

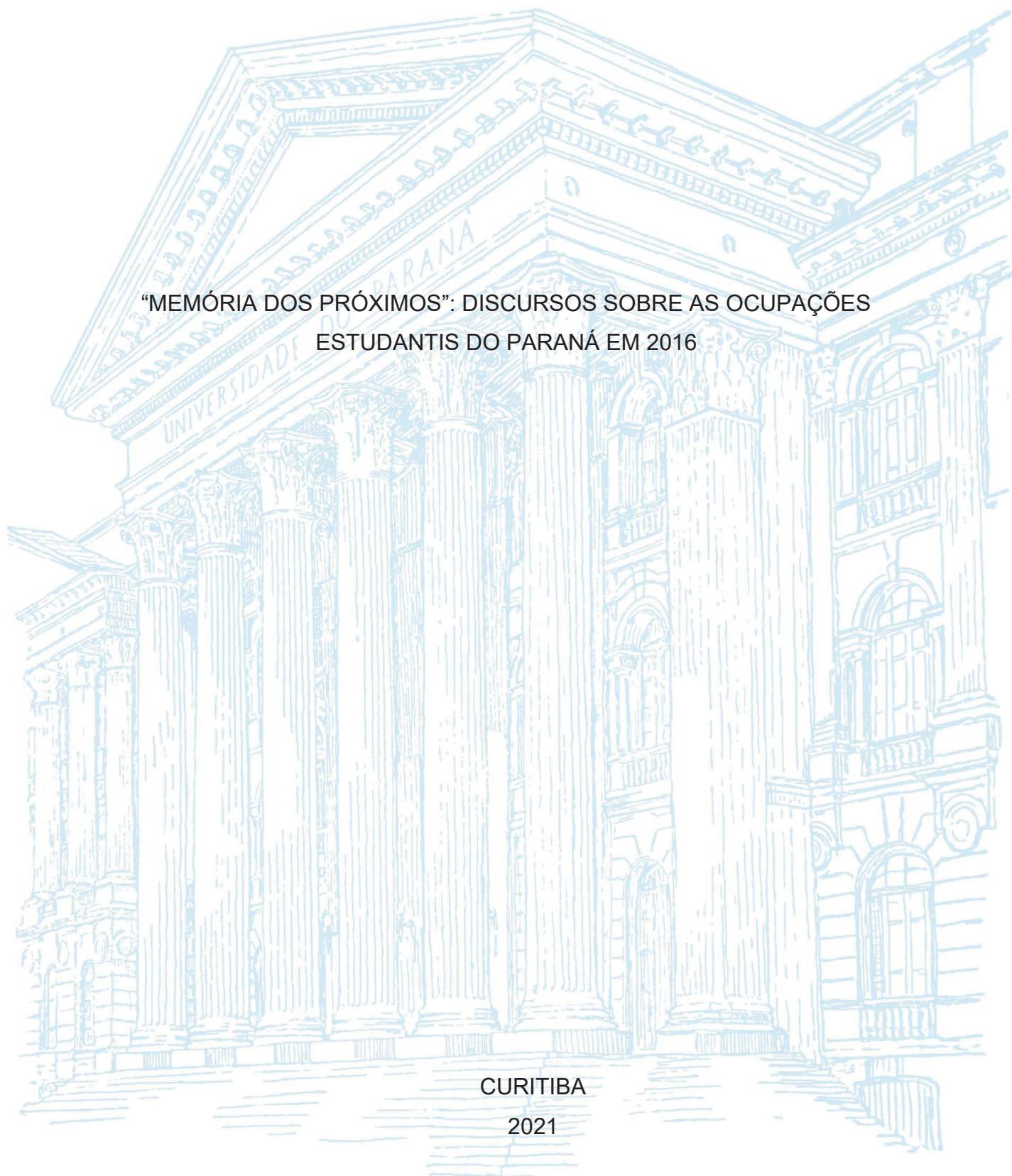
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LÍBIA RANY OLIVEIRA NASCIMENTO

“MEMÓRIA DOS PRÓXIMOS”: DISCURSOS SOBRE AS OCUPAÇÕES  
ESTUDANTIS DO PARANÁ EM 2016

CURITIBA

2021



LÍBIA RANY OLIVEIRA NASCIMENTO

“MEMÓRIA DOS PRÓXIMOS”: DISCURSOS SOBRE AS OCUPAÇÕES  
ESTUDANTIS DO PARANÁ EM 2016

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra Simone Meucci

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Nascimento, Líbia Rany Oliveira

“Memória dos próximos” : discursos sobre as ocupações estudantis do  
Paraná em 2016. / Líbia Rany Oliveira Nascimento. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Meucci

1. Estudantes – Atividades políticas - Paraná. 2. Movimentos estudantis.  
3. Sociologia educacional. 4. Memória coletiva. I. Meucci, Simone, 1970-.  
II. Título.

CDD – 370.193



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA -  
40001016032P2

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LÍBIA RANY OLIVEIRA NASCIMENTO** intitulada: **"Memória dos próximos": discursos sobre as ocupações estudantis do Paraná em 2016**, sob orientação da Profa. Dra. SIMONE MEUCCI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Setembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

24/09/2021 15:14:56.0

SIMONE MEUCCI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/09/2021 15:52:39.0

ANA LUISA FAYET SALLAS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

24/09/2021 15:31:06.0

LUÍS ANTONIO GROPPPO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS)

*Dedicado ao meu filho, Dominic.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) por ter possibilitado que eu me dedicasse exclusivamente ao curso de Mestrado em Sociologia na UFPR entre 2019 e 2021. Fico extremamente feliz em saber que os meus argumentos, voltados para a discussão sobre democracia no Brasil contemporâneo, se mantiveram compatíveis com as funções de um cargo profissional e de um sonho tão pulsante.

Agradeço à minha mãe, Ednar Maria Regis do Nascimento, por ter me permitido compartilhar desse sonho diariamente com ela, com meu pai, com Dominic. Por ter priorizado o valor desmedido dessa criança para nós. Um brinde!

Agradeço ao meu pai, Antonio do Carmo do Nascimento, por ser essa mente inspiradora e vigilante. Você sabe o truque do encantador de serpentes, pois ceder à ilusão é uma forma de ignorar a arte. Então, você me ensina a ver além. Seu olhar é um farol em minha vida!

Agradeço a Simone Meucci, minha orientadora nesta pesquisa, pela sensibilidade e solidariedade nessa trajetória que foi de muito despertar. Sua perspectiva de construção do conhecimento foi fundamental para a riqueza dessa experiência de aprendizagem! Lembro também as professoras Ana Luiza Sallas e Mônica Ribeiro, pensadoras que muito contribuíram com as ideias aqui desenvolvidas.

Avó, mãe, Juju, Mike. Por estarem ao meu lado e me apoiarem em tudo!

À minha irmã, Kellen, minha melhor amiga. Ao meu irmão, Ricardo, meu melhor parceiro. Vocês participaram desta pesquisa muito mais do que imaginam. Amo vocês!

Aos amigos Alexandre Plautz, Talita Rugeri, Carolina Pacheco, William Nascimento, Leila Saads e Francisco Amorim pelas trocas de conhecimento, angústias e alegrias tão imersas entre leituras, escritas, viagens de ônibus e reuniões virtuais. Vocês me inspiram!

A todas que acreditam e resistem.

*Ao olhar corajosamente, declaramos em desafio: “Eu não só vou olhar. Eu quero que meu olhar mude a realidade”.*

(bell hooks, 2019, p. 216)



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a construção social da memória das ocupações estudantis de 2016 no estado do Paraná. Considerando a estreita relação entre as mobilizações realizadas por estudantes, sobretudo os secundaristas, e a conjuntura política daquele período no Brasil e no estado paranaense – em que a intensidade da participação política juvenil alçou a educação ao patamar de uma questão pública a ser disputada amplamente – problematizaremos as práticas sociais exercidas em torno da memória daqueles eventos e daqueles sujeitos implicados pelo sistema educacional como um todo – entre estudantes, professores, escolas, universidades e agentes públicos de instâncias burocráticas. Para isso, selecionamos como *corpora* de análise três conjuntos de fontes principais, cujo tema central é a memória a partir de narrativas juvenis. São eles: os livros *#OcupaPR 2016: memórias de jovens estudantes* e *Ocupar e resistir: memórias de ocupação Paraná 2016* e a exposição de cartazes *Me ocupei da mudança*; todos produzidos por trabalhos de memória sob condições de interação e interlocução entre estudantes secundaristas e redes de colaboradores centrados na Universidade Federal do Paraná. Em virtude dos trabalhos de memória terem sido realizados no âmbito do Setor de Educação e do Departamento de Sociologia dessa instituição, também analisaremos entrevistas com participantes das equipes de trabalho que interagiram com as(os) jovens narradores. Justificadas pela heterogeneidade das substâncias materiais contidas nos três conjuntos de fontes, entendidos aqui como discursos, as principais metodologias utilizadas serão análise de discurso crítica e método documentário. O objetivo geral desta investigação é compreender aspectos pragmáticos e semânticos da construção da memória acerca de ações coletivas juvenis em processos conjunturais de mudança social, cujos elementos de mobilização foram a revisão dos sentidos de participação democrática, a politização da condição juvenil e os pertencimentos identitários contingentes. Os resultados alcançados possibilitaram a composição de um quadro interpretativo com pontos de intercessão entre as obras analisadas e, ao mesmo tempo, indicam excedentes em torno delas. Em convergência, identificamos o caráter de performatividade dos trabalhos de memória, advindo de suas propostas interventivas sobre a conjuntura política e vivenciado por meio de uma aliança traduzida pelos termos ocupante e apoiador. Identificamos, ainda, afetos que permearam esses contornos, dando-lhes intensidade e sugerindo potencialidades para as relações democráticas. Por fim, delineamos uma modulação específica nesse conjunto de discursos, a memória dos próximos.

**Palavras-chave:** Ocupações estudantis. Discursos de memória. Políticas de aliança. Análise de discurso crítica. Método documentário.



## ABSTRACT

This research has as its object of investigation the social construction of 2016 student occupations in the state of Paraná. Considering the close relationship between the mobilizations carried out by the students, specially the high schoolers, and given the political situation in Brazil and his paranaense state at the time - in which the intensity of the youth political participation raised education to the level of public issue to be widely disputed – we will discuss the social practices carried out around the memory of those events and those subjects implied by the educational system as a whole – among students, teachers, school, university, and public agents of bureaucratic instances. For this, we selected three sets of main sources as the analysis corpora, where the main theme is memory from youth narratives, such as the books *#OcupaPR 2016: memórias de jovens e estudantes*, *Ocupar e Resistir: memórias de ocupação Paraná 2016* and the exhibition os posters *Me ocupei da mudança*, all produced by memory works under conditions of interaction and dialogue between high school students and networks of collaborators centered at Paraná Federal University. Due to the fact that the memory works were carried out within the scope of the Education Sector and the Department of Sociology of this institution, we will also analyze interviews with participants from the work teams that interacted with the young narrators. Justified by the heterogeneity of material substances contained in the three sets of sources, understood here as discourses, the main methodologies used will be critical discourse analysis and documentary method. The general objective of this investigation is to understand pragmatic and semantic aspects of the construction of memory about youth collective actions in conjunctural processes of social change, whose mobilization elements were the review of democratic participation meanings, the politicization of the juvenile condition and the contingent identity belongings. The results achieved enabled the composition of an interpretative framework with points of intersection between the analyzed works and, at the same time, indicated surpluses around them. In convergence we identify the performativity character of memory works, arising from their interventional proposals on the political situation and experienced through an alliance translated by the terms occupant and supporter. We also identified affections that permeated these contours, giving them intensity and suggesting potential for democratic relations. Finally, we outline a specific modulation in this set of discourses, the memory of the closers.

**Keywords:** Student occupations. Memory discourse. Alliance policies. Critical Discourse analysis. Documentary method.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - CAPA DO LIVRO #OCUPAPR .....	25
Figura 2 - CAPA DO LIVRO OCUPAR E RESISTIR .....	27
Figura 3 - APRESENTAÇÃO ESCRITA DE ME OCUPEI DA MUDANÇA .....	28
Figura 4 - CARTAZ.....	36
Figura 5 - OCUPANTES DURANTE OCUPAÇÃO .....	44
Figura 6 - SECUNDARISTAS COLOCAM FAIXA DE “OCUPADO” .....	45
Figura 7 - LIMPEZA DE ESCOLA OCUPADA.....	64
Figura 8 - LIMPEZA DE ESCOLA OCUPADA (a) .....	65
Figura 9 - LIMPEZA DE ESCOLA OCUPADA (b) .....	65
Figura 10 - LISTA DE ATIVIDADES DE ESCOLA OCUPADA.....	66
Figura 11 - LISTA DE REGRAS DE ESCOLA OCUPADA.....	66
Figura 12 - SEPARAÇÃO DE ALIMENTOS DE ESCOLA OCUPADA .....	66
Figura 13 - SEPARAÇÃO DE ALIMENTOS EM ESCOLA OCUPADA (a) .....	67
Figura 14 - LIMPEZA EM COZINHA DE ESCOLA OCUPADA .....	67
Figura 15 - REGRAS DE USO DA COZINHA EM ESCOLA OCUPADA.....	67
Figura 16 - CARTAZ DE ME OCUPEI DA MUDANÇA.....	68
Figura 17 - PRODUÇÃO DE CARTAZES EM ESCOLA OCUPADA.....	68
Figura 18 - PRODUÇÃO DE CARTAZES EM UFPR OCUPADA.....	69
Figura 19 - ASSEMBLEIA EM ESCOLA OCUPADA.....	69
Figura 20 - ASSEMBLEIA EM ESCOLA OCUPADA (a) .....	69
Figura 21 - ASSEMBLEIA NA UFPR OCUPADA, REITORIA .....	70
Figura 22 - COLCHÕES, TRAVESSEIROS E COBERTORES EM ESCOLA OCUPADA.....	70
Figura 23 - COLCHÕES, TRAVESSEIROS E COBERTORES NA UFPR OCUPADA, REITORIA .....	70
Figura 24 - AMORDAÇADAS/DOS CONTRA PL ESCOLA SEM PARTIDO.....	75
Figura 25 - AMORDAÇADAS/OS CONTRARREFORMAS.....	75
Figura 26 - AMORDAÇADAS/DOS CONTRA REFORMAS (a).....	75
Figura 27 - AMORDAÇADA/O EM FACHADA DE ESCOLA OCUPADA .....	76
Figura 28 - CORDÃO DE PROTEÇÃO A ESCOLA OCUPADA.....	76
Figura 29 - CORDÃO DE PROTEÇÃO A UTFPR OCUPADA .....	76
Figura 30 - ATO EM FRENTE AO PALÁCIO DO IGUAÇU .....	77

Figura 31 - ATO ESTUDANTIL EM PORTÃO DE ESCOLA OCUPADA.....	77
Figura 32 - FOTOGRAFIA PESSOAL DE OCUPANTES .....	79
Figura 33 - GRANDE MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL .....	80
Figura 34 - CARTAZ DE ME OCUPEI DA MUDANÇA.....	81
Figura 35 - MANIFESTAÇÃO DE RUA CONTRARREFORMAS .....	81
Figura 36 - MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL CONTRARREFORMAS, BRASÍLIA....	82
Figura 37 - INDÍGENAS EM MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL CONTRARREFORMAS, BRASÍLIA .....	82
Figura 38 - JOVEM DIANTE DE POLICIAIS, BRASÍLIA .....	82
Figura 39 - JOVEM DIANTE DE POLICIAIS, BRASÍLIA (a).....	83
Figura 40 - CORDÃO DE POLICIAIS, BRASÍLIA.....	83
Figura 41 - CORDÃO DE JOVENS, BRASÍLIA .....	83
Figura 42 - PÁTIO DE ESCOLA OCUPADA COM FUMAÇA DE BOMBAS JOGADAS DE FORA .....	84
Figura 43 - CARTAZ DE ME OCUPEI DA MUDANÇA (a) .....	89
Figura 44 - FOTOGRAFIA DE CARTAZ À FLOR DA PELE.....	95
Figura 45 - FOTOGRAFIA DE CARTAZ ESSE ESPAÇO É SEU .....	98
Figura 46 - FOTOGRAFIA DE CARTAZ OCUPADO .....	100
Figura 47 - FOTOGRAFIA DE CARTAZ JUNTOS .....	101
Figura 48 - FOTOGRAFIA ENVIADA PARA EQUIPE OCUPAR E RESISTIR.....	105
Figura 49 - FOTOGRAFIA EM PÁTIO DE ESCOLA .....	107
Figura 50 - FOTOGRAFIA JOANAS .....	109
Figura 51 - POEMA JOANAS.....	109
Figura 52 - POST ORIGINÁRIO DE <i>FANPAGE</i> DE OCUPANTES.....	112
Figura 53 - FOTOGRAFIA DE ENTRADA DE ESCOLA OCUPADA.....	112
Figura 54 - FOTOGRAFIA DE OFICINA EM ESCOLA OCUPADA.....	120
Figura 55 - MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL, BRASÍLIA .....	129
Figura 56 - FOTOGRAFIA DE G. PRATES NA <i>FANPAGE</i> OCUPA UFPR, 11 NOV. 2016 .....	143
Figura 57 - FOTOGRAFIA DE G. PRATES EM OCUPAR E RESISTIR .....	144
Figura 58 - FOTOGRAFIA DE G. PRATES NA CBN CURITIBA.....	144
Figura 59 - FOTOGRAFIA DE G. PRATES EM OCUPAR E RESISTIR (a).....	145

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - ENTREVISTADAS .....	42
Quadro 2 - DADOS GERAIS DE ME OCUPEI DA MUDANÇA .....	101
Quadro 3 - DADOS GERAIS DE OCUPAR E RESISTIR.....	110
Quadro 4 - DADOS GERAIS DE #OCUPAPR .....	115
Quadro 5 - NÓS X ELES - OFICINA/EXPOSIÇÃO .....	138
Quadro 6 - NÓS X ELES - #OCUPAR .....	149

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
ALEP	Assembleia Legislativa do Paraná
APP	Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
CEP	Colégio Estadual do Paraná
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC 95	Emenda Constitucional N° 95/2016
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica/UFPR
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9.394/1996)
MBL	Movimento Brasil Livre
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MP 746	Medida Provisória N° 746/2016
Pecim	Programa Nacional de Escola Cívico-Militares
PEC 241	Projeto de Emenda Constitucional N° 241/2016 (quando em tramitação na Câmara dos Deputados; ao final do processo legislativo, transformou-se na EC 95)
PEC 55	Projeto de Emenda Constitucional N° 55/2016 (quando em tramitação no Senado Federal; ao final do processo legislativo, transformou-se na EC 95)
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGSOCIO	Programa de Pós-graduação em Sociologia
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Seppir	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNIFAL/MG	Universidade Federal de Alfenas/MG

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>15</b>
<b>1 Olhares Em Pesquisa</b> .....	<b>20</b>
1.1 Objeto E Objetivos De Pesquisa .....	20
1.2 Descrição Dos Corpora De Análise .....	24
1.2.1 #Ocupapr 2016: Memórias De Jovens Estudantes .....	24
1.2.2 Ocupar E Resistir: Memórias De Ocupação Paraná 2016 .....	26
1.2.3 Exposição De Cartazes: Me Ocupei Da Mudança .....	27
1.3 Problematização.....	29
1.4 Metodologia .....	36
1.4.1 Entrecruzamento De Olhares .....	39
1.5 Corpus Ampliado .....	42
1.6 Alguns Relances Da Pesquisa .....	43
<b>2 Corpo Político: Gramáticas, Olhares E Afetos</b> .....	<b>45</b>
2.1 “Ocupado”: Perspectivas De Mudança Social .....	45
2.2 Política De Alianças Nas Ocupações Estudantis De 2016 .....	53
2.3 Corpos Em Aliança: Uma Análise Pelas Fotografias.....	61
2.3.1 Performatividades Internas E Demanda Por Reconhecimento .....	63
2.3.2 Performatividades Externas E Demanda Por Visibilidade .....	74
2.4 (Anti)Política De Alianças .....	84
<b>3. Uma Abordagem Pragmática</b> .....	<b>93</b>
3.1 Contexto E Adequação: Delineando O Enquadramento .....	93
3.2 Os Trabalhos De Memória Contextualizados Por Suas/Seus Integrantes .....	95
3.2.1 Equipe Sentidos E Sentimentos Das /Nas Ocupações .....	95
3.2.2 Equipe Ocupar E Resistir: Memórias De Ocupação Paraná 2016 .....	102
3.2.3 Equipe #Ocupapr 2016: Memória De Jovens Estudantes .....	110
3.3 Testemunho, Documento E Resistência Na Construção Da Memória .....	115
3.3.1 Registros Fotográficos.....	119
3.3.2 Impasses Do Testemunho: Um Ponto Crítico .....	123
<b>4 Abordagem Semântica</b> .....	<b>125</b>
4.1 Discursos: Momentos De Práticas Sociais .....	125

4.1.1 Significado Acional Das Fontes: Gênero Discursivo E Memória .....	130
4.2 Significados Representacional E Identificacional Das Fontes .....	133
4.2.1: Me Ocupei Da Mudança .....	135
4.2.1.1 Significado Representacional De Me Ocupei Da Mudança .....	136
4.2.1.2 Significado Identificacional De Me Ocupei Da Mudança .....	137
4.2.2 Ocupar E Resistir .....	141
4.2.2.1 Significado Representacional De Ocupar E Resistir.....	141
4.2.2.2 Significado Identificacional De Ocupar E Resistir.....	143
4.2.3 #Ocupapr 2016: Memórias De Jovens Estudantes .....	145
4.2.3.1 Significado Representacional De #Ocupapr .....	146
4.2.3.2 Significado Identificacional De #Ocupapr .....	148
4.3 Um Potencial Crítico.....	151
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>152</b>
<b>Referências .....</b>	<b>155</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>164</b>
Apêndice 1 .....	164
Apêndice 2 .....	165
Apêndice 3 .....	167



## INTRODUÇÃO

As ocupações estudantis de 2016 foram acontecimentos marcantes, sobretudo considerando a densidade das discussões públicas que promoveram. Em benefício do alargamento da noção de participação democrática, alçaram a relação ética a condição fundamental da vida política na contemporaneidade.

A disputa pelos termos dessa premissa foi aguerrida e se desdobrou em estratégias de um potencial crítico que surpreendeu a muitos. “Organizar”, “debater”, “decidir”, “colaborar”, “resistir” foram algumas das palavras tornadas atos e exercitadas pelos setores estudantis que ocuparam seus colégios em resposta à Medida Provisória nº 746/2016 (MP 746), proposta inicial da Reforma do Ensino Médio. Reforma essa que, de lá para cá, em 2021, está aí. A ser implementada por completo em 2022, é uma peça do discurso hegemônico para pôr em prática sua lógica de mercantilização dos corpos e das subjetividades juvenis. Somada à Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016 e outros pacotes de medidas criadas unilateral e verticalmente, ou seja, baseadas apenas no poder normatizador do Estado, colocava em 2016 um horizonte de “morte” ou, na melhor das hipóteses, de “mordança”.

“Cadê meu futuro?”, “Brasil colônia até quando?”: foram algumas sentenças contestatórias colocadas em cartazes diante dos governantes por discentes. De forma pouco transcritível, a resposta oficial veio em forma de silêncio ou de violência. Diferentemente disso, houve tal ampliação da gramática de atuação coletiva estudantil que a discussão passou a implicar outros interlocutores. Universitários, professores, familiares, vizinhos, colegas, gestores, empregadores, entre outros. O vocabulário também se enriqueceu e passou a considerar relevantes as distinções entre estudante e “ocupante”, entre professor e “apoiador” e até generalizações como “adultos” ganharam novo tom.

Dez anos depois da Revolta dos Pinguins no Chile, em 2006, e seis anos depois do início da Primavera Árabe, em 2010, as ocupações de instituições de ensino secundaristas e outros espaços públicos no Brasil vinham se consolidando como possibilidade em favor de direitos sociais ameaçados por revisões retrógradas de pactos democráticos. Já em 2015 houve forte demonstração disso em São Paulo e, no ano seguinte, no Paraná. Nesse estado a chamada Primavera Secundarista ganhou mais capilaridade que em outros estados brasileiros. Calcula-se que um quantitativo de 86 escolas de ensino fundamental e médio tenham sido ocupadas na

capital Curitiba e 850 em todo o estado, enquanto no país teriam chegado a um total de 1.071 escolas ocupadas. Mas, ainda no decorrer dessas mobilizações, algo além dos vultosos números me chamou a atenção.

O alcance da imagem de “ocupantes” foi bastante limitado pelo noticiário da mídia tradicional, informação que viria a ser confirmada ao longo da pesquisa. Mesmo assim, dificilmente poderia ser por outro meio que eu tivesse conhecimento dessas ações coletivas. Ao mesmo tempo, como professora de História da rede pública de ensino do Distrito Federal, em uma região administrativa na periferia de Brasília, eu dificilmente seria pouco afetada por um conjunto de mudanças tão impactantes para a configuração das relações discente-docente quanto aquelas que vinham ganhando força com o crescimento do conservadorismo e da regressão democrática no campo educacional e societário desde 2013.

Quando ingressei no curso de Mestrado em Sociologia da UFPR, em 2019, muitas das questões provocadas pela conjuntura política entre 2013 e 2018 ainda faziam sentido no âmbito das relações abrangidas pelo campo da Educação pública. Algumas delas tocavam em pontos sensíveis da minha trajetória pessoal e profissional, como a formação em meio à expansão histórica do acesso ao ensino superior a partir de 2002, acompanhada da institucionalização de pautas amplamente debatidas por sujeitos coletivos em referência a políticas públicas por décadas. Assim como diversos setores da sociedade brasileira que vivenciaram ou esperavam vivenciar esses processos, eu vinha perguntando incessantemente desde 2016: cadê meu futuro? Cadê nosso futuro?

Já partindo da perspectiva do ensino superior, notei o quanto o tema das ocupações se fazia presente nas discussões acadêmicas da UFPR. Percebi também esforços voltados para o não-esquecimento de lutas em defesa da Educação, até porque a autonomia do setor e seus profissionais não deixou de ser ameaçada por novas propostas políticas, muitas delas em sentido neoliberal. Entre esses esforços, incluo pesquisas, documentários, livros, exposições, peças teatrais, relatos e muitos outros produtos. Pelas similaridades e inteireza que apresentavam, pude selecionar três fontes primárias de investigação para esta pesquisa, referidas daqui em diante como **corpora de análise**. Foram quatro as características norteadoras desse recorte:

- sincronicidade – grande parte foi produzida em 2016, entre as desocupações secundaristas e as desocupações universitárias, percorrendo efeitos da desmobilização, das reintegrações de posse dos espaços educacionais e

administrativos ocupados e a volta às atividades pedagógicas previstas no calendário escolar formal;

- multimodalidade - são compostos por diferentes suportes de linguagem;
- mediação de setores da universidade (UFPR) para sua composição - cada *corpus* corresponde ao resultado final de um trabalho de memória (RICOEUR, 2010) decorrente de mediação junto a estudantes secundaristas e universitários paranaenses, em sua maioria;
- gênero discursivo memória - como encadeamento de aspectos intra e interdiscursivos, o gênero discursivo privilegiou formas específicas de correlação entre táticas organizativas de ação e elaboração narrativa.

Quanto à terceira justificativa, é importante esclarecer que embora o termo “trabalho” possa ser apresentado aqui em sentido amplo - como algo que é realizado por alguém - seu emprego antecipa aspectos simultaneamente pragmáticos e semânticos a serem abordados ao longo de toda a dissertação. Pragmaticamente, destacarei as condições em que a memória corresponde a uma busca, uma seleção de elementos discursivos. Nesse sentido, o trabalho de memória se traduz por um processo de mediação e interação comunicativa. Semanticamente, destacarei os significados mediados pelos produtos discursivos resultantes, principalmente no que se referem a uma relação ética estabelecida durante as ocupações, tornando possível um estreitamento entre as temporalidades das mobilizações e da produção de lembranças. Dessa forma, o conceito de Ricoeur (2010) será utilizado em referência tanto à interação que proporcionou as condições de produção dos *corpora* quanto à materialidade adquirida finalmente como produto discursivo.

Igualmente antecipada encontra-se a quarta justificativa, que afirma terem os produtos um gênero discursivo comum: o gênero discursivo memória. Ela traduz um dos resultados da pesquisa, verificado nos capítulos pragmático e semântico. Foi condutor da investigação, essa característica mostrou-se relevante para balizar a coerência dos discursos em meio a uma multiplicidade de fatores significativos. O entrelace das características que são comuns e das que são específicas manteve esta pesquisadora inquieta durante a pesquisa, desejosa de abranger tal riqueza com justiça e sensibilidade.

Note-se que dois dos trabalhos são constituídos por características mais similares quanto à substância dos materiais registrados: são os livros #OcupaPR

2016: *memórias de jovens estudantes* (SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016) e *Ocupar e resistir: memórias de ocupação Paraná 2016* (PRATES et al., 2017). Compõem-se por conteúdos textuais, imagéticos e híbridos. Convergem também quanto à metodologia adotada em sua produção. Somada a eles, trataremos ainda da exposição de cartazes *Me ocupei da mudança*, aberta a visitação em outubro de 2017, por ocasião de se ter decorrido um ano das mobilizações estudantis (PACHECO, 2018, p.25). Os três resultados discursivos serão, portanto, tratados aqui como evidência de uma construção social da memória das ocupações estudantis de 2016 no Paraná.

Diante do exposto, esta dissertação espera ratificar a **hipótese** de que os *corpora* de análise constituem uma “memória dos próximos” (RICOEUR, 2010, p.134-142) e que seus encadeamentos intra e interdiscursivos documentam uma relação de proximidade estabelecida pelas políticas de aliança das ocupações estudantis por sujeitos que transitavam em um terreno comum, no caso, o campo educacional paranaense.

Estruturalmente, esta pesquisa terá quatro seções principais. No capítulo primeiro, tratarei da construção do objeto, objetivos, problematização, fundamentos e metodologia. Na sequência, explorarei a conjuntura política e as formas de alianças estabelecidas durante as ocupações de 2016. Em seguida, no capítulo 03, realizarei uma abordagem pragmática, destacando questões fenomenológicas da interação dos agentes para a produção dos trabalhos de memória. No capítulo final, continuarei a análise das fontes por meio de uma abordagem semântica preocupada com as especificidades da configuração narrativa e suas contribuições para a construção da memória sob uma perspectiva em que o coletivo e o individual estão investidos de performatividades e, conseqüentemente, de extensão da linguagem à prática política e vice-versa.

Como tentativa de contemplar ao máximo essa interpenetração entre atos e linguagens, ganhou destaque o estudo de narrativas visuais ao lado de narrativas escritas e audiogravadas que compõem os *corpora* de análise. As fotografias, em suas condições de produção que alinhavam agentes produtores de imagens e agentes produzidos pelas imagens, remetem esteticamente a uma experiência de copresença que tem importância para compreendermos a documentação de interações comunicativas no âmbito da construção da memória. Levando-se em conta que as táticas organizativas das ocupações delimitavam espaços e práticas de atuação

conforme pautas centrais para o protagonismo estudantil – tais como autonomia, horizontalidade e visibilidade – é de se analisar a formação de uma gramática política muito própria a erigir um corpo político atuante publicamente. Fez-se necessário, para tal abrangência, a utilização de dois métodos que permitissem essas correlações: análise de discurso crítica e método documentário, a serem detalhados no capítulo primeiro, juntamente com entrevistas realizadas exclusivamente para esta pesquisa.

Teoricamente, realizei também o esforço de me implicar pelas questões que fui elaborando ao longo dos caminhos percorridos pela investigação sociológica. Estender a compreensão da conjuntura política até 2018, por exemplo, foi uma maneira de contemplar horizontes que estavam diante das ocupações em 2016. Por outro lado, ao retomar esses horizontes agora em 2021, procurei estar distante de uma postura de avaliação em termos de vitória ou derrota do que possam ter representado. Em vez disso, busquei realizar um movimento de aproximação das contribuições estudantis, pois penso serem fundamentais para a vigência de relações democráticas hoje e no futuro.

Para tudo isso, daqui em diante, transitarei textualmente do uso da primeira pessoa do singular para o uso da primeira pessoa do plural como forma de sublinhar a dependência da pesquisa em relação às contribuições de pessoas que disponibilizaram tempo e empenho, de uma maneira que excede à seção de agradecimentos.

## 1 OLHARES EM PESQUISA

Este capítulo inicial tem o objetivo de delinear os aspectos gerais da pesquisa e contextualizar teórico-metodologicamente a construção do problema de investigação, bem como das perspectivas que guiam os procedimentos analíticos.

### 1.1 OBJETO E OBJETIVOS DE PESQUISA

A produção de discursos de memória é o ponto focal deste trabalho, tanto na posição de gênero linguístico quanto na de fenômeno social - aqui entendido como tendo significado socialmente construído<sup>1</sup>. Nosso objeto de pesquisa é, portanto, a memória socialmente construída das ocupações estudantis de 2016 no estado do Paraná, produzida empiricamente sob a forma de discursos com estrutura narrativa em contextos comunicacionais situados e significativamente investidos.

As experiências e as linguagens que constituem os discursos a serem investigados por nós, a título de *corpora* de análise, são centradas nas mobilizações juvenis realizadas no estado do Paraná a partir de outubro de 2016 e identificadas por ocupações de escolas públicas (STEIMBACH, 2018; PACHECO, 2018), muitas vezes intituladas Primavera Secundarista (SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016; STOIEV, 2019) ou, como nós o faremos, por ocupações estudantis (GROPPO, 2018). Embora pesquisas já publicadas, bem como nosso próprio material de análise, permitam destacar o papel desempenhado pelas/os estudantes de ensino médio como protagonistas das ações coletivas em tela, utilizaremos mais vezes o termo amplo de ocupações estudantis por nos possibilitar a referência às “políticas de aliança” (BUTLER, 2018)<sup>2</sup> estabelecidas entre as/os secundaristas e outras parcelas da sociedade, notadamente, estudantes universitários, mas também as/os de ensino fundamental e vários outros tipos de sujeitos identificados por *apoiadores*.

Diferentemente, entre 2007 e 2008, partiu das universidades um importante ciclo de mobilizações que trouxe à tona discussões referentes ao paradigmático maio de 1968. Para Bringel (2009), houve até mais que isso:

---

<sup>1</sup> Discernir o gênero de memória foi um dos desafios principais desta pesquisa e, ao mesmo tempo, o desafio que a estruturou. Em termos de resultados, ele será enfrentado no capítulo 04.

<sup>2</sup> Exploraremos devidamente o termo no capítulo 02.

a questão mais paradigmática não foi tanto a discussão dessas lutas *per se*, mas sua “atualização” no contexto nacional, com base em possíveis rupturas que as lutas recentes dos universitários brasileiros, por meio de muitos protestos, ocupações e outras ações coletivas desenvolvidas entre 2007 e 2008, podem provocar no cenário desse movimento no Brasil. (BRINGEL, 2009, p. 98, grifos do autor.)

A exemplo da importância dada por Bringel às ações universitárias de 2007 e 2008, verificamos que, no decorrer das ocupações de 2016 no Paraná, houve utilização de táticas que não eram inéditas, mas que tiveram efeitos inéditos no âmbito da conjuntura de 2013 a 2018. Quando perguntamos sobre os efeitos das ocupações secundaristas na UFPR, uma das entrevistas que fizemos com participante das ocupações trouxe esse aspecto:

Eu acho que, naquele momento [2016], teve uma questão muito importante que foi essa interação entre movimento secundarista e movimento universitário. Não que não houvesse antes... inclusive, eu já tinha participado de alguns processos de mobilização em que os secundaristas estavam junto, assim, o 29 de abril, por exemplo, teve participação expressiva dos secundaristas. Contra a redução de orçamento que já tava rolando uns anos antes das ocupações também teve bastante, então, teve bastante luta que os secundaristas se juntaram com a gente, mas eu acho que nas ocupações foi o movimento contrário, assim. Foram eles que puxaram e os universitários foram junto. Então, teve uma onda de ocupações universitárias depois das ocupações secundaristas EM APOIO às ocupações secundaristas. (PROF-F para esta dissertação.)

Quanto à conceituação das ações coletivas de 2016, importa considerar a aproximação que já vinha acontecendo desde 1990 entre formas associativas caracterizadas como movimentos sociais e formas caracterizadas como mobilizações sociais, perfazendo a utilidade da noção de “redes de mobilização” (GOHN, 2013, p. 133). Em Gohn, essa categoria não pretende substituir as anteriores, mas “representar um elo para suas articulações políticas e culturais” (GOHN, 2013, p. 133), plasticidade que esperamos beneficiar nossa análise.

Outra contribuição importante para compreender as ações da sociedade civil no século XXI têm sido os conceitos de rede social e sociedade em rede de Manuel Castells (2017; 2018). Os “movimentos sociais conectados em rede” (CASTELLS, 2017, p. 21) são o que avalia como formações organizativas caracterizadas por processos que aliam comunicação de massa e “autocomunicação”, ciberespaço e espaço físico, afetação individual e sistemas de motivações e especificidades ligadas à experiência participativa. Suas demandas e sistemas de ação se coadunariam, consequentemente, nos fios dessa sociedade fortemente globalizada.



Considerando-as como mobilizações de âmbito simultaneamente estadual e nacional, o que as aproxima da conceituação tanto de redes de mobilizações (GOHN, 2013) quanto de movimentos em rede (CASTELLS, 2017; 2018), as pesquisas de Luís A. Groppo afirmam que esse conjunto de ações coletivas teve duas ondas:

De forma didática, pode ser interessante separar o movimento das ocupações em duas ondas. A primeira, mais longa, vai de dezembro de 2015 a julho de 2016. Caracteriza-se por ações de caráter estadual, cada qual com seu próprio ciclo, em oposição às políticas educacionais de seus governos estaduais. (...) A segunda onda de ocupações, mais curta, se deu entre outubro e dezembro de 2016. Começou no Paraná, onde houve o maior número de ocupações dessa onda, e teve diversas características semelhantes às da anterior. Mas a motivação principal se referia, agora, a uma política de caráter nacional: a Medida Provisória n. 746 (MP 746), que reforma o Ensino Médio. E o contexto era diferente: já consolidado o golpe institucional que resultou no impeachment de Dilma Rousseff, vivia-se plenamente o novo tempo de brutais ataques aos direitos sociais que marca o governo Michel Temer. O envio da Proposta de Emenda Constitucional n. 241 (PEC 241), depois PEC 55, levou a segunda onda a envolver a ocupação de Institutos Técnicos e universidades públicas, bem como algumas greves de técnicos e professores da Educação Superior federal. Mais intensa, envolveu 22 Estados, além do Distrito Federal, abarcando todas as regiões do país. (GROPPO, 2018, p. 91.)

Entendemos que o campo educacional esteve em forte discussão desde o início do ciclo de mobilizações juvenis entre 2013 e 2018 (PACHECO, 2018) no Brasil. Seus protagonistas, na condição de jovens-estudantes, disputaram veementemente a afirmação de sua legitimidade enquanto sujeitos participantes da construção do sistema de ensino formal. Pautaram uma discussão sobre si mesmos, suas demandas e seu futuro, além de confrontarem a unilateralidade dos agentes do Estado na proposição de políticas públicas, utilizando como contestação os seus saberes - elemento ligado à experiência e subjetivação política (GROPPO, 2020). Pensados em conjunto, esses saberes validaram-se como repertórios de ação desenvolvidos em colaboração com importantes aliados.

Ainda que notemos a curta biografia dos protagonistas, esta pesquisa pretende situá-los em uma rede mais ampla: a rede, ou as redes, de fortalecimento da democracia participativa no sentido do que Boaventura de S. Santos (2003) considera democracia de alta intensidade<sup>3</sup>. Por isso, é indispensável debatermos a ordem de

---

<sup>3</sup> De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2003), há três potencialidades na democracia que são fortalecidas pelos movimentos sociais na contemporaneidade: a demodiversidade que manifestam, o alto grau de experimentalismo democrático (expresso nas variadas táticas e estratégias de ação) e a articulação entre local e global de caráter contra-hegemônico.

discurso (FAIRCLOUGH, 2016, p. 70) da conjuntura entre 2013 e 2018. Esse e outros aspectos são acessíveis para análise e interpretação por meio dos discursos produzidos nas ocupações estudantis. Sendo, nesse caso, necessário abordar dimensões discursivas da mudança social e cultural (FAIRCLOUGH, 2016; HALL, 2000) colocadas no centro da disputa em torno da Reforma do Ensino Médio, vimos na análise de discurso crítica (ADC) um método viável.

Em estudos recentes propostos por Fairclough (2016) para a ADC tem-se como o pressuposto teórico do discurso como sendo constitutivo das várias relações sociais. Por isso, nosso foco estará no uso de linguagens em uma conjuntura de contínua reapropriação de conhecimentos teóricos e práticos contra formas hegemônicas de poder. Uso tal que efetiva performatividades políticas (BUTLER, 2003, 2018; HALL, 2005; RUIZ, 2016) e vínculos sociais a tornarem coextensivas as ocupações estudantis e a conjuntura de 2013 a 2018.

