



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADEMICO

MARIA DE FATIMA DA CONCEIÇÃO DUTRA

**POR UM CURRÍCULO DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO
ESTUDANTIL: O OCUPA UFPE (2016)**

Recife

2020

MARIA DE FATIMA DA CONCEIÇÃO DUTRA

**POR UM CURRÍCULO DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO
ESTUDANTIL: O OCUPA UFPE (2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular.

Orientador: Dr. Flávio Henrique Albert Brayner.

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

D978p

Dutra, Maria de Fatima da Conceição.

Por um currículo do movimento de ocupação estudantil: o Ocupa UFPE (2016) / Maria de Fatima da Conceição Dutra. – Recife, 2020.
153 f.

Orientador: Flávio Henrique Albert Brayner.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.
Inclui Referências e Apêndices.

1.Currículo. 2. Movimento Estudantil - Brasil. 3Movimento Sociais - Educação. 4. UFPE – Pós-graduação. I. Brayner, Flávio Henrique Albert. (Orientador). II. Título.

375 (23. ed.)

UFPE (CE2020-053)

MARIA DE FATIMA DA CONCEIÇÃO DUTRA

**POR UM CURRÍCULO DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO
ESTUDANTIL: O OCUPAUFPE (2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Márcia Luna Monteiro (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Jacques Henri Maurice Gauthier (Examinador Externo)

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha mãe pela sua dedicação integral durante a minha vida e apoio a trajetória escolar. Uma mulher guerreira que passou 30 anos sem frequentar a educação escolarizada para cuidar da família, voltou aos estudos através da Educação de Jovens e Adultos e conseguiu concluir o Ensino Médio com cinquenta e oito anos de idade. Mesmo com limitadas oportunidades de estudos, nunca deixou de se preocupar com o meu futuro e acreditar na educação como um caminho de transformação social. Guardarei para sempre todo o seu cuidado comigo e minha irmã. Tenho certeza que o seu zelo foi crucial para o meu crescimento, principalmente enquanto ser humana. Sem ti, não conseguiria ter chegado onde estou hoje. Gratidão.

Ao meu companheiro Renan Moura por acreditar no meu potencial e me incentivar a ser, cada vez mais, uma pessoa melhor. Sou grata pela sua dedicação, paciência e companheirismo.

Agradeço ao meu orientador, professor e Dr. Flávio Brayner por ter acolhido meu tema, pela disponibilidade de escuta e orientações. Sua presença foi essencial no meu percurso.

Agradeço à professora Ana Marcia por ter abraçado o convite da banca examinadora e especialmente pelas acolhidas durante o meu percurso acadêmico. Sou grata por sua amizade, companheirismo e principalmente pela sensibilidade em lidar com a vida e com as relações humanas.

Agradeço a Jacques Gauthier por ter aceitado ser membro da banca examinadora, mas acima de tudo, por ter construído a Sociopoética como uma metodologia do sensível situada no campo da resistência.

Agradeço ao professor Gustavo Gilson não somente por ter aceitado compor a banca examinadora, mas, sobretudo pela sua dedicação à educação e ao seu compromisso com a pesquisa acadêmica.

Agradeço a todos (as) professores (as) da linha de Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular, que em tempos sombrios, continuaram defendendo a pesquisa brasileira, principalmente em uma linha de pesquisa situada no campo da resistência.

Aos professores (as) do Centro de Educação da UFPE, em especial, Daniela Ferreira, Emília Lins, Esther Rosa, Tatiana Cristina e Daniel Rodrigues que dedicam suas vidas a

projetos de educação popular. Por acreditarem na potencialidade da leitura como um instrumento de transformação de vidas.

Agradeço a todas integrantes do Coletivo Sempre Vivas: Ana Marcia, Lúcia Caraúbas, Isis Thaysi, Monalisa Holanda, Jessica Catainan, Tatiana Oliveira, Tatiane Nicéias, Júlia Jota e Bianca Nascimento pela rede de potência de vida que foi construída entre nós, mulheres professoras, pelo acolhimento e o trabalho desenvolvido na perspectiva da escuta e do cuidado de si.

Aos membros da antiga gestão do Diretório Acadêmico de Pedagogia da UFPE, Isabela Júlia, Robson Guedes, Priscylla Karolyne, Isis Thaysi, Camila Lins, pelas lutas e parcerias travadas durante três anos de dedicação à educação e ao movimento estudantil.

Ao Movimento Estudantil Nacional de Pedagogia (MEPe) pela trajetória de 40 anos em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade; pela combatividade e independência, e principalmente, por ter organizado ocupações, greves, manifestações e diversas estratégias de lutas sustentada pelas demandas estudantis.

Aos membros da Cátedra José Martí, Daniela Ferreira (coordenadora), professor Daniel Rodrigues, Rafaela Celestino, Laisla Regia, Hendy Kawata, Raphaella Aniceto, Marília Lima, demais membros dos grupos de estudos, pelas amizades construídas e oportunidade de acesso a este espaço que contribuiu para fortalecer os momentos de estudos para a escrita desta dissertação.

À equipe da escola Municipal Professora Iracema Castro, local de trabalho ao qual atuo, especialmente as professoras do turno da manhã: Renata Silva, Âunia Dantas, Josilene Marinho, Ruth Pereira, Eliane Lemos, Valéria Pereira e a diretora Valdira Ursulino que muito contribuíram para a minha formação profissional.

Aos meus amigos (as), Mayara Cristina, Andréa Vieira, Isis Thaysi, Emanuely Duarte, Gessiane Aline, Mirthis Yammilit, Joais Martins, Adriel Rodrigues, Danúbia Carmo, Jéssica Catainan que acompanharam o meu percurso acadêmico, fortalecendo essa jornada através da escuta, companheirismo e a construção da confiança em uma verdadeira amizade.

Aos ex-ocupantes do OcupaUFPE, especialmente o Ocupa CE, pelos 59 dias de atuação política contra as “propostas” do governo, na época, PEC 55, Reforma do Ensino Médio, Movimento Escola sem Partido, as experiências constituídas em prol das nossas demandas, e principalmente, pela coragem de se posicionar e fortalecer a ocupação enquanto um lócus de resistência.

Ao grupo-pesquisador, pela disponibilidade e contribuições no processo de produção da pesquisa.

Agradeço a CAPES pelo financiamento para a produção da dissertação.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação, pela oferta do mestrado e ética acadêmica.

Por fim, agradeço a todos estudantes secundaristas e universitários do Brasil que se rebelaram coletivamente em defesa da educação pública. Que nunca nos falte esperança para lutarmos por um mundo melhor!

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário
Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável
Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei
Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.

Bertolt Brecht

RESUMO

O presente estudo objetiva desenvolver uma compreensão de currículo do movimento de ocupação estudantil. Tomando como base o OcupaUFPE do campus Recife de 2016, busca identificar a contribuição desse movimento específico na formação dos ex-ocupantes. A pesquisa foi realizada a partir da metodologia Sociopoética, a qual se justifica pelo desejo de retratar um caminho articulado a um olhar sensível e intuitivo no fazer de técnicas artísticas. Essa escolha evidencia-se a partir da marca de resistência vislumbrada no protagonismo estudantil frente à segunda fase das ocupações estudantis no Brasil marcada pelo posicionamento contra as medidas do governo Michel Temer, especificamente a antiga PEC 55 - hoje Emenda Constitucional 95 -, Reforma do Ensino Médio e demais pautas locais. O grupo-pesquisador foi formado por quatorze estudantes que participaram do OcupaUFPE em 2016 e um aluno que se engajou na ocupação estudantil da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Utilizamos a análise plástica - intuitiva e imaginativa - a partir da produção de poesias inspirada nas técnicas artísticas, a saber: Teatro-Imagem e História a Continuar. A análise por categorização também foi escolhida a partir das oposições e semelhanças dos dados, realizando um diálogo e estudo transversal com autores que constituíram a articulação teórica do trabalho e a produção dos elementos da pesquisa. O resultado aponta a multiplicidade de temáticas propostas no movimento OcupaUFPE diante da urgente necessidade de discussão das pautas nacionais e locais na organização de um currículo construído pela e para a base, formado através do descontentamento, mas sobretudo, pela experiência política desses sujeitos. Além disso, foi identificado que o grupo-pesquisador atribuiu diferentes sentidos relacionados à contribuição do movimento de ocupação estudantil na sua formação. Reafirmaram sua posição em defesa desse fenômeno e a existência de ações caracterizadas como criminalização do movimento estudantil - processos e suspensão - direcionados a alguns ex-ocupantes. Apesar da existência desses episódios, os estudantes assumiram lutas contra os pacotes de reformas do governo Temer, pensaram sobre a conjuntura política e produziram um currículo que atendesse suas demandas. Os encontros resultantes da contra-análise foram importantes para identificar que não somente existiram contribuições do processo de ocupação estudantil, mas diversos impactos causados pelo movimento.

Palavras-chave: Ocupação estudantil. Currículo. Pautas nacionais e locais.

ABSTRACT

The present study aims to develop a comprehension of curriculum of the student occupational movement. Taking as a base OcupaUFPE from the campus of Recife, 2016, aims to identify the contribution of this specific movement in the formation of ex-occupants. The research was made from the Sociopoetic methodology, which justifies itself by the desire to show an articulated way of a sensible and intuitive overview in the making of artistic techniques. This choice is evident from the mark of resistance glimpsed on the student protagonism in the second phase of Brasil's occupation, marked by the position against Michel Temer government's decisions, specifically the old PEC 55 – today Constitutional Amendment 95 -, High School's remodeling and other local subjects. The research group was formed by 14 students which participated at OcupaUFPE in 2016 and a student which engaged in the student occupation of Universidade Federal Rural de Pernambuco. We utilized plastic analysis – intuitive and imaginative – from the production of poetry inspired by artistic techniques: Teatro-Imagem e História a Continuar. The analysis by categorization was also picked from the opposition and likeness of data, making a dialogue and transversal study with authors that constituted the theoretical articulation of work and the production of the elements of the research. The result points to the multiplicity of themes proposed at the OcupaUFPE movement in front of the urgent necessity of discussing national and local guidelines in the curriculum built by and for the base, formed by the discontentment, but above everything, by the political experience of those individuals. Besides that, it was also identified that the research group attributed different meanings related to the contribution of the student's occupational movement in its formation. They reaffirmed their position in defense of this phenomenon and the existence of actions characterized as criminalization of the student movement – trials and suspensions - directed to some ex-occupants. Although the existence of those episodes, the ex-occupants took on fights against Temer's government pack of reforms, thought about the political conjuncture and produced a curriculum that fulfilled their demand. The encounters that resulted of the contra-analysis were important to identify that not only contributions from the process of student occupation existed, but also several impacts caused by the movement.

Keywords: Student Occupation. Curriculum. National and local guidelines.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 - Estudante do Ensino Médio preso à cadeira
- FIGURA 2 - Protesto dos ex-ocupantes da UFPE contra os cortes na assistência estudantil
- FIGURA 3 - Primeiro dia do OcupaCE
- FIGURA 4 – Ex-ocupantes realizando a limpeza no OcupaCE
- FIGURA 5 - Slogan da página Ocupa UFPE
- FIGURA 6 – Cartaz de programação da ocupação do CFCH
- FIGURA 7 – Cartaz da oficina sobre a PEC 241/55
- FIGURA 8 – Cartaz de atividades sobre consciência negra
- FIGURA 9 – Cartaz da aula pública
- FIGURA 10 - Cartaz do filme “Mães do Pina”
- FIGURA 11 – Show Cultural
- FIGURA 12 – A noite dos palhaços
- FIGURA 13 – Cartaz da peça teatral “Paidéia, Pedagogia da Libertação”
- FIGURA 14 - Estudantes em ato a caminho da assembleia docente
- FIGURA 15 – Ocupação da Faculdade de Direito da UFPE
- FIGURA 16 - Ex-ocupante na assembleia em defesa da greve docente da UFPE
- FIGURA 17 - Protesto em Brasília contra a aprovação da PEC 241
- FIGURA 18 - Protesto em Brasília contra a aprovação da PEC 241
- FIGURA 19 - Roda de conversa sobre a proposta da pesquisa
- FIGURA 20 – Relaxamento do 1º encontro
- FIGURA 21 - Dinâmica de acolhimento
- FIGURA 22 - Imagem congelada do g1 sobre a EC 95
- FIGURA 23 - G2 transitando a imagem congelada sobre a PEC55
- FIGURA 24 - Intervenção de g2 na imagem congelada sobre a PEC 55
- FIGURA 25 - Resultado da intervenção de g2 na imagem congelada sobre a PEC 55
- FIGURA 26 - Imagem congelada do g2 sobre a Reforma do Ensino Médio
- FIGURA 27 - Intervenção de g1 na imagem congelada sobre a Reforma do Ensino Médio
- FIGURA 28 - Resultado da intervenção do g1 na imagem congelada sobre a Reforma do Ensino Médio
- FIGURA 29 - Relaxamento do 2º encontro
- FIGURA 30 - Relaxamento do 3º encontro
- FIGURA 31 - Leitura da história fictícia

FIGURA 32 – Discussão sobre o texto da história fictícia

FIGURA 33 – Cartazes fixados na parede

FIGURA 34 – Intervenção do grupo-pesquisador nos cartazes

FIGURA 35 – Resultado da intervenção do grupo-pesquisador nos cartazes

FIGURA 36 – Relaxamento do 4º encontro

FIGURA 37 – Leitura das conclusões hipotéticas

FIGURA 38 – Conversa sobre as conclusões hipotéticas

FIGURA 39 – Dinâmica da troca de olhares

FIGURA 40 - Abraço coletivo

FIGURA 41 – A quem serve o teu conhecimento?

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADUFEPE – Associação dos Docentes da UFPE

AJUFE – Associação dos Juizes Federais do Brasil

AMB - Associações dos Magistrados Brasileiros

ANAMATRA – Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAA – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE

CAC – Centro de Artes e Comunicação

CAP – Colégio de Aplicação UFPE

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAV – Centro Acadêmico de Vitória – UFPE

CCB – Centro de Ciências Biológicas

CCC - Comando de Caça aos Comunistas

CCEPE - Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão

CE – Centro de Educação da UFPE

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CIMA - Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSUNI – Conselho Universitário

CPERS - Centro de Professores do estado do Rio Grande do Sul

CTG – Centro de Tecnologia e Geociências

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DPU - Defensoria Pública da União

EBSERH – Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EREM - Escola de Referência em Ensino Médio

FDR – Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco

FENASEPE - Federação Nacional dos Servidores e Empregados Públicos Estaduais e do Distrito Federal

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FIFA – Federação Internacional de Futebol

FONEPE – Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GDS – Grupos de Discussão

HC – Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Pernambuco

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IEM – Instituições de Ensino Médio

IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

JEAD - Juros, Encargos e Amortização das Dívidas Internas e Externas

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MBL – Movimento Brasil Livre

MDE - Manutenção e Desenvolvimento da Educação

M.E – Movimento Estudantil

MEC – Ministério da Educação

MEPe – Movimento Estudantil de Pedagogia

MPF – Ministério Público Federal

MPL – Movimento Passe Livre

MPV – Medida Provisória do Ensino Médio

NEFD - Núcleo de Educação Física e Desportos

NIATE - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

NRF – Novo Regime Fiscal

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

OS – Organizações Sociais
PANC – Plantas Alimentícias Não Convencionais
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PETROBRAS – Petróleo Brasileiro S.A
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Parceria público-Privada
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSOL - Partido Socialismo e Liberdade
PT – Partido dos Trabalhadores
Recifest – Festival de Cinema de Diversidade Sexual e de Gênero
SEADE - Sistema Estadual da Análise de Dados
SUS – Sistema Único de Saúde
TCU - Tribunal de Contas da União
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UEEs – União Estadual dos Estudantes
UERJ – Universidade do estado do Rio de Janeiro
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNB – Universidade de Brasília
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco
UNE – União Nacional dos Estudantes
UPE – Universidade de Pernambuco
VPR – Movimento Vem pra Rua

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. AS OCUPAÇÕES	25
2.1 Breve contexto Global	28
2.2 A Revolta dos Pinguins	32
2.3 Mobilizações e protestos no Brasil	34
2.4 As ocupações estudantis no Brasil: da primavera secundarista as ocupas de 2016	40
3. O QUE É A EMENDA CONSTITUCIONAL 95?	50
3.1 Processos de tramitação, mobilizações e a discussão da inconstitucionalidade	52
3.2 A Constituição de 88 e a estruturação das normas para a distribuição de recursos para a educação básica	55
3.3 Impactos da EC 95 na educação e nas metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024)	59
4. O QUE ESTAMOS CHAMANDO DE CURRÍCULO DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL?	62
4.1 Apontamentos sobre as demandas do currículo do OcupaUFPE	66
4.2 A assembleia e a divisão de comissões como currículo da ocupação estudantil	68
4.3 O início do OcupaUFPE campus Recife	69
4.4 Entre debates na ocupação estudantil da UFPE campus Recife	72
4.5 Articulação da ocupação com a comunidade	87
4.6 A greve e as mobilizações enquanto currículo das ocupações estudantis	89
4.7 O comando unificado de mobilização	92
4.8 Mobilização em Brasília contra a PEC/55	93
5. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A SOCIOPOÉTICA	94
5.1 Facilitador (a)	96
5.2 Grupo-pesquisador (a)	96
5.3 Etapas da sociopoética.....	98
5.3.1 Relaxamento	98
5.3.2 Avaliação contínua	98

5.3.3	Técnica da 1º oficina: Teatro-Imagem.....	99
5.3.4	Técnica da 2º oficina: História a continuar	100
5.3.5	Contra-análise	101
6.	ANÁLISE PLÁSTICA E CLASSIFICATÓRIA	102
6.1	Análise por categorização da 1º técnica: o Teatro-Imagem	104
6.1.1	Sentidos atribuídos à palavra ocupação estudantil.....	106
6.1.2	Impactos da Emenda Constitucional 95	106
6.1.3	Impactos da Reforma do Ensino Médio	109
6.1.4	Contribuição do movimento de ocupação na formação dos ex-ocupantes	114
6.2	Análise Plástica da 1º técnica	118
6.3	Contra-análise do 1º encontro – técnica: o Teatro-Imagem	121
6.4	Análise por categorização da 2º técnica	126
6.4.1	Falas sobre criminalização (invasão) do movimento de ocupação estudantil	128
6.4.2	Currículo da ocupação estudantil	132
6.5	Análise plástica da 2º técnica	134
6.6	Contra-análise do 2º encontro – técnica: História a continuar	137
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149

1. INTRODUÇÃO

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

Essa música foi gravada por Chico Buarque e Dado Villa Lobos que integraram um movimento artístico em apoio e solidariedade às ocupações protagonizadas pelos estudantes secundaristas de São Paulo. Reconhecido pelas suas canções da música popular brasileira, Chico Buarque transforma músicas em composições que demarcaram uma posição política em forma de protesto contra o período da ditadura, chegando a ser censurado, em alguns momentos, pelo teor de rebeldia decorrente das suas manifestações artísticas.

No final de 2015, contra a proposta do Governo Alckmin de fechamento das escolas públicas, estudantes secundaristas iniciaram um movimento de ocupação, tendo como principal pauta o plano de reorganização¹ das escolas estaduais do estado de São Paulo. Segundo Paes e Pipano (2017), essa “proposta” foi organizada de maneira vertical, sem consulta a gestão e a comunidade escolar, o que iria impactar, de certa forma, nas mudanças do cotidiano das instituições de ensino. Neste contexto, as ocupações secundaristas e universitárias surgiram como um campo de luta e resistência estudantil, se posicionando contra os retrocessos da educação pública e dos direitos conquistados ao longo do percurso histórico do nosso país.

Em 2016, estava posto o cenário do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff do PT (Partido dos Trabalhadores), evidenciado por um golpe de Estado que retirou seu mandato. Nesse período, iniciaram-se em diversos estados do Brasil, movimentos de ocupação das universidades públicas, escolas estaduais e municipais, contra a antiga PEC 55, atual Emenda Constitucional 95 e a MPV (Medida Provisória) 746, da Reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo Michel Temer do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro).

No estado de Pernambuco, essa mobilização iniciou-se na escola Cândido Duarte - primeira instituição estadual a ser ocupada pelos secundaristas - localizada no bairro de Apipucos na cidade do Recife. O CAV (Centro Acadêmico de Vitória) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) se tornou o primeiro centro a ser ocupado, em seguida, o Centro de Educação (CE) da UFPE campus Recife, bem como alguns outros, sendo

¹ Essa “proposta” será mais bem detalhada no subcapítulo que trata das ocupações estudantis no Brasil.

acompanhado sucessivamente pela ocupação do CAA (Centro Acadêmico do Agreste), da UFPE/Caruaru, e também de algumas instituições federais e rurais de ensino.

Além das ocupações, os (as) alunos (as) se organizaram e deflagraram greve estudantil em diversos cursos, participaram de protestos, manifestações, debates, cinedebates e uma série de atividades artísticas e culturais, envolvendo também a participação da comunidade local e sociedade civil. Partindo deste contexto, a inquietação pela qual impulsionou o desenvolvimento desse trabalho aponta alguns motivos que devem ser elencados e estão relacionados à minha relação de aproximação com o campo de pesquisa.

O Movimento Estudantil de Pedagogia (MEPe)² contribuiu para a minha articulação com as ocupações secundaristas e universitárias do Recife. O impulso condizente com a temática desta pesquisa se delineou a partir da participação em manifestações que se posicionaram contra a aprovação das pautas nacionais e locais deste movimento. Portanto, este projeto é gerado a partir do engajamento de uma militante que, desde sua atuação em algumas gestões do Diretório Acadêmico de Pedagogia da UFPE, principalmente a participação no M.E (Movimento Estudantil), despertou uma vontade de se mobilizar em defesa da educação pública.

Esse envolvimento possibilitou reflexões que permitiram acreditar na força do coletivo e nas marcas de resistência dos movimentos sociais como propósitos de lutas das ocupações e da organização do M.E. Engajamento este que contribuiu para um maior interesse no objeto de estudo, ressaltando a importância do olhar de uma pesquisadora e ocupante do movimento, com participação ativa durante os 59 dias no “Ocupa CE”.

As ocupações surgiram em um cenário de ataques e reformas a estrutura da educação, em que a proposta da PEC 55, hoje aprovada como Emenda Constitucional 95, anunciou um congelamento por vinte anos na área da educação e saúde, causando vários impactos, principalmente no que concerne à insuficiência de recursos para o funcionamento da qualidade da educação pública. Tendo em vista o risco deste Novo Regime Fiscal, a EC 95 se tornou a principal pauta nacional das ocupações secundaristas e universitárias do Brasil.

É importante ressaltar que, embora a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio, de nº 746, esteja inserida como pauta nacional deste movimento, esta pesquisa não irá se debruçar sobre esse projeto específico, compreendendo a existência de suas especificidades,

² Em 2020, este movimento completa um histórico de 40 anos de luta e resistência. O MEPe é formado pelos estudantes de pedagogia das universidades públicas ou privadas de todo o Brasil e se organiza através da regulamentação do seu estatuto, planos de luta, executiva estadual e nacional, encontros nacionais, Norte e Nordeste, Sul e Sudeste e do Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia. Sua principal bandeira é a defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade e a construção de um movimento independente e combativo.

principalmente quando essa reformulação se torna reivindicação principal dos estudantes secundaristas. A figura abaixo foi construída por uma estudante secundarista de Recife e ilustra as amarras representadas por essa nova reforma.

Figura 1 – Estudante do Ensino Médio preso a cadeira



Fonte: Página do OcupaUFPE no facebook³

Na compreensão de Barbosa e Silva (2019), as críticas voltadas a essa “proposta” apontavam para a discordância nas mudanças do aumento de carga horária anual, permissão das aulas simultâneas do ensino médio e técnico profissional, principalmente, àquelas direcionadas ao notório saber⁴ - um dos pontos mais polêmicos da reforma que contribuiu para uma mobilização de diferentes entidades da educação básica, as quais apresentavam suas discordâncias em relação a esse modelo. Além disso, havia uma crítica direcionada à contradição de que o congelamento dos gastos públicos instituído pela EC 95 impossibilitaria a expansão das escolas de ensino integral, justamente por essa diminuição de recursos. Para

³Disponível em:

<<https://www.facebook.com/OcupaUFPE/photos/a.1740371672905698/1741586069450925/?type=3&theater>>.

Acesso em: 20 de abr. de 2019.

⁴ Segundo o site do MEC (Ministério da Educação), a partir desta nova reforma, os profissionais com “notório saber”, poderão atuar na formação técnica profissional, ministrando conteúdos das áreas relacionadas à sua experiência ou formação, desde que estejam regulamente assegurados por práticas de ensino e por titulações específicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

Gohn (2017), os protestos estudantis contra essa reforma conseguiram abarcar uma manifestação mais ampla, pois extrapolaram o movimento estudantil, contando com a participação de intelectuais da academia, professores (as) e profissionais da educação básica.

O movimento “Escola sem Partido”, ancorado pelo Projeto de Lei 7. 180/2014, também se constituiu como uma das pautas nacionais das ocupações. Silva (2018) nos alerta que o meso foi apresentado em 2014, mas só ganhou destaque em 2016, tendo sido apresentado como projeto de lei por alguns partidos políticos, quase 60 vezes em todo o país. A discordância das ocupações contra esse projeto se reverberou a partir da compreensão de que o mesmo estava ligado à lógica de instituir um regime de policiamento ideológico da prática e do discurso docente, bem como de perseguição e criminalização aos professores (as) a partir da organização de um conjunto de penalidades. Segundo Gohn (2017, p. 105), “o Ministério Público Federal considerou inconstitucional a proposta de incluir o programa Escola sem Partido na LDB”.

Em um contexto de desvalorização da profissionalização docente, em que a precariedade do ensino é apontada nas péssimas qualidades das escolas e universidades públicas, a preocupação deste movimento é voltada para a defesa de se instituir uma legislação “contra o abuso da liberdade de ensinar”⁵, em combate a chamada “doutrinação política e ideológica”. É válido ressaltar que essas medidas designam os (as) professores (as) como verdadeiros vilões da educação, da mesma forma que se tenta estabelecer um controle dos conteúdos utilizados em sala de aula.

Tomando como base esses aspectos, o problema desta pesquisa consiste em questionar a contribuição do movimento de ocupação da UFPE no processo formativo dos estudantes ex-ocupantes que experienciaram um currículo marcado por suas demandas organizativas. O objetivo geral busca compreender a contribuição deste movimento específico na formação desses estudantes. Os específicos objetivam produzir uma compreensão de currículo do movimento de ocupação estudantil; desenvolver por meio das narrativas dos ocupantes, análises sobre aspectos do movimento de ocupação estudantil e, por fim, identificar, a partir da produção dos dados da pesquisa, as compreensões dos ex-ocupantes acerca dos movimentos de ocupações e suas demandas.

Na leitura deste estudo, os leitores irão encontrar fragmentos que se aproximam de uma abordagem intuitiva, tomando como base a metodologia Sociopoética, além de outros

⁵ A proposta é encontrada de forma mais detalhada no site do programa, onde fica evidente a adesão política e restritiva em relação a um projeto de vigilância e controle da prática docente. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/projeto>>. Acesso em: 20 de abr. de 2019.

mais padronizados aos ditames acadêmicos formados principalmente pela articulação teórica utilizada nessa dissertação.

No que concerne à temática das ocupações estudantis é importante compreender como esse fenômeno tem sido abordado pelas produções científicas brasileiras. Esse debate ainda é muito recente no Brasil. No âmbito acadêmico podemos notar um avanço referente ao quantitativo de pesquisas desenvolvidas sobre a questão. A partir do estado da arte realizado no ano de 2019, localizamos no BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) sete resultados com o descritor “Ocupações Secundaristas”. Dessas, cinco são dissertações e duas teses que discutem, especificamente, sobre o tema central articulado ao recorte sobre engajamento estudantil na primavera secundarista de Vitória no Espírito Santo; narrativas audiovisuais produzidas pelos jovens utilizando-se de seus celulares; governo, juventude e a dialética das experiências escolares; visibilidade, deliberação, afetos, comunicação e política nas ocupações da UFRGS em 2016; resistência do movimento estudantil nas ocupações de Goiás contra as Organizações Sociais (OS) e êthos docente militante em uma escola de modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Na mesma fonte de busca, dos nove resultados com o descritor “Ocupações Universitárias”, encontramos apenas um que contemplou a temática específica. Essa dá ênfase ao debate da juventude em um estudo etnomusicológico sobre as narrativas de resistência nas ocupações de Porto Alegre.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), localizamos 2.616 resultados, sendo apenas dez direcionados ao descritor das “Ocupações secundaristas”, uma delas também encontrada no mesmo banco da BDTD. Os conteúdos em questão abordam o debate sobre as ocupações secundaristas: educação, cultura e política em Porto Alegre; efeitos de sentido; análise sobre a cobertura da mídia nas ocupações secundaristas de São Paulo; movimento estudantil; governos das juventudes no Rio de Janeiro; o imaginário dos jovens na experiência das ocupações; direito à educação e a análise da luta dos secundaristas em São Paulo; as ocupações enquanto ciclos atuais de mobilização juvenil no Brasil; uma análise da atuação dos jovens a partir da relação dialética entre educação e política e reflexões sobre o tecer de outra educação. No mesmo local de busca, encontramos 3.097 resultados com o descritor “Ocupações Universitárias”, mas somente três dissertações contemplam a temática específica, sendo uma dessas já localizada no BDTD. As duas citadas abordam questões relacionadas ao tema central articulada à militância em tempos de biopoder e à problematização do termo invasão/ocupações estudantis de 2016 com o recorte na Universidade de Brasília.

Construímos o nosso referencial teórico a partir do levantamento realizado nesses bancos de pesquisa e também através de artigos acadêmicos produzidos por autores (as) em diferentes espaços: revistas, anais de congressos, achados em periódicos e Google Acadêmico.

Apresentamos, inicialmente, um capítulo sobre os movimentos de ocupações ocorridos pelo mundo, dando ênfase ao contexto global, nacional e local – UFPE - englobando as ocupações de ruas, praças, escolas e universidades, introduzindo também o panorama das ocupações secundaristas de São Paulo, levando em consideração a importância desse fenômeno como o estopim de fonte inspiradora para o desencadeamento de outras ocupações estudantis. O debate central deste ponto é marcado pela mobilização, desde o anúncio e caracterização do Plano de Reorganização do Governo Alckmin aos processos relacionados ao engajamento de estudantes, professores (as) e sociedade civil na luta para barrar essa “proposta”. Além disso, também apontamos um breve histórico das diferentes pautas de reivindicações das ocupações secundaristas articuladas em alguns estados do Brasil.

Por conseguinte, iremos introduzir uma discussão acerca da principal pauta nacional dos movimentos de ocupações, a Emenda Constitucional 95, seu processo de tramitação, mobilizações a nível de partidos políticos, o debate sobre sua inconstitucionalidade e a defesa da mesma como uma alternativa possível para a liquidação da dívida pública. Para compreendermos os impactos deste novo regime fiscal na educação pública e nas metas do PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024, foi necessário contextualizar de forma breve, a estruturação das normas para os recursos direcionados a educação básica.

Posteriormente a esse capítulo, desenvolvemos algumas compreensões sobre o currículo de ocupação estudantil, tomando como base o trabalho de Lopes (2015), “O currículo sem fundamento”, a partir da sua contribuição para se pensar a respeito da disputa sobre outras possibilidades de se fazer currículo. Nesse embate, compreendemos que o currículo da ocupação da UFPE foi construído pelos ocupantes a partir de pautas organizativas, principalmente localizado em um contexto que o movimento contribuiu para emergir temas e questões não integrantes totalmente dos currículos oficiais dos cursos de ensino médio e superior. Pensando nesses aspectos, iremos expor, em um capítulo, concepções e demandas em torno deste currículo, a assembleia enquanto sua parte constitutiva, divisão de comissões, greves e mobilizações.

A preocupação em torno desse debate se desenvolveu a partir da visualização de um cenário em que as ocupações estudantis abandonaram uma forma instituída pelas políticas de currículo e suas representações em detrimento de um esforço para desenvolver uma proposta

autônoma que abarcou o protagonismo de ações coletivas, composta também pela escolha e organização de conteúdos comprometidos com as lutas em defesa da educação pública. O contexto local do Ocupa UFPE também será apresentado nesse capítulo desenvolvendo uma articulação sobre o balanço do currículo desse movimento de ocupação específico aos principais acontecimentos, estratégias, demandas e formas organizativas.

É importante recordamos que anteriormente as ocupações estudantis de 2016, ocorreram ocupações de reitoria em 2012 na UFPE campus Recife, contra a privatização do HC (Hospital das Clínicas) pela EBSEH (Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares); em 2015, pela defesa da paridade (termo relacionado à luta pela igualdade de voto nos três segmentos: professores (as), técnicos (as) e estudantes, nos órgãos deliberativos da universidade). A luta pela paridade na UFPE abarcou um movimento de opiniões, justificativas contrárias ou a favor, desta “proposta”, considerada ou não por princípios democráticos, e principalmente, a mobilização do movimento estudantil no desenvolvimento de estratégias para barrar a mesma.

As ocupações aconteceram dentro de um espaço institucionalizado, articulado por relações de poder, hierarquias, normas, regras, burocracias, lugar este não autorizado para ser regido por decisões estudantis. Especificamente a UFPE e a maioria das universidades públicas brasileiras, apresentam normas marcadas pela centralidade acompanhadas pelas formas organizativas dos órgãos deliberativos, como o conselho universitário, colegiados ou Conselhos Departamentais, espaços onde a categoria estudantil possui a representação de apenas um voto dentre os demais ocupados pelas cadeiras dos representantes, configurando-se, assim, um direito bastante reduzido ou quase inexistente na participação do processo de tomada de decisão.

É justamente por termos vivenciado este cenário ainda nos dias atuais que a pauta da paridade surgiu nas ocupações estudantis da UFPE de 2015 e 2016, como uma das principais bandeiras de luta local aprofundando o descontentamento estudantil já existente com as posições da reitoria. A discordância se delineou pelo fato da gestão da universidade ter convocado e boicotado o próprio Congresso da Estatuinte⁶. Esta decisão resultou na recusa da homologação do novo estatuto que foi deliberado a partir de justificativas burocráticas e constitucionais, as quais foram, inclusive, contestadas.

Além da paridade, a assistência e a criminalização estudantil também constituíram as pautas locais da ocupação universitária da UFPE de 2016. A primeira está articulada a um

⁶ Esse congresso foi convocado pela reitoria da UFPE com o intuito de organizar o novo estatuto da universidade, tendo em vista que o atual remete-se ao período da ditadura militar.

debate acerca da garantia das condições de acesso e permanência nas universidades públicas brasileiras. Esta temática se tornou uma demanda imprescindível aos estudantes na medida em que ocorreu e acontece até hoje, um cenário de cortes de verbas que impacta diretamente na diminuição de bolsas de assistência estudantil: auxílio moradia, transporte, passagens e demais recursos, dificultando, de certa forma, a continuidade dos estudantes que necessitam dessa contribuição para permanecer no espaço acadêmico.

Figura 2 – Protesto dos ex-ocupantes da UFPE contra os cortes na assistência estudantil



Fonte: Página do OcupaUFPE no facebook⁷

Dentro das pautas locais encontramos a luta contra a criminalização do movimento estudantil da UFPE, desde o período do movimento de ocupação de reitoria em 2015, até o desencadeamento dos processos arquitetados pela comissão de inquérito administrativo formada para averiguar denúncias relacionadas aos furtos e danos patrimonial e também responsável por investigar as práticas daqueles ocupantes considerados “líderes do movimento” nas ocupações estudantis de 2016.

Essa contextualização é importante não somente porque fez parte da pauta local, mas também para evidenciar o histórico de arbitrariedade da gestão da universidade marcado por ações que vão desde a permissão para a Polícia Militar, Federal e Batalhão de Choque atuar na reintegração de posse da ocupação de reitoria em 2015 - atitude esta que teve como resposta a ação judicial de reintegração de posse do prédio da reitoria, solicitada pela própria

⁷Disponível em:

<<https://www.facebook.com/OcupaUFPE/photos/a.1740371672905698/1761103967499135/?type=3&theater> >. Acesso em: 20 de abr. de 2019.

gestão da UFPE - a prisões momentâneas em que dois alunos (as) foram detidos; processos de suspensão e, até mesmo, a cogitação da expulsão de alguns estudantes. É válido ressaltar que as pautas locais não serão aprofundadas na dissertação devido ao recorte específico desta pesquisa.

Após o capítulo sobre o currículo de ocupação, a partir dos apontamentos de Gauthier (2012) em seu livro “O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais” discorreremos sobre os caminhos metodológicos do estudo: surgimento, princípios, preocupação epistemológica, caracterização dos seus componentes, detalhamento das técnicas artísticas de produção de dados, formas de análise – optamos pela categorização articulado ao estudo transversal -, análise plástica e contra-análise.

A escolha pela Sociopoética justifica-se pelo desejo de retratar um caminho de pesquisa situado no campo da resistência, articulado a um olhar sensível e intuitivo no fazer de técnicas artísticas. O grupo-pesquisador foi formado por 14 estudantes que participaram do OcupaUFPE e um aluno que se engajou na ocupação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O “Teatro-imagem” foi à técnica utilizada na primeira oficina, seguido da contra-análise no segundo encontro; a técnica “A História a continuar” no terceiro, e por fim, a avaliação e contra-análise. Em seguida, apresentamos a análise da pesquisa, seguida de algumas considerações finais.

2. AS OCUPAÇÕES

A ocupação não é uma estratégia nova, apesar de ter sido evidenciada como novidade através da mobilização pelos adolescentes secundaristas (TRINDADE, 2015 apud SILVA, 2018). Na compreensão de Parker (2018) há diferentes tipos de ocupações que se distinguem quanto à natureza e objetivo: ocupações de fábricas, locais públicos abertos, como ruas e praças ou aqueles destinados a serem propriedades privadas, territórios, escolas e universidades; ocupações relacionadas aos centros de poder do Estado como prefeituras, câmara de vereadores, secretarias, dentre outras; de áreas rurais para fins de lutas pautadas na defesa da reforma agrária ou moradia.

As ocupações estudantis existem a partir de práticas de luta. O campo semântico da luta está intrinsecamente ligado à ideia de guerra: “quem luta, luta contra alguém ou algo: no caso dos estudantes, a luta é contra todos os aparelhos do Estado, com seus obstáculos, ameaças e intransigências” (ZACCARELLI, 2018, p. 70). Nesse sentido, as ocupações assinalam um momento de suspensão dos regimes ineficientes, normatizados pelo

gerenciamento da educação pública para a abertura de ações de resistência, contestação e propostas que se configuram por novas formas de organização escolar pautada a partir das demandas estudantis (ARONI, 2017, p. 4). Segundo o mesmo autor, elas são estratégias de lutas organizadas pelos setores da sociedade civil para reivindicar pautas que estão sendo negadas pelo poder público. Pode-se afirmar que seu início em outros espaços da sociedade delineou-se a partir década de 80, com a mobilização dos movimentos sociais de luta pela terra e moradia.

A ocupação tem sido considerada como um repertório de ação coletiva mais recorrente pelos grupos ativistas em vários países. Ao contrário das marchas em que o quantitativo de participantes é fundamental, na ocupação, a mesma não se faz tão relevante para o “sucesso” da ação. Um quantitativo menor de ativista pode participar da ocupação de áreas ou prédios importantes (PARKER, 2018). O que poderá garantir o espaço da ocupação não é necessariamente o quantitativo de ativistas dispostos a construir o movimento, mas as condições de subsistência da mesma.

