

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANNE CAROLINE DA ROCHA DE MORAES

DO DESPERTAR AO ENFRENTAR: UMA HISTÓRIA SENSÍVEL DA REVOLTA
SECUNDARISTA NO PARANÁ (2016)

CURITIBA

2022

ANNE CAROLINE DA ROCHA DE MORAES

DO DESPERTAR AO ENFRENTAR: UMA HISTÓRIA SENSÍVEL DA REVOLTA
SECUNDARISTA NO PARANÁ (2016)

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do
título de Doutora, curso de Pós-Graduação em História,
Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do
Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Nicastro Honesko

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA

Moraes, Anne Caroline da Rocha de

Do despertar ao enfrentar : uma história sensível da revolta
secundarista no Paraná (2016). / Anne Caroline da Rocha de
Moraes. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese em História) – Universidade Federal do
Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação
em História.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Nicastro Honesko.

1. Movimentos estudantis - Paraná. 2. Estudantes – Atividades
políticas. 3. Educação – História - Paraná. I. Honesko, Vinícius
Nicastro, 1981-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de
Pós-Graduação em História. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HISTÓRIA -
40001016009P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ANNE CAROLINE DA ROCHA DE MORAES** intitulada: **Do despertar ao enfrentar: uma história sensível da revolta secundarista no Paraná (2016)**, sob orientação do Prof. Dr. VINICIUS NICASTRO HONESKO, 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 doutora 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, 12 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

13/09/2022 19:31:42.0

VINICIUS NICASTRO HONESKO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

14/09/2022 14:06:41.0

WILLIAN SIMOES

Avallador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL)

Assinatura Eletrônica

13/09/2022 17:02:30.0

JONNEFER FRANCISCO BARBOSA

Avallador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

13/09/2022 18:10:13.0

JOSELI MARIA NUNES MENDONÇA

Avallador Externo (DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UFPR)

Assinatura Eletrônica

14/09/2022 13:09:44.0

JORDI CARMONA HURTADO

Avallador Externo (UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPANHA)

Rua General Carneiro, 460, Ed.D. Pedro I, 7º andar, sala 716 - Campus Reitoria - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5086 - E-mail: cpghis@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 222132

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 222132

A toda/o estudante que se tornou ocupa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos entrevistados: Íris, Gabriela, Ada, Paula, Helena, Fabi, Pedro e Ester, pseudônimos que renomeiam os estudantes que ocuparam e me deixaram registrar suas histórias. Ivan e Beatriz, sindicalista e professora, que deram apoio aos ocupas, e foram bússolas, tanto para os estudantes em seus momentos mais difíceis, e para mim, quando solicitei um outro olhar sobre o acontecido.

Nos cansativos dias que se passaram nestes quatro anos, o mundo virou de ponta cabeça. Pandemia, governo Bolsonaro, negacionismo, mortes. Ao mesmo tempo, uma ressignificação: a compreensão mais profunda do valor que tem nossas relações amorosas e de amizade. Por isso, gostaria de citar as inúmeras pessoas que, ao meu lado, antes, durante e depois da pandemia, me ajudaram em momentos de crise, mas também estavam lá nos êxtases e alegrias genuínas: meu companheiro de jornada Pedro, e meus amigos que inspiraram os pseudônimos das/os ocupas: Paula, Fabi e Ivan. Agradeço especialmente a Helena, por ser a primeira leitora desse trabalho. Entre os amigos, há ainda meus grandes amigos historiadores Willian, Valdemir, Gustavo, Tamara, Burga, Alice e meus companheiros de papos psicanalíticos Giovanni, Gian, Du e Edu. Não poderia esquecer das grandes amigas que conheci na ocupa UFPR, Mariana e Amanda. Por fim, agradecer a confiança de meu orientador e amigo Vinícius.

Da banca, agradeço os professores Joneffer Barbosa e Jordi Carmona, dois filósofos que muito admiro e que aceitaram contribuir com este estudo. À Professora Joseli, que foi fonte de inspiração para mim durante toda minha trajetória na UFPR e o professor Willian, que estava no início desta jornada, quando ainda era estudante de pré-vestibular. Estendo meus agradecimentos ao

professor Hector Guerra, que não pode estar na banca de defesa, mas colaborou imensamente durante a qualificação, e a todos professores da AMENA, e de minha trajetória estudantil, que tornaram possível os aprendizados aqui realizados.

À minha família, agradeço meus pais Nilza e Ivonildo, e meu irmão Pedro, por terem me dado o exemplo de ética e compaixão. Um destaque para minhas irmãs mais novas, Beatriz e Ester, responsáveis por uma renovação constante de minha alegria, e a manutenção de meu fascínio pela vida de adolescente. Lembro ainda minha vó Nida, Petista raíz, que desde muito cedo me ensinou a importância das lutas políticas.

Gostaria de citar também pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que nesta trajetória me ajudaram nos momentos de dificuldades: Jaqueline, minha analista; Flaviano, meu fitoterapeuta; Matheus, meu professor de dança; Milton e Lama Padma Santem, pelas orientações espirituais. Lembro também de meus dois amigos da microsanga dos cabeções, Leonardo e Juliano.

Por fim, agradeço a todas/os que ajudam a manter a universidade pública, desde as/os cozinheiras/os e trabalhadoras/es do Restaurante Universitários, os servidores, e a todos as/os professores que tiveram passagem nessa trajetória. À CAPES por ter financiado esse trabalho, uma vez que sem uma bolsa de estudos nada disso seria possível, agradeço especialmente. E por fim, à Universidade Federal do Paraná, que foi minha Hogwarts durante os últimos 11 anos, me despeço feliz, sabendo que vivi o melhor que uma universidade poderia oferecer.

O mestre ainda não veio decretar o começo da abstenção e, olha, a luz ainda está conosco. Sim, o mundo está absurdamente esquisito. Já ninguém confia nas imposições dos prefeitos, a esta hora na terra é um tanto carnaval, um tanto conspiração, um tanto medo. Metade fé, metade folia, metade desespero. E, provavelmente, a esta hora, uma metade do mundo está vencendo e a outra metade dormindo, há ainda outra metade limpando as armas, outra limpando o pó das flores. Mas, por causa do que me ensinou o místico, eu acredito que exista, agora, alguém profundamente acordado. Alguém que esteja vivendo entre o intervalo tênue entre o sonho e a agilidade. Suponho que ele saiba perfeitamente que este começo de século será nosso batismo do voô para nossa persistência no amor. João molhou a testa de Manuel. Os gritos das ruas molham as testas de nossos corações.

Matilde Campilho

RESUMO

Revolta Secundarista foi o conjunto de movimentações estudantis secundaristas que ocorreram entre 2015 e 2016. Este trabalho pretende analisar a dimensão sensível e organizativa desse processo, focando principalmente nas ocupações estudantis que se deram na cidade de São José dos Pinhais – município da região metropolitana de Curitiba no Paraná – entre os meses de outubro e novembro de 2016. Em 22 de setembro deste ano o então presidente Michel Temer anunciou a implantação de uma Reforma no Ensino Médio através do decreto da Medida Provisória 746. Logo após o anúncio, os estudantes da cidade de São José dos Pinhais começaram um processo organizativo, que iria culminar, em 3 de outubro de 2016, na ocupação do Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen, a primeira escola ocupada contra a MP. Outras escolas da região se inspiraram no exemplo, e no período de dois meses, mais de 1197 instituições foram ocupadas por todo Brasil, sendo cerca de 850 no Estado do Paraná. Na primeira metade do trabalho buscaremos mapear as condições sensíveis de entrada dos estudantes na vida política, e as condições materiais que tornaram possível a organização estudantil naquele local. Posteriormente trataremos das condições macroeconômicas e sua associação com as técnicas de governo autocráticas, que tornaram possível a imposição da MP do Ensino Médio – e posteriormente da PEC 241 – gerando o estopim da revolta. Na continuidade do texto, trataremos do processo de organização das ocupações estudantis propriamente ditas em seus aspectos subjetivos e materiais, lidando com a diversidade de afetos que estiveram em jogo durante os dias de ocupação, e suas significações. Para isso, utilizaremos fontes orais, através da análise de entrevistas semi-estruturadas, com estudantes e apoiadores que participaram ou ajudaram nas ocupações. Ao mesmo tempo, desejamos que esse conhecimento de caráter acontecimental esteja lado a lado dos debates teóricos, principalmente baseados nas ideias do mitólogo Furio Jesi, que propõe em sua obra uma teoria sobre a revolta. Deste modo, temos como desejo mais amplo, refletir através do exemplo histórico das ocupações de São José dos Pinhais, o caráter sensível da vida política, as condições necessárias para o surgimento das revoltas, os limites e potencialidades das formas políticas, e as possibilidades de saídas frente aos modelos impostos pelo Mercado e Estado.