Partindo dessa premissa epistemológica, podemos identificar que parte da prática contestatória dos estudantes durante as ocupações era discursiva, ou seja, parte dela se realizava nas articulações entre usos da linguagem falada, escrita, visual e performativa com várias finalidades - persuasão política, ensino-aprendizagem, autoformação, formação de alianças, autodefesa, entre outras. Esse é um fator que persistirá após o encerramento das mobilizações nas escolas secundaristas, seja nas contra-argumentações individuais diante de oposições manifestas (presenciais e em ambientes virtuais), seja nas contribuições para os trabalhos de memória (RICOEUR, 2010). Por isso, podemos caracterizar esses trabalhos como momentos, ou contextos específicos (DIJK, 2020), pertencentes à mesma conjuntura em que as ocupações estudantis ocorreram enquanto mobilizações.

Os panoramas conjuntural e contextual que estamos diferenciando e, ao mesmo tempo, correlacionando fundamentam os objetivos condutores desta pesquisa. Como **objetivo geral** pretendemos compreender aspectos pragmáticos e semânticos da construção da memória das ocupações estudantis de 2016 no Paraná, entendendo essa construção como práticas sociais organizadas sob determinadas perspectivas de mudança social (FAIRCLOUGH, 2016; RUIZ, 2016; CASTELLS, 2017). Entendemos também que seus elementos de organização intersectaram narrativamente sentidos de revisão da participação democrática, de politização da condição juvenil e pertencimentos identitários contingentes (HALL, 2000; RUIZ, 2016; BUTLER, 2003, 2018; SAFATLE, 2019).

Temos como **objetivos específicos**: (I) identificar paralelos entre as políticas de aliança formadas nos quadros organizativos das ocupações estudantis e a construção da memória; (II) investigar pragmaticamente os enquadramentos dos trabalhos de memória e seus elementos comuns; (III) investigar semanticamente o papel das diferenciações entre aliados e adversários para a memória construída.

## 1.2 DESCRIÇÃO DOS *CORPORA* DE ANÁLISE

A fim de situarmos o (a) leitor(a) a respeito de características gerais das fontes primárias de pesquisa e poder nos referirmos a elas no momento posterior das análises (capítulos 03 e 04), faremos uma breve descrição dos trabalhos de memória e dos principais atores envolvidos em cada *corpus* investigado.

### 1.2.1 #OCUPAPR 2016: MEMÓRIAS DE JOVENS ESTUDANTES

O livro foi lançado em dezembro de 2016 (cf. QUADRO 4), mês seguinte ao encerramento do maior número de ocupações estudantis no Paraná e no Brasil. Foi organizado por integrantes do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná.

Com 152 páginas de 140 x 210mm, formato pouco maior que o de um livro de bolso, o material apresenta 21 depoimentos de estudantes do Paraná e 06 de outros estados (CE, GO, MG e RN). Registra fotografias de diferentes autores, sendo muitos os próprios organizadores do livro - demonstrando que estiveram presentes nas mobilizações - uma história ilustrada e apresenta uma pesquisa sobre a abordagem das ocupações secundaristas por veículos midiáticos nacionais e internacionais.

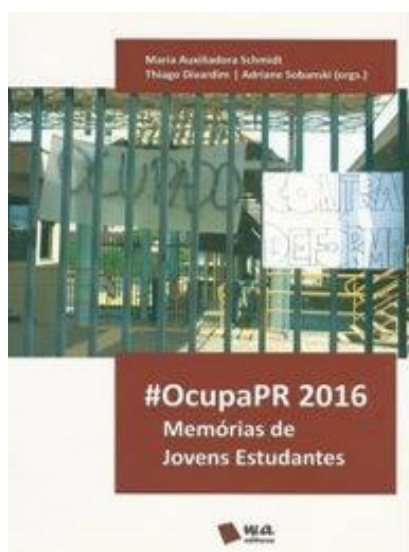
Os principais objetivos declarados quando do lançamento foram

[H]omenagear os estudantes que resistiram e debateram a MP 746, realizar um debate do ponto de vista específico da disciplina história, registrar as repercussões da mídia nacional e internacional, assim como dar voz aos estudantes secundaristas no espaço da academia. (LAPEDUH, 2016, s.p.)

O material traz também referências que se tornaram noticiadas por veículos da mídia corporativa e que podemos tomar como indicativas para pensar a escuta ou falta de escuta oferecida pelas instituições políticas, tanto as estatais quanto as da

sociedade civil. Faz-se, por exemplo, a transcrição completa do discurso da estudante Ana Júlia Ribeiro na Assembleia Legislativa do Paraná em 26 de outubro de 2016<sup>4</sup>, o qual contrasta em visibilidade com a maioria das ações referentes às mobilizações estudantis do período, sendo elas poucas vezes divulgadas segundo a perspectiva dos estudantes.

Figura 1 - CAPA DO LIVRO #OCUPAPR



Diferentemente do enquadramento midiático, temos um livro com 09 capítulos, em que 04 (capítulos 02 a 05) deles são constituídos de escritos elaborados por jovens-estudantes sobre a experiência das ocupações. Ao lado dos escritos há imagens importantes de autoria individual ou coletiva desses sujeitos cujas ações são, por diversas vezes, qualificadas de formas enfáticas como: “imensurável”, “surpreendentes”, “gigantescas”.

---

<sup>4</sup> Ver SCHMIDT, M. A.; DIVARDIM, T.; SOBANSKI, A., op. cit., p. 76-80.

### 1.2.2 OCUPAR E RESISTIR: MEMÓRIAS DE OCUPAÇÃO PARANÁ 2016

Na maior parte, *Ocupar e resistir* foi organizado no mesmo período das desocupações secundaristas e das mobilizações nacionais contra a MP 746 e PEC 241 (ou PEC 55), reunindo narrativas, poesias, manifestos e outros registros produzidos durante as ocupações estudantis. Não obstante o período de produção dos conteúdos ter sido privilegiado, a publicação se deu apenas em meados de 2017, quando houve a oportunidade de incluir reflexões sobre os desdobramentos da aprovação das medidas legais repudiadas pelas ocupações.

Com 195 páginas em formato digital PDF com dimensões próximas às de uma folha em tamanho A4, contém farto material em textos e imagens das ocupações apenas do Paraná, incluindo registros sobre ocupações e *ocupantes* de cidades que não apareceram no livro do LAPEDUH. Visualmente, o livro se destaca por conter em suas páginas a vultosa quantidade de 157 fotografias, sendo que 112 delas têm a autoria de uma mesma pessoa, também uma *ocupante*, a quem poderemos conhecer melhor no capítulo voltado para a abordagem pragmática.

Outro diferencial são imagens e relatos de estudantes paranaenses em outras localidades, como a capital federal, Brasília - em registro de deslocamentos dos atores protagonistas das ocupações, que, com isso, puseram a termo as acusações de despolitização ou inexpressividade. Essas acusações, tão comuns em se tratando das ações coletivas juvenis, eram muitas vezes criadas pelo enquadramento midiático, mas também por agentes políticos alinhados às propostas de reformas colocadas sobre a educação, como já sabemos, mas também sobre saúde e cultura.

Dessa forma, percebemos que o livro contribui para um alargamento das referências sobre espaços de fato ocupados pelas mobilizações - além das escolas, há representações de praças, ruas, da UFPR, da UTFPR, etc - assim como da formação de uma temporalidade, fornecendo um retrato e ao mesmo tempo uma interpretação elaborada do contexto.

Alguns de seus objetivos estão assim formulados:

A feitura do livro implicou num exercício constante de empatia e compreensão do processo e dos atores que dela participaram. Estudantes com trajetórias muito distintas que nos confiaram suas memórias, seus segredos, suas inseguranças, seus medos, seus desejos e seus sonhos. Não apenas ouvir e publicar, mas respeitar o direito de fala foi nosso intento nessa jornada... esse respeito implica num exercício constante de não avaliar, classificar e

julgar as pessoas e suas razões/intenções, mas fornecer os meios que permitam que mais pessoas compreendam e respeitem o movimento e quem dele participou. (PRATES et al., 2017, p. 07.)

Figura 2 - CAPA DO LIVRO OCUPAR E RESISTIR

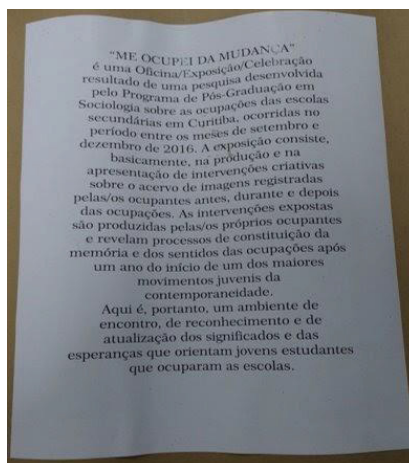


O excerto acima é relevante não apenas porque sela os termos de uma relação de confiança, fundamental para a compreensão das condições de produção da obra, como também por indicar os partícipes dessa relação que culmina na feitura do livro, ainda que tenha lastro em momentos e práticas anteriores.

### 1.2.3 EXPOSIÇÃO DE CARTAZES: *ME OCUPEI DA MUDANÇA*

Com outro suporte material, temos, como parte das fontes primárias, a preparação da exposição de cartazes realizada entre 02 e 13 de outubro de 2017 na UFPR como uma das atividades promovidas pelo grupo de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Sociologia *Sentidos e sentimentos das/nas ocupações* - no eixo temático Produção e Circulação do Pensamento Social, coordenado pela professora Simone Meucci, com o grupo do eixo temático Imagem e Conhecimento, coordenado pela professora Ana Luisa Sallas (PACHECO, 2018, p. 24).

Figura 3 - APRESENTAÇÃO ESCRITA DE ME OCUPEI DA MUDANÇA<sup>5</sup>



O que dispomos para análise são algumas das etapas do trabalho de memória, sendo a exposição de cartazes uma delas, em que há a culminância de interações até então fragmentadas entre estudantes-pesquisadores, estudantes-ocupantes e professores-pesquisadores (cf. QUADRO 2). A oficina foi gravada audiovisualmente durante o processo de desenvolvimento, assim como foi fotografado o produto final dos cartazes para exposição, possibilitando a investigação das condições de interação face a face (GOFFMAN, 2012; DIJK, 2020) ao longo daquele desenvolvimento.

O Apêndice 1 é o plano de trabalho elaborado pelo grupo. Nele, é possível conhecer a forma de compartilhamento de materiais de uso assim como datas e locais de realização. Ademais, o documento é útil para suscitar perguntas a respeito daquilo que não está nele registrado, sobretudo o aspecto interacional. Declara-se o objetivo geral da oficina e da exposição:

A presente proposta tem por objetivo realizar um trabalho que vincule a experiência, memória e sentimentos que foram vivenciados por jovens estudantes do Ensino Médio das escolas públicas em relação ao processo que vivenciaram das/nas Ocupações das Escolas. Trata-se aqui do esforço de conferir outros sentidos vivenciados naquele processo (de quase um ano)

<sup>5</sup> Transcrevemos: "É uma Oficina/Exposição/Celebração resultado de uma pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia sobre as ocupações das escolas secundaristas em Curitiba, ocorridas no período entre os meses de setembro e dezembro de 2016. A exposição consiste, basicamente, na produção e na apresentação de intervenções criativas sobre o acervo de imagens registradas pelas/os ocupantes antes, durante e depois das ocupações. As intervenções expostas são produzidas pelas/os próprios ocupantes e revelam processos de constituição da memória e dos sentidos das ocupações após um ano do início de um dos maiores movimentos juvenis da contemporaneidade. Aqui é, portanto, um ambiente de encontro, de reconhecimento e de atualização dos significados e das esperanças que orientam jovens estudantes que ocuparam as escolas."



através de imagens que pontuam os sentimentos/emoções associados (...).  
(Cf. Apêndice 1).

### 1.3 PROBLEMATIZAÇÃO

Em sua pesquisa sobre a teorização acerca da memória no âmbito das ciências sociais, Myrian Sepúlveda dos Santos referenciou os principais autores e as principais perspectivas que fundamentaram essa conceitualização ao longo do século XX (SANTOS, 2012). De uma apreensão mais filosófica, com Bergson e a *durée*, até as abordagens que focalizam a modernidade tardia como época caracterizada por dinâmicas de destradicionalização<sup>6</sup> (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 98) e cuja identidade seria fortemente orientada para o futuro (TODOROV, 1992). Variando entre tons mais pessimistas e mais otimistas quanto às possibilidades abertas pela modernidade, autores como Benjamin e Koselleck viram nas narrativas históricas uma correspondência com o ritmo acelerado da temporalidade tipicamente moderna e destacaram a sua tendência para a fragmentação e a descontinuidade, o que tornaria igualmente aceleradas as dinâmicas de esquecimento<sup>7</sup>.

O mundo moderno distingue-se do velho porque é pleno de características singulares e por ser capaz de se abrir sempre para uma possibilidade de futuro. Este 'tempo-futuro', independente da experiência cotidiana construída através dos séculos, traz consigo o corte entre presente e passado e o ostracismo de tudo o que ficou para trás (KOSELLECK apud ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 98.)

Pensando antropologicamente, Todorov atribui à memória na “modernidade ocidental” (TODOROV, 1992, p. 18) a perda de prerrogativas valorizadas por outras sociedades e culturas. Citando alguns exemplos<sup>8</sup>, o autor aponta que o lugar da memória nas sociedades ocidentais não é mais um lugar dominante, ainda que haja

---

<sup>6</sup> “A crença nesse hiato entre presente e passado, bem como na reconstrução contínua do passado pelo presente, é levada ao extremo por autores que trabalham com o conceito de destradicionalização. Autores como Anthony Giddens (1990), Ulrich Beck et al. (1994) e Scott Lash (1998) são defensores da tese do que os indivíduos contemporâneos detêm uma grande autonomia em relação às tradições; eles seriam indivíduos desencaixados e livres para se engajarem em novas experiências” (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 98).

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> Na política, quando um regime postula o progresso ou a vontade geral para justificar a sobreposição do futuro ao passado; na ciência, a memória teria sido subjugada pela observação e pela razão; na arte ocidental, a inovação e a originalidade seriam mais valorizadas que a tradição, ainda que haja expressões que procuram ligações com o passado (TODOROV, 1992).

nelas um lugar de disputa nas esferas pública, ética e política (TODOROV, 1992, p. 18-24). Corroboramos essa afirmação em nosso estudo dos trabalhos de memória e acrescentamos que a condição juvenil requer o reconhecimento de especificidades ao ser destacada como subjetivação política em meio a concepções estigmatizadas de juventude nessas mesmas esferas, que, sustentadas por discursos hegemônicos, supõem mais a necessidade de controle social que a de autonomia (RUIZ, 2016). Estigmas esses que podem se apresentar, a depender dos interesses legitimados em uma dada conjuntura, como retóricas de positivação de direitos.

Lembremos que a proposta da MP 746, antes de encaminhada, foi justificada pelo ministro da Educação à época, Mendonça Filho, no documento Exposição de motivos nº 048/2016/MEC, enviado ao presidente da República Michel Temer. Justificou-se como um mecanismo que viabilizaria a conformação de itinerários formativos dos jovens de ensino médio segundo suas próprias escolhas e interesses. Paradoxalmente, negou-se o direito dos mesmos jovens de debaterem e encaminharem suas escolhas e interesses sobre a reforma educacional a ser implementada, bem como sobre os efeitos sociais e políticos que teria.

Além do silenciamento anteposto na esfera federal devemos nos atentar para as políticas de esquecimento promovidas pelas burocracias administrativas do sistema de ensino da rede estadual e das redes municipais do Paraná, com variações, durante as ocupações estudantis e ao longo do ano de 2017, quando houve convergência entre exercícios de memória por ocasião de ter decorrido um ano do auge de ocupações. Esse fator ainda será melhor explorado por nós quando tratarmos da função temporalizante da memória (RICOEUR, 2010, p. 26) e se apresentou claramente nas entrevistas que fizemos com integrantes das equipes de trabalho, revelando um “ponto crítico” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 293). “Qual teria sido o seu engajamento nas ocupações estudantis?” Após fazermos essa pergunta às nossas entrevistadas, notamos uma inflexão, uma pausa. Percebemos que a configuração de alianças, tão integradas à ética de coabitação das ocupações, se deu em meio a perseguições burocráticas, não completamente resolvidas após as desocupações, e ainda hoje colocadas no horizonte dos possíveis.

Há, portanto, uma dimensão da memória que precisa ser considerada também no nível afetivo: o esquecimento, produzido entre o apagamento e a persistência dos rastros (RICOEUR, 2010, p. 428). Essa dimensão nos interessa na medida em que é parte dos construtos narrativos da memória: o esquecimento promovido pelos próprios

sujeitos que vivenciaram as ocupações de suas escolas, de seus locais de trabalho, assim como os assédios de adversários (incluindo diretores de escolas, outros professores, vizinhos de imediações, “desocupas”, etc) e até mesmo violações de direitos humanos por parte de agentes políticos e forças policiais (GROPPO; ROSSATO; COSTA, 2019)<sup>9</sup>.

No âmbito do grupo *Sentidos e sentimentos das/nas Ocupações*, observamos que a dimensão emocional e afetiva foi visada desde o início da atuação deste. Donde ser necessário dedicarmos nossa análise também a delinear as formas pelas quais essa dimensão operou como elemento constituinte dos discursos produzidos para a exposição de cartazes, como também para os livros de memórias.

Foi uma derrota política. Uma grande vitória interna, subjetiva, um ganho de informação pra todos eles e pra todos nós que participamos, mas uma derrota política. (...) Eles se reviam e aí tinha aquele grupo e havia um esforço muito grande da equipe pedagógica e da direção em SILENCIAR o que aconteceu: “vamos imediatamente esquecer!”. “A palavra ocupa não pode ser falada na escola”, os ocupas, né. Eles começaram a proibir algumas palavras: “a galera da ocupa”. “Não houve ocupação, não teve isso, não aconteceu, acabou, vamo esquecer tudo isso, não aconteceu nada, agora vamo retomar, quem fez, fez, tá perdoado”, mas entre aspas porque esses alunos passaram a ser... colocaram uma *tag* em cada um deles, e em nós professores também, e passaram a ser hipervigiados, não teve nada de esquecido. (...) E aí, nesse momento que eu percebia que havia esse esforço grande, esse esforço parecia que não era só da direção, era do governo do estado, da Secretaria, de “vamos acabar com essa história agora”, eu falava “não, isso é grave!”. (...) E aí, nós tivemos uma reunião com o grupo de Pensamento Social (...) e eu falei “pessoal, tá acontecendo isso”, que eu te expliquei, na escola (...) e eu já vinha pensando, eu queria ver com vocês a possibilidade de a gente escutar esses estudantes, porque eles querem apagar, eles querem silenciar, sabe?” (...) A ocupação tinha acabado em outubro, isso era novembro... “a gente precisa escutá-los agora, antes que essa memória fique, fique muito” (...) muito dilatada... a memória, o que eles têm pra contar hoje ainda é muito vivo (...). (PROF-E para esta dissertação.)

---

<sup>9</sup> Em artigo que relata a experiência de realizar o Seminário Memorial das Ocupações Estudantis - evento de extensão da UNIFAL-MG, entre 06 e 08 de novembro de 2017 – um grupo de pesquisa de Alfenas aborda o impacto da ocupação da UNIFAL-MG e as conexões entre a ocupação universitária e ocupações secundaristas da cidade: “O Seminário (...) nasceu da inquietação diante do esquecimento ensejado por instituições educacionais e a sociedade perante uma ação coletiva ímpar, rica e desafiadora. O evento (...) desejava ser uma rememoração festiva do movimento das ocupações (...). Entretanto, com o evento, descobrimos que o trabalho de esquecimento também era, em parte, responsabilidade dos/das ocupas, dado o intenso desgaste físico e emocional causado pela participação na ação coletiva, diante da angústia perante o que foi lido como fracasso político do movimento e diante de retaliações e perseguições vividas no pós-ocupação” (GROPPO; ROSSATO; COSTA, 2019, p.60).

No conjunto das ciências humanas, a memória passou por muitos enfoques, estando mais centrados no individual - em capacidades cognitivas ou psicológicas, tendo destaque as contribuições de Freud e Bartlett (SANTOS, 2012) - ou mais centrados no coletivo. Essa outra vertente tem ainda hoje a influência de Maurice Halbwachs, a quem devemos o conceito de memória coletiva (HALBWACHS, 2006) e os primeiros estudos sistemáticos sobre o caráter social da memória (SANTOS, 2012; RICOEUR, 2010). Em comum, as vertentes apresentam a importância da memória para o conhecimento da realidade. Santos indica também que, para as investigações contemporâneas, a unilateralidade desses enfoques (ao oporem as representações coletivas institucionalizadas às estruturas internas do indivíduo) pode ser uma limitação. Nesse sentido, a autora orienta ser importante considerar as diferentes teorias da memória “antes como complementares e parciais do que como excludentes e totalizantes” (SANTOS, 2012, p. 196).

Do ponto de vista filosófico, Paul Ricoeur situa duas tradições de pensamento sobre a memória, desde os autores da antiguidade clássica até os contemporâneos, e acentua continuidades. Haveria a longa “tradição do olhar interior” (RICOEUR, 2010, p. 107-129) e o recente “olhar exterior” (RICOEUR, 2010, p. 130-134). Os expoentes da primeira dedicaram-se à problemática do indivíduo e da pólis (Platão e Aristóteles), da interioridade (Santo Agostinho) e da consciência (Locke e Husserl). O principal expoente da segunda tradição, Halbwachs, não ignorou a primeira, mas afirmou seus pressupostos em oposição a ela. Chegando a essa síntese, Ricoeur (2010) postula a possibilidade de uma memória intermediária, filosoficamente preocupada com o si dos fenômenos psíquicos de atribuição da memória a experiências vividas por alguém, ao mesmo tempo que dedicada aos processos amplamente partilhados por sujeitos coletivos.

Neste trabalho, procuraremos levar adiante as indicações de Santos e Ricoeur para refletirmos sobre a construção social da memória das ocupações estudantis de 2016, as condições que a possibilitou adquirir uma forma que documenta acontecimentos, atores sociais e processos de constituição de uma temporalidade intensificada pela urgência de confrontar medidas legais que iriam impor - e essa é a interpretação norteadora das ocupações - o redirecionamento de “políticas que impactam, diretamente, na própria organização do Estado e da sociedade brasileiras” (STEIMBACH, 2018, p. 112). Por isso, nos inscrevemos em um esforço de

compreensão dessa memória como uma “memória dos próximos” (RICOEUR, 2010, p. 134-142).

Ao tomarmos os produtos dos trabalhos de memória como discursos que, entre outras questões, legitimam uma ampla crítica social ao mesmo tempo que dão espaço para o individual, o coletivo e o intersubjetivo - abordagem que tem lastro nas teorias sociológicas desenvolvidas ao longo do século XX (SANTOS, 2012) - colocamos o problema da relação de proximidade estabelecida em prol da defesa da educação básica como direito social que implica diretamente escolas e universidades, estudantes e professores, e toda a sociedade nacional. **Em meio a uma conjuntura (2013 a 2018) de acirramento das disputas discursivas pelos significados da participação democrática, como circunscrever essa relação de proximidade que influenciou na conformação dos trabalhos de memória e seus resultados?**

Com Paul Ricoeur, podemos refletir sobre um ímpeto de “dever da memória” (RICOEUR, 2010, p.104) sugerido pelos períodos de início dos trabalhos - os três que analisaremos tiveram início de forma independente no mesmo período, ainda em 2016, entre as desocupações escolares e a retomada das atividades pedagógicas institucionais - e pelas datas de publicação e/ou divulgação dos resultados. Para o filósofo, que teorizou também as similitudes e diferenças entre trabalhos de memória e operações historiográficas, o dever de memória é um dos usos da memória difundidos socialmente, estando muito ligado às condições históricas. Ressalta as disposições para o não-esquecimento, para a construção das ideias de justiça, de reparação e para o seu caráter prospectivo. Adverte que esse tipo de uso pode sempre gerar um abuso, a depender das formas de enquadramento em que as experiências narradas são colocadas e a serviço de quais demandas elas são presentificadas. Por outro lado, o “dever” pode ser interpretado também como uma perspectiva de mudança social, a depender das intenções e das condições de produção que o guiaram. Expectativas de ascensão do autoritarismo costumam influir na valorização urgente de memórias coletivas (SANTOS, 2012), o que consideramos ser válido para a construção dos trabalhos de memória aqui investigados. Com isso, estendemos a conjuntura política até o ano de 2018.

Uma expressão corrente na literatura sobre memória e história é a de “política da justa memória” (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 109; RICOEUR, 2010, p. 17). Nesses termos, a discussão sobre esquecimento ganha destaque e sugere também alguns dilemas de ordem ética, próprios de cada conjuntura, que instauram conflitos políticos.

Devido ao caráter múltiplo da memória, tanto como perspectiva social de quem vivencia quanto como lembrança do que é vivenciado, a interface de sua construção social com “processos seletivos, bem como de elementos que excedem o escopo da razão humana” (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 109) pode ser explorada analiticamente em uma chave que vai além de sua instrumentalização como ferramenta de controle, podendo incluir seu exercício como ferramenta de “resistência”.

No plano historiográfico mais amplo, o termo bastante presente nas memórias de 2016 como “resistência”, está ligado a experiências históricas de dominação contra as quais muitos movimentos sociais se opuseram. Pollak (1992, p. 205) cita a “Resistência francesa” contra o subjugo nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Mas são notórias também as variadas técnicas de sobrevivência e oposição de populações negras durante o regime de segregação racial nos Estados Unidos, formalmente, até os anos 1960 (hooks, 2019); o conjunto de manifestações de 1968, com protagonismo juvenil e reivindicação icônica de algumas de suas demandas (CERTEAU, 1995); ou as lutas na América Latina contra ditaduras no pós-Segunda Guerra e os mecanismos autoritários persistentes até hoje (RUIZ, 2016; GOHN, 2001; 2013; AVRITZER, 2019).

Com essas reflexões em mente, faremos uma dupla abordagem sobre nossas fontes primárias: a abordagem pragmática - para obter informações sobre as condições de produção e as formas de interação estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na organização dos *corpora* e os estudantes colaboradores/coautores; e a abordagem semântica - a fim de explorar as significações dos materiais. Por se tratar de exercícios de memória com o tema das ocupações estudantis no Paraná, com destaque para os quadros secundaristas de interpretação e mobilização, não poderemos deixar de nos perguntar sobre os critérios de coleta e seleção dos discursos publicizados, em meio à efervescência que alcançou mais de 800 colégios no estado e mais de 1000 em todo o país. As proporções das ocupações no Brasil foram dimensionadas constantemente durante os processos de contestação pelos próprios estudantes e suas redes de apoio e ativismo, chegando a um quantitativo nem sempre exato, mas não menos expressivo<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Entre os indicativos mais precisos sobre o total de ocupações, está o artigo de Pacheco e Mattar (2018) que afirma ter a “Primavera Secundarista” culminado em: “ocupação de 86 escolas só em Curitiba, 850 escolas no estado do Paraná e um total de 1.071 em todo o Brasil” (p. 02).



Então começou. COLÉGIO OCUPADO EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS [sic]. Já foi uma emoção enorme. Um profundo orgulho dessa galera sempre ativa na luta. E pronto. Não paramos mais. Todo dia, toda noite. Um, dois, três, mil colégios ocupados. Ficaríamos de fora? Não mesmo! (SCHMIDT; SOBANSKI; DIVARGIM, 2016, p. 50.)

A precariedade da educação no país é palpável, tanto o corpo docente quanto o discente sofrem com o sucateamento e o descaso nas escolas e universidades públicas. O surgimento da MP 746 e a PEC 241 (atual 55) foram o estopim da chamada 'primavera secundarista', movimento que em 2016 se iniciou no estado do Paraná e inspirou estudantes de todo o país a ocuparem mais de mil instituições de ensino em prol da luta por uma educação de qualidade. Eu, estudante de uma universidade pública, fui honrada de ter vivenciado esse movimento social em duas esferas: como universitária e 'professora' do Ensino Médio. Por ser uma das bolsistas do PIBID, tive a oportunidade de estar em uma das escolas no momento da ocupação. (PRATES et al., 2017, p. 51)

Em pesquisas acadêmicas, vemos que o tom desses registros é também entusiástico, ainda que de um ponto de vista mais distanciado.

Perfazendo um período de tempo que vai desde o início de outubro até o final do mês de novembro de 2016, o movimento de ocupação das escolas tomou dimensão que nunca um movimento deste tipo havia tomado no Brasil, chegando ao número de mais de mil instituições ocupadas ao mesmo tempo. O movimento tomou uma dimensão que, talvez, tenha assustado a sociedade (...). Foi algo surpreendente, inclusive, porque, pelo menos localmente, ocupou parte do tempo dos noticiários e das discussões cotidianas. (STEIMBACH, 2018, p. 89)

O tema do distanciamento, que é uma constante em discussões metodológicas na academia, costuma balizar as investigações científicas quanto ao seu paradigma dominante. A abordagem das/os pesquisadoras/es frente a seus objetos de pesquisa é um dos componentes da discussão. Atualmente, muitas ciências têm evidenciado a necessidade de superar a estreiteza do pensamento dicotômico, traduzido comumente pelo par objetividade *versus* subjetividade, onde cabem também outros polos, como o já citado objeto *versus* pesquisador, o já estremecido universal *versus* particular, o persistente dominador *versus* dominado, o conflituoso nós *versus* eles, etc. De nossa parte, não podemos ignorar essas dicotomias e como elas operam nos modelos mentais e nas formas de relação indivíduo/sociedade. Intentamos, por nossa vez, compreender suas dinâmicas e conexões por meio de um recorte que coloca em primeiro lugar a proximidade.

## 1.4 METODOLOGIA

Os livros *#OcupaPR* e *Ocupar e resistir*, assim como a exposição *Me ocupei*<sup>11</sup>, são produtos de trabalhos de memória elaborados a partir da UFPR. Destacamos esse lugar institucional porque a sua função na sociedade foi rediscutida e demandada pelos movimentos de ocupação secundarista e, obviamente, pelos movimentos universitários a partir das disputas conjunturais (2013 a 2018) em torno das políticas públicas de educação e outros direitos sociais. No entanto, tomados em suas condições práticas, esses trabalhos foram produzidos em uma institucionalidade mais flexível, se comparada a outros modelos acadêmicos, o que documenta uma compartilhada preocupação interventiva sobre a conjuntura política, uma preocupação “ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 272) quanto aos atos de fala estudantis. No sentido possibilitado por Bakhtin (2003) sobre o papel ativo do ouvinte na comunicação discursiva, podemos dizer que essa institucionalidade flexibilizada<sup>12</sup> se constituiu primeiramente em espaços de escuta antes de se tornarem espaços de mediação para a construção da memória. Ou seja, a alternância entre enunciados juvenis e enunciados das equipes da UFPR está presente de maneira que uns respondem aos outros ativamente.

Figura 4 - CARTAZ



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 138.)

---

<sup>11</sup> Sempre que não for prejudicial à leitura, abreviaremos os nomes dos *corpora* de análise.

<sup>12</sup> A ideia de flexibilidade das atividades pedagógicas e políticas desenvolvidas a partir da UFPR pode ser identificada aos princípios das metodologias ativas e democráticas de valorização da autonomia discente no ensino superior das sociedades em rede (TORRES; CARNEIRO; TRINDADE, 2019), em contraste com a “flexibilização” como núcleo ideológico no novo capitalismo (SAFATLE, 2019, p. 183). Esta última noção está mais para a Reforma do ensino médio proposta pela MP 746, uma interpretação que já fazia parte dos quadros interpretativos das ocupações estudantis de 2016.



Tendo em vista que as formas materiais resultantes dos trabalhos são multimodais, ou seja, combinam textos, imagens e sons, desenvolvemos uma metodologia que procura dar conta dessas linguagens, tentando não nos limitarmos aos aspectos logocêntricos presentes em teorias políticas consagradas<sup>13</sup>.

Tanto os livros quanto a oficina de produção de cartazes são obras ou trabalhos colaborativos, fazendo-se necessário entender os pormenores de suas dinâmicas. Veiculam narrativas produzidas pelas/os estudantes de maneiras específicas, e resultam de processos de interação e comunicação entre secundaristas, professoras/es e acadêmicas/os, sendo estas posições variáveis de acordo com a situação específica em que se desenvolvem os enunciados. É importante destacar que nosso enfoque será dado ao que foi escrito, representado visualmente ou falado pelos estudantes naqueles contextos de enquadramento (POLLAK, 1989; 1992; HALBWACHS, 2006) propostos pelas equipes de trabalho.

A heterogeneidade das fontes presentes nos *corpora* de análise é, certamente, um desafio, mas que consideramos prolífico para a hipótese a ser desenvolvida aqui acerca de aspectos pragmáticos, semânticos e afetivos das interlocuções cujos resultantes são, como procuramos delinear, “*tipos relativamente estáveis de enunciados*, [tipos] os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor).

O gênero discursivo será abordado tanto pragmática quanto semanticamente, pois sua constituição se dá tanto por fatores interdiscursivos quanto intradiscursivos<sup>14</sup>. Sua importância é tal para a delimitação dos elos entre linguagem e ação coletiva no nível da memória exercitada que diversos textos e fotografias produzidos e publicados anteriormente, no contexto da produção de alinhamento político dos movimentos de ocupação, foram incorporados aos trabalhos de memória e adquiriram novo sentido.

Tendo em vista que a “diversidade [de] gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 283),

---

<sup>13</sup> Butler (2018) se apoia em muitos argumentos de Hannah Arendt, contudo, não deixa de recusar a divisão feita por Arendt entre as esferas pública e privada como substancial. Para Butler, essa divisão corresponde a políticas de gênero heteronormativas.

<sup>14</sup> Aspecto melhor explorado no capítulo 04.

destacamos como elos principais dessa cadeia estabelecida pela memória das ocupações estudantis de 2016:

Na abordagem pragmática:

- os participantes da comunicação agindo na seleção das lembranças;
- as formas de interação entre os participantes da seleção;
- o enquadramento dos conteúdos selecionados.

Na abordagem semântica:

- o significado acional - quanto ao gênero do discurso em suas relações com a estrutura narrativa e a agência do sujeito;
- o significado representacional - quanto ao que os enunciados representam no conjunto da construção da memória;
- o significado identificacional - quanto ao estilo do discurso e suas tonalidades dialógicas, isto é, a identidade posicional do “nós” *versus* “eles”;
- a automeadiação imagética como guia da representação narrativa.

A multimodalidade de nossas fontes, em face de nossos objetivos de pesquisa, nos coloca a necessidade de uma triangulação metodológica (BAUER; GASKELL, 2002; DUARTE, 2009; GOMES; DIAS, 2020).

Por isso, na abordagem pragmática:

- análise de discurso crítica com foco na seleção e na adequação dos conteúdos;
- método documentário de análise para investigação das fotografias em suas relações com seus produtores;
- análise de entrevistas com integrantes das equipes de trabalho.

Na abordagem semântica:

- análise de discurso crítica, considerando a diversidade semiótica constituinte dos materiais;
- método documentário de análise para investigação das relações das fotografias com os textos e das fotografias com as falas.

A separação formal e textual, no âmbito desta dissertação, entre as duas abordagens visa perscrutar os elos da cadeia comunicativa, tendo nela um suporte predominantemente teórico-metodológico e não apenas no sentido operacional que se deduz do termo método. É importante salientarmos isso, pois tanto a análise de discurso crítica quanto o método documentário se notabilizaram inicialmente pelas suas contribuições enquanto métodos no sentido mais instrumental, como esforços diretos de novas abordagens empíricas por Norman Fairclough, quanto à ADC (RESENDE; RAMALHO, 2017), e por Ralf Bohnsack, quanto ao método documentário (BOHNSACK, 2007; WELLER; BASSALO, 2011). Com o passar do tempo, ambos atualizaram seus estudos e conseguiram ampliar seu alcance teórico.

Com a integração dessas perspectivas, procuraremos restabelecer, ao final da pesquisa, a complementaridade entre as abordagens pragmática e semântica a fim reposicionar as obras na conjuntura política. Por isso, além do gênero discursivo ser objeto de reiterada preocupação, incluiremos também excertos de entrevistas com membros das equipes de trabalho em diferentes momentos.

#### 1.4.1 ENTRECruzAMENTO DE OLHARES

Arriscando um caminho exploratório, nossa metodologia corresponde ao que vamos chamar de **entrecruzamento de olhares**. Inicialmente, tomamos a metáfora do olhar sociológico como “laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento” (CHAUÍ, 1988, p. 35 apud CAPUTO, 2001, p. 01).

Contudo, há uma outra possibilidade do olhar, semelhante a sua acepção literal, a qual encontra na análise de fotografias o suporte de uma abordagem transversal em nossa pesquisa, mais uma maneira de articular as abordagens pragmática e semântica e de pontuar uma “compreensão *através* da imagem” (BOHNSACK, 2007, p. 288). O autor enfatiza:

Na diferenciação entre a compreensão *através* da imagem e a compreensão *sobre* a imagem estão implícitas posições sobre nossas interpretações e ações cotidianas, que se estendem às teorias da ação, do conhecimento, da percepção e dos signos. O fato de compreendermos o cotidiano *através* de imagens significa que nosso mundo, nossa realidade social não é apenas representada de forma imagética, mas também constituída ou produzida dessa forma. (BOHNSACK, 2007, p. 288-289, grifos do autor.)

A importância das fotografias na modernidade nos coloca diante da representação visual nas dimensões ética, estética e política, que têm na memória uma articulação diferenciada. Na perspectiva da memória, as imagens deixam de flutuar e aderem a uma facticidade (BARTHES, 2018). Por isso, exercitamos, três olhares distintos, a partir dos quais as imagens são produzidas:

- o olhar da pesquisadora (CAPUTO, 2001; GOLDENBERG, 2004): esse olhar utiliza o princípio da análise comparativa e vê os produtos dos três trabalhos de memória conjuntamente, algo que nem todo receptor desses materiais fará; esse olhar pergunta; ele parte das pesquisadoras para os trabalhos de memória, em que as fotografias são vistas umas em relação com as outras;
- o olhar dos produtores que reproduzem (BOHNSACK, 2007, p. 292): é o dos que fotografaram os atores mobilizados pelas ocupações estudantis e suas atividades; esse olhar parte dos *apoiadores* para os *ocupantes*; aqui, esse olhar é direcionado dos trabalhos de memória para os atores mobilizados;
- o olhar dos produtores reproduzidos (BOHNSACK, 2007, p. 292): é o dos que são fotografados, dos que estavam diante da câmera e tiveram suas imagens e ações registradas; esse olhar parte dos atores mobilizados pelas ocupações estudantis para como foram vistos por outros.

Como consequência dessa abordagem, procuraremos deixar claro que não tratamos de buscar apenas o referente documental das imagens, o que costuma ser objetivado quando se trata da função temporalizante da memória e, muitas vezes, de saber o que aconteceu e de provar que aquilo aconteceu. Entendemos que esta função está presente nas fotografias dos *corpora* e não pode ser negligenciada. Verificamos ainda que, sendo uma característica geral da memória exercitada, a “ambição veritativa da memória” (RICOEUR, 2010, p. 71-72) nas narrativas das ocupações de 2016 no Paraná se refere menos a uma realidade pressuposta como objetiva e fixa que a elementos que indiciam os discursos em sua relação com acontecimentos verificáveis enquanto construtos de quem os vivenciou.

As fotografias apresentam uma dialética entre o particular e o geral, na qual podemos intercambiar esses olhares através das imagens (BOHNSACK, 2007) com outros discursos escritos e falados. Dessa forma, textualmente, o capítulo 02 enfatizará o olhar teórico de triangulação metodológica da pesquisa; o capítulo 03

enfatizará o olhar dos produtores, contextualizado pelos trabalhos de memória; e o capítulo 04 enfatizará o olhar das/os jovens a outros agentes diante delas/deles.

Com Roland Barthes em *A câmara clara* (2018), nos permitimos ter no olhar um dos mecanismos de produção da imagem. Sublinhamos e assumimos, então, que esses olhares entrecruzados criam (!), mesmo em um regime de temporalidade contingente (SAFATLE, 2019, p. 98-128), ou podemos dizer também, em uma temporalidade contingenciada por necessidades tidas como urgentes.

Com bell hooks em *Olhares negros* (2019), nos inspiramos a ver no “olhar opositor” (hooks, 2019, p. 216-240) das mulheres negras um produto de resistência política, em cuja perspectiva estão as relações de proibição do olhar para o outro como relações de dominação e cuja construção da própria imagem é mediada por representações violentas.