Ocupar carrega o “significado de tomar posse de algo, preencher determinado espaço” (DUARTE, 2018, p. 51), os quais promovem debates a respeito do próprio local ocupado e sua função na sociedade. Para o autor as ocupações tem como princípio a defesa das unidades escolares como um lugar que deve atender a todas as classes sociais, etnias, gênero e concepções religiosas, ou seja, de abarcar de forma igualitária esse contingente, discordando, principalmente da política neoliberal. Esta última é sustentada pela compreensão da educação como mercadoria revelada por meio das Organizações Sociais (OSs) (DUARTE, 2018). Na compreensão desse autor:

ocupação possui uma abordagem político ideológico, a qual não representa apenas um ato de estar em um determinado espaço, mas a construção desse espaço. A ocupação traz objetivos claros de defesa de uma mudança no espaço ocupado. Significa apoderar-se de um espaço possuindo a clareza da função social do mesmo (DUARTE, 2018, p. 52).

No Brasil, como estratégia dos movimentos sociais, as ocupações ficaram mais conhecidas como tática em terras particulares ou públicas pelos trabalhadores rurais através da reforma agrária dos anos 1970 (TRINDADE, 2015 apud SILVA, 2018, p. 27). O mesmo autor ainda afirma que apenas em 1977, a ocupação tem sido utilizada em prédios privados ou públicos pelos moradores de rua ou do espaço urbano da periferia, reivindicando, principalmente o direito à moradia.

Segundo Duarte (2018), a posse de terra representa o significado de ocupação para o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Para além do direito à moradia, o referido movimento ocupa terras quando esse espaço não cumpre sua função social: de produzir alimentos para a sociedade, por exemplo. O lugar, portanto, é ocupado por trabalhadores rurais, camponeses, pela construção de suas plantações e de estratégias de subsistência. As escolas são ocupadas para fazer valer o direito às condições de acesso e permanência da educação pública. O espaço é ocupado por estudantes que construíram seu currículo a partir de suas demandas; ocupado pela *construção* desse espaço. Nesse sentido, a ocupação é “uma tática popular usada pelos movimentos sociais para tomar e defender espaços” (BOYD; MITCHELL, 2013, p. 41 apud PARKER, 2018, p. 73).

Duarte (2018) ainda aponta que as ocupações referendam um caráter de politização das ações. Atividades educacionais são produzidas, rompendo com a ideia da escola mercadológica. Para Zaccarelli (2018), as ocupações estudantis podem remeter a noção de atividade, trabalho, apoderar-se de maneira construtiva de algo abandonado. O uso desta palavra relaciona-se a imagem de alunos (as) ocupando-se do trabalho da instituição de ensino.

Para Parker (2018), as ocupações realizadas nos prédios das universidades brasileiras é um acontecimento que tem sido corriqueiro nos últimos anos, inclusive com ações em distintas regiões do país. Podemos apontar como exemplo as ocupações nos prédios e na reitoria da USP (Universidade de São Paulo) nos anos de 2011, 2013 e 2016, acompanhadas de pautas como eleição direta, sistema de cotas e demais ações que consideram desfavoráveis ao ensino superior. Ao ocuparem suas escolas, estudantes de vários estados do Brasil conseguiram inserir-se no âmago dos debates nacionais, sendo criticados e elogiados por alguns setores. As ações estudantis referendaram uma participação ativa na vida pública em sociedade e a defesa do direito à escola e educação (DUARTE, 2018).

As ocupações também são nomeadas de acampamentos ou protestos e podem ser definidas pela posse forçada ou não autorizada de um local público ou privado por um determinado “período com o objetivo de desafiar o poder ou provocar mudança social, política e/ou cultural” (VALLADARES, 2016, p. 152 apud SILVA, 2018, p. 26). De acordo com Zaccarelli (2018), os estudantes ocupam porque não se consideram representados e ouvidos pelos agentes de governo. Por esse motivo, tomam a palavra em forma de protesto e ocupam o espaço da escola ou universidade.

É importante enfatizar as considerações de Silva (2018), quando a mesma aponta que em uma pesquisa quantitativa realizada com o método Survey, constatou-se que a ocupação é

uma estratégia de protesto menos aceita pela sociedade. A autora afirma que essa é a tática mais usufruída pelos movimentos sociais acompanhada de alto risco e custo.

A ocupação possui sentidos se o seu espaço for ocupado para a construção coletiva, carregando intencionalidades para o bem comum (DUARTE, 2018). O sentido da palavra invasão, o qual caminha na contramão da ocupação, revela o ato de tomar conta ou usurpar algo que não pertence. Na compreensão de Zaccarelli (2018), o verbo invadir sugere a ideia de julgamento de algo presente na esfera criminal, e que por este propósito, compete à força policial resolver a questão.

Ao fazer uma análise da reportagem do site “O Mal Educado” intitulada “Escola Estadual Diadema ocupada por estudantes!”, Zaccarelli (2018) destaca a leitura da mesma ao reflexionar a ocupação no campo da legitimidade. Na referida notícia, o Estado considera o movimento como uma ação autoritária, despótica e arbitrária, apoiando-se nesse argumento para justificar a escolha pela força repressiva a qual não dialoga com a categoria estudantil.

Na contramão desta compreensão, podemos considerar o movimento de ocupação como espaços utilizados pelo movimento estudantil para a construção de atividades artísticas e culturais, aulas públicas, debates, cine-debates, oficinas, dentre tantas outras que foram pensadas para dar vida as escolas e universidades. É importante enfatizar que os ocupantes não passaram dias sentados escutando notícias dos retrocessos à educação, mas organizando reuniões, planejamento, articulação com a comunidade, ou seja, apropriando-se do espaço. De fato, ocupando-se!

2.1 Breve Contexto Global

Desde 1964, estudantes iniciaram manifestações em diferentes lugares do mundo: contra a guerra do Vietnã, nos Estados Unidos; 1967 na Alemanha, a partir do assassinato do aluno Benno Obnesorg; 1968, com o acontecimento do atentado a Rudi Dutschke, líder estudantil, fatos que contribuíram para o florescimento dos movimentos na França cuja geração demonstrava uma vontade de querer lutar em defesa dos direitos civis, contra o conservadorismo e pelo movimento do meio ambiente (ZACCARELLI, 2018).

Em 22 de março de 1968 em Paris, universitários da faculdade de Letras de Nanterre, realizaram uma ocupação no prédio de administração da cidade em protesto a prisão de estudantes que se posicionaram de forma contrária a guerra do Vietnã. Esse acontecimento ficou conhecido como 22 de março (ZACCARELLI, 2018). De acordo com a mesma autora,

esse episódio transformou-se na mais importante e maior manifestação estudantil, tornando-se referência na história das manifestações ocorridas no mundo.

O movimento tomou grandes proporções devido ao posicionamento da classe trabalhadora francesa - aproximadamente 10 milhões de grevistas - que declararam apoio aos estudantes. Outro fato inédito foi o auxílio recebido pelos operários da Rodia e Renault que ocuparam fábricas, e tiveram a adesão de artistas e intelectuais os quais ocuparam o teatro Odeon, tecendo um grande marco na história, em que pela primeira vez, uniram-se em uma causa de interesse em comum (ZACCARELLI, 2018). Tomando como base esses acontecimentos, a autora acima citada considera as manifestações francesas como fonte de inspiração para as mobilizações estudantis em todo mundo.

O ano de 68 foi marcante para os movimentos estudantis, tendo em vista os episódios ocorridos que chegaram a ser contabilizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em volta de 50 países pelo mundo (CARMO, 2000 apud ZACCARELLI, 2018). Na mesma década, ocorreu no Brasil a Passeata dos 100 mil; no México, o assassinato de 300 estudantes que participaram de uma manifestação no centro da Cidade, acontecimento o qual ficou conhecido como “Massacre Tlatelolco”.

Na década de 90, a economia transformou-se a força motora das manifestações acompanhada pelos efeitos do avanço tecnológico e o processo de globalização (SILVA, 2017). Para Parker (2018), as ocupações estão voltadas para o ciclo de protestos planetários iniciados em 2010 com a Primavera Árabe. Nesse contexto, inicia-se uma massiva divulgação de vídeos nas redes sociais, como Youtube e Facebook, principalmente a partir da interação online e presencial entre os ativistas e de pessoas que participaram de protestos em diferentes países.

Para Gohn (2014 apud SILVA, 2017), a primavera árabe iniciou-se em 2010 na Tunísia, alastrando-se para a Líbia, Egito, Síria e Iêmen. As causas de suas revoltas estavam pautadas na busca da liberdade contra a repressão, o autoritarismo do regime político, crises do sistema econômico e conflitos religiosos. As estratégias de mobilização eram organizadas através de ocupações de espaços e atos públicos (SILVA, 2017).

Em 2011, ocorreram diversos protestos no mundo impulsionados pelas ocupações de diferentes espaços como praças, instituições educacionais, vias públicas, bancos e sedes privadas em um movimento organizado pelas juventudes (SILVA, 2017). A crise política, social e econômica que teve seu surgimento em 2008, marcou o cenário dessas mobilizações.

os protestos emergiram de políticas econômicas restritivas implantadas pelo Estado, tais como os cortes de gastos em programas sociais como tentativa de driblar a recessão da economia e aos subsídios empresariais oferecidos com dinheiro público, a fim de salvar os bancos e setores da economia diante da crise financeira de 2008, evidenciando o peso das forças corporativas na intensificação das desigualdades (SILVA, 2017, p. 44).

Esta conjuntura afetou o sistema financeiro de modo que contribuiu para agravar as condições de vida do povo: aumento da taxa de produtos básicos e de alimentação, desemprego, redução de direitos, acesso ao crédito, congelamento e corte de salários. Com este cenário, os movimentos sociais se posicionaram em resposta à crise, organizando-se através de atos de rebeldia e indignação contra as políticas governamentais, a exemplo do movimento 15M (maio/2011) na Espanha, conhecido também como “Movimento dos Indignados”; Primavera Árabe, através das manifestações e protestos no Oriente Médio e Norte da África; a Revolta Estudantil no Chile (2011) e o Occupy Wall Street em 2011 nos Estados Unidos (SILVA, 2017). Por essa série de acontecimentos, podemos considerar que talvez o ano de 2011 “seja classificado pelos historiadores do futuro como o ano mundial das ocupações de espaços públicos” (PARKER, 2018, p. 82).

Na Europa, o movimento dos indignados foi movido pela situação socioeconômica do país no cenário de crise e medidas governamentais de precarização. Organizaram-se através de greves, marchas, atos públicos, acampamentos e ocupações em mais de 100 cidades. Na Espanha, o 15 de maio tornou-se o movimento mais famoso de toda a Europa. As reivindicações aproximaram-se das demandas acima citadas e as questões referentes à democracia, desigualdades sociais, como o alto índice de desemprego essencialmente na população juvenil (SILVA, 2017). Na compreensão de Parker (2018), esse acontecimento ficou conhecido por uma grande marcha acampada no dia quinze de maio, que teve seu destino a Puerta do Sol, local bastante conhecido na cidade de Madrid. Esse movimento foi considerado o mais influente das mobilizações contra as consequências da crise financeira de 2008 a 2014 na Europa. Os ativistas espanhóis foram motivados pelos fatos ocorridos da Islândia, onde desenvolveram a prática de levar ao banco dos réus, figuras do mundo financeiro e das influências da Primavera Árabe (CASTELLS, 2018 apud PARKER, 2018, p. 78).

O movimento 15 de maio foi marcado por mais ativistas no mundo da política. Com ele, surgiram novos partidos, como os “Indignados”, articulando suas demandas nas plataformas de governo. Inspirada nesses acontecimentos, inúmeras mobilizações se

alastraram por outras cidades espanholas, a exemplo de Barcelona, onde ocorreu a ocupação da praça Catalunha, seguido por diversas ações de desobediência civil (PARKER, 2018).

O Occupy Wall Street foi iniciado através da ocupação do Parque Zuccotti, principal local financeiro da cidade de Nova York. Em 2011, praças, universidades, órgãos corporativos e bancos tornaram-se espaços para a base de protestos dos cidadãos estadunidense contra as desigualdades econômicas e sociais, corrupção política e distribuição da riqueza. As mobilizações posicionaram-se contra a busca constante de lucro das grandes corporações financeiras e os interesses privados direcionados ao espaço público. O movimento sustentava-se a partir do seguinte lema: “nós somos os 99% da população!” (SILVA, 2017). Para Parker (2018), os cidadãos estadunidenses estavam insatisfeitos com a maneira que o governo estava lidando com a crise: aumento de investimento nos bancos e a inexistência de punições dos culpados situados no setor financeiro. Nesse movimento também existiram estratégias de alguns elementos presentes nas ocupações universitárias em 2016: formação de comissões, atividades lúdicas, artísticas, construção de bibliotecas, aulas públicas, dentre outras atividades.

Desde o início, o Occupy Wall Street sofreu pressão da polícia para desocupar o local. Ao mesmo tempo em que ocorria a ocupação no parque, alastrou-se pelo país mais de cem ocupações localizadas em lugares estratégicos de grande visibilidade privilegiada. O fato de o local ser considerado o maior centro financeiro do mundo, pode ter contribuído para a construção de outras ocupações no país (PARKER, 2018). Levando em consideração esses aspectos, é importante considerar que:

apesar das especificidades de cada ocupação e dos distintos contextos político-econômicos dos locais onde ocorreram, todos estes casos tiveram em comum o fato de acontecerem em democracias ocidentais – não tinham como objetivo derrubar ditadores, como ocorreu na Tunísia, na Líbia e no Egito – e se oporem a políticas de recessão, aplicadas para tentar aplacar os efeitos da crise de 2008. Como tem acontecido desde então, os governos destes países agiram para salvar os bancos e demais instituições financeiras – os verdadeiros responsáveis pela crise – e penalizaram suas populações, através da adoção medidas recomendadas por organismos como o FMI e o Banco Mundial, tais como cortes de verbas para programas sociais e demissões em massa de funcionários públicos (PARKER, 2018, p. 83).

Para Parker (2018), a Espanha, Islândia, Grécia, Argentina, Chile, Estados Unidos e Canadá, entre outros países, presenciaram o avanço de grupos que se utilizaram de práticas de ação direta, estruturas horizontalizadas e que desenvolveram ações coletivas baseada no processo de deliberação, evitando hierarquias de comando e radicalizando as tomadas de

decisões. As transformações construídas nesses processos de luta demonstraram aspectos organizacionais comuns marcados pela contestação da multidão que “busca pela inexistência de representação, diálogo e compartilhamento dos grupos em suas organizações internas, bem como, objetivos voltados para o bem comum” (HARDT e NEGRI, 2014, p. 09 apud WUEST, 2018, p. 30).

2.2 A Revolta dos Pinguins

Em 2006, a “Revolta dos Pinguins” no Chile foi inspirada na luta do movimento estudantil contra a ditadura na década de 80. Esse nome foi designado em decorrência dos uniformes de cores branca e preta usados pelos estudantes. O acontecimento estabeleceu-se a partir de estratégias de ocupações e protestos em espaços públicos – praças e ruas -, apresentando um aspecto diferencial: foram ocupações realizadas em torno de 90% das unidades das instituições escolares do país. “Os manifestantes adotaram uma estratégia de luta estudantil similar a dos outros países, e, com isso, tornaram-se referência para outros protestos latino-americanos”, como Brasil, Argentina, Uruguai, Venezuela, Colômbia (SILVA, 2017, p. 45-46).

A produção de material impresso, a exemplo da cartilha “Como ocupar um colégio” e de alguns documentários, serviram como fonte inspiradora para os movimentos estudantis de diversos países. A cartilha é considerada uma orientação essencial para a organização das ocupações de escolas, também se caracteriza por demonstrar sua posição contrária às políticas neoliberais pautadas na reestruturação educacional (SILVA, 2017).

No Chile em 2006, na assembleia estudantil com participação massiva de 4000 pessoas, nasceu a ideia de ocupar as escolas (PARKER, 2018). O mesmo autor esclarece que essa decisão foi fruto de uma tensão social ocasionada por um contexto de protestos contra o atraso do passe estudantil e também por causa das prisões de mais de mil jovens. A revogação da LOCE (Lei Orgânica Constitucional de Ensino), a qual regula a educação chilena, tornou-se pauta do movimento. Para Rifo (2013 apud PARKER, 2018), os estudantes conseguiram além de radicalizar a lógica do movimento universitário, criticar o marco jurídico que naquele momento regia a educação básica e secundária do país.

O interessante é notar que naquela época, os estudantes utilizavam-se do MSN - conhecido pelo nome Messenger - como um meio de comunicação digital. A partir dessa ferramenta eram agendadas assembleias e outras ações. Os registros dos protestos eram divulgados em fotologs e blogs, os quais também serviam como um aparato de discussão.

Outra estratégia recorrente era marcada através das incursões realizadas no ônibus pelos secundaristas, tendo em vista o grande número de pessoas que circulavam nesse espaço, os estudantes objetivavam divulgar as ocupações e requisitar contribuições para a pauta. Da mesma forma que foi comum aos protestos gerados na Primavera Árabe, os (as) alunos (as) também escolheram porta-vozes – que podiam ou não ser destituídos em assembleias –, recebiam doações de produtos de limpeza ou alimentos. O jornalismo e a mídia independente tinham mais abertura para adentrar nos espaços das ocupações (PARKER, 2018).

Diferentemente do que aconteceu no Brasil, às ocupações chilenas conseguiram alcançar um grande apoio da população, principalmente devido às ações dos universitários. Operários, sindicatos, diversos profissionais da saúde, educação, até mesmo de alguns colégios particulares, dentre outros, participaram dos protestos e mobilizações (PARKER, 2018). O mesmo autor aponta os resultados alcançados pelas mobilizações estudantis: inscrição gratuita no Programa de Seleção Universitária, que apresenta um modelo parecido com o vestibular no Brasil; construção de um Cartão Nacional Estudantil e o passe escolar para os dias da semana completa. No entanto, a pauta principal de alteração no sistema educacional do Chile não foi alcançada. Durante as ocupações o governo Chileno criou:

o Conselho Assessor Cidadão, que deveria ser integrado por secundaristas, universitários, sindicato de professores, e reitores de universidades. O objetivo do órgão seria assessorar a presidência e o Ministério da Educação, mas os secundaristas decidiram não ocupar as cadeiras reservadas para eles, por considerarem que o Conselho era formado por muitos empresários do setor da educação e poucos representantes de movimentos sociais e das classes populares (PARKER, 2018, p. 77).

Sem dúvida, podemos considerar a Rebelião dos Pinguins, como um grande legado de influência, não somente aos protestos da época, mas principalmente àqueles realizados em diferentes países da América Latina, especialmente as ocupações de escolas estaduais por todo o Brasil (PARKER, 2018).

O movimento de ocupação também aconteceu na Argentina, surgido após a aprovação do “protocolo antipiqueteiro”, caracterizado como uma resolução do governo Macri que permitia a criminalização e repressão de quem protestasse em vias públicas (ZACARELLI, 2018). De acordo com a mesma autora, apesar de apresentarem demandas distintas, os movimentos latino-americanos pautaram a defesa da qualidade da educação essencialmente pública, mostrando assim como em 1968 e 1992, o protagonismo da juventude como uma força essencial para as mudanças da sociedade.

É importante analisarmos como desenvolveu a experiência dos movimentos de ocupação em outros países justamente para compreendermos como podem servir de fontes inspiradoras para o desencadeamento de outros movimentos de ocupações, a exemplo da influência da Rebelião dos Pinguins nas ocupações secundaristas de São Paulo, cenas dos próximos subcapítulos.

2.3 Mobilizações e protestos no Brasil

De acordo com Zaccarelli (2018), ao longo dos anos 66 e 77, foram organizadas diversas passeatas e greves pelos Centros Estudantis contra o regime da ditadura militar no Brasil. A morte do estudante Edson Luís, no restaurante Calabouço, localizado no Rio de Janeiro em 1968, foi o pavio que impulsionou uma série de manifestações contra esse regime, mobilizações que ficaram conhecidas como a Passeata dos Cem mil em 1968, que contou com a participação e apoio de vários intelectuais e artistas como Chico Buarque, Caetano Veloso, Clarice Lispector, Nara Leão, dentre outros. Para além do caráter político, as manifestações ocorridas no Brasil, tiveram o papel de desafiar os costumes da época: “questionavam-se os valores institucionais do casamento burguês – monogamia, fidelidade, ciúme, virgindade” (VENTURA, 1988, p. 51 apud ZACCARELLI, 2018, p. 32).

Com a deliberação do Ato Institucional número 05 (AI-05), ocorreu à dissolução do Congresso Nacional, cujo período foi marcado pelo aumento da repressão e clandestinidade dos movimentos estudantis: a UNE (União Nacional dos Estudantes), os DCEs (Diretórios Centrais Acadêmicos) e a UEEs (União Estadual dos Estudantes) foram inseridos na ilegalidade. Apenas em 1977, os movimentos estudantis voltaram à legalidade no mesmo período em que retomou as manifestações de ruas por todo o Brasil (ZACCARELLI, 2018).

De acordo com Zaccarelli (2018), a década de 90 foi marcada no Brasil pelo contexto em que os estudantes foram colocados como protagonistas nas mudanças sócio-políticas, a exemplo da campanha pelo impeachment do ex-presidente Fernando Collor. Denúncias publicadas pela revista “Veja” em 1992, enfatizavam que o presidente e o seu tesoureiro estariam comprometidos em esquemas de lavagem de dinheiro, dentre outras acusações. A mesma autora destaca que a UNE assumiu a campanha pelo afastamento do presidente, cujo movimento ficou conhecido como “Os caras pintadas”, nome pelo qual se referia as tintas nos rostos que os jovens saíam as ruas. Posteriormente as diversas mobilizações em algumas cidades do país, a Câmara votou em defesa do afastamento do ex-presidente, tendo o mesmo renunciado em 29 de dezembro de 1992.

É importante ressaltar que anteriormente aos movimentos ocupas, já existiam movimentos estudantis em diversos períodos da história do país. Antes de compreendermos os movimentos de ocupações, se faz necessário apresentarmos um breve panorama das manifestações antecedentes a esses eventos. A partir de 2013, por exemplo, ocorreu um novo período de protestos e lutas no Brasil acompanhado de um sentimento de cidadania, contra a corrupção e perda de direitos. A maioria dessas manifestações foi convocada via redes sociais (GONH, 2017).

Para Duarte (2018), as jornadas de junho de 2013 são consideradas movimentos em que os jovens ocuparam as ruas no estado de São Paulo e em alguns outros. Silva (2017) aponta que a mesma iniciou-se partir da convocação do MPL (Movimento Passe Livre) articulada a um conjunto de manifestações como greves, paralisações, bloqueios de rodovias e passeatas. A população rebelava-se contra a estrutura do desenvolvimento do país, altas tarifas dos transportes públicos, diminuição dos investimentos nas áreas sociais como educação, segurança e saúde pública. As bandeiras erguidas nas mobilizações transformaram-se em lemas: “queremos um Brasil melhor”, “abaixo a corrupção!”, “não são só 20 centavos!” O mesmo autor afirma que o MPL não somente focou na luta pelo transporte, como também causas, entre as quais, a construção de uma crítica direcionada as desigualdades e a defesa da educação de qualidade, saúde, terra, moradia, dentre outras pautas.

As jornadas contrariou o planejamento de Geraldo Alckmin (PSDB), na época, governador de São Paulo, devido ao fato do mesmo acreditar na potencialidade da repressão militar para afastar qualquer tipo de mobilização estudantil. Apesar desse esforço, os protestos de ruas tiveram suas pautas destacadas e tomaram grandes proporções na cidade. Logo, foi notório constatar que a decisão do governador em manter a polícia como força repressiva das mobilizações, apenas contribuiu para o aumento da adesão estudantil as jornadas (DUARTE, 2018).

Para Gohn (2017), as manifestações de 2013 apresentaram um repertório totalmente diferente das demandas dos movimentos clássicos - sindicais, operários e agrários -, ou dos movimentos de luta por direitos que se posicionaram contra os regimes ditatoriais. A autora aponta a relação das lutas contemporâneas pela educação, como as jornadas de junho de 2013, articulada como proposta dos novíssimos movimentos sociais⁸.

⁸ Para Gohn (2017), os novíssimos movimentos sociais englobam movimentos da atualidade, a maior parte criado na década de 2010, a exemplo do MPL, VPR e MBL. Segundo essa autora, esses movimentos convocaram e organizaram a população para as grandes manifestações nas ruas.

Ao discutir sobre essas mobilizações, autores como Duarte (2018) e Gohn (2018) apontaram o aumento das passagens como uma das principais pautas dessas manifestações. Posteriormente, ampliaram-se as demandas para a área do serviço público, como segurança, educação e saúde, e principalmente denúncias voltadas contra o mal gasto com as verbas públicas. A luta estava pautada na busca pela “qualidade nos serviços públicos e em uma cidade com qualidade de vida para toda população” (DUARTE, 2018, p. 47). Além disso, o mesmo autor aponta que o movimento estudantil representou a voz da sociedade na luta pela justa aplicação do dinheiro público, sustentado pela ideia de auto representação, negando as formas de participação de entidades sejam elas partidárias ou não, e que carreguem a defesa do Estado.

Na compreensão de Gohn (2017), a *indignação* da população contra a corrupção esteve presente nas manifestações no Brasil a partir do ano de 2013, acompanhado da combinação de valores morais e sentimento de raiva. Essa categoria contribui para observar as comoções e emoções presentes nas mobilizações de milhares de pessoas que saíram das suas zonas de conforto para se somarem as demandas coletivas (HESSEL, 2011; MOORE, 1987; CASTELLS, 2013; JASPER, 20116 apud GONH, 2017).

As jornadas não tinham líderes, organizavam-se de maneira informal com o objetivo de cuidar das datas, trajetos, horários, alvos, ou seja, de toda a logística da manifestação. Paralelamente a esse acontecimento, ocorriam por todo o país, ocupações nas universidades, greves, marcha da maconha, das vadias, mobilizações da população contra o superfaturamento da Copa do Mundo, dentre outras que perduraram posteriormente as jornadas (GOHN, 2017).

As jornadas de 2013 não negavam o Estado, mas requeria um menos dependente de multinacionais, empresários e banqueiros. Esse período ficou conhecido como “as maiores manifestações públicas que o Brasil conheceu em sua história” (GONH, 2017, p. 78). Para autora, as jornadas foram constituídas por uma contestação a ordem política estabelecida e ao ao sistema. Em 2016, o MPL não teve o mesmo protagonismo de 2013, mas demarcou atuação junto aos secundaristas que ocuparam as escolas no estado de São Paulo. Mesmo dessa forma, esse movimento não se caracterizou como “apolítico”.

Em pouco tempo, movimentos conservadores construíram correntes político ideológicas como o VPR (Vem pra Rua) e o MBL (Movimento Brasil Livre), pautando objetivos e enfatizando a luta contra a corrupção. Nessa mesma época em 2014, surgiram painéis como novas formas de protestos, instaurando-se como rotina. Para Gohn (2017), esse período representou um novo momento no estudo das manifestações, devido ao novo

caráter impresso a esses atos, não somente porque colocaram o impeachment como pauta, mas também porque surgiram novos sujeitos e uma nova cultura política.

Segundo Gohn (2017), o VPR foi criado em 2014 pelos empresários Colin Butterfield e Rogério Chequer. Esse movimento estava pautado por sentimento de indignação contra a corrupção, especificamente do PT (Partido dos Trabalhadores), defendendo mudanças nas lideranças políticas com o intuito de enfatizar seus interesses empresários e corporativos. Além disso, o VPR defende a negação da política, principalmente por associá-la a um campo sujo - com muitos mentirosos e corruptos - aqueles que prometem, mas não cumprem. É justamente por essa defesa que esse movimento conseguiu ganhar confiança e simpatia de grande parte da sociedade, gerando hastags nas redes sociais que foram alimentadas por um sentimento de anti-corrupção, como “o grande mal a ser combatido” (GONH, 2017, p. 38).

Para Gohn (2017), a corrupção foi sendo criada no imaginário da sociedade como a grande causa dos problemas nacionais. Péssimo direcionamento do serviço público, escândalos e denúncias da Petrobras (Petróleo Brasileiro S.A) foram alvos de noticiário da mídia. A operação “Lava Jato” construiu a defesa de que a solução desses problemas estava ligada ao combate à corrupção a partir do poder judiciário. Nesse sentido, os juízes responsáveis pela apuração desta ação, iniciaram uma série de medidas relacionadas à investigação, delações e prisão. Essas atitudes foram respondidas pelas manifestações nas ruas por uma parcela que depositava apoio, principalmente ao juiz Sérgio Moro. “Ser contra a corrupção passou a ser sinônimo de “ética na política” e eixo” da nova cultura que nega os políticos e a própria política (GONH, 2017, p. 69).

Criado em 2014, o MBL (Movimento Brasil Livre) situa-se na no campo das ideias liberal e do neoconservadorismo. O Estado é lido como um problema a partir do momento que intervém ou regula o mercado. Para o MBL, a corrupção é vista como um efeito da intervenção do Estado nas empresas. Para alguns analistas da esquerda, esse movimento é considerado reacionário e conservador (GONH, 2017). A mesma autora enfatiza que o mesmo não corresponde especificamente a um movimento social, pois não apresenta uma estrutura com bases organizadas, logo, caracteriza-se como um movimento de pressão. O foco dos novos movimentos e do governo estava pautado na eleição presidencial.

Em 2016, o MBL apoiou, como até hoje, o Movimento Escola sem Partido, mobilizando por todo o Brasil, atos e movimentos *contra* as ocupações das escolas, sob a alegação de que os estudantes estavam sendo manipulados e doutrinados pela UBES e UNE (GOHN, 2017). Na nossa análise, esse argumento não apresenta nenhum fundamento, pois além de muitos ocupantes terem mantido certa “independência” política dessas entidades,

advinda, inclusive, pelas críticas direcionadas a sua forma organizativa, também não havia nenhum tipo de “doutrinação”, e sim, um cenário em que os estudantes estavam dispostos a lutar e defender a educação pública. É importante ressaltar que a atuação do MBL nas ocupações estudantis estruturou-se, inclusive, a partir do fortalecimento da criminalização do movimento estudantil nas universidades. Para o MBL, os estudantes que ocuparam as escolas eram considerados vândalos, pois estavam impedindo o direito de ir/vir e de estudar. Não somente posicionavam-se dessa forma, como também através de um movimento de desarticulação, o qual provocava medo e ameaças aos ocupantes através de suas páginas nas redes sociais. O MBL articulava reuniões e participava das assembleias docentes e de alguns protestos nas universidades para demarcar suas posições políticas.

Em 2014, surgiram atos contra a copa da FIFA (Federação Internacional de Futebol), denúncias contra o superfaturamento desse evento, mas essas ações não conseguiram atingir a população de forma massiva. Em 2015, novas manifestações ergueram-se nas ruas do Brasil com traços totalmente distintos das jornadas de junho de 2013, tanto pelo repertório das demandas, quanto pela composição dos grupos e faixa etária dos participantes. Em clima de painelaços frequentes, tensão, divergência e disputa política, emergiram uma das principais características dessas manifestações sustentada pela negação da política partidária, diga-se, de certos políticos. O argumento central estava pautado pela falta de ética e combate à corrupção (GOHN, 2017).

As manifestações de 2015 demonstraram de um lado, o protesto contra a corrupção, opondo-se especificamente ao Partido dos Trabalhadores, na gestão da ex presidente Dilma Rousseff; de outro, o questionamento de novas políticas desse governo, peculiarmente o ajuste fiscal, mas não sendo contra o governo federal. Essa duas posições disputaram a atenção da sociedade: a primeira pautada na defesa do impeachment e a reforma do próprio Estado, referenciada pelos novíssimos, criado oficialmente em 2014; e a segunda pela construção do movimento antigolpe, formado pelos movimentos clássicos e parte dos intitulados novos movimentos sociais (GONH, 2017).

Nessa mesma época, o MBL conseguiu construir um maior protagonismo, principalmente na articulação contra o impeachment da ex-presidente Dilma. A “Aliança Nacional dos Movimentos Democráticos, criada em 2015 com 50 organizações, passou a ter cerca de 60 siglas/grupos com repertório de conteúdo liberal”, direcionando a crítica ao governa federal da época (GOHN, 2017, p. 71). Esses grupos organizavam-se a partir de símbolos nacionalistas, como o hino nacional e a bandeira do país. Para muitos analistas, essa fase foi marcada pela reorganização da “direita” nas ruas. A estratégia utilizada por esses

grupos estava pautada a partir de uma aproximação com os campos da subjetividade e emoções, na medida em que trabalharam temas ligados à rejeição da política, descontentamento do povo em relação ao retorno da inflação, insegurança, desemprego, e principalmente, denúncias direcionadas a corrupção (GOHN, 2017).

Segundo Gohn (2017), enquanto a direita organizava-se nas ruas, a esquerda retomou suas ações a partir da CUT (Central Única dos Trabalhadores), do MST (Movimento Sem Terra) e da reativação de Frentes, como a Frente Brasil Popular, formada por mais de 70 organizações e movimentos sociais e também a partir da Frente Povo Sem Medo, composta por aproximadamente 30 agremiações partidárias e movimentos. Essa última objetivava realizar numerosas mobilizações populares contra o conservadorismo e o ajuste fiscal. “Aqui está o povo sem medo, sem medo de lutar” é a sua principal palavra de ordem.

As frentes atuaram nas denúncias contra os perigos e impactos do golpe, nas mudanças das políticas de inclusão social e a perda de direitos nos últimos 15 anos. Defendiam o estado de direito e clamavam pelo bordão “não vai ter golpe!”. Além disso, se posicionaram contra o “Fora Dilma, fora Lula e PT!”, opondo-se aos grandes meios de comunicação que defendiam o impeachment e também na organização de atos públicos acompanhados do “Fora Temer!”, cuja menção apontava para o vice-presidente da república da época, o qual assumiu o cargo de Dilma após a finalização do processo de impeachment. Os protestantes de roupas vermelhas eram contra o impeachment; os favoráveis usaram cores verdes e amarelas (GOHN, 2017).

A partir desse contexto, podemos considerar 2016, como o ano do impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, tanto pela reivindicação dos desfavoráveis, quanto aos que concordavam com a sua efetivação. Nesse sentido, esse cenário contribuiu para o desencadeamento de multidões nas ruas, apoiada em diversas razões de contestamento as políticas e medidas do governo petista. Para um grupo, o impeachment representava sinônimo de golpe; para outro, caracterizava-se como a mudança fundamental para combater e restaurar a corrupção e a manutenção do que chamamos de democracia (GOHN, 2017).

Após o impeachment, Temer assumiu a presidência do Brasil enfatizando novas diretrizes, medidas econômicas e reformas que afetaram os direitos da classe trabalhadora. A “proposta” da Emenda Constitucional 95 contribuiu para um cenário de acirramento da tensão social. Com sua posse, continuou o quadro de denúncias direcionadas ao governo pautadas inicialmente contra empresários e políticos envolvidos em esquemas de corrupção. Os movimentos clássicos, considerados por Gohn (2017), retomam as ruas na defensiva com suas

práticas tradicionais, mas em baixa intensidade, suas pautas giravam em torno da defesa dos direitos sociais e resistência as “propostas” de reformas do governo da época.

2.4 As ocupações estudantis no Brasil: da primavera secundarista as ocupas de 2016

As ocupações engloba um ciclo de luta do movimento estudantil no Brasil. Ao periodizá-las, Gohn (2017) aponta suas respectivas etapas: primeira fase, anos 60, passeatas e revoltas; segunda, a partir de 1975, na luta pela democracia; terceira, referente à década de 80, Diretas Já e redemocratização; quarta, o movimento “caras pintadas”; quinta, nos anos de 2007 e 2008, ocupações de reitoria; sexta, reorganização dos movimentos dos profissionais da educação em 2013; sétima, a partir de 2015, com os movimentos de ocupações de escolas, institutos e universidades públicas. A partir dessas fases, podemos considerar que os estudantes sempre estiveram presentes na vanguarda dos protestos.

No Brasil, os movimentos de ocupações das escolas e universidades públicas são recentes. Autores como Macedo, Espindola e Rodrigues (2016) enfatizam que seu início esteve atrelado a estratégias de resistência dos estudantes das escolas públicas estaduais de São Paulo que se posicionaram contra as medidas do poder público no final do segundo semestre de 2015. Secundaristas⁹ ocuparam suas escolas em desacordo a imposição do Projeto de reestruturação do Governo Alckmin que resultaria no fechamento de mais de 200 instituições de ensino e na transferência de professores (as) para as unidades escolares.

Nos anos de 2015 e 2016, aconteceu uma expansão dos movimentos estudantis nas lutas em defesa da educação pública e da democracia do país, através da apropriação do espaço da instituição escolar. As reivindicações estavam pautadas contra as medidas do governo, além de denunciar diversos problemas educacionais específicos de cada escola ou região (SILVA, 2017).

As ocupações aconteceram em vários estados do Brasil. As mais evidentes ocorreram em São Paulo, contra o Plano de Reorganização do Governo Alckmin; em Goiás, contra a as OSs (Organizações Sociais) – empresas privadas gerindo as escolas públicas; Rio de Janeiro, em apoio à greve dos (as) professores (as), contra os cortes de verbas, atraso no pagamento dos salários, reajuste salarial, dentre outras pautas que reivindicaram questões de infraestrutura e melhorias nas escolas (SILVA, 2018).

⁹ Anteriormente esse termo era utilizado para designar os (as) alunos (as) “dos antigos ginásios que sucediam as escolas primárias” (GOHN, 2017, p. 94).

Antes de compreendermos como se desencadeou as ocupações estudantis de 2015, conhecida como “Primavera Secundarista”, é importante atentarmos para um cenário que antecedeu esse acontecimento frente à negação do reajuste salarial pelo governo do estado de São Paulo. Aroni (2017) destaca que esse contexto contribuiu para a duração de mais de três meses da maior greve de professores (as) ocorrida no início de março de 2015. O autor enfatiza que essa mobilização envolveu mais de 25 mil docentes da rede estadual de ensino, através de diferentes mobilizações como atos, assembleias, paralisações, protestos nas rodovias e comandos de greve.

A irresponsabilidade do governo foi marcada a partir do momento em que o mesmo negou-se a negociar com a categoria docente, postergando reuniões futuras, apoiando-se no argumento de que a crise econômica possibilitou a diminuição da arrecadação de verbas - o que dificultaria na disponibilidade do reajuste para repor a inflação. Diante desse contexto, durante e depois da greve, estudantes das escolas públicas de São Paulo apoiaram as mobilizações da categoria docente (ARONI, 2017).

Nesse cenário, o plano de reorganização foi publicitado a partir do dia 23 de setembro do ano de 2015, através de uma entrevista concedida pelo Secretário de Educação ao jornal da rede Globo, “Bom dia São Paulo” e por meio da matéria da Folha de São Paulo (JANUÁRIO, et al., 2016). Segundo Paes e Pipano (2017), esse documento definiria a fragmentação dos ciclos escolares - ensino fundamental I, II ou ensino médio - em cada instituição estadual, a partir do ano de 2016. Com isso, cada escola deveria inserir apenas uma das etapas de ensino, o que afetaria milhares de unidade e os (as) alunos (as) regularmente matriculados.

Diante desse panorama, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, apoiou-se em alguns argumentos para fortalecer o discurso da viabilidade do plano. O primeiro estava pautado pela avaliação da Fundação do SEADE (Sistema Estadual da Análise de Dados), o qual indicou que aproximadamente dois milhões de alunos (as) deixaram de procurar as instituições escolares. Esse indicativo apresentou-se através da diminuição demográfica baseada no declínio da taxa de natalidade - número de nascidos - ou pela migração de estudantes na procura de escolas particulares. A segunda justificativa foi fundamentada por uma pesquisa realizada pela CIMA (Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional), a qual sugeriu que os estudantes teriam um desempenho superior a 10% nas escolas de ciclo único (JANUÁRIO, et al., 2016).

Para convencer a comunidade escolar de que a implantação desse projeto estava pautada em um processo democrático, a Secretaria de Educação de São Paulo instituiu o dia “E” - Educação - para organizar um grande encontro em 14 de novembro de 2015, com pais e

responsáveis dos estudantes. Esta reunião objetivava comunicá-los sobre o funcionamento do projeto, de como seria realizada a transferência dos (as) alunos (as), número de unidades de ensino de ciclo único e as escolas que deveriam ser realocadas (JANUÁRIO, et al., 2016). Embora o plano de Reorganização estivesse diretamente relacionado em afetar a vida de professores:

mesmo antes do chamado “Dia E”, já estava claro para os pais e alunos que não se tratava, portanto, de uma discussão aberta à comunidade, e que o governo não tinha intenção nenhuma de criar meios para a comunidade ser ouvida e levada em conta na *formação* do processo, mas sim de *informá-la, comunicá-la, fazê-la entender* (JANUÁRIO, et al., 2016, p. 4).