Palavras-chave: Ocupações Secundaristas; Revolta Secundarista; Movimento Estudantil; História do Paraná, Revolta.

ABSTRACT

High School Revolt was the sum of high school student uprisings which happened between 2015 and 2016. This work intends to analyze the sensitive and organizational dimensions of this process, focusing mainly on the student occupations that took place in São José dos Pinhais - a town in the metropolitan area of Curitiba in Paraná - between October and November 2016. On September 22 of that year, then President Michel Temer announced the start of a High School Reform through Medida Provisória 746. Soon after the announcement, students from São José dos Pinhais started an organizational process which would culminate, on October 3 2016, on the occupation of the Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen High School, the first school occupied against the new law. Other schools in the area were inspired by this example and, in two months, more than 1197 institutions were occupied throughout Brazil, around 850 of them being on the State of Paraná. On the first half of this paper we will try to map the sensible conditions around the students' entry on the political life and the material conditions which allowed student organization to take place there. Afterwards we shall deal with the macroeconomical conditions and their association with the government's autocratic approach, which made possible the imposition of the High School Reform - and later that of PEC 241 - being the kickstarter for the uprising. After that, we shall discuss the organizing process of the student occupation itself in its subjective and material aspects, dealing with the variety of affections which took place during the days of occupation, and their meaning. To do that, we will use oral sources, through the analysis of semi-structured interviews with students and supporters which took part or helped in occupying. At the same time we wish that the knowledge surrounding this event is side by side with the theoretical debates, mainly based on the ideas of the mythologist Furio Jesi, who proposes in his work a theory regarding uprising. In this way we have as a broader wish reflecting through the occupations in São José dos Pinhais, the sensible character of political life, the conditions needed for uprisings to form, the limits and potentials of political forms and the ways out when facing models imposed by the Market and the State.

Key words: High School Occupations; High School Uprising; Student Movement; Paraná History; Uprising.

SUMÁRIO

Introdução	12
PARTE I	46
1. Confluências	47
1.1. O despertar político e suas (i)razões	52
1.1.1. Paula: militada LGBTQI+	55
1.1.2. Ada: professores de humanas	56
1.1.3. Íris: escola e sindicato	63
1.1.4. Gabriela: acolhimento e questões identitárias	66
1.1.5. Helena: bullying e a sociologia	75
1.1.6. Fabi: Incentivo em casa e na escola	79
1.1.7. Ester: Periferia e universidade	80
1.1.8. Pedro: uma causa	82
2. Convergências	85
2.1. A educação no Paraná	86
2.2. Autonomia em relação aos padrões, governos e partidos	96
2.2.1. SINSEP	102
2.3. Encontros físicos e ideológicos	105
2.3.1. Greve e ocupação estudantil no governo Dilma	113
2.3.2. UTFPR: Contra o fechamento do técnico	117
2.3.3. A inspiração das ocupações paulistas	119
3. Contra o que?	129
3.1. Um drama nacional: <i>impeachment</i> e antipolítica	129
3.2. Medidas provisórias	139
3.2.1. MP: fragmentos de autoritarismo	141
3.2.2. A MP do Ensino Médio	149
3.2.2.1. Ensino de tempo integral e a falta de investimento	150
3.2.2.2. Ensino de tempo integral, trabalho e evasão escolar	153
3.2.2.3. Notório saber	156
3.2.2.4. Itinerários formativos e a retirada da obrigatoriedade de disciplinas	158
3.3. PEC da morte	166

3.4.	Bases sutis do Neoliberalismo	171
3.4.1.	Capitalismo feiticeiro	176
3.4.2.	Neoliberalismo na colônia	183
3.4.3.	Sonhos roubados.....	188
PARTE II.....		195
4.	Colisões	196
4.1.	O corpo em jogo	196
4.2.	E agora?	204
4.2.1.	Anticorpos do sistema	207
4.2.2.	Isto não é uma democracia	218
4.3.	Uma relação com o tempo-espaço.....	229
4.3.1.	Um pouco de disciplina... ..	236
4.3.2.	Um pouco de caos	241
5.	Conhecimentos e cisões	252
5.1.	No dia a dia.....	253
5.1.1.	Aprendizados	256
5.2.	Fogo amigo	270
5.3.	Os de baixo e os de cima	285
6.	Conflitos e desigualdades	295
6.1.	Níveis de vulnerabilidade	296
6.1.1.	Reações.....	300
6.1.2.	Quebrada.....	313
6.2.	Fim forçado	322
6.2.1.	Despedidas.....	327
6.3.	A mudança foi em nós mesmos.....	336
6.4.	O ato final	342
7.	Considerações finais	346
8.	Referências Bibliográficas	353
9.	Anexo I	369

Introdução

Preâmbulo acerca da posição (θέσις)

A palavra θέσις (thési), oriunda do grego, faz referência ao formato de que este texto contém, uma tese de doutorado, e significa inicialmente *posição*. Muito mais que garantir o ineditismo do tema estudado, gostaria de apresentar a *posição* da qual surge meu olhar, uma vez que é dele, conjuntamente, que surge o próprio objeto. Dessa forma, tão importante quanto o contexto do evento a ser estudado é o contexto no qual a pesquisa é produzida, ainda que a visão sobre esse contexto já demonstre também minha posição diante dele. Das inúmeras dificuldades vividas, a que mais reorganizou e transformou essa pesquisa foi a interrupção do tempo *normal* do capital, e sua substituição pelo tempo isolado da pandemia de COVID-19.

O terceiro ano de doutorado, *o ano de 2020*, tinha por objetivo realizar as entrevistas com os estudantes secundaristas que participaram do movimento de ocupações de escolas, já elencadas e já roteirizadas, mas o retorno às aulas no mês de março coincidiu com a interrupção de qualquer normalidade pré-estabelecida. Se no início da pandemia se acreditava que a quarentena duraria duas semanas, chegaríamos ao momento da escritura desta parte do texto com meio milhão de mortos e mais de um ano e meio de isolamento social. Diante das inúmeras consequências individuais que ocorreram nesse período – medo, dificuldades de produzir um texto estando isolada socialmente, a interrupção da sociabilidade acadêmica que agrega imensamente à produção do texto, o aumento no custo de vida, o acirramento da angústia em relação ao presente e futuro; somam-se ainda às dificuldades técnicas de dar continuidade a um trabalho de história oral.

Esta pesquisa se baseava num desejo de frisar a importância da ocupação – corpos no espaço *físico* – como uma ação de resistência a uma realidade que cada vez mais se impõe como imagética e virtual. De repente me vejo, já há mais de um ano, aguardando o retorno de uma normalidade mínima, em que seria possível realizar essas entrevistas presencialmente, ainda que distanciados pelos protocolos de saúde, mas infelizmente já não era possível. A pandemia acabou por acirrar de forma dolorosa a conversão do mundo em imagem. Todos nós tivemos que conviver com as salas virtuais e as reuniões olhando apenas para telas pretas ou imagens congeladas de rostos, pois não havia outra opção. Foi possível refletir sobre os limites do virtual, e ouvir de todos os lados o sentimento confuso que se instalou em nossos corações. A falta dos

abraços e das conversas pessoais apontou para a impossível substituição da imagem pelo corpo, o corpo sempre como aquilo que resta, aquilo que nos mantém com os pés no real e nos aponta, ainda que de forma dolorosa, para nossas responsabilidades sociais, comuns, humanas.

Mesmo antes da pandemia eu já dizia que não podíamos naturalizar e aceitar passivamente a nossa constante submissão aos dispositivos digitais; era impossível equivaler uma aula à distância e uma aula presencial, ou ainda, uma conversa por aplicativo a tomar um café com um amigo. A pandemia provou a nossa necessidade social, mas, mais ainda, a nossa necessidade social de estar em *presença* – de sentir cheiros, mesmo que sejam ruins, de ouvir sons, mesmo que sejam barulhos, de sentir frio ou calor, mesmo que seja em excesso. O sonho utópico da assepsia completa pôde se realizar durante esse meio tempo, e se mostrou insustentável, ou melhor, podemos até dizer que se sustentou, mas às custas não só da saúde mental e física dos trabalhadores, mas daquilo nós consideramos a condição humana. As consequências do que vivemos serão enormes e sutis, e repercutirão de forma crucial no futuro, ainda que estejamos impossibilitados de enxergar a dimensão desse impacto.