A habilidade crítica da espectadora negra surge de um lugar de resistência apenas quando as mulheres negras individualmente resistem de modo ativo à imposição de formas dominantes de ver e de saber. Ainda que todas as mulheres negras com quem falei estivessem conscientes do racismo, essa consciência não correspondia automaticamente à politização, ao desenvolvimento de um olhar opositor. Quando correspondia, mulheres negras individualmente nomeavam o processo de modo consciente. A ‘experiência do espectador resistente’ cunhada por Mathia Diawara é um termo que não descreve adequadamente o terreno da experiência da espectadora negra. Fazemos mais do que resistir. Criamos textos alternativos que não são apenas reações. Como espectadoras críticas, mulheres negras participam de um amplo espectro de relações de olhar, contestação, resistência, revisão, questionamento e invenção em múltiplos níveis” (hooks, 2019, p. 236).

Correlatamente, a juventude que ousa olhar de soslaio para as imagens adultocêntricas que querem limitar suas ações por meio da limitação de sua autoimagem como sujeitos políticos, essa juventude, resiste. Não resiste apenas porque suporta, mas porque, em seu “terreno de experiência” (hooks, 2019, p. 236) cria outras imagens e nomeia seu processo de politização.

## 1.5 CORPUS AMPLIADO<sup>15</sup>

A título de *corpus* ampliado, procuramos delinear por meio de entrevista semiestruturada as orientações gerais da seleção das lembranças, ou seja, o que estamos considerando como enquadramento de memória (POLLAK, 1989; HALBWACHS, 2006)<sup>16</sup>. Reconhecendo a importância das fotografias para o conjunto dos materiais produzidos, buscamos entrevistar pessoas que integraram as equipes de trabalho como também contribuíram com registros fotográficos próprios.

Entrevistamos duas pessoas de cada equipe, totalizando 06 entrevistas semiestruturadas. Em nosso roteiro (cf. Apêndice 3), previmos como diferencial apenas a questão disparadora, que variou caso a entrevistada estivesse ou não exercendo a docência. Outras variações dependeram do curso narrativo tomado.

Quadro 1 - ENTREVISTADAS<sup>17</sup>

Equipe de Trabalho	#OcupaPR (LAPEDUH-UFPR)		Ocupar e Resistir (Observatório do Ensino Médio e integrantes da Educação da UFPR)		Me ocupei da mudança (Sociologia UFPR)		
	CÓDIGO	PROF-A	PROF-B	PROF-C	PROF-D	PROF-E	PROF-F

Levando em conta a intensificação de uma política governamental de hostilidade que meios acadêmicos e outras instituições de produção do conhecimento vêm enfrentando de 2016 até agora, preferimos omitir dados pessoais das/os organizadoras/es dos trabalhos de memória. Por serem, em sua maioria, mulheres e docentes da UFPR, indicaremos o código do QUADRO 01 para identificar as pessoas que entrevistamos, ainda que tenha havido variações dessas características, havendo de fato homens e estudantes.

<sup>15</sup> A expressão no singular, refere-se ao indicativo de homogeneidade de um *corpus*, no caso, justificada pelas entrevistas feitas por nós terem o mesmo critério de produção. Os outros materiais foram incorporados por diferentes necessidades da pesquisa e, por isso, não configuram um mesmo *corpus* e não têm a mesma importância das entrevistas para nossas análises.

<sup>16</sup> Ver capítulo 03 desta dissertação.

<sup>17</sup> Os setores da UFPR indicados foram apenas pontos de partida dos trabalhos de memória.

Além dessas amostras adicionais, acrescentamos ainda o texto “Por que o LAPEDUH é contra a MP 746?” - produzido durante o período de desocupações secundaristas e início do maior número de ocupações universitárias (no início de novembro de 2016). Acrescentamos o conjunto da primeira fase de entrevistas feitas pelo grupo *Sentidos e sentimentos das/nas ocupações* ainda de 2016 - o grupo entrevistou 07 estudantes de uma mesma escola logo após ter sido desocupada.

A incorporação dessas fontes suplementares deve-se às especificidades apontadas pela análise prévia da pesquisa. Percebemos que os trabalhos de memória passaram por algumas fases e que as diferenças entre elas demonstram as mudanças no engajamento dos atores, secundaristas e professores/estudantes membros das equipes, delineando suas alianças diante do conflito político que se apresentava concomitantemente.

## 1.6 ALGUNS RELANCES DA PESQUISA

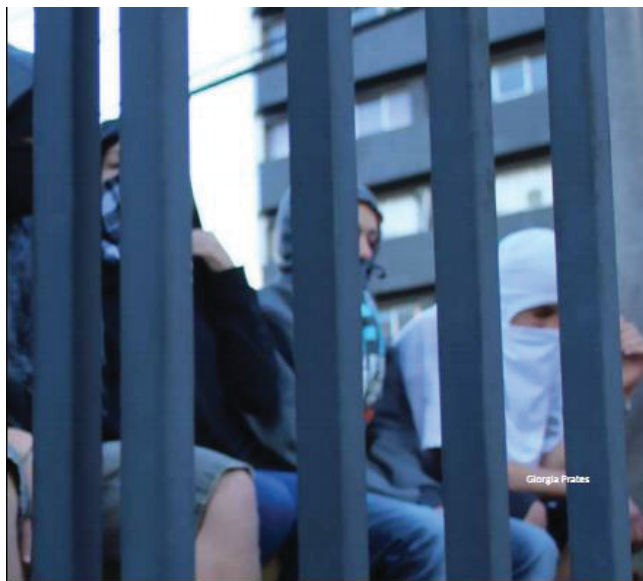
No plano teórico sobre as ocupações de 2016, estamos lidando com dados sobre os quais não temos a completa propriedade, por assim dizer. Temos responsabilidade direta sobre o uso do *corpus* ampliado e temos um compromisso ético com a autenticidade das informações que manipulamos, o que precisa ser ressaltado a respeito do acervo da equipe *Sentidos e sentimentos das/nas ocupações*. Por se tratar de material não totalmente divulgado no âmbito da comunidade científica e com acesso restrito às/aos pesquisadoras/es que fazem ou fizeram parte desse grupo, criamos nomes fictícios como um recurso para preservar o anonimato das/os *ocupantes* que integraram a oficina *Experiência em Imagens* e, conseqüentemente, a exposição *Me ocupei da mudança*. Isso faz necessário também omitir os reais nomes das escolas que ocuparam.

Os principais motivos para esse recurso não fogem ao universo de questões desta pesquisa, os quais incluem a proximidade entre alguns dos *ocupantes* e professores-pesquisadores entrevistados por nós, pela condição juvenil que apresentavam e apresentam ainda e pela presença delas/es no mesmo universo que nós, o da formação acadêmica na UFPR.

Outra questão que se apresenta e que já mencionamos pela sua centralidade no campo de investigação da memória e do esquecimento é a possibilidade de represálias a essas/es jovens ou às pessoas que citam como aliadas/os, uma relação

que foi judicializada durante e imediatamente após as ocupações de 2016 e que pode voltar à tona em algum momento. O recrudescimento do autoritarismo desde então recomenda tal cuidado.

Figura 5 - OCUPANTES DURANTE OCUPAÇÃO



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 49.)

Destacamos de antemão que os nomes fictícios são de 02 colégios e de 06 *ocupantes*. Utilizamos os nomes Escola Central\* e Escola Sul\* para cada um dos colégios, em referência a sua localização geográfica na cidade de Curitiba. Para *ocupantes*, utilizamos nomes sem indicar definição binária de gênero<sup>18</sup>: TEO\*, ALE\*, SAM\*, RAY\* (da Escola Central\*); KIT\*, NUB\* (da Escola Sul\*).

---

<sup>18</sup> Caso seja necessário identificar o gênero, ele estará presente em momentos específicos da análise discursiva ou poderá ser perscrutado pela/o leitor/a nos excertos narrativos dessa/es jovens.



## 2 CORPO POLÍTICO: GRAMÁTICAS, OLHARES E AFETOS

Este capítulo antecede as análises mais aprofundadas sobre os *corpora* de análise, pois indica perspectivas e categorias importantes para a compreensão do conjunto das fontes de que dispomos. Seu objetivo principal está voltado para a caracterização de paralelos entre a construção da memória e as identificações produzidas pelas políticas de aliança formadas nos quadros organizativos das ocupações de 2016 no Paraná. Neste capítulo enfrentamos diretamente o nosso objetivo específico I. Chamamos a atenção também para a importância que as narrativas visuais começam a adquirir desde já, de maneira que este capítulo propõe uma reflexão entre diferentes linguagens e política, em intersecção ética e estética com implicações decisivas sobre a interpretação das ações coletivas em tela.

### 2.1 “OCUPADO”: PERSPECTIVAS DE MUDANÇA SOCIAL

Figura 6 - SECUNDARISTAS COLOCAM FAIXA DE “OCUPADO”



(Fonte: Livro #OcupaPR, p. 30.)

Desde que ingressamos no curso de Mestrado em Sociologia da UFPR, no início de 2019, nos chamou a atenção o quanto o tema das ocupações estudantis se fazia recorrente dentro dessa universidade. Não apenas o grupo de pesquisa *Sentidos e Sentimentos* ainda procurava formular e responder a questões sobrevindas das ocupações de 2016, como eram espontâneos os relatos de professores da rede

pública de ensino que, na condição de estudantes de pós-graduação, remetiam a suas experiências durante as mobilizações, e era possível cruzar nos corredores com graduandos que foram *ocupantes*<sup>19</sup>. A produção científica também progredia, com muitas pesquisas em andamento.

Até ali, havia algumas continuidades a considerar. A desintegração dos legados do Lulismo, sobretudo quanto aos direitos sociais, se aprofundava (STEIMBACH, 2018; STOIEV, 2019); os contramovimentos mais fortes às ocupações (MBL, MESP e o governo estadual)<sup>20</sup> estavam ativos e ganhando espaço nas instituições políticas paranaenses e federais desde então (ALMEIDA, 2020), confluindo em um “Repertório Patriota” (STOIEV, 2019, p. 29) bastante visível nas ruas de Curitiba e na imprensa; as universidades públicas enfrentavam sucessivos cortes orçamentários desde 2015, que a cada ano passaram a ser dissimulados por justificativas que atacavam sua legitimidade e importância perante a sociedade<sup>21</sup>; algumas escolas de ensino médio do Paraná enfrentavam a iminência de fechamento; a Reforma do Ensino Médio estava valendo a partir da promulgação da lei 13.415/2017; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vinha sendo instituída paulatinamente<sup>22</sup>, em um cenário de precarização das licenciaturas no âmbito da formação técnica e profissional, mas também em geral (SILVA, 2018; PACHECO; MATTAR, 2018). Importante lembrarmos também que o papel de que a BNCC-EM “definirá direitos e objetivos de aprendizagem” (BRASIL, 2017), do ponto de vista pragmático, evidencia seu caráter não apenas prescritivo, mas também seu caráter antidemocrático (SILVA, 2018; PACHECO; MATTAR, 2018). Os discentes foram alijados de qualquer espaço de participação, como até mesmo aos profissionais de educação foi imputado o cumprimento das prescrições, de forma que:

---

<sup>19</sup> Em 2019, duas graduandas de Ciências Sociais integravam o grupo *Sentidos e Sentimentos*.

<sup>20</sup> A primeira resposta do então governador Beto Richa (PSDB) sobre as mobilizações foi: “Não vão intimidar. Sindicatos ligados à CUT e ao PT que querem a baderna no país usando, de forma criminosa, as nossas crianças nas escolas que estão nas ruas protestando não sabem nem o que *[sic]*. Numa perfeita doutrinação ideológica das escolas do Paraná e do Brasil. Aqui, talvez, com mais intensidade, pela agressividade dos sindicatos daqui.” (G1 PR, 08 de outubro de 2016.)

<sup>21</sup> Segundo Lima (2018, p. 96), ao lado de ações do Governo Federal por diminuição da autonomia universitária, o orçamento das pesquisas científicas sofreu redução de 46% entre 2013 e 2018, passando de 8,4 bilhões para 4,6 bilhões.

<sup>22</sup> A BNCC do Ensino Médio foi apresentada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2018 (SILVA, 2018) e instituída pela Resolução Nº 4 do Conselho Nacional de Educação em 17 de dezembro de 2018. A BNCC referente às outras etapas da educação básica já estava normatizada em 2017 pelo mesmo Conselho (BRASIL, 2018).

verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele. Esse foi o procedimento da reforma curricular da década de 1990 e retomada no contexto da Lei 13.415/2017 e sua BNCC. A busca da legitimidade, antes e agora, se deu por meio de vários mecanismos, dentre eles as consultas *formais* a segmentos do campo educacional. (SILVA, 2018, p. 13, grifo nosso.)

Um trecho da entrevista com **PROF-E** remete a essas consultas formais. Uma das metodologias adotadas, além de onze audiências públicas (SILVA, 2018, p.08), foi a solicitação de pareceres das comunidades escolares a serem enviados para a Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná. Esses pareceres foram produzidos, porém, solenemente ignorados pela burocracia.

Teve a MP [746] e teve uma reação muito forte por parte... por nossa parte, por nós professores, nós reagimos, nós não ficamos de mãos atadas e o movimento estudantil, de modo geral, também reagiu. (...) E o movimento era o seguinte: o governo do estado iria consultar as comunidades escolares e as comunidades escolares teriam que emitir um parecer sobre a reforma. (...) E, aí, os alunos, paralelo a isso, tava começando a rolar a resistência estudantil, os alunos já tavam em polvorosa “não queremos, não queremos”. Nós também “não queremos”. E, assim, era quase que unânime entre os professores que também “não queremos” a reforma. (...) A gente fez uma assembleia, convocando a comunidade escolar, nós fizemos os estudos, nós lemos a MP, nós apresentamos pra escola, (...) nós discutimos e nós tiramos da assembleia, junto com os estudantes, junto com os professores a posição [da Escola Central\*] CONTRA a reforma. (...) E aí o Estado... a Secretaria emitiu isso como um parecer, mas era um parecer que não tinha poder de deliberação, era só uma opinião das escolas. A posição das escolas é contra, mas o secretário falou “tudo bem, mas eu sou a favor, vai rolar”, então foi assim uma coisa... foi um golpe. (PROF-E para esta pesquisa.)

Caso, ainda assim, fizéssemos o questionamento da efetividade do interesse docente no Paraná em participar da discussão sobre a Reforma do Ensino Médio e questões adjacentes, como o ensino de componentes curriculares possivelmente diluídos ou extintos da oferta obrigatória pelos sistemas de ensino - caso de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física, que foram garantidas na BNCC genericamente como “estudos e práticas” (SILVA, 2018, p. 04) - teríamos o depoimento da professora do Setor de Educação da UFPR **PROF-D** para pensar. Em entrevista, ela se referiu a uma série de “demandas” advindas, sobretudo, após o início das ocupações dos colégios (a partir de outubro de 2016), em que ela e outras educadoras da UFPR passaram a realizar mediações entre atores com interesse em um debate qualificado e embasado científica e politicamente:

porque a gente foi entrando nas redes de professores que auxiliavam as ocupações e, conseqüentemente, os estudantes. Então, por exemplo, alguém passou meu nome pra [uma professora de Colombo], que passou meu nome pra vários professores, daí a gente ia indicando, porque eles queriam assim... "a gente quer entender melhor o processo dessa reforma do ensino médio, da PEC, do investimento em educação, tudo, e o que [poder]ia falar pros pais, pro estudante e pra comunidade". Daí a gente ia fazendo essa ponte, professores da universidade que discutiam as políticas públicas então e aí... foi cian/constituindo uma rede e foi muito interessante (...). (PROF-D para esta dissertação.)

Essa “demanda”, mesmo termo utilizado por outra de nossas entrevistadas, **PROF-C**, advinha do período inicial das ocupações. Acreditamos que era essa dinâmica de coabitação desenvolvida pelos/as secundaristas, em um primeiro momento, que impulsionou a formação das redes de apoio. Conseqüentemente, essas redes se expandiram de maneira rizomática em várias direções, alcançando profissionais de educação, famílias, comunidades escolares, etc. Isso pode ser depreendido do trecho abaixo:

teve uma ocupação em Colombo que uma professora que tava apoiando a ocupação entrou em contato comigo pedindo que... assim, muita ajuda, ela precisava... que a ocupação tava muito vulnerável, a comunidade tava invadindo, (...), tava muito vulnerável, era uma ocupação grande, né, e com os estudantes que tavam muito envolvidos e queriam muito entender esse processo. Eles criaram grupos de estudos pra fazer treinamento de aulas pra discutir políticas públicas, pra discutir questões de gênero, de sociabilidade, assim, uma equipe superinteressante de estudantes e eles tavam tendo problema com a comunidade. A comunidade tava contra a ocupação, tinham invadido, tinham jogado os livros e daí eu pedi pra [uma professora de Sociologia na UFPR especialista em políticas públicas] (...) ela foi nessa unidade, fez uma super fala, mudou a relação que a comunidade tinha com os estudantes. Porque eles entenderam a gravidade, daí, a partir disso, a comunidade *demandou* mais palestras (...). (PROF-D para esta dissertação, grifo nosso.)

Ao abrangermos a cronologia entre 2013 e 2018<sup>23</sup> temos de admitir que essas questões estão articuladas por fazerem parte de uma mesma conjuntura. Em síntese, poderia ser resumida como “o fim do ciclo democrático no Brasil” (MUGGENTHALER

---

<sup>23</sup> Poderíamos incluir o ano de 2019, pois muitas das políticas aventadas na campanha de 2018 foram inauguradas, dando continuidade ao conservadorismo já visível desde 2015, como indica Biroli (2018) e Lima (2018). Avritzer (2019) também nos permite identificar tal continuidade no âmbito de uma orientação ideológica autoritária quando menciona que na “sexta-feira anterior ao segundo turno das eleições de 2018, operações policiais ordenadas por juízes eleitorais foram realizadas em trinta universidades brasileiras” (p. 138) e lembra inícios de 2019, quando até abril “apenas no Ministério da Educação, nove posições de segundo escalão são ocupadas por militares, [a]ssim, a questão da intervenção dos militares na política retorna à conjuntura a partir de meados de 2018, tanto pela via eleitoral quando pela via extraeleitoral” (p. 56).

et al., 2020, p.149-175) ou, até mesmo, “o fim da Nova República” (AVRITZER, 2019, p. 09), devido à regressão da agenda democrática por parte do Estado brasileiro a patamares prévios à Constituição de 1988.<sup>24</sup>

O campo educacional teve dois marcos discrepantes nesse período. Em uma extremidade, a elaboração coletiva do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Na outra extremidade, a instituição do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) - decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. É no que se refere ao teor democrático que esses marcos legais destoam, pois, ainda que a implementação do Pecim tenha sido reduzida em virtude da pandemia do novo coronavírus, interrompendo todas as atividades educacionais presenciais em 2020, o Programa segue em negociação com os sistemas de ensino estaduais e se coloca como modelo educacional alinhado ao repertório patriota, devendo ser aceito ou rejeitado sem modificações.

Analisando o conteúdo do PNE 2014-2024, observamos que há desde sua elaboração um teor favorável a pautas conservadoras que foram acentuadas na conjuntura entre 2013 e 2018 por meio de um “ativismo conservador de novo tipo, hoje bastante visível na política brasileira” (BIROLI, 2018, p. 88). Manifestações desse ativismo já se fizeram presentes no processo de elaboração do Plano, conseguindo retirar dele os termos “gênero” e “orientação sexual”, que compunham diversos documentos no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014)<sup>25</sup>.

A noção de mudança política esteve no centro das disputas discursivas sobre democracia do período no Brasil. Os repertórios de ação mais conhecidos da era movimentalista no país, tendo destaque os anos 1970 e 1980 (GOHN, 2013, p. 09), foram assimilados por diferentes segmentos sociais e políticos. O tema da mudança política continuou circulando de maneira multiforme. O que hoje é apontado com mais clareza pelas/os estudiosas/os da democracia brasileira é que tal assimilação de práticas ativistas convergiu para provocar o recuo do Estado e acenar positivamente

---

<sup>24</sup> Mais especificamente, são três os motivos pelos quais Avritzer (2019) resume o fim da Nova República após a eleição presidencial de Jair Bolsonaro: “a interferência radical do Poder Judiciário no processo de determinação da soberania política por meio das eleições; a perda de influência dos mecanismos tradicionais encarregados de tornar a campanha eleitoral um debate público, com a supremacia das redes sociais e dos aplicativos de troca de mensagens sobre os debates e a propaganda gratuita dos partidos na televisão; e, por último, a relativização da negatividade associada ao período autoritário vivido no Brasil a partir do golpe de 1964” (p. 09-10).

<sup>25</sup> Quando sancionado, em 22 de junho de 2016, no PNE, inexistia qualquer referência a “gênero” e “sexualidade” em seu texto final (BIROLI, 2018, p. 83).

ao mercado neoliberal com uma rapidez que resultou, legal e afetivamente, em insegurança.

[O]s processos de “desdemocratização” são acompanhados da redução da permeabilidade do Estado a interesses que não sejam encampados pelos agentes de mercado – estes são, sistematicamente, promovidos à condição de “interesses objetivos”, apresentados como aderentes à lógica da realidade, enquanto a criam com os instrumentos disponíveis, isto é, a influência no campo do direito, nas decisões macroeconômicas e na conformação seletiva do debate público. Com isso, novos padrões de precarização da vida, mais amplamente, e das relações de trabalho se estabelecem e são normalizados (Lorey, 2015). Nesse contexto, inseguranças pessoais podem derivar da falta de proteção objetiva e de garantias ou de medos que remetem a processos acelerados de mudança nas redes tradicionais de suporte e nos *papeis convencionais de gênero*. (...) Não se trata de uma grande conspiração, mas de movimentos que convergem e definem novos padrões para a seletividade das democracias existentes. As inseguranças assim gestadas também funcionam como fonte ativa de legitimidade para políticas de repressão e para a militarização. Enquanto a dimensão garantidora do Estado é reduzida, sua dimensão repressiva se expande e a militarização aparece como remédio aceitável, ainda que perverso e ineficaz, para se lidar com os conflitos sociais. (BIROLI, 2018, p. 89-90, grifos da autora.)

Em Stengers (2015, p. 23), como que provocados pelas evidências do avanço do neoliberalismo nos últimos anos a nível global, com ressonâncias bem claras a nível nacional desde 2015 (AVRITZER, 2019), somos levadas a perguntar sobre a persuasão da máxima da globalização: que “a época mudou”. Temos instrumentos para pensar o uso desse argumento e depreender como ele tem nos afetado.

Ao analisar o conteúdo da BNCC do Ensino Médio juntamente com outras normas curriculares de fins da década de 1990, a educadora Mônica Ribeiro Silva (2018) identifica um núcleo discursivo comum: fundamentação em “competências” como horizonte formativo para as/os educandas/os. Silva demonstra que a Reforma do Ensino Médio proposta pela MP 746 recuperava esse núcleo discursivo amparando-se em ditames de organizações multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (SILVA, 2018, p.2). A autora identifica o desenvolvimento de um corolário normativo em que

com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. (SILVA, 2018, p.11.)



Mesmo com as pequenas alterações por que passou ao ser aprovada pela lei 13.415/17, o teor da MP 746 é o mesmo daqueles documentos dos anos 1990 e não se furta a justificar expectativas de aprendizagem na reiterada correlação entre cidadania, cotidianidade e mundo do trabalho. Quanto a esses termos, tomados normativamente, observamos que é onde incide parte da oposição à Reforma proposta na MP 746. A análise semântica (capítulo 04 desta dissertação) mostrará mais detalhadamente que os sentidos construídos pelas redes de mobilizações das ocupações estudantis dissociam, no nível das narrativas de memória, aquela correlação, desvelando ideias que colocam a prerrogativa da cidadania como que em escanteio, em favor da noção de participação. Não negamos que o termo está presente no conteúdo dos livros, contribuindo para a leitura geral de que as ocupações representavam uma participação legítima perante o Estado republicano de direito. Porém, em *#OcupaPR* e *Ocupar e Resistir* a menção explícita à cidadania é um breve instante, um contra-argumento aos adversários que não podiam negar a legalidade da participação de estudantes e professores. De maneira muito reveladora, em todo o tempo de gravação da preparação da exposição *Me ocupei* a palavra sequer é mencionada (cf. Apêndice 2).

Espelhando o exercício da autora Mônica Ribeiro Silva sobre a MP 746, vemos a conjuntura de 2013 a 2018 como um terreno movediço impregnado de disputas em que a própria noção de esfera pública foi sendo deplorada. Avritzer (2019) indica muitos argumentos nesse sentido. Para resumir, seriam: decisões judiciais em sobreposição a processos deliberativos ou eleitorais, destacadas no caso do processo de impeachment de Rousseff em 2016<sup>26</sup>; aumento da desconfiança nas instituições públicas, motivando defesas pela ruptura democrática; crescimento de campanhas eleitorais por meio de redes sociais privadas, em que as formas públicas de campanha passaram a ser desprezadas. Todos levando adiante o que o autor chama de “lógica antipolítica” (AVRITZER, 2018, p. 161) da conjuntura estudada por nós, ao que acrescentaríamos as ameaças feitas pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP) à

---

<sup>26</sup> O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, deu prosseguimento ao pedido encaminhado pelos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal. Com duração de 273 dias, encerrou-se em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato de Rousseff. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>. Acesso: 07 mai. 2020.

liberdade de cátedra e à própria fundamentação do trabalho docente, assim como outras práticas de produção e circulação de conhecimento. Portanto, ressaltamos que as perspectivas de mudança social das ocupações, entre *ocupantes* e *apoiadores*, e de seus adversários precisam ser diferenciadas.

Considerando a reflexão acima, teríamos dois aspectos a destacar a respeito das perspectivas de mudança social segundo as representações da memória socialmente construída das ocupações de 2016 no Paraná. O primeiro é que, nas narrativas propriamente estudantis presentes nos *corpora*, foi o tema do aprendizado que mais se destacou, ancorado aos sistemas de ação mobilizados nas ocupações - incluindo intensas atividades de aprendizagem nos colégios e outro circuito de afetos com professores, demais profissionais de educação e outros trabalhadores. Por isso, acreditamos que a centralidade das ocupações de colégios e universidades, com seus fluxos de atividades administradas autonomamente, foi o embasamento maior da experiência democrática de uma cotidianidade subversiva aos códigos hegemônicos da democracia definida em termos liberais, aquela em que a representação adultocêntrica é indissociável da cidadania (RUIZ, 2016) ou em que a participação política é subsumida à representação eleitoral (MIGUEL, 2018). Esse regime paralelo de experiência democrática sobrepujou a ideia desgastada de cidadania e a substituiu por um horizonte em que o aprendizado é substancialmente democrático.

O segundo aspecto a destacar é o da temporalidade própria do período das ocupações, incluindo-se a tomada das instituições de ensino por secundaristas e outras formas de protesto fora dessas instituições. Essa temporalidade específica é evidenciada na construção da memória sob uma perspectiva de mudança social que visa se contrapor ao acelerado retrocesso democrático já verificável desde 2014, nas eleições daquele ano de ressurgimento do argumento de fraude nas eleições presidenciais - argumento mais de uma vez utilizado como mote de movimentos de ruptura no sistema político brasileiro (AVRITZER, 2019). Voltando-nos para as narrativas como documentos, depreendemos que os episódios sucessivos de configuração da ruptura democrática tornavam a ideia de mudança uma expressão pouco definida, imprecisa. Afinal, o impeachment não deixava de ser uma mudança.

Para compreendermos o que as ocupações estudantis de 2016 entendiam como a mudança esperada, ou parte dela, temos de partir do termo “resistência”. “Ocupar e resistir” é não apenas o nome de uma das nossas fontes primárias de pesquisa, mas também uma das palavras de ordem mais entoadas. Assim como em



tantas outras mobilizações no mundo contemporâneo, o termo “resistência” ganhou terreno por ter lastro em práticas históricas de luta política contra-hegemônicas. Ao mesmo tempo, a noção beneficiou uma ideia de futuro que não tinha uma direção definida e isso não é registrado pelos trabalhos de memória como ausência de projeto de sociedade. Ao invés disso, não haver o traçado de uma direção definida a ser tomada pelas futuras gerações indica que a reconstrução dos acontecimentos, de acordo com as narrativas de *ocupantes*, admitia não ser única. Sendo bastante plural e polifônica, a experiência de construir as ocupações era contra-hegemônica em sua própria característica de permitir potencialidades inesperadas.

## 2.2 POLÍTICA DE ALIANÇAS NAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS DE 2016

Uma das chaves importantes que nos ajudam a compreender desde as formas de ação empreendidas pelas/os estudantes até os interstícios subversivos de linguagem pelos quais aqueles sujeitos se fizeram como agentes políticos no contexto das ocupações estudantis de 2016 é o conceito de **performatividade**. Atos e usos de linguagem se entrecruzaram de formas que nos exigem um estreitamento entre noções de ação e experiência e, por isso, de pragmática e semântica.

Inicialmente, foi na teoria dos atos de discurso de John L. Austin que os enunciados foram diferenciados em constativos ou performativos (RICOEUR, 2019, p. 19-38). Estes últimos teriam a propriedade de não apenas descrever uma coisa ou situação, mas de fazer com que alguma coisa acontecesse. Nesse sentido, “a performatividade é um modo de nomear um poder que a linguagem tem de produzir uma nova situação ou de acionar um conjunto de efeitos” (BUTLER, 2018, p. 35). Butler parte da fundamentação de Austin para formular seu próprio conceito de performatividade política e, assim, propor a subversão das bases essencialistas, universalistas e binárias das identidades.

Em *Corpos em aliança e política das ruas* (2018), a filósofa expande sua conceituação de performatividade para uma noção, ao mesmo tempo, de regime discursivo e forma corporal de reivindicações. Essas reivindicações são situadas contra a precariedade induzida por dispositivos sociais, políticos e econômicos de poder hegemônico em prejuízo de populações tornadas mais vulneráveis que outras por esses mesmos dispositivos.

O ponto de partida para sua teoria performativa de assembleia, ou teoria de corpos em aliança, são os acontecimentos recentes de intensa participação popular, como a Primavera Árabe e o Occupy Wall Street, a partir de 2010 e 2011 respectivamente. Butler evidencia a tática de ocupação de espaços públicos para o ciclo de protestos que se seguiu e enfrenta a pluralidade de ações corporificadas que denotam a performatividade política. Adverte que não podem ser identificadas *a priori* como democráticas, orientando ser necessário identificar na própria disputa discursiva o que se entende por democracia, o que se entende por “nós” e por “eles” no interior do conflito político e delinear por quais meios essas construções semânticas se efetivam. Dada a conhecer a performatividade dos atos corporais e de linguagem em ações coletivas, entende que os termos e meios da disputa podem estar ou não expressamente nomeados. Segundo ela, é nesses deslocamentos constantes que se estabelecem as políticas de coligação ou, como preferimos, as políticas de alianças<sup>27</sup>.

Existem muitos exemplos de pessoas se reunindo, encontrando uma maneira de falar como um coletivo e reivindicando uma mudança na política, expondo a ausência de legitimidade do Estado ou a dissolução de um governo. Embora a Praça Tahrir tenha parecido por algum tempo ser emblemática do poder democrático das assembleias públicas, vimos como as contrarrevoluções utilizam suas próprias ideias sobre quem é “o povo”, mesmo que tragam consigo a polícia e as autoridades militares que atacam e aprisionam o povo. (...) Afinal, vamos assumir que *nenhuma* assembleia pode com exatidão se tornar a base para generalizações sobre *todas* as assembleias, e que os esforços para associar um levante ou uma mobilização em particular com a democracia propriamente dita é tão tentador quanto equivocado (...). Algumas vezes fica bastante explícito que se trata de uma batalha sobre palavras, significantes políticos, ou imagens e descrições. Mas antes de qualquer grupo começar a debater essa linguagem, há uma reunião de corpos que fala, por assim dizer, de outra maneira. (BUTLER, 2018, p. 172-173, grifos da autora.)

Nessa formulação, a autora confere à performatividade características linguísticas e corporais, que aliam significados pragmáticos e semânticos. Embora não trate dessa pluralidade nestes últimos termos utilizados por nós, Butler (2018) se

---

<sup>27</sup> Em uma passagem, a filósofa procura dirimir equívocos: “Considerando, por exemplo, as gangues racistas e os ataques violentos, não posso dizer que toda reunião de corpos nas ruas seja uma coisa boa, ou que devamos celebrar as manifestações de massa ou que corpos reunidos em assembleia formam certo ideal de comunidade ou mesmo uma nova política digna de louvor. Embora algumas vezes os corpos reunidos nas ruas sejam claramente motivo de alegria e até esperança (...) precisamos lembrar que a frase ‘corpos nas ruas’ pode se referir, do mesmo modo, a manifestações da direita, a soldados militares armados para reprimir manifestações ou tomar o poder, a grupos de linchamento ou a movimentos populistas anti-imigração que ocupam o espaço público” (BUTLER, 2018, p. 138).

refere a ambas possibilidades de significação ao propor que “formas de assembleia já têm significado antes e apesar de qualquer reivindicação particular que façam” (p. 14). Assim, lança uma aposta teórica sobre o reconhecimento de sujeitos políticos reunidos coletivamente que, desde o ato de reunião, já exercem uma função crítica capaz de reinscrever sua posição enquanto objetos presumidos como passivos pelas normas hegemônicas.

Tomando a forma deliberativa de assembleia como modelo heurístico, Butler vai pouco a pouco delimitando-a como conceito. Abarcando diversas outras formas de criar interdependência política entre sujeitos que atuam por meio da reunião de seus corpos (incluindo-se a capacidade de vocalizar, entoar, articular demandas verbalmente), a teoria performativa proposta aprofunda a questão da aparência significativa das reivindicações. Trata-se de seus aspectos visíveis e que, portanto, desafiam os padrões hegemônicos de invisibilização. Essa aparência pode ser entendida como uma espécie de epifenômeno, a partir do qual se incide de maneira crítica em busca de formas subversivas e imprevisíveis de exercer o direito de ter direitos.

Em referência às ocupações estudantis de 2016 no Paraná, uma das formas pelas quais a performatividade pode ser evidenciada está na importância das assembleias como parte dos quadros organizativos das mobilizações no interior das escolas ocupadas. Como veremos mais detalhadamente na abordagem pragmática (capítulo 04 desta dissertação), as ocupações estudantis foram compostas por diferentes táticas desempenhadas em diferentes espaços públicos, sendo a ocupação das escolas de ensino médio as mais características.

Para nós, outro ponto relevante de ser retido sobre o conceito é de que o exercício da performatividade está discursivamente presente em duas dimensões inseparáveis. Uma delas é a dimensão normativa, aquela cujos efeitos são constituintes da fronteira entre o que é reconhecível e o que interessa aos dispositivos de poder relegar ao terreno do irreconhecível - aquela contra a qual se insurgem os corpos em assembleias e outras formas de ação coletiva corporificada. Por isso, é interessante não perdemos de vista o paralelo criado pela autora com referência à performatividade de gênero, pois “a corporificação implicada pelo gênero e pela performance é dependente das estruturas institucionais e dos mundos sociais mais amplos” (BUTLER, 2018, p. 71-72), de maneira a lembrarmos que a performatividade não deixa de ser uma resposta a algo que está estabelecido como

norma. A segunda dimensão é de recusa e revisão da norma, com vistas a transformá-la ou cindi-la em possibilidades que pluralizam a fronteira entre reconhecível e irreconhecível e cujo efeito mais geral seria o de redefinir as possibilidades de uma vida mais vivível (BUTLER, 2018, p. 47).

Essa dupla dimensão da performatividade pode ser acionada por nós na compreensão da conjuntura específica das ocupações estudantis de 2016 no Brasil. Se retivermos ainda a preocupação norteadora da autora em favor de uma compreensão sobre como ocorre a formação de alianças “entre grupos de pessoas que de outro modo não teriam muito em comum e entre os quais algumas vezes existe até mesmo desconfiança e antagonismo” (2018, p. 34), podemos ver no cenário de iminente precarização da educação brasileira, evidenciada pelas propostas de 2016 para reformas no setor, um tensionamento que aproxima as/os estudantes que ocuparam suas escolas de parcelas da universidade pública. Neste trabalho, preocupamo-nos também com esse aspecto, sobretudo por identificarmos nos discursos de memória a importância das alianças para a configuração e manutenção da estrutura organizacional dessas mobilizações, dentro e fora dos colégios ocupados. Sob a forma de doação de alimentos, oferecimento de aulas e outros recursos pedagógicos, proteção jurídica, solidariedade de cunho defensivo e também corporificado (como aparece em diversos registros fotográficos a formação de correntes em volta de escolas ocupadas), articulação para acesso a espaços institucionais de poder (como o acesso da estudante Ana Júlia Ribeiro à Assembleia Legislativa do estado do Paraná), entre outras formas de ação empreendidas com protagonismo dos jovens estudantes, sujeitos e setores da sociedade se inscreveram na esfera pública em defesa da educação básica e assumiram os termos colocados pelos estudantes. Dessa forma, ressaltamos o protagonismo juvenil ao mesmo tempo que a rede de interdependência criada pelos jovens como a efetivação de uma política de alianças das ocupações, expressa nos novos sentidos adquiridos pelas palavras *ocupantes e apoiadores*.

Quando falamos de um teor de desconfiança e antagonismo entre setores da educação básica e da superior, estamos nos referindo a disputas discursivas e demandas políticas pela democratização do acesso ao ensino superior que ganharam eco nas políticas públicas federais apenas muito recentemente, se considerarmos o longo histórico de movimentos sociais estudantis e civis que já colocavam a educação como pré-condição para a cidadania e a soberania popular há décadas, como a União

Nacional dos Estudantes (UNE - criada em 1937) e o Movimento Negro Unificado (MNU - existente desde 1978), por exemplo.

Considerando a educação formal, temos no período do Lulismo - um conceito forjado por André Singer para compreender a conjuntura política entre 2003 e 2016 (STEIMBACH, 2018, p. 162) - avanços notáveis na regulamentação e implementação de políticas públicas, visando integrar esse campo com o da inclusão social e do desenvolvimento econômico. Nos treze anos de governos do Partido dos Trabalhadores (PT), a pauta educacional foi ganhando destaque. Não por acaso, foi quando houve a ruptura democrática pelo processo de impeachment da então presidenta, ao qual seguiu-se a instauração do governo Temer (MDB) em 31 de agosto de 2016.

O período interrompido pelo golpe parlamentar de 2016 (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016) efetivou, entre projetos discordantes e dilemas societários, a construção de

mais de dezoito universidades federais e incluiu milhares de jovens negros e pobres nas universidades públicas, por meio da política de cotas e de expansão das federais, que ocorreram com a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e nas universidades privadas, que adotaram programas de bolsas e financiamento, como o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). (...) A universidade hoje está mais diversificada, mas isso ainda é insuficiente. É preciso que o acesso seja acompanhado por políticas de assistência e permanência estudantil, para que o aluno bolsista ou cotista consiga concluir o curso com plenitude. São questões que precisam estar presentes nos projetos de governo - e não estão nesse governo interino. (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016, p. 170-173.)

A análise acima é de Tamires Sampaio<sup>28</sup> e tem sua importância não apenas por indicar os avanços educacionais registrados e vivenciados por setores populares no Brasil - as evidências de “mulheres jovens e negras ocupar[em] espaços de representatividade; o filho do pedreiro te[r] chances de virar doutor; a jovem doméstica

---

<sup>28</sup> Em 2016, Sampaio compunha a direção da UNE. Seu artigo na obra organizada por Jinkings, Doria e Cleto (2016) é intitulado “A luta por uma educação emancipadora e de qualidade” (p. 170-175). Artigo importante porque, além de fazer um apanhado histórico das desigualdades socioeconômicas no Brasil e apontar uma correlação com a presença e ausência de políticas educacionais nesse cenário, cita medidas tomadas imediatamente após o *impeachment* de Dilma. Ou seja, no contexto do governo de Michel Temer, decisões e projetos relacionados com o sistema educacional estavam na ordem do dia do pacote reformista já no ano de 2016.

pode[r] ter uma casa própria” (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016, p. 170-171)<sup>29</sup>. Sampaio não deixa de pontuar a necessidade de uma continuidade dessas políticas e de uma expansão da participação democrática em seu acompanhamento e avaliação. Ou seja, mesmo com todos os avanços que podemos verificar e acionar inclusive em nossa esfera das relações afetivas, assumindo que isso fez parte de nossos vínculos com pessoas que tiveram suas trajetórias profundamente marcadas pela possibilidade de verem um futuro possível de conquistas coletivas à sua frente, não havia motivo para conformismo dos movimentos sociais ou de setores civis não-organizados em entidades. Desse ponto de vista, cotas raciais e sociais, direitos trabalhistas e políticas de gênero nunca foram questão de “mamata”, mas, sim, de articulação impulsionada pela expansão educacional após 2003 (LIMA, 2010).