A partir da forma com que a Secretaria de Educação comunicou a “proposta”, ficou claro como a reorganização foi abordada através de um viés centralizador e administrativo. O que esse órgão tratou como “participação democrática”, remeteu ao “envolvimento” de alguns setores das Diretorias de Ensino que serviriam de instrumentos da execução desse projeto. Para defendê-lo, utilizou-se de estratégias de comunicação por meio das mídias, entrevistas a matérias jornalísticas, apresentando argumentos favoráveis à efetividade do plano (JANUÁRIO, et al., 2016).

A falta de debate acarretou em um imenso descontentamento estudantil, contribuindo para o apoio de professores (as) e sociedade civil que iniciaram protestos e diversas mobilizações no estado de São Paulo contra a imposição desse plano. Ao discutir sobre esse processo, Macedo, Espindola e Rodrigues (2016, p. 1360) e Aroni (2017) destacam que as ocupações secundaristas de São Paulo foram inspiradas pela revolução dos pinguins, movimento desencadeado por estudantes do Chile, em 2006, em defesa da gratuidade do transporte e da escola pública¹⁰. Esses autores apontaram a proximidade das jornadas de junho de 2013 com as ocupações estudantis de São Paulo, organizadas por diversas pessoas que foram as ruas denunciar e se posicionar de forma contrária ao aumento das passagens de ônibus, fim da corrupção e melhorias nos serviços públicos.

Os estudantes de São Paulo conseguiram suspender o Plano de Reorganização do governo Alckmim e também conquistaram em maio de 2016, a instauração da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar denúncias relacionadas aos desvios nas compras de alimentos para as merendas das escolas do referido estado (GOHN, 2017). A mesma autora enfatiza que, para além de evidenciar as mazelas da educação pública do país,

¹⁰ Esse movimento também foi marcado contra as políticas significadas de cunho neoliberal que consideravam “a educação chilena um grande negócio” (LOPES, 2015, p. 456).

as ocupações e protestos deram vozes aos sujeitos que estavam insatisfeitos com o sistema escolar.

A partir de um olhar sobre as ocupações, é importante atentar-nos para os efeitos de tomada de decisões do poder público que a mesma tem causado. Ao discutir sobre as ocupações de São Paulo, Silva (2018) apontou que o pedido de exoneração do ex-secretário de educação, ocorreu após uma ação civil ter solicitado a suspensão do projeto. A mesma autora afirma que em Goiás, após as ocupações estudantis, os estudantes conseguiram suspender o programa das OSs, assim como os ex-ocupantes paulistanos obtiveram a suspensão do Plano de Reorganização. Esses resultados mostraram a potencialidade do movimento de ocupação estudantil que pôde ser construída através da força coletiva. Sendo assim, podemos considerar que os protestos contribuem na repercussão da opinião pública para pressionar o poder público no processo de tomada de decisões. Nesse sentido, as pautas ganharam destaque e força na agenda política (SILVA).

Para Aroni (2017), as ocupações dos estudantes de São Paulo podem ser compreendidas como uma estratégia de ação mobilizadora de persistência coletiva a retiradas de direitos e acesso à educação pública. Nas palavras desse autor, a dinâmica dos movimentos secundaristas conseguiu impulsionar o apoio e a participação da sociedade civil, demonstrando, por outro lado, a limitação do Estado no tocante à inexistência de canais institucionais que concedesse um modelo de gestão democrática e autônoma. Segundo Gohn (2017), a configuração organizacional com a tática das manifestações de rua e ocupações acarretou algumas novidades em base de protesto, a exemplo do “seat down” - ato demonstrado pelos estudantes secundaristas de São Paulo no momento em que os mesmos sentaram em cadeiras escolares no meio e no cruzamento de avenidas com grande visibilidade. Sendo assim, podemos considerar as ocupações a partir de uma tática materializada nas ruas, escolas e como “formas de expressões básicas da ação direta” (GOHN, 2017, p. 99).

A Primavera Estudantil marcada pela primeira e segunda fase das ocupações estudantis no Brasil pode ser considerada como um movimento estudantil reformista, pois “almejavam a alteração de políticas educacionais e sociais internas do país, com a substituição de cargos ou defesa de novas ênfases ou interpretações de valores, mas sem mudanças radicais na estrutura e na cultura vigente” (SILVA, 2018, p. 39). Para essa autora, o movimento não buscou a substituição do sistema político, mas o recuo de medidas educacionais e fiscais.

Outro ponto importante é atentar-nos para o fato de que as ocupações estudantis iniciaram ainda no mandato da ex-presidente Dilma. Embora a mesma tenha se comprometido com as políticas educacionais e de participação social, o slogan do seu segundo governo “Pátria Educadora”, deu continuidade ao Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹¹, anunciando cortes principalmente na educação superior (SILVA, 2018). Além disso, a autora aponta que os dados de 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revela o aumento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e de estudantes matriculados, viabilizado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), mas em contrapartida, também indica a expansão em maiores números das IES particulares:

Em 2011, das 2.365 instituições de ensino superior (IES), 88% eram privadas e 12% públicas (4,3% federais; 4,7% estaduais; 3% municipais). Do total, somente 190 eram Universidades, ou seja, somente 8% do sistema superior estariam constitucionalmente obrigados à pesquisa. Dessas, 102 (53,7%) eram públicas 88 (46,3%) privadas. Das demais IES, instituições e faculdades, 15,3% eram públicas e 84,7% privadas. Quanto ao número de matrículas, o censo registrou 6.739.689 na graduação, 19,2% dessas na IES públicas e o resto nas IES privadas. Menos de uma década antes havia 30,2% nas IES públicas (SILVA, 2018, p. 41).

O aumento das instituições privadas também foi acompanhado a partir da presença de instituições internacionais no Brasil através da consolidação dos grandes grupos, como Anhanguera e Kroton, “que juntos possuem cerca de milhão de estudantes matriculados, 14% do total mundial” (CARDOSO, 2013, p. 49 apud SILVA, 2018, p. 41). Esses dados apenas revelam o aumento significativo da privatização do ensino superior no país, retrato da articulação do governo no fortalecimento das políticas neoliberais.

Posteriormente as ocupações secundaristas de São Paulo, estudantes de diversos estados do Brasil - como no Rio de Janeiro e Ceará - ocuparam suas escolas em apoio à greve dos (as) professores (as) de 2016. Macedo, Espindola e Rodrigues (2016) apontam o estado alarmante em que a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) passou mediante a análise da UBES: profunda crise financeira, remoção de recursos pelo Pezão, na época,

¹¹ Segundo Silva (2018) o PROUNI foi sancionado em 2004 pela Lei de nº 11.096. O programa oportuniza o financiamento de vagas a estudantes de rede pública e de baixa renda no ensino superior privado através da isenção fiscal. Para além das condições de acesso que o PROUNI possibilita, é importante atentar-nos que o mesmo não garante condições de permanência assegurada pelas políticas de assistência estudantil existentes nas universidades públicas. Além disso, o programa faz parte de um projeto de privatização da educação, pois mesmo que oportunize acesso às camadas mais pobres da sociedade, essas condições são garantidas através do investimento do dinheiro público no capital privado. A crítica também é voltada a essa premissa, pois em vez de investir na expansão das universidades públicas, em termos de aumentos, processos de interiorização e de vagas, investiu-se nas faculdades privadas.

governador desse estado. Esse cenário acarretou o comprometimento da operacionalização de projetos relacionados ao tripé da universidade pública: ensino, pesquisa e extensão, abarcando problemas de atrasos e parcelamento do pagamento dos servidores públicos da universidade e demais funcionários estaduais. Além dessas questões, a UBES destacou a existência de lutas pela gestão democrática, Passe Livre, fim do Sistema de Avaliação da Educação do estado e melhores condições de infraestrutura nas escolas (MACEDO, ESPINDOLA e RODRIGUES, 2016).

Alves e Ribeiro (2016) destacam o apoio à greve dos professores como o principal estopim para o desencadeamento das ocupações secundaristas, a partir de maio de 2016, na rede Municipal do Rio Grande do Sul. O cenário da educação acompanhado pelos serviços públicos do governador Ivo Sartori e a mobilização do Sindicato do CPERS (Centro de Professores do estado do Rio Grande do Sul), colaboraram para que mais de 150 instituições de ensino fossem ocupadas para reivindicar melhorias nas condições de infraestrutura.

No Mato Grosso do Sul, as ocupações aconteceram em desacordo às parcerias público-privadas (PPP), que contribuiu para a privatização das escolas desse estado. Segundo a UBES, as ocupações estudantis no estado do Paraná, ocorreram em oposição à má administração dos recursos públicos, aos desvios de verbas destinadas a construção de escolas e a escassez da merenda escolar (MACEDO, ESPINDOLA e RODRIGUES, 2016). Esses mesmos autores apontaram as pautas que se formaram no estado de Goiás contra a incorporação das OS (Organizações Sociais) a gestão das escolas. Para Wiest (2018), essas ocupações ocorreram em mais de 28 instituições de ensino, opondo-se a administração da iniciativa privada nas escolas públicas. A revolta foi baseada “contra a iniciativa do governador Marconi Perillo (PSDB) de transferir a gestão das escolas estaduais para famigeradas OSs” (DONATO, 2016, p. 1 apud DUARTE, 2018, p. 47).

Na tentativa de barrar essa “proposta”, estudantes iniciaram uma série de estratégias para cancelar o edital de convocação das OSs, construindo, assim, uma resistência contra a transferência das empresas públicas ao capital privado. Ao dissertar sobre as ocupações no estado de Goiás em 2013, Duarte (2018, p. 48) aponta que a mesma seguiu o mesmo princípio de outros estados no tocante à busca pelo rompimento a lógica de mercado e no processo de “pensar em uma cidade com direito de ir e vir, onde o Passe Livre representa essa proposta de uma cidade para todos”.

No mesmo ano de 2016 ocorreram ocupações universitárias e secundaristas no Brasil as quais apresentaram pautas locais voltadas para a democratização e transparência nas eleições da gestão paritária e direta, defesa da universidade pública, autônoma, de qualidade e

principalmente contra as decisões governamentais. Embora tenha acontecido a partir da posse, na época do presidente Michel Temer (PSDB), diversas medidas executivas e legislativas reduziram a autonomia escolar através da troca de dirigentes, privatização, cortes orçamentários, como a suspensão em 2016 da abertura de novas vagas para o PRONATEC, FIES e PROUNI (SILVA, 2018). A segunda fase das ocupações estudantis começou em junho de 2016, com a mobilização dos estudantes universitários que pautaram, além das especificidades locais, a não aprovação de medidas legislativas “propostas” por Temer, como a antiga PEC 55¹² e a Reforma do Ensino Médio. O referido discurso do dirigente ao assumir o cargo foi “de salvar o país, retomar o crescimento, superar a crise, reequilibrar as contas e os programas sociais” (SILVA, 2018, p. 33).

É importante atentar-nos que as ocupações estudantis de 2016 manifestaram contrariedade ao governo Temer, principalmente as “propostas” legislativas, mas em contrapartida, essa revolta não foi externalizada com a mesma tática - ocupação estudantil - no governo Dilma, mesmo tendo ocorrido em menor quantidade, ações de privatização no ensino superior (SILVA, 2018). A partir disso é possível reflexionar que o movimento estudantil considerou desastrosas as medidas do governo Temer, através da leitura de que as mesmas caminhavam para uma diminuição drástica dos investimentos nas políticas sociais - educação e saúde -, bem como aspectos relacionados a autonomia do professor e o currículo escolar do Ensino Médio, mas não apresentaram táticas mais incisivas quando comparadas suas ações no período pós-impeachment.

Na compreensão de Wiest (2018), o movimento de ocupações, inserido no contexto pós-impeachment no Brasil, configurou-se a partir da alternância ou inexistência de lideranças, construção de mecanismos burocráticos no processo de tomada de decisões e objetivos direcionados ao bem comum. Para Silva (2018), as ocupações de 2016 foram mais intensas. O mesmo autor afirma que a Universidade de São Paulo (USP) foi à primeira Instituição de Ensino Superior (IES) ocupada em junho de 2016. Após quatro meses já havia mais de 139 IES ocupadas por todo o Brasil, além de mil Instituições de Ensino Médio (IEM), sem contabilizar as mobilizações que envolveram piquetes e protestos. Em novembro do mesmo ano, a UBES atualizou esse número para 139 universidades em 22 estados e no Distrito Federal, e mais de 1.200 instituições federais e escolas ocupadas.

¹² Após sua aprovação, essa medida ficou conhecida como Emenda Constitucional 95. Será melhor detalhada no segundo capítulo dessa pesquisa.

Na compreensão de Wiest (2018), entre as instituições estavam inseridas 18 universidades localizadas no estado da Bahia, Pernambuco, Paraná e Piauí. Ao apontar esse quantitativo, é importante conhecermos a amplitude do movimento:

Segundo a União Nacional dos Estudantes (UNE), em outubro de 2016, 134 campi universitários e mais de mil escolas e institutos federais estavam ocupados (ver Mariana Tokarnia – Repórter da Agência Brasil. Brasília, 26 out. 2016). Conforme a UBES, ao todo, estavam ocupados no final de outubro de 2016, 995 escolas e institutos federais, 73 campi universitários, três núcleos regionais de educação, além da Câmara Municipal de Guarulhos, o que totaliza 1.072 locais. O estado do Paraná concentrava o maior número de ocupações. Minas Gerais apareceu em segundo lugar, com 48; Rio de Grande do Sul, com 13; Goiás e Rio Grande do Norte, como nove cada, conforme dados dos estudantes (GOHN, 2017, p. 100).

O movimento estudantil através das ocupações conseguiu reivindicar suas demandas internas através de pautas externas de maior proporção, como temas da política local, nacional ou global, bem como as políticas educativas de um governo, abarcando um maior protagonismo na sociedade (BRINGEL, 2009 apud Silva, 2018). Para tanto, os movimentos brasileiros localizam-se como parte integrante da tradição das manifestações que tem por objetivo “a ocupação de espaços públicos para forçar o diálogo com as autoridades e constituir uma forma de resistência às relações de poder” dentro de um determinado contexto (ZACCARELLI, 2018, p. 37).

Para Parker (2016), as ocupações universitárias são frutos das ocupações secundaristas. As relações constituídas entre as mesmas engloba uma “rica produção performática que influenciou a escolha de repertórios musicais utilizados em protestos de rua e difusões virtuais” (WIEST, 2018, p. 32). Mesmo que os estudantes tenham construído diversos espaços artísticos e culturais dentro do movimento:

as ocupações de 2016 também não tiveram atuação radical na arena cultural. Embora algumas medidas e comportamentos tenham sido considerados fascistas, como o Programa Escola sem Partido, o movimento não visou à alteração de significado da cultura dominante reformulando a identidade pública de um grupo e possivelmente aspectos das identidades pessoais dos membros do grupo, por meio de um novo conjunto de valores e normas (SILVA, 2018, p. 40).

Para além desse aspecto, é importante ressaltar que cada espaço ocupado apresenta relações distintas de acordo com suas demandas e formas organizativas. Na cidade de Recife, por exemplo, a Universidade Federal de Pernambuco, a partir do Comando Unificado de

Mobilização, contribuiu com as escolas ocupadas pelos secundaristas a partir da participação e apoio nos atos e protestos, reuniões das ocupas, construção, impressão de panfletos, alimentação¹³, dentre outras articulações relacionadas ao apoio jurídico. Os secundaristas se solidarizaram e participaram de algumas atividades das ocupações universitárias. A participação de professores (as), técnicos e estudantes nesses espaços não pode ser considerada como ações direcionadas a diminuição do protagonismo dos estudantes secundaristas. A intenção era justamente construir uma rede de apoio mútuo, levando em consideração as lutas pelas pautas em comum, tendo em vista a precaução ao processo de criminalização do movimento estudantil.

É importante nos atentarmos para os movimentos de ocupações estudantis não como processo de “perdas” e “ganhos”. A ocupação em si não assegura conquistas de todas as pautas. No Brasil, por meio das ocupações, os estudantes conseguiram, em alguns espaços, atingir demandas locais relacionadas à infraestrutura, transparência de recursos, centralidade da gestão, no entanto, não alcançaram as principais pautas do movimento nacional, como a revogação da EC 95 e a Reforma do Ensino Médio. Assim como no Chile, os secundaristas não concretizaram uma profunda mudança no sistema educacional. O que deve ser considerado não é se a ocupação possibilitou “sucesso” ou “insucesso” em suas demandas, mas a experiência política formada pelo conjunto de estudantes que, para além de tecer a crítica as “propostas” governamentais, se dispuseram a lutar e tentar transformar os rumos da educação pública do nosso país.

Na compreensão de Gohn (2017), as ocupações desperta um novo ciclo de lutas estudantil demonstrando que os jovens tem consciência das condições que se encontram as escolas brasileiras, do direito de reivindicar educação de qualidade, exigir melhorias nos problemas encontrados, desde péssimas condições de infraestrutura, falta de merenda e problemas de segurança. A mesma autora destaca que as ocupações, passeatas e protestos sinalizam um espaço de renovação no movimento estudantil e dos jovens entre os anos de 2015-2016. Ela aponta a hipótese de que partes significativas dessas manifestações de ruas são consideradas como novíssimos¹⁴ movimentos sociais, diversificados em termos de faixa etária, pertencimentos a grupos, gostos, adesão a uma determinada causa, ideologia e valores.

¹³ Foi liberado um valor do Fundo de Greve pela ADUFEPE em uma das assembleias docentes da UFPE. Esse dinheiro contribuiu para a alimentação das ocupações secundaristas das escolas estaduais ocupadas na cidade de Recife/PE.

¹⁴ Quando Gohn (2017) apresenta esse debate considera esse termo como uma organização movimentalista mais do que “um movimento social propriamente dito” (p.45).

Muitos dos jovens que participaram das ocupações estudantis inseriram-se em coletivos, mas não desejavam organizar-se em movimentos sociais ou partidos políticos. Uma das causas que pode explicar essa escolha é o fato dessa juventude considerar esses movimentos como estruturas centralizadas e engessadas, muitas vezes presas às práticas de movimentos sociais clássicos – partido político e sindicatos -, por exemplo. Já os coletivos são lidos como agrupamentos mais flexíveis, muitos apresentam horizontalidade e autonomia como valores básicos (GONH, 2017).

Ao ocuparem suas escolas, a juventude buscou inserção e participação no espaço escolar e na sociedade, reconhecimento, anseios pautados pela possibilidade de atuação na política, exercício do protagonismo nos processos de tomada de decisões, não somente sobre os aspectos que estruturam o país, mas na busca por exercícios democráticos e por uma nova política (SILVA, 2017).

As lutas desde as jornadas de junho de 2013 e as ocupações de escolas por todo o Brasil, contribuíram para “uma análise crítica de que a população procura melhores serviços públicos e tenta romper com qualquer forma de privatização” (DUARTE, 2018, p. 48). É importante observar que os diferentes estados demandam pautas nacionais em comum com os outros, carregando em si particularidades as quais não deixam de ser voltadas para a melhoria do serviço público, desde um “menor” problema de infraestrutura de uma escola ou universidade, até a pauta nacional da antiga PEC 55.

Para Gohn (2017), os protestos e manifestações revelaram distintos exemplos de movimentos sociais na atualidade, com propostas, identidades e perfis políticos-ideológico diferentes. A mesma autora ainda esclarece que as estratégias arquitetadas pelos chamados novíssimos movimentos sociais é delineada a partir de recursos do mundo digital. A criação das páginas das ocupações - as ocupas - é um grande exemplo, tendo em vista que a mesma foi utilizada por diversos movimentos de ocupações com o intuito de divulgar ações, debates, denúncias, socialização de notas e demais atividades, objetivando mobilizar a sociedade civil para se solidarizar com a causa, além de pedidos de doações de alimentos e demais demandas.

No cenário dessa discussão é importante refletirmos sobre as formas de comunicação operacionalizada pelos manifestantes nos últimos 20 anos. Através das redes sociais, os jovens organizaram mobilizações - assembleias, ocupações, passeatas, marchas - fortalecendo esses espaços, propiciando um maior alcance espacial de suas pautas, bem como a interação entre a sociedade civil e os próprios sujeitos participantes do movimento. No geral, essas manifestações tem apontado uma renovação desse público, agregando novas temáticas as suas

reivindicações, formas de comunicação e organização sobre novas táticas de luta (SILVA, 2017).

Na compreensão de Gohn (2017) o novo ciclo de protestos no Brasil pode ser considerado como “inovação democrática”. De fato, existiam desejos de mudanças que reivindicavam não somente melhorias da qualidade das escolas, institutos e universidades públicas, mas também que demarcaram posições políticas contra as “propostas” governamentais: em 2015 no estado de São Paulo, contra o “Plano de Reorganização do Governo Alckmin”; no mesmo ano em vários estados do Brasil, incluindo pautas como projeto de terceirização, contra a incorporação das Organizações Sociais a gestão das escolas públicas, apoio à greve docente, dentre outras pautas. Por último, as ocupações estudantis mais recentes em 2016, contra a Reforma do Ensino Médio, Movimento Escola sem Partido e a antiga PEC 55, sendo essa última, cenas do próximo capítulo.

3. O QUE É A EMENDA CONSTITUCIONAL 95?

A PEC (Proposta de Emenda Constitucional) 241 foi aprovada pelo Congresso Nacional em outubro de 2016; no senado, renomada como PEC 55/2016. Estabeleceu uma legislação que altera o regime fiscal e tem como seu principal foco o limite dos investimentos públicos por 20 anos nas áreas sociais da educação e saúde, "podendo ser revisado no décimo ano" (AMARAL, 2016, p. 654). Nas palavras de Gonçalves (2018), o teto não implica necessariamente na diminuição dos gastos públicos, mas no controle de sua ascensão.

O Novo Regime Fiscal (NRF) direcionado a União, caracteriza-se pelo congelamento dos valores de 2016, as despesas primárias¹⁵ do Poder Judiciário, Legislativo e Executivo, do Ministério Público Federal (MPF), Defensoria Pública da União (DPU), Tribunal de Contas da União (TCU), podendo somente sofrer reajustes até os percentuais da inflação do ano antecedente, divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e medida pelo IPCA (Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo) (AMARAL, 2016). Segundo esse autor, não há possibilidade de transferência de recursos do poder judiciário para o executivo, por exemplo, caso ocorra uma "folga" de valores, tendo em vista que o orçamento é planejado de forma isolada, limitadas pelo IPCA.

¹⁵ Amaral (2016) destaca que as despesas primárias apontadas no documento da PEC/55 são aquelas realizadas pela União, excluindo-se as que estão articuladas ao pagamento da JEAD (Juros, Encargos e Amortização das Dívidas Internas e Externas).

A Emenda Constitucional 95 é composta por “vinte exercícios financeiros, a contar de 2017” (GIOIA, 2017, p. 335). A mesma autora enfatiza que a sua organização é estabelecida a partir da ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) o qual dispõe da imposição de um limite individualizado, direcionado as despesas primárias dos órgãos do poder Judiciário, da Defensoria Pública e Executivo, de acordo com os critérios de apuração dos limites. A partir disso, é notório perceber que a EC 95 é acompanhada por uma nova estratégia de estabelecimento de cálculo destinado à manutenção do ensino. Anteriormente, a referência era organizada pela contagem de acordo com o total de receitas líquidas baseadas em impostos. Após a emenda, o parâmetro ficou regido pelo valor calculado para aplicabilidade mínima, tomando como referência o ano anterior (GIOIA, 2017).

A EC 95 inseriu uma mudança no sistema jurídico brasileiro com o objetivo “de conter as despesas públicas *primárias* da União, por meio da limitação parametrizada em exercício anterior a inflação, visando ao equilíbrio do orçamento”, especificamente público (despesas e receitas) e diminuição dos investimentos do Estado (GIOIA, 2017, p. 330, grifo nosso). Conforme a mesma autora, o critério estabelecido para o teto, limite máximo de despesa, foi organizado por um parâmetro geral relacionado aos gastos realizados em 2016, sendo anualmente corrigido exclusivamente pela inflação, o que resultará na redução de recursos orçamentários.

O documento norteador estabelece medidas punitivas aos poderes e órgãos que descumprirem os limites individualizados através das seguintes proibições: criação de cargo, função ou emprego que implique no aumento de despesa, proibição para a realização de concursos públicos:

I - concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos e militares [...]; II - criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa; III - alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa; IV - admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios; V - realização de concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV; VI - criação ou majoração de auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e militares; VII - criação de despesa obrigatória; VIII - adoção de medida que implique reajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação, observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do **caput** do art. 7º da Constituição Federal (EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95, 2016, grifo nosso).

O novo regime fiscal deverá impor limites, independente do aumento do PIB (Produto Interno Bruto). A partir disso, o orçamento da União, desde 2017 até 2036, não poderá superar o valor do ano antecedente. Essa medida, além de congelar os recursos financeiros por um extenso período, caminha na lógica para intensificar a precarização dos serviços públicos, podendo restringir o acesso das pessoas aos mesmos (DIEESE, 2016 apud SILVA, ARNAUD e GOMES, 2017).

3.1 Processos de tramitação, mobilizações e a discussão da inconstitucionalidade

Desde o início do seu processo, a EC 95 foi cercada de polêmicas anunciadas desde a discordância da legitimidade do governo Temer - por causa do processo de "impeachment" da ex-presidente Dilma - aos impactos desta medida nas áreas sociais (SEGUNDO, 2017). No total, foram realizadas apenas algumas reuniões abertas à sociedade, no congresso nacional, para debater a "proposta": 11, 25 e 31 de outubro; 03, 08, 21 e 28 de novembro de 2016. Na consulta organizada pelo Senado Federal, 23,770 mil (6,4%) pessoas eram a favor e 345.418 (94,6%), contra. A medida foi aprovada com a maioria expressiva dos votos no primeiro e segundo turno da votação na Câmara dos Deputados e Senado Federal (SILVA, 2018).

Ao tomar conhecimento sobre a existência da tramitação da PEC 241, professores (as) e estudantes de diversos estados do Brasil iniciaram um movimento de mobilização através de greves, protestos e debates, sendo os secundaristas e universitários protagonistas de um intenso movimento de ocupações de escolas e universidades públicas.

Considerando o teor dos impactos da PEC 241, intitulada "PEC da Morte", essa medida foi transformada como a principal pauta nacional das ocupações estudantis contra a contenção de gastos públicos e a defesa da educação de qualidade. Segundo Silva (2018), esse nome ficou conhecido por considerar o aumento futuro dos números de mortos nos hospitais públicos, devido ao efeito da contingência orçamentária.

No início de sua tramitação diversas associações de educação como a ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e demais organizações, algumas na área de saúde e educação, fizeram campanha, informativos, manifestos e notas contra essa medida. Nesses escritos é notório perceber a existência de um consenso na defesa do enfrentamento a PEC 241, para barrar os impactos desastrosos na diminuição dos recursos direcionados as políticas

sociais. Além dessas entidades, Gonçalves (2018) enfatiza a posição de diversos partidos políticos como o PT, PDT (Partido Democrático Trabalhista), PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), e órgãos como CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), AMB (Associações dos Magistrados Brasileiros), ANAMATRA (Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho), AJUFE (Associação dos Juizes Federais do Brasil) e FENASEPE (Federação Nacional dos Servidores e Empregados Públicos Estaduais e do Distrito Federal), entraram com a ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade).

Dentre os argumentos apresentados, o PT destacou que o texto da Emenda Constitucional 95 viola a identidade constitucional, tendo em vista o Art. 198 e 212, os quais tratam, respectivamente, dos recursos mínimos para a saúde e educação. A partir do novo regime fiscal essas áreas sociais não estarão mais inclusas como cálculos de referência mínima, já que a sua correção será imposta pelos aparatos do ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) (GONÇALVES, 2018). Segundo o mesmo autor, o PDT compactua com o regime fiscal da EC 95, no entanto, contesta a rigidez da “proposta” e o dispositivo que institui o tempo do décimo ano da norma que permite a modificação dos percentuais de correção. Para o partido, o mais adequado seria que o documento fosse revisado anualmente. Na nossa leitura, o correto seria não vislumbrar a aprovação da EC 95 no Brasil.

A CNTE solicitou a suspensão do Art. 110 do ADCT, alegando a sua inconstitucionalidade devido à violação de cláusulas pétreas¹⁶. A FENASEPE alertou que a emenda em questão aprofunda o quadro de ineficiência, precariedade e de supressão aos direitos sociais, apontando a inexistência da discussão no documento sobre a melhoria dos gastos públicos. A ADI proposta pela AMB e AJUFE indicou que esse dispositivo compromete a “ramificação dos poderes”, cláusula pétrea presente no Art. 2 da Constituição Federal de 1988: “são Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário” (BRASIL, 1988). Para Gonçalves (2018), essa separação afeta a plenitude da autonomia financeira e administrativa do judiciário, alinhada ao princípio de harmonia e independência dos poderes.

A partir do estudo desenvolvido é possível constatar que não há um consenso no campo teórico a respeito da inconstitucionalidade da EC 95. Segundo (2017), por exemplo, desenvolve uma linha de argumentação favorável à sua aprovação em defesa da

¹⁶ Cláusula Pétrea é um termo utilizado para designar que um artigo da Constituição Federal não pode ser modificado. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/clausula-petrea/>>. Acesso em: 22 de abr. de 2019.

constitucionalidade e da necessidade dessa medida para a liquidação da dívida pública. Discordando dessa posição, Gonçalves (2018), Neto e Rosado (2018), Gioia (2017), Silva, Arnaud e Gomes (2017) e Amaral (2016), apresentam justificativas contra esse dispositivo, apontando em suas pesquisas, os impactos dessa “proposta” nas áreas sociais.

Ao realizar uma análise do documento da EC 95, Segundo (2017) aponta uma série de alegações ligadas aos argumentos de crescimento da economia e domínio da dívida pública. O corte de gastos públicos é utilizado como uma estratégia de enfrentamento a crise fiscal. O mesmo autor apresenta críticas em relação aos discursos que revelam um descontentamento dos impactos dessa medida no âmbito da educação e saúde.

A inconstitucionalidade da EC 95 também é apontada por Neto e Rosado (2018) ao defenderem que a emenda não somente fere os direitos a educação e saúde, como também uma série de princípios e normas presentes no Estado Democrático de Direito. Além disso, os autores destacam o Art. 100 desse dispositivo, o qual atua como uma afronta ao princípio de retrocesso social, que é uma das fundamentais garantia frente às ameaças de destruição ou restrição de direitos essenciais. Para Gonçalves (2018) a defesa de sua constitucionalidade é evidenciada por se apresentar como uma medida temporária e não vitalícia. Para Neto e Rosado (2018) essa “proposta” surgiu como uma das alternativas “salvadora da pátria”.

A Emenda Constitucional 95 é acompanhada pela justificativa baseada no impedimento do crescimento de gastos no futuro, para assim, restituir a dívida pública a uma situação controlável. Para Gonçalves (2018), esse futuro poderá custar à dignidade humana, comprometendo o que está por vir. Além disso, o autor destaca que, como o documento não realiza o apontamento de dados objetivos que indicariam a redução da dívida pública ou o aumento do PIB, não há uma certeza na garantia deste porvir, e sim, do estado crítico da educação, devido a não priorização de novos fundos.

Nas palavras de Gonçalves (2018), a EC 95 foi acatada em um contexto de crise econômica, o que gerou uma expectativa a partir da constatação de projeções de estudos técnicos da Câmara dos Deputados, os quais apontaram que nos pisos da saúde e educação, as diferenças entre propostos e os mínimos atuais poderiam ser ampliados no futuro com o cenário da retomada do desenvolvimento econômico. No entanto, o mesmo autor enfatiza essa medida como o estabelecimento do mínimo a partir do autêntico teto, consideração que não contribui para o cenário dos desafios da educação e saúde pública do nosso país, obstáculos esses já enfrentados antes mesmo do planejamento dessas limitações.

Precedente a essa discussão é importante atentarmos que a “proposta” da EC 95 está inserida em um arranjo de uma política de Estado neoliberal que vem sendo implementada

pelo governo brasileiro desde a década de 90. Nas palavras de Silva, Arnaud e Gomes (2017), essas medidas são conduzidas pelas corporações transnacionais e agências multilaterais que defendem a redução dos gastos, restrição de direitos as políticas sociais, transferência da responsabilidade da sociedade civil e redução do papel do Estado. Nessa compreensão, o Estado orientado pela política neoliberal é marcado pela mercantilização da política social justamente pela liberdade que o mercado oferece ao vender educação, saúde, dentre outros serviços. Dessa forma, segue o lema: Estado máximo para o capital e mínimo para o trabalho (NETO, 2004 apud SILVA, ARNAUD e GOMES, 2017).

Tomando como base esses aspectos, podemos afirmar que a política neoliberal resulta no sucateamento dos serviços públicos: assistência social, saúde, moradia, educação e previdência social (SILVA, ARNAUD e GOMES, 2017). Essa lógica é ornamentada pela defesa da privatização sustentada pelo argumento de que é preciso privatizar para melhorar o serviço, ou seja, é necessário sucatear o que é público para assegurar a necessidade do uso qualificado da serventia privada. Para Ianni (1997 apud SILVA, ARNAUD e GOMES 2017), o que está em jogo é a crise do Estado-nação pautada pela redução da competência decisória do governo, visto que as determinações externas, representadas pelas organizações multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, regulam os setores da economia.

3.2 A Constituição de 88 e a estruturação das normas para a distribuição de recursos para a educação básica

Nas palavras de Neto e Rosado (2018), a Constituição encontra-se no topo do arranjo normativo que subsidia o parâmetro para as demais legislações. Na atualidade, o Estado só é Estado intrinsecamente Constitucional, regido pelo princípio de supremacia das normas da Constituição. Os mesmos autores enfatizam que o texto constitucional demonstra inúmeras vezes preocupação em relação à dimensão social, isso pode ser constatado a partir de diversos artigos, dentre eles o 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

É importante enfatizar que a ideia de Constituição carrega um vínculo com os direitos fundamentais e a democracia. Esses direitos mantêm e criam as condições essenciais, “elementares para uma vida em liberdade e que tenha respeito às próprias condições de dignidade humana” (NETO, 2018, p. 125). A partir da compreensão de Gioia (2017), desde o início da Constituição de 1988, as fontes dos recursos e as diretrizes de sua aplicabilidade direcionadas a educação são garantidas através de princípios tributários, administrativos e financeiros. Dentre o tempo de percurso desse documento, as mudanças constitucionais concretizadas caminharam para se comprometer na garantia “mínima” da organização do financiamento disponibilizado para a educação através de diretrizes que direcionam sua aplicabilidade.

O Art. 208 da Constituição Federal afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de”:

I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II –progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência [...]; IV - educação infantil em creche e pré-escolas [...]; V -acesso aos níveis mais elevados de ensino [...]; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde (BRASIL, 1988).

Percebe-se, portanto, a existência de um comprometimento pelo Estado na garantia da oferta gratuita da educação básica, universalização, atendimento aos educandos por meio de programas, materiais didáticos, dentre outros. Segundo Gioia (2017), a constituição de 1988 foi considerada cidadã justamente pelo fato de ter assumido um compromisso com os direitos sociais estabelecidos pela estruturação de objetivos baseados em um Estado de direito, “democrático” e republicano.

A partir da aplicabilidade da EC 95, a responsabilização do Estado torna-se questionável devido à diminuição do seu papel imposto por essa emenda que impõe um teto para o investimento. Se compararmos, por exemplo, o resultado do ranking divulgado pela matéria da revista *Veja*¹⁷ baseado na pesquisa da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Brasil encontra-se na 35ª posição, quando confrontado com

¹⁷ Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/>>. Acesso em: 11 de abr. de 2019.

o resultado de 36 países. Esse balanço foi publicitado em 2017 e teve como base o índice de desempenho dos (as) alunos (as) no PISA (Programa Internacional de Avaliação de alunos).

Para compreendermos os impactos da emenda constitucional na educação pública, Gioia (2017) defende que se faz necessário conhecer a estruturação que direciona o custo e a garantia desse direito social, as competências dos municípios, estado, Distrito Federal e União, bem como os recursos apurados a partir da arrecadação de impostos e da contribuição do salário-educação. A mesma autora aponta que as competências para a garantia dos serviços educacionais são relocadas através do regime de colaboração pelos entes federados a partir de um critério de precedência baseado nos níveis de ensino.

Dessa forma, a constituição de 1988 define que:

& 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; & 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; & 3º, Os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

Neste contexto é importante compreender que a emenda 95 é direcionada especificamente ao enxugamento dos gastos da União. Tomando como base o regime de colaboração da União com estados e municípios, esse novo ajuste fiscal influenciará diretamente na redução “dos repasses de recursos federais para a complementação de suas ações voltadas a prestação dos serviços na Educação Básica” (GIOIA, 2017, p. 336).

Nas palavras de Gioia (2017), no sistema tributário do Brasil, contribuições sociais e impostos são fontes direcionadas a aplicação de recursos financeiros ligados à educação. Nesse sentido, o Art. 212 da Constituição Federal determina a distribuição de percentuais mínimos: 18% para a União; 25% para estados, municípios e Distrito Federal das receitas de impostos procedente de manutenção, desenvolvimento de ensino e transferências direcionados aos níveis básico, médio e superior (BRASIL, 1988). Para Neto (2018), a medida da EC 95 anula as vinculações orçamentárias instituída pelo artigo acima citado. Com a nova metodologia proposta por essa emenda, os valores associados ao MDE (Manutenção e Desenvolvimento da Educação), "estarão limitados à variação do IPCA - mesmo que o volume da arrecadação de impostos que ficam na União cresça acima da inflação" (AMARAL, 2016, p. 659).

Conforme Gioia (2017), o FUNDEB (Fundo de Manutenção de desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é constituído por um total de 20% de receitas provenientes de transferências indiretas e diretas de impostos municipais e estaduais:

Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICMS), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), parcela de 20% dos impostos Residuais de competência federal, parcelas obtidas pelos Municípios das transferências constitucionais do produto de arrecadação (1000%) do Imposto sobre Renda (IR) retido na fonte [...] ou 50% (sem delegação arrecadatória), do Imposto Territorial Rural (ITR), de 25% do ICMS; das parcelas oriundas do FPE e FPM [...]; parcela de 10% proporcional ao Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) incidentes sobre as exportações e receitas de dívida ativa, juros e multas a eles relativos e obtidas (GIOIA, 2017, p. 334).

O FUNDEB foi formado em 2010 para substituir o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), destinado apenas a educação do nível fundamental. Os recursos são distribuídos aos entes federados de acordo com a proporcionalidade ao número de alunos (as) matriculados (as) nas etapas da educação básica presencial. A responsabilidade da União é direcionada ao ensino superior e possui a incumbência de complementar os fundos do FUNDEB, “cujos recursos não atingirem o valor do mínimo nacional por aluno, legalmente estabelecido” pelo Art. 60, do ACDT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) (GIOIA, 2017, p. 334). No tocante a avaliação que essa autora estabelece sobre a contribuição das normas constitucionais anterior a EC 95, corroboramos com as considerações na medida em que a mesma constata que elas serviram para assegurar o mínimo de fundos destinados a efetivação de ações para o desenvolvimento de todos os níveis da educação. No entanto, mesmo reconhecendo que a legislação constitucional busca oferecer condições que caminhem para a qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação, há ainda muitas lacunas de acordo com a realidade das escolas e universidades públicas.