Diante dessas considerações, preciso enumerar a enorme dificuldade de adaptar esse trabalho a tal contexto. Em primeiro lugar, preferi aguardar a possibilidade de realizar as entrevistas com os ex-estudantes de forma presencial, mas por conta dos prazos exíguos demandados pelas agências de fomento atuais, e devido ao próprio contexto político – da aceleração, da competição e do corte nas verbas para instituições públicas –, foi necessário adaptar a produção desta pesquisa, o que, de certa forma, teve impacto na sua qualidade. Seria tolo de minha parte afirmar que uma entrevista realizada neste contexto teria as mesmas características que a de qualquer outro momento. De fato, as entrevistas foram realizadas em condições muito precárias, tendo de lidar com problemas que iam desde as dificuldades técnicas até as dificuldades no nível sensível.

Durante o trabalho buscarei evidenciar isso para que haja uma honestidade com o leitor. Este trabalho possui uma incongruência primordial: defendo com afinco a ideia de que nosso corpo é nossa potência política, defendo sua impossível substituição, defendo seu conhecimento não-racional e não-cognitivo e sua força emocional; e faço isso utilizando grande parte de entrevistas realizadas de forma remota. Diante do reconhecimento disso, que se trata mais profundamente da aceitação da realidade como algo que se impõe para nós sem aviso, aponto

para as principais especificidades que percebi não só durante as entrevistas *on-line*, mas também pela condição excepcional do contexto em que elas foram realizadas.

Antes da pandemia eu pude realizar a entrevista com Paula, fiz isso através do grupo de pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: formação e auto-formação política das e dos ocupas”, do qual participei durante parte do doutorado¹. Através de um formulário lançado na internet, Paula se colocou à disposição para participar da pesquisa. Ela tomou o transporte público de São José dos Pinhais e se dirigiu ao centro de Curitiba, onde a encontrei num café. Foi a única entrevista que eu realizei antes da pandemia acontecer.

Também utilizo em minhas análises duas entrevistas, retiradas do banco de dados do grupo supracitado, e não realizadas por mim: a entrevista de Pedro e de Helena, a primeira realizada pela Dr^a Caroline Simões Pacheco, e a segunda pela Prof^a Dr^a do departamento de Sociologia da UFPR, Ana Luísa Sallas. Num primeiro momento, eu não tinha o objetivo de utilizar entrevistas não realizadas por mim, por conta da lacuna de informações ocasionada quando nós não estamos *presentes* na entrevista; mas as adversidades do contexto as colocaram novamente no radar da pesquisa. Tive o prazer de conhecer o estudante Pedro, pois fui responsável por colher sua assinatura para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e tivemos uma curta conversa muito interessante, a qual pôde dar profundidade maior para minha interpretação de sua entrevista.

As outras sete entrevistas foram realizadas por mim, sendo apenas duas de forma presencial. Descobri a relação de Ivan com as ocupações por acaso, enquanto procurava contatos de estudantes na rede social *Facebook*, e percebi que vários estudantes envolvidos nas ocupações de São José dos Pinhais tinham ele como amigo em comum com meu perfil pessoal. Eu o conheci durante o ano de 2012, durante a greve estudantil na UFPR, e fomos colegas de militância durante dois anos; suspeitando de sua relação com os acontecimentos, entrei em contato com ele, e então confirmei tal suspeita. Ele se ofereceu para realizar a entrevista de forma presencial, frisando a importância de se estar em presença para poder falar sobre o assunto. Ele era funcionário do sindicato que ajudou as ocupações de perto. Por já possuir experiência tanto no movimento estudantil, quanto no movimento sindical, sua visão se destaca

¹ Grupo de estudos da área de Sociologia, que tem como coordenador geral o Prof^o Dr^o Luís Antonio Groppo da UNIFAL (Universidade Federal de Alfenas -MG), financiado pelo CNPQ, por meio da bolsa de produtividade em Pesquisa (processo 02633/2018-9).

da dos estudantes que viveram as ocupações, demonstrando um ponto de vista diversificado do momento.

Após meu contato com Ivan, tive dificuldade de obter resposta dos outros estudantes do colégio Pe. Arnaldo Jansen – a dificuldade que é tão comum para aqueles que dependem de entrevistas, se aprofundou por conta do contexto pandêmico. Após entrar em contato com diversos estudantes, consegui entrevistar Gabriela de forma *on-line*. Por mais profícua que tenha sido a entrevista, ela ressaltou que sentiu que não conseguiu falar muito. Eu mesma percebi uma dificuldade de se abrir, algo que, é claro, é muito compreensível, devido a todas as condições relacionadas à entrevista à distância – um outro fato negativo foi o travamento da internet, que interrompeu consideráveis vezes o fluxo narrativo dela.

Existiram três principais dificuldades específicas da entrevista *on-line*: é difícil estabelecer uma relação de confiança sem o encontro presencial; em segundo, o ambiente em que a pessoa está durante a entrevista *on-line*, pode ser conturbado ou ainda sem privacidade, o que gera alteração na fluidez da fala e dificuldade de se conectar com sentimentos mais profundos; em terceiro, a lentidão da conexão e o travamento no vídeo pode dificultar a fluidez na resposta e até mesmo interromper uma associação livre.

Após a experiência com Gabriela, e a dificuldade de contato com algumas estudantes do Colégio Pe. Arnaldo Jansen – e o prazo de qualificação encurtado a cada dia pelo relógio incansável - decidi reestruturar o projeto e ampliar a área de estudo para outras escolas de São José dos Pinhais. Fiz isso pois percebi que era difícil marcar as entrevistas com as pessoas com as quais eu entrava em contato: as entrevistas eram desmarcadas diversas vezes, e, quando realizadas, havia uma dificuldade de estabelecer o vínculo de confiança – sendo a desconfiança compreensível visto a ausência de contato pessoal e da dificuldade de estabelecimento do vínculo com o entrevistado. Assim decidi fazer um formulário *on-line* na plataforma *Google Forms* cujo critério seria ter participado das ocupações em São José dos Pinhais, e ter o desejo de falar sobre o assunto.

E foi dessa forma que conheci Fabi, Ada, Ester e Beatriz, esta última, professora de Geografia. Cada uma delas participou da ocupação em uma escola diferente, e com características diferentes, o que trouxe uma outra visão do acontecimento, que até então estava centralizado na experiência do Colégio Pe. Arnaldo Jansen. Com exceção de Fabi, todas as

entrevistas foram realizadas de forma *on-line*, e neste caso, o formato *on-line* pode ter incentivado a participação delas, visto que não precisariam se deslocar.

Já a entrevista com Fabi foi realizada presencialmente a pedido dela. Nós fomos a um café no centro de São José dos Pinhais e sentamos numa mesa, só que afastadas e ambas usando máscara. Foi uma experiência interessante, pois eu estava de certa forma desconfortável, por não saber agir numa entrevista presencial onde devia-se tomar cuidado para seguir os protocolos de saúde. No início a entrevista foi mais truncada até mesmo de minha parte, mas com o tempo a conversa se desenrolou. Com essa experiência percebi que não era apenas o formato *on-line* que gerava certa dificuldade no processo da entrevista, mas a própria condição do longo isolamento social e dos protocolos de saúde, que favoreciam uma tensão; felizmente com o passar dos minutos a tensão deu lugar a uma conversa mais solta, e foi possível concluir a conversa de forma satisfatória, mesmo com as dificuldades contextuais.

Cada uma das entrevistas feitas de forma *on-line* teve suas dificuldades: a entrevista com Ester chegou a ser cômica, visto que seu cachorro derrubou o modem da internet duas vezes, o que alongou a duração da entrevista para quase três horas; a comicidade da situação até ajudou a “quebrar o gelo”, e a entrevista foi muito rica. Já Ada e Beatriz tiveram entrevistas sem muitos imprevistos técnicos; Ada comentou que nunca havia falado sobre as ocupações após a saída da escola, então foi possível perceber a intensidade emocional de seu relato. Beatriz, sendo professora do Estado do Paraná, trouxe o ponto de vista dos professores que apoiaram as ocupações, sendo um contraponto interessante para os outros relatos.

Após realizar todas estas entrevistas havia uma grande falta. A estudante Íris havia sido citada por várias pessoas entrevistadas, e todas frisavam sua importância não só como fagulha inicial do movimento, mas como alguém essencial para sua manutenção. Por conta desse prestígio entre as e os *ocupas* - adolescentes engajados nas ocupações das escolas - e a constante afirmação de seu papel crucial no evento, eu decidi insistir fortemente com ela sobre a importância do seu relato. Quando já não havia esperanças de sua participação, ela entrou em contato comigo e prometeu realizar a entrevista até o fim de Junho (2021). Íris afirmava seu desejo de participar, mas tinha duas filhas e consequentemente não tinha muito tempo para realizar a entrevista; ela não tinha sido um caso à parte, visto que outras duas *ocupas* do Colégio Arnaldo, também estavam muito atarefadas por conta da maternidade e não puderam realizar a entrevista. Depois de muitos percalços e da força de vontade dela, conseguimos realizar a

entrevista de forma *on-line*, na qual o contexto não favoreceu para a investigação mais profunda de seus sentimentos, porém mesmo assim resultou num riquíssimo material.