Ainda que ampla e visível, essa expansão não se deu sob a forma de consenso. Continuamos com Sampaio, que escrevia enquanto verificava os retrocessos se confirmarem, mas não perdia a esperança:

[A] esperança permanece. As universidades já não são mais as mesmas, e uma parte significativa da sociedade se transformou pela educação. Desde junho de 2013 muitos brasileiros redescobriram as ruas como um espaço de fazer política e de lutar por seus direitos. (...) As ocupações de escolas secundaristas que vem acontecendo por todo o Brasil, os comitês estudantis contra o golpe, as paralisações políticas nas universidades, os diversos atos, os “escrachos” e as manifestações espontâneas que acontecem diariamente (...) apontam para a consolidação de novos meios de se fazer política, priorizando o combate ao machismo, ao racismo e a lgbtphobia. Hoje desponta uma juventude que luta por uma educação emancipadora e de qualidade para todos e todas, com jovens, mulheres, LGBTs, indígenas e negros na linha frente dos processos. (Livro *#OcupaPR*, p. 174-175.)

De maneira muito semelhante à análise de Sampaio, as narrativas estudantis produzidas no contexto dos trabalhos de memória registram essas alianças de maneira muitas vezes entusiástica:

Orgulho, família e superação podem definir essa ocupação do meu ponto de vista. (...) Família talvez seja pra definir as pessoas desse movimento, alguns cristãos, outros ateus, homossexuais e heterossexuais, negros, brancos, pessoas tímidas e pessoas que nem sabem o que é timidez. Enfim, sabe essas milhares de pessoas que se uniram pela educação, pela democracia? As escolas que eram “rivais” se unindo e dividindo comida. Pessoas que nem se conheciam trabalhando junto. Chegavam pessoas na escola “do nada” e

---

<sup>29</sup> O filme escrito e dirigido por Anna Muylaerte *Que horas ela volta?*, de 2015, pode ser incluído nesse conjunto de narrativas que condensam questões de classe, gênero e educação no período do Lulismo.

falavam pra gente “Oi, trouxe comida pra vocês. Continuem lutando! Ocupar e resistir! (Livro #OcupaPR, p. 59, de ocupante do ensino médio.)

Essas lembranças estudantis trazem dois aspectos importantes da política de alianças conforme nos indica Butler (2018). Assim como em outros protestos pelo mundo ocorridos após a crise econômica de 2008, a formação de um corpo político (BUTLER, 2018; SAFATLE, 2019) é evidenciada. Também nas ocupações estudantis foi criado um espaço de coabitação em que eram necessárias algumas das demandas que mencionamos: alimentos, colchões, proteção, água, conhecimentos, etc. Essas necessidades já eram algumas das que mobilizavam os chamados *apoiadores*, pessoas ou grupos afetados de alguma maneira pela concretude daquelas ações políticas que performavam um cotidiano em que eram as/os jovens aqueles que sabiam do que precisavam e como fazer.

Mantemos a expressão de Stengers em *No tempo das catástrofes* (2015) em referência a atores que estão em posições de poder enquanto representantes do Estado e que, na lógica hobbesiana, são os únicos considerados legítimos para decidirem e orientarem a sociedade que governam. Porém, como já aprendemos com Butler (2003; 2018), qualquer sistema de normas vacila e, quando se questiona a sua capacidade de traduzir a totalidade do real, abre brechas.

O surgimento de grupos que se metem no que não é da conta deles, que propõem, objetam, exigem participar da formulação das questões e aprendem como participar, é, para ele, sempre e antes de tudo, “perturbação da ordem pública”, que é preciso ignorar e que, se não for possível, será preciso produzir em seguida sua amnésia. (STENGERS, 2015, p. 71.)

Podemos verificar que o corolário acima citado é condizente com as formas como o Estado atua por meio de seus agentes junto a uma gama imensa de contestações sociais, porém, no caso de sujeitos políticos jovens essa mesma disposição é especialmente capilarizada por agentes não-estatais. Chama a atenção a quantidade de referências presentes nas narrativas de *ocupantes* paranaenses sobre como as ocupações proporcionaram uma nova visão de família e uma nova visão do ambiente escolar, ambas instâncias que lhes impõem comumente um controle disciplinar justificado na transitoriedade da sua maturação biológica e psicológica, tomando a juventude como fase da vida (RUIZ, 2016).

Em diálogo da oficina *Experiência em Imagens* sobre tópico que abordava o grêmio estudantil como espaço de participação escolar, são colocados pelos



*ocupantes* os artifícios criados pela direção, antes da ocupação, para definir quem seriam seus interlocutores no grêmio estudantil, desestimulando aqueles que “queriam fazer alguma coisa pela escola”. A equipe de trabalho, então, pergunta: “Que que é fazer alguma coisa pela escola? Nesse momento, o que que vocês imaginavam que era possível fazer pela escola?”. Segue-se o diálogo:

É que assim, ó, como que eu posso te dizer? Os alunos, eles não têm voz na escola. Se os alunos chegar, simplesmente eles vão olhar pra gente e vão falar assim é... “você são simples alunos, a gente...”. (ALE\*)

“Não pedagogo”. (TEO\*)

“Não pedagogo”. Igual teve um dia que a pedagoga, que ela olhou e falou bem assim “ah, porque filosofia não é questionamento. Filosofia é só você entender o sistema da coisa. ((Frase inaudível)). Eu peguei e falei bem assim “não, não é assim!”. Eu bati o pé e falei “não é assim”. Porque meus professores que eu tive de filosofia e sociologia, tal, eles olharam e falaram pra mim: ‘questione!’ (...). (ALE\*)

Nesse diálogo, vemos como os conhecimentos técnicos e científicos legitimados, aqueles que têm atenção de Stengers (2015) no modo como fundamentam as decisões dos “nossos responsáveis” e impõem a aceitação das normas, são instrumentalizados como formas de controle disciplinar sobre a participação na gestão e na estruturação da sociabilidade escolar. O que nos chama a atenção é a forma como, ao discordar do enunciado da pedagoga e, portanto, discordar de uma das manifestações de autoridade da profissional, o estudante recorre a uma outra autoridade: os professores de filosofia e sociologia.

Em nosso estudo pragmático, procuraremos demonstrar melhor que a formação de alianças não se dá entre os *ocupantes* e entidades abstratas ou entre indivíduos ocasionais, mas que

a ação em aliança acontece precisamente entre aqueles que participam, e esse não é um espaço vazio ou ideal. Esse intervalo é um espaço de sociabilidade e de apoio, de ser constituído em uma sociabilidade que nunca pode ser reduzida à perspectiva de alguém (...). (BUTLER, 2018, p. 94.)

Antes de nos dedicarmos mais precisamente aos aspectos pragmáticos e semânticos estruturantes dos discursos de memória das ocupações estudantis paranaenses, alargaremos pouco a pouco a noção de corpo político aqui apresentada, encontrando outras teorizações sobre incorporação, em especial a de Vladimir Safatle



(2019). Teremos na análise imagética a sustentação necessária a esse entrecruzamento de leituras sobre as performatividades políticas.

### **2.3 CORPOS EM ALIANÇA: UMA ANÁLISE PELAS FOTOGRAFIAS**

No que tange à construção da memória, identificamos que grande parcela do engajamento de aliança entre estudantes e outras parcelas da sociedade foi contemplado nos livros e na exposição organizados pelas equipes de trabalho, sendo esses próprios materiais um novo momento de coligação em torno das questões educacionais e políticas debatidas naquela conjuntura e reivindicadas mesmo após as desocupações das escolas. Nossa leitura parte de uma perspectiva de sociologia compreensiva que se esforça por situar a construção da memória no campo da ação coletiva, entendendo essa construção como prática que organiza aspectos do ato, do sujeito “eu” e do sujeito “tu” - os sujeitos da interlocução (RICOEUR, 2019, p. 19-38) - deslocando-os para o sujeito “nós” e o sujeito “eles” - os sujeitos da ação política do ponto de vista das identidades coletivas (MOUFFE, 2015, p. 14). Para nós:

A ação coletiva se organiza, então, organizando seus ambientes. E produz, simultaneamente, critérios de experiência que vão permitir a seus atores que se orientem, compreendam o que fazem e o que as circunstâncias fazem deles. Desse modo, controlam tanto mal quanto bem as situações com que têm que lidar, mediando processos de investigação, de experimentação e deliberação; e pilotam as operações de coordenação com seus parceiros e seus adversários, em um espectro que vai do uso da força à persuasão. Uma ação coletiva é uma arquitetura móvel de contextos de sentido, mais ou menos próximos ou distantes, privados ou públicos, pessoais ou típicos, que articulam diferentes grandezas de escala espacial e temporal e que são percebidos pelos atores como acessíveis a suas interações ou coercitivos como “sistemas” ou “destinos”. (CEFAÏ, 2009, p. 28.)

As características das ocupações estudantis do Paraná estão presentes nos produtos construídos pelos três trabalhos de memória que estamos estudando, os quais correspondem à natureza produtiva de sua política de alianças em dois sentidos importantes: na produção de conhecimentos dotados de legitimidade e, por isso, difíceis de esquecer; e na produção de novos afetos. Quanto aos conhecimentos, teremos detalhes nas análises dos capítulos posteriores, porém, antes, precisamos nos dedicar a essa peculiar produção de afetos. Como suporte dessa análise, privilegiaremos as fotografias em suas relações umas com as outras.

Por meio da imagem, ampliaremos a relação descrita anteriormente entre linguagem e performatividade. A aderência estética que a imagem proporciona dá à experiência um teor afetivo que faz mover coletivamente, constituindo uma ação política corporificada (SAFATLE, 2019, p. 19). No que diz respeito à memória, não é diferente. Por isso, tomamos a indicação metodológica de Didi-Huberman em *Imagens apesar de tudo* (2020), indicando que linguagem e imagem podem se complementar quando voltadas para o campo da política, sobretudo quando há interesses de poderosos no esquecimento:

Ora, é preciso fazer com a imagem, com todo o rigor teórico, o que já fazemos, sem dúvida com mais facilidade (Foucault nos ajudou nisso), com a linguagem. Pois em cada produção testemunhal, em cada ato de memória, ambas - linguagem e imagem - são absolutamente solidárias, não cessando de compensar as suas respectivas lacunas: uma imagem surge amiúde no momento em que a palavra parece falhar, uma palavra surge frequentemente quando é a imaginação que parece falhar. (DIDI-HUBERMAN, 2020, p. 45.)

Óscar Ruiz concordaria com Didi-Huberman e, inclusive, advertiria contra uma abordagem logocêntrica, a qual poderia suprimir as potencialidades das imagens para as lutas sociais contemporâneas:

En ese sentido, un análisis a imágenes por sobre discursos textuales amplía el foco de observación en la medida que reconoce a la visualidad como otro lenguaje expresivo que impacta de manera diferenciada, no es necesariamente racional sino emocional, y que requiere otro tipo de decodificación para ser comprendido. (RUIZ, 2016a, p. 240.)

Elaborando essas indicações teórico-metodológicas com o trabalho analítico, concluímos que a complementaridade entre linguagem e imagem também pode imprimir uma espécie de gramática sobre os atos políticos performativos.

Nas práticas das ocupações estudantis no Paraná, também por força de sua extensão a centenas de escolas em centenas de cidades, os espaços públicos ocupados não foram apenas as instituições de ensino, mas também as vias públicas, as praças externas a órgãos da burocracia da rede estadual de educação, chegando, inclusive - a passos tão largos quanto os conchavos políticos institucionais pela aprovação das medidas contestadas pelas ocupações estudantis (“MP da Reforma”, “PEC da Morte”, fechamento de escolas no Paraná) - ao hostil espelho d’água do Congresso Nacional, em Brasília. Esse trajeto físico se destaca em *Ocupar e Resistir*, chamando a atenção para diferentes intensidades das performatividades,

a depender de como a gramática entre linguagem e imagem se insere nos espaços físicos. Essa construção é, sobretudo, imagética. Está presente também nas narrativas, mas pela sua conexão referencial com as imagens.

A seguir, exploraremos duas categorias analíticas relacionadas aos espaços físicos: a das *performatividades internas* e a das *performatividades externas*. Nesse sentido, vemos os espaços físicos também como agentes da ação política, na medida em que são palco de expressão e realização das demandas estudantis.

### **2.3.1 PERFORMATIVIDADES INTERNAS E DEMANDA POR RECONHECIMENTO**

Para pensarmos a construção da memória, precisamos nos ater aos repertórios de ação assumidos por grande parte das ocupações. Nessa logística, havia uma preocupação em definir as formas de comunicação com grupos externos, fossem eles aliados das organizações internas, parte da burocracia de Estado ou cidadãos e cidadãos vistos como aliados potenciais. Nesse ponto, ressaltamos o paralelo com as ocupações secundaristas de 2015 contra a reorganização escolar no estado de São Paulo, que fez delas contribuições importantes para a consolidação de um repertório de ação das ocupações de 2016 no Paraná e em outros estados brasileiros.

A propósito das ocupações paulistas:

O processo de organização de protestos, mas sobretudo as ocupações, geraram uma dinâmica de organização coletiva que forjou novas relações sociais, tanto entre os estudantes, como entre eles e os professores e as direções das escolas. Os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público. Essas novas relações são o que uma tradição autonomista chama de política pré-figurativa, a capacidade de forjar, no próprio processo de luta, as formas sociais a que se aspira, fazendo convergir meios e fins. A sociabilidade horizontal, corresponsável e baseada na proteção do patrimônio público é, ao mesmo tempo, objetivo da luta e criação imediata, uma espécie de antecipação performativa daquilo que se busca. (CAMPOS; MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 13.)

O diferencial é que a abrangência das questões educacionais em 2016 se tornou maior, o que ampliou o alcance a setores sociais aliados ou adversários.

Em trecho da oficina *Experiência em Imagens* podemos perceber alto grau de tensão política:

Tinha um senhorzinho, que uma vez ele foi e falou pra mim [...]“tu vai ser empregado da minha filha porque a minha filha, nesse momento, tá numa escola estudando, aprendendo a ser alguém na vida e, daí, tem esses ocupantezinhos aí, daí, a minha filha vai contratar vocês. Tu vai ser empregadozinho da minha filha”. Ele falou na minha cara, tipo, olhando nos meus olhos “vo-cê vai ser um empregadozinho da minha filha. Seu merdinha ocupante, você vai ser o empregadozinho merdinha da minha filha. Minha filha vai ser rica e você vai ser um merdinha”. Tipo, toda vez, eu só escutava na minha cabeça só vinha “merdinha, merdinha, merdinha, merdinha”, tipo, na minha cabeça era só isso. (TEO\*)

Tanto nas falas quanto nas fotografias é possível perceber o papel que as/os estudantes procuravam desempenhar com intuito de fortalecer os motivos de estarem ocupando as escolas. Em geral, procura-se destacar a requerida pelas práticas de limpeza e organização interna das ocupações. Nesse sentido, o que pode ser assimilado pelo excerto de TEO\* é de que havia uma pressão externa às ocupações, podendo ser individualmente canalizada, que impelia as/os *ocupantes* a constantemente provarem que não eram incapazes de organização, e, conseqüentemente, de saberem o que e por que estavam ocupando os colégios.

Podemos interpretar, pela análise das fotografias, que a organização interna era de importância central e que também apoiou a construção da memória de forma a valorizar uma das demandas estudantis: a de reconhecimento. Vejamos algumas das imagens que podem construir esses sentidos.

Figura 7 - LIMPEZA DE ESCOLA OCUPADA



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 66.)

Figura 8 - LIMPEZA DE ESCOLA OCUPADA (a)



Fotos: Adriane Sobanski

(Fonte: Livro #OcupaPR, p. 61.)

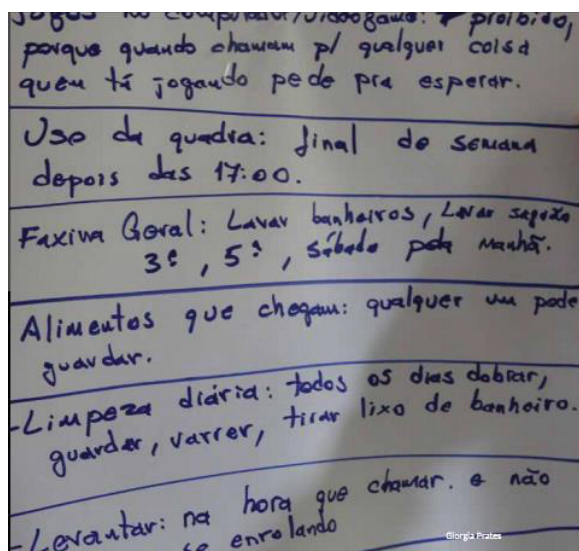
Figura 9 - LIMPEZA DE ESCOLA OCUPADA (b)<sup>30</sup>

(Fonte: Acervo da equipe *Sentidos e sentimentos das/nas ocupações.*)

---

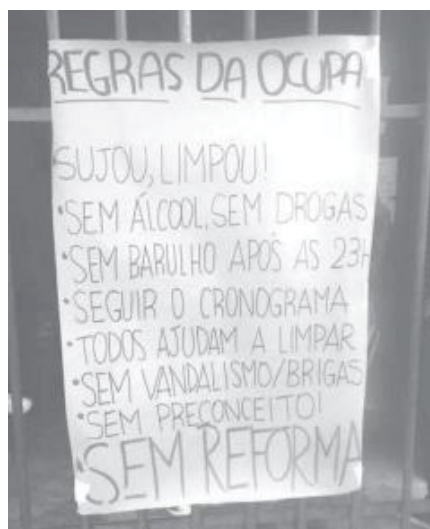
<sup>30</sup> Para preservar o anonimato da/os *ocupantes*, retiramos a parte da fotografia que mostrava seus rostos.

Figura 10 - LISTA DE ATIVIDADES DE ESCOLA OCUPADA



(Fonte Livro Ocupar e resistir, p.72.)

Figura 11 - LISTA DE REGRAS DE ESCOLA OCUPADA



(Fonte: Livro #OcupaPR, p. 35.)

Figura 12 - SEPARAÇÃO DE ALIMENTOS DE ESCOLA OCUPADA



(Fonte Livro Ocupar e resistir, p 73.)



Figura 13 - SEPARAÇÃO DE ALIMENTOS EM ESCOLA OCUPADA (a)



Foto: Adriane Sobanski

(Fonte: Livro #OcupaPR, p. 118.)

Figura 14 - LIMPEZA EM COZINHA DE ESCOLA OCUPADA



Foto: Adriane Sobanski

(Fonte: Livro #OcupaPR, p. 58.)

Figura 15 - REGRAS DE USO DA COZINHA EM ESCOLA OCUPADA



(Fonte: Livro Ocupar e resistir, p.122.)





Figura 18 - PRODUÇÃO DE CARTAZES EM UFPR OCUPADA



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 87.)

Figura 19 - ASSEMBLEIA EM ESCOLA OCUPADA



(Fonte: Livro *#OcupaPR*, p. 70.)

Figura 20 - ASSEMBLEIA EM ESCOLA OCUPADA (a)



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 77.)

Figura 21 - ASSEMBLEIA NA UFPR OCUPADA, REITORIA



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 77.)

Figura 22 - COLCHÕES, TRAVESSEIROS E COBERTORES EM ESCOLA OCUPADA



(Fonte Livro *Ocupar e Resistir*, p. 90.)

Figura 23 - COLCHÕES, TRAVESSEIROS E COBERTORES NA UFPR OCUPADA, REITORIA



(Fonte: Livro *Ocupar e Resistir*, p.61.)

Nos três *corpora* de análise, *Ocupar e resistir*, *#OcupaPR* e *Me ocupei da mudança*, podemos visualizar como as imagens de locais internos - na maioria das fotografias são os pátios, corredores, salas, cozinhas, ginásios, etc, das escolas e universidades ocupadas - dirigem o olhar para elementos que remetem ao que nomeamos *performatividades internas*. Trata-se de atividades de limpeza, organização dos ambientes de pernoite, controle de circulação de pessoas, definição de atividades decisórias (as assembleias feitas em roda eram as mais comuns), atividades pedagógicas variadas, articulação com aliados, segurança dos locais de acesso à ocupação que poderiam ser violados por adversários, etc. Há listas, separações, regras, vetos que colaboram com o reconhecimento demandado pelos estudantes a respeito da legitimidade de suas ações enquanto *ocupantes*, na medida em que todas essas atividades respondiam diretamente às interpelações dos “nossos responsáveis” (STENGERS, 2015). Com base nas narrativas, podemos afirmar que a eficiência na realização dessas atividades era considerada pelos *ocupantes* como uma possibilidade para a conversão de “nossos responsáveis” em *apoiadores*. Um dos diálogos da oficina *Experiência em Imagens* é claro nisso.

E, tipo, na ocupação a gente conseguiu abrir os olhos e entender que a gente não vai ser ( ) que a gente quer. A sociedade vai tá sempre querendo derrubar você porque você tá contra ela, sabe? Tipo, a gente/eu consegui abrir muito os olhos, minha mente, pra ver que as coisas são totalmente diferentes do jeito que eu achava que era, sabe? Porque eu tava ocupando, nossa, me chamaram de vagabunda, que eu não tinha nada pra fazer. Policiais iam lá xingar a gente, amigos apanharam em outras ocupações por causa disso. (...) (KIT\*)

E também por esse movimento tomar esse... crescer, sabe? Porque ele querendo ou não ele ficou muito grande e sendo jovem, tipo, jovens menores de idade que... (ALE\*)

Eles achavam que a gente não podia fazer algo e aí... (KIT\*)

Por ser de menor, todo mundo vê a gente como: irresponsável, tudo. E a gente mostrou, principalmente pras nossas famílias, mesmo que elas, tipo, ficaram em cima e tudo, mas a gente mostrou. A gente conseguiu ir pra uma escola, a gente conseguiu manter ela limpa, a gente conseguiu manter, a gente deu ordem, a gente fez tudo. Mesmo que nossos pais não vão lá chegar pra você e “olha, você fez tanto em uma escola”. Mas eles vão saber que você ficou dentro de uma escola e ninguém pôde falar nada. Todo mundo tem que ficar quieto e te... e ver. (ALE\*)

Os motivos pelos quais consideramos a “organização”, expressão mais próxima da utilizada pelos *ocupantes* a respeito do cotidiano das ocupações, como



*performatividades internas* estão intimamente ligados ao regime de visibilidade juvenil das ações políticas na conjuntura de 2013 a 2018, que, devido às inquietações causadas pelo uso de violência nas jornadas de junho de 2013, tendia a reduzir os atos contestatórios a seus efeitos incômodos para a normalidade das atividades cotidianas ou para a violência do Estado quando esta era extrema. No caso das ocupações de 2016, essa face repressiva do confronto político foi menos disseminada pela mídia hegemônica.

De nossa parte, chamamos a atenção para que as *performatividades internas* têm um componente disciplinar bastante evidenciado pelas memórias. Na esteira de Foucault (1999) e Safatle (2019) vemos que a disciplina escolar institucionalizada somente se faz efetiva para estudantes e profissionais da educação porque o circuito de afetos naquele ambiente é constituído por esse regime disciplinar, o qual compartilham largamente, mesmo gerando efeitos distintos.

A escola passa assim a se constituir num observatório político, num mecanismo que permite conhecer toda a vida dos discentes por meio dos docentes e demais membros pertencentes à escola – diretores, coordenadores, funcionários e até mesmo pelos próprios estudantes. (...) Pode-se dizer que para Foucault, o poder de educar não é muito diferente do de punir. A escola, com seus mecanismos disciplinares, leva as pessoas a aceitarem o poder de serem punidas e também de punir. (CRUZ; FREITAS, 2011, p. 46.)

A condição juvenil moderna é indissociável da educação escolar, sendo parte de seu ideal de preparação para o futuro como um requisito à inserção no mercado de trabalho e na vida adulta (RUIZ, 2016)<sup>31</sup>. No contexto da MP 746/16, essa preparação para o futuro assumia um ideal de utilidade alinhado à lógica do mercado (SILVA, 2018), aspecto amplamente refutado pelas ocupações. Com isso, cabe-nos interpretar esse componente disciplinar destacado pelas memórias, sobretudo pelas narrativas visuais, como uma reapropriação ou, como é comum ao vocabulário militante, uma “desconstrução” (HALL, 2000, p. 104).

---

<sup>31</sup> Óscar Ruiz (2018), ao pesquisar as revistas juvenis chilenas do século XX, identifica que o “adultocentrismo, como forma de organización del sistema de funcionamiento social, está presente también en la producción fotográfica y en el contenido de la fotografía del siglo XX” (RUIZ, 2018, p.36). Interpreta que a associação hegemônica da condição juvenil era com o universo escolar e que eram raras as fotografias alusivas ao mundo do trabalho, por exemplo (RUIZ, 2018, p.36). Consequentemente, indica: “limitar al joven a la condición de estudiante es uno de los síntomas - os mecanismos si se quiere - del adultocentrismo en las sociedades” (RUIZ, 2018, p. 36).

A exemplo da filosofia social moderna desde Hegel, pensa-se o reconhecimento como dimensão afetiva no interior de ordens estruturalmente disciplinares, como o trabalho, por exemplo (SAFATLE, 2019, p. 159-192). Se concordamos que há semelhança entre a disciplina do trabalho e a disciplina escolar, podemos ver também no reconhecimento uma possibilidade de contraposição, ainda mais se levarmos em conta a longa atuação de movimentos estudantis pela Educação pública como alinhamento a processos de expansão democrática em nosso país (GOHN, 2013). Além disso, os diálogos do grupo *Sentidos e sentimentos* durante a oficina *Experiência em Imagens*, em 2017, registram a atuação de *ocupantes* que eram trabalhadores e revezavam a presença nas ocupações em um turno com a rotina de trabalho em outro turno.

Antes da gente ocupar, a gente fez um relatório... (...) (KIT\*)

Dizendo cada coisa que tava errada, cada janela que não tinha vidro. Tudo, tudo, tudo, a gente fez o relatório. E, ainda assim, não podiam acusar a gente, só que, assim, ninguém que tava falando, só vendo pelo Facebook, queria se aprofundar naquele assunto, então, ainda assim foi motivo de conversinha, motivo de historinha e foi difícil pra gente. (KIT\*)

Uma coisa que tu falasse agora, que todo mundo tava vendo pelo Facebook, tipo, as pessoas têm uma visão muito superficial da ocupação. Era, tipo, “eu tô vendo aqui, vocês quebraram...”, era aquele negócio de “vou trocar minha opinião” (...). (TEO\*)

Exato. Todo mundo ia lá e falava... “não, você tá fazendo isso”, sabe? Minha mãe viu, minha mãe, no começo ela apoiava, ela achava válido, mas ela viu que numa determinada escola que ela trabalhava perto, o guardinha falou que todo mundo tava tomando cerveja. Aquilo foi motivo de encher o saco pra mim a ocupação inteira. E uma coisa que me deixava muito, muito, muito, muito indignado mesmo era as pessoas falarem “vai trabalhar, num sei o quê, para pra pagar tuas contas, não deixa tua mãe pagar tuas contas”. Eu ficava, tipo, “cala a boca, porque eu trabalho”. (TEO\*)

Ainda na analogia com o universo disciplinar do trabalho, podemos entender como o panóptico (FOUCAULT, 1999) se converte em panóptico interior e, dessa forma, circula afetivamente.

Trabalhamos para ser reconhecidos por um Outro que habita nossas fantasias, que nos observa como se estivéssemos em um panóptico privado, que nos “chama” para assumir um tipo de relação com os desejos e com a vontade que funda a idealidade de nossa própria personalidade. (...) Pois a pressão da internalização das disposições disciplinares que me permite trabalhar e evitar a dispersão da vontade sustenta-se, em larga medida, na crença dessas disposições serem elementos fundamentais para a formação subjetiva de uma identidade psicológica desejada. (SAFATLE, 2019, p. 165.)

Concluimos, portanto, que as ocupações eram vigiadas constantemente, seja por familiares, diretores, “guardinhas”, veículos de comunicação. Contra esse panóptico, *ocupantes* lançaram um “olhar opositor” (hooks, 2019, p.214-242) desde o momento em que assumiram o funcionamento dos colégios ocupados e, ainda que estas funções fossem desempenhadas com a preocupação de serem exemplares e representativas de uma ética de coabitação que pudesse ser validada externamente, elas/eles promoveram uma inflexão no caráter fundamentalmente repressivo da disciplina escolar, recriando sua dinâmica sob a afirmação de autonomia. Para isso, deslocaram sua relação com figuras de autoridade, que passaram a ser reconhecidas a partir das demandas de transformação da escola como espaço para a “expressão de si” (SAFATLE, 2019, p. 168), e puderam circular no interior das ocupações na condição de *apoiadores*, compartilhando também de seus afetos. Nesse aspecto, vemos como as críticas ao modelo pedagógico foram performadas pelos aliados contra formas mecanicistas de comportamento e disposição psicológica. Com isso, abriu-se espaço para a autonomia sem, contudo, excluir todas as formas de ação coordenada investidas de um sentido formativo, aspecto enaltecido nas narrativas das/dos *ocupantes*.

### **2.3.2 PERFORMATIVIDADES EXTERNAS E DEMANDA POR VISIBILIDADE**

Outra demanda estudantil que notamos ter influído na seleção e disposição das fotografias publicizadas pelos trabalhos de memória foi a demanda por visibilidade, não deixando de estar relacionada à demanda por reconhecimento, dado que não era toda e qualquer imagem considerada vantajosa para os objetivos das ocupações. Para investigarmos a especificidade dos usos de linguagem voltados para a demanda por visibilidade, destacam-se os movimentos corporais feitos em coletividade ou utilizando-se individualmente de simbologias reconhecíveis historicamente. A categoria que nos permitirá analisar esses movimentos será a de *performatividades externas*. Vejamos como o teor prático e coletivo das performatividades foi pronunciado pelas imagens:



Figura 24 - AMORDAÇADAS/DOS CONTRA PL ESCOLA SEM PARTIDO



(Fonte Livro *Ocupar e resistir*, p. 36.)

Figura 25 - AMORDAÇADAS/OS CONTRARREFORMAS



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 39.)

Figura 26 - AMORDAÇADAS/DOS CONTRA REFORMAS (a)



(Fonte Livro *Ocupar e resistir*, p. 38.)

Figura 27 - AMORDAÇADA/O EM FACHADA DE ESCOLA OCUPADA



(Fonte: Acervo da equipe *Sentidos e sentimentos das/nas ocupações.*)

Figura 28 - CORDÃO DE PROTEÇÃO A ESCOLA OCUPADA<sup>32</sup>



(Fonte Livro *Ocupar e resistir*, p. 102-103.)

Figura 29 - CORDÃO DE PROTEÇÃO A UTFPR OCUPADA



(Fonte Livro *Ocupar e resistir*, p. 148.)

<sup>32</sup> Trata-se de uma mesma fotografia que foi dividida e colocada em páginas diferentes do livro, em parte, para facilitar a intervenção que embaçou a imagem de estudantes menores de idade.

Figura 30 - ATO EM FRENTE AO PALÁCIO DO IGUAÇU



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 47.)

Figura 31 - ATO ESTUDANTIL EM PORTÃO DE ESCOLA OCUPADA



(Fonte: Livro *#OcupaPR*, p. 138.)

Diferentemente do caráter disciplinar recorrente nos espaços internos, as *performatividades externas* falam mais diretamente à ideia de corpo político (SAFATLE, 2019)<sup>33</sup> naquilo que suas afetividades apresentam de conflituoso, de incômodo e ameaçador para os aparatos repressivos do Estado. Como detentor da

---

<sup>33</sup> Ao final deste capítulo, exploraremos mais detidamente a teorização de Vladimir Safatle (2019) sobre o corpo político e o circuito de afetos. Por ora, indicamos uma síntese da antropóloga Leila Saraiva a propósito do Movimento Passe Livre do Distrito Federal (MPL-DF), trabalho inspirador para nós: “Em seu livro (...) Vladimir Safatle elabora sua proposta de ‘corpo político’, apostando na necessária corporificação da política, que não pode ser feita sem afecções. Em primeiro lugar, o autor reconstrói a ideia de corpo político do Estado moderno, calcado em dois afetos centrais: o medo e a esperança (...). Para construir a resistência, Safatle aposta na construção de um outro tipo de corpo político, aqui não entendido enquanto organismo estático, mas enquanto organicidade aberta aos entrelaçamentos e contingências das relações. Seria preciso, assim, para construir uma alternativa ao corpo político do Estado e do Capital, abandonar a ideia de indivíduo, um sujeito que possui uma propriedade em si mesmo e que precisa defendê-la do outro. Para tal, o autor diz ser necessário fazer circular outros afetos (...)” (SARAIVA, 2018, p. 80).

violência legítima, o Estado é um dos principais personagens identificados ao polo “eles”, ou seja, ao polo antagonista das ocupações estudantis de 2016.

Se as afetividades não deixam de ser importantes para as *performatividades externas*, elas se somam a reivindicações comuns a grupos diretamente prejudicados caso fossem aprovadas as medidas em tramitação no Congresso Nacional. Podemos dizer que, pela extensão de seu alcance aos setores de cultura, saúde e educação, a “PEC da Morte” integrava parcelas mais diversas da sociedade na condição de aliadas. Conseqüentemente, faz-se necessário considerarmos as *performatividades externas* tanto do ponto de vista afetivo quanto do ponto de vista de suas modalidades comunicativas.

Óscar Ruiz (2016a) propõe o estudo das imagens para dar conta das dimensões simultaneamente afetivas e comunicativas dos processos de mobilizações coletivas recentes. A noção de “excedente emocional” é, então, forjada:

Con ella, queremos enfatizar en lo que excede la reivindicación puntual y remite más bien a la pugna por semantizar y fijar los ‘significados flotantes’ en un contexto de conflicto y ante objetos en disputa sobre los cuales no existe necesariamente una elaboración programática. Se trata de la comunicación que los propios actores y movimientos sociales elaboran y diversifican, en un contexto de apropiación acelerada de innovaciones tecnológicas, lo cual visibiliza la centralidad de las interacciones. Estas interacciones movilizan emociones, generando un excedente en su doble acepción: supera lo racional y es un resultado adicional no previsto. Excedente de lo político en sus fundamentos, sus lenguajes y sus operaciones. (RUIZ, 2016a, p. 238.)

As inovações tecnológicas são extremamente influentes nos sentidos propagados pelos próprios atores sociais em meio ao conflito político, como também pelas mídias de massa, estando estas cada vez mais conectadas globalmente (RUIZ, 2016; 2016a; CASTELLS, 2017; 2018). Com isso, a demanda por visibilidade acontece contemporaneamente de maneiras tanto mediadas quanto automediadas, sendo estas últimas dotadas de “una densidad emocional que difícilmente se pueda expresar mediante otros lenguajes y (...) condensan, expresan y catalizan ideas de sociedad que aún se encuentran en proceso de formulación” (RUIZ, 2016a, p. 239).

Outra questão das tecnologias atuais é a do compartilhamento e salvamento de imagens produzidas em diferentes contextos, o que facilita as reapropriações

Muitas imagens das ocupações do Paraná foram feitas pelas/os próprias/os *ocupantes*, em uma construção mais literal daquilo que pontuamos como “olhar

opositor” das ocupações. Esse tipo de imagem foi a que teve destaque na exposição *Me ocupei*<sup>34</sup>, em que muitas delas foram tiradas como *selfies*, valorizando a proximidade entre corpos e afetos que se abraçam, se amontoam, sincronizam gestos. Isso demonstra o quão importante era o apoio das/os *ocupantes* a si mesmos. No vocabulário do método documentário de Bohnsack (2007), revela-se a injunção entre produtoras/res que reproduzem e produtoras/es reproduzidas/os imageticamente. Com essa mudança de perspectiva, ampliamos nossa leitura das fotografias e passamos a vê-las de forma menos ligada a um sentido de cotidianidade ou de papéis sociais pré-construídos e mais associadas a uma efemeridade disruptiva. Esse tipo de uso da imagem fotográfica pode ser relacionado a “um princípio de desafio” (BARTHES, 2018, p. 35), um dos traços que dariam à fotografia sua especificidade enquanto linguagem:

Em um primeiro tempo, a Fotografia, para surpreender, fotografa o notável; mas logo, por uma inversão conhecida, ela decreta notável aquilo que ela fotografa. O “não importa o quê” se torna então o ponto mais sofisticado do valor. (BARTHES, 2018, p. 35.)

Figura 32 - FOTOGRAFIA PESSOAL DE OCUPANTES



(Fonte: Acervo da equipe *Sentidos e sentimentos das/nas ocupações*.)

---

<sup>34</sup> Assim abreviaremos o nome da exposição *Me ocupei da mudança* daqui em diante.



Figura 33 - GRANDE MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL



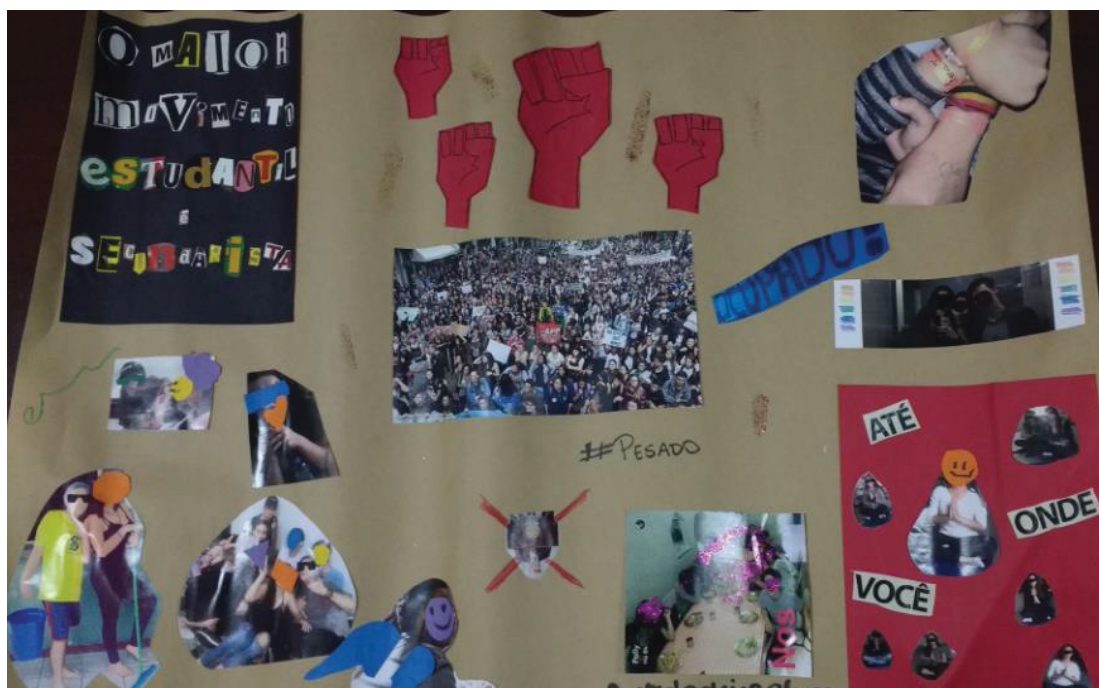
(Fonte: Acervo da equipe *Sentidos e sentimentos das/nas ocupações.*)

No caso da imagem acima, não sabemos ao certo quando ou quem a produziu, mas sabemos que uma das *ocupantes* participante da exposição de cartazes tinha essa fotografia em seu arquivo pessoal, o que nos indica um certo apreço pela e uma compreensão da importância de incluí-la em espaços de maior visibilidade. Ela descreve o entusiasmo que a movia, antes da ocupação em sua escola, ao ver outras/os jovens como ela em grandes manifestações:

(...) [N]o dia da manifestação de quarta-feira eu tava com a [Lana], aí a gente tava, tipo, muito feliz, porque a gente nunca tinha visto uma mobilização assim. EU ia bastante em manifestação antes e a gente nunca tinha visto, EU pelo menos, nunca tinha ido em uma com tanta gente, tipo, jovem, sei lá, da minha idade. E aí, eu fiquei muito feliz (...). (RAY\*)

Após as intervenções sobre as fotografias cedidas pelas/os estudantes, a imagem compôs o cartaz abaixo, que combina muito evidentemente as *performatividades internas e performatividades externas*:

Figura 34 - CARTAZ DE ME OCUPEI DA MUDANÇA



(Fonte: Acervo da equipe Sentidos e sentimentos das/nas ocupações.)

Nesse sentido, vemos que nos três *corpora* de análise, os espaços abertos não precisam focalizar a ordem, mas a multiplicidade de corpos em movimento. Ou o nível de intensidade das performatividades é correspondente ao nível de rigidez das instituições contestadas, à vista dos grandes meios de comunicação e forças policiais.

Figura 35 - MANIFESTAÇÃO DE RUA CONTRARREFORMAS



Fotos: Fábio Ferreira

(Fonte: Livro #OcupaPR, p. 138.)



Figura 36 - MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL CONTRARREFORMAS, BRASÍLIA



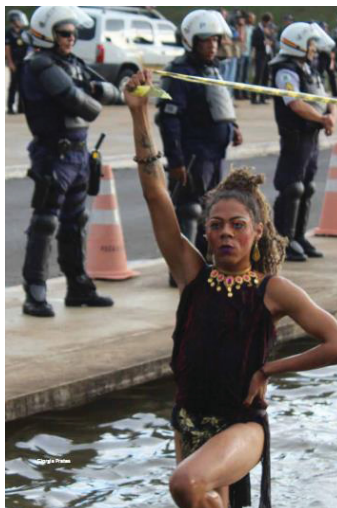
(Fonte Livro *Ocupar e resistir*, p. 128.)

