013 Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013</p> <p>2014 Em discussão o PL Em várias audiências públicas è aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre)</p> <p>2014 Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos</p>	<p>Reforma do Ensino Médio</p> <p>Michel Temer assume em agosto de 2016,444804</p> <p>MP 746/16 Publicada em 23 de setembro 11 audiências públicas</p> <p>Fevereiro de 2017 Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16</p>	<p>BNCC</p> <p>Abril de 2018 MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM</p> <p>Retrocede ao currículo organizado por competências</p> <p>Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento</p> <p>As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes</p>	