Abaixo sistematizo alguns dados que podem nos ajudar a contextualizar as condições de cada ocupa e apoiador, na data em que realizaram a entrevista:

TABELA 1 - DADOS DA ENTREVISTA

Pseudônimo (Data da entrevista)	Escola ocupada	Identidade de Gênero	Orientação sexual/ Estado Civil	Idade	Raça	Atuação profissional	Curso/ Universidade	Entrevistadora/ Formato
Helena (03/09/19)	Juscelino Kubitschek de Oliveira	Mulher Cis	Lésbica/não informou	19	Branca	Não tem	Estudante de Ciências Sociais pela UFPR	Profª Drª Ana Sallas/ Presencial
Paula (04/10/19)	Pe. Arnaldo Jansen	Mulher Cis	Lésbica/Solteira	20	Branca	Ajudava a mãe no comércio	Não cursou	Autora/ Presencial
Pedro (18/10/19)	Pe. Arnaldo Jansen	Homem Cis	Heterossexual/ não informou	Não informou	Branca	Contador no banco Itaú	Formado em Contabilidade – não informou onde.	Drª Carolina Pacheco Simões/ Presencial
Gabriela (16/04/21)	Pe. Arnaldo Jansen	Mulher Trans	Heterossexual/ Solteira	22	Branca	Estagiária na empresa Volvo e tem lojinha de bijuterias na internet	Cursando Administração – não informou onde.	Autora/ <i>On-line</i>
Ivan (apoio) (23/04/21)	Pe. Arnaldo Jansen	Homem Cis	Não informou	Não informou	Branca	Psicólogo	Formado em Psicologia pela UFPR	Autora/ Presencial

Ada Lovelace (02/05/21)	Elza Scherner Moro	Mulher Cis	Heterossexual/ mora com companheiro	21	Branca	Analista de Marketing	Formada em Letras pela PUC-PR	Autora/ <i>On-line</i>
Fabi (06/05/21)	Anita Canet	Mulher Cis	Lésbica	22	Branca	Possui distribuidora de bebidas	Estudante de Cinema – EAD, não informou instituição.	Autora/ Presencial
Beatriz (apoio) (18/05/21)	Pe. Antonio Vieira	Mulher Cis	Não informou	Não informou	Branca	Professora de Geografia	Formada em Geografia – não informou onde.	Autora/ <i>On-line</i>
Ester (11/06/21)	Shirley Catarina Tamalu Machado	Mulher Cis	Não informou/mora com companheiro	22	Branca	Professora de Sociologia	Formada em Sociologia pela PUC- PR	Autora/ <i>On-line</i>
Íris (19/06/21)	Pe. Arnaldo Jansen	Mulher Cis	Não informou/ mora com companheiro e tem duas filhas	21	Branca	Empreendedor a individual: loja de sabonetes e brechó na internet.	Não cursou	Autora/ <i>On-line</i>

E assim, apesar de não termos uma pesquisa em condições normais de pressão e temperatura, foi possível agregar um vasto material, que foi analisado pensando nessas condições específicas de produção. Desse modo, para além das perguntas feitas sobre o evento do passado, é possível se questionar sobre a importância que o presente teve para as narrativas feitas pelas pessoas entrevistadas, e para história que pretendo contar neste texto. As verdades provisórias que encontrei aqui serão ainda mais excepcionais, pois elas serão resultado dessa dupla angústia, a deles, enquanto agentes presentes durante os acontecimentos da ocupação, e a minha, enquanto pesquisadora em um contexto pouco favorável. E mesmo que possamos falar sobre a ocupação e sua realidade experiencial, esse passado sempre vai estar marcado por essa rasura feita aqui no presente, e aí no presente de quem está lendo.

Diante disso, fica evidente que a História Oral poderia nos ajudar na abordagem deste estudo, por ser capaz de transmitir diretamente as relações subjetivas, os sentidos e sentimentos que são construídos pelos atores sociais. No Brasil e na América Latina, a entrada e consolidação desse método se deu durante a redemocratização, após as ditaduras civis-militares que ocorreram por todo o continente. Dessa forma, na América Latina a História Oral está diretamente relacionada não só a crítica ao autoritarismo, mas também foi vista como solução para os diversos impasses classistas, nos quais os historiadores latino-americanos se viam diante de outras fontes históricas². Em suma, a responsabilidade de ouvir os oprimidos e registrar as narrativas daqueles que são institucionalmente silenciados ainda permanece viva, inclusive neste texto. Mas ainda que haja essa relação engajada com o objeto, o método não se propõe a defender pontos de vista específicos, e sim trazer à tona vozes que em outros tempos não seriam escutadas. Assim, a História Oral se estrutura no sentido de garantir “que o trabalho se constitua realmente em pesquisa, ou seja, conhecimento crítico da realidade, e não simples exercício de camaradagem ou ativismo”³.

Nesse sentido, vários pontos devem ser destacados. Em primeiro lugar, este texto se restringe à linguagem escrita, logo a própria entrevista é retirada de seu contexto oral. Na passagem do relato oral para a escrita ocorre uma perda considerável de elementos, exatamente porque “traços que não podem ser contidos dentro de segmento são o local (não exclusivo, mas

² MEIHY, J. C. S. B. Desafios da História Oral Latino-americana: o caso do Brasil. In: FERREIRA, M. de M.; ALBERTI, V.; FERNANDES, T. M. (org.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2000.

³ ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados: uma proposta. **Revista Paideia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61–69, 1992. p. 62.

muito importante) das funções narrativas essenciais: eles revelam as emoções do narrador, sua participação na história e a forma pela qual a história o afetou”⁴. Então, o historiador tem papel muito importante de conseguir representar no papel o sentimento passado pela voz e pela presença do entrevistado, e ao leitor cabe ativar a imaginação e escutar o eco dessas vozes silenciosas.

Outro fator importante na análise do material oral é a cadência e a forma narrativa escolhida pelo entrevistado, visto que na relação de escuta com o historiador, o entrevistado muitas vezes é tomado pela nostalgia, apatia ou repulsa; essa característica é de extrema importância para se compreender a relação do entrevistado com o acontecimento histórico, sendo que duas pessoas que viveram situações próximas podem ter relatos muito distintos. Segundo Alessandro Portelli, a forma do discurso pode revelar-se épica ou irônica, e isso define a atualidade do sentimento que o entrevistado tem em relação ao passado⁵; esse alguém, com o passar do tempo, mudou sua relação com o evento, que à época pode ter sido entusiasmada e depois passou a ser visto de forma irônica, ou ainda o oposto, à época não ter sido valorizada e no presente surgir como um épico.

O historiador que trabalha com História Oral deve estar ciente da importância do seu papel no momento de orientar a entrevista. Em seu nascimento, a disciplina histórica seguia muito estritamente noções de objetividade e neutralidade, mas no decorrer do seu desenvolvimento foi possível perceber que a história feita nessa época se restringia à exposição de acontecimentos políticos protagonizados por homens brancos e poderosos. O que foi possível concluir após anos e anos de transformação desta ciência foi que muitas vezes a objetividade e neutralidade eram nomes usados para silenciar os oprimidos, durante e depois de seu tempo⁶. Na História Oral isso retorna de outra forma.

Em seu início, esse tipo de fonte histórica foi desacreditado por historiadores conservadores exatamente por lidar com a subjetividade. Para conseguir definir metodologias que tivessem acuidade científica, muitos historiadores durante a entrevista adotavam, nesse primeiro momento, posturas ditas “neutras”; esse afastamento, em hipótese, tornaria o objeto mais seguro e confiável. Porém, essa posição não demonstrou eficácia na prática porque para

⁴ PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na história oral. **Projeto História**, [s. l.], n. 15, p. 13–49, 1997. p. 29.

⁵ Ibid., p. 34.

⁶ SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

que a investigação se torne possível, é necessário que o entrevistado deposite uma confiança no entrevistador; sem isso a experiência perde qualidade⁷. Então, aquele que decide trabalhar com a História Oral deve ter de antemão a compreensão de que esse método necessita de relações humanizadas, onde há, além da confiança envolvida, um desejo de escuta do historiador.