Figura 37 - INDÍGENAS EM MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL CONTRARREFORMAS, BRASÍLIA



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 176.)

Figura 38 - JOVEM DIANTE DE POLICIAIS, BRASÍLIA



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 170.)

Figura 39 - JOVEM DIANTE DE POLICIAIS, BRASÍLIA (a)



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 174.)

Figura 40 - CORDÃO DE POLICIAIS, BRASÍLIA



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 174.)

Figura 41 - CORDÃO DE JOVENS, BRASÍLIA



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 174.)

Há uma foto em *#OcupaPR* que rompe com esse esquema geral de enquadramento dos posicionamentos performativos estudantis, em que há ordem internamente às ocupações e contestação externamente. Trata-se de registro feito pelo celular de *ocupante* do Colégio Estadual Pedro Macedo descrito como “Registro de bombas sendo jogadas para dentro da escola pelo MBL” (cf. Figura 42).

Figura 42 - PÁTIO DE ESCOLA OCUPADA COM FUMAÇA DE BOMBAS JOGADAS DE FORA



(Fonte: Livro *#OcupaPR*, p. 84.)

## 2.4 (ANTI)POLÍTICA DE ALIANÇAS<sup>35</sup>

Em Safatle (2019), a constituição do Estado moderno, desde Hobbes, já pressupunha que o exercício da política constitui corpos políticos. A justificativa segundo filosofia política moderna para a instauração do Estado seria a propensão natural dos indivíduos a concorrerem entre si em um “estado de natureza e de guerra de todos contra todos” (SAFATLE, 2019, p. 42), sempre animados por impulsos cujo refreamento mais eficiente seria um aparato capaz de gerenciar o medo ordenador: o Estado e seus representantes.

---

<sup>35</sup> A exemplo de Saraiva (2018), utilizamos o termo grafado com os parênteses para sublinhar a polissemia do termo política.

A vigência, não apenas teórica, desse fundamento estende-se até as sociedades neoliberais contemporâneas (SAFATLE, 2019, p. 43). Sua eficácia reguladora está na clareza com que identifica os afetos como constituintes dos vínculos sociais, tanto para a facilitação do controle quanto para bloquear aquilo que o desafia. O empenho do Estado na gestão do medo é muito especializado e conta até mesmo com a burocracia como instância neutralizadora de outros afetos que desafiam as normas instituídas. Dessa forma, resta claro que o Estado, ao gerenciar suas responsabilidades, promove a incorporação de afetos que ganham capilaridade em toda a sociedade. Os “nossos responsáveis” seriam, então, aqueles que encarnariam a representação da qual o Estado é encarregado juridicamente, justificando suas ações por meio dos conhecimentos exclusivos que possuem e devido aos quais ocupam uma posição. O “povo” seria a denominação que se dá ao conjunto da sociedade representada pelo Estado e o titular da chamada soberania popular, um poder que não pode ser confundido com o de apenas delegar seus representantes (BUTLER, 2018; MIGUEL, 2018). No entanto, do ponto de vista das ações coletivas, esse “povo” é continuamente reinscrito pelas dinâmicas específicas das reivindicações, estando sempre presente a criação de uma fronteira simbólica entre o “nós” e o “eles” em alguma questão pública (MOUFFE, 2015). A contribuição de Safatle (2019) vem nos indicar que uma teorização sobre participação democrática deve levar em conta o “circuito de afetos” (SAFATLE, 2019) que circunscreve essa fronteira simbólica e instaura o corpo político, atentando-nos para os processos contingenciais de identificação que vinculam as relações.

Tanto o corpo político quanto o circuito de afetos constituem vínculos que fundam e transformam normas e dispositivos de poder. Uma das apostas para, senão a transformação, o desvio e a subversão daquilo que conserva a subjetividade política no lugar da obediência é a criação de novos afetos.

Diferentemente de Castells (2018), Safatle (2019) coloca em evidência os limites da esperança como afeto transformador. Não exclui sua força de persuasão, pois sendo a face contrária ao medo, ela é tão mobilizadora quanto ele. Contudo, nos alerta sobre a esperança também ter um componente de inação, aquele correspondente à atitude de, literalmente, esperar. Como veremos mais especificamente na análise semântica das narrativas juvenis (capítulo 04 desta dissertação), o engajamento direto ou indireto na tática das ocupações dos colégios e universidades é o fator que diferencia a esperança como afeto de ação ou como afeto

de inação, afinal não eram poucos aqueles que se diziam favoráveis à causa dos estudantes, mas desfavoráveis a seus meios de ação, interpretados por seus detratores como meios antidemocráticos. Em sua dissertação de mestrado, Vinícius Torresan (2019), mediante coleta de dados na página do *Facebook* do Movimento Brasil Livre (MBL)<sup>36</sup>, identificou a categoria “autoritarismo” para aquela em que “constam as críticas do MBL ao que julgam ser o caráter antidemocrático das ocupações. Para o grupo, os secundaristas estavam impedindo o direito de outros estudantes estudarem” (TORRESAN, 2019, p. 75). Essa temática correspondeu a 28% das postagens do grupo entre outubro e novembro de 2016.

Nesse sentido, os argumentos mais frequentes eram a defesa do direito de ir e vir e da liberdade de expressão, que, supostamente, permitiriam forçar desocupações (uma dessas tentativas é representada na figura 42) e usar de qualquer palavra ofensiva contra os *ocupantes* (como vimos acima no diálogo malfadado e violento entre *ocupante* da Escola Central\* e um cidadão).

O argumento da liberdade de expressão, por exemplo, em uma matriz liberal de compreensão, estava sendo capturado por partidários do Movimento Escola sem Partido (MESP). Naquela conjuntura política pós-impeachment, defender a liberdade de expressão no campo educacional estava sendo formulado como um direito que se contrapunha à ação coletiva identificada aos ideais “de esquerda” e enaltecia a individualidade. As políticas recentes do período do lulismo, que promoveram a inclusão educacional referida por Sampaio, acima citada, estavam sendo atacadas na mesma proporção que seu alcance havia atingido até 2014, quando foram aceleradas as coalizões antipetistas. Em pesquisa recente sobre o MESP, Almeida dimensiona a visibilidade midiática dessa coalizão:

A partir do segundo semestre de 2016 [os editoriais de O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e Gazeta do Povo] é começado a tratar especificamente de uma suposta relação entre as Ocupações Estudantis de 2016 e o “problema da doutrinação político-ideológica” de esquerda, ou seja, logo ligada ao marxismo (...). Essa associação ocorre no período entre o processo de impeachment de Dilma Rousseff no Senado Federal e as primeiras medidas de Michel Temer. (...) Ainda consideram que “o que há nessas invasões é o mesmo de sempre: instrumentalização política de estudantes, proselitismo ideológico”. (...) [A] abordagem aos partidos de esquerda como condutores desta suposta manipulação irá centralizar seus

---

<sup>36</sup> Torresan delimitou o período de análise para as postagens entre os dias 03 de outubro (data da primeira ocupação no Paraná) e o dia 07 de novembro (data de desocupação do Colégio Estadual do Paraná) (TORRESAN, 2019, p.21).



esforços no Partido dos Trabalhadores, atribuindo ao PT a responsabilidade por organizar as ocupações estudantis. (ALMEIDA, 2020, p. 112-113.)

Com isso, o medo abriu espaço para o pânico, tão violento nas palavras dirigidas às/aos *ocupantes* ou nos adjetivos atribuídos a elas/es pela mídia, como nos mostrou Almeida acima. Esse pânico, no caso das ocupações de 2016, era manifesto em estigmas comumente atribuídos à condição juvenil quando esta confrontava a normalização dos papéis sociais.

Sobre a análise dos conteúdos de jornais de relevância para o público brasileiro e paranaense, Aline Almeida conclui por algo que já era perceptível aos estudantis mobilizados nas ocupações de 2016 no Paraná e que influía em sua dinâmica de mobilizações em rede. Se em “todos os editoriais que tratam das ocupações há um apagamento das vontades próprias dos jovens em questão, reduzindo-os a uma minoria de estudantes, o que não condiz com a realidade” (ALMEIDA, 2020, p. 114), esses sujeitos políticos lidavam com o entrecruzamento entre questões estruturais na concepção de juventude como categoria biopsicológica e, por outro lado, na captura contingencial da juventude como “instrumento” do PT, segundo os adversários. Podemos entender melhor como esse entrecruzamento atuou no ano de 2016 de maneira a limitar o potencial crítico e transformador das *performatividades internas* e *performatividades externas* das ocupações estudantis por meio da desqualificação de sua política de alianças.

Não se trata aqui de fazermos o oposto do que fizeram aqueles que adjetivavam *ocupantes* como “invasores”, propondo-nos a simplesmente redimir sua imagem maculada. Essa oposição equivaleria a termos que negar toda e qualquer relação entre repertórios de movimentos sociais de esquerda no Brasil e no mundo, incluindo as teorias críticas ligadas a correntes de pensamento marxistas; a invalidarmos a promoção de políticas de acesso à educação básica em geral e ao ensino superior em particular no período do lulismo (2003 – 2016); a deletarmos a cooperação entre *ocupantes* e *apoiadores* ligados a partidos políticos e sindicatos, presente nas narrativas reunidas pelos trabalhos de memória; a, entre muitas consequências negativas para o aprofundamento dos vínculos democráticos em nossa história republicana, excluirmos dos jovens-estudantes a sua capacidade de construir relações emancipatórias em meio a políticas hegemônicas interessadas na espoliação dos indivíduos (BUTLER, 2018; SAFATLE, 2019). Não é o caso aqui fazermos nada

disso, mas, sim, de procurarmos em outro circuito de afetos as chaves de compreensão para uma política de alianças acossada veementemente por expressões (anti)políticas de democracia. Veremos que um dos recursos para a atuação política dos adversários era naturalizar as suas próprias alianças, ao passo que demonizavam as alianças estudantis. Por isso (somando-se a perseguições convertidas em esquecimento), não foi sem dilemas e paradoxos, que os estudantes lidaram com as contingências de sua atuação política contra a Reforma do Ensino Médio e as outras propostas reformistas do governo de Michel Temer.

Interessa-nos, principalmente estabelecer o contraste entre as redes de mobilizações pelas ocupações estudantis e o MBL, ainda que os adversários das ocupações não sejam apenas os integrantes deste grupo. Como veremos na análise discursiva mais aprofundada (capítulo 04 desta dissertação), as fronteiras simbólicas estabelecidas pelos discursos de memória incluem um vasto conjunto de sujeitos no polo “eles” do confronto político. Justificamos a nossa atenção ao MBL por se tratar de um grupo que se definia à época de sua formação como um grupo juvenil<sup>37</sup>. Entre outros alinhados à direita do espectro político,

o grupo que mais cresceu no processo de mobilização de 2013 e que posteriormente se destacou na condução das manifestações a favor do impeachment foi o Movimento Brasil Livre (MBL) (...). O MBL se apresenta como “a juventude que saiu do Facebook para as ruas”. Kim Kataguirí, estudante de economia, se tornou o porta voz do movimento. Em vídeos onde debatia questões sociais e propunha soluções de caráter neoliberal, Kim se tornou uma referência na internet e começou a escrever semanalmente para o Folha de S. Paulo. (PACHECO, 2018, p. 67-68.)

Na ordem do discurso, essa configuração do MBL o colocaria, supostamente, como autorizado a efetivar a mudança política. De fato, este grupo atuou fortemente pelo impeachment de Dilma Rousseff em 2016, uma mudança retrógrada (LIMA, 2018; BIROLI, 2018; AVRITZER, 2019). Colocando-se em oposição às ocupações, o MBL divergia dos *ocupantes* e *apoiadores* não apenas no que se refere a táticas de mobilização. Ao encampar o chamado pelas desocupações, o MBL disputava um

---

<sup>37</sup> Especialmente em 2016, a atuação política do MBL era bem semelhante a de grupos não definidos como juvenis, tais como Revoltados Online e Movimento Vem Pra Rua (AVRITZER, 2018; PACHECO, 2018), tendo como carro-chefe as suas ações de divulgação de ideias e campanhas eleitorais nas mídias sociais.



sentido de mudança social, de Educação e de juventude muito diferentes do que era produzido pelas ocupações. Podemos verificar isso em alguns tópicos.

A propagação do medo pelo MBL se dava em duas frentes. Uma era como espetáculo durante transmissões ao vivo nas redes sociais de suas importunações a *ocupantes* (TORRESAN, 2019, p. 110), realizadas à luz do dia. A outra era de ações noturnas ameaçadoras para a integridade física das/os *ocupantes* (ver figura 42).

A mudança promovida através do medo e do pânico moral destoa dos afetos de amizade, solidariedade, resistência e esperança narrados pelos *ocupantes*. Embora o medo e a esperança sejam faces da mesma moeda, percebemos que havia afetos excedentes (RUIZ, 2016a).

Nas memórias, tanto textual quanto visualmente, havia mais do que apenas responder ao MBL e a outros adversários. Esse excedente passou a abranger as possibilidades de uma escola realmente significativa e de um aprendizado realmente formativo. A conformidade do MBL em defender as normas e regras tradicionais da escola (sobre o tempo, as condutas, os corpos, as relações) como efetivação do “direito de estudar” é o que o diferencia dos *ocupantes*. Enquanto os últimos politizavam a si e a sua condição juvenil, dando significado a sua participação política como resistência, o MBL condensava o próprio entendimento de mudança a partir de uma noção acrítica de juventude, estabelecendo relação necessária entre ser jovem e realizar mudanças externamente, sem transformar a si mesmo.

Figura 43 - CARTAZ DE ME OCUPEI DA MUDANÇA (a)<sup>38</sup>



(Fonte: Acervo da equipe *Sentidos e sentimentos das/nas ocupações*.)

<sup>38</sup> O cartaz condensa o que iremos explorar nos capítulos 04 e 05. Ele foi manuseado por uma professora da equipe *Sentidos e Sentimentos*, que percebeu a polissemia na fala de *ocupante* que participava da oficina *Experiência em Imagens*. Ou seja, a frase é da *ocupante*, mas a execução é da professora. O cartaz é produto da interação promovida pelo trabalho de memória.

Sobre a Reforma do Ensino Médio, o MBL se absteve:

A descrição das postagens [na *fanpage* do MBL] revela, no entanto, que, na verdade, elas não se referem à temática da Reforma do Ensino Médio, a motivação inicial da mobilização empreendida pelos estudantes. A atuação do MBL no Facebook se baseia em uma estratégia de fazer prevalecer o entendimento de que o suposto partidarismo das ocupações faz delas uma ação ilegítima para, posteriormente, defender a desocupação das unidades. Nesse sentido, é possível identificar que o MBL realiza *frame transformation* parcial em torno das ocupações – e não da Reforma. Isto é, os significados construídos pelo MBL não se referem à motivação das ocupações, que é politicamente esvaziada pelo movimento, mas sim ao repertório de ação coletiva empregado pelos secundaristas. Para o MBL, o conteúdo do projeto educacional colocado para o país é apenas um detalhe. (TORRESAN, 2019, p. 133.)

As análises sociológicas de Carolina Pacheco (2018) e Aline Almeida (2020) perceberam com muita clareza as artimanhas do MBL para construir uma imagem de renovação na política brasileira. Segundo Pacheco,

A mídia noticiou o surgimento do MBL como um processo espontâneo e auto organizado, em decorrência das mobilizações de 2013. No entanto, uma pesquisa da agência Pública (AMARAL, 2015), de 2015, mostra que o movimento surgiu através do financiamento da Atlas Network, uma fundação norte americana que impulsionou uma rede de organização estudantil chamada Estudantes Pela Liberdade (EPL), fundada em 2008 e trazida para o Brasil em 2012. Neste sentido, os Estudantes Pela Liberdade já vinham traçando projetos de como se enraizar entre a juventude brasileira e, em 2013, escolheram organizar o MBL como forma de inserção na disputa ideológica e organizativa gerada pelas manifestações de rua. (AMARAL, 2016). (PACHECO, 2018, p. 67-68.)

Correlatamente, nas palavras de Almeida,

O MBL se apresentava, na sua concepção em meados de 2015, como um movimento apartidário que mantinha o foco na pauta anticorrupção e na defesa do liberalismo econômico. Embora tenham se articulado com o PSDB e o PMDB para levar suas pautas adiante, o grupo nega que seja financiado por algum partido, embora não deixe claro de onde partiria seu financiamento. (ALMEIDA, 2020, p. 91.)

Mesmo não tratando diretamente da Reforma do Ensino Médio, o MBL tinha uma afinidade muito clara com um outro projeto voltado para as pautas educacionais, o do Movimento Escola Sem Partido - MESP (TORRESAN, 2019, p. 127). Desde 2016, os enquadramentos das postagens do MBL já endossavam o MESP, o que se intensificou em 2017 e 2018, após as desocupações e as aprovações da “PEC da

morte” e da Reforma do Ensino Médio – ou seja, em um cenário mais favorável para a institucionalização de demandas afins às medidas aprovadas.

[O] vereador da cidade de São Paulo, Fernando Holiday (DEM/SP), um dos líderes do MBL em abril de 2017 [sic] realizou uma série de visitas surpresas a escolas e salas de aula de São Paulo para, segundo ele mesmo, fiscalizar as aulas após receber denúncias de “doutrinação ideológica”. (...) Nota-se que tanto Miguel Nagib [fundador do MESP] quanto os líderes do MBL dizem receber “milhares de denúncias diariamente” de pais e alunos preocupados com a doutrinação ideológica. Nas contas oficiais das redes sociais *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*, Miguel Nagib interage diariamente apresentando aos seus seguidores uma série de “relatos de abuso” das vítimas (alunos) contra seus professores. (ALMEIDA, 2020, p. 91-92.)

Notemos que, MESP e MBL não faziam segredo de suas articulações, fossem elas em nível institucional ou não, ou de suas pautas em comum. Não se furtavam também à copresença em eventos como bate-papos, palestras, marchas, entre outros (ALMEIDA, 2020, p. 91-93). No entanto, a aliança estabelecida era justificada pelas denúncias das “vítimas”. Isto quer dizer que, muito longe da densidade performativa e cooperativa das ocupações estudantis, a aliança desses grupos correspondia a uma suposta obrigação funcional e moral bem característica aos “nossos responsáveis”, aqueles que colocam o cumprimento do dever acima de qualquer questionamento e que querem constantemente convencer seus adversários de que estes fariam o mesmo em sua posição, isso quando não promovem o seu literal silenciamento. No âmbito do MESP,

tais articulações não dialogam com os maiores interessados nesse projeto: os professores da rede pública de ensino. Pelo contrário, a participação em Apucarana por exemplo, foi feita mediante portas fechadas ao público. Em Londrina, ocorreu a proibição de qualquer tipo de manifestação da oposição no microfone durante as sessões (...). Em Curitiba, uma votação do Programa Escola sem Partido terminou em pancadaria em frente à Assembleia Legislativa do Paraná. (ALMEIDA, 2020, p. 95.)

A política de alianças das ocupações estudantis de 2016 no Paraná configurou-se contingencialmente por enfrentar uma questão pública que requeria urgência, mas não se furtou a debater as propostas em pauta e a criar performatividades e comunidades de afetos, bem como problematizou os conceitos de autonomia, horizontalidade e representatividade políticas, ao contrário de empregar “um dispositivo esvaziador do debate político sobre a Reforma do Ensino Médio”, como fez o MBL (TORRESAN, 2019, p. 139) juntamente com o MESP (ALMEIDA, 2020).

Em contraste, a (anti)política de alianças dos adversários às ocupações era apenas instrumental e os atores pertencentes a seus quadros organizativos já estavam prontos (caso de Kim Kataguirí) ou foram moldados (caso de Fernando Holiday) para agirem institucionalmente em nome de mudanças que viam a contestação de poderes hegemônicos como “autoritária”. Em um jogo de palavras que lhes é característico, procedem à permuta de termos como forma de deplorar formas de participação política e conhecimentos “potencialmente antagônicos às lógicas vigentes, fundadas em desequilíbrios de influências” (BIROLI, 2018, p. 90), lógicas essas que não assumem seu caráter localizado e buscam se impor como vias supostamente mais objetivas.

### 3. UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA

Este capítulo inicia a análise dos trabalhos de memória segundo uma abordagem pragmática. Predomina sua aceção como processualidade operando na busca e na seleção das lembranças, a face objetiva da memória, e construindo interacionalmente a memória enquanto perspectiva histórica (RICOEUR, 2010). Terá lugar também o escrutínio do *corpus* ampliado, as entrevistas feitas com integrantes das equipes da UFPR, as quais nos permitirão conhecer a contextualização dos trabalhos e os meandros do espaço de experiência compartilhado por estudantes e professora/es. Salientamos que as entrevistadas tiveram bastante prontidão em colaborar com seus depoimentos, fazendo-o de forma muito solidária, o que nos confirma a consciência de sua própria importância para as experiências compartilhadas, como também a importância das ocupações estudantis tal qual representadas por quem as vivenciou. Dessa forma, nos guiamos principalmente pelo objetivo específico II, o de investigar o enquadramento proposto pelos trabalhos.

#### 3.1 CONTEXTO E ADEQUAÇÃO: DELINEANDO O ENQUADRAMENTO

Como primeira etapa de análise dos discursos de memória das ocupações estudantis de 2016 no estado do Paraná, propomos aqui uma abordagem pragmática. Essa abordagem está centrada nos processos de “interlocução” (RICOEUR, 2014, p. 19) e de “adequação do discurso” (DIJK, 2020, p. 41) nos trabalhos de memória.

Esse ponto de partida analítico não pretende ignorar significados, sentidos e afetos constitutivos de nossas fontes de pesquisa ou dar mais importância a aspectos exclusivamente racionais, pois não é disso que trata a pragmática. Quer dizer que, por ora, temos em mente entendimento de Paul Ricoeur (2010; 2014) sobre memória e narrativa e da teoria do contexto proposta por Teun van Dijk (2020):

a pragmática não pretende proceder a uma descrição empírica dos fatos de comunicação, mas a uma pesquisa acerca das condições de possibilidade que regem o emprego efetivo da linguagem, em todos os casos nos quais a referência vinculada a certas expressões não pode ser determinada sem o conhecimento de seu contexto de uso, ou seja, essencialmente a situação de *interlocução*. (RICOEUR, 2014, p. 19, grifo do autor.)

Dijk (2020) assevera a questão fundamental da pragmática no aspecto da adequação dos enunciados em estudos voltados para a língua e seu uso. A centralidade da adequação para a abordagem das situações comunicativas está, portanto, consolidada cientificamente, porém, é por sua plasticidade que ela se oferece a nós como categoria de análise apropriada para abordar as práticas de seleção das lembranças de ocupações, pois “apenas conceitualiza que o discurso enquanto ação social é, de um ponto de vista normativo, mais ou menos aceitável, correto, feliz etc” (DIJK, 2020, p. 41).

Tendo isso em vista, são três os motivos para iniciarmos a análise dos trabalhos de memória por uma abordagem pragmática. O primeiro é que levamos em conta os processos de interlocução como processos reflexivos entre sujeitos que compartilham uma linguagem e a expandem para outros meios sociais, como é o caso dos três trabalhos de memória realizados a partir da UFPR. O segundo, diz respeito à linguagem entendida enquanto ato político, uma problemática suscitada a partir da proposta interventiva sobre a conjuntura política, igualmente comum aos três trabalhos. O terceiro motivo é já um dos resultados alcançados por nós na análise prévia dos materiais: a presença formal das vozes dos sujeitos da UFPR ao lado das elaborações juvenis. Embora visível a partir da análise sociológica, essa presença formal - nas expressões textual, visual e oral - é considerada por nós como latente, em segundo plano. Na dianteira, são feitas as referências explícitas às vozes e eventos contextualizados pelas/os estudantes. Lembremos que os subtítulos dos livros “memórias de jovens estudantes” e “memórias de ocupação Paraná 2016” e até mesmo o título da exposição “me ocupei da mudança”, ainda que não nomeiem juventude, aludem às *performatividades internas*, papel fundamentalmente desempenhado pelas/os estudantes. Essa maneira de configurar a perspectiva dos trabalhos de memória nos remete à ética da política de alianças estabelecida entre *ocupantes* e *apoiadores*, como tratamos no capítulo 02.

Por acreditarmos que o olhar sociológico permite situar nossas fontes primárias de pesquisa como práticas sociais, elas alinhavam atores, discursos e acontecimentos de relevância histórica que precisam ser situados, a fim de que alcancemos aspectos amplos de suas significações.



## 3.2 OS TRABALHOS DE MEMÓRIA CONTEXTUALIZADOS POR SUAS/SEUS INTEGRANTES

Realizamos duas entrevistas com cada equipe de trabalho, totalizando 06 contribuições de extrema importância para a compreensão dos trabalhos de memória ao sugerirem, constitutivamente, um legado de mobilização estudantil que não poderia ser esquecido e que exigia pressa em ser registrado. A necessidade premente das equipes em tomar a iniciativa nessa tarefa, embora independentemente uma da outra, é o motivo para buscarmos nelas as linhas gerais dos enquadramentos de memória.

### 3.2.1 EQUIPE SENTIDOS E SENTIMENTOS DAS /NAS OCUPAÇÕES

No âmbito do grupo *Sentidos e sentimentos*, a percepção de urgência foi o que fundou o próprio grupo, iniciado com objetivo de ouvir *ocupantes* com uma abordagem que proporcionasse a expressão de suas visões de mundo, ao contrário de outras esferas que as invalidava.

A ocupação tinha acabado em outubro, isso era novembro... “a gente precisa escutá-los agora, antes que essa memória fique, fique muito”... vamos dizer assim, fique muito... um aspecto de nuvem assim, quando as partículas ficam muito separadas umas das outras, fica muito fluida, muito dilatada... “a memória, o que eles têm pra contar hoje ainda é muito vivo”, tanto assim que, uma expressão que tá muito presente nas entrevistas, nesse momento já, em novembro [de 2016], né, quando eles começam a falar é “à flor da pele”. (PROF-E para esta pesquisa.)

Figura 44 - FOTOGRAFIA DE CARTAZ À FLOR DA PELE



(Fonte: Acervo da equipe *Sentidos e sentimentos*; exposição *Me ocupei da mudança*.)

Doutoranda, **PROF-E** também lecionava Sociologia na Escola Central\* e via diariamente o tratamento repressivo dado a estudantes com a retomada das aulas tradicionais. Após comentário seu sobre essas situações, formou-se o *Sentidos e sentimentos das/nas ocupações* como grupo de pesquisa em novembro de 2016. Havia esforços de leitura comuns, discussões e problematizações coordenadas, mas não formalização no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPR ou no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O grupo desenvolveu uma técnica de entrevista diferenciada para as/os *ocupantes* e uma metodologia que demarcava tempos distintos, “antes”, “durante” e “depois” das ocupações. As primeiras entrevistas se deram em duplas e trios e foram realizadas em salas de aula do campus Reitoria da UFPR, ou seja, na região central de Curitiba – onde houve diversas manifestações pouco tempo antes.

Como sabemos, as ocupações não se deram apenas intramuros, mas mobilizaram aliados em espaços públicos abertos, o que levava ao deslocamento de *ocupantes* entre suas ocupações e essas manifestações externas. Outro fator de deslocamento de *ocupantes* em grupos de jovens conhecidos, de uma mesma escola ou escolas próximas, era o que Steimbach chamou em sua tese de uma relação do “jovem como intelectual do jovem” (STEIMBACH, 2018, p. 76), em que havia a motivação de socializar o conhecimento que desenvolviam por ocasião das ocupações. Ou, ainda, quando muitos se deslocavam para outras ocupações a fim de aprender a fazer a ocupação de sua própria escola. Um diálogo da oficina *Experiência em Imagens* confirma esse conjunto de práticas:

Muita gente do nosso colégio saiu, foi pegar ônibus, um carro passou lá pra buscar a gente e a gente foi lá pra ajudar (...), levar comida, levar tudo. A gente sempre tava pra fora do colégio, pra ajudar, pra conversar, pra ver como é que tava. (KIT\*)

Ainda em 2016, foram realizadas duas entrevistas em dupla e uma entrevista em trio, em um total de 03 entrevistas e 07 *ocupantes* entrevistadas/os, todas/os da Escola Central\*. Ao longo dos meses iniciais de 2017, a equipe compartilhou arquivos e realizou a transcrição das narrativas. Nesse meio tempo, novos integrantes se aproximaram e outros se distanciaram.

**PROF-E** mantinha contato com estudantes por meio de redes sociais, independentemente da programação do grupo de pesquisa. Sua presença na

organização da exposição de cartazes se deu de forma a restabelecer vínculos afetivos atados, sobretudo, no período da ocupação escolar. O apoio dado pela professora foi descrito tanto por ela própria quanto pelas/os *ocupantes*. O tom dessas falas é de admiração mútua ao indicarem itens doados para a ocupação - como colchões, cobertores, alimentos, flores - e também de preocupação recíproca. A professora pensava no frio e nas violências que poderiam sofrer, na pressão psicológica que adversários faziam, e chegou até mesmo a fazer ronda em volta da escola durante uma madrugada. Por seu turno, as/os *ocupantes* pensavam que deveria haver certa distância no envolvimento da professora para que ela não fosse prejudicada junto à direção escolar ou à SEED-PR.

**PROF-F**, por sua vez, estava se dedicando paralelamente a sua própria dissertação de mestrado, que tinha como tema a experiência como *apoiadora* das ocupações. Em meio a isso, expandiu os contatos do grupo com estudantes da escola que havia ocupado em apoio, que estamos chamando de Escola Sul\*. Durante a oficina *Experiência em Imagens*, duas *ocupantes* dessa escola não haviam sido ainda conhecidas pelo restante do grupo da Sociologia (KIT\* e NUB\*), porém se mostraram bastante à vontade com a presença de **PROF-F** e, por vezes, se dirigiam a ela para confirmar alguma informação. Das/os outros quatro participantes da oficina, TEO\* e RAY\* já haviam sido entrevistadas/os antes pelo grupo. ALE\* e SAM\*, ainda não.

Além das **PROF-E** e **PROF-F**, havia ainda três estudantes-pesquisadoras e duas professoras da UFPR que coordenavam o grupo. Considerando que ele ainda existe, porém, formalizado desde 2019 como parte de uma pesquisa interinstitucional<sup>39</sup> sob coordenação geral do Prof. Luís Groppo, da Universidade de Alfenas - MG, é importante indicarmos que outras entrevistas com *ocupantes* foram realizadas de 2016 até o momento atual de forma independente, seguindo roteiro e problemas próprios de suas pesquisas. Por isso, não podemos considerar a totalidade das entrevistas constituintes do acervo do grupo *Sentidos e sentimentos* como parte do trabalho de memória dessa equipe.

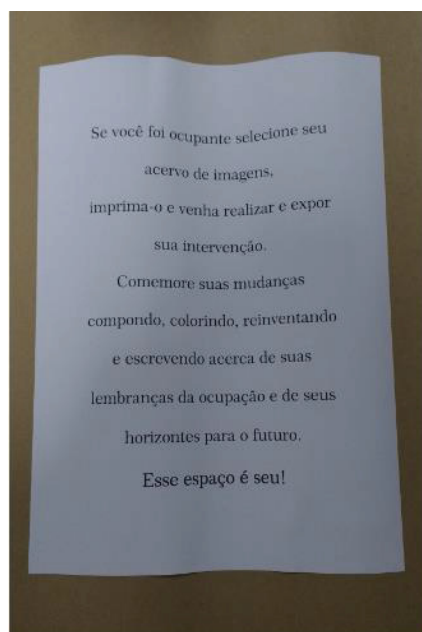
Entendemos que esse trabalho de memória foi realizado em etapas, sempre coletivamente formuladas e executadas. A primeira dessas etapas foi a realização das 03 entrevistas em duplas e trios com *ocupantes* da Escola Central\* em novembro e

---

<sup>39</sup> O Projeto de Pesquisa com apoio do CNPq/CAPES chama-se “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e a autoformação das/dos ocupas como sujeitos políticos” (2019-2021).

dezembro de 2016, a partir de mediação feita pela professora e *apoiadora* daquela ocupação, **PROF-E**. Como segunda etapa, houve a mediação feita pela **PROF-F** em inícios de 2017, que utilizou a mesma metodologia de entrevista com *ocupantes* da Escola Sul\*. A terceira etapa do trabalho de memória foi a oficina *Experiência em Imagens: sentidos e sentimentos das/nas ocupações* (cf. Apêndice 1), nos turnos matutino e vespertino do dia 30 de setembro de 2017. Como etapa final, temos então a própria exposição de cartazes *Me ocupei da mudança*, no Edifício D. Pedro II, *campus* Reitoria da UFPR, no período entre 02 e 13 de outubro daquele ano. Esta última etapa conta com poucos registros no acervo digital do grupo<sup>40</sup>, base de nossa pesquisa, porém, temos motivos para acreditar que tenha sido, assim como as anteriores, um processo de elaboração da memória das experiências de 2016 ligadas às ocupações. Entre fotografias da confecção de cartazes e de cartazes já prontos, há uma que nos chamou a atenção, embora não tenha sido mencionada por participantes do grupo:

Figura 45 - FOTOGRAFIA DE CARTAZ ESSE ESPAÇO É SEU<sup>41</sup>



(Fonte: Acervo da equipe *Sentidos e sentimentos*; exposição *Me ocupei da mudança*.)

<sup>40</sup> Além do digital, o grupo possui um acervo físico, ao qual não tivemos acesso devido à interrupção de atividades presenciais na UFPR em 2020 por conta da pandemia do novo coronavírus.

<sup>41</sup> Transcrevemos o conteúdo do cartaz: “Se você foi ocupante [*sic*] selecione seu acervo de imagens, imprima-o e venha realizar e expor sua intervenção. Comemore suas mudanças compondo, colorindo, reinventando e escrevendo acerca de suas lembranças da ocupação e de seus horizontes para o futuro. Esse espaço é seu!”.

Em setembro de 2017, após vários desdobramentos políticos, o grupo planejou a oficina *Experiência em Imagens* tendo como objetivo lidar com a memória de uma forma esteticamente mais ampla que as entrevistas haviam proporcionado enquanto técnica de pesquisa. Segundo **PROF-F**,

quando a gente percebeu que tava chegando a comemoração de um ano das ocupações, a gente pensou que esse fosse um bom momento. E a [coordenadora] sugeriu essa metodologia de trabalhar com as imagens (...). Então, a gente mandou mensagem pras pessoas que a gente tinha entrevistado antes e pra algumas que não tinham sido entrevistadas antes (...) e perguntou se elas queriam participar. E (...) a ideia era que elas selecionassem fotos que fossem representativas e enviassem pra gente antes da oficina, (...) foi uma experiência... foi uma experiência! Porque o objetivo era esse, era pegar essas imagens e botar eles numa mesa pra manusear essas fotos e falar sobre a experiência de ocupar, com essa referência imagética, né. Só que a gente fez... com essa questão da comemoração de um ano, a gente fez um negócio mais... que na militância a gente chama de místico. Fizemos uma mística de abertura, em que a gente leu um poema, falou sobre a importância desse momento, pediu pra eles darem as mãos, lembrarem como foi essa experiência, uma coisa mais afetiva mesmo, de trazer o emocional como parte integrante da oficina (...). E a gente gravou tanto o áudio quanto a imagem desse momento porque a ideia era justamente ter essas emoções, essas expressões afetivas, registradas também como um dado de pesquisa também, né. (...) É isso, foi uma oficina bastante afetiva, não foi com esse distanciamento de “são acadêmicos pensando sobre”, era meio que pra comemorar o fato de que tinha completado um ano. A equipe de pesquisadores também tava se colocando nesse papel de comemorar junto. (PROF-F para esta pesquisa.)

Por meio das vídeo gravações, observamos que além do estímulo imagético, após o bate-papo entre equipe e *ocupantes*, todas/os ficaram à vontade para intervir nas fotografias<sup>42</sup> e produzir os cartazes ao som de uma *playlist* que remetia ao que era ouvido nas ocupações. Segundo **PROF-F**, todas/os presentes produziram cartazes e todos os cartazes foram efetivamente expostos, com o diferencial de que apenas as/os 06 *ocupantes* presentes na oficina utilizaram as fotografias, enquanto que os demais produziram cartazes com frases.

Sabemos, então, que o cartaz abaixo foi feito manualmente pelas/os *ocupantes*, e, dispondo também dos áudios, podemos ver que o desenrolar da oficina compôs também os cartazes:

---

<sup>42</sup> As fotografias da oficina foram compartilhadas com a equipe por meio do aplicativo WETRANSFER.



Figura 46 - FOTOGRAFIA DE CARTAZ OCUPADO



(Fonte: Acervo da equipe *Sentidos e sentimentos*; exposição *Me ocupei da mudança*.)

Seguindo o indicativo de **PROF-F**, a equipe de trabalho reservou apenas a *ocupantes* a utilização das fotografias, mas não se furtou a registrar de forma escrita algumas de suas próprias lembranças. Pensamos nisso ao considerar a reflexividade implicada em qualquer situação comunicativa, mesmo que haja um posicionamento de sujeito predominantemente como ouvinte, como foi o caso da equipe na oficina.

Nos cartazes escritos, há dizeres como: “Olha pra cá/ olha pra ocupação/ tomamos o que é nosso/ e ninguém vai nos roubar/ a menos que passem por/ cima dos nossos destroços”<sup>43</sup>; “E aí garota/ qual foi sua maior/ loucura?! Foi ocupar uma escola/ dias de luta, dias de glória/ eis aqui o que não termina,/ apenas se inicia...”. Há frases ditas durante a oficina, como trecho do poema lido, de Thiago de Mello, como também há frases como essas duas últimas, não pronunciadas durante o diálogo audiogravado, mas constituintes do universo empírico rememorado.

Segundo indicação da **PROF-F**, igualmente dada pela **PROF-E**, podemos aventar que esses cartazes escritos, assim como o que colocamos abaixo, foram produzidos manualmente por algum/a integrante da UFPR. Observando os vídeos da

<sup>43</sup> Na parte inferior do cartaz, indica-se uma possível autoria que não estava presente, mas que se vez presente naquela lembrança escrita: “Paulo Ricardo, ex-aluno do C.E. Bangu/ 2016”.



produção dos cartazes, fica bem claro como esse estar “juntos” de diferentes participantes da rede de mobilizações das ocupações de 2016 era cabível porque parte do repertório conhecido por *ocupantes* e *apoiadores*. Interpretamos que, um ano depois, se mantinha presente pelos atores envolvidos. Cogitamos que essa relação menos hierárquica e formal, tão debatida nas ocupações, fosse também considerada pelas/os participantes como algo a não ser esquecido.

Figura 47 - FOTOGRAFIA DE CARTAZ JUNTOS



(Fonte: Acervo da equipe *Sentidos e sentimentos*; exposição *Me ocupei da mudança*.)

Quadro 2 - DADOS GERAIS DE ME OCUPEI DA MUDANÇA

ETAPA	PERÍODO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	INTERAÇÃO COM OCUPANTES
I	Nov. e Dez. 2016	Realização de 03 entrevistas com 07 ocupantes da Escola Central*;	Entrevistas presenciais gravadas em áudio e vídeo com ocupantes agrupados em duplas e trio;
II	Jan. a Set. 2017	Transcrição das entrevistas; realização de pesquisas individuais por pesquisadoras/es do grupo;	Contatos furtivos com ocupantes da Escola Central* pelas mídias sociais; entrevistas independentes;
III	30 Set. 2017 (manhã e tarde)	Oficina <i>Experiência em imagens: sentidos e</i>	Prévio compartilhamento de 106 fotografias do acervo pessoal de 08 ocupantes convidadas/os; bate-papo sobre fotografias e seus significados;

		<i>sentimentos das/nas ocupações;</i>	intervenções nas fotografias para composição de cartazes por 06 ocupantes e 07 estudantes/professoras da UFPR presentes;
<b>IV</b>	02 Out. a 13 Out. 2017 (manhã e tarde)	Exposição <i>Me ocupei da mudança</i> (28 cartazes) <sup>44</sup> ;	Revezamento entre estudantes e professoras da UFPR para mediação; ocupantes eram convidadas/os a comparecerem;

### 3.2.2 EQUIPE OCUPAR E RESISTIR: MEMÓRIAS DE OCUPAÇÃO PARANÁ 2016

O Setor de Educação da UFPR foi profundamente afetado pelas ocupações secundaristas de 2016. O Centro Acadêmico de Pedagogia foi um dos principais atores coletivos dessa universidade a mobilizar todo o *campus* Reitoria e contribuir para o fortalecimento de outras ocupações secundaristas, que já vinham sofrendo pressão semanas antes e demandavam a participação universitária. Até mesmo docentes do curso ocuparam a universidade em apoio à rede de mobilizações pela educação pública de qualidade e outros direitos sociais ameaçados pelas políticas reformistas em tramitação, mesmo após a pauta de greve dos professores universitários ter sido negada oficialmente em assembleia docente<sup>45</sup>.