O texto constitucional expressa sua escolha por um Estado Democrático de Direito, baseado no “princípio de dignidade da pessoa humana, o qual exige do Estado sua proteção e respeito” (NETO e ROSADO, 2018, p. 133). Para tanto, esse princípio é negado quando o Estado não se responsabiliza em assegurar mínimas condições para suprir a demanda da população. A dignidade pressupõe respeito, principalmente a garantia dos direitos fundamentais. Se o Estado se distancia desta função, não está cumprindo com o seu papel

constitucional. Considerando a sua irresponsabilidade, podemos afirmar que o próprio Estado é o *agente inconstitucional*, ou seja, o próprio órgão responsável pela inconstitucionalidade no contexto da EC 95.

3.3 Impactos da EC 95 na educação e nas metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

No debate do campo educacional se sobressai uma preocupação apontada por Amaral (2016), no tocante a garantia dos recursos destinados ao cumprimento das metas do PNE (Plano Nacional de Educação), Lei 13.005 de 2014, tendo em vista o seu tempo de durabilidade de 2014 a 2024 e do próximo plano previsto para os anos de 2025 a 2035. Segundo o Documento oficial, a meta 20 desse documento se direciona a:

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (PLANEJANDO A PRÓXIMA DÉCADA, META 20, 2014, p. 61).

Tomando como base essa meta, Amaral (2016) enfatiza que a mesma somente poderia ser cumprida caso o PIB não apresentasse um crescimento positivo. Tendo em vista a existência da limitação do teto de recursos imposta pela EC 95, torna-se cada vez mais dificultoso garantir condições de acesso, permanência, organização e gestão ligada à efetivação da educação pública de qualidade no Brasil, como destaca o documento do PNE. O mesmo receio é indicado quando se refere a "quase impossibilidade da existência, nesses longos 20 anos, de orçamentos do MEC maiores que a variação da inflação" diagnosticada pelo IPCA, tomando como referência o ano anterior (AMARAL, 2016, p. 659).

O cenário dificultoso também atinge as instituições federais no âmbito do ensino superior. Sobre esse aspecto, Amaral (2016) ressalta que elas estarão impossibilitadas de cumprirem a meta 12 do PNE porque exigiria uma maior expansão de recursos que possibilitasse dobrar o número de matrículas para assim conseguir:

eleva a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (PLANEJANDO A PRÓXIMA DÉCADA, META 12, 2014, p. 41).

A partir da leitura dessa meta é possível compreender a impossibilidade da garantia da democratização do acesso ao ensino superior, principalmente direcionado a população da classe menos favorecida. Se em 2012, como descreve o documento do PNE ao citar o Censo da Educação Superior, as matrículas dessa modalidade de ensino concentram-se em 73% nas faculdades privadas e apenas 27% na pública. Isso significa, que, com o passar dos anos, acompanhada de um cenário de congelamento nos investimentos da educação, a porcentagem direcionada especificamente ao ensino público provavelmente irá estagnar ou até mesmo retroceder. É dificultoso aumentar o número de matrículas com a escassez de recursos.

No que se refere à educação, mesmo ocorrendo um aumento significativo da economia e da "arrecadação, o poder público continuará aplicando em saúde e educação os mesmos valores destinados" a tais finalidades em anos anteriores (SEGUNDO, 2017, p. 35). Tendo em vista que as despesas estarão submetidas ao teto, o que será arrecadado como excedente ficará destinado ao pagamento da dívida pública, cenário prejudicial a uma grande parcela da população que é dependente das políticas do Estado.

Nas palavras de Gonçalves (2018), o Brasil foi marcado por impactos negativos na economia acompanhada por uma jornada acentuada da dívida pública. A partir de 2014, constatou-se um déficit primário de R\$ 32 bilhões; em 2015, alcançou R\$ 111 bilhões; 2016, R\$ 154 bilhões e 2017, 159 bilhões. Amaral (2016) apresenta um cenário preocupante, pois o congelamento dos gastos não poderá inferir nos recursos arrecadados além da inflação anterior. Nesse sentido, os valores serão destinados para o pagamento do JEAD, visto que o pagamento de despesas primárias não pode sofrer elevação além do IPCA ou ficarem retidos nos cofres públicos sem atenderem às necessidades da população (AMARAL, 2016).

Além dessas críticas, Segundo (2017) evidencia a insuficiência dos recursos destinados à área da educação e o crescimento da população durante o período de vinte anos. Para o autor, nesse cenário, o Estado contribuiria para a desigualdade, contrariando o Art. 3º da Constituição Federal de 88, principalmente no que concerne ao inciso III "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais" (BRASIL, 1988). É importante ressaltar que o governo realiza seus programas e ações através do orçamento público, sendo assim, esses projetos só podem ser iniciados se conseguirem ser inseridos na lei orçamentária. Essa é a lei "materialmente mais importante do ordenamento jurídico logo abaixo da Constituição" (BRITO, apud GONÇALVES, 2018, p. 38).

Segundo Gioia (2017), as aplicações mínimas e o limite (teto) de despesas podem apontar para a insuficiência de recursos tendo em vista as demandas de ações direcionadas ao cumprimento das finalidades educacionais e a melhoria do ensino. Portanto, torna-se

previsível o aumento desses custos para garantir a educação enquanto direito social cujo impacto é marcado por um profundo retrocesso nas lutas travadas historicamente em defesa da educação pública. O dispositivo da EC 95 caracteriza-se como uma afronta ao princípio da própria república. É a destruição do Estado e as formas de autoritarismo, “um ato desconstituente, pois aniquila a própria essência da Carta Magna brasileira” (NETO e ROSADO, 2018, p. 136).

Levando em consideração esses aspectos, podemos considerar, assim como aponta Amaral (2016), o poder de destruição no âmbito social para diminuir os valores destinados às áreas sociais: assistência social, educação, saúde e previdência. Esse cenário provocará um retrocesso na base da pirâmide social brasileira que se desenvolveu nos últimos anos devido a implantação de políticas de inclusão social e distribuição de renda. O autor enfatiza que essa medida possibilitou uma ascensão histórica de uma parcela de brasileiros que viviam em condições de vulnerabilidade e extrema pobreza. Essas políticas sociais contribuíram para que os organismos internacionais retirassem o Brasil do mapa da fome.

O aumento de recursos nas áreas sociais deveria ser enfatizado como uma necessidade urgente, não sua redução:

se por um lado, o estabelecimento do teto traz evidentes benefícios econômicos, a flexibilização dos mínimos constitucionais destinados à saúde e à educação fragiliza os serviços públicos relativos a esses dois direitos frente as demais demandas da sociedade ou interesses circunstanciais dos governos (GONÇALVES, 2018, p. 67).

A fragilidade evidenciada por Gonçalves (2018) atinge a parcela menos favorecida da população que em tempos de crises econômicas procuram, em maior número, os serviços públicos. O contexto da crise fiscal aponta para a urgência da discussão sobre gastos públicos e direitos fundamentais. A proposta de um teto impõe um debate a respeito do processo de tomada de decisão, ou seja, das prioridades que já estariam presentes na constituinte. O mesmo autor afirma que é inexistente em outro país uma medida tão drástica cuja finalidade está voltada para a estabilidade da dívida pública.

Tendo em vista a circunstância de se aprovar a EC 95, é notório considerar que a educação e o aumento de seus recursos não são evidenciados como prioridade. Mesmo que a EC 95 não exclua totalmente o financiamento da saúde e educação, é notório constatar que os padrões mínimos desses direitos são, em comum, abaixo das expectativas. A contenção de recursos é uma estratégia a qual acarretará em um risco maior de precarização e não da eficácia da gestão pública (GONÇALVES, 2018).

Tomando como base essa discussão, corroboramos com as considerações de Gonçalves (2018) quando o mesmo sinaliza que não podemos apontar a certeza da efetividade da Emenda Constitucional 95. Não há indícios de um quadro de sucesso que vislumbre sanar a dívida pública do nosso país. O que existe são apontamentos de um cenário de redução de gastos públicos e seus impactos desastrosos nas áreas sociais.

4. O QUE ESTAMOS CHAMANDO DE CURRÍCULO DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL?

Na compreensão de Lopes (2015) as “políticas de currículo” são constituídas pelas articulações advindas das demandas entre as equipes do governo, partidos políticos, diferentes instituições, empresariado e movimentos sociais. O currículo do movimento de ocupação estudantil não partiu de uma reivindicação dos grupos acima citados, mas de exigências construídas pelas pautas dos ocupantes no anseio da não aprovação da PEC/55, atualmente Emenda Constitucional 95, contra a MP (Medida Provisória) de nº 746, o movimento Escola sem partido, dentre demandas locais específicas.

A nossa concepção de currículo aproxima-se do que Lopes (2015) denomina de *currículo sem fundamento*: “sem bases, sem um chão capaz de frear a significação do currículo” (2015, p. 450). A autora destaca que:

Conceber um currículo sem fundamentos é admitir a política em um cenário de incertezas e sem respostas definitivas. A ausência de fundamentos é o que nos permite estar sempre atuando politicamente na tentativa de produzir esse fundamento, sabendo-o precário. É buscar dissolver a possibilidade de uma intervenção pré-programada e com projetos de pretensão universalizante, a despeito do jogo político (LOPES, 2015, p. 461).

Nas palavras de Lopes (2015), o “currículo sem fundamento” busca abandonar a política marcada pela defesa do que são comuns as regiões e contextos do país, apagando os conflitos e antagonismos. A partir dessa reflexão podemos considerar que as ocupações estudantis abandonaram uma forma instituída pelas políticas de currículo e desenvolveram uma proposta autônoma, sem pretensões totalizantes, as quais contribuiriam para pensar e entrar em uma disputa sobre outras possibilidades de se fazer currículo. Essa alternativa remete a ideia “de que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra razão fora do jogo político educacional” (LOPES, 2015, p. 462).

No debate que Lopes (2015) apresenta sobre a concepção de currículo sem

fundamento, a autora aponta uma problematização a respeito da necessidade de formar uma Base Nacional Comum Curricular ancorada em alguns discursos do campo educacional. Um deles é sustentado a partir da ideia de que os (as) professores (as) não saberiam o que fazer nas instituições de ensino sem seguir uma base comum predefinida. É como se os docentes se sentissem perdidos ou incapazes de constituir um currículo coletivo formado pela base: estudantes, professores (as), mães, pais e responsáveis, protagonizando o que a autora denomina de sentidos democráticos em contrapartida às políticas de currículo já estabelecidas.

No nosso entendimento, o que está explícito nessa crítica é a falta de ações coletivas direcionadas a construção de um currículo, principalmente marcado pelo descrédito na possibilidade dessa experiência e também porque não havia um interesse do abandono de seus fundamentos. De alguma forma, essa percepção desconsidera a “dimensão do currículo como negociação que produz discursivamente conhecimento na escola em conexões com outras produções socialmente construídas” (LOPES, 2015, p. 456).

Quando dirigimos nosso olhar aos movimentos de ocupações estudantis percebemos que foi possível a construção de um currículo criado pela e para a base, sem interferência ou dependente de uma ordem oficial a ser seguida. De certo modo, havia uma confiança na potencialidade dos ocupantes creditada pelas pessoas que apoiavam o movimento ao considerarem que ele (as) poderiam coletivamente barrar as “propostas” impostas para as reformas educacionais através de suas ações conjuntas; em contrapartida, também existia a falta de crença na capacidade desses sujeitos, principalmente advindas de pessoas ou grupos que deslegitimavam suas práticas.

Considerando a política de currículo como “uma luta pela significação do que vem a ser currículo”, as propostas curriculistas são mobilizadas pela construção de um fundamento que se reverbera através de um padrão de arranjos conteudistas, os quais contribuem para formar uma identidade comum ao currículo da educação básica (LOPES, 2015, p. 447). Distante dessa compreensão, os estudantes secundaristas e universitários que participaram dos movimentos de ocupações estudantis, protagonizaram o direito de pensar sobre uma nova forma de organização pedagógica do currículo desse movimento que colocaram em prática suas propostas conteudistas. É importante ressaltar que essa dinâmica não remete a uma ideia de consenso, pelo contrário, a divergência de opiniões estudantis é uma marca desse arranjo, devido às experiências que cada um carrega em suas trajetórias de vida, principalmente relacionadas a movimentos sociais ou de outro espaço formativo.

Ponderando essas reflexões é fundamental compreendermos que a trajetória do currículo é apontada pela convicção da formação de uma base racional sustentada pela

definição de atividades de ensino em função de princípios, objetivos e saberes universal. As finalidades são direcionadas a conceber um perfil de profissional adequado para atender as demandas do mercado de trabalho, formar o sujeito cidadão, crítico e emancipado (LOPES, 2015, p. 455). O currículo construído nas ocupações estudantis não tinha essa intencionalidade, portanto, se distancia desse modelo.

A partir da compreensão de Lopes (2015), concebemos a política através do conflito, da ordem dos acontecimentos, da produção de sentidos articulados aos movimentos distintos. As ocupações surgiram justamente na composição de conflitos marcados pelo descontentamento dos estudantes em relação às medidas governamentais que estavam sendo “propostas” com pouco debate e escassa consulta pública. O conflito também estava presente em outros espaços. Na maioria dessas experiências era raro identificar uma posição institucional convergente com as práticas do ato de ocupar. Portanto, emergiam-se tensões advindas dessas relações, sobretudo da sociedade civil, que em boa parte, enxergava as ocupações como uma “invasão” ao que chamamos de espaço público.

No desenrolar desse texto os leitores não irão encontrar uma definição fechada de currículo. O seu desenvolvimento é marcado justamente pelas possibilidades de produções das significações do que estamos denominando de currículo de ocupação estudantil. Esse currículo é organizado pelas demandas estudantis a partir da composição de conteúdos comprometidos com a luta e o anseio de melhorias qualitativas na educação pública, cuja disposição é impulsionada pelo protagonismo dos ocupantes e suas posições políticas. Além disso, foi sistematizado por uma organização de conteúdos na qual os estudantes desenvolveram o que gostariam que fosse ensinado e debatido, não como forma de “receber” conteúdos prontos e acabados, mas a partir da necessidade de discutir, ensinar e aprender a respeito das pautas nacionais e locais das ocupações, bem como de outras temáticas propostas. É importante destacar que esse não é o principal foco do debate. Tendo em vista que a dinâmica desse currículo vai além da possibilidade de expandir conhecimento, o seu processo caracteriza-se pelo fato dele ser constituído por uma divisão de tarefas enquanto marca da organização de uma experiência política.

Compreende-se nesse lugar a concepção de currículo das ocupações estudantis todas as práticas e meios de organizações formativas desenvolvidas pelos ocupantes que se dispuseram a debater sobre suas demandas e o cenário da educação pública. Sendo assim, esse currículo é composto pelas formas de organização de suas atividades: assembleias, aulas públicas, reuniões, vivências, oficinas, cine-debates, roda de diálogo, atividades artísticas e culturais, palestras, protestos, curso, atos, ou seja, diferentes tipos de mobilizações, produções

de notas decididas em assembleias e produzidas pela comissão de comunicação ou qualquer outra forma organizativa construída no anseio dessa experiência.

O currículo das ocupações estudantis constituiu-se a partir da dinâmica do movimento, no dia a dia de suas práticas. Não pretendia, portanto, seguir um fundamento, um padrão atrelado a uma concepção de currículo de base única. Para além dessa composição, possibilitou a aprendizagem de experiências políticas apontadas para a dedicação, divisão de tarefas e conhecimento das formas organizativas de diferentes mobilizações – protestos, atos simbólicos, planfetagem, passagem em sala –, isso é, de estratégias de luta e enfrentamento atreladas ao reconhecimento da importância de lutar pelos nossos direitos, principalmente em um contexto de retrocessos e agenda neoliberal.

Quando Lopes (2015) assume a responsabilidade de pensar sobre o currículo, reconhece a necessidade de questionar os caminhos que são apontados para a universalidade marcada por uma única proposta viável. A mesma problematiza o único, o porquê de ele ser viabilizado sem levar em consideração as condições interligadas aos contextos que possibilitaram a definição de tal proposta. Para isso, a autora *não* tenta propor um novo fundamento curricularista ou assumir uma postura de julgar o que é certo ou errado, mas provoca possibilidades de refletir, inclusive, sobre os discursos oficiais que são enraizados na definição dessas políticas. Ao problematizar esses discursos, a autora aponta que a ideia de formar uma BNCC, estava vinculada a necessidade de organizar “um sistema educativo de qualidade”, acompanhado da defesa de um currículo comum para todos (as) como forma de solucionar os problemas educacionais.

A maneira pela qual o currículo vem sendo definido, acompanhado de um selo de verdade, composto por um arranjo de conteúdos atrelados ao conhecimento que deve ser ensinado e aprendido como a imposição de uma leitura correta faz parte de uma luta para se instituir um ideal de sujeito específico. Formular um currículo comum é considerar os (as) alunos (as) como iguais dignos dos mesmos saberes (LOPES, 2015). De certa forma, é se distanciar de uma lógica heterogênea, como aquela defendida pela autora de reconhecer o que cada contexto reverbera nas possibilidades de ser, nas diferentes leituras. Mesmo que as bandeiras de luta nos movimentos de ocupações estudantis se apresentassem de maneira em comum, cada espaço foi constituído por pessoas e regiões diferentes, apresentando relações e pautas específicas. Da mesma forma que existia a ocupação da UFPE no campus Recife, havia também em outros campi da Universidade, como Vitória e Caruaru, assim como as ocupações secundaristas de diversas escolas estaduais, incluindo suas diferentes pautas.

Assim como Lopes (2015) objetiva compreender as normas, discursos e fundamentos das políticas de currículo buscamos problematizar outras possibilidades do que estamos denominando de currículo das ocupações estudantis, acreditando ser importante partir dessas experiências para demarcar outra lógica de constituição. Para tanto, a nossa concepção de currículo não está ligada a uma definição enquanto lista, escolha de conteúdos ou planejamento mínimo que os estudantes deveriam aprender durante o ano, mas como dispositivo situado no espaço de disputa, interligado a um contexto específico, cujas circunstâncias exigiram disposição política e determinadas formas organizativas.

O currículo das ocupações estudantis foi sendo estabelecido a partir de um diálogo construído pelas experiências demarcadas pela dinâmica do ato de ocupar. Quando optamos operar na lógica das formulações das bases curriculares, “o conhecimento é suposto como passível de ser apropriado, medido, listado, aplicado” (LOPES, 2015, p. 459). Os conhecimentos produzidos nos movimentos de ocupações estudantis estavam vinculados às experiências dos ocupantes, por isso, distanciam-se da lógica de homogeneização.

O currículo das ocupações estudantis não pretende tornar-se referência da mesma forma como é estruturada uma política de currículo, a exemplo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) porque ele é construído pelos estudantes no movimento de anseio de suas vontades políticas. O currículo das ocupações estudantis não é imposto, mas construído; é inacabado pela sua essência, uma vez que não há como encerrar um movimento de ocupação estudantil sem a previsão do devir do cenário de desmonte da educação pública; um currículo que não é limitado a partir da declaração do fim da ocupação, mas parte integrante da dinâmica do movimento de enfrentamento que pode ter se deixado abater pelas forças do esgotamento, mas que também foi fortalecido pela necessidade da luta.

4.1 Apontamentos sobre as demandas do currículo do OcupaUFPE

A ocupação dos centros da UFPE surgiu através de uma articulação organizativa já existente. Para iniciar uma ocupação estudantil se faz necessário acompanhar uma sistematização advinda de experiências estratégicas utilizadas por alguns movimentos sociais. Não foi preciso seguir nenhum manual predeterminado, obedecer a alguma ordem imposta por aparatos curriculistas ou por qualquer “liderança” do movimento. Aliás, procurava-se não se constituir lideranças, as decisões eram tomadas de forma coletiva, através de instrumentos democráticos, como a assembleia, principal órgão deliberativo e consultivo do currículo das ocupações.

A cartilha “Como ocupar uma escola”, escrita por estudantes da Argentina e do Chile na luta conhecida como “Revolta dos Pinguins”, reverberou-se nas ocupações secundaristas das escolas do Chile contra cobranças de taxas dos exames de seleção das universidades, serviu como artifício de inspiração de um plano de ação das ocupações, ensinando passo a passo das estratégias de ocupar, bem como na formação das comissões. De acordo com Zaccarelli (2018), essa experiência contribuiu para a inspiração das manifestações argentinas e brasileiras ocorridas em 2015, a exemplo da Primavera Secundarista em SP, pois trazia explicações direcionadas aos aspectos de organização e limpeza das escolas, informações jurídicas, declarações da mídia, etc. Não podemos afirmar que há um consenso no tocante ao conhecimento dessas estratégias pelos ocupantes da UFPE. Nem todos os estudantes que ocuparam seus centros teriam passado por algum movimento social. Para alguns, essa experiência era nova, muitos estavam ocupando pela primeira vez e aprendendo na prática os significados do movimento de ocupação estudantil.

A partir dessa reflexão, podemos pensar nas diferentes formas que o currículo da ocupação estudantil foi sendo formado. Consideramos que esse currículo foi sendo construído na prática através de propostas marcada por intencionalidades que surgiam de algumas necessidades objetivas. Muitas vezes, era acompanhada de um debate plural marcado por algum tipo de atividade. Quando apontamos para essa pluralidade, queremos afirmar que as discussões ocorridas dentro do movimento de ocupação também foram marcadas pela diversidade de temáticas que constituiu a riqueza do movimento.

Concebemos o currículo das ocupações estudantis enquanto prática dos ocupantes mediante a necessidade de ação do ato de ocupar. A própria forma de ocupar torna-se currículo. Além disso, sua composição também é organizada pela necessidade de debater algumas temáticas específicas que foram e são muitas vezes excluídas ou pouco debatidas no ambiente escolar e universitário. Estamos nos referindo a uma experiência curricular marcada pela produção dos anseios estudantis.

A partir dessa discussão, podemos analisar o que Lopes (2015) já apontava como existência de uma lógica de currículo fundamentada pelo discurso em defesa da qualidade educacional, formação crítica do sujeito e emancipação. Para a autora, esse raciocínio era alinhado a critérios econômicos (competitividade e individualismo) e a ideia do que é comum a todos (as). Além disso, se apresenta como problemático para uma perspectiva democrática, porque contribui, muitas vezes, para firmar as articulações de determinados grupos sociais aos processos de mercado. Mesmo que houvesse a defesa da qualidade da educação - justamente uma das bandeiras de lutas que os ocupantes defendiam -, existiam nos espaços das ocupações

estudantis, ações que se distanciavam totalmente da lógica de currículo articulada a critérios individuais. As práticas dos ocupantes eram marcadas pela divisão de tarefas: formavam-se duplas ou trios nos protestos; organizavam-se comissões de saúde e segurança, dentre outras estratégias desenvolvidas. Eram operações coletivas que não existia somente o interesse de promover atividades ou de se apropriar dos debates das pautas das ocupações, mas de formar uma rede que contribuísse com o próprio movimento.

4.2 A assembleia e a divisão de comissões como currículo da ocupação estudantil

Os sentidos democráticos das ocupações estudantis se desenvolveram a partir da construção do currículo e também da articulação do movimento com a comunidade. Quando falamos de democracia, nos referimos, principalmente, às formas de participação enquanto dispositivo de ações coletivas no processo de tomada de decisão. Nas instituições de ensino, a mesma é colocada em prática no tocante à participação dos (as) alunos (as), através de instrumentos que possibilitam a inserção de sujeitos que são frequentemente excluídos desse processo. Na escola, geralmente é representada por eleição direta de gestores, pelo conselho escolar formado por equipes gestora, financeira e pedagógica¹⁸, processos de transparência, bem como por outras estratégias.

Nas ocupações, os estudantes criaram seus próprios instrumentos democráticos. A assembleia foi considerada o maior órgão deliberativo pelo qual cada membro poderia opinar sobre as pautas. Essa estratégia é corriqueiramente utilizada pelos movimentos sociais e estudantil, portanto, os movimentos de ocupações não a produziram. Muitos estudantes do OcupaUFPE estavam participando da assembleia pela primeira vez.

A assembleia é organizada pela estruturação de uma mesa composta por estudantes responsáveis por fazer a inscrição das falas, controlar o tempo e redigir a relatoria. A mesa geralmente é modificada a cada encontro. Os componentes e suas funções são apresentados à assembleia. Se for consenso é aprovada, se não, encaminha-se para a votação. No primeiro momento é apresentado uma pré-pauta, em seguida, o público acrescenta ou não as demais propostas. Por conseguinte, aprovam ou discordam da sua definição. A assembleia possui um teto limite de fala. Dependendo do tempo disponível, encaminha-se de dois a três minutos.

¹⁸ No campo teórico da gestão educacional existe um debate que se apresenta a partir do dissenso de que esses instrumentos acima citados podem não garantir a existência de um ambiente democrático na instituição de ensino. As práticas de participação efetiva da comunidade escolar e equipe pedagógica no processo de tomada de decisões é que poderão evidenciar princípios democráticos no fazer da gestão. Portanto, não basta somente apresentar o instrumento, e sim, vivenciá-lo de forma efetiva.

Cada pauta é discutida em blocos: os estudantes realizam sua inscrição, entoam falas relacionadas à discordância, concordância, reflexões ou sugestões de propostas de ações encaminhativas. É importante ressaltar que somente a assembleia tem o poder de deliberar essas sugestões, ou seja, de aprová-la. Há um quórum mínimo – número ínfimo de pessoas presentes – que autoriza o seu acontecimento, caso essa quantidade não seja suficiente, é impossibilitada de acontecer.

A metodologia segue algumas regras de acordo com a necessidade das demandas que vão surgindo. Existe a opção de votar por cada ponto de pauta ou de optar, no final do encontro, pela escolha da votação de todas as demandas. Quando se encerra a discussão, encaminha-se para a votação. Se houver uma única proposta, é votada inicialmente pelo consenso, se não, encaminha-se para a votação por voto universal - contagem dos votos de modo unitário. Em caso de duas ou mais propostas, antes de colocar para a votação, abre-se inscrição de defesa das propostas. Em seguida, encaminha-se para a votação. A primeira tentativa é apresentada pelo contraste visual – quando a maioria concorda –, se não for possível, é realizado pelo voto universal.

A assembleia era considerada o maior órgão consultivo e deliberativo do movimento de ocupação estudantil, portanto, as atividades das comissões – além de outras ações estudantis – só poderiam ser operacionalizadas se passassem pela discussão e aprovação da mesma. Em alguns momentos, eram realizadas de forma unificada: todos os centros reuniam-se em algum espaço para debater suas pautas; em outros, organizadas de forma interna para a discussão de suas demandas específicas. Nesse sentido, não havia uma tomada de decisão estratégica que pudesse ser conduzida fora da assembleia. As comissões não podiam passar por cima de suas decisões, deveriam respeitar esse espaço como legítimo, único e deliberativo.

4.3 O início do OcupaUFPE campus Recife

O Centro de Educação da UFPE campus Recife, foi o primeiro prédio ocupado em outubro de 2016. Alguns estudantes inspirados na ocupação que já estava acontecendo no campus da UFPE Vitória, decidiram reunir-se com determinados alunos (as) de licenciaturas para planejar estratégias do passo a passo inicial da ocupação. Após a deflagração da ocupação no CE, outros centros iniciaram a mobilização a partir da seguinte sequência: CFCH (Centro de Filosofia e Ciências Humanas), CAC (Centro de Artes e Comunicação), NIATE (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)/CFCH, CCB (Centro de Biociências), Departamento

de Enfermagem, NIATE CB, NEFD (Núcleo de Educação Física e Desportos) e a FDR (Faculdade de Direito da UFPE)¹⁹.

Figura 3 – Primeiro dia do OcupaCE



Fonte: Página do Facebook do Centro de Educação da UFPE²⁰

As ocupações estudantis dos centros da UFPE campus Recife foram decididas a partir das assembleias dos cursos, iniciadas em sua maioria, pela mobilização de estudantes que já tinham conhecimento e discordavam da antiga PEC 55. O *trancaço*²¹ da BR-101 e das entradas da universidade foram planejados na intenção de paralisar as aulas e chamar atenção da comunidade as medidas do governo. Com essa estratégia, os estudantes arquitetaram o melhor horário para entrar no centro, produziram materiais, cartazes e escritos, a exemplo da carta manifesto “Porque ocupamos o CE”. Também organizaram a assembleia estudantil no primeiro dia da ocupação, a qual foi realizada com participação massiva de estudantes, técnicos (as) e docentes.

No espaço da assembleia do Centro de Educação, os (as) alunos (as) fizeram falas desencadeadas por um sentimento de descontentamento contra as medidas que estavam sendo organizadas por diferentes articulações políticas do governo Temer. Cada centro construiu sua dinâmica específica. A assembleia inicial foi utilizada como instrumento deliberativo de aceitação e forma de organização da ocupação baseada em comissões. Para Parker (2018), as comissões é uma estratégia realizada para operacionalizar o movimento.

¹⁹ Essas informações foram coletadas da página “Ocupa UFPE”, a partir de uma pesquisa cronológica sobre a sequência dos centros ocupados.

²⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/465988600114317/permalink/1255472174499285/>>. Acesso em: 11 de abr. de 2019.

²¹ O *trancaço* é uma estratégia de bloqueio de passagem realizada especialmente nas principais entradas de acesso, seja por movimentação de pessoas ou na instalação de barreiras.

O OcupaUFPE foi formado por comissões de comunicação, mobilização, alimentação, segurança e limpeza. Essa estrutura foi utilizada como estratégia para estabelecer a contribuição de cada estudante nas atividades. Era recomendável que cada ocupante participasse de no máximo duas comissões. Essa regra foi estabelecida como forma de não sobrecarregá-los (as) de tarefas, de modo que cada um (a) pudesse preencher seu tempo de acordo com as demandas das atividades específicas.

Cada comissão era formada por funções distintas. A Comissão de Comunicação foi responsável por participar de entrevistas, administrar a página do OcupaUFPE, divulgar a programação das atividades, escrever notas - desde aquelas que demarcaram uma posição política coletiva, a pedidos de doações, apoio a movimentos sociais e/ou denúncias direcionadas a reitoria da universidade. Mobilização tinha o objetivo de realizar passagens²² em sala de aula, panfletagem dentro e fora da universidade, dialogando com a população nos metrô de Recife, ao redor das empresas e locais de boa circulação de pessoas, ou seja, carregava a função de impulsionar as articulações sobre as demandas surgidas. Alimentação era responsável por receber doações, preparar a alimentação²³ dos ocupantes e organizar o local de preparo das refeições. Segurança estava encarregada de pensar suas estratégias. Para isso, dividia-se em duplas com o intuito de realizar vigílias nos três turnos das entradas²⁴ dos centros. Também planejava táticas de proteção nos protestos²⁵, organizava materiais de defesa, como gases e vinagre, visando coibir o efeito do gás lacrimogêneo. Por último, a comissão de limpeza era responsável por organizar a higiene de todos os espaços ocupados, tanto o hall dos centros, banheiros e salas de aula, quanto os núcleos de estudos.

Figura 4 – Ex-ocupantes realizando a limpeza no OcupaCE

²² Essas passagens ocorriam nos centros que não estavam ocupados. As mesmas tinham a função de convocar os estudantes para se somarem as luta nas diferentes atividades que estavam sendo propostas, desde tarefas específicas da programação até atos do movimento.

²³ Em alguns centros, a alimentação foi realizada na copa dos terceirizados; em outros, nas salas de aula que os estudantes adaptavam para preparar as refeições.

²⁴ A permissão para a entrada dos centros ocupados variou de cada centro. Alguns não permitiam o acesso de professores (as); outros, não concordavam com a presença da ADUFEPE (Associação dos Docentes da UFPE) devido às posições centralizadoras da mesma nas assembleias docentes. Cada centro tinha autonomia para fazer essa escolha.

²⁵ É importante enfatizar que nem todas as comissões de seguranças tiradas em cada centro era a mesma que compunha a função de garantir a segurança nos atos. A assembleia tinha o poder de ordenar e reordenar esses espaços.



Fonte: Página do Facebook OcupaUFPE

4.4 Entre debates na ocupação estudantil da UFPE campus Recife

A página do Facebook “Ocupa UFPE”, criada para organizar as redes de socialização comunicativa dessa ocupação universitária, foi a principal fonte de documentos informais utilizada nessa pesquisa para realizar um levantamento dos conteúdos que abarcaram as temáticas debatidas.

FIGURA 5 – Slogan da página Ocupa UFPE



Fonte: Página do Facebook²⁶

De acordo com Zaccarelli (2018), as páginas de Facebook e os cartazes colocados nas escolas ocupadas é uma estratégia utilizada pelos ocupantes para comunicar-se com a sociedade. No geral, esse recurso aponta um panorama de todas as atividades desenvolvidas durante o movimento: assembleias, aulas públicas, reuniões, vivências, oficinas, cine-debates, roda de diálogo, palestra ou ciclos de palestras, cursos, atividades artísticas e culturais.

²⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaUFPE/>>. Acesso em: 22 de abr. de 2019.

Ao discutir sobre as novas tecnologias, Gohn (2017) aponta a internet como instrumento que carrega um significativo potencial de mobilização na sociedade. A mesma enfatiza que é nesse contexto que os coletivos ou novíssimos movimentos sociais atuam na construção da opinião pública. Nesse sentido,

O ambiente virtual propiciado pela internet ocupa lugar central no caráter dessas ações conectivas no que diz respeito à infraestrutura de recursos para formar pautas, consensos, mobilizar a população, fazer convocações, divulgar resultados de atos, agendas futuras, etc. Os manifestantes, ao participarem, deixam registros – nos blogs, fotos, etc. – que ajudam a criar uma memória e a construção de um imaginário sobre o tema (GONH, 2017, p. 25).

A partir do levantamento realizado na página do Facebook “Ocupa UFPE” foi possível constatar que a intenção não foi apenas discutir os impactos do novo regime fiscal nos campos científicos da educação, saúde, tecnologia, no contexto político, recortes de classe, raça e gênero ou nos direitos trabalhistas. O debate da PEC/55 foi articulado ao movimento de ocupação, aos informativos produzidos pelos meios midiáticos, às políticas de gestão educacional brasileira e afirmativas das universidades – algumas destinadas as pessoas trans e travestis - envolvendo, assim, questões de Transfobia e LGBTfobia.

Figura 6 - Cartaz de programação da ocupação do CFCH



Fonte: Página do OcupaUFPE no facebook²⁷

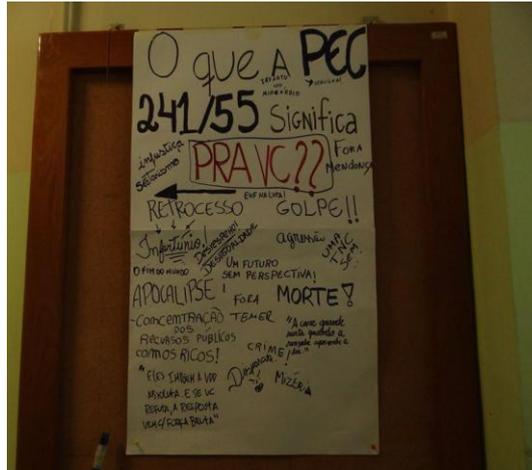
Os debates da PEC 55 também estiveram atrelados às questões sobre cultura, aspectos econômicos e sociais do país, greves, racismo no Brasil, detalhes jurídicos desse novo regime

²⁷Disponível em:

<<https://www.facebook.com/OcupaUFPE/photos/a.1746874182255447/1747788875497311/?type=3&theater>>. Acesso em: 21 de abr. de 2019.

fiscal e suas formas de tributação. Dentro dessa temática ainda foi realizado uma manifestação artística por um grupo de Hip-hop em forma de batalha²⁸, produção de painéis em uma plenária “10 motivos para odiar a PEC 55”, oficina de cartazes com os secundaristas da comunidade da Várzea e estudantes do Colégio de Aplicação da UFPE.

Figura 7 – Cartaz da oficina sobre a PEC 241/55



Fontes: Página do OcupaUFPE no facebook²⁹

A MP 746 da Reforma do Ensino Médio foi pautada em forma de debate, roda de estudo e através de uma aula pública sobre essa discussão e o ensino de história. Mesmo constituindo a pauta nacional das ocupações estudantis, o Movimento Escola sem Partido só foi debatido uma única vez por meio de aula pública.

Pauta nacional das ocupações	Quantitativo de atividades
Antiga PEC 55	32
Reforma do Ensino Médio	3
Movimento Escola sem Partido	1
Total	36

²⁸ Esse termo é destinado a um momento em que os MC's improvisam rimas. Ganha a batalha quem melhor rimar ou responder a música.

²⁹ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/OcupaUFPE/photos/a.1740371672905698/1752257325050466/?type=3&theater>> e

<<https://www.facebook.com/OcupaUFPE/photos/a.1740371672905698/1752257228383809/?type=3&theater>>.

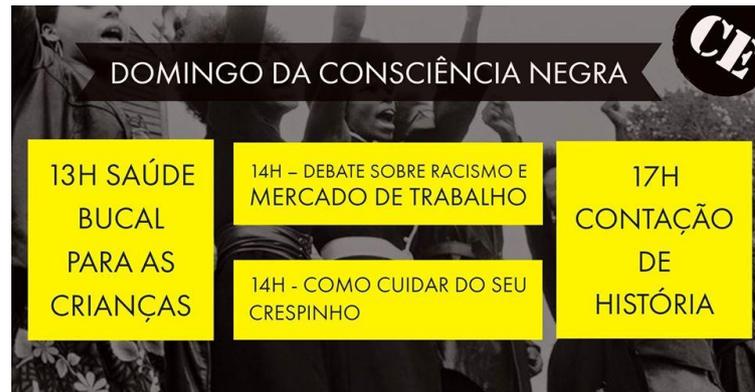
Acesso em: 11 de abr. de 2019.

A partir do quadro acima é possível visualizar a PEC 55 como a pauta nacional mais debatida no movimento de ocupação universitária da UFPE campus Recife. A expressividade do quantitativo de 32 atividades pode ser considerada devido à percepção dos estudantes em reconhecer os impactos desastrosos dessa medida nas políticas sociais. Acreditamos que o debate sobre a Reforma do Ensino Médio esteve mais presente nas ocupações secundaristas, pelo fato de fazer parte, principalmente, da realidade dos (as) alunos (as) dessa modalidade de ensino. Através da tabela, podemos apontar apenas uma atividade sobre o Movimento Escola sem Partido. Essa lacuna pode ser evidenciada não pela circunstância de ser uma demanda menos importante, mas devido à urgência do risco, na época iminente, em que se encontrava a efervescência do processo de tramitação da PEC 55. Havia uma necessidade de aprofundar o debate dessa temática como forma dos ocupantes conhecerem seus aspectos, inclusive, como estratégia de resistência a medida.

O debate de gênero foi realizado através da peça teatral “Gênero e Sexualidade”, das rodas de diálogo “Violência Sexual e de Gênero”, “Feminismo”, aulas públicas relacionadas à discussão sobre os discentes, dissidentes, desigualdade social e os impactos da PEC 55 na sociedade.

A discussão que apresentou um recorte de raça se dividiu entre aulas públicas sobre “Raça, feminismo e educação”, mesa de debate sobre ser negro e LGBT, mulher negra na luta, roda de conversa a respeito de estudantes pretos da UFPE, auto-produção com coco e cultura afro-brasileira envolvendo o conhecimento popular, roda de diálogo sobre a terça-negra, palestra que propunha discutir o racismo no Brasil e a PEC 55. O debate racial também estava marcado sobre as temáticas de racismo e mercado de trabalho, mídia independente blogueiras negras, consciência negra, impactos da PEC nas questões de raça, racismo científico, exclusão da população negra na historiografia, revoluções africanas, mito da democracia racial, as mulheres negras e as religiões de matriz africana, capitalismo, racismo e o extermínio da juventude, racismo e superexploração da força de trabalho – o diálogo entre Ruy Mauro Marini e Clovis Moura, liberdade de culto - Vera Baroni e Beth de Oxum -, resistência, luta da população negra e política nacional de saúde integral das pessoa negras.