Muitas vezes o pesquisador possui um roteiro e um objeto definido, mas o entrevistado extrapola as questões colocadas, ou até mesmo foge absolutamente ao assunto; outras vezes por conta de seu momento de vida, essa pessoa pode contar sobre as dificuldades atuais ou questões pessoais; nesse sentido, Peter Gay faz uma associação do historiador com o psicanalista⁸ que pode ser usada para pensar esse tema. Na psicanálise compreende-se a memória como um sistema que inclui o inconsciente, no qual tudo o que é dito pelo interlocutor está conectado pela associação livre, na zona de não-saber que é o inconsciente. Para que a conexão e os sentidos de uma narrativa surjam com nitidez, é necessária uma escuta atenta do analista, ou, neste caso, do historiador, que irá revelar um processo de associações livres. Para além da questão ética, de nos mantermos ouvindo para manter as “boas maneiras”⁹, muitas vezes essas memórias aparentemente aleatórias que surgem durante o relato podem, se bem escutadas, se conectar e dar sentidos que até mesmo o entrevistado não sabia ter e que são úteis à investigação do historiador. Por isso é de extrema importância, além da compreensão ética do fazer historiográfico, a aptidão e desejo pela escuta acompanhada da atenção plena durante a entrevista, pois assim não só podemos ver surgir narrativas novas e surpreendentes, como o processo de entrevista pode ser extremamente benéfico para o entrevistado e para o historiador.

Dito isso, podemos seguir investigando um pouco mais a respeito da implicação do desejo do historiador na expressão de sua posição a respeito do objeto.

Aquela que escreve¹⁰

As insurreições finalmente chegaram. E chegaram em um ritmo tal e em tantos países, a partir de 2008, que é todo o conjunto deste mundo que parece, fragmento após

⁷ PORTELLI, 1997, p. 22.

⁸ GAY, P. **Freud para historiadores**. Tradução: Osmyr Faria Gabby Junior. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989. v. 24p. 16.

⁹ PORTELLI, 1997, p. 20.

¹⁰ Se é de interesse do leitor “ir direto ao ponto”, sugiro que se direcione para o subtítulo da Introdução “Organização do texto”, uma vez que as próximas páginas se tratam de algumas perspectivas teóricas, que, ainda que basilares, se distanciam e por vezes complexificam as condições que são apresentadas ao longo da pesquisa. Assim, sugiro, que a depender do interesse do leitor, essa parte possa ser lida ao final, caso haja interesse em compreender a maneira pela qual percebo o objeto de estudo.

fragmento, se desintegrar. Há dez anos [2005], predizer um levante iria expô-lo à zombaria dos bem acomodados; hoje, são aqueles que anunciam o regresso à ordem que fazem papel de palermas. Não há nada de mais sólido, de mais assegurado, diziam-nos, do que a Tunísia de Ben Ali, a Turquia atarefada de Erdogan, a Suécia social-democrata, a Síria baathista, o Quebec sob efeito de tranquilizantes ou o Brasil das praias, do Bolsa Família e das Unidades de Polícia Pacificadora. Vimos o que aconteceu depois. A estabilidade morreu. Daí para a frente, também na política se passou a refletir duas vezes antes de atribuir um triplo A.¹¹

A trajetória desta pesquisa não abrange simplesmente um desejo de conhecimento, de ciência, mas também uma busca movida pela angústia. É importante saber disso para compreender o recorte e as escolhas teóricas feitas aqui, que podem ser não muito ortodoxas para o leitor. Ainda antes de me decidir por estudar as ocupações estudantis, havia uma pergunta interna: eu queria compreender como, eu, sendo um sujeito implicado neste mundo, sentia e construía a realidade. Neste momento as relações econômicas, a desigualdade social, e, ao fim e ao cabo, a luta de classes já eram fatos *evidentes* para mim. Porém, diferente de muitos, a construção de minha consciência de classe esteve relacionada à igreja católica e posteriormente ao anarquismo. Quando anarquista, minha militância tinha por alvo as medidas neoliberais perpetradas pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT) (realidade que em tempos de governo Bolsonaro – parece paradisíaca). Mas tanto lá (2016) como hoje (2022), a mudança de governos não significava a mudança do foco no paradigma econômico e é por esse motivo que as insurreições voltam de tempos em tempos: a diferença é que algumas dessas insurreições surgem para demandar melhores condições de vida, outras para impedir a piora dessas condições.

Em outro âmbito, e talvez isso faça parte de um processo de se compreender como ser humano, eu percebi que a luta de classes não podia responder a todas as minhas perguntas. Por mais que a maioria de minhas dificuldades e das dificuldades da humanidade fossem relacionadas à economia, esse não era o único âmbito da vida que precisava de novas propostas. Dentro da política, desde o século XIX, o anarquismo foi local privilegiado para esse debate, desde as discussões e também a ação em relação aos papéis de gênero e às relações familiares, até a questões como a arte e o sentido da vida; o anarquismo não só propunha novas formas

¹¹ COMITÊ-INVISÍVEL. **Aos nossos amigos:** crise e insurreição. Tradução: Edições Antipáticas. São Paulo: N-1, 2016.

econômicas no agora, através da autogestão, mas sempre se repensava nos níveis das relações entre as pessoas, as relações amorosas e familiares¹².

Desde aí já parti de um ponto diferente de muitos colegas de militância, que apegados a teorias econômicas, acabavam ainda reproduzindo diversos mecanismos de opressão em outros âmbitos da vida. Por mais conflituosa que tenha sido minha experiência no âmbito libertário, ela me ajudou a ter uma visão um tanto abrangente sobre as amarras que o capital nos impunha. Após me retirar do movimento estudantil, a marca do anarquismo jamais deixaria de me mover... um sentimento de mundo, de vontade de mudar tudo, tudo agora mesmo. E isso foi ao limite quando as ocupações ocorreram.

Devido às circunstâncias da vida, já sentia não ter nada a perder, então me coloquei em jogo. Ali vivi dias muito intensos, desde a luta política, até a construção de amizades, relações amorosas, e todo tipo de experiências inesquecíveis. As circunstâncias de minha vida pessoal me levaram a produzir uma angústia altíssima, muito dolorosa, e os dias da ocupação coincidiram com minhas primeiras sessões de análise psicanalítica. Neste contexto, uma amiga que fiz na ocupação me apresentou ao budismo, e hoje considero esses três eventos como os momentos inaugurais – ainda que jamais originários – de uma nova forma de ver o mundo, um mundo onde eu tomava responsabilidade. Aqueles foram dias de uma passagem ritual, onde eu saía da vida adolescente e entrava para vida adulta. Os problemas se multiplicariam e eu precisaria tomar atitudes, ações em relação a eles, e em relação à forma como eu via o mundo.

A mesma angústia que me moveu em todos esses acontecimentos também me levou a trocar de objeto de estudo entre o mestrado e o doutorado. Enquanto no mestrado eu havia estudado masculinidades no âmbito dos quadrinhos *underground*, em 2017 já tinha outras perguntas que me atravessavam. No nível acadêmico também ocorria uma ampliação na visão de mundo. O ano de 2016 foi meu primeiro ano de mestrado, e foi um ano muito marcante.

¹² A história do Estado do Paraná é marcada por essa vontade utópica. Foi neste Estado que se deu a mais conhecida experiência anarquista no Brasil: a Colônia Cecília. Trata-se de uma comunidade anarquista autogestionada implantada pelo agrônomo italiano Giovanni Rossi, que se instalou na cidade de Palmeira, no interior do Estado do Paraná, entre os anos 1890 e 1893. Mesmo que não tenha tido uma existência a longo prazo, a colônia influenciou diretamente a formação da classe operária paranaense nos anos seguintes, tendo influência direta na Grande Greve de 1917, em Curitiba e em todo Estado. A ideia do amor livre era uma das principais propostas transformadoras da colônia, e ali ideologicamente a família era vista como a estrutura base para a hierarquia e a exploração entre os humanos. Na prática ocorreram diversas dificuldades para implantação de novas formas de relações amorosas e familiares, mas de toda forma, fora uma tentativa objetiva de propor saídas aos modelos burgueses vigentes. RIBEIRO, L. C. **Memória, trabalho e resistência**: Curitiba (1890-1920). 1985. - Universidade de São Paulo, [s. l.], 1985. SANCHES-NETO, M. **Um amor anarquista**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Quando eu era criança costumava assistir à televisão durante a manhã, aqueles programas matinais com diversos desenhos animados, e um dia me recordei de perguntar para minha mãe: “mãe, por que existe propaganda?”; eu detestava as propagandas e, para mim, não havia qualquer sentido em interromper o fluxo das animações para colocar imagens de Coca-Cola ou da nova casa da Barbie. Minha mãe, muito certa, me disse: “alguém precisa pagar o programa que você assiste”. Aquela resposta foi absolutamente indecifrável para mim. Eu não poderia compreender o motivo que levaria alguém a pagar outra pessoa para que essa transmitisse na tela imagens para eu assistir. Por que alguém pagaria para que eu visse algo? Indecifrável.