Semanas antes, o Centro Acadêmico de Pedagogia já vinha articulando a realização de assembleias estudantis no *campus* Reitoria, onde era localizado o Setor de Educação à época<sup>46</sup>. Em Pacheco e Sallas (2019) a data referida em que a UFPR

<sup>44</sup> No acervo digital, contamos 28 cartazes. Infelizmente, não podemos afirmar se esse número foi maior, pois não tivemos acesso ao acervo físico.

<sup>45</sup> Em *Ocupar e Resistir* há relato da assembleia realizada em 22 de novembro: “Assembleia da Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná. Plenária delibera greve docente contra PEC (241); contra a reforma do Ensino Médio (MP 746); contra a Escola sem Partido / Lei da Mordaça; em apoio às ocupações secundaristas; contra o golpe” (PRATES et al., 2017, p.59).

<sup>46</sup> Em dezembro de 2016, houve a inauguração oficial do novo *campus* da UFPR, o *campus* Rebouças, que passou a abrigar o setor de Educação com seus departamentos e núcleos. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/setor-de-educacao-realiza-a-primeira-atividade-em-seu-novo-predio-no-campus-reboucas/>. Acesso em: 08 out. 2020.

foi ocupada pelas/os discentes havia se passado há algum tempo, o que, de certa forma, demonstra o vigor das redes que sustentavam as ocupações.

Os universitários ocuparam a Universidade Federal do Paraná no dia 26 de outubro. A ocupação da UFPR teve repercussão positiva entre os secundaristas, já que se diziam cansados e em uma dinâmica de enfraquecimento das ocupações nos colégios (...). Outras universidades estavam ocupadas em outros estados brasileiros e começava-se a falar, nas ocupações dos colégios, que, conforme as reintegrações de posse comesçassem a ser expedidas, os universitários poderiam assumir o protagonismo, dando continuidade às ocupações. (PACHECO; SALLAS, 2019, p. 1132.)

**PROF-C**, também estudante do curso de Pedagogia e membro do Centro Acadêmico, abordou alguns episódios que envolveram articular essa ocupação.

Porque a gente entendeu que o processo democrático era esse: a gente fez uma reunião com todos os CAs, né, cada CA ia pro seu curso fazer esse trabalho de base, que era conversar com os estudantes e ver o que eles decidiam. E, obviamente, a gente saiu e foi fazer o que a gente sempre fazia, que era dialogar com as pessoas, só que muitos CAs tinham essa dificuldade (...). (PROF-C para esta dissertação.)

Fala também sobre o protagonismo feminino das estudantes de Pedagogia entre os universitários que ocuparam o *campus* Reitoria da UFPR:

[N]a verdade quem ocupou foram aquelas meninas que tavam entendendo que não adiantaria nada a gente se formar, entendeu, ter esse diploma da Pedagogia, se a gente não poderia levar pra dentro das escolas essa liberdade, essa autonomia de pensamento, entendeu? E, assim, quando elas entenderam isso, foi que elas decidiram ocupar. São meninas mesmo da própria universidade ali que nunca estiveram dentro desse movimento. Falaram, meu..., diante de vários debates que nós tivemos ali “não, a gente vai ocupar”. Não estiveram dentro de bandeira, nem dentro de coletivo nem nada, nossa, foram mais de duzentas meninas que estiveram ali naquele dia e aí ocupamos o prédio assim. ESSE eu acho que é o movimento que os secundaristas também trouxeram, que é esse movimento mesmo de você entender o que tá fazendo pra você fazer, ter um fundamento na tua ação. (PROF-C para esta dissertação.)

**PROF-C** concordaria com Pacheco e Sallas (2019) quanto aos efeitos positivos das ocupações universitárias para secundaristas e vice-versa. Reconhece a forte capacidade que apresentaram nas ocupações de 2016 no Paraná tanto em aprender quanto em ensinar importantes lições de participação democrática, tendo como característica inspiradora a busca pela autonomia:

Eu acho que trouxe muitos benefícios mesmo, no sentido de os próprios militantes da universidade terem que compreender dentro da própria ocupação da UFPR -- porque foi mantida essa organização dos secundaristas dentro da ocupação, pelo menos ali na Reitoria e em outros espaços também, fizeram uma tentativa muito real de manter essa mesma organização (...) -- mas eu acho que o mais interessante de tudo foi que os próprios secundaristas também sentiram que eles poderiam pertencer àquele espaço, né. Então, quando eles conhecem a universidade, quando eles passam a adentrar aquele espaço, eles passam a sentir “eu vou pra lá também, eu vou estudar lá também”. Então, muitos secundaristas entraram na universidade depois, muitos desses que estavam na luta, ali no front, hoje são estudantes da UFPR. (PROF-C para esta dissertação.)

**PROF-C** foi quem convidou Giorgia Prates para participar da equipe *Ocupar e Resistir*. Atualmente, Prates é fotoperjornalista e militante do coletivo de mídias CWB Resiste. Em 2016, foi *ocupante* da UFPR e estudante de Pedagogia. O livro contém um total de 157 fotografias, sendo que 112 têm sua autoria. Esse importante fator nos fez incluir entre as perguntas direcionadas a **PROF-C** questões sobre as condições de produção dessas fotografias.

Fenomenologicamente, podemos dizer que cada fotografia produzida por Giorgia Prates corresponde a um momento em que ela esteve presente nas ocupações de 2016, em inúmeras escolas e espaços públicos, interna e externamente. Suas práticas nessa rede de mobilizações foram desde *apoiar* ocupas secundaristas diretamente (com repasse de alimentos, divulgação de informações, etc) e indiretamente (“em apoio”) até contribuir para que fossem resguardadas a integridade física e moral das ações coletivas juvenis e de seus atores centrais:

Acho que era um retrato do que estava acontecendo ali naquele tempo, era mais isso mesmo. (...). Por exemplo, o que aconteceu uma vez na UTFPR, que tiveram ali pessoas que eram contra as ocupações que foram lá com muitas coisas, tipo, armamentos mesmo, que eles estavam utilizando e, mesmo depois da batida policial, tudo aquilo que tava lá no momento da batida foi dito que não estava. Então, coisas desse tipo, que a gente teria como comprovar depois que não era realidade e que todo esse vandalismo tava vindo de fora e não de dentro das ocupações. E, aí, assim, muitas coisas foram acontecendo que foi necessário pra caramba ter esse material fotográfico da Giorgia pra que a gente pudesse contradizer o que estava sendo realmente muito injusto da parte dessas mídias todas e que estavam culpabilizando as ocupações por muitas coisas, né, e trazendo esse tom de marginalização mesmo, então todo esse material foi muito importante. (PROF-C para esta dissertação.)

Essa fala é uma das mais incisivas de nossas entrevistadas quando falam das fotografias como provas que pudessem ser utilizadas contra violações de direitos. Em relatos escritos e orais das três fontes primárias que utilizamos, são numerosas as

narrações sobre tentativas de fazer da produção de fotografias e vídeos atos de proteção imediata, que pudessem coibir práticas violentas. Lamentavelmente, não podemos concluir que esses atos tivessem tal eficácia, tanto é assim que os materiais estão fartos de violações físicas e morais. São imagens tão explícitas no sentido da desproporção entre as forças que se confrontavam contra e a favor das ocupações, ocorrendo publicamente, que nos levam à vulnerabilidade de *ocupantes* e outros atores mobilizados nas diversas performatividades das ocupações. Por isso, ainda que a noção de maior visibilidade parecesse contribuir com o ambiente interno de cada ocupação, a vulnerabilidade chamava a atenção das redes de apoio e foi colocada em evidência pela memória em *Ocupar e resistir*:

[Eu estava] mais em alguns lugares porque tinha demandas, então, o colégio estadual do paraná, por exemplo, era uma escola que... tinha muita gente, tinha comida, ele tinha proteo etc, as escolas menores acabavam mais abandonadas (...). (PROF-D para esta dissertao.)

Por sua vez, **PROF-C** lembra que algumas decisões sobre o que seria publicado no livro foram indicadas por estudantes quando do envio de material, que muitas vezes trazia texto e imagens juntos. Lembra também que o medo gerado pela violência do Estado ou da opinião pública não era a face principal que elas/eles pareciam querer mostrar. Uma das fotos que exemplifica isso  a seguinte:

Figura 48 - FOTOGRAFIA ENVIADA PARA EQUIPE OCUPAR E RESISTIR



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 120.)

A **PROF-D** nos demarcou que a questão da horizontalidade, muito debatida nas ocupaes e nas redes de apoio, era de fundamental importância para a construo da memória: “a gente achava importante criar uma narrativa sobre as ocupaes, mas

a partir da perspectiva dos estudantes, então a gente queria que eles construíssem né, que a gente construísse um trabalho coletivo (...).”

A dinâmica de construção do livro contava com a possibilidade de publicação pelo Observatório do Ensino Médio e havia a expectativa de lançá-lo ainda em 2016, o que não foi possível por motivos que vão desde as dificuldades em se obter a coleta de materiais enviados por *ocupantes* até lentidão da gráfica em formalizar a diagramação e a tiragem conforme era esperado. Com isso, ao Observatório, grupo de pesquisa da Educação coordenado pela professora da UFPR, Dr<sup>a</sup> Mônica Ribeiro da Silva, só foi possível lançar o livro em meados de 2017, quando a MP da Reforma do Ensino Médio já havia sido aprovada e convertida na lei 13.415/17.

A idealização das etapas do trabalho de memória partiu dessa educadora, a qual participou ativamente das ocupações e se tornou um nome conhecido entre as/os secundaristas como figura de autoridade pedagógica e política:

Por que... assim, quem pensou assim, a mentora intelectual do livro foi a Mônica [Ribeiro], e era duma assim, a gente conversava muito de como registrar a memória dos estudantes no período, a partir da experiência daquele momento, e assim, teve ocupação de Brasília, [eu e outros professores da UFPR fomos com os estudantes]. E foi uma experiência super... porque, assim, tinha acabado as ocupações, foi uma experiência muito, de muita violência e isso teve um impacto gigantesco nos estudantes... e daí a gente começou a falar disso, (...) pra pensar "como construir essa narrativa" daí a gente pensou naqueles blocos (...): a ocupação, quando começa a ocupação, processo [da ocupação] né, (...) e por fim as desocupações (...). (PROF-D para esta dissertação.)

Observamos, então, que a estrutura narrativa do discurso busca remeter à cronologia dos acontecimentos. Intradiscursivamente, a composição do livro resultou de seleção em que *ocupantes* foram convidadas/os não apenas a contribuir com suas narrativas como também a decidir em reuniões presenciais sobre conteúdos que deveriam integrar o material. Segundo **PROF-D**, a forma inicial de convidar à participação foi feita por redes de contatos de professores e estudantes, incluindo-se pedido de divulgação por redes sociais administradas por *ocupantes*.

[F]oram feitas algumas reuniões assim pra discutir, o que eles queriam escrever, como, (...) mandavam fotos, os textos, porque assim, eles participavam e a gente tinha alguns acordos (...). Daí assim, alguns (...) estudantes fizeram narrativa, professores, então, teve várias pessoas que participaram das formas que elas entenderam que era importante, por isso que as narrativas são tão diferentes, não é só narrativa pessoal. (...) Eu acho que as fotos, elas dizem muito sobre como que os estudantes né, os, as, estudantes tavam pensando esse processo, que as fotos são muito... sempre



falando muito da força, do protagonismo, sempre com muito... muita paixão, muita intensidade, e eu acho que isso era uma coisa que (...) eles e elas queriam falar (...). (PROF-D para esta dissertação.)

Sobre a questão específica da autoria, segundo **PROF-D**, havia objetivo inicial de tornar o material o mais anônimo possível, procurando deixar as/os *ocupantes* livres para se expressarem, podendo ou não assinar seus nomes. Assim, há diversas narrativas sem indicação de autoria, conferindo a textos e fotografias uma expressão de motivações e valores, uma fisionomia encoberta ou de soslaio, semelhantes a rostos perfilados captados tão habilidosamente por Giorgia Prates.

Figura 49 - FOTOGRAFIA EM PÁTIO DE ESCOLA



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 120.)

Mesmo com esse objetivo, o número de textos com a indicação de autoria não é baixo. Há textos de algumas pessoas que se notabilizaram pela participação nas redes das ocupações, como a secundarista Ana Júlia Ribeiro; as professoras da UFPR Mônica Ribeiro, Ângela Scalabrin e outras; o cineasta Carlos Pronzato; integrantes dos coletivos Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio<sup>47</sup>, Ação Antifascista, etc; Giorgia Prates com as fotografias.

Algumas vezes, a autoria é remetida a uma ocupação específica onde teve lugar a experiência descrita nos textos, sobretudo quando é secundarista. Mas há ainda muitas vezes em que há autorias sob pseudônimo ou sob um novo nome, como que em decorrências dos novos afetos das ocupações. Observemos isso no poema abaixo, intitulado “Joanas”:

---

<sup>47</sup> Entre as quais está a professora Mônica Ribeiro, que assina tanto individualmente quanto como integrante do Movimento.

No meu dia-a-dia escutar comentários indesejados e ser excluída socialmente era algo normal e eu aceitava. Não que eu achasse certo, mas eu tinha medo de como as pessoas reagissem ou o que elas pensariam de mim. Ano passado com o movimento das ocupas (pela luta contra a reforma do ensino médio e o congelamento das verbas na educação e saúde) eu conheci um lugar onde o preconceito e discriminação era inaceitável. Lá eu conheci os meus direitos como cidadã e eu não tinha medo de ser quem eu sou. E principalmente foi onde eu usava o banheiro feminino sem MEDO. Ser Trans e lutar pelos seus direitos e pela educação, foi algo que me inspirou a continuar minha luta e me aceitar a cada dia mais. Agora quando eu escuto algo na rua, eu realmente não me importo e sei que meu tempo não inclui me relacionar com pessoas transfóbicas e machistas. Sempre levarei em meu peito a luta das mulheres pela qual eu admiro e respeito muito.

Me chame de Joana.

(Livro *Ocupar e resistir*, p. 20.<sup>48</sup>)

A adscrição a uma nova identidade, uma identidade intersubjetiva, é um dos pontos mais destacados em *Ocupar e resistir*, mesmo quando aparece por nomeações individuais. Esse aspecto flexível das identidades não deixa de estar presente em uma certa faceta hegemônica da linguagem no novo capitalismo, aquela do “empreendedor de si”, sujeito capaz de mudar de acordo com as necessidades e desafios colocados pela dinamicidade da vida moderna, de cuja parte inseparável são as relações capitalistas (SARAIVA, 2018; SAFATLE, 2019). Mas, traçando os aspectos conjunturais e pragmáticos desse trabalho de memória, até mesmo no que diz respeito às fotografias, temos na memória o embasamento para a forma como as relações sociais indiciam a linguagem. Nesse sentido, a identidade não se fia pela unicidade ontológica, mas sim pela dinâmica da política naquela conjuntura de disputas pelo caráter definidor das relações democráticas no espaço escolar.

Interpondo-se a esses fatores próprios da ligação entre memória e acontecimentos das ocupações, há uma marca do enquadramento de memória na

---

<sup>48</sup> Para deixar o poema o mais próximo possível de como foi publicado, não respeitamos o recuo de parágrafo da ABNT e tivemos referência na própria fonte estudada.

maneira como uma fotografia de Giorgia Prates é conectada aos sentidos do poema, indicando uma apropriação deste ao encadeamento narrativo do livro. Sublinha-se a indeterminação desse si que se reconhece pelo outro (RICOEUR, 2014). Vejamos abaixo como a fotografia da página 20 desliza para a página 21, em que está o poema, nos colocando em face de questões semânticas ligadas à pragmática:

Figura 50 - FOTOGRAFIA JOANAS



Figura 51 - POEMA JOANAS



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 20-21.)

O caráter de montagem entre as composições escritas de *ocupantes* e os registros fotográficos sugerem de maneira muito destacada em *Ocupar e resistir* o dialogismo presente na política de alianças das ocupações. No momento que essa justaposição de signos e vozes assume sua forma final no livro, sela performativamente a continuidade daquela aliança.

Quadro 3 - DADOS GERAIS DE OCUPAR E RESISTIR

ETAPA	PERÍODO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	INTERAÇÃO COM OCUPANTES
I	Dez. 2016	Realização de reuniões em sábados alternados em sala da UFPR, campus <i>Reitoria</i> <sup>49</sup> ; coleta de depoimentos e imagens de forma presencial e virtual;	Pactuação de linhas gerais da organização do livro a ser construído colaborativamente entre a equipe da UFPR e ocupantes convidadas/os pelas redes de apoio das ocupações; a pactuação ocorria também de forma virtual mediante e-mails e redes sociais;
II	Jan. a Jun. 2017	Diagramação, levando-se em conta a pactuação com ocupantes; lançamento do livro apenas em formato PDF;	Contatos presenciais e virtuais; apoio da rede de contatos do Observatório do Ensino Médio;

### 3.2.3 EQUIPE #OCUPAPR 2016: MEMÓRIA DE JOVENS ESTUDANTES

Na seleção das lembranças, o livro *#OcupaPR* estabeleceu um diálogo ainda mais próximo com as questões vigentes nas performatividades das ocupações, tanto temática quanto temporalmente. Os princípios da autonomia e horizontalidade foram contemplados no livro organizado pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR (LAPEDUH), mesmo tendo como predominância a perspectiva de *apoiadores*. Fazemos essa interpretação a partir da nitidez com que se distinguem vozes da equipe da UFPR e vozes estudantis. Ainda que a maioria das páginas contenha depoimentos de *ocupantes*, apenas dois dos nove capítulos não possuem algum tipo de texto explicativo do que virá a seguir. Com isso, observamos que o enquadramento de memória reitera seus pontos de vista e busca se respaldar pela

---

<sup>49</sup> A sala específica não foi indicada.

capacidade de documentar uma diversidade de testemunhos que encontra consonância com a posição de apoio às ocupações.

Na coleta de depoimentos de *ocupantes*, foi-lhes garantida a liberdade de redigir a sua narrativa da maneira que escolhessem. Assim, há, em geral, narrativas breves, com enfoque sobre os conflitos vivenciados e sobre aquelas/es que estavam ao seu lado e contra elas/es. Essas indicações estão de tal maneira entrelaçadas à narrativização estudantil que fazem destacar o aspecto do “quem está falando” ao mesmo tempo como uma forma de adscrição e também de posicionamento político. Assim, a maioria das narrativas é acompanhada de autoria. Se não uma autoria individual, uma autoria coletiva ou declaradamente fictícia<sup>50</sup>.

A estrutura narrativa do discurso é cronológica, assim como os trabalhos analisados anteriormente, indo das primeiras ocupações até as desocupações, com os depoimentos separados por afinidade temática. Observamos que essa separação não foi rigorosamente definida, pois, mesmo em diferentes capítulos, um grande número de questões é transversal, constituindo pontos de contato entre as elaborações escritas. São frequentes as questões afetivas, os primeiros movimentos de certas ocupações, *performatividades internas* e *externas*, o protagonismo feminino e periférico, a invisibilidade recebida da mídia hegemônica.

Desde o início, é proposta uma combinação de textos e imagens que se mantém no restante da obra. Assim como a parte textual, as imagens são sempre acompanhadas de suas fontes, sejam elas de autoria individual, coletiva/corporativa ou anônima, reiterando a afinidade com registros de cunho historiográfico. Não à toa, são colocadas as primeiras imagens de veículos da mídia hegemônica, o portal de notícias G1 (SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p.30), tratando das ocupações e a contrariedade delas à MP 746. Ao lado delas, as fotografias feitas por membros do LAPEDUH, demonstrando sua presença nos espaços fotografados, e conteúdos que circulavam nas mídias sociais fazem as vezes de comprovação dos acontecimentos marcantes que foram as ocupações e, ao mesmo tempo, articulam motivos e atores envolvidos mais diretamente.

---

<sup>50</sup> Demonstraremos no capítulo 04 que apenas dois dos 27 depoimentos estudantis publicados não possuem qualquer indicação de autoria.

Figura 52 - POST ORIGINÁRIO DE FANPAGE DE OCUPANTES



(Fonte: Livro *#OcupaPR*, p. 74.)

É frequente a referência a dezenas de escolas ocupadas, como referência que situa sociabilidades específicas de cada ocupação particular, ainda que contribuindo para compor uma linguagem mais ampla de mobilização extensiva ao estado do Paraná e ao restante do Brasil.

Figura 53 - FOTOGRAFIA DE ENTRADA DE ESCOLA OCUPADA



(Fonte: Livro *#OcupaPR*, p. 32.)

Sobre a coleta dos materiais constituintes do livro, **PROF-A** nos detalhou:

A gente até solicitou pra colegas (...) nossos que não são do LAPEDUH, mas que são professores de história da rede pública, então, (...) tem foto de outros colegas nossos e das suas escolas. Algumas fotos a gente foi dar uma procurada, inclusive, no Facebook, porque as escolas aqui fizeram páginas das ocupações, então eles mesmos abasteciam com fotos tiradas nas escolas. As cartas também a gente foi pedindo, né, os depoimentos, pra que eles fossem escrevendo. E eu e o Thiago fomos organizando e colocando em um padrão que visualmente ficaria interessante e que traria informações, noticiários, enfim, os depoimentos desses alunos, as fotos, de uma forma que a coisa, ela construísse uma narrativa que mostrasse desde a origem até o



ápice, digamos assim, dessas ocupações e da participação dos estudantes. (PROF-A para esta dissertação.)

O caráter coletivo deste trabalho é sublinhado, tanto por **PROF-A** quanto por **PROF-B**. Sempre que entramos em detalhes do trabalho de memória, é atribuída relevância ao LAPEDUH enquanto rede de profissionais de educação estadual, mais que por ser um grupo de pesquisa acadêmica. Destaca-se também um engajamento político coletivo, no sentido de estar continuamente atualizado e atuante nas discussões educacionais correntes, já possuindo em seu repertório grande fluidez no compartilhamento de saberes e práticas. Interessante destacarmos que o grupo já possui uma memória própria, em que certa autoridade pedagógica tem um papel importante. Essa autoridade não se sobrepõe ao coletivo, pelo contrário, ela o reforça:

[O] LAPEDUH é... primeiro tem uma questão, que a professora Maria Auxiliadora Schmidt ela é uma pessoa muito ativa, muito ativa. Ela tá aposentada já, (...), mas ela continua trabalhando na pós-graduação, continua produzindo academicamente e tal. E ela é uma pessoa que tem uma sensibilidade também pra relação entre política e educação, né, uma pessoa que viveu o período da ditadura civil-militar, ela tem uma trajetória de vida interessante também nesse sentido. (...) E a professora lançou a ideia pro grupo e, pelo que eu me lembro, ela perguntou as pessoas que se envolveriam na proposta e eu prontamente me envolvi, a [PROF-B] também, e ela acabou deixando a organização do livro com a gente. (...) Mas todo o processo, ele foi muito colaborativo, então, assim, tem pessoas que, naquele momento, eram mestrandos ou doutorandos e se envolveram, mas que agora, por exemplo, não fazem parte, não continuam fazendo parte do grupo. Tem pessoas que não tavam naquele momento no mestrado ou no doutorado, mas tão agora (...). (PROF-B para esta dissertação.)

Ambas as professoras mencionam um livro anterior, de 2015<sup>51</sup>, em que a organização do trabalho de memória é indicada como muito semelhante à de 2016:

Acho que, assim, o laboratório já tem uma dinâmica de estar muito atento às coisas que acontecem. Você veja, por exemplo, o 29 de abril, a gente lançou o livro ["Um registro do 29 de abril de 2015 para não esquecer"] no dia 28 de maio! Então, nós fizemos, a coisa aconteceu e pá, a gente já fez. Então, o laboratório já tem essa dinâmica, até porque ele já é composto por professores que estão lá no chão da escola, né, estão vivenciando tudo o que está acontecendo. (PROF-A para esta dissertação.)

---

<sup>51</sup>O livro produzido pelo LAPEDUH chama-se *Um registro do 29 de abril: para não esquecer* e foi lançado antes de se completar um mês dos acontecimentos que marcaram a história recente da educação paranaense, que teve no dia 29 de abril de 2015 um dos dias mais marcantes e repressivos por parte da polícia e governo estaduais.

Observamos que a forma de trabalho exercida pelo LAPEDUH não foi empecilho para que as ocupações estudantis de 2016 tivessem uma abordagem atenta ao que elas traziam de novidade:

Então, eu acho que, claro, a gente teve a influência da organização dos estudantes, do que a gente tava vendo, ainda mais aqui no Paraná, em Curitiba, que é uma cidade tradicional. Você ver os estudantes fazendo isso, muitos professores se mobilizando, claro, muito professor também foi contra, mas enfim. Então, eu acho que a gente mudou no sentido de valorizar uma narrativa deles. A nossa tentativa ao fazer o livro não foi de colocar o nosso olhar de professores. Não é uma narrativa do ponto de vista dos professores. Foi uma tentativa e, não sei se a gente conseguiu totalmente, mas o nosso objetivo era o de colocar o livro a partir da narrativa dos estudantes mesmo, de como eles se pensaram, de como eles se organizaram, de como eles fizeram, né. (...). (PROF-A para esta dissertação.)

É principalmente nos capítulos de números 02 a 05 que se encontram as narrativas de *ocupantes*, tendo sido produzidas por elas/es na forma escrita e coletadas pela rede de professores do LAPEDUH, conforme mencionou **PROF-A**. Esta etapa do trabalho de memória, ainda que descentralizada, foi fundamental para o livro em seus sentidos pragmáticos. Os títulos respectivos são: “Ocupar! Por quê? Pra quê?”; “Ocupar se aprende ocupando”; “Ocupar e viver a cidadania”; “Significados da ocupação”<sup>52</sup>.

A livre decisão sobre como redigir essas narrativas de *ocupantes*, nos leva a observar como possibilitou variações de tamanhos dos textos, de teor emocional, de grau de conflitividade, entre outros. No entanto, podemos ver como orbitou em torno de temas comuns para a representação das ocupações. Diferentemente de *Me ocupei da mudança* e *Ocupar e Resistir*, o *#OcupaPR* não teve a participação presencial de estudantes secundaristas nas decisões sobre o que estaria de fato incluído ou não no livro. O trabalho procurou abranger ocupações de outros estados brasileiros, estendendo-se a uma rede mais ampla que a do Paraná. Deste, há 21 depoimentos com origem nas cidades de Curitiba (14), Londrina (3), Ponta Grossa (3) e Paranaguá (1). Os outros 06 depoimentos vieram de outros 05 estados (PR, CE, GO, MG, RN).

---

<sup>52</sup> Além das imagens do Facebook, as quais consideramos narrativas visuais e podemos supor que diversas foram produzidas pelas/os jovens, há duas exceções: discursos das então estudantes Nicolý Moreira e Ana Júlia Ribeiro na Assembleia Legislativa do Paraná em 26 de outubro de 2016<sup>52</sup>. Consta no próprio livro (SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p.76-80) a transcrição de trecho da fala de Nicolý e a íntegra da realizada por Ana Júlia.

Embora tenha havido diferentes etapas neste trabalho, é mais difícil para nós distinguirmos quais foram, pois, além de descentralizado entre estudantes e professores de 05 diferentes estados ele ocorreu muito rapidamente. Foi iniciado em fins de outubro e finalizado, com a publicação, já em 15 de dezembro de 2016<sup>53</sup>.

Quadro 4 - DADOS GERAIS DE #OCUPAPR

	<b>PERÍODO</b>	<b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</b>	<b>INTERAÇÃO COM OCUPANTES</b>
	Out e Nov. 2016	Compartilhamento de experiências no âmbito do LAPEDUH; encontros presenciais às quintas-feiras com discussões político-pedagógicas e acadêmicas (desde 2013);	Relação professor-aluno e/ou apoiador-ocupante; envio de depoimentos e fotografias por e-mail e redes sociais; extensão a contato com integrantes de 05 estados brasileiros (CE, GO, MG, PR, RN ).
	15 Dez. 2016	Lançamento do livro apenas em formato físico (tantos mm);	-

### **3.3 TESTEMUNHO, DOCUMENTO E RESISTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA**

Nessa altura da pesquisa, já conseguimos apresentar algumas considerações importantes indicadas pela abordagem pragmática dos três trabalhos de memória. Gostaríamos, então, de condensar algumas delas a fim de reiterarmos as contribuições dessa abordagem para o enriquecimento de quaisquer interpretações que possam ser feitas sobre os produtos finais elaborados pelas equipes.

Por meio das entrevistas com algumas de suas organizadoras, pudemos perceber as afinidades do trabalho com um engajamento político favorável à

---

<sup>53</sup>Cf. <<https://lapeduh.wordpress.com/2016/12/09/lancamento-do-livro-ocupapr-2016-memorias-de-jovens-estudantes/>>.

participação democrática, no sentido que vai além da representação política entendida como consequência do direito ao voto (MIGUEL, 2018). Se tivermos como referência a noção de engajamento próxima da pedagogia libertária defendida por bell hooks<sup>54</sup> em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), essa semelhança pode transparecer parte de sua potência insurgente.

Essa insurgência potencial foi apontada em nossa pesquisa a partir de Flávia Biroli (2018) e Márcia Lima (2010; 2018), que reforçaram as contribuições da produção de conhecimento acadêmico-científico das ciências humanas contra o argumento conservador responsável atualmente por pautar visões essencialistas e unilaterais, pouco compatíveis com a democracia mais participativa e inclusiva. Na teorização de uma educação libertadora, bell hooks traz o seu olhar crítico e interseccional - comprometido com lutas coletivas contra o racismo, o sexismo, a opressão sexista e a exploração de classe - para uma perspectiva histórica de inclusão educacional desde a dessegregação racial nos Estados Unidos (por volta de 1960 e 1980) nos níveis básicos até o superior, colocando sempre a contribuição teórica da academia como indispensável para mudanças sociais (hooks, 2017). Sua principal ênfase se dava sobre a defesa da superação da dicotomia entre a teoria e a prática, ou seja, para “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (hooks, 2017, p. 26). Trazemos, com esse paralelo entre as três autoras, uma interpretação do engajamento político muito marcada pela reflexão sobre o presente de suas próprias condições de produzir conhecimento.

Lima (2010) traz em seu estudo sobre as políticas do governo Lula entre os anos de 2003 e 2010 a adesão do Estado a uma agenda política de redistribuição de renda associada à institucionalização crescente de reconhecimento, ou seja, procurando “garantir aos grupos discriminados o reconhecimento apropriado de seu valor histórico e cultural” (LIMA, 2010, p. 79). No período estudado, não apenas o termo “reconhecimento” passou a figurar em diversos documentos produzidos pelo Estado, abastecido com numerosos mapeamentos acadêmicos (LIMA, 2010, p. 79), como a estrutura governamental foi delegando competência a órgãos dedicados a essa agenda. Foi o caso da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

---

<sup>54</sup> Gloria Watkins, ainda pouco conhecida como bell hooks, esteve com Paulo Freire quando este foi dar uma palestra na Universidade de Santa Cruz. Ela era estudante e professor daquela universidade e já havia lido diversos livros do autor (hooks, 2017, p. 77-78).

(Seppir)<sup>55</sup>, criada em 2003, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em 2004 (LIMA, 2010).

Para Biroli (2018) já era necessário retomar essas ideias que ganharam adeptos, inclusive os próprios governos lulistas, a partir de 2003. De 2014 a 2018, Biroli aponta o crescimento da rejeição a pautas de reconhecimento, que alavancavam a defesa pela ampliação do acesso ao ensino superior na conjuntura anterior a 2013. Já na conjuntura que compreende 2013 a 2018,

O aumento do capital educacional dos mais pobres via políticas de acesso e expansão, assim como as modestas políticas de acesso à terra, tornaram-se elementos de forte tensão no processo redistributivo. A agenda de raça e gênero produziu uma reação conservadora violenta e o estado brasileiro, que até recentemente atuava como um agente que fomentava a discussão, se transformou num grande opositor à mesma. Esse deslocamento produziu tensões, recuos e frustrações (...) que precisam ser enfrentadas. (LIMA, 2018, p. 99.)

Também falando a partir da universidade, porém, nos Estados Unidos dos anos 1990, bell hooks (2017) pensa o que representava o ensino superior para a luta por direitos civis em seu país:

Para nós que estávamos à margem (pessoas de cor, gente da classe trabalhadora, gays, lésbicas e por aí fora) e sempre tivéramos sentimentos ambivalentes sobre nossa presença numa instituição onde o conhecimento era partilhado de modo a reforçar o colonialismo e a dominação, era emocionante pensar que a visão de justiça e democracia que estava no próprio âmago do movimento pelos direitos civis iria se realizar na academia. (...) Por fim iríamos nos livrar da negação coletiva da academia e reconhecer que a educação que quase todos nós havíamos recebido e estávamos transmitindo não era e nunca é politicamente neutra (hooks, 2017, p. 46, grifo da autora.)

Em nossa visão, hooks, Lima e Biroli estavam escrevendo em conjunturas em que as relutâncias contra as mudanças sociais que pautavam o acesso ao ensino superior cresciam e colocavam verdadeiros impasses para profissionais de educação,

---

<sup>55</sup> A trajetória da Seppir e outras pastas como a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM), não deixa de ser interessante por indicar de forma bem explícita as mudanças quanto à valorização dessas pautas de reconhecimento pelo Estado brasileiro. Atualmente, é o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, criado pelo governo de Jair Bolsonaro em 2018, o que se coloca como o maior interlocutor do Governo Federal nessas questões. Ver <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio\\_da\\_Mulher\\_da\\_Fam%C3%ADlia\\_e\\_dos\\_Direitos\\_Humanos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_da_Mulher_da_Fam%C3%ADlia_e_dos_Direitos_Humanos)>. Acesso em 02 jun. 2021.

sobretudo as/os professoras/es. Um trecho de entrevista com a **PROF-F**, aponta alguns desses impasses presentes ainda hoje, em 2021:

as condições de trabalho estão muito precarizadas, estão muito hostis, o ambiente escolar tem sido agressivo, assim, tanto por essa falta de vínculo [empregatício] quanto pela questão política, em que quem é de humanas tá sempre com medo de falar sobre conteúdos que são conteúdos curriculares porque pode ser que leve pra um lado pessoal (...), então é sempre um medo, né (...). Tá difícil argumentar cientificamente em sala de aula porque o contra-argumento não vem na mesma base, assim, e parece que não rola um diálogo, geralmente vai pra um diálogo violento, assim. Então, tem sido desafiador, no mínimo. E pensando a questão geral também. Se eu não me engano, hoje quarenta por cento do quadro do [Paraná] é PSS, então essa questão da desestabilização, essa falta de vínculo, essa questão da instabilidade ela é estrutural dentro da formação do quadro, né. (PROF-F para esta pesquisa.)

Com todos os impasses que possam existir no exercício da docência e seus pontos de encontro com velhos e novos paradigmas, ou velhas e novas práticas, hooks (2017) assevera que não há neutralidade em termos políticos. Acreditamos ser esse um aspecto que reforça a performatividade dos trabalhos de memória, no sentido de buscarem uma correspondência entre sua forma e seu conteúdo.

Podemos estender os paralelos entre os trabalhos, sendo que os três são contextualizados por suas/seus organizadoras/es como posicionamentos aliados às ocupações de 2016 no Paraná. Pela análise que desenvolvemos até aqui, podemos afirmar que as/os *ocupantes* são parte dessas equipes de trabalho, sendo adequado considerá-los como coautores, ainda que buscassem se proteger pelo anonimato. A questão da autoria traz ainda outras considerações.

Assim como vimos nas entrevistas, há insistência sobre o caráter colaborativo dos trabalhos de memória. Mesmo tendo sido planejados em certa medida, apresentam a característica comum de serem engajados e se darem em meio a situações comunicativas mediadas de forma a interligar uma multiplicidade de falantes no conjunto de cada rede. Relembramos Bahktin (2003) e sua ênfase na dimensão dialógica da comunicação discursiva e, conseqüentemente, na dissolução da dicotomia entre as posições de falante e ouvinte. Em seu lugar, o autor propõe:

O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque (...) pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e dos alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza



com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHTIN, 2003, p.272.)

Metafórica ou literalmente, utilizamos os termos falantes e ouvintes de maneira relacional para vermos nas contribuições dos trabalhos de memória o papel ativo dos interlocutores uns para com os outros, ou seja, em uma relação mutuamente responsiva entre os momentos de fala e escuta. Além disso, reforçamos a interpenetração das diferentes linguagens que os constituíram.

Outro aspecto a ser ressaltado é o tipo de engajamento escolhido. Esse engajamento, por uma construção coletiva e democrática da memória, lança apostas interpretativas e afetivas sobre o futuro e, por isso, deve também ser considerado performativo, no sentido definido por Butler (2003; 2018). Lembrando que as contingências das ocupações de 2016 ainda estavam em curso quando a construção da memória começou, o cerne interventivo das metodologias utilizadas com objetivo de incorporar a participação estudantil em suas elaborações é um resultado pragmático significativo a que chegamos.

### 3.3.1 REGISTROS FOTOGRÁFICOS

A visibilidade midiática era controlada, na medida do possível, pelas ocupações e tida como uma importante questão na política de alianças. Como consequência, não podemos deixar de nos debruçar sobre as condições de produção das imagens que circulavam à época, ao que vem nos embasar a análise documentária *através* das imagens (BOHNSACK, 2007) como recurso metodológico. Dando continuidade ao olhar que este capítulo da dissertação pretende ressaltar, temos ainda nos produtores das imagens uma das chaves de leitura que permitem posicioná-los como parte engajada nas ocupações.

[É] necessário estabelecer uma distinção entre duas dimensões relativas aos produtores de imagens. Por um lado, existem (...) *os produtores de imagem que reproduzem(...)*, por exemplo, os fotógrafos ou artistas assim como quaisquer outros que, como produtores, estão situados por detrás das câmeras e participam do registro e da produção posterior da imagem. Por outro, existem *os produtores de imagem reproduzidos (...)*, ou seja, as pessoas, criaturas ou cenas sociais que são os sujeitos da imagem e que atuam diante da câmera. (BOHNSACK, 2007, p. 292, grifos do autor.)

Segundo Bohnsack, metodologicamente, o sentido documentário das imagens é facilitado quando uns e outros produtores fazem parte de um mesmo espaço de experiência. Esse espaço conjuntivo, produtor de conhecimentos comuns, é a participação na política de alianças das ocupações. Mesmo em outubro de 2017, quando é feita a exposição *Me ocupei da mudança*, a memória já constituía uma parcela dessa política, visto que o não-esquecimento e a demanda por visibilidade se estenderam para outros momentos da conjuntura de 2013 a 2018.

A ambição de veracidade da memória como regime discursivo é um fator de adequação que acreditamos ser fundamental para a compreensão dos discursos produzidos sobre as ocupações (RICOEUR, 2010, p. 71-104). Nesse sentido, a participação estudantil de coautoria das obras permite-nos compreender seus embates com relação ao aparato midiático corporativo, que os fazia muitas vezes procurar esconder seus rostos ou recusar dar entrevistas em um formato cujo enquadramento fosse desvantajoso para elas/eles e suas demandas coletivas. Em outra direção, permite-nos igualmente compreender quais eram os enquadramentos considerados vantajosos e favoráveis e com os quais houve colaboração, como é o caso, acreditamos, daqueles que resultaram nas publicações *#OcupaPR* e *Ocupar e resistir*, bem como da exposição *Me ocupei da mudança*.

As fotografias, mais do que apenas ilustrações, são evidências testemunhais e documentais da participação dos diversos autores do livro na construção da ética de convivência que possibilitou as ocupações e também no apoio à sustentação dos interesses estudantis contra a reforma educacional em 2016.

Figura 54 - FOTOGRAFIA DE OFICINA EM ESCOLA OCUPADA



Oficina de História da África. Foto: Adriane Sobanski

(Fonte: Livro *#OcupaPR*, p. 73)

Pragmática e fenomenologicamente, relembramos que esta fotografia só pôde ser tirada dentro da ocupação de um colégio porque a Prof. Adriane, uma das organizadoras do livro *#OcupaPR*, teve acesso a esse espaço. Ela ter ido a uma ocupação, ter tido sua entrada permitida pelas/os *ocupantes* com uma câmera fotográfica na mão enquanto era realizada uma atividade pedagógica de interesse daquelas/es mesmos *ocupantes*, não era algo de se menosprezar. Nessa e em outras fotos de Adriane Sobanski publicadas no material, há a mesma indicialidade de participação como *apoiadora*<sup>56</sup>. Acreditamos que essa composição entre material de *ocupantes* e *apoiador/es* perfaz um outro momento da política de alianças dos atos de resistência às reformas governamentais.

A presença de câmeras fotográficas tinha limites que poderiam ser pertinentes mesmo quando a aliança estava estabelecida e não precisavam ser reiterados pelas/os *ocupantes*, tendo em vista que eram parte conhecida da relação com *apoiadores*. Destacamos fala de uma das professoras universitárias da equipe *Sentidos e sentimentos* antes de iniciada a confecção de cartazes. Como forma de síntese, a professora diz

É, assim: se vocês fossem contar essa história, (...), essa história que vocês viveram, como que vocês contariam? Que imagens vocês selecionariam? Que momentos vocês definiriam? Então, agora está com vocês. Eu me calo e a bola tá com vocês. Outra coisa, vou desligar a câmera e só vou ligar depois quando tiver o resultado. (Transcrição oficina Experiência em Imagens, vídeo 015.)