Figura 8 – Cartaz de atividades sobre consciência negra



Fontes: Página do OcupaUFPE no facebook³⁰

A oficina “como cuidar do seu crespinho” foi desenvolvida no sentido da valorização do cabelo, das identidades das pessoas, adolescentes, crianças e empoderamento da mulher negra. Esse momento foi realizado com a comunidade do entorno da universidade onde as mesmas puderam aprender sobre técnicas de cuidado com o cabelo crespo, mas, sobretudo, de aceitação da sua identidade e reconhecimento de suas potencialidades. Essa experiência foi marcada por uma inversão da lógica, momentos de reflexão sobre os padrões de beleza existentes na sociedade que são acompanhados por um discurso racista e preconceituoso os quais reforçam a ideia de que as mulheres precisam se adequar ao que é considerado cabelo “bom/liso” e se libertar do cabelo “ruim/crespo”.

Além dessa diversidade de temática foi construída uma programação do novembro negro acompanhada da mesa de abertura intitulada “Mulheres negras protagonizando o debate”, oficinas, exibição de filmes e atividades culturais. Nesse espaço também aconteceram atividades direcionada as crianças. O planejamento foi elaborado no intuito de discutir a história de resistência e luta do povo negro, tendo em vista a preocupação dos ocupantes relacionada aos impactos da PEC 55 ao povo pobre e preto das periferias. Para eles (as), o projeto de emenda caracterizava-se como uma “proposta” higienista e neoliberal, e não como um direito o qual deveria ser garantido³¹.

Figura 9 – Cartaz da aula pública

³⁰ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/OcupaUFPE/photos/a.1740371672905698/1752841801658685/?type=3&theater>>. Acesso em: 14 de abr. de 2019.

³¹ Essa justificativa está disponível no site: <https://ocupaufpe.wordpress.com/2016/11/01/novembro-negro/>.



Fontes: Página do OcupaUFPE no facebook³²

A presença dessas pautas no movimento de ocupação pode ser pensada até mesmo a partir da ausência ou de poucas discussões sobre raça e gênero nos cursos acadêmicos. Mesmo que se tenha avançado o quantitativo de seminários, mesas de debate acerca dessas pautas, ainda ocorrem de forma pouco gradual, sendo ausentes inclusive nas disciplinas sobre as relações étnico-raciais ou de gênero e sexualidade nos cursos de educação superior voltado para a formação de professores (as). Quando nos referimos aos demais cursos de graduação, essa oferta é quase inexistente. A recorrência maior do debate sobre as questões raciais nesse movimento específico aponta o crescimento dessa discussão no ambiente acadêmico, no entanto, não podemos afirmar que esse debate é presente em todos os espaços ou cursos.

Até o ano de 2018, no Centro de Educação da UFPE, as disciplinas de “Relações étnicos raciais” e de “Gênero, sexualidade e educação” não eram obrigatórias no curso de Pedagogia. As mesmas passaram a ser inseridas na reforma do currículo do referente curso, apenas no ano de 2019³³, a partir da contribuição da comunidade desse centro. A oferta eletiva das mesmas pode ser considerada como um déficit no processo formativo dos (as) licenciandos (as). A forma optativa como essas disciplinas são apresentadas abre espaço para que os estudantes escolham ou não as disciplinas. É importante refletirmos que serão esses sujeitos que irão atuar como futuros profissionais nas escolas públicas, privadas e demais espaços. A ausência de debates sobre os recortes de gênero e raça poderão impactar diretamente em suas práticas pedagógicas, o que pode ocasionar uma falta de preparo para o trabalho com essas questões específicas.

³² Disponível em:

<https://www.facebook.com/OcupaUFPE/photos/a.1740371672905698/1740749869534545/?type=3&theater>

³³ Até o momento, essa reforma ainda não entrou em vigor.

Outro ponto importante que pode ser evidenciado é o fato da maioria ou boa parte dos ocupantes serem estudantes negros e/ou LGBTs. Essa realidade pode ser apontada como uma necessidade de aprofundar esses temas ou até mesmo como uma forma de organização desses grupos no processo de afirmação de suas identidades.

No total, o recorte de raça foi à temática mais debatida durante o movimento de ocupação da UFPE campus Recife. A discussão de gênero também esteve presente a partir de diferentes estratégias, principalmente nas atividades culturais e artísticas.

Pautas identitárias	Quantitativo de atividades
Questões raciais	26
Gênero	24

As aulas públicas envolveram a discussão sobre a perspectiva do desenvolvimento regional e movimentos sociais; A troça empatando a tua vista – a sátira e a greia enquanto ferramentas revolucionárias; Conceito de alienação, trabalho e desigualdade social na perspectiva marxista; Conservação da biodiversidade e democracia; Estrutura das revoluções significativas; Ensino da matemática indígena; Greves estudantis e o poder na universidade; A filosofia da educação enquanto uma filosofia política; Mudanças dos paradigmas sociais e a necessidade da reforma do ensino superior – o caso da Biologia -; A leguminosae no Brasil; Direito constitucional e a conjuntura; Imagens da escola; Cultura versus Estado: cenário de guerra; Uma introdução ao veganismo e direitos dos animais; O conhecimento científico dos povos indígenas; Criminalização dos movimentos sociais através do proibicionismo de drogas e também a partir da lei antiterrorismo; Vivências pessoais e a alteração da percepção e construção de uma narrativa histórico-identitária e a Antropologia dos movimentos indígenas: contexto local, regional e nacional também compuseram os debates no currículo do movimento. As demais aulas públicas envolviam o debate acerca das questões de gênero; Conhecimento científico; Geografia dentro do contexto político latino-americano; Multidão e política; Conjuntura política, reflexologia e automassagem e Estudos sobre masculinidade.

Além das aulas públicas, também aconteceu o aulão pré-vestibular rumo à universidade e o aulão pré-ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Essas aulas eram oferecidas por professores (as) que ministravam diferentes conteúdos com o objetivo de propiciar uma formação em que estudantes da classe menos favorecida pudessem ter oportunidade de estudar e disputar as vagas da universidade pública. Também foram realizadas aulas de Vídeo arte; História e antropologia indígenas: diálogos conceituais;

funcional e danças populares e yoga. A maioria dessas atividades eram propostas através de um curso já existente, como o de extensão sobre antropologia indígena “Territorialização, políticas indigenistas e mobilizações dos povos indígenas”.

O debate também foi marcado pelas temáticas diversificadas acerca da Política como campo de pesquisa; O babado de Toinha umbigada/história; Fotografia, memória e ilusão; Diálogos Hip-hop; Pichação e o cenário do Hap em Pernambuco; Os ataques à seguridade social e as estratégias de enfrentamento; Contra cultura e o Dionisíaco; Impactos ambientais na atualidade; Literatura e ditadura; Histórico da saúde enquanto direito; Onde está o inimigo; Ludicidade; As reformas para o capital; Crise atual e crise de 1929; Movimentos sociais MST e MTST (Movimento dos Trabalhadores sem Teto); Crise econômica: austeridade fiscal e saúde; A televisão não será revolucionada; Políticas sociais; Desconstruindo preconceitos: informações gerais sobre povos indígenas em Pernambuco; Autonomia, revolução e democracia radical; Empoderamento jurídico; Saúde genital; Minorias ativas e movimentos sociais; Direitos animais e veganismo: uma introdução; Povos indígenas e o direito a diferença; a Reforma da Previdência e a mesa redonda sobre Direito, marxismo e emancipação social.

As palestras abarcaram temas da ditadura militar; Cidade como um lugar de ato dialógico; A temeridade das descontinuidades na ciência e tecnologia; Esporte universitário e atividade física na UFPE, bem como as demais temáticas já explicitadas sobre a PEC/55. Além disso, também ocorreu uma atividade voltada a vivência indígena do inventário Curumim da aldeia à cidade e de Cavalinho Marinho.

As rodas de diálogo foram realizadas a partir das temáticas de extensão popular; Feminismo; Democracia e ocupação; Universidade e sociedade: integração do aprendizado acadêmico e conhecimento popular; O movimento manguebeat; Ativismo social, diálogos femininos: a voz ativa das mulheres nas ocupações e movimentos sociais; Luta antimanicomial; Povos tradicionais e o cenário político atual; Feminismos e pós-colonialidade.

As rodas de conversa também foram constituídas a partir de conversa com mestres capoeirista sobre a capoeira e a cultura de resistência; Especificidade da capoeira angola Pernambucana e as relações local/global e a Auto-produção com coco e cultura afro-brasileira: o conhecimento popular. Essas rodas tinham um caráter mais livre. Geralmente era composta por um (a) mediador (a) e um ou dois debatedores. Voltava-se para a escuta dos participantes, preservando pelo debate de forma espontânea.

A roda debate com estudantes do EREM (Escola de Referência do Ensino Médio) de Bezerros e a voz dos estudantes secundaristas foi um espaço destinado à integração do movimento de ocupação secundarista e universitário de Pernambuco. Além dessa, também ocorreu uma roda de conversa com estudantes das ocupações universitárias da UFPE, UPE (Universidade de Pernambuco), UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco), UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco) e também com algumas escolas ocupadas em Recife. Nesses encontros e na assembleia dos ocupantes de Pernambuco em Brasília foi cogitada a ideia de realizar um encontro das ocupações de PE. Essa proposta não se concretizou devido às demandas e até mesmo pela falta de articulação do próprio movimento.

Os cines-debate foram constituídos por exibições de filmes: curtas-metragens e documentários que propuseram temáticas específicas. O recorte racial foi constituído através dos filmes *Within our Gates*; *Panteras negras, todo poder ao povo*; *Libertam Angela Davis*, em suas diferentes narrativas, desde a violência da mulher negra, a organização do movimento negro e enredo desses personagens. O ativismo de homossexuais foi abordado no filme *Pride*.

As narrativas audiovisuais também abarcaram temas relacionados às experiências de manifestações, desde as secundaristas em São Paulo, a exemplo dos documentários *Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile* e *Lute como uma menina*; a jornada de junho de 2013 pelo filme “20 centavos”. Também incluíram o documentário *Hiato*, o qual retrata as manifestações ocorridas em um shopping no Rio de Janeiro. Esses cines abarcaram as produções fílmicas da própria cidade, a exemplo de *Mulheres espelhos* e *Mães do Pina*.

Figura 10 – Cartaz do filme Mães do Pina



Fonte: Página do OcupaUFPE no facebook³⁴

³⁴ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/OcupaUFPE/photos/a.1740371672905698/1758337554442443/?type=3&theater>>. Acesso em: 22 de abr. de 2019.

O movimento de ocupação também exibiu filmes como o Fahrenheit 451, o qual aborda a censura do livro em um regime autoritário. O debate sobre a política de combate as drogas foi escolhido pela produção Cortina de fumaça. O documentário Sciko tratou da discussão acerca da falta de um sistema público de saúde nos EUA. O muro é o meio retratou as pichações nos muros da universidade Federal de Sergipe. Escolarizando o mundo refletiu sobre o processo de escolarização e a substituição de métodos tradicionais de ensino. Quase Deuses abordou a respeito da depressão. O veneno está na mesa colocou em xeque o modelo de produção de alimentos. Martírio discutiu acerca da violência sofrida pelo grupo indígena Guarani Kaiowá. Além desses, também foram exibidas produções fílmicas sobre conflitos políticos, diferentes enredos e filmes premiados em algumas edições do Recifest (Festival de Cinema da Diversidade Sexual e de Gênero).

Geralmente o cine-debate é configurado através da seguinte metodologia: os debatedores apresentam-se explanando de forma breve a temática abordada. Em seguida, o filme é transmitido. Após o término, as inscrições para o debate são abertas para o público. Os mediadores são responsáveis por controlar o tempo, responder perguntas, refletir ou problematizar sobre questões levantadas, podendo também elencá-las. É importante ressaltar que além desse modelo, existia o Cinema da ocupação. O objetivo era assistir filme de maneira descompromissada, como distração ou reflexão de alguma temática, sem ter necessariamente um compromisso com o debate oral.

Espaços de debates	Quantitativo de atividades
Debates	68
Aulas públicas	39
Cine-debate	39
Rodas de diálogo ou conversa	25
Palestras	9
Total	180

As atividades da ocupação aconteciam a partir da proposição de temas escolhidos em assembleia através das propostas de professores (as), estudantes, coletivos, movimento ou demais pessoas que se disponibilizaram. A aula pública funcionava em sua maioria pela exposição do tema por um/a ou demais professores (as). Na maioria das vezes o debate era garantido ao público como forma de ampliar a discussão acerca da temática específica. Em poucos momentos era restrito a exposição do (a) facilitador (a). Uma aula pública não era realizada de forma desconexa a algum objetivo. Se havia esse espaço era justamente para atender a alguma demanda formativa ou estratégica. A diversidade de debates pode ser evidenciada devido à existência do público de ocupantes de diferentes cursos.

O currículo da ocupação apenas foi debatido uma única vez no movimento. Essa discussão foi de extrema importância para apontar o que os ocupantes tinham organizado dentro desse espaço de tempo. Além disso, a ocupação foi discutida a partir do tema Engajamento de si e Ocupação e resistência. Também existia um grupo de estudos sobre Cavalinho Marinho.

A greve e a construção da unidade foram constituídas como uma forma de discutir as estratégias da ocupação com diferentes setores da universidade, acompanhada do intuito de fortalecer o movimento grevista, inclusive como tática para a construção do comando unificado de mobilização que reuniu três categorias - professores (as), técnicos (as) e estudantes. Além desses, também aconteceram debates sobre o novo estatuto da UFPE - espaço realizado com o propósito de estudar os artigos desse documento na busca de brechas para contestar sua inconstitucionalidade.

As apresentações de bandas, coco de roda, maracatu, roda de capoeira e mamulengo assinalaram diversas atrações que valorizaram a cultural local. Algumas dessas atividades culturais foram acompanhadas pela expressão de uma posição política contra o governo Temer, dentre elas a Poesia livre, o Sarau político e poético. As demais foram formadas pela orquestra em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), show de bandas ou coletivos, Tenda do conto - contações de histórias -, show de Hip-hop, campeonato Break de Show de Rap, Afoxé, atividades esportivas como a Copa de barrinha, Jogos da Ocupa, a Noite dos palhaços adestrados, Batucada feminista, Cultural LGBT, Tocada percussiva e a Cultural unificada com todos os centros ocupados.

Figura 11 – Show cultural

Figura 12 – A noite dos palhaços



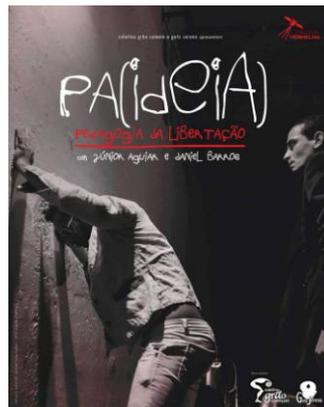
Fonte: Página do OcupaUFPE no facebook³⁵



Fonte: Página do OcupaUFPE no facebook³⁶

As performances foram promovidas por meio de sarau ou composta por algum tema específico, a exemplo da Brasiologia, Carne negra, através de dança, teatro ou do Ocupa diversidade com diversas apresentações artísticas. As danças foram promovidas a partir da modalidade contemporânea e circulares. O teatro foi vivenciado pelas peças: Da poética a política; Leitura dramática de algum episódio de terror e miséria no terceiro reich; O mascate: teatro de objetos para adulto; Soledad – a terra é fogo sob nossos pés; Paidéia – pedagogia da libertação e também a partir de diferentes propostas de oficinas, como já descrito anteriormente. O almoço musical foi realizado apenas uma única vez com o intuito de promover um espaço em que os ocupantes prestigiassem a música tocada pelo piano clássico.

Figura 13 – Cartaz da peça teatral Paidéia, Pedagogia da Libertação



Fonte: Página do OcupaUFPE no facebook³⁷

³⁵ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/OcupaUFPE/photos/pcb.1747615145514684/1747614758848056/?type=3&theater>>. Acesso em: 22 de abr. de 2019.

³⁶ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/OcupaUFPE/photos/pcb.1754798431463022/1754798198129712/?type=3&theater>>. Acesso em: 22 de abr. de 2019.

As oficinas foram construídas através de diferentes propostas. Defesa pessoal, por exemplo, estava ligada diretamente ao conhecimento e a prática de técnicas de defesa. Sua proposta surgiu a partir da necessidade dos ocupantes protegerem-se de agressões físicas das forças repressivas em protestos, de uma possível reintegração de posse ou de situações que poderiam emergir. Além dessa, também foi realizada a oficina de Krav Magá, ligada a técnicas de luta de combate corpo a corpo e de Taichichuan, referente a movimentos de suavidade e leveza.

Aconteceram oficinas voltadas para o cuidado de si como o Reiki, Meditação, Vivência corporal, Corpo ativo, Alongamento e relaxamento para os funcionários terceirizados e ocupantes. As relações que foram estabelecidas com os terceirizados variavam a partir de cada centro ocupado. No início, os mesmos ajudavam na manutenção da limpeza. Após decisões tomadas em assembleia, os ocupantes ficaram responsáveis por desenvolver essa tarefa. A maioria dos terceirizados apoiavam as ocupações, mas tinham medo de sofrer retaliação. Embora tenham participado de algumas atividades específicas organizadas pelos ocupantes, não puderam se envolver nas diferentes mobilizações.

No Centro de Educação da UFPE foi realizado um encontro de escuta e acolhimento com os funcionários terceirizados em que os mesmos puderam falar sobre suas compreensões acerca do movimento de ocupação, das relações estabelecidas com os ocupantes, experiências de vida, sentimentos, principalmente ligados à afetividade e gratidão pela convivência construída nesse centro com os ocupantes. Sem dúvida, essas questões poderiam ser tratadas em uma pesquisa específica para refletir a respeito da invisibilidade dessa categoria nas universidades públicas, a precarização e as relações de trabalho. Muitos apontaram o desprezo como forma de serem tratados, relações de subalternidades, atitudes que revelaram ignorância, falta de respeito e humildade para com aqueles (as) que trabalham de forma digna, organizando o espaço para um bom funcionamento da universidade.

As vivências grupais participativas foram proporcionadas no intuito de promover a integração dos ocupantes de diferentes centros. Era um momento destinado à socialização coletiva, de suspensão e também de escuta. Geralmente essas atividades eram organizadas por estudantes do curso de Psicologia. Mesmo em um espaço de ocupação, era difícil perceber a singularidade dos sujeitos, suas necessidades e potencialidades. Nessas vivências os participantes tiveram a oportunidade de exercitar um olhar de atenção para com o outro e a si

³⁷ Disponível em:

<<https://www.facebook.com/OcupaUFPE/photos/a.1740371672905698/1742830919326440/?type=3&theater>>. Acesso em: 22 de abr. de 2019.

mesmo. Foi uma experiência marcante, não somente de agrupamentos, mas também de suspensão da ligeireza da rotina e do cuidado de si enquanto necessidade essencial.

As oficinas de relaxamento e Heike aconteceram para atender a uma demanda específica dos ocupantes. Quem participa de um movimento de ocupação está sujeito a diversas situações de estresse. A depressão e a ansiedade são enfermidades que apresentam índices alarmantes, chegando a serem consideradas as doenças do século XXI. A estratégia do relaxamento possibilitou aos estudantes momentos de suspensão, desconexão com os problemas, distanciamento de situações de estresse, ou seja, cuidado de si.

As oficinas de Cavalo marinho, Percussão para as mulheres e Frevo aconteceram no sentido de proporcionar vivências ligadas à cultura popular local e também como uma forma de reafirmar a resistência dessas culturas. As oficinas de dança de salão enfatizaram os ritmos latinos - samba, rumba, merengue, Cha-cha-cha -; Break Dance ao estilo de dança de rua como parte integrante do Hip-hop; Biodança, as vivências a partir de movimentos de dança com músicas a partir do processo criativo; além da oficina de Vogue enquanto uma dança formada por diferentes poses, modelos e movimentos corporais.

As oficinas de Teatro envolviam a técnica do Teatro do Oprimido e artes visuais para crianças e adultos; Metodologia de construção de projetos coletivos e análise do discurso voltaram-se aos estudos de teorias e estrutura de projetos; Turbante destinou-se a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, não somente relacionada ao embelezamento, mas também a identidade e o empoderamento da mulher negra.

A oficina de grafite destinou-se especificamente a uma forma de manifestação artística de rua. Essa arte está ligada a formas de denúncias, expressões e posições políticas, acompanhada, muitas vezes, de certas polémicas: de um lado a leitura do grafite enquanto qualidade artística; de outro, como pichação e/ou vandalismo. É importante pensarmos que a dualidade desse discurso também é evidenciada quando se trata das formas organizativas dos movimentos sociais: militantes são lidos como desocupados, estudantes/baderneiros; ocupação/crime. Esses discursos fazem parte de uma construção social do que vem a ser tal representação. Quando não se reconhece a potencialidade do grafite ou do movimento de ocupação enquanto práticas de resistência, de denúncias ou até mesmo do seu processo formativo, se inviabiliza o reconhecimento da efetividade de seus resultados, desqualificando seu processo.

As oficinas de Sinais vitais e Primeiros socorros voltaram-se ao cuidado com a saúde; Ocupação audiovisual, a prática de técnicas e representação desse campo; dentre tantas outras como a de Argila; produção de cartazes temáticos sobre a PEC/55; Plantas alimentícias não

convencionais (PANC); Produção de sabão; Tattuo; Origam e Fanzine. No geral, foram 47 oficinas que envolveram atividades práticas com os ex-ocupantes e/ou comunidade local.

Além dessas atividades aconteceram reuniões autogestionadas, as quais tinham objetivo debater pautas específicas, como a paralisação de algum curso. Nelas, ocorreram, por exemplo, a discussão acerca da reforma do currículo do curso de Pedagogia. Muitos estudantes puderam conhecer o formato dessa proposta e debater um modelo de currículo a partir de suas demandas. Esse espaço foi fruto de um esforço de ampliação do debate que estava acontecendo anteriormente ao movimento de ocupação. As propostas eram sistematizadas e debatidas nos espaços de reunião do colegiado. É importante ressaltar que a assembleia se distancia desse formato, pois é marcada por uma metodologia organizativa que inclui o debate geral das demandas estudantis.

Os demais formatos de reunião destinavam-se a discutir demandas específicas dos alunos (as) de dança e das mulheres. A preocupação das mulheres em relação ao machismo na divisão de tarefas foi pontuada inúmeras vezes nas assembleias. Em alguns momentos, a maioria dos homens se escondia para não operacionalizar atividades consideradas domésticas. Alguns, após terem sido cobrados, revelaram uma postura de descontentamento; outros começaram a se disponibilizar para participar dessas atividades, mas não de forma igualitária como deveria ser a divisão de tarefas. São nesses momentos os quais percebemos que mesmo em um ambiente acadêmico situado em um contexto de luta, o patriarcado ainda demonstra suas faces como forma de demarcar suas funções de privilégios e poder. As mulheres também precisavam se organizar para traçar unidade nos processos de tomada de decisões e nas discussões de suas pautas.

As reuniões das comissões do Comando Unificado de mobilização da UFPE iniciaram-se após a deflagração da greve dos (as) professores (as). Nessa mesma época, os ocupantes participaram da reunião do CONSUNI e também com os docentes do Departamento de Enfermagem. No Centro de Educação ocorreu uma reunião com representantes da reitoria e gestão do Centro com o intuito de cobrar algumas demandas locais, como a reforma do banheiro com vestiário³⁸ masculino e feminino, espaço de convivência, bebedouros³⁹, dentre outras reivindicações. Ao final desse encontro, as pautas foram acatadas com a promessa de destinação de verbas. Após alguns meses do movimento

³⁸ Essa era uma demanda urgente dos estudantes de Pedagogia e Licenciaturas diversas, pois muitos alunos (as) chegavam do trabalho ou estégio e não tinham um espaço propício para se banharem.

³⁹ Havia mais de oito anos que não existiam bebedouros disponíveis para os estudantes com água potável no Centro de Educação da UFPE.

de ocupação, aconteceram as instalações e obras dessas demandas fruto de uma pressão do movimento estudantil da universidade.

Dentre essas pautas, também aconteceram reuniões abertas para discutir o estatuto da UFPE. Em um desses espaços, os ex-ocupantes pautaram a necessidade da formação de cinco GDS (Grupos de Discussão) sobre assistência estudantil, paridade, segurança, RU e transparência. Mesmo sendo aprovado pela reitoria, o movimento de ocupação não conseguiu se articular para dar continuidade a essas pautas. Também existiram reuniões para discutir o texto contra-argumento do parecer jurídico organizado pela gestão da universidade, o qual apontava para a paridade como uma estratégia inconstitucional. O quantitativo de reuniões não tem como ser apresentado devido às atividades que não foram divulgadas por terem sido demanda interna do movimento de ocupação.

Descrição	Quantitativo
Atividades culturais	68
Oficinas	47
Total	115

4.5 Articulação da ocupação com a comunidade

Durante o movimento de ocupação, foram realizadas diversas atividades na Várzea, bairro localizado no entorno da UFPE, com o intuito de articular o movimento a referida comunidade. Em dias de domingos, a feijoada comunitária foi organizada pelos ocupantes através de doações de alimentos. Essa ação foi resultado de uma demanda surgida a partir da necessidade que os estudantes sentiram de aproximar a comunidade para dentro do espaço acadêmico, de modo que pudessem não somente apoiar, mas se somar a luta. Também aconteceram oficinas de contação de histórias, jogos, brincadeiras, pinturas, lanches, caça tesouro com as crianças, futebol com os adolescentes que estavam dentro da programação Sábado com as crianças ou sábado com a comunidade. O campeonato de barrinha ocorria como atividade de jogo e atividade física da ocupa. Os jogadores montavam os times nas modalidades de futsal, vôlei, basquete, dominó, badminton e queimado. Nesses encontros, as crianças também vivenciaram atividade de saúde bucal.

A oficina de contação de história foi realizada com a comunidade do entorno da Várzea, as crianças do Arruado⁴⁰ e os (as) filhos (as) de estudantes e professores (as). Geralmente essa atividade era vivenciada nos finais de semana, a partir de brincadeiras e oficinas que constituíam a programação do Sábado com as crianças. Além disso, as atividades culturais eram abertas a toda comunidade, algumas foram realizadas com o nome específico de Cultural comunitária.

O Sábado familiar na ocupação foi realizado com o intuito de aproximar os familiares dos ocupantes ao movimento. Nesse dia, foi preparado um almoço coletivo no qual os familiares puderam conhecer o espaço do centro ocupado. Esse momento foi de suma importância para que os (as) mesmos (as) pudessem se aproximar do espaço da universidade⁴¹ e conhecer as dinâmica das atividades desenvolvidas no movimento e a importância das pautas nacionais e locais, tendo em vista a existência do discurso de criminalização da ocupação. Nesse encontro, os familiares dos ocupantes expressaram suas compreensões acerca do movimento de ocupação, apoio ao movimento, mas também de algumas aflições ligadas ao medo da criminalização daquele espaço.

Quando faltavam finanças para o desenvolvimento de alguma tarefa específica, os ocupantes lançavam notas na página oficial da Ocupa no Facebook, solicitando apoio financeiro. A verba arrecadada contribuía para as atividades do movimento de ocupação: compras de alimentos e de materiais para algumas oficinas, por exemplo. Geralmente os estudantes se dividiam em comissões para fazer visita na casa dos moradores da comunidade e do Arruado. O acesso era facilitado pelo fato de muitos serem estagiários (as) das escolas da redondeza.

Os ocupantes também organizaram brechós e sebos a partir de doações. Para além da questão financeira – principal motivo dessa ação - o sebo também foi articulado com o objetivo de fazer circular diferentes livros acadêmicos, literários, infantis e de outros gêneros, a fim de propiciar um espaço mais acessível para compra, devido aos baixos custos. Em alguns momentos também recebiam visitas de pessoas ou coletivos que se propunham a contribuir de alguma forma, com doações de alimentos, por exemplo, ou desejavam conhecer o espaço da ocupação. Esse auxílio foi fundamental para manter a ocupação e construir laços de fortalecimento.

⁴⁰ O Arruado é uma comunidade localizada dentro da UFPE. Sua existência antecede a criação da própria universidade.

⁴¹ Muitos familiares não conheciam e nunca tinham visitado uma universidade pública.

4.6 A greve e as mobilizações enquanto currículo das ocupações estudantis

A organização das atividades como greves, atos, paralisações, encontros das ocupações secundaristas, plenárias unificadas e reuniões fizeram parte da dinâmica das atividades desenvolvidas durante o movimento de ocupação. A partir do mês de outubro do ano de 2016, aconteceram tentativas de mobilizar a deflagração de greves estudantis. Serviço Social foi o primeiro curso da UFPE campus Recife que aderiu a paralisação. Na sequência, tivemos o primeiro período do curso de Odontologia (exceto o setor de atendimento clínico), a FDR (Faculdade de Direito da UFPE), o curso de Terapia Ocupacional, Arquitetura e Farmácia. Estudantes do Colégio de Aplicação declararam estado de mobilização somando-se as atividades do movimento. Ocorreram algumas tentativas para desencadear a pauta da greve ou de paralisações no curso de Pedagogia, desde reuniões a assembleia estudantil, no entanto, esses encontros obtiveram baixa participação.

No desenrolar do movimento, a mobilização da categoria docente para o impulsionamento da greve ainda se encontrava de forma fragilizada. Inicialmente foram construídas cartas de apoio às ocupações, reconhecendo a luta de forma legítima em defesa da educação pública e contra os ataques que estavam sendo impostos. A participação da maioria dos (as) professores (as) universitários destinou-se a contribuir na discussão das aulas públicas, oficinas e demais atividades, as quais envolviam diferentes temáticas propostas.

Havia um grupo de professores (as) articulados (as) para pressionar a ADUFEPE no intuito de convocar assembleias com a pauta do indicativo da deflagração de greve. Suas falas apontavam para uma urgente necessidade de mobilização da categoria docente. No entanto, a demanda só pôde ser concretizada através de uma pressão protagonizada pelo M.E da UFPE que participou de atos na universidade, ecoando as seguintes palavras de ordem:

Bololô, ah, ah, bololô vamo ocupar! Queremos a greve geral, queremos a greve geral! Recua direita, recua, é o poder popular que tá na rua! Eu sou estudante trabalhador e não vou parar, criar, criar, criar universidade popular! Unificou, unificou, é estudante junto com professor! E para a vida melhorar temos que nos organizar, se os professores se unir, essa PEC vai cair, vai cair, vai cair! Poder (4x), poder para o povo (4x) e o poder do povo (2x), vai construir um mundo novo! (2x). (PALAVRAS DE ORDEM ECOADAS PELO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO ESTUDANTIL DA UFPE).

As expressões apontaram para a defesa da ocupação, greve geral e da “universidade popular” apoiada pela ideia de uma universidade aberta à comunidade e a partir da crítica à

centralidade de poder desse espaço institucionalizado. Ao mesmo tempo em que os estudantes defendiam a instituição de ensino, os reconheciam como um ambiente acadêmico privilegiado. Além disso, as palavras reverberavam uma posição política contra o movimento UFPE livre⁴², bem como a unidade da categoria estudantil, docente e técnica⁴³ para barrar a “proposta” da PEC da morte e conseguir alcançar as pautas locais.

Figura 14 – Estudantes em ato a caminho da assembleia docente



Fonte: Página do OcupaUFPE no Facebook

Multidões de estudantes caminharam em ato com seus cartazes, palavras de ordem e jogral⁴⁴, preenchendo o local da assembleia docente. Suas vozes atravessaram tentativas de silenciamento pela direção da ADUFEPE. No início esta associação não autorizou a fala dos estudantes. Após pressão, liberou o microfone para algumas vozes estudantis que aproveitaram o momento para apontar a urgente necessidade da deflagração de greve, não somente como estratégia de unidade entre as categorias na universidade, mas também pelo fortalecimento da luta contra a PEC/55.

No decorrer dessa assembleia, 367 docentes disseram SIM a greve por tempo indeterminado. No mesmo dia - 10 de novembro - a FDR foi ocupada fortalecendo o movimento. Após a declaração, os ocupantes pressionaram a movimentação do fundo de greve objetivando que o mesmo fosse direcionado as articulações das atividades, inclusive para custear o aluguel de transporte para o ato nacional em Brasília.

⁴² Este movimento era representado por estudantes de diversos cursos e integrantes do Movimento Brasil Livre que defendiam o fim da ocupação. Utilizaram-se do argumento de que os ocupantes estavam ferindo o direito de “ir e vir”. Além disso, discordaram da greve enquanto estratégia de luta da categoria docente, defendendo que essa estratégia, assim com as ocupações estudantis, acarretaria um atraso no calendário acadêmico e, consequentemente, no prazo de término de seus cursos. O movimento é descrito pela página do Facebook - UFPE Livre - como “suprapartidário, organizado por estudantes da Universidade Federal de Pernambuco, em prol de uma universidade plural, democrática e livre”. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/UFPELivre/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 22 de set. de 2019.

⁴³ Os técnicos da UFPE foi a primeira categoria a deflagrar greve.

⁴⁴ O jogral é uma “tática de repetição usada pelos trabalhadores ingleses no início do processo de industrialização, quando eram proibidos protestos e não havia meios sonoros ainda” (GONH, 2017, p. 38-39).

Figura 15 – Ocupação da Faculdade de Direito da UFPE



Fonte: Página do OcupaUFPE no Facebook⁴⁵

É importante compreendermos a greve docente enquanto um *estado* de mobilização, portanto, essa estratégia em si não pode ser considerada como um movimento esvaziado ou um descanso da categoria, e sim, como necessidade de ações mobilizadoras conjuntas: debates e ações que contribuíssem para o enfrentamento e resistência dos (as) professores (as), ocupantes e técnicos (as) em defesa de suas reivindicações.

Figura 16 – Ex-ocupante na assembleia em defesa da greve docente da UFPE



Fonte: Página do Ocupa UFPE

No decorrer da greve, professores (as) escreveram notas⁴⁶ as quais apontaram a PEC 55, o Movimento Escola sem partido, a Reforma do Ensino Médio, o corte de 45% dos

⁴⁵Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/OcupaUFPE/photos/a.1740371672905698/1751308631812002/?type=3&theater>>. Acesso em: 27 de abr. de 2019.

recursos nas universidades federais aplicados pelo governo de Michel Temer, os pacotes do projeto neoliberal - precarização e privatização do ensino - e os impactos dessas medidas na educação pública ancoradas por um projeto de destruição das universidades. Além disso, os docentes evidenciaram os espaços institucionais e midiáticos como responsáveis por negar o debate das greves e ocupações. Podemos considerar que essa discussão não estaria sendo negada, mas relacionada a imagem a qual mídia objetivava transmitir a sociedade: da estratégia de ocupação, diga-se “invasão”, enquanto um movimento que gerava atraso no calendário acadêmico⁴⁷ e até mesmo através da divulgação de mentiras, a partir, por exemplo, da afirmação de que os ocupantes queriam ocupar o prédio do CTG⁴⁸, quando na verdade, estavam apenas fazendo um jogral para tentar mobilizar os estudantes a participarem do ato em defesa da greve.

4.7 O comando unificado de mobilização

O comando foi criado após a deflagração da greve docente na UFPE como resultado da unidade entre as categorias - estudantes, técnicos e professores (as) - na luta em defesa da greve geral. O setor organizava-se através de reuniões e assembleias que discutiam estratégias de mobilizações e se posicionavam em defesa das pautas nacionais, locais e das articulações com as ocupações secundaristas do Recife. Organizaram mobilizações dentro e fora da universidade, cobrando a negociação pela homologação do novo estatuto da UFPE, posicionando-se contra as demissões dos funcionários terceirizados.

A articulação desenvolveu-se a partir da necessidade do fortalecimento das ocupações estudantis. Inicialmente, o comando visitava as escolas estaduais ocupadas em Recife com o objetivo de contribuir com as demandas dos estudantes secundaristas, ajudar nas doações de alimentos, formação da programação de atividades, apoio e indicações de advogado popular, caso acontecesse alguma situação de criminalização ao movimento.

O movimento de ocupação da UFPE conseguiu a liberação de uma parte do fundo de greve da ADUFEPE. O dinheiro foi direcionado aos gastos com impressão de panfletos e uma parte da verba para a compra de alimentos que foram distribuídas para as ocupações secundaristas. O Comando Unificado também participou da construção dos Encontros das

⁴⁶ As notas intituladas “Docentes mobilizados pela greve: por que fazer uma greve neste momento?” e “Faculdade do Direito do Recife ocupada” estão disponíveis na página “Ocupa UFPE” do facebook.

⁴⁷ Disponível em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2016/11/12/greve-e-ocupacoes-atrasam-o-ano-letivo-da-ufpe-260198.php>. Acesso em: jul. 2019.

⁴⁸ Disponível em: <https://noticias.ne10.uol.com.br/grande-recife/noticia/2016/11/10/manifestantes-tentam-ocupar-o-ctg-e-estudantes-do-centro-impedem-647212.php>. Acesso em: jul. 2019.

Ocupas, espaços que serviram para traçar atividades de mobilizações conjuntas das escolas⁴⁹ ocupada pelos secundaristas. É importante ressaltar que essa ação não tinha o interesse de retirar o protagonismo ou liderar as lutas desses estudantes, mas de contribuir e articular essas mobilizações.

4.8 Mobilização em Brasília contra a PEC/55

Com o objetivo de participar das manifestações do dia da votação da antiga PEC 241 em Brasília, estudantes do movimento OcupaUFPE organizaram algumas atividades destinadas a ajuda de custo da viagem. O ato reuniu centenas de caravanas de todo o país formado pelo movimento estudantil, centrais sindicais, entidades da educação, partidos políticos e coletivos. Após pressão dos ocupantes e do comando unificado de mobilização da UFPE, o ônibus foi liberado pela verba do fundo de greve da ADUFEPE. O protesto foi acompanhado pela repressão do Exército Militar e do Batalhão de Choque da polícia através de suas cavalarias, sprays de pimentas, balas de borracha e até mesmo de gás lacrimogêneo soltado pelo helicóptero, representando a força repressiva do Estado. O cenário demarcava um verdadeiro campo de uma guerra civil. Os estudantes e as entidades foram tratados como inimigos da sociedade enquanto o perigo estava sendo representado pelos deputados que votaram a favor de um projeto de destruição das políticas sociais.

Figura 17 – Protesto em Brasília contra a aprovação da PEC 241



Fonte: site do PT (Partido dos Trabalhadores)⁵⁰

⁴⁹ Dentre as demais instituições de ensino, a escola Municipal Nilo Pereira foi a única escola de nível fundamental e anos iniciais a ser ocupada em Recife. Para se aprofundar sobre a luta desta ocupação, ler o artigo de Carvalho (2017) intitulado “Bora ocupar? Um balanço das ocupações de escolas de Recife”.

⁵⁰ Disponível em: <<https://pt.org.br/pm-reprime-violentamente-ato-contra-pec-55-em-brasilia/>>. Acesso em: 20 de abr. de 2019.

Figura 18 – Protesto em Brasília contra a aprovação da PEC 241



Fonte: site globo.com⁵¹

As manifestações precisavam ser reprimidas, aniquiladas. A imagem acima mostra militantes encapuzados segurando a bandeira anarquista. Para além dos carros que foram destruídos, também ocorreram queimadas em outros automóveis, pneus, pichações e quebra de objetos públicos, ações sinalizadas como práticas de revolta.

Os protestos ocorreram em diversos estados do Brasil nos dias próximos a votação da antiga PEC 241. A Universidade de Brasília tornou-se o espaço central responsável pela garantia de alojamento e recepção dos ocupantes de todo o país. Lá também aconteceram assembleias unificadas. Cada delegação se reunia para traçar estratégias organizativas para o dia do ato. A UFPE garantiu participação nessas atividades através de caravanas com estudantes do campus Recife, Vitória e Caruaru.

5. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A SOCIOPOÉTICA

Pensada por Jacques Gauthier, a Sociopoética é um método ou abordagem de pesquisa criada na década de 90 a partir da convergência com as principais correntes: Pedagogia do Oprimido, inspirado nos círculos de cultura de Paulo Freire; Análise Institucional e os Grupos operativos de Rivière. Na concepção dessas correntes, as relações de poder e a divisão entre os que são considerados “meros” produtores de dados e intelectuais são bruscamente questionadas. O surgimento da Sociopoética está atrelado a uma insatisfação com as formas de abordagens clássicas de estudos, “muitas vezes limitada pelo que os entrevistados dizem, logo, impossibilitadas de tocarem no que fica, neles, recalcado” (GAUTHIER, 2012, p. 75).