Com o passar do tempo essas questões foram se apagando para mim, mas de alguma forma isso permaneceu me movendo, e em 2010 decidi prestar vestibular para o curso de História, na Universidade Federal do Paraná. Quando em análise a psicanalista me questionou sobre a motivação para que eu fizesse História e não outra coisa, eu respondi “por que eu queria entender como a sociedade funciona”, e logo fiz uma associação livre com a história que acabei de contar, de minha infância. O engraçado é que somente no mestrado, no ano de 2016 eu senti que essa pergunta havia finalmente encontrado um tipo de resposta.

Naquele ano conheci meu atual orientador, o Profº Drº Vinicius Nicastro Honesko, durante uma disciplina que consistia em ler a obra do filósofo italiano Giorgio Agamben. Eu mesma não via muito sentido de uma disciplina deste tipo numa pós-graduação em História, mas a fiz, pois era oferecida pela minha linha de pesquisa, a Arte, Memória e Narrativa. Isso foi uma daquelas coisas loucas que acontecem por acaso ou por destino, não posso precisar. Mas foi ali, numa sala qualquer do Prédio D. Pedro II do campus reitoria da UFPR que eu tive o vislumbre de uma resposta para minha questão infantil.

Discutíamos sobre a estruturação do direito, a questão da linguagem, da estética e até mesmo de teologia, foi neste contexto que percebi que minha pergunta infantil era mais filosófica que historiográfica. Agamben acabou por me apresentar um outro mundo, construído por textos que falam sobre sentimentos, sentidos e coisas que tocam, que importam. É claro que a história importa, mas uma história sem filosofia fica empobrecida, sem uma motivação de base. E quase como uma revelação divina, eu estava sendo apresentada as noções de estética, de linguagem e psicanálise. Para alguém que tinha como visão de mundo um marxismo fajuto (pois nunca havia parado para estudar de fato Marx) misturado com as críticas anarquistas do

século XIX, pensar o mundo de hoje por uma visão de alguém do presente foi revolucionário, no sentido estrito do termo.

Durante a disciplina, nós vivemos como telespectadores o processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rouseff, e o que há anos parecia muito confuso e nublado, se tornou um céu límpido. Agamben não falava só de estado de exceção; sua maior contribuição para o conhecimento do contexto, que até então vivíamos, era falar da perda de sentido do comum na linguagem, falar do uso de uma esfera automatizada da linguagem para descolar os sujeitos de sua relação com a materialidade, falava também de como essas coisas se articulavam na esfera da política institucionalizada. Falava ainda de como os seres, dentro desta grande casa em chamas continuavam aí, vivendo, e as vezes até sorrindo¹³. Tudo isso me atravessou de tal forma que até hoje ainda me atravessa¹⁴.

E foi assim que fui recebida nas ocupações de 2016. Não fui participante ativa nas ocupações secundaristas, mas participei da ocupação universitária. No dia que os prédios do campus da reitoria da UFPR foram ocupados, eu estava com uma gripe que se tivesse se manifestado nos dias de hoje, poderia muito bem ser confundida com Coronavírus. Mas a gripe não me impediu de me animar absurdamente com as notícias que eu recebia dos amigos; e logo que me curei, pude então participar mais ativamente. E preciso lhes dizer, foram dias mágicos. Mágicos mesmo, como se brilhasse algo no ar, como se o sol se erguesse de forma diferente no horizonte, mais forte, mais intenso. Dali saíram muitas coisas que ainda me acompanham hoje, mas o que mais importou foi o momento vivido, a sensação de existir naquele pleno agora. É claro que não posso esconder os dias ruins, os medos e as desavenças, pois tudo isso também existiu. Mas tudo o que se passou ali foi de fato vivido e ponto final. Pelo menos naqueles poucos dias existia uma sensação de estar em compasso com o presente, de não estar deslocado no tempo, distraído ou atrasado sempre para um futuro – futuro que nunca se torna existente. Ocupa, ocupar, ocupação. O Corpo, o espaço e o tempo estavam ritmados.

Mas não seria muito estranho estudar algo que para mim foi tão intenso? Bom, essa dúvida nunca me assolou de verdade, isso porque no ano seguinte, em 2017 fiz outra disciplina

¹³ AGAMBEN, G. **Quando a casa queima**. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Belo Horizonte: Ayine, 2021.

¹⁴AGAMBEN, G. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002. ; AGAMBEN, G. **Profanações**. Tradução: Selvino J. Assmann [S. l.: s. n.], 2007. ; AGAMBEN, G. **O Que Resta de Auschwitz**. Tradução: Selvino J. Assmann São Paulo: Boitempo, 2008. ; AGAMBEN, G. **A potência do pensamento: ensaios e conferências**. Tradução: António Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

com meu futuro orientador. Desta vez iríamos ler diversos textos sobre um autor no qual Agamben se embasava. Comecei a ler esse outro sujeito, um historiador italiano pouco conhecido chamado Furio Jesi, que comenta sobre “a impossibilidade de se dizer eu”¹⁵, e sobre a incongruência final na qual se baseia o saber das ciências humanas.

Jesi, talvez o teórico mais importante deste trabalho, me mostrou que a Ciência e a Arte devem estar ligadas de forma inexorável, pois só assim podemos produzir um saber que sabe, mas também que diz que não sabe. Não se trata de negar a capacidade de conhecer, e sim de trazer à tona o que é impossível de ser conhecido, mas mesmo assim move o existente. Dessa forma, como vocês verão, apesar da dificuldade atrelada a isso, não há qualquer impedimento para que eu possa estudar cientificamente algo que me afetou, e digo mais, tudo o que é estudado com afinco, em qualquer ciência, tem em sua base esse sentimento. Não à toa a mãe de todas as ciências se chama *filosofia* e não apenas *sofia*.

Assim, após desnudar minhas motivações e deixar de fora mais outros mil motivos, posso então dizer ao leitor, que tudo isso se encontra neste trabalho. Desde o anarquismo, a psicanálise, o budismo, Agamben e Jesi, os amores, amizades, ódios e perdas, tudo está aqui movendo a escrita, e tentando passar para a análise das ocupações um pouco dessa paixão que vivi na época, e que foi compartilhada por muitos ocupas com os quais convivi. E de forma um pouco irônica, poderia até parafrasear Marx quando este afirma que só há revolução quando há paixão revolucionária¹⁶.

Secreto, sutil e grosseiro

Na busca por conhecimento me deparei em dado momento com a responsabilidade ética que este exige. O conhecimento em si não é benigno, visto que foi empregado para produzir bombas nucleares, armas mais eficazes, formas mais efetivas de ferir e matar. Assim, passei a me preocupar constantemente com a motivação que direcionava meu desejo de saber. Quando comecei a analisar as fontes históricas e os trabalhos escritos sobre as ocupações eu percebia a diversidade de motivações e ainda a multiplicidade de pontos de vistas que eram trazidos à tona. No momento em que decidi estudar as ocupações, em 2017, elas eram ainda objeto pouco pesquisado, devido seu caráter recente, então havia um amplo campo a ser analisado; mas no ano da publicação deste trabalho já existe talvez centenas de textos e dezenas de dissertações e

¹⁵ AGAMBEN. 2015 op. cit. p. 97-109.

¹⁶ ANSART, P. **A gestão das paixões políticas**. Tradução: Jacy Seixas. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

teses sobre o assunto. Foi me dando conta disso que passei a refletir sobre qual seria a minha contribuição para a análise desse objeto, já amplamente estudado. Mas lendo os trabalhos publicados até então percebo que apesar da diversidade de pontos de vista, temos locais comuns e recorrentes de pensamento, principalmente a hegemonia de uma visão marxista; mas os trabalhos que fogem desse ponto de vista também existem, e contribuem de forma a ampliar as considerações feitas a partir das relações econômicas. Nesse processo pude me dar conta que minha contribuição específica não reside apenas em analisar os acontecimentos singulares que ocorreram nas primeiras escolas ocupadas durante a Revolta Secundarista em 2016, mas talvez mais relevante seja o ponto de vista que venho trazer.