A gravação da oficina em áudio e vídeo havia sido planejada e previamente autorizada pelas/os *ocupantes* integrantes da equipe *Sentidos e sentimentos* sem restrição de tempo, resguardando-se a divulgação de seus dados pessoais. Mesmo assim, a professora que manipulava a câmera achou por bem desligar o aparelho na etapa final da interação. Entendemos que se buscou com isso evitar o efeito panóptico que explorou tão grosseiramente a imagem das ocupações e marcou negativamente as lembranças das/os *ocupantes*. Em vez de se posicionarem como *voyeurs* das ações dos estudantes, a equipe se juntou a elas/eles e, ao fazer junto, lançou um “olhar opositor” (hooks, 2019, p.214-242) contra o regime de visibilidade hegemônico

---

<sup>56</sup> Em *#OcupaPR*, há fotografias dos organizadores Adriane Sobanski (nas páginas 30, 38, 58, 61, 73, 75, 77, 93, 99, 100, 101, 117 e 118) e Thiago Divardim (nas páginas 26; 41 e 54).

que acreditava tê-los derrotado um ano antes. Nesse sentido, repletos de fotografias e narrativas vivenciadas nas ocupações por parte de suas organizadoras, *#OcupaPR* e *Ocupar e Resistir* lançam um olhar insurgente.

Essa interação é engajada quando se dá entre professoras/es e estudantes

minha voz não é o único relato do que acontece em sala de aula. A pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno. [Porém] quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. (...) Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. (hooks, 2017, p. 34-35.)

A complementaridade narrativa entre fotografias e textos, estando presentes em diversas tipologias textuais, e pré-gêneros - relato de vida, argumentação dos motivos de ocupar, poemas, artigos semelhantes ao formato jornalístico ou científico, etc - dão aos trabalhos um forte caráter testemunhal. Nesse sentido, a memória é referência ética e estética ao mesmo tempo (BOSI, 1996).

O caráter documental, sobretudo das fotografias, é aquele que se destaca quando objetivamos as ocupações apenas enquanto acontecimentos, procurando aquela facticidade que permite afirmar:

O que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente. Nela, o acontecimento jamais se sobrepassa para outra coisa: ela reduz sempre o *corpus* de que tenho necessidade ao corpo que vejo (...). Essa fatalidade (não há foto sem alguma *coisa* ou *alguém*) leva a Fotografia para a imensa desordem dos objetos - de todos os objetos do mundo: por que escolher (fotografar) tal objeto, tal instante, em vez de tal outro? (BARTHES, 2018, p. 14-15, grifos do autor.)

As maneiras pelas quais os produtos dos trabalhos combinam caráter testemunhal e documental de seus componentes representam a permeabilidade da intersubjetividade e da conjuntura política, insistindo em apontar para as resistências das ocupações de 2016. Se conservadorismo e autoritarismo cresceram e ganharam adeptos em diferentes setores sociais, não foi de modo total.

### 3.3.2 IMPASSES DO TESTEMUNHO: UM PONTO CRÍTICO

A conjuntura entre 2013 e 2018 não foi confortável para a atividade docente em nível básico e nem mesmo em nível superior. Nos 10 anos anteriores, desde 2003, o campo educacional vinha assimilando uma ampla agenda democrática de ampliação de direitos sociais, bem como de sociabilidades condizentes com o usufruto desses direitos por segmentos historicamente excluídos da população brasileira. Não à toa, a relação ensino/aprendizagem ou professor/aluno foi um dos alvos preferenciais da articulação de uma agenda regressiva (LIMA, 2018; BIROLI, 2018; SILVA, 2018).

Lamentavelmente, a constatação de uma forte política de alianças nas ocupações de 2016 entre *ocupantes* e *apoiadores*, sendo muitos destes do campo universitário, não nos permite acreditar plenamente que este setor esteja intacto às investidas antidemocráticas que vêm sofrendo há anos. Os contínuos cortes orçamentários que as universidades vêm sofrendo, bem como a produção científica de modo geral, são apenas parte de uma política de desvalorização cada vez mais explícita de conhecimentos potencialmente insurgentes à ordem de discurso neoliberal conservadora de 2018 em diante. A negação dos efeitos devastadores da pandemia do novo coronavírus é uma das facetas do governo atual em âmbito discursivo, para o qual o termo “narrativa” é um qualificativo contrário à ideia de veracidade<sup>57</sup>.

Durante as entrevistas que fizemos, percebemos se seguir uma espécie de pausa sempre que perguntávamos sobre o “engajamento” das professoras nas ocupações. A maioria procurou entender melhor do que se tratava: “como protagonismo?”; “como assim?”; “o que você entende por engajamento?”. O redirecionamento da pergunta nos causava certo desconforto, como se utilizar esse termo levasse a uma interpretação judiciosa, cuja intenção não tínhamos. Contudo, ao longo da análise das entrevistas, percebemos que a memória das ocupações está pulsante. Ainda pode causar medo, como ainda pode trazer esperança.

Essas e outras considerações, nos levaram a manter em sigilo os dados pessoais de nossas entrevistadas. Atualmente, 05 anos depois das ocupações de

---

<sup>57</sup> Desde a instalação da Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia, em 13 de abril de 2021, o termo “narrativa” vem sendo utilizado incessantemente para desqualificar depoimentos e posicionamentos políticos, um sentido parecido ao que vinha sendo imputado ao termo “ideologia” no início de 2018.

2016, registrar suas versões individuais poderia sugerir uma assimetria entre a importância das organizadoras e a importância dada às/aos *ocupantes*. Acreditamos que sugerir tal assimetria prejudicaria a dimensão coletiva tão destacada pelas entrevistadas e tão presente nos discursos produzidos.



## 4 ABORDAGEM SEMÂNTICA

Este capítulo conclui a análise dos significados constituintes dos três trabalhos de memória investigados nesta pesquisa. Seguimos uma abordagem mais propriamente semântica buscando nos beneficiar dos resultados parciais da abordagem pragmática. A triangulação metodológica entre a análise de discurso crítica e o método documentário segue presente, contudo, mais explícita, a fim de reconstituir a inteireza dos *corpora* de análise. Nesta seção predomina a aceção dos trabalhos como produtos finais do enquadramento de memória criado pelas equipes a partir da UFPR juntamente às/aos estudantes coautoras/es. O principal objetivo a ser contemplado é o de número III, referente às visões de mundo construídas entre aliadas/os na diferenciação entre si e seus adversários.

### 4.1 DISCURSOS: MOMENTOS DE PRÁTICAS SOCIAIS

Em nossa pesquisa, a narrativa e a narrativização (RICOEUR, 2010; 2014) são o enfoque sociodiscursivo. No tocante a nossas fontes de pesquisa falta ainda especificar qual a imbricação teórica entre narrativa e discurso. Importa salientar que ainda que sejam heterogêneas e multimodais, nossas fontes primárias permitem a leitura a partir de um mesmo aparato teórico-metodológico.

Norman Fairclough (2016), ao propor a metodologia da análise de discurso crítica (ADC), debate perspectivas teóricas e disciplinares anteriores de estudo da linguagem e suas respectivas concepções de discurso. Nos anos 1990, o autor sintetizava:

Mais comumente, entretanto, 'discurso' é usado na linguística com referência a amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita. Além de preservar a ênfase em aspectos organizacionais de nível superior, esse sentido de 'discurso' enfatiza a interação entre falante e receptor(a) ou entre escritor(a) e leitor(a); portanto, entre processos de produção e interpretação da fala e da escrita, como também o contexto situacional do uso linguístico. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 21.)

Nesse mesmo período, Fairclough (2016) formulava sua própria concepção tridimensional de discurso, segundo a qual "implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação" (FAIRCLOUGH, 2016, p. 20-21).

Em trabalhos posteriores, o autor ampliou sua definição:

Esta vertente da ACD [sic] está baseada em uma visão de semiose como a parte irredutível dos processos sociais materiais. *A semiose inclui todas as formas de construção de sentidos - imagens, linguagem corporal, e a própria língua.* Vemos a vida social como uma rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, entre outras), todas com um elemento semiótico. (FAIRCLOUGH, 2012, p. 308, grifo nosso.)

Além de Fairclough, diversos autores aprimoraram estudos da linguagem como indissociável da vida em sociedade segundo embasamentos da ADC. Teon van Dijk, por exemplo, tem desenvolvido a importância da relação constitutiva recíproca entre discurso e contexto. Essa relação apresenta uma complexidade que buscamos abranger em nosso capítulo 03 sob o procedimento da contextualização das situações comunicativas nas etapas dos trabalhos de memória.

A reciprocidade constitutiva entre discurso e contexto e as exigências de uma análise detalhada fazem com que seja possível distinguir aspectos mais pragmáticos ou mais semânticos, a depender da análise de cada situação comunicativa, porém, não permitem isolá-los (DIJK, 2020, p. 162). Dessa forma, as contribuições teóricas de Fairclough e Dijk nos são caras, tanto por nos possibilitar proceder a uma contextualização fundamentada - realçando os aspectos intersubjetivos da produção dos discursos - quanto por nos permitir discutir a construção social da memória mediante uma perspectiva não limitada ao logocentrismo.

Como consequência, dispomo-nos a abranger os diferentes suportes materiais de nossas fontes:

Em suma, qualquer discussão da relação discurso-contexto gira em torno de uma definição de 'discurso'. Admitindo que há nisso certa arbitrariedade, adoto, pois, uma definição bastante ampla que inclui estruturas verbais (faladas e escritas) e *quaisquer aspectos semióticos (interpretáveis) do evento comunicativo que sirvam diretamente de apoio ao evento*, tais como as estruturas sonoras e visuais (escrita, impresso) relevantes, a expressão facial e os gestos, mas não a localização ou outras propriedades dos participantes. (DIJK, 2020, p. 167, grifo nosso.)

Nessa direção, é com referência às práticas sociais e suas finalidades que os discursos assumem um gênero específico. Por isso, importa considerar nossas fontes como tendo seu eixo sociodiscursivo em um mesmo tipo de configuração, sobretudo levando-se em conta os objetivos comuns das situações comunicativas. Essa configuração comum às três fontes primárias é narrativa e, como tal, mesmo se

concentrando na faceta verbal da ação, possui dimensões éticas e políticas (RICOEUR, 2019, p. 164).

Vale ressaltar que o método documentário desenvolvido por Bohnsack (WELLER, 2005; BOHNSACK, 2007; 2011; WELLER; BASSALO, 2011) e triangulado por nós com a ADC, tem por base as formulações metodológicas de Mannheim sobre o método documentário de interpretação (WELLER, 2005). Tal qual formulados por Mannheim, os níveis de sentido da realidade social deveriam ser diferenciados no processo de interpretação do pesquisador, em: nível objetivo ou imanente (senso comum); nível expressivo (intencionalizado por palavras ou ações); e nível documentário (documento de uma ação prática) (WELLER, 2005; WELLER; ZARDO, 2013)<sup>58</sup>.

Postuladas originalmente por Mannheim e retomadas por Bohnsack como visões de mundo estão o principal aspecto do nível documentário da realidade social a ser desvelado sociologicamente. Para Mannheim, visões de mundo corresponderiam a “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (MANNHEIM apud WELLER, 2005, p. 262). É nesse ponto central da sociologia do conhecimento que estão sustentados nossos esforços de triangulação teórico-metodológica entre a análise de discurso crítica e o método documentário. Tendo isso em vista, podemos situar as diversas narrativas de estudantes paranaenses em 2016 de forma a posicioná-las como registros de visões de mundo, mesmo daquelas que parecem mais idiossincráticas, como o poema “Joanas” (PRATES et al, 2017, p. 20-21).

Em 2016, na conjuntura de “aprofundamento da crise política” (AVRITZER, 2019, p. 65) o paradoxo da democracia era vivenciado por diferentes camadas sociais. Isso se deu de maneira paradoxal por ser a soberania popular o fundamento e o limite da representação política, bem como por suas lógicas subjacentes de dominação *versus* resistência (MIGUEL, 2018). No ano de 2013, progrediu tanto a participação

---

<sup>58</sup> O sentido documentário do método desenvolvido por Bohnsack, apesar da semelhança terminológica, não coincide necessariamente com a concepção de documento histórico segundo a historiografia mais recente, a qual sofreu forte influência de Foucault e Certeau e suas críticas dos arquivos (RICOEUR, 2010; DIDI-HUBERMAN, 2020). No método documentário, são as visões de mundo que se constituem como prioridade, entre outros sentidos da fonte estudada, podendo incluir ou não o sentido de documento histórico. No caso desta pesquisa, estamos incluindo.

de jovens nas manifestações políticas de rua, dando sentido de experiência de formação política para uma parcela da juventude (CAMPOS; MEDEIROS, RIBEIRO, 2016), quanto um processo de “desdemocratização”. O ano de 2016 trazia essas marcas fortemente:

O ano de 2016 foi marcado no Brasil por um grave revés quanto à possibilidade de promover uma transformação social em sentido igualitário. A destituição da presidente da República que chegara ao posto pelo voto popular, por meio de um *impeachment* sem respaldo na Constituição vigente, mostrou que a democracia eleitoral passava à condição de uma ordem *tutelada* por grupos poderosos. O governo que emergiu do golpe dedicou-se a implementar, em ritmo acelerado, políticas de restrição de direitos, recusando qualquer debate público sobre elas e desprezando a evidente insatisfação da maioria da população. Se a democracia é entendida como tendo o objetivo de ampliar a capacidade de influência popular sobre as decisões públicas, então o processo em curso no Brasil pode ser definido como *desdemocratização*. (MIGUEL, 2018, p. 07, grifos do autor.)

Desde então, não é possível afirmar que esse processo seja coeso e tenda à dominação total das estruturas sociais, pois não faltaram, no mesmo período, movimentos e ideias de contraposição a ele, de modo que a democracia vista como radical (MOUFFE, 2015; BUTLER, 2018;) ou emancipatória (MIGUEL, 2018) não deixou de atuar.

Vemos essa contraposição nas narrativas das ocupações de 2016 no Paraná, em que está presente, em vez de um paradoxo, uma dialética entre os limites jurídicos da participação política juvenil e a subversão massiva desses mesmos limites sob a forma de reapropriações por parte das/os estudantes. Quando relatam as ocupações à revelia da direção escolar e Secretaria de Educação, mas o respeito às reintegrações de posse. Quando se orgulham de assumir a responsabilidade sobre o cotidiano escolar, mas constroem esse cotidiano segundo as contingências do momento. Essas inflexões tecem, no âmbito da memória, a ampliação dos possíveis para a vida escolar e juvenil.

A prática espontânea de todo governo tende a estreitar essa esfera pública, a transformá-la em assunto privado seu e, para isso, a repelir para a vida privada as intervenções e os lugares de intervenção dos atores não estatais. Assim, a democracia, longe de ser uma forma de vida dos indivíduos empenhados em sua felicidade privada, é o processo de luta contra essa privatização, o processo de ampliação dessa esfera. (RANCIÈRE, 2014, p. 72.)

Esse movimento de disjunção entre o regime discursivo dominante e práticas de linguagem que o reproduzem, em direção a práticas potencialmente transformadoras, é um dos objetivos da ADC. Para Fairclough, há uma ênfase crescente sobre como os discursos são interligados às práticas sociais de maneira a constituir momentos dessas mesmas práticas (FAIRCLOUGH, 2012; 2016; RESENDE, RAMALHO, 2017; ÂNGELO, 2006).

A concepção de práticas sociais nos permite combinar as perspectivas de estrutura e de ação - uma prática é, por um lado, uma maneira relativamente permanente de agir na sociedade, determinada por sua posição dentro da rede de práticas estruturada; e, por outro, um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las. FAIRCLOUGH, 2012, p. 308.)

No campo dos estudos de participação política, podemos identificar maneiras notáveis de configuração dessas práticas na contemporaneidade. Reunindo as contribuições teóricas indicadas a essa altura da compreensão discursiva, podemos dizer que a construção da memória se baseou em uma semiótica da interação que performou parte das mudanças sociais e políticas que desejava realizar.

Figura 55 - MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL, BRASÍLIA



(FONTE: Livro *Ocupar e resistir*, p. 187.)

São ao menos três as formas de atuação do discurso como momento de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2012; RESENDE; RAMALHO, 2017). A mais diretamente ligada às práticas atua na formação do significado acional - é a maneira particular de uso da linguagem como parte integrante de uma ação social. O discurso atua constitutivamente na formação do significado representacional - forma específica de representação autorreflexiva de uma ação social. Por fim, mas não esquecendo que se trata de um processo dialético de significação, o discurso forma o significado identificacional - posicionamento de construção dos atores sociais no nível da identidade. Essa diferenciação das macrofunções discursivas é uma orientação teórico-metodológica que visa a contribuir com as análises crítico-discursivas e não se oferece como modelo engessado.

Abaixo, seguiremos esse percurso metodológico da ADC para aprofundarmos os significados constituintes das fontes. Paralelamente, procuraremos ler as fotografias com base no método documentário em busca de correlação entre as diferentes linguagens nas quais se apoiou a configuração narrativa dos trabalhos de memória.

#### **4.1.1 SIGNIFICADO ACIONAL DAS FONTES: GÊNERO DISCURSIVO E MEMÓRIA**

Em *Historia y memoria después de Auschwitz* (2009), Dominick LaCapra se dedica ao que chama de complementaridade (2009, p. 34) entre história e memória, algo que, até aqui, vínhamos apenas pressupondo. Por isso, é importante nos dedicarmos mais a esse debate que já vem sendo feito há décadas e que tem justamente no passar do tempo e no decurso das interações sociais sua fonte de renovação teórica e metodológica.

Ricoeur (2010) dedica-se fartamente à questão e o faz baseando-se em uma epistemologia que defende a autonomia do conhecimento historiográfico, mas que tem na memória o lastro com a condição histórica dos indivíduos, grupos e sociedades. Por seu turno, LaCapra parte da memória para pensar a história e conclui pela autonomia de ambas, mas em uma “relación suplementaria que es la base para una interacción mutuamente cuestionadora o para un intercambio dialéctico que nunca alcanza la totalización o una clausura absoluta” (LACAPRA, 2009, p. 34). O diferencial da abordagem de LaCapra (2009) consiste nas implicações dessa



complementaridade para as relações éticas e políticas, pontuando marcos acontecimentais.<sup>59</sup>

Tendo em vista a dimensão do trauma tanto para a memória quanto para a história, LaCapra inclui questões afetivas na consistência das experiências sociais ao longo do tempo e, com isso, desfaz a necessidade da polêmica levada a cabo por historiadores às diferenças entre memória e história. Imbuído do cabedal crítico, não deixa de reconhecer especificidades ou de recomendar procedimentos importantes à/ao historiador/a. Segundo ele, os problemas éticos devem ser formulados no sentido de “adquirir una mayor conciencia de la enmarañada red” de conflitos.

En conclusión, cambiaría las metáforas y señalaría el rol de un trágico entramado que alcanzó un lugar importantísimo en el Holocausto pero que es evidente en muchos otros momentos de la historia. El *entramado* que reúne al victimario, al colaboracionista, a la víctima, al seguidor y a los que resisten y que amenaza con abarcar también al testigo secundario y al historiador. Un objetivo de la elaboración debería ser una mejor comprensión de este entramado y el intento de superarlo en función de una red de relaciones más deseables. (LACAPRA, 2009, p.56, grifo nosso.)

No nosso caso, a complexidade de uma história muito recente é a maior dificuldade em se nomear papéis exercidos pelos diversos atores, por isso, temos como guia as adscrições identitárias autodesignadas. Sobre essa questão, o estudo de LaCapra nos referencia e se destaca em três aspectos correlatos: 1) relevância epistemológica dos acontecimentos; 2) desvelo do “entramado” de atores e papéis no conflito; 3) afirmação da memória enquanto perspectiva relacional de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas.

A partir disso, faremos algumas considerações que constataam o caráter único das ocupações de 2016, especialmente no Paraná. Essas redes de mobilizações, ainda que amplamente detratadas ou ignoradas pela mídia hegemônica e “derrotadas” em suas pautas mais gerais, têm um caráter acontecimental pronunciado. O próprio esforço de esquecimento empreendido pela burocracia dos estados e das secretarias de educação e, até mesmo por representantes do Executivo, dão mostras disso.

[Durante ou depois das ocupações] a maioria dos professores teve que ir no Núcleo de Educação, foi intimada a ir até lá. No meu caso, eu e dois colegas... a representante do núcleo, a assistente de área, esteve na escola um dia, na

---

<sup>59</sup> No caso da referência utilizada por nós, o marco acontecimental foi o Holocausto.

sala da diretora com ela e com a pedagoga. E aí, nossa, assim (...), algumas coisas absurdas, né, do tipo: “você sabiam que vocês não podiam ajudar os alunos, essa não é a função do professor” ((faz expressão de incredulidade)). Mas, enfim, eu não respondi ((risos)). (PROF-A em entrevista para esta pesquisa.)

Na metodologia da ADC, a macrofunção da linguagem mais diretamente ligada ao discurso como prática social é o gênero discursivo. Para nós, diante do “entramado” das ocupações da segunda onda no Brasil, o delineamento do gênero discursivo estruturante dos trabalhos de memória merece nossa atenção, pois “[c]ada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sócio-histórico e cultural” (RESENDE; RAMALHO, 2017, s. p.).

Os produtos finais elaborados com objetivo de produzir um enquadramento válido e justo, eticamente, das ocupações de 2016 no Paraná, pode ser definido como um conjunto de discursos articulados em torno da construção de memória entendida também como prática social. A multimodalidade e a multiplicidade de sujeitos falantes/ouvintes representados em cada *corpora*, ainda que por vezes com relatos breves e imagens embaçadas, remete à complexidade existente entre linguagens, atos políticos e sujeitos marcados por uma conjuntura de “regressão democrática” (AVRITZER, 2019, p. 141-165) já especificada. Vale lembrar que a conjuntura sobressai quando vemos os acontecimentos de forma encadeada e mais dilatada no tempo das relações políticas. Mas precisamos ainda ver, nas contingências das ocupações de 2016 no Paraná, uma construção de perspectiva mais empírica e contextualizada, o que coincide com a maneira como os participantes de uma situação comunicativa a definem (DIJK, 2020).

Pragmaticamente, as situações comunicativas foram investigadas enquanto atos interlocutórios que, quando conhecidos pela/o leitora/r, enriquecem a compreensão semântica. Em termos de elementos como enredo, complementaridade de suportes comunicativos (textos, falas e imagens), estratégias de comunicação, etc, ou seja, no conjunto das práticas sociais que deram materialidade aos *corpora*, o gênero discursivo que se apresenta é indissociável do trabalho de memória como forma de interação social. Por isso, nos embasamos na própria memória como gênero discursivo segundo referencial da ADC e da teoria narrativa em Ricoeur (2014):

A memória constituinte das práticas sociais na contextualização analisada apresenta:

- importância explicativa do acontecimento (LACAPRA, 2009; CERTEAU, 2005);
- estrutura composicional narrativa, que molda as personagens e o acontecimentos ao mesmo tempo (RICOEUR, 2014);
- evidência de múltiplas vozes e perspectivas (BAKHTIN, 2003; HALBWACHS, 2006; BOHNSACK, 2007; RICOEUR, 2010, 2014; SANTOS, 2012; FAIRCLOUGH, 2012, 2016);
- diferentes suportes semióticos em relação (LACAPRA, 2009; FAIRCLOUGH, 2012, 2016);
- objetivo de veracidade ou verossimilhança (RICOEUR, 2010, 2014);
- possibilidade de ser produzida em linguagem literária (RICOEUR, 2014).

Desde Bakhtin, no início do século XX, a linguagem e seu uso são pensados como sistemas abertos e interpenetráveis. Embora a ADC tenha uma orientação própria, é importante não perdermos de vista que

[a]lém da concepção da linguagem como modo de interação e produção social, o enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin apresenta conceitos que se tornariam, mais tarde, basilares para a ADC, a exemplo de *gêneros discursivos* e de *dialogismo*. (RESENDE; RAMALHO, 2017, s.p., grifos das autoras.)

Em sintonia com o autor russo, Fairclough tem como premissa a multiplicidade e, de certa forma, a infinidade de gêneros discursivos. Concluímos, portanto, que, ainda com limitações para uma possível generalização da memória enquanto gênero discursivo, as macrofunções indicam significados dialeticamente relacionados, fator que merece plasticidade analítica sobre uma amostra discursiva complexa como em obras de autoria coletiva produzidas em conjuntura política movediça como é o caso das obras focalizadas por nós.

## 4.2 SIGNIFICADOS REPRESENTACIONAL E IDENTIFICACIONAL DAS FONTES

A possibilidade de se observar práticas sociais e discursivas novas é, como vimos no capítulo 02, respaldada por estudos que evidenciam a relação entre linguagens e atos (RICOEUR, 2014; FAIRCLOUGH, 2016; BUTLER, 2018). No ano de 2016, levando-se em conta a conjuntura de desdemocratização e avanço do neoliberalismo sobre os serviços públicos no Brasil, as ocupações de escolas

propiciaram uma experiência de participação política que aproximou docentes e discentes, ao contrário do que era pretendido pela reforma educacional elaborada pelo Executivo Federal na MP 746.

Em nossa pesquisa, atribuímos a essa relação de identificação e proximidade, o conceito de política de alianças. Por se dar em sincronicidade com as contingências da luta política dessa aliança contra-hegemônica, ainda enquanto a MP 746 tramitava, os trabalhos de memória realizados pelas equipes *Sentidos e sentimentos*, *Ocupar e resistir* e *#OcupaPR*, constituem momentos dessa mesma política de alianças.

O espaço de experiências constituído pelas memórias confere às ocupações destaque referencial de mudança em âmbitos formativo, político e afetivo, de um ponto de vista pessoal interligado ao coletivo. As fronteiras entre essas esferas são permeadas pelas distinções contingentes entre aliados e adversários que, no caso das ocupações estudantis do Paraná, figuram entre os temas principais das narrativas.

Partindo desse dado a respeito das fronteiras elaboradas narrativamente sobre o eu, o nós e o eles, seguiremos com a análise semântica. A distinção entre os participantes do discurso é criada discursivamente pela configuração narrativa, assumindo formas variadas, e ancora os discursos na conjuntura iniciada em 2013. Novamente, recorreremos à plasticidade teórico-metodológica da ADC para identificar o significado representacional-identificacional, pois, como decorrência do gênero discursivo - tido como a “faceta regulatória do discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2017, s.p.), é pela imbricação entre representação e identidade que podemos compreender a coextensão entre discursos, contingências e conjunturas.

Para esta análise semântica, selecionamos amostras discursivas em que é possível delinear a noção de momentos de práticas por comparação entre circunstâncias anteriores e posteriores de cada trabalho de memória. Ou seja, sabendo que eles foram realizados em etapas, buscaremos os significados representacional-identificacional considerando a narrativização própria a cada um. Para isso, retomaremos o conceito de performatividade, pois este nos permitirá condensar as ideias de ação e projeção, constituintes da dinâmica entre ato e linguagem. Assim, poderemos conciliar e tornar mais específica a relação do discurso com as práticas sociais e unir as estratégias de ação às estratégias de contra-hegemonia discursiva.

Tendo relevo, então, ao caráter de contraposição, as ocupações estudantis de 2016 nos colocam a questão de investigar como as designações diferenciais entre aliados e adversários conformam a “exterioridade constitutiva” (MOUFFE, 2015, p. 14) ou o que Butler (2018, p 11-12) chama de “fronteira contenciosa” entre quem faz parte de um mesmo lado e quem está do lado oposto de um conflito político. No caso dos trabalhos de memória, a possibilidade aberta a que *ocupantes* pudessem nomear essa fronteira demonstra a compatibilidade deles com a perspectiva de mudança social apresentada pelas/os protagonistas das mobilizações. Demonstra também a coexistência de um “olhar opositor” (hooks, 2019, p.214-242) com capacidade de enxergar um amplo panorama de disputa e ver, claramente, a necessidade de marcar seu posicionamento como parte do que o constitui enquanto prática discursiva.

#### 4.2.1: ME OCUPEI DA MUDANÇA

A seguir, abordaremos a dois pontos interdependentes, conforme fundamentação na ADC. O primeiro é o do significado representacional das fontes de análise. Adiantamos que a transposição entre os acontecimentos das ocupações e os trabalhos de memória fez diferença nessas representações, havendo maior grau de generalização no âmbito destes, mesmo que se tenha tomado como ponto de partida as vivências e os sentimentos pessoalmente elaborados.

O segundo é o do significado identificacional das fontes, isto é, as designações, condicionais, que demonstram os contornos da política de alianças das ocupações. Procuramos aqui, sobremaneira, discernir as formas como as/os *ocupantes* viam a si mesmo, tendo em mente que parte dessa visão era formada em contraste com os adversários<sup>60</sup>. É nesse sentido que a “exterioridade constitutiva” é um conceito útil na teoria sobre o antagonismo como traço irreduzível do político nos termos Chantal Mouffe distingue de maneira substancial. Na teoria, o antagonismo é estabelecido entre atores em uma relação de identificação com o polo “nós” e diferenciação com o polo “eles”, em que não há uma extremidade sem a outra.

---

<sup>60</sup> Nessa altura do desenvolvimento analítico de nosso problema de pesquisa, optamos por manter o universal masculino no que se refere ao discurso hegemônico, uma vez que essa é a forma que ele se impõe. Em contrapartida, utilizamos a linguagem inclusiva no que se refere a *ocupantes* e suas/seus aliadas/os, considerando a forma como se afirmam em oposição àquele discurso.

#### 4.2.1.1 SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL DE *ME OCUPEI DA MUDANÇA*

A exposição *Me ocupei* é a quarta etapa do trabalho coletivo que envolveu diretamente a equipe *Sentidos e sentimentos* (cf. quadro 02). O planejamento de se realizar uma exposição comemorativa, conferiu às lembranças compartilhadas na oficina *Experiência em Imagens* um enquadramento em que a afetividade permeou toda a situação comunicativa. Curiosamente, tal planejamento deixava um espaço flexível a ocorrências não controláveis, um espaço que foi preenchido por significativo “excedente emocional” (RUIZ, 2016a, p. 238), fluindo entre a narrativização cronologicamente ordenada e a esteticamente ordenada.

A estrutura cronológica de desenvolvimento da oficina era pressuposta por parte da equipe. Havia certa preocupação em identificar mudanças, efeitos das ocupações na ressignificação de elementos ligados à escola (professores, espaço físico, direção, colegas, etc) e à política. Entretanto, percebemos haver uma outra camada que ganhava mais espaço nessa estruturação conforme decorriam os diálogos da oficina.

As tomadas de turno entre o grupo e as/os *ocupantes* foram significativamente diferenciadas na primeira e na terceira etapas do trabalho de memória. No primeiro momento, as perguntas partiam sempre do grupo para as/os *ocupantes*. Estas/es demonstravam com frequência não ter certeza sobre quem deveria responder, então, o grupo indicava nominalmente as perguntas, procurando garantir que fossem respondidas. Ainda que fosse perceptível certa descontração e empatia, sem usos formais de pronomes de tratamento, o grau de diretividade das perguntas era bem mais condizente com uma situação de entrevista com fins de pesquisa<sup>61</sup>. No terceiro momento, da oficina, as tomadas de turno passam a ser mais equilibradas entre o grupo, não havendo primazia de quem deveria perguntar e possibilitando que os dois círculos de *ocupantes*, da Escola Central\* e da Escola Sul\*, dialogassem entre si e tivessem mais controle sobre as variações entre os temas abordados. Outro fator diferencial desta terceira etapa foi a flexibilização da ordem cronológica,

---

<sup>61</sup> Uma das três entrevistas de 2016 é antecedida de aproximadamente quatro minutos de explanação sobre os motivos de ter uma câmera e um gravador, como as/os entrevistados poderiam falar um após a/o outra/o, a fim de evitar sobreposição que dificultasse a futura transcrição pelas pesquisadoras, o que caracterizaria o interesse sociológico sobre os depoimentos, entre outros apontamentos. As/os ocupantes respondem indicando estar à vontade com a situação.



proporcionada pelos estímulos do contato com o material fotográfico impresso em tamanho ampliado. Com isso, o trabalho de memória que resultou nos cartazes assumiu um caráter explícito de montagem, como diz Didi-huberman acerca do produzir “conhecimento através da montagem” (2020, p. 172):

O valor de conhecimento nunca seria intrínseco a uma única imagem (...). Trata-se, ao contrário de pôr o múltiplo em movimento, de não isolar nada, de fazer surgir os hiatos e as analogias, as indeterminações e as sobredeterminações em jogo nas imagens. (DIDI-HUBERMAN, 2020, p. 173).

Ao revermos os cartazes da exposição (cf. Figura 16 e Figura 47), depreendemos que as justaposições entre diferentes imagens, e mesmo entre imagens e escritos, reproduziram esteticamente a fluidez entre camadas e escalas de representação sobre acontecimentos, afetos e atores das ocupações. A dimensão interacional e dialógica foi condicionante desde a mesa de montagem, mediante os contatos físicos, até a afixação nas paredes da exposição. Certo estranhamento por parte das/os *ocupantes*, visível assim que tocaram as primeiras vezes no papel fotográfico, para logo em seguida apontarem às/aos outras/os presentes que, sim, eram elas/eles mesmos ali, revela também a relação ética em que um olhar outro foi capaz de provocar uma transmutação no olhar sobre si, mesmo movimento exercido pela memória (RICOEUR, 2014).

#### **4.2.1.2 SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL DE *ME OCUPEI DA MUDANÇA***

A distinção entre aliadas/os e adversários construída nos diálogos da oficina de cartazes e, conseqüentemente, na exposição *Me ocupei* é central para a caracterização do conflito político vivenciado nas ocupações de 2016. Sua amplitude, com alcance sobre a opinião pública estadual e nacional, foi de grandes proporções. Ainda que se tenha criado à época uma visão hegemônica contrária a essas mobilizações, houve diversos pontos em que tiveram capilaridade e exigiram, à sua maneira, um posicionamento que era avaliado constantemente por *ocupantes*. Família, amigas/os, professores, vizinhos, diretoras/es, governantes, as/os próprias/os *ocupantes* estavam sempre demarcando suas posições políticas, podendo mudar em diferentes circunstâncias.

Por ter ocorrido um ano após o auge das ocupações, a oficina de cartazes teve condições de reunir essas avaliações sobre os posicionamentos de pessoas ligadas às/aos *ocupantes* e registrar algumas variações que elas apresentaram de um polo a outro. Na tabela abaixo, condensamos as formas nominais como foram apresentadas essas variações pelas/os participantes da oficina para termos a dimensão do quão significativas foram essas designações para o conteúdo elaborado narrativamente. Seguimos a sequência temática bem como a ordem das falas das/os narradoras/es, suprimindo as de integrantes da UFPR<sup>62</sup>.

Quadro 5 - NÓS X ELES - OFICINA/EXPOSIÇÃO

VÍDEO	TEMA	OCUPANTE	Aliadas/os	Adversários
009	Fotos mais significativas	ALE*	-	diretor
			APP	-
			moradores	-
			professor Antony*	-
010	Escola Central* ocupada	ALE*	-	[torcida] do Atlético
				pessoas que passavam e xingavam
	Recepção a visitantes	ALE*	Exército (?)	Exército (?)
	Fotografias dos primeiros momentos da ocupação	ALE*	APP	-
			estagiária [Tânia]*	-
	Repressão a ocupantes no pós-ocupação da Escola Central*	ALE*	-	diretor
		RAY*	-	direção
		TEO*	-	diretor
		ALE*	pedagoga	-
		RAY*	-	pedagoga
		SAM*	-	Funcionária [Zilda]
		ALE*	-	diretor
			professora [Cláudia]	-
	Antes da ocupação na Escola Central*	NUB*	C.E.P.	-
	Antes da ocupação na Escola Sul*	KIT*	C.E.P.	-
NUB*		alguns professores	-	
		alunos do colégio	-	
		direção, pedagogos	-	
		a galera do grêmio	-	

<sup>62</sup> A transição entre um tema e outro foi proposta tanto pela equipe da UFPR quanto por ocupantes. Por isso, não estamos mais preocupadas em destacar as tomadas de turno, mas sim a designações utilizadas por ocupantes para identificar suas/eus aliadas/os ou adversários.

		KIT*	-	nossos amigos que eram totalmente contra
		NUB*	-	diretor
		KIT*	minha mãe	-
			a galera	-
			grupo de teatro	-
		NUB*	uma professora	-
011	Novos afetos nas ocupações	NUB*	galera do grêmio; grupo de teatro	-
		ALE*	pessoa que não imaginava	-
		NUB*	[nova] família	MBL
			muita gente	desocupas
			meu pai	-
		KIT*	peessoas que estavam lá pra apoiar	-
			-	desocupa
		NUB*	peessoas que [tínhamos acabado] de conhecer	-
			[nova] família	-
			equipes da ocupação	-
			peessoas de fora entraram pra alguma oficina	-
		KIT*	PROF-F*	-
			palhaço que foi fazer apresentação	-
		NUB*	-	um policial
		KIT*	peessoas diferentes da gente	-
			essa família [da ocupação]	-
		ALE*	outras ocupações	-
			uma psicóloga que doava comida	-
		ALE*, TEO*, RAY*, ALE*, RAY*, TEO*	-	Pessoal que passava xingando “vagabundo”; “vai trabalhar”; “viadinho”; “massa de manobra do PT”; “arrombado”; “arrombado”;
		ALE*	uma aluna do colégio	-
		KIT*	C.E.P.	MBL
		NUB*	muito vizinho que ajudou	vizinhos que filmaram coisas nada a ver
			uns vizinhos	-
professores; pais de alunos; professores de outros colégios;	-			
KIT*	-	[que] passou xingando		
TEO*	-	um senhorzinho		
	Cláudio* [aluno] (?)	Cláudio* [aluno] (?)		

		NUB*	menino que ocupou com a gente (?)	menino que ocupou com a gente (?)
	<b>Ocupações como constituídas de participação das minorias</b>	KIT*	-	desocupa
		RAY*	minorias; LGBTs; negros; mulheres	-
			-	homem branco, loiro, hétero, de olho claro
			gay, menina que sofreu machismo, menina lésbica, garota negra	-
		TEO*	LGBT; negros	-
			minorias	-
012	<b>Confiança/desconfiança nas ocupações</b>	ALE*	RAY*	MBL
		TEO*	-	minha mãe
			minha mãe; elas [RAY* e SAM*]	-
		KIT*	-	nossa família; minha mãe
		TEO*	-	minha mãe
		KIT*	gente que mudou a cabeça	-
			-	diretor
		ALE*	ocupação C.E.P.	MBL
		KIT*	-	nossos familiares
		NUB*	minha mãe	professora de economia
TEO*	minha mãe	pessoas que falavam "vai trabalhar"		
015	<b>A desocupação e o "depois"</b>	RAY*	família	família
			essa família; a [Andressa]*; amizades da ocupação	-
	<b>Visibilidade da ocupação perante a sociedade</b>	SAM*	-	eles [os incomodados]
		TEO*	a gente	-
		KIT*	-	eles
		NUB*	amigos	a sociedade; policiais;
		ALE*	-	nossas famílias;
		KIT*	a sua família	a sua família
		TEO*	-	minha família; meu irmão;
	<b>Cotidiano da ocupação</b>	TEO*	pessoas que nós escolhemos como família	-
	<b>Papel das/dos aliadas/os</b>	RAY*	família [não escolhemos]	-
		TEO*	família [não escolhemos]	-
		KIT*	pessoas que pesquisavam; advogados;	-
	<b>Controla da imagem e gestão de conflitos na ocupação</b>	KIT*	-	terceiros;
		NUB*	gente de fora	gente de fora
		ALE*	-	RPC
TEO*		-	a gente brigava	
ALE*		a gente	a gente	

\*Nomes fictícios

A partir do quadro acima, notamos que há certa fluidez na configuração narrativa no que se refere ao significado identificacional desta fonte - não apenas pela

forma oral de verbalização dos depoimentos, mas também pela dinâmica de intercorrência com as fotografias e seus excedentes. Ainda assim, destacamos como a narrativização se apoia repetidamente na diferenciação entre papéis contrastantes em termos identificacionais, fazendo deste um aspecto relevante da construção da memória.

#### 4.2.2 OCUPAR E RESISTIR

A densidade das representações visuais em *Ocupar e resistir* nos levou a recortar uma amostra muito pequena deste livro para a análise semântica, se comparada ao número elevado de imagens publicadas. O enfoque será dado à comparação entre dois enquadramentos fotográficos: um feito a propósito de noticiário sobre as ocupações e outro feito no livro de memórias. As informações que temos a fim de diferenciá-los correspondem a suas datas de publicação, faltando-nos o dado exato de quanto foram feitas as fotografias.