⁵¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/fotos/2016/11/ato-contra-pec-tem-predios-publicos-pichados-e-carros-queimados-no-df.html#F2247228>>. Acesso em: abr. 2019.

A Sociopoética foi criada por Jacques Gauthier (2012), a partir da experiência de pesquisa realizada no CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) do Rio de Janeiro, com adolescentes e educadores integrantes do Projeto Servir. Ela é composta pela exigência em reconhecer os caminhos e saberes que o outro atravessa, considerando-os legítimos em sua cultura. Para o autor da metodologia, a tradição da ciência eurocêntrica anulou a intuição, o corpo emocional e sensível das formas de compreensão do conhecimento. Considerando que a arte contribui com as diferentes formas de conhecer, propõe técnicas artísticas, mas também se utiliza de entrevistas presentes no âmbito acadêmico (GAUTHIER, 2012).

Os cinco eixos temáticos da Sociopoética é caracterizado por compreender o coletivo como aquele que está ativo em todo o processo da pesquisa; valorizar a resistência das culturas dominadas; pensar e aprender com o corpo; privilegiar maneiras artísticas de produção dos dados e pela responsabilidade política, ética e espiritual do coletivo (GAUTHIER, 2012).

Esta metodologia de pesquisa constitui-se no campo da resistência no sentido de entrelaçar uma relação dialógica com as teorias e as formas de interpretar e produzir os dados da pesquisa (GAUTHIER, 2012, p. 74). Por esse princípio, justifica-se a utilização desse método ao tratarmos do tema-gerador, o qual busca compreender a contribuição do movimento de ocupação estudantil na formação dos ocupantes. Essa escolha evidencia-se a partir da marca de resistência vislumbrada no protagonismo estudantil frente ao movimento de ocupação universitária, repercutido pelas pautas nacionais e locais.

Nas palavras de Gauthier (2012), a preocupação epistemológica da Sociopoética está marcada pela necessidade de mobilização do inconsciente compreendido como fonte de dados, o qual contribui para pensar os sujeitos oprimidos na posição de atores da pesquisa científica. Partindo desse entendimento, a linguagem não verbal é a forma mais determinada de acesso ao inconsciente por meio de diferentes técnicas artísticas de produção de dados. A Sociopoética objetiva pensar, conhecer, aprender com o corpo, equilibrando as potências das sensações, intuição, imaginação, razão, emoção e da valorização da capacidade criadora. Seu desafio é possibilitar:

A convergência entre saber e sabedoria, numa ciência que integra em lugar de excluir, que junta em lugar de cortar. Mas que integra e junta sem apagar as diferenças, sem negar as dominações, humilhações e opressões, sem homogeneizar nem globalizar o que é diferente e heterogêneo (GAUTHIER, 2012, p. 11).

É nesse sentido que essa abordagem busca sua análise nas formas não protagonizadas pelo conhecimento científico eurocêntrico. A aproximação ao imaginário dos agentes historicamente excluídos não só constrói uma relação democrática de olhar a própria construção das interpretações sobre esses, mas também caminhos itinerantes entre o material e o abstrato como igualmente importantes no processo de significação.

5.1 Facilitador (a)

A Sociopoética nomeia o pesquisador acadêmico de facilitador (a) objetivando compreendê-lo como aquele que poderá intervir, pontuar inquietações e interferir de maneira mínima no processo de produção do pensamento dos membros do grupo. Dessa forma, ele tem a função de:

saber trazer as condições para que se institua um coletivo responsável e autogerido, onde as relações de poder, saber e desejo sejam as mais visíveis e compartilhadas possíveis; ao saber implantar técnicas artísticas de produção de dados; ao saber estudar os dados produzidos; procurando o inconsciente do grupo-pesquisador; ao saber organizar a análise crítica, no seio do grupo, tanto desses dados como do estudo elaborado por ele próprio (GAUTHIER, 2012, p. 78).

Essas características contribuíram para refletirmos sobre a forma pela qual fomos ensinados (as) através do meio institucional. Gauthier (2012) destaca o nosso dever enquanto facilitador (a) da pesquisa: o compromisso de não termos o direito de nos expressar na posição do outro. O mesmo autor esclarece que o (a) facilitador (a) não cumpre a missão de produzir os dados da pesquisa, e sim, de organizá-los. Seu papel é cuidar do estudo, organizar o tempo, garantir a igualdade do grupo, realizar uma investigação rigorosa, utilizar da criatividade para saber lidar com imprevistos e descobrir o que e como pensa o grupo-pesquisador, para assim suceder com a análise dos dados.

5.2 Grupo-pesquisador

Ao discutir sobre a formação do grupo-pesquisador, Gauthier (2012) esclarece que o mesmo pode ser formado entre 8 e 12 membros. Ultrapassando esse quantitativo, se faz necessário pensar em estratégias coletivas de produção de dados. O objetivo é fazer com que o grupo-pesquisador vivencie na prática a pesquisa Sociopoética. Para contemplar essa proposta, os integrantes do grupo-pesquisador do presente estudo foi constituído por 13

estudantes universitários, ex-ocupantes do movimento “OcupaUFPE”, especificamente do campus Recife e um integrante do movimento de ocupação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O referido coletivo desempenhou uma participação assídua durante o processo do movimento de ocupação. Esse critério foi direcionado àqueles que conseguiram participar e organizar no dia-a-dia, as atividades desenvolvidas durante as ocupações, sem estimativa de um tempo mínimo de engajamento.

Ao pensar sobre a formação do grupo-pesquisador, Gauthier (2012) preocupou-se em evitar sessões exaustivas devido a um maior quantitativo de integrantes. Para tanto, propôs o tempo de duração da pesquisa a partir de quatro encontros de duas horas, de modo que haja tempo suficiente para a escuta e produção dos dados. Para o autor, o tempo poderá ser estendido de 12 a 16 horas de trabalho, desde que proporcione dados suficientes para a escrita de uma produção acadêmica.

Tendo em vista a especificidade da contra-análise – proposta à qual será melhor apresentada nos próximos subtítulos – propomos quatro oficinas composta pela seguinte sequência já apontada na introdução desse trabalho: 1º oficina - técnica do Teatro-imagem - ; 2º encontro - contra-análise da 1ª técnica - ; 3º - técnica a História a Continuar - ; 4º e último - contra-análise da 2ª técnica e avaliação da pesquisa. Os mesmos foram realizados com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa, proporcionar momentos de reflexão e uma aproximação das memórias e experiências relacionadas ao movimento de ocupação estudantil.

Na concepção de Gauthier (2012), o grupo-pesquisador é considerado participante da pesquisa assíduo em todas as fases da construção, desde produção, leituras analíticas e socialização dos dados. Sua formação não está ligada à concepção de um coletivo que pesquisa, e sim, de um grupo-sujeito que se institui no início do estudo. Sua dinâmica é um instrumento potente para criar conhecimentos de forma coletiva. Para o autor, o ideário desse grupo aproxima-se dos princípios de autogestão, visto que os sujeitos não são considerados objeto de pesquisa, e sim, como aqueles responsáveis pelo desenvolvimento do processo de estudo. Nesse sentido, o autor objetiva romper com a sobreposição da hierarquia que está presente nas pesquisas acadêmicas a qual se reverbera no modo que o “sujeito objeto” é explorado por estar privado do controle e uso dos dados do conhecimento.

Para nos reaproximar dos ex-ocupantes, entramos em contato de forma presencial e através das redes sociais, convidando-os para integrar o grupo-pesquisador. Obtivemos resposta positivo de aceitação de 13 pessoas, das 20 as quais nos comunicamos. Os encontros foram realizados na sala E-08 do Centro de Educação da UFPE. A escolha do espaço justifica-se pelo fato da sala ser bastante confortável, climatizada, forrada por acolchoamento

e por ser um ambiente propício para o andamento da proposta metodológica. É importante esclarecer que não conseguimos alcançar a presença de todo o grupo nos encontros. Participaram no mínimo cinco integrantes em cada oficina. O número máximo de participação chegou a ser contabilizado por 8 ex-ocupantes.

5.3 Etapas da Sociopoética

A Sociopoética é formada pelas etapas do relaxamento, autoavaliação contínua, técnicas de produção e estudo de dados, contra-análise e socialização da pesquisa.

5.3.1 Relaxamento

Para Gauthier (2012), a intenção do relaxamento como primeira fase do método está inspirada na investigação do inconsciente. Essa estratégia está comprometida com a abertura da criatividade. Na prática, existem modos de relaxamento baseado na ioga dinâmica e em disciplinas orientais que disponibilizam para o grupo-pesquisador a aceitação dos conteúdos que emergem na mente. O objetivo é facilitar um espaço de entrega à pesquisa de modo que contribua para o surgimento de conteúdos sem censura. O relaxamento é utilizado no início e no final de cada sessão, marcando o encontro ritualístico do grupo-pesquisador, baseado na relação de um dever ético, sem julgamento, permitindo comentários dos dados que sirvam para a construção do conhecimento coletivo. Utilizamos músicas de meditação para contemplar essa etapa.

5.3.2 Avaliação contínua

A segunda etapa do método está marcada pelo dispositivo da avaliação contínua configurada através de momentos de falas coletivas e do diário de itinerância, proposto por Barbier (2006, apud GAUTHIER, 2012). Essa estratégia é marcada por anotações, desenhos, colagens, escrita de poemas, sonhos, interrogações, reflexões teóricas (...) Gauthier (2012) enfatiza a necessidade da leitura coletiva do diário de itinerância no início dos encontros como forma de facilitar o processo de reflexão sobre críticas, desejos e algumas propostas de mudanças que poderão surgir. É importante destacar que não utilizamos esse recurso devido ao curto tempo da pesquisa.

Ao destacar essa fase, Gauthier (2012) esclarece que a avaliação contínua não se pode reduzir a emissão da fala coletiva e projeção de algumas palavras sem personalidade crítica. É necessário insistir, de forma paciente, para o grupo-pesquisador registrar suas ideias que podem constituir-se como um elemento potencializador da análise e do caminho da pesquisa. Nessa etapa, o (a) facilitador (a) deverá realizar mínimas intervenções de modo que administre o tempo - favorecendo a igualdade da expressão dos membros do grupo. Na presente pesquisa, essa etapa foi atendida através de conversas coletivas, sem precisar do uso de registros escritos.

5.3.3 Técnica da 1º oficina: Teatro-Imagem

A Sociopoética possui uma compreensão divergente de outras técnicas que concebem os sujeitos como fonte de coleta de dados. Para Gauthier (2012), nenhuma pesquisa acontece com esse instrumento porque os dados são produzidos e não recolhidos. Pensando nesse aspecto, o autor criou algumas técnicas artísticas de produção de dados, as quais serão detalhadas e adaptadas para o andamento da proposta da presente pesquisa. Antes de iniciarmos a primeira técnica, realizamos um acolhimento com o grupo a partir de uma dinâmica à qual será mais bem descrita no capítulo de análise.

Escolhemos a técnica do teatro-imagem para o primeiro encontro da oficina. Gauthier (2015) indica que a mesma deverá ser realizada a partir de alguns exercícios os quais possibilitem o aquecimento teatral. Criada pela Sociopoética e inspirada pelo Teatro do Oprimido, proposto por Augusto Boal (1998), essa técnica de adaptação teatral configura-se a partir de uma intervenção na imagem que pode ser realizada com base na relação com o tema investigado. Essa operação poderá ser realizada a partir da elaboração de imagens corporais, mímicas, por exemplo, em que os integrantes atribuem significados os quais são registrados, discutidos e sistematizados. O grupo-pesquisador encena “eles mesmos como espectadores” para o desfecho de uma análise coletiva (SANTOS et. al, 2004, p. 52). Nesta pesquisa, a técnica está relacionada às duas pautas nacionais dos movimentos de ocupação: EC 95 e Reforma do Ensino Médio.

A técnica proposta foi conduzida pela apresentação de alguns participantes que organizaram uma alegoria originada pela imagem mental. Nesse momento, a facilitadora ficou responsável por anotar as percepções do processo de criação da figura coletiva. Para Gauthier (2015), essa técnica é imprescindível para introduzir dialogicidade e conflitos de modo que as

diferenças sejam enfatizadas no sentido de acabar com os aspectos de dominação das ideias majoritárias do grupo.

O grupo-pesquisador foi dividido em dois grupos - g1 e g2. Cada um recebeu respectivamente a pauta da EC 95 e da Reforma do Ensino Médio. Apresentamos de forma breve a concepção do “Teatro-Imagem”, e designamos um tempo entre 10 a 15 min para que cada um elaborasse uma imagem congelada a qual expressasse a dramatização da pauta. Após a apresentação do g1, g2 transitou ao redor da imagem ecoando palavras ou frases que remetiam ao significado da cena. Em seguida, g1 voltou a representar a mesma cena e g2 realizou uma intervenção na imagem congelada. Posteriormente, g2 respondeu o que mudou na imagem com a sequência da intervenção. “Após a explicitação/análise individual, a sociopoética propõe que os/as co-pesquisadores/as analisem de forma coletiva o conjunto da produção” (SANTOS, et. al, 2004, p. 58).

Por conseguinte, realizamos uma roda de conversa para debater sobre a compreensão dos ex-ocupantes acerca da técnica proposta e da contribuição do movimento de ocupação estudantil no seu processo formativo. É imprescindível registrar as “esculturas” do grupo em forma de desenho, fotografias, gravação ou anotações, de modo que existam dados que suscitem uma análise sobre essas interpretações (SANTOS, et. al. 2004, p. 18). Objetivando contemplar alguns desses aspectos, realizamos a gravação de todas as falas e registros fotográficos de todos os encontros. Por último, realizamos um momento de descontração baseado na brincadeira do grito.

5.3.4 Técnica da 2º oficina: a história a continuar

A técnica está relacionada ao tema-gerador da pesquisa. O facilitador apresenta um texto de forma escrita ou oral, propondo a continuidade dos fatos (GAUTHIER, 2012). Para atender a estratégia, construímos uma história fictícia sobre uma conversa entre duas professoras que se encontram em um café e discutem uma matéria de jornal a respeito das ocupações estudantis. Esse texto foi construído a partir da leitura e inspiração de notas de professores (as) sobre as ocupações estudantis universitárias de 2016: uma chamando a ocupação do CE de invasão; e outra sobre o espetáculo das ocupações.

Através desse artifício, dividimos o grupo-pesquisador em dois grandes grupos e solicitamos a escrita da sequência e socialização da história. Para Gauthier (2012), o debate das diferentes escolhas é riquíssimo, pois possibilita a elaboração da complexidade do problema do estudo que demonstram a divisão e oposições dentro do grupo-pesquisador.

Após esse momento, a sala da sessão foi composta por um grande painel formado por frases e palavras sobre discursos contra as ocupações e as mobilizações estudantis. Posteriormente, solicitamos que o grupo-pesquisador escolhesse o que poderia fazer com essas palavras. Os mesmos poderiam rasgar, modificar ou simplesmente não alterar nenhuma palavra. É importante que o (a) facilitador (a) interfira de maneira mínima nessa proposta, de modo que todos (as) sejam protagonistas do processo de tomada de decisão. As impressões dos estudantes foram socializadas no final da sessão. Essa estratégia nos ajudou a compreender os objetivos da pesquisa.

5.3.5 Contra-análise

A contra-análise faz parte da técnica de produção de dados. Marcada pela transversalidade não analítica, sua função é “tomar a forma de poesias, pinturas ou panos cooperativamente realizados por integração de diferenças, sínteses coletivas”⁵² (GAUTHIER, 2012, p. 97). A não superação das diferenças é um dos fatores potencializadores da Sociopoética no meio acadêmico. É uma construção fundamental do trabalho coletivo que tem como foco principal “a elaboração de problemas, confetos e personagens conceituais inovadores” (GAUTHIER, 2012, p. 99). Optamos nessa pesquisa por apresentarmos ao grupo apenas a elaboração de problemas através das conclusões hipotéticas.

Nesse processo, o (a) facilitador (a) poderá pontuar inquietações referentes a possíveis consensos de modo que favoreça a análise de elementos da pesquisa. O autor da metodologia também destaca as condições necessárias para garantir a realização dessa etapa de modo que as apresentações ocorram de forma rápida, assegurando o direito igualitário de expressão, tendo cuidado com a tomada de poder inserida nas relações do grupo (GAUTHIER, 2012, p. 98). São nessas sessões que o (a) pesquisador (a) tem a responsabilidade de “devolver” ao grupo estudos da pesquisa para os mesmos avaliá-los.

Nesse estudo, a contra-análise foi proposta através de dois encontros, cada um após as oficinas de técnicas artísticas, seguindo a seguinte ordem:

1º encontro: técnica: Teatro-imagem	2º encontro: contra-análise da primeira técnica
3º encontro: técnica A história a continuar	4º e último encontro: contra-análise da

⁵² A síntese coletiva não corresponde ao sobrepujamento das diferenças ou acordo dos conflitos.

Nos encontros da contra-análise, a facilitadora apresentou as conclusões hipotéticas formadas pelos questionamentos oriundos da criação das hipóteses para contribuir na reflexão e no percurso da elaboração de problemas. É o momento em que os facilitadores deverão socializar em pequenos grupos, os resultados principais das críticas, contestações e ampliações da pesquisa, os quais poderão ocorrer através de uma discussão ou de novas produções artísticas. Por fim, no último encontro da contra-análise – 4º oficina - realizamos um círculo de conversa sobre a avaliação contínua da pesquisa.

Mesmo que existam outras formas de socialização da pesquisa proposta por Gauthier (2012), como teatros, filmes, cartazes, fotos, produção de bonecos ou algum registro escrito, optamos por utilizar nesse estudo, apenas a dissertação como forma de compartilhamento da pesquisa. A Sociopoética utiliza-se, geralmente, de técnicas de estudo ancoradas no viés artístico e na entrevista individual. Essa última ocorre após a produção e análise dos dados artísticos que se fundamenta pelo fato de incluir “um forte componente emocional, sensível, e, sobretudo, inconsciente, que uma entrevista” não daria conta de revelar (GAUTHIER, 2012, p. 100). Desse modo, a referida técnica possibilita dar atenção aos gestos, silêncio e falas do grupo. É importante ressaltar que não utilizamos a entrevista individual devido ao curto tempo da pesquisa e também por considerar suficientes os dados produzidos nas oficinas.

Para dar conta do percurso da pesquisa, seguimos as seguintes etapas:

- 1 – Estudo contínuo sobre as concepções teórico-metodológicas;
- 2- Aproximação com o grupo-pesquisador;
- 3 - Realização da produção dos dados pelo grupo-pesquisador através das oficinas;
- 4- Escrita da dissertação;
- 5 – Socialização da pesquisa.

6. ANÁLISE PLÁSTICA E POR CATEGORIZAÇÃO

Antes de iniciarmos esse estudo é necessário considerarmos o grupo-pesquisador como um só ser. “Não se trata apenas de descobrir o que pensa esse filósofo, mas como ele pensa. Realizar um mapa desse cérebro” (GAUTHIER, 2012, p. 92). O estudo dos dados foi realizado através da análise plástica e de categorização (classificatória). O objetivo da primeira caracteriza-se por:

descobrir, mediante leitura intuitiva, o que os próprios desenhos/figuras em argila nos comunicam. Geralmente este exercício é difícil para nós acadêmicos, de tão contaminados que estamos pela linguagem escrita! Mas é muito salutar este efeito de estranhamento, pois faz da análise um momento fortemente criador (PETIT, 2002, p. 46 apud CARVALHO, 2013, p. 94).

A análise plástica exige um afastamento dos relatos orais, buscando evitar relações entre as imagens e as narrativas produzidas pelo grupo-pesquisador. A análise é intuitiva e imaginativa, “a intenção é desacostumar o olhar, deixando-se afetar pelos transbordamentos artísticos” (SANTOS, 2018, p. 98). Esse tipo de análise permite sair do convencional. É preciso “deixar o olhar livre para criar, não querer (re) dizer, ou seja, repetir, mas tentar olhar e ver” (CASTRO, 2015, p. 138).

A análise por categorização é organizada a partir das oposições e semelhanças dos dados, aguçando conexões entre a produção dos elementos e os conteúdos da pesquisa. “As dissemelhanças são tratadas como oposições produtoras de sentidos” (SANTOS, 2018, p. 99). O interessante é avaliar como as semelhanças e oposições apresentam relações. Para o autor, elas podem ser binárias ou poderá ocorrer entre três ou demais termos distintos. Gauthier (2012) esclarece que não se deve ter receio de utilizar a intuição no período da decisão das oposições convenientes. A análise se faz necessária na medida em que favorece a compreensão da temática, que não se revela diretamente através dos conteúdos, mas de maneira oculta dentro das estruturas e formas do inconsciente. Nesse sentido, o criador da Sociopoética esclarece que a classificação é acompanhada pela subjetividade dos facilitadores.

No decorrer da análise é fundamental construir hipótese (conclusões hipotéticas) a respeito do pensamento escondido do grupo-pesquisador, o qual o autor nomeia de “não consciente”. Orientada através da construção coletiva de problemas e pela formação de confetos⁵³, as hipóteses são classificadas como considerações sobre o modelo que a pesquisa concedeu descobrir. Na presente pesquisa optamos por não utilizar confetos por entendermos a necessidade de aprofundarmos a discussão acerca do conceito.

Ao compreendermos conclusões como hipóteses, estaremos atrelados à ética da Sociopoética a qual deseja interromper os jogos de poder no âmbito do grupo-pesquisador. A partir dessa estratégia, a dialogicidade é fortalecida e a hipótese é apreciada através da

⁵³ Para Gauthier (2012, p. 77), o confeto é uma mistura de conceito e afeto das produções intelectuais do grupo-pesquisador. Para elaborá-lo de forma original, se faz necessário praticar oposições e relações entre os dados produzidos. Geralmente surgem quando os facilitadores estudam o grupo.

discussão pelo grupo. É importante ressaltar que essas “conclusões” “ficam submissas à apreciação, elaboração e discussão do coletivo” (GAUTHIER, 2012, p. 94).

Ao discutir sobre a análise por categorização, Gauthier (2012) enfatiza que o grupo-pesquisador poderá ou não contestar as conclusões hipotéticas do (a) facilitador (a). A divergência a qual poderá ser visibilizada é caracterizada pela resistência a análise que pode ser revelada por um olhar sobre o contexto de algumas hipóteses marcadas ou não por projeções, ignorância ou preconceito. O fundamental é que essa fase seja elaborada com rigor e de forma coletiva. Além dessa análise, o autor aponta o estudo filosófico como uma possibilidade de diálogo a partir de estudos com teóricos que são apreciados como referências intelectuais da pesquisa.

6.1 Análise por categorização da 1º técnica: o Teatro-Imagem

O primeiro encontro iniciou-se a partir de uma conversa informal entre o grupo-pesquisador. Esse diálogo permitiu revisitar memórias coletivas relacionadas às experiências dos ocupantes sobre o movimento de ocupação estudantil universitário. Em seguida, apresentamos a proposta da pesquisa, os caminhos metodológicos e a compreensão sobre o que estamos chamando de currículo de ocupação.

Figura 19 – Roda de conversa sobre a proposta da pesquisa



Fonte: arquivos da pesquisadora

Após a conversa, iniciamos o encontro a partir de um relaxamento guiado. Ao som de músicas tranquilas, deitados em uma posição confortável, o grupo seguiu instruções relacionadas ao passo a passo da respiração e o relaxamento do corpo.

Figura 20 – Relaxamento do 1º encontro



Fonte: arquivos da pesquisadora

Ao término dessa etapa, nos reunimos em um grande círculo para realizar a dinâmica de acolhimento. De mãos dadas, o grupo-pesquisador anunciou seu nome e as palavras que remetiam aos sentidos da ocupação estudantil. Em seguida falaram na seguinte ordem: eu te acolho (nome do integrante), dando um passo à frente; te reconheço (passo atrás) e te dou espaço (passo ao lado). Mesmo que a maioria do grupo conheça uns aos outros, esse instante foi necessário para propiciarmos um espaço de integração coletiva.

Figura 21 – Dinâmica de acolhimento



Fonte: arquivos da pesquisadora

A dinâmica finalizou-se após a apresentação de todos na roda. A partir das falas do grupo-pesquisador, elencamos quatro categorias relacionadas ao tema-gerador da pesquisa:

- 1- Sentidos atribuídos à palavra ocupação estudantil;
- 2- Impactos da Emenda Constitucional 95;
- 3- Impactos da Reforma do Ensino Médio;

4- Contribuição do movimento de ocupação na formação dos ocupantes.

6.1.1 Sentidos atribuídos à palavra ocupação estudantil

Sentido de divisor de águas pra mim, na minha formação. Ter amigos que nunca imaginava que eu teria. Foi uma formação que eu não tive durante a graduação. Sempre digo que o movimento de ocupação me deu 55% da formação, hoje, enquanto professora, militante, de como eu vou atuar. É um divisor de águas. Quem participou eu acho que é um caminho sem volta que faz a gente lutar pelos nossos direitos. Pra mim a ocupação foi um momento de formação profissional e pessoal porque muita coisa foi tomando sentido depois da ocupação. Tem coisa que até hoje eu tô dando significado, coisas que eu nem lembro que tinha acontecido, que eu sentir daquela forma, mas que hoje me transforma ainda, então, é um pouco do sentido de transformação. Foi realmente um espaço formativo, não formal, depois eu vim entender o sentido justamente dessa educação não formal, de como é poderosa e me fez mudar toda a minha perspectiva pra estudar e trabalhar em cima da educação não formal por causa da importância da ocupação (GRUPO-PESQUISADOR).

A partir dessas falas apontamos diferentes sentidos atribuídos à palavra ocupação estudantil. Sentidos relacionados à conquista de amizades, mudanças de posicionamentos políticos, de um caminho sem volta, ou seja, de uma via de acesso que não cabe espaço para o conformismo diante dos retrocessos aos direitos historicamente conquistados. Um processo de transformação que não permite recuos. Os ocupantes referiram-se a um processo formativo que carregava em si a potencialidade do fortalecimento da atuação do ser professor (a) e militante. Momento que exigiu disposição política, de luta, resistência e entrega. De fato, um caminho sem volta que contribuiu para a formação pessoal e profissional desses sujeitos.

Para o grupo-pesquisador, o movimento de ocupação foi um espaço em que alguns tiveram contato no início da graduação, outros já estavam na metade ou no final do curso. Essa vivência contribuiu para que os (as) mesmos (as) começassem a dar sentido ao movimento, identificando-o como um espaço mergulhado por processos de transformação, lugar o qual contribuiu para que os ocupantes pensassem sobre o significado da educação não formal, não escolarizada, e também sobre o poder que esse modelo de educação carrega ao possibilitar pensar sobre diferentes ângulos.

6.1.2 Impactos da Emenda Constitucional 95

Ao término desse momento, iniciamos a técnica do “Teatro-imagem”, a qual foi realizada a partir da divisão de dois grupos - g1 e g2 - relacionados à pauta nacional da EC 95

e Reforma do Ensino Médio. No projeto de pesquisa, tínhamos planejado fazê-la incluindo o Movimento Escola sem Partido, no entanto, não foi possível devido ao fato de termos recebido apenas cinco integrantes no primeiro encontro da oficina. Sendo assim, explicamos de forma breve a concepção da técnica proposta, dividimos o grupo e entregamos as respectivas pautas de modo que ambos tivessem um tempo de 10 minutos para elaborar uma imagem congelada que expressasse a dramatização da pauta.

Figura 22 – Imagem congelada do g1 sobre a EC 95



Fonte: arquivos da pesquisadora

Após a apresentação do g1, o segundo grupo transitou ao redor da imagem: corpos inclinados impedidos por uma barreira (caixa de papelão), braços estendidos expressando a vontade de alcançar a comida. Sobre esse exercício, Santos et. al (2004) destaca que o mesmo suscita diferentes interpretações. Dessa forma, foram surgindo palavras às quais remetiam aos significados da cena relacionada à pauta nacional do movimento de ocupação, a Emenda Constitucional 95: *barreira, impedimento, força, insucesso, atrapalho, resistência, luta, dor, objetivos, tentativas, desafios, ganhos, perdas, morte, incerteza, fome, identidade, opressão e exposição.*

Figura 23 – G2 transitando a imagem congelada sobre a PEC55



Fonte: arquivos da pesquisadora

Podemos fazer a leitura dessas palavras através do jogo de sua própria ambiguidade. A barreira poderia ser representada pela EC 95 enquanto sinônimo de impedimento, atrapalho e incerteza da garantia do direito da educação e saúde devido ao congelamento dos gastos públicos durante vinte anos. O teto estabelecido tomando como base a inflação do ano anterior deverá acarretar à restrição de serviços sociais as populações menos favorecida. Segundo Gonçalves (2018), essa emenda não somente estabelece limite, como também interfere na proteção de direitos a educação e saúde, reduzindo o papel do Estado.

A partir de suas falas, o grupo-pesquisador considerou que essa medida poderia contribuir para aprofundar a situação da fome, dor e morte. Uma morte não simbólica, realista, a qual demonstra o retrato da pobreza e opressão no nosso país. Podemos fazer a leitura da perda enquanto um sentimento gerado pela tomada de consciência da conjuntura política. O ganho pode ser lido não pela consideração do “insucesso” do movimento de ocupação⁵⁴ - por não ter conseguido barrar essa medida - mas pelo reconhecimento desse processo enquanto um locus de resistência, luta, desafios e força coletiva constituída por tentativas e objetivos depositadas no movimento.

Após esse momento, g1 relatou sobre os significados da imagem:

A gente pensou em fazer o congelamento dos gastos públicos, da saúde e educação, porque isso afeta principalmente a população mais carente de acesso à saúde, alimentação, moradia, transporte. A gente quis colocar o sustento, o alimento, para mostrar essa barreira que vai sofrer essa população. Eu acho que foi o movimento de união, a força do coletivo, e só junto a gente pode mudar o que tá posto pra gente, dando a mão um pro outro, o que é aquilo, né, ninguém solta a mão de ninguém. A gente pode ajudar um ao outro, podemos ser fortes diante do que a gente tá sendo atacado, dos retrocessos que a gente tá sofrendo. Eu fiquei pensando em qual barreira a gente iria colocar. O papelão ficou ótimo porque deu uma dorzinha na coluna e é aquela dorzinha de quem realmente tá ali na luta (GRUPO-PESQUISADOR).

Posteriormente, g1 voltou a representar a mesma cena. G2 realizou uma intervenção na imagem congelada. Em um círculo de mãos dadas, os ocupantes simbolizaram a união e partilha do alimento como uma forma de fortalecer a coletividade.

Figura 24 – Intervenção de g2 na imagem congelada sobre a PEC 55

⁵⁴ Essa expressão remete aos sinônimos de palavras pronunciadas por grupos que deslegitimam o movimento de ocupação. O “insucesso” foi demonstrado pela potencialidade na construção do currículo do movimento.



Fonte: arquivos da pesquisadora

Figura 25 – Resultado da intervenção de g2 na imagem congelada sobre a PEC 55



Fonte: arquivos da pesquisadora

Em seguida, o grande grupo relatou o que mudou na imagem com a sequência da intervenção:

chegou o outro grupo e sai a PEC pra lá, vamos compartilhar esse rango. Acho que tocou no ponto muito importante que é a alimentação, né. É a primeira coisa que vem a faltar. O alimento na mesa é o mais drástico. Eu acho que a gente tirou as barreiras principalmente, né, a potência do coletivo, conquista de direitos. Não a PEC! (GRUPO-PESQUISADOR).

A partir desta fala foi possível constatar a EC 95 enquanto uma barreira deslocada pelos estudantes. Essa ação reafirma a posição de rejeição a emenda. Seu lugar foi ocupado e fortalecido em conjunto, de mãos dadas. A cena representa os direitos conquistados pelo grupo. O alimento é um deles. É preciso lutar pela sua garantia!

6.1.3 Impactos da Reforma do Ensino Médio

Após a encenação do primeiro grupo, g2 apresentou a imagem congelada sobre a Reforma do Ensino Médio:

Figura 26 – Imagem congelada do g2 sobre a Reforma do Ensino Médio



Fonte: arquivos da pesquisadora

Posteriormente a essa etapa, g1 transitou ao redor da imagem do segundo grupo relacionada à Reforma do Ensino Médio. No meio encontramos um corpo ereto, rosto inclinado à direita, olhar sério, autoritário, como aquele que impõe ordem e representa o poder. Ao seu lado, um integrante que está sendo silenciado, não apresenta reação, é imobilizado, não tem direito a voz. Do outro, uma mulher que grita, se expressa, não aceita o que está sendo imposto, revolta-se contra as formas de autoritarismo simbolizada por uma proposta de reformulação anunciada no papel. Seu corpo expressa o seu posicionamento político. É o significado que transcende a própria resistência!

Ao circular ao redor da imagem, g1 ecoou palavras relacionadas aos significados da cena: *grito, revolta, a questão de não falar, de tirar a voz da pessoa, de se expressar, crítica, autoritarismo, censura, poder, impossibilidade.*

A partir da leitura desses termos podemos considerar o grito como uma forma de expressão de um sentimento de revolta, crítica a Reforma do Ensino Médio e a maneira pela qual os estudantes se sentiam impossibilitados de opinar ou participar desse processo de tomada de decisão. Por outro lado, essas palavras também remetiam a um sujeito que estava sendo silenciado, censurado pelas representações de poder - Estado, mídia - ou seja, negado por essas forças.

Figura 27 - Intervenção do g1 na imagem congelada sobre a Reforma do Ensino Médio



Fonte: arquivos da pesquisadora

Figura 28 - Resultado da intervenção do g1 na imagem congelada sobre a Reforma do Ensino Médio



Fonte: arquivos da pesquisadora

Por conseguinte, G1 esclareceu o significado da intervenção na imagem:

O ponto principal era deixar o autoritário o mínimo possível porque ele tava bem grandão na imagem conseguindo calar duas pessoas ao mesmo tempo. Aí a gente disse: não! Então vamos entregar o papel a ela, porque é dela por direito. Vamos colocar ela no papel de professora e colocar ele no papel de quem não pode falar. E o autoritário vai para o chão mesmo. Mostrar resistência com a mão esquerda pra cima! (GRUPO-PESQUISADOR).

A partir da intervenção foi possível identificar as mudanças de papéis na imagem congelada. Os sujeitos que estavam sendo silenciados tiveram suas funções realocadas, passando a ter uma posição demarcada no grupo: uma mulher professora, não mais silenciada, com o papel em mãos. Na sua frente, três pessoas eretas, mãos esquerdas levantadas, seriedade no rosto. No meio, o personagem autoritário foi realocado, rebaixado – no sentido

literal. Na sequência, g2 relatou os significados da imagem: “eu pensei que vocês iriam agir com violência simbólica ou física. Se eu fosse intervir, eu iria me colocar deitado e o pessoal pisando” (GRUPO-PESQUISADOR). Com essa fala, foi possível constatar que o grande grupo não precisou silenciar a figura do autoritário *da mesma forma* pela qual o mesmo operou. O silenciamento foi concedido pelo rebaixamento que simbolizou a diminuição do seu papel.

O interessante também foi perceber a diferença do planejamento da intervenção. G2, por exemplo, apresentou outra forma de intervir na imagem a partir da violência física e simbólica. A partir disso foi admissível considerar que não há como produzir a mesma cena, intervenções e resultados com os mesmos grupos. Cada um constrói suas subjetividades de maneira distinta. Por isso, produzem dados diferentes a cada técnica artística, também pela especificidade da técnica artística e sua potencialidade criativa.

Posteriormente, G2 relatou o significado da imagem:

O que a gente tinha pensado foi o professor por causa das retiradas dos currículos oficiais de sociologia. Eu era a estudante que estava questionando o currículo, as poucas opções que o currículo traz, o absurdo que é a reforma do ensino médio. O professor cala e o estudante mostra só o documento. A reforma estava voltada para o professor, para silenciar o professor e domesticar os estudantes, impondo o currículo. Tanto é que não estava olhando para o estudante porque o olhar não é para o estudante, por isso que o inimigo do Estado hoje tem sido o professor (GRUPO-PESQUISADOR).

O currículo da Reforma do Ensino Médio ao qual o grupo-pesquisador refere-se está justamente marcado pela flexibilização do currículo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e por itinerários formativos, a saber: linguagem, matemática e ciências da natureza ligadas as suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica profissional (BRASIL, 2017). Na compreensão de Barbosa e Silva (2019), esses pontos parecem expor a “fórmula” que o governo encontrou como estratégia de flexibilização para reorganizar o formato e resolver os problemas do ensino médio: ampliação da carga horária, reconfiguração do currículo, maximização da força do trabalho docente e a desburocratização da oferta para setores não estatais. Para Gohn (2017), o ensino médio é considerado por diversos estatísticos e analistas, como o pior setor da educação básica, por ser a etapa que mais concentra abandono e reprovações de estudantes.

Além desses aspectos, Barbosa e Silva (2019) chamam atenção para o processo aligeirado pelo qual a reforma foi submetida, dispensando o debate que vinha marcando o campo de propostas alternativas para enfrentar as demandas do ensino médio. Para Gohn

(2017) isso revela um grande atropelo, promulgando-se projetos não discutidos com os profissionais da área. Ademais, os ocupantes também apontaram a falta de opções que o currículo oficial oferece, escolhas que poderiam ser construídas nos espaços formais de educação, a partir, por exemplo, das sugestões da comunidade escolar ou universitária, de um currículo que não estivesse principalmente ligado a lógica de formar profissionais para o mercado de trabalho.

Outra crítica presente estava marcada pela retirada da obrigatoriedade de algumas disciplinas da BNCC, a exemplo de Sociologia e Filosofia. A imagem congelada demonstra justamente o questionamento da estudante a esse currículo: grito, expressão de descontentamento a um documento que desconsidera a potencialidade do trabalho com disciplinas que contribuem para pensar na organização da sociedade, em determinados comportamentos, na busca pelo conhecimento, e principalmente, na formação de sujeitos críticos sobre sua própria realidade. Sobre esse aspecto, Gohn enfatiza que a introdução do ensino de Sociologia, Filosofia e Artes na configuração do currículo escolar fez parte de uma conquista que os profissionais dessas áreas obtiveram ao longo dos anos.

Para, além disso, o grupo-pesquisador refletiu sobre a limitação do currículo oficial no tocante a escassez de propostas temáticas que contemplassem os anseios estudantis. Na crítica que Lopes (2015) desenvolveu sobre a BNCC, a autora sugeriu no lugar de impor conteúdos fixos e comuns que desconsidere as possibilidades de ressignificação do currículo, poderia se debater o que está sendo construído nas escolas. Essa opção apontaria para um caminho mais produtivo que contribuiria para a reflexão a respeito das políticas de currículo. O apontamento dessa autora colaborou para pensarmos no currículo que foi construído no movimento de ocupação estudantil a partir das sugestões de temáticas articuladas as diferentes estratégias de atividades. Essa forma organizativa também poderia ser um caminho para refletirmos sobre algumas possibilidades da produção de um currículo.

O grupo-pesquisador também revelou descontentamento referente à posição do (a) professor (a) e do (a) aluno (a) na Reforma do Ensino Médio. O docente enquanto um profissional que não teve espaço para opinar e participar do processo de construção desse currículo, digo, para além das representações oficiais de governo ou das associações de educação, sendo o mesmo responsável pela “aplicação” desse currículo, destinado a cumprir com a obrigatoriedade das demandas desse documento. Esses deveres revelam justamente a falta de autonomia e o controle da profissão docente em sala de aula; domínio já defendido e praticado pelo Movimento Escola sem Partido, o qual considera esses profissionais como um

inimigos do Estado, operando na lógica do policiamento ideológico e da perseguição, aprofundando a latente desvalorização do trabalho docente.