Quando comecei a estudar história eu senti a sensação de que algo faltava nos textos que lia, e depois descobri que a falta era de mim mesma, de identificação com o passado. Sabendo de minhas dificuldades e sofrimentos vividos, eu queria compreender também como no passado os sujeitos sentiam e significavam a própria vida. Porém, havia uma minoria de trabalhos que traziam esse olhar, os que haviam, estavam relacionados à nova esquerda inglesa, à história social e ainda à história oral; e foi muito gratificante ter contato com textos nos quais eu podia sentir o passado, e perceber as relações em comum à humanidade. A história tem a grande vantagem de analisar o que é singular de cada tempo, mas é também interessante perceber o que há de comum entre o passado e nós. Essa semelhança não deve surgir em forma de anacronia barata, mas pode aparecer no ato do historiador ao assumir a sua inseparabilidade com o objeto.

O historiador já se colocou diversas vezes de forma inseraparável de seu objeto: Jacques Rancière, em seu ensaio *Os nomes da história* (2014), aponta para o exemplo de Fernand Braudel em seu livro *O Mediterrâneo* (1995). Nesta obra, Braudel relata os fatos ocorridos no governo de Felipe II com tal nível de acuidade, que podemos nos ver dentro da sala do rei, vivendo suas próprias angústias. Ao mesmo tempo Braudel não se implica na escrita; ele próprio se omite, e em seu desejo de suprimir a narrativa acaba por escrever uma história inconsciente¹⁷. Temos também a obra *Guilherme Marechal*, de Georges Duby (1987) que começa da seguinte forma: “O conde marechal não aguenta mais.”, Duby afirma isso, apesar de não poder provar se o conde aguentava mais ou não; não podemos saber de fato, mas ele

¹⁷ RANCIÈRE, J. **Os nomes da história**: ensaio de poética do saber. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

deveria não aguentar mais, devido às condições que o circundavam. Assim Duby subverte a narrativa que apaga o historiador, e abraça a literatura como forma de explicar a história – o mesmo gesto que foi feito por Braudel, mas a diferença entre os dois está na consciência do ato ficcional inseparável da narrativa histórica. O Conde marechal, *assim como nós*, não aguenta mais, ele poderia ter se sentido assim, poderia ter vivido assim. Jacques Rancière, por sua vez, insiste que o historiador é o Édipo psicanalista porque acalma a morte na medida em que dá sentido ao não se saber viver em vida. E ele continua, “só há história porque houve um passado e uma paixão específica pelo passado”¹⁸, dessa forma não se trata de negar a realidade do passado existente, mas aceitar a dupla ausência deste, pois não temos acesso à coisa que passou e também não existe tal coisa que passou; o historiador inaugura uma outra coisa.

O segredo dos historiadores, tão bem guardado, até de nós mesmos, é que preenchamos as lacunas do não-saber com uma narrativa ficcional, desde os tempos de Heródoto; agora chegou o tempo de assumir esse papel e se colocar no texto. A história não deixa de ser ciência por isso, mas ela precisa deixar explícito em sua narrativa que existe um nível ficcional-subjetivo, e talvez seja exatamente esse nível ficcional que torne a história sensível, intrigante. Dessa forma, poderíamos conseguir, ao mesmo tempo que contamos a história, contar que estamos contando a história. Saboreamos o prazer da narrativa, e ao mesmo tempo fazemos o gesto de compreender que estamos falando, dizendo, escrevendo, imaginando, tudo dentro da linguagem.

É por isso, por compreender o caráter mágico da linguagem e também seu poder destruidor, que decidi utilizar uma estrutura didática provinda da sabedoria budista. Essa decisão foi tomada quando lia os textos de Jesi, Derrida, Rancière e outros pós-estruturalistas, pois sentia muita dificuldade em compreender exatamente porque esses autores tratam de um *espaço* onde a linguagem se funda. Foi quando adentrei ao budismo que esse conhecimento finalmente se tornou nítido para mim, e percebi a potencialidade de transformação que ali se residia.

Sabemos que o budismo chega com força no ocidente a partir da década de 1960, principalmente por conta das gerações beat e *hippie*. Os dois mais proeminentes líderes budistas brasileiros da atualidade, Lama Padma Samten e Monja Coen, afirmam ter reconhecido no

¹⁸ Ibid., p. 96.

budismo explicações para suas “experimentações de juventude”¹⁹, relacionadas a convivência com ideais *hippies*, como o pacifismo e a substituição de um Deus cristão pela união com o “universo” através da consciência.

Alguns conceitos trazidos pelo ambientalista e físico Alfredo Avelini, ex-professor de filosofia da ciência e física quântica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atualmente conhecido como Lama Padma Samten.²⁰ Padma Samten é reconhecido não apenas por sua realização espiritual, mas também no mundo laico, por sua atuação em relação às questões ambientais e propostas de transformações sociais associadas a elas. Mesmo que pouco reconhecido no mundo acadêmico, ele é responsável por trazer, associado à religião, a importância da compreensão das ciências, abrangendo em seus textos e palestras conhecimentos relacionados desde a física quântica, filosofia da ciência, biologia, e uma curiosa relação destes saberes com as ciências sociais e humanas.

O Lama afirma que a construção de uma sociedade mais justa e igual, que possa lidar com a catástrofe climática iminente, e com a desigualdade social causada pelo atual sistema, passa pela mudança subjetiva, principalmente no deslocamento do paradigma econômico como central, para a centralidade da compaixão e nas relações com outros seres (não somente os humanos)²¹.

Tomarei uma metáfora didática criada por Padma Samten, para usá-la como estrutura para a presente pesquisa²². Para desenvolver essa visão ampla ele então desenvolve a noção dos três

¹⁹ COEN, M. **Minha primeira meditação**. [S. l.], 2018. Disponível em: https://youtu.be/V91_bIVCWSg. Acesso em: 17 maio 2021.

²⁰ Alfredo Avelini lecionou na UFRGS por cerca de 25 anos, e fora um dos grandes nomes do movimento ambientalista ainda na década de 1970 no Brasil; em 1994, à beira da aposentadoria, decide encerrar a carreira docente e se dedicar totalmente à vida espiritual. Fundou o Centro de Estudos Budista Botisatva em 1986 na cidade de Viamão, no interior do Rio Grande do Sul, onde até hoje funciona a sede de nove aldeias e dezenas de centros de estudos por todo Brasil. Em 1996 foi ordenado lama²⁰ por seu mestre o lama tibetano Chagdud Tulku Rinponche, que decidiu se estabelecer no Estado do Rio grande do Sul visando espalhar o budismo tibetano pelo país CEBB. **Sobre o Lama Padma Samten**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <http://www.cebb.org.br/lama-padma-samten/>. Acesso em: 13 maio 2021.

²¹ Partindo desses pressupostos, começaram as construções das Aldeias CEBB, que se propõem a contruir espaços físicos nos quais seja possível morar e viver causando o menor dano possível a si mesmo e à natureza – reunindo desde a produção de alimentos orgânicos, a construção de escolas com métodos alternativos, até uma gestão coletiva baseada em espaços horizontais.

²² Segundo o líder espiritual, a criação desses espaços coletivos só é possível se houver, em primeiro lugar, uma motivação comum de causar benefícios e não causar malefícios, e, em segundo lugar, uma visão ampla das relações entre os sujeitos e a sociedade SAMTEN, L. P. **A próxima primavera: liberdade e lucidez para seguir adiante**. Bacopari, RS, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLO_7Zoueaxd5lhkgV87ED2M3kTKK_HfTM. Acesso em: 17 maio 2021.

aspectos: secreto, sutil e grosseiro²³. Esses aspectos são interconectados, apesar de ser possível distinguir a diferença entre cada um deles.

O aspecto secreto é a base que torna possível que tudo seja construído a partir do vazio, é a capacidade dos seres de dar significado às experiências vividas. Nesse âmbito podemos conectar com as conclusões de Levi-Strauss sobre a capacidade de simbolizar o mundo:

a origem da linguagem, na visão de Lévi-Strauss, não pode ter sido progressiva: o simbolismo é disruptivo; houve um momento antes do qual não existia nenhum significante e depois do qual todos os significantes tornaram-se possíveis de uma só vez. Apenas o ato de correlacionar significados a significantes seria contínuo e é isso que define o progresso do conhecimento. Dessa subtração resulta um excesso infinito de significantes para os quais ainda não foram estabelecidos significados²⁴.

Assim, todos os significantes surgem de uma só vez, num passe de mágica. E é sobre esse mecanismo mágico, essa máquina de criação contínua de significantes que se instaura toda a história da humanidade. Essa máquina de produzir significados acaba por se ocultar do sujeito, criando uma ignorância da própria existência da máquina, por isso é um aspecto que não se evidencia, ele é secreto. Mas mesmo estando ocultado é a partir dele que foi e ainda é possível construir significados complexos como: relações sociais, relações de poder, diferenças, divisões, etc.