##### 4.2.2.1 SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL DE OCUPAR E RESISTIR

Como vimos no capítulo 03, o nome de Giorgia Prates foi mencionado por uma de nossas entrevistadas, a **PROF-C**. Além dela, **PROF-D** também nos informou sobre a intenção de se contemplar o máximo possível as fotografias das ocupações estudantis por parte da equipe de trabalho, uma tarefa pela qual a mesma Giorgia Prates se tornou conhecida entre *ocupantes*, *apoiadores* e veículos de comunicação que se dispuseram a noticiar a ocorrência das mobilizações de estudantes no Paraná em 2016.

Mediante pesquisa em diversos *sites* e redes sociais de jornais paranaenses, a maioria indicada nas próprias fontes primárias de investigação<sup>63</sup>, buscamos por

---

<sup>63</sup> Nos dois livros e na oficina de cartazes são citados diversos veículos de comunicação, nem sempre como aliados, mas como meios dotados de certa influência sobre a opinião pública durante as ocupações de 2016. Na oficina foi citada a RPC; em *#OcupaPR* consta todo o capítulo 06 com o tema dos noticiários do Paraná; em *Ocupar e resistir* há, inclusive, a contribuição de coletivos como o CWB contra Temer (atual CWB Resiste) e republicação de uma matéria de Mônica Ribeiro na Gazeta do Povo, entre outros. Perfis no *Facebook* também foram largamente mencionados e utilizados como fontes pelos trabalhos de memória.

fotografias da então estudante de Pedagogia, *ocupante* e hoje fotojornalista cuja contribuição foi tão farta em *Ocupar e resistir*, inclusive na condição de organizadora.

Nas matérias jornalísticas produzidas durante as ocupações, as fotografias foram utilizadas de forma que não foge ao padrão do discurso midiático hegemônico sobre diversos temas. Elas serviram de ilustração aos conteúdos escritos e, além disso, foram apresentadas sob um tipo também muito comum, “o mais difundido do mundo” (BARTHES, 2018, p. 39). Esse tipo é referido por Barthes como “fotografia unária”:

A Fotografia [*sic*] é unária quando transmite enfaticamente a “realidade sem duplicá-la, sem fazê-la vacilar (a ênfase é uma força de coesão): nenhum indireto, nenhum distúrbio. A Fotografia unária tem tudo para ser banal, na medida em que a “unidade” da composição é a primeira regra (...). As fotos de reportagens são com muita frequência fotografias unárias (...). Essas fotos de reportagem são recebidas (de uma só vez), eis tudo. Eu as folheio, não as rememoro; nelas, nunca um detalhe (em tal canto) vem cortar minha leitura (...). (BARTHES, 2018, P. 39-40.)

Até que conclua sua argumentação, Barthes (2018) remete a uma multiplicidade de possibilidades representacionais do que chama repetidamente de “Fotografia”. O autor acaba por não resolver um paradoxo aparente na caracterização dessa, que para ele, é uma linguagem específica. A “Fotografia” seria tanto particular quanto universal. Ao desdobrar isso em uma dialética, o autor destaca a estrutura narrativa que indicamos ser comum a nossas fontes. Com base nesses apontamentos, observamos certa preponderância das fotografias na composição geral desta fonte, sendo esta linguagem aquela que conduz o fio narrativo do discurso.

Ao compararmos o enquadramento dado a duas fotografias de Giorgia Prates em reportagens anteriores a *Ocupar e resistir* com fotografias da mesma autora na contextualização deste trabalho de memória, concluímos que há uma reapropriação das imagens em favor das narrativas de *ocupantes*.



#### 4.2.2.2 SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL DE OCUPAR E RESISTIR

A importância de tomar posição a respeito das ocupações estudantis vem sendo atestada por nós sob o conceito de “exterioridade constitutiva” (MOUFFE, 2015, p. 14). Levando-se em conta que a maior parte do material de *Ocupar e resistir* foi reunida entre novembro e dezembro de 2016, notamos que a demarcação entre quem era favorável ou contra as ocupações e suas demandas assumiu característica mais resoluta. Em comparação com diálogos da oficina de cartazes, há pouco espaço para referências a mudanças de posicionamento entre um e outro polo, exceto quando se argumenta ter havido alguma transição da incerteza para o apoio. A assertividade que identificamos aqui é mais parecida com aquela de #OcupaPR, trabalho também simultâneo à ocorrência das ocupações em 2016 e igualmente instigante a posturas como *aliados* ou *adversários*.

O tom do discurso midiático durante as ocupações possibilitava certa margem de incerteza sobre os engajamentos. Nesse mesmo sentido, estão as fotografias de reportagens que empregaram registros de Giorgia Prates. Encontramos duas em que há *clicks* feitos por ela e, posteriormente, publicadas em *Ocupar e resistir* com leves, porém significativas, alterações.

Figura 56 - FOTOGRAFIA DE G. PRATES NA FANPAGE OCUPA UFPR, 11 NOV. 2016



(FONTE: <https://www.facebook.com/ocupaaUFPR/photos/a.1809292146002328/1809292269335649>).

Figura 57 - FOTOGRAFIA DE G. PRATES EM OCUPAR E RESISTIR



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 160.)

Figura 58 - FOTOGRAFIA DE G. PRATES NA CBN CURITIBA



(Fonte: <https://cbncuritiba.com/estudantes-de-pedagogia-ocupam-a-reitoria-da-ufpr/>)

Figura 59 - FOTOGRAFIA DE G. PRATES EM OCUPAR E RESISTIR (a)



(Fonte: Livro *Ocupar e resistir*, p. 58.)

A comparação entre as figuras 59 e 60, assim como entre as figuras 61 e 62, permitem inferir que o enquadramento proposto no livro de memórias dá um *close* nos atos e dizeres defendidos pelos estudantes, em sinal de apoio a suas representações. Além disso, vale lembrar um aspecto que indicamos em nosso capítulo 03 acerca das maneiras pelas quais são justapostas ou sobrepostas com muita frequência neste trabalho intervenções que indicam a transição entre sessões do livro, como títulos e subtítulos. Essas transições indicam inclusive reapropriações desses materiais pela equipe, adicionando camadas de significação próprias da construção da memória.

#### 4.2.3 #OCUPAPR 2016: MEMÓRIAS DE JOVENS ESTUDANTES

Pelas características do livro *#OcupaPR*, destacamos duas sessões como representativas do seus significados representacional e identificacional: a *Carta aos Jovens* e os capítulos 02 a 05, aqueles que trazem as narrativas estudantis diretamente. Ao considerarmos esses excertos como etapas do trabalho de memória, gostaríamos de frisar a sua correspondência com atividades distribuídas entre pessoas, ocorrendo simultaneamente, e não de maneira sucessiva.

#### 4.2.3.1 SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL DE #OCUPAPR

Em #OcupaPR, há uma seção que, pelos encaminhamentos introdutórios que faz ao restante da obra, contém as principais representações da obra. É a *Carta aos Jovens* (SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 13 – 27), que antecede as narrativas de *ocupantes*, que seriam o conteúdo mais original do livro. Será aqui classificada como um texto cujo gênero situado ao nível da prática discursiva é o mesmo dos manifestos, notas de repúdio, notas públicas, etc. Dessa forma, acentuamos seu cunho politicamente performativo.

Na entrevista com as integrantes do LAPEDUH, **PROF-A** e **PROF-B**, apuramos que o texto teve uma primeira versão escrita individualmente pelo organizador Thiago Divardim entre 09 e 10 de novembro de 2016, cerca de um mês e meio antes do lançamento do livro de memórias. Ela circulou em diferentes ambientes físicos e virtuais:

uma primeira versão desse texto (...) talvez fosse muito carregada de algum termo do campo sindical ou fosse carregada de algum academicismo mesmo. Ela talvez tinha quase o tamanho de um artigo (...), ele circulou no grupo do LAPEDUH. (...). Mas quando esse texto foi lido a primeira vez, (...) a gente chegou à conclusão que ele tava um texto muito acadêmico. Então [duas professoras integrantes do LAPEDUH] trabalharam em cima do texto numa tentativa de tornar o texto mais dialogado com o público da juventude, do ensino médio mesmo. Então, obviamente, que elas também deram contribuições ao conteúdo do texto, né, mas elas fizeram isso em um processo de adaptação dessa primeira versão (...) e existiu essa segunda versão que foi pro livro. (PROF-B, em entrevista para esta pesquisa.)

A versão escrita por Thiago, intitulada “Por que o LAPEDUH é contrário a MP 746?”, foi publicada em 21 de dezembro de 2016 na biblioteca virtual Scribd. No processo de investigação sobre os elementos componentes do livro, procedemos a uma análise comparativa de aspectos específicos entre as duas versões do texto. Destacaremos dois dos que possibilitam abordar brevemente as expectativas que se procurou contemplar pela equipe LAPEDUH no endereçamento do texto “aos jovens”:

- 1) autoria;
- 2) participantes da prática discursiva.

Chamamos a atenção para o baixo grau de correspondência entre o aspecto da autoria (1) e o da participação na prática discursiva (2), que poderiam ser confundidos à primeira vista. De maneira contraintuitiva, é necessário ressaltarmos que, embora saibamos agora que o professor Divardim escreveu “Por que o



LAPEDUH é contrário a MP 746?”, ele não se identificou como autor no texto escrito, que está ainda hoje rubricado por “Integrantes do LAPEDUH-UFPR” (SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 27). De acordo com a **PROF-B**, ele disponibilizou aquele material para leitura de membros do Laboratório e, portanto, podemos concluir que sua autoria não era de todo desconhecida. Ainda assim, entendemos que o fato de Thiago não ter sublinhado a autoria individual e tê-la remetido ao conjunto de membros oficiais e não-oficiais do LAPEDUH é significativo para as relações de interação do grupo como um conjunto colaborativo.

No tocante ao tópico 2, há diferenças textuais importantes entre a primeira e a segunda versão. Notamos que as/os participantes da prática discursiva não mudam entre uma versão e outra. São eles: *a*) os produtores do texto: integrantes do LAPEDUH; *b*) os leitores ao qual o texto se endereça: jovens estudantes de ensino médio potencialmente afetados pela MP 746. O que muda é a maneira como se buscou textualmente realizar uma adaptação que considerada mais apropriada para a leitura do público-alvo do fragmento.

Pela entrevista com **PROF-A** e **PROF-B** sobre a interação e o modo colaborativo de desenvolvimento das atividades acadêmico-científicas e políticas do LAPEDUH, entendemos os motivos por que o participante *a*) deve mesmo ser identificado pelo conjunto de seus integrantes e não apenas pelo professor Thiago. Na dimensão textual, se a primeira versão deixava isso implícito e ia direto para os motivos pelos quais o LAPEDUH era contra a MP 746, a *Carta* tomou um ponto de partida específico:

Nós somos, ao mesmo tempo, professores e estudantes. Alguns de nós vieram de escolas públicas, outros estudaram em colégios particulares, alguns estudaram em escolas técnicas, outros fizeram ensino médio, alguns já estudavam o magistério durante o antigo segundo grau. Depois de algum tempo na universidade, e entendendo um pouco mais sobre a história da educação no Brasil, resolvemos escrever para os jovens de hoje os motivos da nossa contrariedade à medida provisória (MP) 746 apresentada no dia 22 de setembro de 2016. (Livro *#OcupaPR*, p. 13.)

Chamamos a atenção para outra alteração: a profusão de sujeitos “nós” (o LAPEDUH como produtor do livro) que deixaram de ser elípticos na segunda versão. Na primeira, o “nós” foi escrito apenas 04 vezes, de modo que muitas outras vezes ele estava na forma elíptica, abrindo margem para uma certa indeterminação sobre quem estava falando e até mesmo para quem se estava falando - podendo ser

identificados por outros agentes políticos envolvidos, como entidades representativas, professores em geral, trabalhadores em geral, pessoas que pensam a educação a partir de diferentes práticas sociais, etc. Por outro lado, na *Carta*, os participantes *a)* e *b)* da prática discursiva são mais explícitos e o sujeito “nós” aparece 16 vezes em referência aos participantes *a)*. Já os participantes *b)* aparecem identificados por “jovens” 06 vezes no primeiro momento e 15 vezes na versão final.

Aqui estamos pontuando a relevância do uso das palavras “nós” e “jovens” como formas pelas quais a seção do livro *Carta aos Jovens* construiu a relação entre produtores e leitores do livro, que são também os sujeitos cujas memórias estão registradas. A relação estabelecida entre esses participantes alinhava as três dimensões do discurso, na acepção da análise de discurso crítica, e nos aproxima dos significados de toda a obra.

A articulação dos tópicos 1) e 2) indica alguns aspectos contrastantes com o discurso hegemônico, identificando o livro ao lado das/dos aliados das ocupações, pois: à juventude é sim creditada a capacidade de pesquisar informações indicadas e de compreender os argumentos expostos acerca da conjuntura política de 2016; por conta da memória ser também a memória dos produtores/organizadores/autores do livro, as reflexões conclusivas sobre o significado das ocupações podem ser entendidas como análises reflexivas dos atores; embora o período de produção do livro e dos depoimentos não seja totalmente coincidente com o das ocupações, ainda se considerada que os motivos das ocupações continuavam vigentes; por isso, podemos entender que o conjunto das mobilizações estudantil-juvenis e a situação comunicativa estabelecida pelo trabalho de memória do LAPEDUH, segundo os participantes, ocorrem na mesma temporalidade; essa construção amplia os significados das ocupações para um estado de latência, em que se entende que podem voltar a acontecer, por isso, inclusive a necessidade de lembrá-las.

#### **4.2.3.2 SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL DE #OCUPAPR**

Em *#OcupaPR*, a análise aponta o destaque do conflito político para o significado identificacional. O conflito é parte do enredo e, ao mesmo tempo, enumera diversos atores sociais como *apoiadores* ou como *adversários*.



Devido à diversidade de depoimentos contidos nos capítulos, optamos novamente pelo recurso do quadro-resumo:

Quadro 6 - NÓS X ELES - #OCUPAR<sup>64</sup>

<b>Autoria (UF)</b>	<b>Aliadas/os (nós)</b>	<b>Adversários (eles)</b>
<b>B. (PR)</b>	mulheres negras, periféricas e LGBTTs; estudantes do meu antigo colégio; C.E.P;	governo Michel Temer; Beto Richa; que optaram pela não ocupação; os que não participaram de praticamente nenhuma atividade que realizamos; juiz Alex Costa de Oliveira; PM; mídia;
<b>A. (PR)</b>	professores e alunos;	governo;
<b>A. M. H. (PR)</b>	filhos da democracia; movimento estudantil do Paraná; colegas da região metropolitana;	representantes da nação; jornais locais; adultos (ironia);
<b>V. N. (RN)</b>	articulação com vários movimentos estudantis;	oposição nas redes sociais;
<b>A. C. N. (PR)</b>	Milhares de colégios ocupados; galera do Pedro Macedo; umas companheiras, uns companheiros;	MBL; pais; alunos; professores, mídia hegemônica, governo estadual e federal; pessoas aleatórias que gritavam no portão;
<b>B. S. (PR)</b>	rede com professores apoiadores;	maior parte da população, direção, secretarias de escolas, pais, mídia tradicional;
<b>L. I. (PR)</b>	Levante, Antifa, MAB; as pessoas que também fizeram parte disso;	-
<b>J. P. (PR)</b>	milhares de pessoas que se uniram pela educação, pela democracia;	aqueles que tentaram nos tirar até com força; até nós mesmos; governadores, deputados, senadores;
<b>I. (PR)</b>	professores;	a maioria era contra; diretores; governo federal;
<b>Texto coletivo (GO)</b>	alunos do ensino fundamental II e ensino médio;	o Estado;
<b>V. (PR)</b>	muitas pessoas; algumas pessoas;	terceiros que espalhavam boatos; ameaças de invasão;
<b>Texto coletivo (PR)</b>	estudantes de cursos superiores;	atual governo [Temer]; pessoas não identificadas; alguns responsáveis; apelo midiático;
<b>(sem autoria) (PR)</b>	alunos de outros colégios; professores;	alunos que não compareceram, professores com visão deturpada; invasores;

<sup>64</sup> Os depoimentos identificados pelas iniciais são aqueles em que foram dados os nomes pelos próprios autores e autoras. Para nós, a identificação é mais relevante do que os nomes em si, até porque não temos como saber quais deles são pseudônimos.

<b>R.</b> <b>(PR)</b>	todos que querem e acham necessário defender seus direitos; pessoas que defendem o mesmo que nós;	-
<b>M. I.</b> <b>(CE)</b>	MAIS; professores; juventude;	burocratas do sindicato dos professores; APEOC; Temer; governador Camilo Santana; movimento desocupa;
<b>L. M.</b> <b>(PR)</b>	pessoas que queriam entender;	senso comum; seletividade da mídia;
<b>D. R. M.</b> <b>(MG)</b>	estudantes do IF do Norte de Minas, universidades federais de Juiz de Fora, Vale do Jequitinhonha, Mucuri. São João del Rei, IF Triângulo Mineiro, If Sudeste de Minas, escolas municipais e estaduais, PUC Minas;	
<b>(sem autoria)</b> <b>(PR)</b>	os alunos;	aqueles que taxavam os ocupantes de vadios ou irresponsáveis e governo;
<b>B. C.</b> <b>(PR)</b>	nós, estudantes; outros colégios;	-
<b>E.</b> <b>(PR)</b>	alguns professores que colocaram o conhecimento em prática; alguns grupos que ofertaram oficinas; minha família;	alunos e seus familiares; até professores;
<b>P.</b> <b>(PR)</b>	nós, secundaristas; pessoas novas;	governo do PR;
<b>B. S.</b> <b>(PR)</b>	Estudantes secundaristas do meu estado; grêmio estudantil; C.E.P.;	governo Temer, mídia;
<b>A.</b> <b>(PR)</b>	meus queridos colegas; todos que participaram;	pessoas superficiais;
<b>L.</b> <b>(PR)</b>	jovens;	-
<b>A.</b> <b>(PR)</b>	juventude;	os poderosos;
<b>G.</b> <b>(GO)</b>	estudantes de outras ocupas, professores; rede de caronas;	policiais do batalhão de choque; espectadores; professores;
<b>I. M.</b> <b>(GO)</b>	funcionários terceirizados;	-

Uma correlação que não está totalmente presente no quadro, mas que importa ressaltar, é a da consideração de condicionantes para a definição de aliadas/os e adversários. Por exemplo, por vezes, professores são apontados como *apoiadores* e como adversários na mesma narrativa. Os condicionantes são colocados a fim de

definir uns e outros e por isso o polo *e/les*, por vezes, aparecem como “os que...” ou “aqueles que...”:

Fizemos uma assembleia para que se houvesse uma ocupação, quantos seriam a favor. A maioria dos alunos era a favor. [O]cupamos o Colégio, e víamos ao passar do tempo que esses mesmos alunos que eram a favor não compareceram no movimento de ocupação, e professores também! Professores com opinião deturpada, do que tinham antes do movimento. (Livro #OcupaPR, 2016, p.71)

Assim como se fala sobre os alunos que votavam a favor das ocupações, mas que “não compareceram no movimento de ocupação”, fala-se sobre os que se diziam favoráveis às ideias dos estudantes, mas que eram contrários à tática das ocupações. Este argumento era frequente entre aqueles que se reuniram no “desocupa”. Notamos que, ao levantarem isso, as narrativas de memória criam um sentido de conflito presente. Ainda que as ocupações estivessem associadas a outras formas de protesto e, com isso, envolvessem também outros atores, o alinhamento político do *nós* era interpretado sobremaneira a partir da tática da ocupação escolar, as *performatividades internas*, e do que se discutia a respeito dela.

### 4.3 UM POTENCIAL CRÍTICO

Após inúmeros detalhamentos dos discursos de memória analisados, reiteramos a interdependência entre os significados acional, representacional e identificacional no conjunto de cada obra. A contribuição de metodologias críticas de análise mostrou-se valiosa para a compreensão de uma cadeia discursiva consistente em meio à profusão de sentidos, afetos e ações potencialmente novos para exercícios democráticos mais participativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Haveria um princípio organizador nas produções sociais da memória das ocupações estudantis de 2016 no Paraná? Se não um princípio geral, teriam elas um conjunto de elementos significativos que indicassem sua relação com a conjuntura de 2013 a 2018? Acreditamos que sim e acreditamos também que alguns desses elementos atualizam o paradoxo da democracia em uma sociedade subalternizada pelo neoliberalismo. A lógica neoliberal é influente sobre esse paradoxo, bem como sobre a crescente desvalorização dos direitos sociais e dos serviços públicos no Brasil.

Semioticamente, o protagonismo estudantil, sobretudo o secundarista, deslocou as contestações da arena da representação formal, da qual estão excluídos os jovens, para a da participação democrática. Nessa disjunção, responderam a uma conjuntura de mudanças na relação do Estado brasileiro com os movimentos sociais de forma a promover o entrecruzamento da experiência de participação com formas de resistência ao autoritarismo, bem como ao avanço de processos de desdemocratização (BIROLI, 2018; MIGUEL, 2018). As demonstrações do fortalecimento de sujeitos políticos coletivos indicam que as arestas dos discursos hegemônicos podem ser moldadas e que o sufocamento das lutas por reconhecimento encontra barreiras na elaboração coletiva de opressões vividas.

O propósito interventivo, as metodologias performativas e o gênero discursivo memória estiveram articulados desde a idealização até a conclusão dos trabalhos das equipes colaborativas reunidas a partir da UFPR na contingência da oposição à “Deforma do Ensino Médio” e à “PEC da morte”. A execução das atividades conjuntas entre docentes e discentes de diferentes níveis de ensino, bem como a validação de uns e outros saberes pode ser considerado um êxito do processo de elaboração das narrativas documentadas.

O avanço do autoritarismo sobre a organização política brasileira, extensivo aos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, coloca a conjuntura de 2013 a 2018 em face de intensas disputas discursivas. E também não são de se menosprezar as assimetrias de poder entre antecedentes de um conflito que já tem as marcas de um massacre, o 29 de abril por exemplo, contra alianças de resistência ao desmonte do Estado alicerçado em direitos sociais. Diante disso, a memória é uma forma de resistência a noções de mudança que contenham em si mesmas o retrocesso. A

memória das ocupações de 2016 no Paraná coloca em cena outros possíveis cujo suporte corporal, afetivo e político é resistir à privatização de direitos.

A memória produz contranarrativa enquanto o esquecimento autoritário produz metanarrativa. Ambos termos são fluidos, porém, concorrentes. A oposição entre eles remete a trabalhos de memória que apostam na intervenção como forma e conteúdo, fortalecimento de vínculos contra imposição de interesses, aprendizado contra repetição. **Na memória dos aliados, dos próximos**, a resistência pode dizer: ao nos ver juntas/os, eles têm medo.

Felizmente, a definição acima nos possibilita caracterizar os trabalhos de construção social da memória segundo uma postura, enquanto pesquisadoras, que procura também estar próxima afetivamente de experiências imbuídas de uma densidade que não desejamos circunscrever, mas sim fazer circular. Por isso, nos identificamos com a postura assumida por Stengers (2015) ao se recusar a desvelar o seu objeto de estudo:

Na diferença entre desvelar e caracterizar se localiza minha abordagem da situação que “nos” coloca hoje em suspenso. Desvelar seria ambicionar passar da perplexidade ao saber que julga, para além das aparências. (...) Caracterizar é, partindo do presente que coloca a questão, remontar ao passado, e isso não para deduzir esse presente do passado, mas para dar espessura ao presente: para interrogar os protagonistas de uma situação do ponto de vista daquilo de que eles podem se tornar capazes, da maneira pela qual eles são capazes de responder a essa situação. O “nós” que este ensaio faz intervir é aquele que, hoje, coloca questões desse tipo, que sabe que a situação é crítica, mas não sabe a que protagonista se devotar. (STENGERS, 2015, p. 33-34.)

Por diversos motivos, seja tratando de questões ambientais globais, seja perscrutando marcas subjetivas de uma coletividade, temos motivos para concordar com Stengers (2015) sobre estarmos em um tempo de catástrofes. Compartilhamos desse desamparo e acreditamos não ser vão deixar-nos afetar por experiências similares, acreditando que os “nossos responsáveis” podem ser também afetados por essa perplexidade, mas que, ainda assim, o futuro não dependerá deles.

Poder e contrapoder são estruturas, são atos e são linguagens. Tensionam-se e transformam-se. Quando as reformas neoliberais trazem um teor de mudança como inevitável, as alianças que resistem politizam seus vínculos internos modificando as narrativas únicas para um teor de solidariedade. Sob esse princípio, a memória se

torna um conjunto de referências que são *nossas* e não *deles*: ela só existe porque *nós* resistimos.

Vimos até aqui, que muitas questões sobre juventude, modernidade e movimentos sociais colocam a dimensão futura como seu principal direcionamento. No entanto, acreditamos que as ocupações secundaristas proporcionam uma inflexão teórica e política sobre essa tese. Seria o caso de levarmos a outro patamar a profunda disposição de questionamento da/oss estudantes mobilizados e invertermos as proposições: a juventude está para o futuro; a modernidade está para o futuro; os movimentos sociais estão para o futuro. Coloquemos perguntas em seu lugar: O futuro está para a juventude? O futuro está para a modernidade? O futuro está para os movimentos sociais?

Acreditamos que as redefinições de democracia em curso podem responder a essas questões. Então, devotemo-nos a outros possíveis.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. da S. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”**: uma análise sociológica dos repertórios do movimento “escola sem partido”. 190 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

AVRITZER, L. **O pêndulo da democracia**. São Paulo: Todavia, 2019.

ARAÚJO, M. P; SANTOS, M. S. História, memória e esquecimento: implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.79, p. 95-111, dez. 2007. Disponível em <<https://journals.openedition.org/rccs/728>>. Acesso: 09 fev. 2021.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. 7 ed. Trad. Júlio Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, H. S. **Falando da sociedade**: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BIROLI, F. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 61 ,n.1 , p. 83-94, jan.-abr. 2018. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/145515/139668>>. Acesso em 18 jan. 2021.

BOHNSACK, R. A interpretação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 18, p. 286-311, jun./dez. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5659/3257>>. Acesso em 12 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. A multidimensionalidade do habitus e a construção de tipos praxiológica. **ETD: Educação Temática Digital**, v.12, n.02, p. 22-41, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1186>>. Acesso em: 20 set. 2020.

BOSI, A. Narrativa e resistência. **Itinerários**, Araraquara, n. 10, 1996. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2577>>. Acesso em 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 19 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014, Seção 1, Ed. Extra, p. 1. Disponível em: <<https://goo.gl/7yEiNE>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de setembro de 2016, Seção 1, Ed. Extra, p. 1. Disponível em: <<https://goo.gl/kFbyd1>>. Acesso: 26 mar. 2017.

BRINGEL, B. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis no Brasil. **Eccos**, São Paulo, v. 11, n. 01, jan./jun. 2009. Disponível em <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1529/1267>>. Acesso 15 abr. 2021.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, A; MEDEIROS, J; RIBEIRO, M. **Escolas de luta**. Coleção Baderna. São Paulo: Veneta, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB,

completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 120 a 122. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84261-base-nacional-comum-curricular-ensino-medio-bncc-em>>. Acesso: 15 mai. 2021.

CRUZ, P.; FREITAS, S. Disciplina, controle social, e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP**, ed. 07, jun. 2011, p. 36-49. Disponível em: <[http://www.levs.marilia.unesp.br/revistalevs/educacao7/autores/3\\_DisciplinControleSocialEducacaoEscolar.pdf](http://www.levs.marilia.unesp.br/revistalevs/educacao7/autores/3_DisciplinControleSocialEducacaoEscolar.pdf)>. Acesso: 15 fev. 2021.

CAPUTO, S. Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 10 pgs., jul./dez. 2001. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23898>>. Acesso: 10 mai. 2021.

CARRANO, P.; FÁVERO, O. (Orgs.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2017.

\_\_\_\_\_. Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. In: CASTELLS, M. **O poder da identidade**: era da informação, sociedade e cultura. Vol. II. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, p. 53-123.

CEFAÏ, D. Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 04, p. 11-48, abr./jun. 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7163>>. Acesso: 02 set. 2020.

CERTEAU, Michel D. **La toma de la palabra y otros escritos políticos**. México: Universidad Iberoamericana, 1995.

DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto, 2020.

DOSSE, F. **O império do sentido: a humanização das ciências humanas**. São Paulo: Unesp, 2018.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-WORKING PAPERS**, Lisboa, n. 60, 2009.

ESQUERDA DIÁRIO. MBL fracassa na tentativa de desocupação de escolas em Curitiba. Curitiba, 2016. Disponível em: < <https://esquerdadiario.com.br/MBL-fracassa-na-tentativa-de-desocupacao-de-escolas-em-Curitiba> >. Acesso: 09 jun. 2021.

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, v. 2, n. 25, p. 307-329, 2012.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes: 1999.

G1 PR. **Beto Richa diz que alunos não sabem porque estão protestando no Paraná**. 08 out. 2016. < Disponível em <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estao-protestando-nao-sabem-nem-o-que-diz-richa-ocupacao-de-escolas.html> >. Acesso: 09 dez. 2019.

GOFFMAN, E. **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, e-book.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciência Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, E.; DIAS, L. de O. A triangulação enquanto estratégia de diálogo em pesquisa científica. **C&S**, São Bernardo do Campo, v. 42, n.1, p. 31-51, jan./abr. 2020.

GROPPO, L. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: COSTA, A.; GROppo, L. (Orgs.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro & João, 2018, p. 85-117.

GROPPO, L.; ROSSATO, M.H.; COSTA, M.C. Extensão, pesquisa e engajamento: aprendizado de lutas e dores no seminário memorial das ocupações estudantis. **Revista Conexão**, Ponta Grossa, v. 15, n. 01, p. 59-68, jan./abr. 2019. Disponível em :<<https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/12518/0>>. Acesso: 05 set. 2020.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: Silva, T. T. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 103-33.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (LAPEDUH-UFPR). **Lançamento do livro #OcupaPR 2016: memórias de jovens estudantes**. Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://lapeduh.wordpress.com/2016/12/09/lancamento-do-livro-ocupapr-2016-memorias-de-jovens-estudantes/>>. Acesso: 07 mai. 2021.

LACAPRA, D. **Historia y memoria después de Auschwitz**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.

LIMA, M. Desigualdades raciais em políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 87, v., p. 77-95, jul. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/P7jQbyjZbNLcfvRFFjgCkCp/?lang=pt>>. Acesso: 15 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. A produção de conhecimento em tempos de conflito: o lugar das Ciências Sociais. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 61, n. 01, p. 95-102, 2018. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/145516>>. Acesso: 07 mai. 2021.

MIGUEL, L. F. **Consenso e conflito na democracia contemporânea**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

\_\_\_\_\_. **Dominação e resistência**: desafios para uma política emancipatória. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MOUFFE, C. **Sobre o Político**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. **Ocupar e resistir - Memórias de ocupação Paraná 2017**. Curitiba, 09 de jan. 2019. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/ocupar-e-resistir-memorias-de-ocupacao-parana-2016/>>. Acesso: 16 abr. 2020.

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

PACHECO, C; MATTAR; K. As ocupações das escolas públicas e a defesa da Sociologia no Ensino Médio. **Sociologias Plurais**, Curitiba, n. especial 3, v.4, p. 67-84, nov., 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/view/62858/pdf>>. Acesso: 27. out. 2020.

PACHECO, C. S.; SALLAS, A. L. F. E quando a experiência vira campo? Reflexões a partir da observação participante nas ocupações secundaristas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 14, n. 03, p. 1121-1137, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso: 20 out. 2020.

PRATES, G. et al. **Ocupar e resistir**: memórias de ocupação Paraná 2016. Curitiba: UFPR, setor de Educação, 2017. *E-book*. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/ocupar-e-resistir-memorias-de-ocupacao-parana-2016/>>. Acesso: 08 out. 2020.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em:



<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso: 05 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso: 10 out. 2019.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2017. E-book Kindle.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, São Paulo: Editora de Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RUIZ, Ó. **Movidas, movilizaciones y movimientos**: cultura política y políticas de las culturas juveniles en el Chile de Hoy. Santiago: RIL editores, 2016.

\_\_\_\_\_. Excedente emocional y ampliación de lo político em Chile: análisis visual del movimiento estudiantil 2011-2014. **Autre modernité**, Milão, p. 234-253, abr. 2016.

RUIZ, Ó; AWE, N (Eds). **Juventud y fotografía en revistas juveniles chilenas del siglo XX**. Santiago: RIL editores, 2018.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia**: Os caminhos da democracia participativa. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, M. S. **Memória coletiva e teoria social**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2012.

SARAIVA, L. **Não leve flores**: crônicas etnográficas junto ao Movimento Passe Livre-DF. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

SCHMIDT, M. A.; DIVARGIM, T; SOBANSKI, A. (Orgs.) **#OcupaPR2016**: memórias de jovens estudantes. Curitiba: W.A., 2016.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. **Um registro do 29 de abril**: para não esquecer. Curitiba: W.A., 2015.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 17 mai. 2021.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

STEIMBACH, A. A. **Escolas ocupadas no Paraná**: Juventudes na resistência política à reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016). 348 f. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

STOIEV, F. **A experiência das ocupações no Paraná**: narrativas dos estudantes secundaristas sobre a escola pública. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

TODOROV, T. Los abusos de la memoria [1996]. Buenos Aires, **Ediciones Paidós Ibérica**, 2000.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 13, p. 260-300, jan./jun. 2005. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7378/1/ARTIGO\\_ContribuicaoKarlMannheim.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7378/1/ARTIGO_ContribuicaoKarlMannheim.pdf)>. Acesso: 17 out. 2020.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: **32ª Reunião anual da Anped**, Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Res.pdf>>. Acesso: 17 out. 2020.

WELLER, W; BASSALO, L. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 284-314, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/24526>>. Acesso: 15 mai. 2020.

WELLER, W.; ZARDO, S. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificações. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Universidade do Estado da Bahia, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7444>>. Acesso: 20 set. 2020.

WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 325-340, mai./ago 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/17150>>. Acesso: 05 ago. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### PLANO

#### **OFICINA: Experiência em Imagens: Sentidos e Sentimentos das/nas Ocupações**

**Público:** Estudantes que participaram das Ocupações das Escolas Públicas em Curitiba/2016

**Objetivo:** A presente proposta tem por objetivo realizar um trabalho que vincule a experiência, memória e sentimentos que foram vivenciados por jovens estudantes do Ensino Médio das escolas públicas em relação ao processo que vivenciaram das/nas Ocupações das Escolas. Trata-se aqui do esforço de conferir outros sentidos vivenciados naquele processo (de quase um ano) através de imagens que pontuem os sentimentos/emoções associados aos ANTES/DURANTE/DEPOIS do que foi vivido de forma intensa por todos eles.

**Datas prováveis:** 30/09 (período da manhã e tarde)

**Tempo de duração:** 4 horas

**Local:** Sala 200/CECIAL, Ed. D.Pedro II (Campus Reitoria) (esse local poderá ser alterado em função do número de participantes)

**Contato:** analuisasallas@gmail.com (Ana Luisa)/ ajcl33@gmail.com (Alexandre), atrindade2010@gmail.com (Alexandro)

**Dinâmica do trabalho:** Nossa questão norteadora é: ***Como traduzir aquela experiência/sentimentos em imagens?***

**Operacional:** cada participante deverá apresentar suas imagens/fotos num total de até 15 fotos. **O arquivo** com as fotos deve ser de alta resolução e enviado pelo WETRANSFER para [analuisasallas@gmail.com](mailto:analuisasallas@gmail.com), [ajcl33@gmail.com](mailto:ajcl33@gmail.com) e [atrindade2010@gmail.com](mailto:atrindade2010@gmail.com).

**Os arquivos** devem ser enviados com a ordenação das fotos numeradas que expressem o ANTES/DURANTE/DEPOIS – identificando a autoria delas com as iniciais do nome de cada participante (p. ex: foto1ALFS, foto2ALFS...)

Caberá aos organizadores da oficina realizar a impressão das fotos em papel A4 (coloridas ou em P&B). As fotos impressas serão trabalhadas no dia da Oficina com seus autores e autoras. Nossa ideia é a construção de uma exposição de rua - **#ocupaescola2017muros#** - marcando um ano daquele movimento.

## APÊNDICE 2

<b>QUADRO- RESUMO</b>			
<b>Oficina “Experiência em Imagens: sentidos e sentimentos das/nas ocupações”</b>			
<b>Vídeo</b>	<b>Tempo</b>	<b>Resumo</b>	<b>Ocupantes presentes</b>
vídeo 000;	01s	organização;	
vídeo 001;	1min06s	organização; secundas presentes começam a ver as fotos ampliadas para a realização da oficina;	04
vídeo 002;	01s	organização;	
<b>vídeo 003;</b>	<b>21min13s</b>	<b>leitura de poema de Thiago de Melo;</b>	<b>04</b>
vídeo 004;	36s	inicia dinâmica de apresentação entre mediadores e secundas;	06
vídeo 005;	04s	dinâmica de apresentação entre mediadores e secundas;	06
<b>vídeo 006;</b>	<b>17min36s</b>	<b>dinâmica de apresentação entre mediadores e secundas;</b>	<b>06</b>
<b>vídeo 007;</b>	<b>01min01s</b>	<b>nova leitura de poema <i>aos que virão</i>, de Thiago de Melo;</b>	<b>06</b>
<b>vídeo 008;</b>	<b>56s;</b>	<b>explicação da proposta de intervenção a ser feita nas fotografias pelxs secundas;</b>	<b>06</b>
<b>vídeo 009;</b>	<b>3min53s;</b>	<b>secundas começam a detalhar acontecimentos representados nas fotos, colocando-os em ordem cronológica (C.E. B.R.);</b>	<b>06</b>
<b>vídeo 010;</b>	<b>35min00s;</b>	<b>continuam as apresentações de fotos (C.E.B.R. e C.E.P.M);</b>	<b>06</b>
<b>vídeo 011;</b>	<b>38min16s;</b>	<b>continuam as apresentações de fotos (C.E.B.R. e C.E.P.M);</b>	<b>06</b>
<b>vídeo 012;</b>	<b>19min36s;</b>	<b>continuam as apresentações de fotos (C.E.B.R. e C.E.P.M);</b>	<b>06</b>

vídeo 013;	01s;	Teste	
vídeo 014;	01s;	Teste	
<b>vídeo 015;</b>	<b>23min32s;</b>	<b>tratam sobre o fim da ocupação em suas escolas;</b>	<b>06</b>
vídeo 016;	03min31s;	iniciada a intervenção sobre as fotografias e cartazes;	06
vídeo 017;	01min21s;	continua a intervenção; trabalhos já em fase de finalização;	06
vídeo 018;	01min07s;	organização; imagens de cartazes prontos;	-
vídeo 019;	57s;	organização; imagens de cartazes prontos;	-
vídeo 020;	08s;	organização; imagens de cartazes prontos;	-
vídeo 021;	59s;	organização; imagens de cartazes prontos;	-
vídeo 022;	10min25s;	estudantes explicam os cartazes que produziram;	-
vídeo 023;	03s;	Fragmento;	-
vídeo 024;	05min27s;	imagens de tour da exposição com cartazes afixados;	-
vídeo 025.	54s.	imagens de tour da exposição com cartazes afixados.	-
<b>TEMPO TOTAL DE VIDEOGRAVAÇÃO: 3h7min25s</b> <b>TEMPO TOTAL DE TRANSCRIÇÃO: 2h41min3s</b> <b>TEMPO TOTAL ANALISADO NO CAPÍTULO 4: 1h59min34s</b>			

\*Em negrito: os vídeos cujo conteúdo foi transcrito.



## APÊNDICE 3

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Pergunta disparadora: Tendo em vista o contexto da pandemia do novo coronavírus em 2020 e 2021, como está a sua prática docente?
2. Gostaria que você resumisse a sua trajetória profissional/escolar.
3. Quais aspectos você destacaria na sua trajetória profissional/escolar?
4. Quando e em que contexto teve início a sua atuação política?
5. Sobre a participação nas ocupações secundaristas: quais os principais motivos para o seu engajamento? De que forma você se engajou? De que forma foi organizada a participação coletiva naquela ocupação?
6. Qual foi a importância do registro fotográfico para a/as ocupações de que você participou?
7. Como foi institucionalizado o trabalho coletivo do grupo de pesquisa? Quais foram as etapas ou outras atividades do grupo?
8. Quais diferenças você vê no trabalho coletivo durante as ocupações e durante as atividades do grupo de pesquisa com os estudantes?
9. De que maneira os depoimentos dos secundaristas foram coletados?
10. Como foi selecionado o material final da exposição?
11. Quais as formas de divulgação e distribuição/acesso ao material resultante?
12. Quais motivos justificaram a escolha do momento para o lançamento/divulgação do material produzido?
13. Qual foi o reflexo dos movimentos de ocupação estudantil na UFPR?
14. Você tem conhecimento de como as atividades feitas por você no contexto da exposição foram recebidas pelos estudantes secundaristas à época?
15. Pedir para que o(a) entrevistado(a) selecione uma imagem/cartaz como representativa de sua experiência como professor/pesquisador daquele grupo de estudantes.