Por conseguinte a essa etapa, G2 relatou o significado da intervenção:

Acho que a mudança delas foi fundamental porque mesmo trocando os papéis, os gestos que elas fizeram no final de levantar a mão esquerda, de ficar os três juntos, mostra uma posição de coletividade e de tá unido pra lutar por uma causa em comum. Gostei muito da intervenção do currículo vim pra mão do estudante no sentido de que é na verdade o que a gente fez na ocupação: pegamos o currículo e mostramos que a gente tem total capacidade de construir o currículo e os saberes que a gente acha potente pra gente. Foi isso que a gente tentou fazer na articulação de lutar contra a reforma do ensino médio e qualquer reforma curricular que venha dessa maneira imposta pelo Estado sem nenhuma construção da parte dos professores ou da demanda dos estudantes, contra essa sugestão de ensino técnico que é colocada para a população de maneira mais incisiva nos últimos anos, e em especial, na Reforma do Ensino Médio (GRUPO-PESQUISADOR).

A narrativa do grupo-pesquisador apontou para a potência da coletividade construída no movimento de ocupação: da união como um aspecto fundamental no desenvolvimento de todo o processo. A mão esquerda simbolizou uma posição política em defesa dos direitos da população menos favorecida e também das lutas dos movimentos sociais, uma expressão de descontentamento contra as medidas que estavam sendo impostas pelo governo. A firmeza do corpo e da mão esquerda também denotou uma disposição de resistência e seriedade no compromisso da classe, na defesa dos direitos sociais.

Ao falar sobre a intervenção na cena, os ocupantes destacaram o deslocamento do lugar do currículo para a “mão do estudante” como uma forma de sinalizar a potencialidade de produção do mesmo no movimento de ocupação estudantil. A interferência na imagem congelada expressou a capacidade desse grupo na construção de um currículo contemplado pelos saberes que eles (as) designaram como potentes a partir da escolha de suas demandas. É interessante analisar essas falas, pois nos permitiu considerar que esse mesmo grupo reconheceu a importância de sua atuação na construção desse processo.

6.1.4 Contribuição do movimento de ocupação na formação dos ex-ocupantes

A contribuição do movimento de ocupação estudantil no processo formativo dos ocupantes constituiu-se de aspectos peculiares a cada sujeito. Em alguns momentos aproximam-se; em outros, complementam-se. Os relatos apontaram essa experiência enquanto

um processo de intervenção nos centros ocupados, como contribuição para a formação humana e política, revelando um processo formativo que ultrapassa o sentido pedagógico. Para o grupo-pesquisador, a potencialidade desse espaço apresenta maior ligação pela ausência de aspectos que não foram formados pelos aparatos do currículo oficial de alguma instituição, ou seja, lacunas identificadas no percurso formativo: “a potencialidade da formação tem muito mais a ver com o que a gente não é formado, com o currículo oficial, por exemplo, de uma graduação, de uma escola ou qualquer que seja instituição” (GRUPO-PESQUISADOR)

As disciplinas posteriormente frequentadas pelo movimento facilitaram para que os ex-ocupantes conseguissem enxergar as práticas de luta e de movimento social experienciado no movimento de ocupação estudantil, bem como a materialização dos debates realizados em sala de aula: “todas as disciplinas que eu conclui depois da ocupação, vi um viés de luta, de movimento social, porque a gente vivenciou o movimento social. Tivemos uma prática, a prática antecedeu o fechamento de uma teoria porque terminamos as cadeiras depois” (GRUPO-PESQUISADOR).

A formação política constituída nessa experiência contribuiu para que os estudantes compreendem-se a potencialidade da força coletiva, “de entender que estamos em uma teia biopolítica, de que só é possível mover a ação, vontade ou qualquer que seja a pauta, em conjunto” (GRUPO-PESQUISADOR). Para o grupo, as políticas oficiais do Estado partem de uma lógica de como governar a população. O único modo de contestá-las é a partir do pensamento e da ação coletiva. Nesse sentido, a ocupação estudantil transformou-se em espaços em que os (as) mesmos (as) conseguiram compreender essas relações.

A ocupação também se constituiu como um lugar de prática, aprendizagem e auxílio no planejamento de debates e atividades que compuseram o currículo do movimento. Além disso, o grupo apontou a contribuição dessa experiência:

O que mudou bastante em mim foi a fala de eu me colocar nos espaços, de saber atuar, aprender a fazer uma mesa, organizar uma assembleia, notas, pautas, a dinâmica de aprender a metodologia de um espaço de ocupação e também de usar essa metodologia em outros espaços que a gente pode vivenciar (...) Acho que esse processo de formação nesses espaços de socialização política também deixa para a gente vivências que podemos atuar e aprender, trazendo significado na nossa vida para pudermos praticá-los em outros momentos (GRUPO-PESQUISADOR).

Para além desses aspectos, a participação no movimento de ocupação foi impulsionada a partir de uma relação de identificação: muitos eram licenciandos (as) e atuaram no

movimento por se identificar com as pautas: “eu sem emprego fiquei pensando que professor de sociologia não iria existir mais. Se já era uma raça extinta, agora que seria mesmo!” (GRUPO-PESQUISADOR).

Os relatos dos ocupantes também apontaram que as ocupações na maioria dos centros não foram necessariamente planejadas. A assembleia constituiu-se como um espaço de tomada de decisão. O movimento de ocupação também contribuiu para que os ocupantes refletissem sobre a formação humana, questões psíquicas dos seus pares, fundamentalmente das mulheres, ao ponto das mesmas organizarem uma rede de cuidados: quarto específico para esse gênero, por exemplo. Essa vivência facilitou para que pensassem em uma educação voltada para a perspectiva do sensível, de tal modo que uma ocupante optou por segui-la como uma linha de pesquisa na educação. Esse movimento também proporcionou um espaço de conexão, que para eles (as), não existia dentro dos espaços formais: “a gente sabia quem iria trabalhar, quem voltava cedo, quem precisava se alimentar mais tarde ou mais cedo, qual era a necessidade de tal pessoa, a gente sabia quem tava de tpm” (GRUPO-PESQUISADOR).

As relações constituídas nesse espaço contribuíram para o processo de transformação dos ocupantes de tal modo que puderam questionar o sentido da educação: para quê e para quem? Quando falamos de educação estamos nos referindo as quais finalidades, sujeitos e classes sociais? Ao lembrar o fato, apontaram as contradições permeadas no movimento. Segundo eles (as), esses contrastes não eram questionados:

ninguém comentou que no auto do meu processo têm imagens de recado de estudantes deixado na porta de professores. Tinha imagem que falava que professor era racista, homofóbico, xenofóbico, só que ninguém procurou perguntar onde estavam pautada essas revoltas. Então por mais que tenha sido daquela forma, então por quê? Por que se fosse perguntar, eu mesma tinha denunciado esses questionamentos há muito tempo. Desde que eu entrei no curso eu estava denunciando os racismos que eu sofri, as xenofobias, os assédios dos professores. Esses mesmos professores foram alvos em 2016.2 e ninguém sabia o porquê. Só que a gente sabia, entende. Então mexeu com a forma de eu lidar com meu próprio curso e a universidade (GRUPO-PESQUISADOR).

A partir da referida fala foi possível constatar o incômodo do grupo pela ausência de questionamento a essas revoltas. O episódio de pichação e rombo na sala de alguns professores (as) do CFCH - ocorridos durante o movimento de ocupação da UFPE (2016) - foi utilizado como justificativa para criminalizar o movimento estudantil da universidade, de tal maneira que ocorreram processos judiciais contra aqueles (as) que a gestão da reitoria acreditava serem as “lideranças” do movimento. Muitas vezes quando se trata de denúncias

direcionadas a professores (as), poucas ações são efetivadas, principalmente punições. Em 2011, um professor do CFCH foi acusado de assédio sexual por uma aluna do mestrado. No ano seguinte, foi absolvido por unanimidade pela 1ª turma do TRF da 5ª região⁵⁵.

Na época das ocupações estudantil da UFPE em 2016, aconteceu um debate geral em forma de assembleia com o intuito de discutir a paralisação do calendário acadêmico. A proposta dos ocupantes foi levada para a reunião do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE), cujo encontro foi marcado por algumas divergências devido ao choque de propostas de datas para a readaptação desse cronograma. A gestão da universidade propôs à volta as aulas no dia 2 de janeiro de 2017. Pensando na inviabilidade da data, os estudantes que estavam presentes, recusaram a proposta, devido ao recesso do RU até o dia 18 do mesmo mês e também pela dificuldade de acesso ao transporte pelos discentes dos campus do Agreste - o que poderia acarretar reprovações por falta -. Segundo a nota do movimento, no decorrer dessa reunião, aconteceram agressões físicas – por parte de professores (as) e seguranças da universidade - no momento em que duas estudantes dirigiram-se a porta para impedir que a reunião se encerrasse.

A nota do OcupaUFPE aponta as posturas de desrespeito e autoritarismo pela gestão da reitoria. A nota da universidade⁵⁶ apresenta uma versão totalmente distante da realidade, invertendo os fatos, considerando os ocupantes como agressores. Reitoria e professores (as) como vítimas, reforçando a postura de perseguição ao movimento estudantil ao determinar a abertura de inquéritos para apurar a “suposta agressão aos professores (as)”. Até mesmo o movimento UFPE livre, o qual defendia o fim das ocupações, também participou dessa reunião e se posicionou através de uma nota⁵⁷, enfatizando a posição autoritária da reitoria.

Em 2017, um docente do CE foi denunciado por assédio e comportamentos indevidos⁵⁸. Mesmo depois de algumas mobilizações, o mesmo não recebeu nenhuma punição. Os exemplos acima citados demonstram o lugar imposto aos estudantes na academia:

⁵⁵Matéria disponível em:

https://www3.ufpe.br/agencia/clipping/index.php?option=com_content&view=article&id=14495:livre-da-denuncia-de-assedio-sexual&catid=34&Itemid=122

⁵⁶ Nota intitulada “Reitoria determina abertura de inquérito administrativo para apurar agressões a professores, Disponível em:

https://www3.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=57732:reitoria-determina-abertura-de-inquerito-administrativo-para-apurar-agressoes-a-professores&catid=826&Itemid=72.

⁵⁷ Nota intitulada “Agressão e autoritarismo”, disponível em:

<https://www.facebook.com/UFPELivre/photos/a.586660244870830.1073741828.586374704899384/615870405283147/?type=3>.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/pedagogiasensacional/videos/1784093798572412/>

alunos (as) processados e perseguidos; professores (as) “sem punições”. O lugar ao qual a queixa é levantada reflete sobre o grau de importância e sua repercussão.

Para o grupo, a experiência no movimento de ocupação influenciou a forma de lidar com o curso, a universidade e também de pensar possibilidades de ocupar esse espaço: “hoje eu ocupo esse espaço com a capoeira, dialogando a educação do sensível, construindo outros tipos de relação, não só as relações acadêmicas, mas uma formação mais humanizada” (GRUPO-PESQUISADOR). Uma experiência prática que possibilitou vivenciar o processo educativo e compreender as diferentes nuances da socialização:

às vezes em uma assembleia geral de todas as ocupações, a gente não entendia por que demorava tanto, porque tinha tantas subjetividades, tantas pautas internas que a gente pensava: já deu isso aqui! Não dá mais! A gente não vai chegar nunca em um consenso! E muita coisa não chegava no consenso, chegava numa maioria (GRUPO-PESQUISADOR).

A inserção dos ocupantes no movimento contribuiu para perceber a proximidade das relações sociais no micro: “é o que a educação faz com você, você se coloca pra educação, ela lhe faz você vivenciar outras subjetividades” (GRUPO-PESQUISADOR). Esse processo nos faz confirmar a potencialidade e a contribuição da educação na vida desses sujeitos: encorajar lugares, transformar vidas. É um exercício de disposição, de nos colocar em conhecimento a outras individualidades.

6.2 Análise Plástica da 1ª técnica

Como parte integrante das técnicas de análise, realizamos a *análise plástica* da produção artística relacionada à técnica do teatro-imagem

Caminho sem volta

Autora: *Maria de Fatima*

Tentativas

Ganhos, perdas e incertezas

Exercício da militância

Divisor de águas: ocupação!

Questionamento das reformas

Rejeição de barreiras

Construção de currículo

Produção de conhecimentos

Luta pelos saberes potentes

Partilha, revolta, dor

Denúncias

Contradições

Resistência

Reinvindicação!

Luta pelos direitos:

De acesso

Permanência

Direito de existir!

Luta

Contra as formas de autoritarismo

Censuras revestidas de projetos:

Movimento Escola sem partido

Criminalização do Movimento

Luta por transformação

Pela dignidade do ser professor (a)

Pela existência do movimento

Do seu processo formativo

Ocupação que nos forma e transforma:

Sentimento de pertencimento

Que nos permite mover as estruturas:

Pelas ações coletivas

Será, então, o currículo um caminho de sentidos?

Como passo fundamental da Sociopoética, é imprescindível registrar as “esculturas” do grupo em forma de desenho, fotografias, gravação ou anotações, de modo que existam dados que suscitem uma análise sobre essas interpretações (SANTOS, et. al. 2004, p. 18). Mesmo tendo disposto na sala alguns materiais, os ex-ocupantes optaram por não utilizá-los. Buscando preservar as memórias das narrativas do grupo-pesquisador, realizamos a gravação do áudio de todos os momentos da oficina. Contemplando uma das etapas de análise, “a sociopoética propõe que os/as co-pesquisadores/as analisem de forma coletiva o conjunto da produção” (IDEM, et. al 2005, p. 58). Para tanto, realizamos uma roda de conversa com o intuito de debater sobre a compreensão dos estudantes acerca da técnica proposta e da contribuição do movimento de ocupação no seu processo formativo. A partir dessa estratégia, surgiram as respectivas falas:

Eu acho que a dinâmica foi essencial, principalmente o relaxamento, porque eu estava ficando nervosa. O relaxamento dá uma calma para a gente se estabilizar, para recriarmos um pós-fato, aquilo que a gente vivenciou. Foi legal essa criatividade de criar uma resposta a partir do seu corpo. O corpo tem uma fala diferente da nossa porque fala de uma forma onde às vezes as palavras não conseguem alcançar. Os gestos conseguem causar um impacto muito maior que uma fala. Quando a gente utiliza o gesto sem as palavras, a fala interfere muito no gestual (...) Para lembrar de fato é preciso lembrar o que sentimos. Refazer dois meses de luta em uma cena congelada foi de muita força. É pensar essa luta, essa reivindicação através de uma imagem. Eu achei muito interessante a metodologia e pelo fato de ser você que chamou, de ser o grupo que a gente estava trocando várias ideias antes. Várias memórias que se confluem ajuda bastante para a gente ficar um pouco mais solto (...) Eu acho que por mais que seja uma experiência rápida e simples, ela é suficiente para representar a identidade de cada um aqui e o que cada um defende. Falar do lugar da gente e ressignificar no sentido de buscar uma memória coletiva do que foi e do que a gente ainda luta hoje. (GRUPO-PESQUISADOR).

No geral, o grupo-pesquisador se sentiu à vontade antes mesmo de iniciar a oficina. Em uma roda de conversa coletiva puderam relembrar momentos de suas experiências no movimento. A técnica do relaxamento possibilitou um espaço de calma que contribuiu para o grupo revisitar sentimentos e memórias. No tocante a técnica do teatro-imagem, apontaram que a mesma estava marcada pela criatividade de se expressar através do corpo. A construção da imagem congelada foi um instrumento fundamental para que o grupo pudesse pensar em suas reivindicações. Para além dessas questões, destacaram esse momento como uma experiência significativa, de representação da identidade e do lugar de fala desses sujeitos, no sentido, principalmente, da busca de uma memória de luta coletiva.

6.3 Contra-análise do 1º encontro – técnica: Teatro-Imagem

O 2º encontro iniciou-se a partir da técnica do relaxamento:

Figura 29 – Relaxamento do 2º encontro



Fonte: arquivos da pesquisadora

Em seguida, expliquei a etapa da contra-análise da pesquisa. Segundo Gauthier (2012) é nessa fase que o facilitador (a) “devolve” ao grupo-pesquisador estudos e inquietações sobre a pesquisa, de modo que o coletivo possa fazer a análise. Esse momento é composto pelas conclusões hipotéticas, ou seja, socialização de questionamentos, críticas, ampliações, contestações que podem contribuir para a reflexão e construção de problemas. Buscando atender a essa etapa, elencamos conclusões hipotéticas a partir da divisão de quatro categorias enumeradas na análise da primeira técnica.

Sentidos da palavra ocupação: o grupo-pesquisador apontou diferentes sentidos relacionados à conquista de amizades, mudanças de posicionamento político, transformação, processo formativo, vivências que possibilitaram pensar sobre a educação não formal. Sobre os *impactos da Emenda Constitucional 95 na educação pública*, associaram a EC 95 a significados distintos, principalmente por ter articulado a barreira como sinônimo de incerteza, tendo em vista o congelamento dos gastos públicos durante vinte anos a população. Rejeitaram a emenda, considerando-a como uma medida que pode contribuir para aprofundar a desigualdade. Também destacaram sentimento de perda, ganho e insucesso, a última por não ter conseguido “barrar” as pautas nacionais do movimento.

Impactos da Reforma do Ensino Médio: sentimento de revolta; questionamentos direcionados ao currículo oficial pautada pela crítica a falta de opções que o currículo oferece; descontentamento em relação à escassez de espaços para professores (as) opinarem nos debates da formulação e tomada de decisão sobre essa reforma; crítica sinalizada ao controle

da profissão docente; apontamentos sobre a ideia da construção do currículo pelos próprios estudantes.

Contribuição do movimento de ocupação na formação dos ocupantes: processo de intervenção nos centros ocupados; reconhecimento da ação coletiva como estratégia para contestar as políticas oficiais do Estado; ocupação enquanto lugar de aprendizagem e prática; contribuição para o grupo pensar na formação humana, na relação com seus pares; questionamentos sobre o sentido da educação; influência na forma de lidar com o curso e posição contrária a episódios de criminalização ao movimento.

As conclusões hipotéticas acima expostas fez parte de uma síntese da análise da primeira técnica do grupo-pesquisador com o objetivo de contribuir para possíveis questionamentos, reflexões, contradições e discordâncias. Depois de terem sido entregues, o grupo-pesquisador iniciou o debate enfatizando aspectos que não estavam presentes nas considerações.

Eu acho que faltou você colocar no texto como os ocupantes lidam com a universidade depois da ocupação. Eu não entendo como é que tá se é no sentido de lidar melhor ou não, porque eu acho que existiram divisores. Tiveram ocupantes que conseguiram lidar melhor com diversas coisas e existem ocupantes que não conseguiram lidar com a universidade, tanto é que existiu reprovação de estudantes depois da ocupação por várias questões: pessoais, familiares, emocionais. Teve estudante que levou suspensão, criminalização política. Passei dois anos para terminar meu TCC. Eu achava que iria ser de boas, mas eu não conseguia. Consegui terminar de escrever no final desse semestre. Terminei falando sobre a ocupação. Era uma coisa que eu precisava colocar pra fora. O jeito que eu consegui fazer isso foi de questionar o próprio currículo de designer, trazendo a ocupação como uma nova forma de currículo. A ocupação foi um momento de divisor de águas na minha formação, mas também não teve só o lado bom. Foi difícil de lidar. Tem que entender que às vezes tem esse lado também (GRUPO-PESQUISADOR).

O grupo-pesquisador enfatizou aspectos não percebidos pela facilitadora. Suas falas apontaram que não existiu somente a contribuição e o lado bom do processo, mas impactos que o movimento causou na sua relação com a forma de lidar com a universidade: reprovações nas disciplinas, suspensão, esta última ligada ao processo de criminalização organizado pela própria instituição de ensino.

A reprovação foi um aspecto bastante recorrente: “será um sonho se nesse semestre eu for aprovada em todas as disciplinas. Talvez esse será o primeiro semestre depois da ocupação que eu passe em todas. Todos os semestres depois da ocupação eu reprovei” (GRUPO-PESQUISADOR). Essa fala demonstra a dificuldade que alguns ex ocupantes tiveram para

voltar ao “pic” das aulas depois do movimento. O próprio grupo sinalizou que essas relações foram sendo constituídas de forma bastante singular para cada ex-ocupante. Cada um (a) lidou ou ainda lida com essa experiência de maneira específica, apresentando algumas diferenças em algum momento: “não reprovei nenhum semestre porque tive a possibilidade de ir atrás dos docentes que eram politicamente mais associados a mim. Não precisei trabalhar. Quando eu via que algum professor poderia me prejudicar, pulava pra tarde no período de modificação” (GRUPO-PESQUISADOR).

Além disso, também sinalizaram o cansaço como parte resultante desse processo: “ficou um cansaço muito grande. Eu entendo o cansaço como algo de desesperança, talvez, de não conseguir mais lidar com isso, as frustrações no final da ocupação, de acreditar que deveria ser uma forma e acabou sendo de outra” (GRUPO-PESQUISADOR).

A frustração ao qual o grupo destacou refere-se a perda considerada pelos estudantes:

a gente teve aquela frustração de ter perdido depois daquela luta. A galera se frustrou com um movimento que não conseguiu nem fazer parte muitas vezes de uma reunião. Ei, vamos ali? Vou não! E aí a gente perdeu essa força. Quando a galera queria entrevistar a gente sobre as ocupações, muitos estudantes não queriam dar entrevista porque estavam frustrados, porque não queriam falar sobre aquele assunto. A gente sabia que nacionalmente não iria reverter a situação, mas eu acho que era um momento da gente reunir forças. As pautas locais a gente conseguiu, pelo menos aqui no CE, algumas coisas a gente conseguiu, mas quando a gente para pra analisar a universidade, a retrospectiva, eu acho que deixou muito a desejar, a frustração de pelo menos a minha, de buscar esperança. Será que de fato agora as pessoas estão se reunindo? Aí você ver que não. Frustrações que eu já vivi em vários momentos, de ver o pessoal ser preso e a galera desfazer ato de rua e deixar a galera presa e não fazer vigília. As pessoas se prejudicam. Ninguém marca uma reunião ou algo do tipo e continua do jeito que tá, desunido, sem um senso de coletividade (GRUPO-PESQUISADOR).

É importante notar que os estudantes não apenas tiveram frustrações com as pautas nacionais, até porque os mesmos afirmaram que esse cenário já poderia ser vislumbrado, mas insatisfação com seus próprios pares no que diz respeito à falta de disponibilidade de participar das reuniões, de se importar com o grupo dos que foram criminalizados. Esse aspecto é fundamental, pois além dos sujeitos reconhecerem suas próprias diferenças, nos ajuda a compreender a complexidade das relações de convivência entre os (as) mesmos (as).

A partir de um relato, foi possível identificar que o movimento de ocupação afetou psicologicamente alguns ocupantes:

Me afetou muito psicologicamente. Fora as micros relações que os professores fizeram questão de enfatizar, de falar mal na sala de aula. Então assim, para a gente que tinha acabado de sair da ocupação já dar de cara com um período que não foi comum. Os professores metiam o pau mesmo na ocupação, a gente estava ali como criminosos. As pessoas foram criminalizadas. Acho que isso foi essencial para o movimento não conseguir se articular e rearticular, no caso. Tanto é que a gente tá hoje do jeito que a gente tá, totalmente desarticulados.

A fala do grupo favoreceu para pensarmos que uma parte da própria categoria docente contribuiu para legitimar as práticas e os discursos da criminalização ao movimento estudantil. Na compreensão do grupo-pesquisador, o fato dos estudantes serem considerados como criminosos foi um aspecto que não favoreceu para sua rearticulação. Existiram algumas tentativas de reorganizar o movimento estudantil: reuniões dentro e fora da universidade, jograis no RU, panfletagem, entrega de uma carta à reitoria contra esses processos e até mesmo uma tentativa de se formar comissões de segurança, transparência, assistência estudantil, dentre outras, para fazer parte do processo de tomada de decisões⁵⁹.

Um dos episódios de criminalização ao movimento estudantil aconteceu no momento em que a polícia entrou no CFCH para entregar intimação a um ex-ocupante. Além desse, pela ação da comissão de inquérito administrativo quando encaminhou um relatório para a Procuradoria jurídica da universidade, recomendando, inclusive, a expulsão de seis estudantes⁶⁰, afirmando que os mesmos deveriam ser penalizados, civil, administrativamente e penalmente.

A partir disso, foi possível constatar o caminho da judicialização escolhido pela universidade para lidar com os danos ao patrimônio público, causado, segundo eles, pelo movimento de ocupação estudantil. É importante ressaltar, que, segundo a matéria citada do Marco Zero conteúdo, no próprio relatório à comissão não aponta individualização da conduta de cada estudante acusado, pois não há nada que comprove a veracidade dos fatos. A comissão considera seis estudantes líderes do movimento pela circunstância de terem participado das reuniões de negociação com a reitoria – na época das ocupações estudantis de 2016 - mas não sinalizam como chegaram ao cálculo dos danos ao patrimônio da universidade no valor de R\$ 100 mil reais, sem discriminar, por exemplo, o quantitativo e o número do tombamento dos objetos e materiais “furtados”.

⁵⁹ Mesmo que se essas comissões estivessem sido formadas, não iriam garantir a aprovação das propostas estudantis porque teriam que passar pela aprovação do CONSUNI, instância máxima deliberativa da UFPE. O DCE da referida instituição foi eleito no final do ano de 2019, mas ainda não foi ocupado o único assento destinado ao movimento estudantil.

⁶⁰ Disponível em: <https://marcozero.org/comissao-recomenda-expulsao-de-alunos-da-ufpe-e-entidades-estudantis-apontam-perseguido-e-criminalizacao-da-ocupacao/>. Acesso em: 09 de jan. de 2020.

Esses apontamentos são importantes para compreendermos a gravidade do processo de criminalização, bem como o que o mesmo causou de impacto negativo para os ex ocupantes: “o que me prejudicou foi ver a galera sendo criminalizada, a galera que não tava conseguindo dar conta, a galera que se foi e que a gente não consegue mais ter contato” (GRUPO, PESQUISADOR). Além desses aspectos, o grupo complementou sobre o termo senso de coletividade, citado nas conclusões hipotéticas:

No texto é colocado o senso de coletividade, de confiança, mas eu lembro que na ocupação eu tinha confiança política em algumas pessoas, hoje eu não tenho em quase nenhuma. Eu acho importante destacar isso, de olhar pra muitas pessoas que a gente tá na ocupação e não confiar, não confiar mesmo. Se acontecer qualquer coisa, eu não confio, não deixo e não travo lutas do lado. Foram decepções muito fortes, decepções de traumatizar de verdade. Eu acho que a política ela também faz a pessoa ficar famosa, às vezes. A galera que fica muito famosinho pela política acha que tem uma representatividade muito grande. Quando você começa a ter intimidade politicamente, vai vendo o que tem por trás. A gente fica pensando: caramba, conheci aquele bicho aqui! Mas quando a gente começa a conviver, começa a ver as besteiras saindo, mas a pessoa segura pra não deixar a imagem cair. A pessoa fica famosinha, faz a maior besteira, mas sempre tem alguém pra passar pano, passar a mão na cabeça. Por isso que temos muitas vezes ódio das pessoas que são de partido político (GRUPO-PESQUISADOR).

É importante trazermos essa fala para refletirmos sobre a falta de confiança entre o próprio grupo, aspecto o qual não tinha sido citado na análise da 1ª técnica. Uma confiança que foi desacreditada a partir de experiências frustrantes. O coletivo também apontou ódio as pessoas que fazem parte de partido político, devido a situações as quais levaram a refletir sobre a falsa imagem das pessoas que ficam famosa pela política, no sentido de apresentarem práticas totalmente diferente dos seus discursos. Para além dos apontamentos relacionados ao impacto do movimento de ocupação com a forma dos estudantes lidarem com a universidade, complementaram suas falas apontando aspectos positivos da análise das conclusões hipotéticas:

Acho que foi muito positivo sim, você coloca bem no texto. Amadurecemos muito pessoalmente e politicamente. Eu tiro por mim. Entrei na universidade quando a ocupação iniciou. O movimento estudantil foi uma formação pra mim porque eu tive uma visão totalmente diferente de tudo hoje. Então, querendo ou não, eu tive esse ganho (GRUPO-PESQUISADOR).

A última fala confirma sobre o que já tínhamos apontado na análise da 1ª técnica: a contribuição do movimento de ocupação no processo formativo e na mudança de posicionamento dos estudantes, não somente relacionado à posição política, mas a uma visão geral do próprio mundo. É importante ressaltar que os estudantes não apontaram reflexões

direcionadas especificamente à técnica do Teatro-Imagem, mas destacaram os danos que os (as) mesmos (as) sentiram sobre o movimento de ocupação estudantil e a forma de lidar com a universidade.

6.4 Análise por categorização da 2ª técnica

O terceiro encontro iniciou-se a partir de um exercício de relaxamento. Ao som de músicas tranquilas, de luz apagada, posicionados de forma confortável, o grupo seguiu instruções relacionadas ao passo a passo da respiração e o relaxamento do corpo.

Figura 30 – Relaxamento do 3º encontro



Fonte: arquivos da pesquisadora

Posteriormente, apresentei a técnica “A história a continuar”, proposta por Gauthier (2012) e entreguei a cada integrante do grupo uma folha contendo uma história fictícia de minha autoria. Baseada em fatos reais, a história apresenta um diálogo entre duas professoras universitárias que se encontram em um café e discutem sobre uma entrevista de jornal realizada com um docente que discordava do movimento de ocupação estudantil:

Sentado em uma cafeteria, a professora Cecília estava lendo seu jornal quando se deparou com a seguinte manchete: *Estudantes protestam e invadem a Universidade Federal de Pernambuco*. Ao lê-la, esbarrou-se na entrevista realizada com o professor Azevedo o qual se queixava do movimento de ocupação. Nela, o mesmo dizia:

Não vou defender essa forma de protesto! Os centros não estavam desocupados, nem as pessoas que estavam lá eram vadias. Produzimos pesquisas na academia. Não devemos aceitar essas táticas de luta! Que

absurdo! Vejam, os alunos estavam impedindo a nossa entrada. Isso é um ato autoritário! Por isso não posso concordar com a invasão de um espaço público! Não é isso que eles tanto defendem? Esses estudantes não estão nem aptos à ação política. Estão agindo de forma violenta, pervertendo o espaço acadêmico que tanto prezamos e lutamos para defendê-lo!

Quando Cecília terminou a leitura, avistou Tatiana, sua amiga de longas datas.

- Olá minha amiga, nunca mais nos vimos. Como você está, Tati? Quantas saudades!

- Estou bem Cecília, dedicando meu tempo à família. Não soubesse que eu me aposentei no mês passado? Depois de 30 anos lecionando sei bem que merecia esse descanso. Nós que somos professoras enfrentamos desafios diários. Com esse governo, não sabemos até quando vai durar a vida de um servidor público, por isso tive pressa. Sei que ainda demorei muito pelo meu compromisso com a educação pública. Mas me conte que imagem é essa nesse jornal? Essa é uma notícia sobre os movimentos de ocupação? Estou por dentro do assunto, fiquei sabendo que os estudantes ocuparam os centros da federal.

- Isso, Tati. Estava lendo a entrevista do professor Azevedo, fiquei pensando no tempo sombrio o qual estamos vivendo. Lembrei-me de uma aula sobre a história do século XX, da França ocupada pelos nazistas. Nesse contexto, a palavra ocupação significava assassinato, tortura, anulação das liberdades daqueles que resistiam. Recordei-me do período da ditadura militar... Os tempos estão tão sombrios ao ponto de termos um presidente que vangloria esse terrível período.

- Verdade, minha amiga! Os estudantes protestaram para defender a educação pública em um cenário que previa o congelamento dos gastos nas áreas sociais e Projetos de Lei que anunciavam um verdadeiro desastre. A violência que esse professor fala vem de cima, do Estado. As ocupações representaram uma verdadeira inversão do que aconteceu na França: estudantes representando a resistência contra um governo que violou a constituição.

- Concordo com tudo isso, Cecília. Estou com um pouco de pressa, mas vamos continuar essa conversa em outro momento?

Figura 31 – Leitura da história fictícia



Fonte: arquivos da pesquisadora

Depois de lê-las, o grupo iniciou o debate. A partir das falas do grupo-pesquisador, elenquei duas categorias relacionadas ao tema-gerador da pesquisa:

- 1- Falas sobre criminalização(invasão) da ocupação estudantil;
- 2- Currículo da ocupação.

6.4.1 Falas sobre criminalização (invasão) do movimento de ocupação estudantil

Figura 32 – Discussão sobre o texto da história fictícia



Fonte: arquivos da pesquisadora

Ao discutir sobre o texto proposto, o grupo-pesquisador destacou a fala do professor Azevedo - personagem da história fictícia - quando o mesmo afirmou: “esses estudantes não estão nem aptos à ação política, estão agindo de forma violenta, pervertendo o espaço acadêmico que tanto prezamos e lutamos para defendê-lo”. Ao refletir sobre a mesma, o grupo considerou:

Olha só a compreensão desse professor, dizendo que estávamos pervertendo e invadindo o espaço público. Isso segue uma lógica de considerar que esse espaço não é nosso, mas a universidade é o nosso espaço, é o espaço também dos estudantes. É muito fácil julgar nossa prática sem ter estado aqui nos 59 dias de ocupação. Essa frase é como se a gente tivesse desocupados, vandalizando, nem vandalizando, fazendo nada, só existindo, fazendo balbúrdia. Quando ele fala de invasão, ele quer deslegitimar e criminalizar o movimento. Ocupamos a universidade porque é o nosso espaço. Não ficamos na ocupação sem fazer nada! Todos os dias organizávamos atividades, era tanta coisa que a gente fazia aqui que eu já perdi a conta de quantas vezes eu precisei faltar estágio para participar dos espaços. Invasão é outra coisa, o que fizemos foi ocupação! (GRUPO-PESQUISADOR).

A partir dessa fala podemos considerar a discordância do grupo em relação à posição do professor Azevedo, reafirmando o direito e apropriação do espaço da universidade. Ao enfatizar as atividades produzidas durante o movimento de ocupação, os estudantes contestaram a fala do professor a qual negava a ação dos ocupantes enquanto ação política. Ao refletir sobre esses aspectos, Zacarelli (2018) enfatiza que a palavra invasão está ligada ao julgamento presente na esfera criminal e que por este propósito, compete à força policial resolver a questão. Essa compreensão foi justamente considerada pelo grupo quando os mesmo afirmaram que o sentido da palavra invasão estava ligado a uma tentativa de deslegitimar e criminalizar o movimento.

A fala dos estudantes quando apontaram que estavam produzindo e organizando atividades revela o sentido da ocupação enfatizada por Duarte (2018), quando afirma que a ocupação constrói sentidos se o seu espaço for ocupado, ou seja, se for carregado de intencionalidades: “entrar em uma escola simplesmente para “ficar”, sem promover uma ação pedagógica, não constitui o sentido político dado à ocupação” (DUARTE, 2018, p. 52). A partir dessa articulação teórica, podemos considerar as atividades propostas pelos ocupantes como um dos caminhos que possibilitaram construção de sentidos ao movimento de ocupação estudantil. A proposta de organizar uma aula pública com o tema dos impactos da Emenda 95 na educação e saúde é um excelente exemplo para pensarmos na intencionalidade desses sujeitos na construção de sentidos do próprio movimento.

Após o debate, depois de terem cogitado algumas propostas, o grupo decidiu não escrever a continuidade da história, como propõe a técnica, pois ressaltaram que o debate já contemplava a discussão. Em seguida, solicitei que os mesmos se levantassem e observassem os cartazes fixados na parede com as seguintes palavras: *ocupar é crime! Vândalos! Desocupados! Não ocupar suas casas! Vocês merecem ser processados! Não arrumar uma lavagem de roupa! Cadê o meu direito de ir e vir? Não estudar seus vagabundos! Chama a*

polícia que eles têm medo! Reintegração de posse! Esse protesto só serve pra atrapalhar o trânsito! Sou contra a greve, quero me formar! As ocupações são ilegítimas! Só participa das ocupações um bando de drogado! Irresponsáveis! Chama o Batalhão de Choque pra esses vândalos! Não estudar, gente! Deixem de depredar o espaço público! A presença do painel foi essencial nessa etapa da pesquisa, pois os ex-ocupantes puderam visualizar e decidir o que iriam fazer com os discursos sobre o movimento de ocupação estudantil e seus protagonistas.

Figura 33 – Cartazes fixado na parede



Fonte: arquivos da pesquisadora

Ao observarem o painel, uma integrante do grupo-pesquisador relatou que gostaria de ressignificar as palavras, escrever outras por cima, construir novos significados. A maioria do grupo decidiu rasgar os cartazes, afirmando as seguintes palavras:

que ódio disso tudo, estamos cansados de ouvir todos esses discursos! Eu quero rasgar tudo isso com muita força, quero rasgar mesmo! Essa fala é o retrato do que muita gente pensa sobre o movimento, inclusive muitos estudantes e professores (as). Se a gente olhar a página do Facebook do movimento, vamos encontrar um monte dessas frases. Foram as pessoas que escreveram isso. Elas pensam isso da ocupação e dos movimentos sociais. Se a gente não tivesse nessa sala, eu ia sair tocando fogo nisso tudo, mas como a gente tá aqui, vou rasgar mesmo (GRUPO-PESQUISADOR).

Figura 34 – Intervenção do grupo-pesquisador nos cartazes



Fonte: arquivos da pesquisadora

Figura 35 – Resultado da intervenção do grupo-pesquisador nos cartazes



Fonte: arquivos da pesquisadora

A partir dessa leitura, é importante trazermos a reportagem publicada na página “Não mexa no Josepha”, ao qual aponta uma aluna sendo entrevistada por um repórter da Globo que questionava quanto tempo os estudantes iriam permanecer na “invasão” da escola. A entrevistada proferiu a seguinte resposta: “em primeiro lugar, gostaria de fazer uma correção: isso aqui é uma ocupação, não uma invasão” (ZACCARELLI, 2018, p. 36). O questionamento do repórter possibilita pensarmos o quanto à mídia corporativa contribuiu para fortalecer o discurso da criminalização do movimento de ocupação, levando a sociedade a criminalizar a ação dos ocupantes. Para Zaccarelli (2018), na medida em que as manifestações foram tomando grandes proporções, foi mudando também o apoio da opinião pública e o comportamento da mídia que foi agregando em seu vocabulário o uso da palavra “ocupação”, em vez de “invasão”, apesar de criminalizar inúmeras vezes o movimento.

A resposta da estudante a essa reportagem, assim como a posição dos estudantes ao rasgar os cartazes, assemelhasse com a compreensão de Zaccarelli (2018) ao considerar que a

resposta da estudante localiza-se no campo da negação, no sentido de reafirmar a legitimidade do movimento, rejeitando a compreensão do ato de ocupar enquanto crime. Para a autora, a correção realizada pela adolescente ao repórter, revela o reposicionamento da nomeação dos acontecimentos, retirando-os da esfera ilegítima (invasão) e criminal, posicionando-o na memória dos movimentos sociais e estudantis – considerando a ocupação enquanto tática das manifestações.

A partir dessa articulação teórica, consideramos que a fala do grupo não somente revela um cansaço, mas principalmente um sentimento de ódio, de abuso ao se deparar com essas frases. Para eles (as), essa é a leitura de boa parte da sociedade sobre o movimento, parte ao qual interpreto que a grande mídia contribuiu para formar a opinião da população de que as ocupações estudantis devem ser consideradas como invasão ao espaço público, logo - invasão - deve ser tratada como crime. Essa compreensão parte da lógica da negação do direito de se apropriar do espaço público, a partir da ideia que a mídia corporativa alimenta na sociedade: somente uma parcela da população deve ter acesso. Portanto, a decisão de rasgar os cartazes foi uma estratégia utilizada na tentativa de dar um fim, de se posicionar contra essas afirmativas.

6.4.2 Currículo da ocupação estudantil

Na roda de conversa sobre o texto produzido para a técnica “a história a continuar”, o grupo-pesquisador destacou a seguinte fala do professor Azevedo “não vou defender essa forma de protesto, os centros não estavam desocupados, nem as pessoas que estavam lá eram vadias, produzimos pesquisas na academia, não devemos aceitar essas táticas de luta” (GRUPO-PESQUISADOR). Quando o personagem afirma que “os centros não estavam desocupados”, acaba desconsiderando a importância do movimento de ocupação, reafirmando o lugar da universidade enquanto um espaço de produção pela figura docente, não reconhecendo o esforço do papel estudantil na produção desse conhecimento.

É interessante refletirmos sobre essas questões, pois a fala de Azevedo revela além de um discurso de rejeição e criminalização ao movimento, a partir de sua consideração sobre o que é uma invasão, também aponta uma compreensão do lugar de superioridade da figura do (a) professor (a) na hierarquia de poder: docente enquanto detentor do conhecimento, ao afirmar que ele - professor - produz pesquisa na academia; aluno (a) como uma “tábula rasa”, aquele (a) que deve estar preparado para “receber” os conteúdos prontos e acabados.

A partir da leitura e do debate do texto, o coletivo destacou a seguinte fala:

ele falou que os professores produzem pesquisa na academia, como se nós não estivéssemos produzindo conhecimento e refletindo sobre a conjuntura política e os pacotes de reformas do governo, como a PEC 55 que congelou o orçamento na educação por um teto de 20 anos. Falou isso como se só os professores produzissem conhecimento. A gente tá aqui quase todos os dias assistindo aula, entregando trabalhos, refletindo e aprendendo sobre diversos temas, participando de grupo de estudos, monitoria, PIBIC, escrevendo artigos, participando de seleção. Nossa escrita também é produção de conhecimento! Nós estudantes também produzimos conhecimento, não somente os professores. Como o outro professor falou da França ocupada pelos nazistas, nós estávamos aqui nas universidades, os secundaristas nas escolas públicas, construindo um movimento de resistência frente ao cenário de ataques a educação (GRUPO-PESQUISADOR).

A partir disso, é importante pensarmos na lógica pela qual o currículo escolar é estruturado, pelos seus dispositivos de poder - uniformizado e pré-estabelecido - não permitindo operações curriculistas em que a instituição junto com seu corpo pedagógico e comunidade escolar elaborem uma proposta na qual as demandas desses sujeitos sejam partes constituintes da formação dos arranjos conteudistas (LOPES, 2015). Essa lógica contribui para demarcar as posições da hierarquia de poder, em que o (a) aluno é posicionado como aquele (a) que deve estar preparado para receber conteúdos, memorizá-los e reproduzi-los. Por muitas vezes, a criticidade não é valorizada no espaço educativo, o que sabem não pode ser conhecido ou não é concedido como um lugar de socialização das contribuições de suas experiências.

Ao afirmarem que “nós estudantes também produzimos conhecimento, não só os professores”, o grupo considerou a possibilidade se inserir enquanto sujeitos engajados na produção do conhecimento, ou seja, de pensar também o currículo a partir de outra lógica. As falas dos estudantes reafirmam seu papel na universidade: de aluno (a) pesquisador (a). Além disso, demarcaram seu compromisso com a ciência reafirmando que a figura do pesquisador não somente está centrado na imagem docente, mas também dos estudantes que se inserem nas diversas atividades de estudos, pesquisas e extensão nas universidades.

No debate sobre o texto proposto, o grupo complementou:

teve um grande grupo de professores que escreveram uma nota de apoio ao movimento de ocupação da UFPE, mas a gente pode contar nos dedos quantos professores estavam aqui para nos ajudar na luta, na alimentação, com doações de comida, a se propor ao debate, uma aula pública. Teve uma professora que trazia água para a gente quase todos os dias. Com ela a gente pôde contar. Teve professores que participaram das assembleias, visitavam os secundaristas com a gente, organizavam brechó e sebo para ajudar a fazer uma feira para a ocupação, que estavam por aqui, mas teve muitos que só

colocou o nome na nota de apoio e sumiu. A gente não via nem a sombra. Todas essas atividades que organizamos foi com muito esforço, mas não foi fácil (GRUPO-PESQUISADOR).

A fala dos ex-ocupantes apontaram para um descontentamento em relação à falta de apoio de muitos professores, cujo fato pode ser indício de uma frágil mobilização da categoria. O grupo-pesquisador também reconheceu alguns esforços de uma pequena parcela docentes que se inseriram, ajudaram e organizaram diversas atividades durante o movimento de ocupação estudantil. É importante atentar-nos que as atividades citadas pelo grupo como debate, aula pública, brechó, sebo, assembleias, formaram dentre outras, o currículo do movimento.

O currículo foi organizado pelas demandas estudantis a partir da composição de conteúdos comprometidos com a luta e o anseio de melhorias qualitativas na educação pública, cuja disposição foi impulsionada pelo protagonismo dos ex-ocupantes e suas posições políticas. Além disso, foi sistematizado por uma organização de conteúdos na qual os estudantes desenvolveram o que gostariam que fosse ensinado e debatido, não como forma de “receber os conteúdos” prontos e acabados, mas a partir da necessidade de discutir, ensinar e aprender a respeito das pautas nacionais e locais das ocupações. Esse processo caracteriza-se pelo fato dele ser constituído por uma divisão de tarefas enquanto marca da organização de uma experiência política.

Por esses efeitos, consideramos o currículo da ocupação estudantil como importante instrumento de investigação para compreendermos as demandas estudantis e o próprio movimento como uma estratégia de luta utilizada para tentar barrar “propostas” de reformas educacionais inseridas em um contexto de retrocessos pelo governo Temer. Entender esse cenário é também essencial para fazermos uma leitura dos novíssimos movimentos sociais da atualidade.

6.5 Análise plástica da 2ª técnica

Como parte integrante da técnica de análise, realizamos a *análise plástica* da produção artística relacionada a técnica da “história a continuar”.

Se os estudantes não estivessem aptos à ação política

Autora: *Maria de Fatima*

Se os estudantes não estivessem aptos à ação política
 Não haveria transformações sociais em todos os cantos do país

Ganhos, perdas, mortes, pautas avançadas

Políticas públicas, expansão de escolas

Abertura de creches

Direito aos direitos

Se os estudantes não estivessem aptos à ação política

Talvez o regime ditatorial ainda perdurasse hoje

Teríamos mais pessoas mortas, torturadas, desaparecidas

Humilhadas, indignas da própria existência

Se os estudantes não estivessem aptos à ação política

A década de 80 seria uma página inexistente na história do Brasil

Talvez não existisse redemocratização

E as pessoas não soubessem o significado da palavra *resistência*

Se os estudantes não estivessem aptos à ação política

Não existiriam movimentos sociais

O que seria de nós, sociedade?

Sem a articulação do movimento negro,

Indígena, quilombola, camponês, LGBT

Do próprio movimento estudantil?

E de tantos outros por aí?

Existe luta e ainda existe desigualdade

Mas imagina se não existisse luta?

E se o Brasil ainda estivesse no mapa da fome?

E se o pobre, filho (a) de uma empregada doméstica

Não tivesse acesso às universidades

Seja ela pública privada ou até mesmo através

Das políticas privatista (PROUNI, FIES, PRONATEC)?

A Classe média continuaria reafirmando

Que a universidade não é lugar de preto, pobre e favelado

Se os estudantes não estivessem aptos à ação política
Não conseguiríamos o mínimo de consciência de classe
De compreender a potencialidade da luta: coletiva! É nossa.

Se os estudantes não estivessem aptos à ação política
De fato, perverteríamos o espaço “público”?
Mas se é público não é nosso?
Não é do povo ou estou enganada?

Em resposta a posição daqueles que deslegitimam a nossa luta
Podemos dizer que sim!
Estamos aptos à ação política!

E como não somos vagabundos, como muitos nos chamam
Estamos aqui para reafirmar na base do ódio
Sim, é preciso, às vezes!
Que travamos muitas lutas!
59 dias de ocupação
Barricadas, protestos
Spray de pimenta na cara
Pauladas do Batalhão de Choque
E até prisões momentâneas

Contra a PEC 55
Reforma do Ensino Médio
Movimento Escola sem Partido
Em defesa das pautas locais

A ocupação não foi mil maravilhas
Mas somos jovens e lutamos
Produzimos um currículo e lutamos!

Foram mais de 307 atividades
Pensamos sobre a conjuntura política
Selecionamos o que queríamos debater
Questionamos os significados da educação pública

O que seria da vida se não tivéssemos resistência?
O que seria da vida se não existisse desobediência?
E se não fôssemos desobedientes?
Quantos retrocessos teríamos que naturalizar?
E quantos desgovernos estaríamos entregues?

6.6 Contra-análise do 2º encontro – técnica: História a continuar

A contra-análise da 2ª técnica iniciou-se com um exercício de relaxamento.

Figura 36 – Relaxamento do 4º encontro



Fonte: arquivos da pesquisadora

Posteriormente, formamos um círculo onde apresentei as conclusões hipotéticas em forma de texto referente a técnica “A história a continuar”: leitura do grupo-pesquisador ao apontar a fala de Azevedo chamando a ocupação de invasão e ao considerá-la um ato autoritário; reconhecimento dos ocupantes de que esse fala representa a posição de muitos professores, mas também da própria sociedade; ênfase no papel das professoras as quais estavam debatendo sobre o tema da ocupação, como o desgaste da profissão pelo cansaço e o desejo da professora Tatiana em se aposentar; sentimento de ódio ao rasgar os cartazes, de

revolta no sentido do grupo-pesquisador reafirmar que não merecem ser tratados como vagabundos, destruidores do espaço público. A ação de rasgar os cartazes foi considerada um ato de contestamento, de posicionamento contra o discurso de criminalização do movimento de ocupação estudantil.

Figura 37 – Leitura das conclusões hipotéticas



Fonte: arquivos da pesquisadora

Figura 38 – Conversa sobre as conclusões hipotéticas



Fonte: arquivos da pesquisadora

Após as conclusões hipotéticas, o grupo-pesquisador concordou com a análise, complementando a partir da seguinte fala:

foi isso, mas também teve a questão de que a vítima pra falar, ela precisa tá no lugar de passividade, ter calma para que o discurso dela seja minimamente ouvido. A ação da gente rasgar os cartazes foi uma maneira de dizer que a gente também pode agir com raiva, com ódio e de certa forma com violência, porque chega desse discurso que a gente não pode fazer, que

a gente tem que ter cuidado pra fazer, porque a gente tá sendo atacado de todos os lados possíveis. Por isso não fiquei muito incitada a pensar mais sobre aquilo. Minha vontade foi acabar com aquilo. Por isso que eu acho que rasgar foi massa! Revelou a força do ódio! (GRUPO-PESQUISADOR).

A fala do grupo-pesquisador revela o desconforto com a cobrança da passividade ao qual a vítima, no caso, os ex-ocupantes foram submetidos. A postura de uma pessoa passiva demanda um estado de calma e é essa condição que as pessoas devem se comportar para serem ouvidas frente aos episódios de reivindicação. Essa afirmativa segue a mesma lógica de compreender que os protestos não deveriam ser realizados nas ruas porque atrapalham o trânsito. É preciso encontrar uma maneira pacífica para gerar aceitação da sociedade, diálogo com os representantes de governo, por exemplo, como se essas tentativas já não fossem corriqueiras. Para o grupo, o ato de rasgar os cartazes foi consumado a partir do reconhecimento de que em alguns momentos também é preciso agir pelo sentimento de fúria. Esse ato manifestou uma repulsa aos discursos que criminalizam o movimento.

A posição do grupo foi uma forma dos estudantes negarem esses enunciados na tentativa de se contrapor à consideração de que os (as) mesmos (as) devem ser cuidadosos (as), pacíficos, frente aos ataques do governo através das suas “propostas” de reformas. A leitura que a sociedade faz sobre violência não é colocada no mesmo peso quando comparada as ações governamentais. O fato dos estudantes terem rasgado os cartazes na base do ódio, revela também uma posição contrária a forma de compreender esses atos. A fala dos ocupantes relacionada a esse momento também destaca um episódio específico de criminalização ao movimento de ocupação estudantil da UFPE:

A gente só não tocou fogo porque não pode por causa da sala. Inclusive quando eu recebi o processo de suspensão da faculdade, eu comecei a juntar vários dados para um dia processar a universidade. Essa foi uma das ferramentas que eu usei para salvar todos aqueles posts. Teve um tempo que o nosso nome caiu na roda, a galera direcionando que nós seis éramos ladrões e vagabundos (os acusados de depredar o espaço público, grifo nosso), então eu tirei o print de todos os comentários. Tenho páginas e páginas de comentários difamando a gente. Se um dia eu decidir processar a federal, que é o que eu pretendo, deixa eu sair dela, vou usar todos esses comentários inclusive ao meu favor (GRUPO-PESQUISADOR).

O episódio descrito acima remete a decisão da gestão da universidade em suspender seis estudantes acusados de serem as “cabeças” do movimento e de depredarem o espaço público, justificativas contidas no texto do próprio processo. Mesmo que a acusação até hoje

não tenha sido comprovada, esses estudantes foram suspensos, tiveram suas bolsas de assistência estudantis também interrompidas e o direito de frequentar as aulas negligenciados.

O ato de criminalizar o movimento revela-se como uma tentativa de silenciamento. Podemos considerar a suspensão como um esforço para amedrontar os ocupantes. Escolher o que a comissão de inquérito administrativo da UFPE considerava serem “os líderes” do movimento foi uma ação acompanhada pela “lição do moral”, a qual objetivou fazer com que os estudantes aprendessem as consequências - processos, suspensão - de terem ocupado um espaço público e até mesmo para dar exemplo aos demais alunos (as) da instituição.

É importante enfatizar que os atos de criminalização ao movimento estudantil vêm ocorrendo no Brasil nos movimentos de protestos de ruas e nas ocupações estudantis. Duarte (2018) aponta às ações truculentas da força policial do estado de Goiás onde estudantes foram agredidos e presos, a partir de episódios em que se realizavam retiradas a força, tendo o seu direito de livre expressão cerceado. O mesmo autor enfatiza a tática utilizada pela “justiça” para prender os estudantes através do acompanhamento de suas postagens nas redes sociais e dos desenhos artísticos que apontavam os maus cuidados com o transporte público.

Ao refletir sobre essas questões, Duarte (2018) considera as ações da PM do estado de Goiás como a responsável por inferir o direito subjetivo da juventude de lutar por uma cidade mais justa. Também podemos ponderar que as medidas arquitetadas pela comissão de inquérito administrativo da UFPE, restringiu o direito dos estudantes universitários - especificamente dos seis processados - de assistirem aulas, de ter acesso a bolsa de assistência estudantil, passagens e alimentação, negados por um semestre.

É importante refletirmos que a repressão direcionada ao movimento estudantil se traduz em ataques à democracia, aniquilando o direito à livre manifestação, garantida, inclusive pela Constituição de 1988, marco importante na história do Brasil, principalmente por garantir o direito à liberdade das pessoas se organizarem socialmente. Em Goiás, esse direito não foi respeitado, pois muitos estudantes foram presos e retirados das ocupações pela polícia. O inquérito apontava que os ocupantes foram autuados por esbulho e perturbação de sossego (DUARTE, 2018).

Apesar de terem acontecido os referidos episódios de criminalização, Duarte (2018) aponta que os estudantes do estado de Goiás assumiram a luta pela justiça, a busca por transporte de qualidade e pela democratização do ensino acessível à população. Assim, os universitários da UFPE também assumiram lutas, não pela defesa do transporte público, mas contra os pacotes de “propostas” de reformas do governo Temer e também na defesa de pautas locais: paridade, assistência estudantil, transparência, segurança, melhorias nas

condições de infraestrutura, ou seja, demandas específicas que foram sendo enfatizadas pelo anseio do próprio movimento.

Para finalizar o último encontro com a metodologia das oficinas Sociopoética, realizamos a dinâmica do olhar. Em um círculo cada integrante posicionava-se na frente do outro e olhava nos olhos dos demais. Essa dinâmica teve o objetivo de acolher o grupo e de propiciar um momento de descontração frente às dificuldades enfrentadas no movimento de ocupação estudantil da UFPE. Finalizamos o encontro com agradecimentos por parte da facilitadora e um grande abraço coletivo.

Figura 39 – Dinâmica da troca de olhares



Fonte: arquivos da pesquisadora

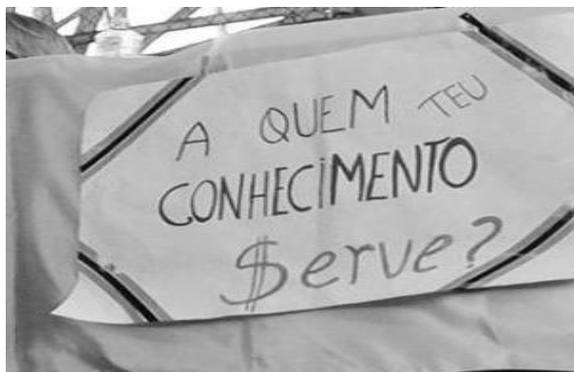
Figura 40 – Abraço coletivo



Fonte: arquivos da pesquisadora

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 41 - A quem teu conhecimento serve?



Fonte: página do Facebook ocupaUFPE

Esse cartaz foi escrito pelo movimento OcupaUFPE no dia 10 de novembro de 2016, data em que a assembleia docente iria decidir ou não pela deflagração da greve. A frase “A quem teu conhecimento serve?” estava ali exposta com o objetivo de provocar os professores (as) e demais pessoas, a refletirem sobre o conhecimento produzido no espaço acadêmico. A saber, se o mesmo estava servindo ao capital em vista do lucro ou ao compromisso de contribuir para a construção do senso crítico e a transformação da realidade de pessoas de diversas classes, inclusive filhos (as) de trabalhadores (as).

A frase nos remete a pensar no direcionamento das reivindicações pela qual a categoria estava travando naquele momento. Uma luta que poderia ser estagnada pela naturalização e aceitação da medida legislativa, no caso, a Emenda Constitucional 95, como “proposta” que já anunciava a catástrofe do cenário das políticas sociais de educação e saúde no nosso país - tendo em vista o congelamento dos gastos públicos por 20 anos. A provocação dos estudantes estava pautada na defesa do enfrentamento a essa medida: pela não aceitação e sentimento de revolta.

O cartaz “A quem teu conhecimento serve?” não foi exposto de forma aleatória em frente à mesa da assembleia, e sim de forma intencional. O questionamento ali escrito não estava apenas direcionado a plateia, mas também ao sindicato docente - representado pela ADUFEPE - cujas práticas contribuíram para o descontentamento do movimento de ocupação estudantil da UFPE. As justificativas apontaram para as tentativas de silenciamento nos momentos em que o sindicato não permitiu abrir espaço de fala aos estudantes na assembleia,

à falta de mobilização que fizeram os ex-ocupantes suspeitarem se os mesmos estavam dispostos a defender a greve docente, dentre outros fatores.

O questionamento a representatividade de sindicato, partidos políticos, considerado por Gohn (2017) como os movimentos sociais clássicos, é uma característica presente na posição de muitos militantes que atuam em diferentes manifestações e preferem se organizar em coletivos ou de forma independente, devido ao fato de considerar as entidades acima citadas por estruturas centralizadas, em detrimento de aspectos de autonomia e horizontalidade da formação de coletivos.

O histórico dos movimentos de ocupação tem nos mostrado que a luta não se desenvolveu de maneira unitária, mas essencialmente coletiva. Travada em diferentes lugares do mundo, pessoas ocuparam instituições educacionais, parques, fábricas, bancos, sede privadas, diversos espaços da cidade em oposição à prisão de estudantes que estavam protestando contra a guerra, a crise do sistema financeiro, autoritarismo de regime político.

A articulação teórica desenvolvida nesse trabalho contribuiu para pensarmos o ato de ocupar a partir de diferentes significados. O movimento de ocupação estudantil existe, por exemplo, para se posicionar contra as medidas do Estado e as propostas pelas quais os estudantes identificam como intransigentes e/ou pautas negadas pelo poder público (ZACCARELLI, 2018). Nesse sentido, a ocupação torna-se um movimento de reivindicação de direitos a moradia, educação, saúde, dentre outras pautas. Duarte (2018) destaca o ato de ocupar a partir do sentido de preenchimento de espaço. É um território que está disposto a construir debates e demais atividades que objetivam refletir sobre as práticas do próprio local e apoderar-se de maneira construtiva do mesmo (ZACCARELLI, 2018).

As ocupações chilenas conhecidas pelo movimento “A revolta dos Pinguins”, tornou-se um marco histórico de inspiração para outros movimentos de ocupação no mundo, principalmente para as ocupações secundaristas de São Paulo, a partir da cartilha “Como ocupar uma escola”. Esse escrito serviu como uma orientação de estratégias de desenvolvimento do passo a passo de uma ocupação estudantil.

As manifestações ocorridas no Brasil nos mostrou que os estudantes foram colocados como protagonistas de algumas mudanças. Surgidos em 2010, os novíssimos movimentos sociais – considerados por Gohn (2017) como movimentos da atualidade -, apontaram as jornadas de junho de 2013 como um novo período de protestos no Brasil. O sentimento de cidadania, contra a corrupção e o aumento das passagens do transporte público foram as principais bandeiras de luta levantadas principalmente pelo Movimento Passe Livre.

Os novíssimos movimentos sociais demarcaram um espaço de repulsa aos movimentos partidários, optando por práticas de autogestão. Posteriormente as jornadas de junho de 2013, surgiram outras correntes como o Vem pra Rua, enfatizando a luta contra a corrupção, mas atendendo aos interesses de empresários, sustentando-se pelo tema anticorrupção, principalmente contra o Partido dos Trabalhadores. O Movimento Brasil Livre também fez parte desse ciclo, a partir da defesa de ideias liberais e conservadoras e ao apoio do impeachment da ex-presidente Dilma. É fundamental apontarmos esse cenário como forma de mostrar a existência de lutas antecedentes às ocupações estudantis, das quais os estudantes podem ter tomado como exemplo de manifestação de ruas que foram se alastrando em diversas cidades do Brasil.

É importante lembrar que as ocupações estudantis no Brasil iniciaram ainda no comando da presidência pelo PT. Mesmo o governo tendo anunciado diversos cortes na área da educação, esse motivo não contribuiu para revoltas. As manifestações contra e a favor do impeachment demonstrou que o Brasil estava passando por uma disputa de diferentes interesses. É importante atentar-nos para o cenário de 2016 quando Gohn (2017) nos esclarece que as lutas em defesa da educação não conseguiram alcançar uma maior adesão da população, quando comparado, por exemplo, as manifestações contra e a favor do impeachment.

A primeira fase das ocupações estudantis no Brasil aconteceu em diversos estados acompanhada de diversas pautas. A mais marcante ocorreu no estado de São Paulo, contra o plano de reorganização do governo Alckmin, o qual previa o fechamento de mais de 200 instituições de ensino, propondo transformar as escolas em ciclo único. Em junho de 2016, iniciou-se a segunda fase das ocupações no Brasil que se posicionaram contra as medidas do governo Temer, especificamente a antiga PEC 55 e a Reforma do Ensino Médio. Para além das ocupações secundaristas, também iniciaram nessa época as ocupações universitárias em diversas cidades. O recurso digital foi uma estratégia corriqueira utilizada pelos ocupantes que criavam páginas do movimento para fazer circular suas pautas, divulgar atividades da programação, pedidos de doações, notas e diversas estratégias.

Partimos da experiência do movimento OcupaUFPE campus Recife - movimento de ocupação estudantil universitário investigado nessa pesquisa - para pensar e desenvolver a compreensão sobre currículo de ocupação, considerando-o composto pelas formas de organização das atividades enquanto experiência política dos ocupantes. As atividades “escolhidas” foram marcadas por intencionalidades. A multiplicidade de temáticas propostas no movimento de ocupação estudantil apontou a demanda do recorte de classe de cada grupo,

transformando-se em pautas identitárias, mas também a necessidade de discutir demandas locais e nacionais, principalmente ligada as “propostas” de reformas que iriam abalar as estruturas da educação básica do nosso país: Emenda Constitucional 95, Reforma do Ensino Médio e Movimento Escola sem Partido.

Diante da urgente necessidade de discussão dessas pautas, os ocupantes organizaram um currículo construído pela e para a base, formado pelo descontentamento, mas, sobretudo, pela experiência política e a potencialidade desses sujeitos. Todas as atividades desenvolvidas na ocupação estudantil da UFPE ocorreram em diferentes centros. Não existia nenhuma pretensão de se impor um conteúdo fechado, o mesmo foi sendo constituído a partir das demandas do próprio movimento. Os ocupantes aprenderam na prática o ato de ocupar. O estabelecimento de diversas atividades e a organização dos seus arranjos objetivava fazer com que os estudantes não somente pensassem sobre determinadas temáticas, mas também que evidenciassem suas necessidades urgentes de debates, discussões ou espaços muitas vezes negados no ambiente acadêmico ou não muito expressivo.

Enfatizar a greve, diferentes mobilizações, divisão de tarefas e todas as ações desenvolvidas na ocupação é apontar para um processo em que os ocupantes protagonizaram o direito de pensar sobre uma forma organizativa do movimento. Defender essa organização enquanto currículo da ocupação estudantil é considerar esse movimento no lócus da resistência, caminhar na contra mão do discurso da criminalização, acreditar na potencialidade das pautas estudantis e firmar o reconhecimento desse engajamento na defesa da educação pública.

Os termos quantitativos demarcados por mais de 307 atividades⁶¹ desenvolvidas, não revela apenas um número expressivo de ações que contribuiu no processo formativo desses sujeitos, mas, sobretudo, do comprometimento estudantil em não esvaziar um movimento político diante do cenário de “propostas” que colocaram em risco a garantia do direito à educação. É importante atentar-nos para a fala dos ocupantes que participaram das ocupações de Goiás, quando enfatizaram o papel da arte no movimento “a gente tá produzindo arte. A gente tá produzindo cultura. Todo tempo que a gente fica aqui (nas ocupações) produzimos oficinas com arte, dança, teatro e várias outras coisas” (DUARTE, 2018, p. 45). A partir dessa exposição podemos compreender que o movimento de ocupação estudantil tornou-se um espaço de construção de um currículo dinâmico constituído a partir dos desejos estudantis.

⁶¹ Não há como contabilizar o número total dessas atividades, tendo em vista que algumas aconteceram sem serem divulgadas.

As atividades construídas pelos estudantes no movimento de ocupação estudantil também revelaram que os mesmos proporcionaram ações incluídas as quais representaram o caráter político e ideológico dos ocupantes. Esta articulação distanciou-se da suposta neutralidade política, justamente pelo fato dos mesmos terem constituído propostas carregadas de ação e intencionalidade (DUARTE, 2019).

O movimento realizado pelos ocupantes caminhou na contramão dos argumentos defendidos pela elite neoliberal, da necessidade de privatizar os serviços públicos sustentando-se no pretexto da ineficiência do Estado no tocante ao funcionamento dos serviços (DUARTE, 2018). Para o referido autor, a ineficiência das políticas públicas existe pelo descompromisso com o público e por causa dos efeitos da corrupção. Ao ocuparem as ruas, escolas e universidades o movimento estudantil apresentou ao Estado a inversão da lógica na luta essencial pelo investimento nos serviços públicos, a defesa do cumprimento dos princípios constitucionais, como a garantia dos direitos a acesso e qualidade da educação.

A partir da pesquisa realizada com a metodologia Sociopoética, compomos a nossa pesquisa com quatro oficinas, utilizando-se do passo a passo do referido método e duas técnicas artísticas de produção de dados, a saber: Teatro-Imagem e a História a continuar. O grupo-pesquisador formado por 14 ex-ocupantes do movimento OcupaUFPE campus Recife – oito mulheres e seis homens – foram essenciais para a produção do conhecimento desse estudo.

Para o grupo-pesquisador, a técnica do relaxamento utilizada nas oficinas foi fundamental, pois facilitou que o coletivo revisitasse sentimentos e memórias relacionadas ao movimento de ocupação estudantil. Sobre a técnica do Teatro-Imagem, os ex-ocupantes a consideraram como uma estratégia marcada pela criatividade de se expressar a partir do corpo em que as palavras muitas vezes não conseguem alcançar.

A pauta nacional da EC 95 expressa através da imagem congelada pelo coletivo a partir da técnica do Teatro-Imagem foi considerada como uma barreira devido à incerteza da garantia do direito à educação e saúde, tendo em vista o teto dos gastos públicos durante 20 anos. A fala do grupo-pesquisador apontou para a leitura de que a mesma poderia afetar a população mais carente no tocante ao acesso das políticas sociais. Os ex-ocupantes resignificaram a imagem congelada simbolizando a partilha do alimento com os objetos que os (as) mesmos (as) escolheram para compor a cena.

A imagem congelada sobre a Reforma do Ensino Médio revelou a figura de um estudante autoritário e a posição de uma aluna que rejeita o que estava sendo imposto pela reforma. A cena se associa à revolta e crítica a essa medida, esta última sustentada pelos

argumentos de que a “proposta” estava pautada na falta de participação do processo de tomada de decisão, mas principalmente no controle da profissão docente, a falta de opções do currículo, ou seja, na limitação do currículo oficial, retirada de disciplinas obrigatórias como Sociologia e Filosofia que são fundamentais para desenvolver reflexões em torno da sociedade. A resignificação da cena está representada pelos estudantes posicionados com a mão esquerda, simbolizando a resistência e a coletividade do movimento estudantil.

A construção da imagem congelada representada pelas pautas nacionais da EC 95 e Reforma do Ensino Médio foi um instrumento fundamental para que o grupo pudesse pensar sobre suas reivindicações. Também destacaram esse momento como uma experiência significativa no sentido da busca de uma memória de luta coletiva.

O movimento de ocupação estudantil nos faz pensar no seguinte questionamento: o que os ocupantes aprenderam com a luta política coletiva? A formação dos ocupantes foi marcada por um processo de intervenção nos centros ocupados, na formação humana, política, pessoal e profissional, na compreensão da potencialidade da força do coletivo. Esse espaço também se constituiu como um lugar de prática e aprendizagem no planejamento das atividades que compuseram o currículo do movimento, no processo de transformação desses sujeitos de modo que os (as) mesmos (as) puderam questionar o sentido da educação. Os ex-ocupantes também atribuíram sentidos a mudança de posicionamento político e ganho de amizades. Esse último ponto é fundamental para compreendermos o movimento de ocupação enquanto uma ação comunitária construtiva.

A partir da técnica “A história a continuar”, os ex-ocupantes reafirmaram sua posição em defesa da ocupação, reconhecendo que não somente o professor ocupa o espaço da universidade, mas também estudantes: “a universidade é o nosso espaço, é o espaço também dos estudantes. Não ficamos na ocupação sem fazer nada! Todos os dias organizávamos atividades” (GRUPO-PESQUISADOR). Essa fala revela o reconhecimento do seu papel enquanto aluno (a) pesquisador (a) e de sujeitos engajados na produção do conhecimento.

No momento proposto para decidirem o que iriam fazer com os cartazes, depositaram sentimento de ódio como uma forma de repúdio aos discursos de criminalização do movimento estudantil. Além disso, apontaram o desconforto com a cobrança da passividade. A escolha de rasgar os cartazes foi uma maneira de afirmar que eles (as) também podem agir com raiva, ódio e de certa forma, com violência, tendo em vista os ataques, retrocessos e perda de direitos que a população sofre diariamente.

É importante ressaltar que durante todas as oficinas o grupo-pesquisador reconheceu a

existência de ações caracterizadas como criminalização do movimento estudantil arquitetadas gestão da universidade, desde processos, suspensão, direcionados a seis ex-ocupantes considerados pela Comissão de Inquérito Administrativo como líderes do movimento, justificativas até então não comprovadas, como a acusação de que esses estudantes teriam depredado o espaço público. Esses pontos foram levantados pela pesquisadora com bastante compromisso ético, não somente ao movimento, mas também a universidade.

Diante disso, a pesquisa nos ajudou a pensar nos seguintes questionamentos: que relação é essa estabelecemos com os terceirizados? E os estudantes? Ao ponto de nos depararmos com relatos tão expressivos que demarcaram relações de invisibilidade, desprezo e subalternidade. Relações que colocam os estudantes para serem investigados a luz de um crime, a efeito de suspensão e até mesmo risco de serem expulsos. Seria a universidade o lugar do instituído?

A criminalização ao movimento estudantil revelou-se como uma tentativa de silenciamento, a qual objetivou fazer com que os estudantes sentissem o peso da consequência de terem ocupado o espaço público. Essa lógica segue as práticas de criminalização que vem ocorrendo no Brasil, principalmente ligada as ocupações e protestos de ruas, a exemplo da ação truculenta da força policial no estado de Goiás.

Apesar de terem acontecido esses episódios de criminalização, os ex-ocupantes da UFPE assumiram lutas contra os pacotes de “propostas” de reformas do governo Temer e na defesa de pautas locais: paridade, assistência estudantil, transparência, segurança, melhorias nas condições de infraestrutura, ou seja, demandas específicas que foram sendo enfatizadas pelo anseio do próprio movimento. O fato de não terem escolhido continuar a escrever ou ressignificar o escrito proposto pela técnica “A história a continuar”, pode ser considerada como uma evidência no sentido de considerar suficiente o debate construído no passo a passo das oficinas.

Os encontros da contra-análise foram importantes para a facilitadora compreender aspectos anteriormente não notados, relacionados, por exemplo, a consideração de que não somente existiram as contribuições e o lado bom do processo, mas diversos impactos causado pelo movimento. “A ocupação foi muito linda, ela teve um ganho político muito grande para os estudantes! Foram dois meses e depois se apagou de uma vez porque deixamos os companheiros lá criminalizados e foi indo, seguindo a vida” (GRUPO-PESQUISADOR). A partir dessa fala podemos complementar a nossa análise apontando que não houve somente a contribuição do movimento de ocupação estudantil da UFPE no processo formativo, no amadurecimento pessoal e político dos estudantes, na leitura de mundo que os mesmos

conseguiram fazer e da mudança de posicionamento. Também tiveram pontos negativos como a maneira dos (as) mesmos (as) terem lidado com a universidade, reprovações, danos emocionais, psicológicos, cansaço, frustração com a universidade e uma parcela de professores (as) que reforçavam em sala de aula o discurso de criminalização ao movimento, além da decepção com a falta de coletividade do grupo.

Os ex-ocupantes também apontaram um desconforto com a posição de aparência de alguns estudantes, principalmente aqueles mais conhecidos, “famosos” pela política, repulsa a pessoas que fazem parte de partido político devido às experiências da falsa imagem que as pessoas apresentam. Todos esses aspectos contribuíram para pensarmos que também aprendemos com os conflitos.

Por último, gostaríamos de destacar que a presente pesquisa demarca uma expressão dos 59 dias de ocupação estudantil da UFPE campus Recife. É um documento pulsante que reúne vivências, críticas, considerações e sentimentos. A produção desse estudo surgiu para demarcar e disputar uma narrativa sobre o movimento de ocupação estudantil. O interesse em desenvolver o tema surgiu a partir da relação de militância de uma ex-ocupante pesquisadora insatisfeita com os discursos de criminalização utilizado como forma de deslegitimar o movimento. Para os ex-ocupantes “invasão é outra coisa, o que fizemos foi ocupação!” (GRUPO-PESQUISADOR). A universidade estava ocupada com estudantes, debates, diversas atividades, ações com a própria comunidade local.

Finalizamos nossa pesquisa retomando reflexões escritas na análise plástica da 2ª técnica: se os estudantes não estivessem aptos à ação política - como afirmou um professor do Centro de Educação da UFPE, ao chamar a ocupação de invasão – não haveria transformações sociais em todos os cantos do país, talvez o regime ditatorial ainda perdurasse hoje e a década de 80 seria uma página inexistente na história do Brasil. Mas, como não somos “vagabundos”, como muitos descrevem, assumimos o compromisso de pelo menos tentar barrar os ataques do governo Temer, de pensar sobre a conjuntura política e de produzir um currículo que atendesse as nossas demandas. De fato, os estudantes foram mesmos figuras desestabilizadoras!

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. A. M.; RIBEIRO, M. E. **As ocupações das escolas estaduais no Rio Grande do Sul: o que a juventude tem a ensinar sobre democracia.** In: I SEMINÁRIO

INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2016, Rio Grande do Sul. *Anais...* Rio Grande do Sul: FACCAT, 2016, p. 1-8.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

ARONI, R. **Secundaristas e as ocupações escolares, reflexões para a teoria dos movimentos sociais**. In: NONO CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIENCIA POLÍTICA, 9., 2017, Uruguai. *Anais...* Uruguai: Alacip, 2017, p. 1-20.

BARBOSA, J. M. O “flexível” Ensino Médio do Governo Temer (Lei n.º 13.415/2017): Hegemonia Financeira e a Inflexível Formação da/para espoliação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 79, p. 77-92, maio./ago. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, DF: Senado, 2016.

CARVALHO, F. S. **Sociopoetizando as sexualidades: o pensamento filosófico de jovens do colégio técnico de Floriano-PI**. 2013. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

CASTRO, A. M. C. **Confetos de barro sobre educar pelos socioeducadores do Centro Educacional de Internação Provisória de Teresina-PI**. 2015. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

DUARTE, M. **Resistência do Movimento Estudantil ao Contrato de Gestão pelas Organizações Sociais na Educação do estado de Goiás**. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

GAUTHIER, J. H. M. **O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: CRV; 2012.

GAUTHIER, J. H. M. Sociopoética e formação do pesquisador integral. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 78-86, 2015.

GIOIA, F. H. O novo regime fiscal veiculado pela emenda constitucional 95/2016: reflexões no custeio da educação no brasil. **Cadernos de Direito Actual**, Santiago de Compostela, v. Extradinário, n. 5, p. 329-339, 2017.

GOHN, M. G. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

GONÇALVES, A. A. M. **O Poder Constituinte Derivado e os Direitos Fundamentais: uma análise acerca da constitucionalidade da Emenda Constitucional n. 95/16**. 87 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

JANUÁRIO, A. et. al. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, São Paulo, v. 9, p. 1-26, abr. 2016.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

MACEDO, R. M.; ESPINDOLA, N. M. M.; RODRIGUES, A. C. “Não é só pelo diploma”: as ocupações das escolas e os processos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1358-1376, out/dez. 2016.

NETO, J. P. O.; ROSADO, A. E. Direitos fundamentais sociais como limites à reforma constitucional: a inconstitucionalidade da EC 95/2016. **Revista Jurídica da UFERSA**, Mossoró, v. 2, n. 3, p. 111-138, jan./jun. 2018.

PAES, B. T.; PIPANO, I. Escolas de luta: cenas de política e educação. **Educação Temática Digital**, São Paulo, v.19, n.1, p. 3-25, jan./mar.2017.

PARKER, M. X. **Visibilidade, deliberação e afetos**: comunicação e política nas ocupações da UFRGS em 2016. 2018. 302f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOS, I. et. al. **Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais** – Abordagem sociopoética. 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2004.

SANTOS, M. H. **Experiências e afetos na educação à luz da Sociopoética**: a poiesis de estudantes do curso de Pedagogia da UFPE. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SEGUNDO, H. D. B. M. Emenda Constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos. **Revista Controle**, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 22-40, jul./dez. 2017.

SILVA, A. S. **Juventudes e movimentos de ocupação das escolas**: caminhos e desafios para o ensino da geografia. 2017. 161 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, C. F.; ARNAUD. F. I. M.; GOMES, V. L. B. **Neoliberalismo no Brasil, Emenda Constitucional n. 95/2016 e políticas sociais públicas: os desafios postos ao trabalho profissional dos assistentes sociais**. In: VIII Jornada Internacional Políticas Públicas, 8., 2017, São Luiz. Anais... São Luiz: UFMA, 2017, p. 1-12.

SILVA, J. B. P. **Ocupações/Invasões estudantis de 2016: disputas e resultados no caso da Universidade de Brasília.** 2018. 238f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

WIEST, R. E. **Juventudes ocupadas um estudo etnomusicológico sobre as narrativas sonoras da resistência nas ocupações universitárias de 2016 em Porto Alegre.** 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em Música/Etnomusicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ZACCARELLI, C. T. **Ocupar, resistir e conquistar! As ocupações secundaristas de 2015 e possíveis efeitos de sentido.** 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Linguagens, Mídia e Arte) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.