O segundo aspecto, chamado de sutil, é do nível da *psiqué*, da subjetividade. Se dentro do aspecto secreto tratamos da produção de significados, o aspecto sutil fala sobre a história própria do movimento da máquina de significados em determinado contexto histórico, por exemplo, a construção da linguagem formal, e posteriormente a diferenciação entre as diversas línguas. Assim, quando falamos do aspecto sutil, é no sentido de um determinado sujeito, construído por crenças, valores, e noções de verdade específicas ao seu contexto singular. A máquina comum a todos os humanos produz conteúdo específicos em cada contexto diferente, e cada sujeito ao mesmo tempo, será um ponto único na história e terá a própria história da humanidade cifrada em si.

Esse processo se dá pela aprendizagem da linguagem, convivência em instituições sociais e familiares, religiões, crenças sociais, condições econômicas e tudo o que possa produzir

²³ SAMTEN, L. P. **Mente livre: aspecto secreto, sutil e grosseiro** | Retiro sobre bodicita #1 (manhã, 7/10/17, SP). São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SjvKuFOTl0Y>. Acesso em: 17 maio 2021.

²⁴ SALES, L. S. O funcionamento do simbólico segundo Levi-Strauss e sua aplicação, por Lacan, ao sofrimento neurótico. **Acheronta**, [s. l.], n. 21, 2005.

estímulos físicos e psíquicos – e ser simbolizado. O aspecto sutil está amplamente conectado ao terceiro aspecto – o grosseiro –, porém não se restringe a este, pois um mesmo acontecimento externo proporciona diferentes experiências sobre ele. A interpretação do presente é dada através da associação a conteúdos do passado, um passado que é necessariamente apenas memória, transformado em discursos e palavras, e conectados ao que é ouvido e dado como verdade pela cultura vigente.

Por fim, o aspecto grosseiro é o nível do que comumente chamados de “materialidade”, onde se apresentam as leis da física, as restrições biológicas, as condições do corpo – de saúde, doença, fome, dor e prazer. O aspecto sutil é amplamente determinado pelas condições do aspecto grosseiro, e isso é percebido principalmente no âmbito estudado pela psicanálise, da formação infantil do sujeito. Ao mesmo tempo, as condições do aspecto grosseiro foram construídas lentamente através da história da humanidade, como a história das condições materiais, da linguagem, dos símbolos e discursos que legitimam as relações de poder. No aspecto grosseiro nós vemos a materialização da capacidade de criação de significados que tem por base a liberdade do aspecto secreto, ao mesmo tempo essa liberdade é limitada pelas ideias que se impõem como verdade, no aspecto sutil – e as limitações sutis estão materializadas por construções observáveis fisicamente, no aspecto grosseiro. Ou seja, os três aspectos estão absolutamente ligados, mas ao mesmo tempo podem ser vistos separadamente.

A utilidade dessa visão é bastante objetiva. Quando analisamos, por exemplo, a experiência do comunismo soviético, entendemos que talvez uma das grandes limitações desse sistema foi ter negligenciado o aspecto sutil em prol de um paradigma econômico. Apesar dos enormes avanços no aspecto grosseiro, as transformações nas relações de produção e distribuição econômica mantiveram vivas a estrutura subjetiva baseada no progresso, na hierarquia, e nos diversos valores da modernidade; vemos que questões como o limite da exploração do planeta, as limitações da lógica industrial – além, é claro, das opressões de gênero, raça, sexualidade, etnias etc., permaneceram praticamente estagnadas. Com a mudança limitada ao aspecto grosseiro, a União Soviética acabou por permanecer dentro da lógica da modernidade ocidental e a reproduzir seus binarismos, que quase inevitavelmente levam à guerra e a genocídios.

Mesmo que o avanço material seja louvável – e principalmente hoje no Brasil seria mesquinho não apontar para a centralidade da importância da luta pela igualdade econômica –

a limitação de visão apenas ao paradigma econômico acaba por reduzir a potência de transformação dos movimentos sociais, partidos políticos e revolucionários. Não se trata de desconsiderar a experiência do socialismo real, menos ainda de romantizá-la, mas de atualizar o passado e no agora movê-lo a nosso favor, e a favor de nossas utopias – encontrando as limitações e lhes dando abertura. Pois se no passado não foi possível enxergar as limitações que a própria metafísica impunha à nossa visão de mundo como sociedade, hoje isso é possível, e fazê-lo é essencial para não repetirmos os mesmos erros.

A compreensão da relação complexa entre esses três aspectos pode possibilitar uma visão mais ampla da capacidade de transformarmos não só as nossas dificuldades no sistema atual, mas também nos prepararmos para outras novas formas de dominação que podem surgir. Porém, ainda que essa visão mais ampla possa ocasionar saídas para a encruzilhada onde nos encontramos historicamente, essas saídas poderiam estar envoltas por novos pactos sociais desiguais, e fariam surgir outras formas de exploração. Há sempre um perigo que ronda, o desejo da vítima de outrora se tornar algoz de outrem, essa é uma armadilha constante para nós, até mesmo nas situações cotidianas da vida. Então, outro conceito importante, em conjunto à noção dos três aspectos, é a noção de vacuidade.

Se observarmos os três aspectos no decorrer da história do ocidente, é possível compreender que mesmo que cada período histórico tenha sua singularidade, existe um elemento que se repete à exaustão: a relação com a verdade. Por mais que os elementos de dominação, poder e adoração mudem conforme o povo e o tempo, a forma em si da crença permanece a de uma fixação a uma noção de verdade, seja ela divina, científica, materialista. É sobre essa prisão milenar, chamada metafísica, que Derrida trata em sua obra *Gramatologia*, na qual o autor aponta sua crítica à noção de presença, e traz à luz a noção de *différance*²⁵. Por outro lado, podemos encontrar em sociedades não-ocidentais um mecanismo semelhante, ainda que pautado na verdade da negação da realidade, como a noção da realidade ilusória, o “véu de Maya” hinduísta.

A noção de vacuidade se aproxima, ainda que não possamos tratá-las como sinônimos, de *différance*, na medida em que ambas apontam para a percepção da não-dualidade entre a verdade e sua negação, mas como a aceitação da incapacidade de ter acesso ao significado

²⁵ DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

último, que ao fim e ao cabo está no espaço entre as palavras, símbolos e tudo o que é vivido – fora da linguagem. Essa aceitação é também a compreensão de que a história da humanidade é resultado de uma máquina de produzir significados, e quando temos essa percepção, enxergamos que os momentos mais trágicos de nossa história poderiam ter sido evitados, se os sujeitos fizessem uma pergunta, em vez de aceitar a voz vinda da máquina como uma verdade.

Todo esse ponto de vista aqui descrito é evidenciado, por exemplo, na análise da Shoá. Os milhões de judeus mortos pela máquina estatal criada pelos Nazistas só foi possível porque os nazistas acreditaram ser superiores. Dessa forma, a máquina interna se tornou uma indústria colossal de criação de mitos, de manipulação científica e de um monstruoso arsenal propagandístico²⁶, com a máquina interna produzindo significados constantemente em torno da frase/mito “somos superiores”. Porém, para se chegar a esse “somos superiores”, uma longa história de obediência e de adoração cega aos mitos cifrados na história já havia sido instaurada, séculos de escravidão, de racismo, erguendo-se concepções cristalizadas: “são descendentes de Caim, que foram amaldiçoado por Deus”, “são inferiores porque não evoluíram como nós”, “tem cérebros próximo aos dos macacos” – a ignorância da espaço esvaziado da máquina pode transformar religião, ciência, tudo a serviço do poder. A própria História, como disciplina, ajudou a corroborar isso, e é seu papel buscar outras formas de se apresentar, a fim de lançar ao mundo outros projetos de futuro possível.

Revolta e Revolução

A palavra História tem diversos significados, e estes significados nos mostram a especificidade dessa ciência. História pode ser um relato biográfico, um conto-de-fadas, um mito, um texto científico, mas o que existe em comum em todos esses significados é a narrativa. Independente das características da história, ela sempre é contada por alguém e para alguém; podemos transformar acontecimentos não tão interessantes, inventar fatos que não aconteceram, ou ainda criar um universo complexo, que só existe nas ideias. Os historiadores ao longo dos séculos tentaram inúmeras vezes submeter essa capacidade criativa de narração aos métodos científicos mais rigorosos dado que essa capacidade inventiva era vista

²⁶ ADORNO, T. W. **A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista**. Tradução: Gustavo Pedroso. [S. l.], 2018. ; AGAMBEN, 2002.; AGAMBEN, G. op cit. 2008.

negativamente, e pensavam se estaria o fazer histórico sempre fadado a se contaminar com a ficção para poder se apresentar ao público ²⁷.

Pode parecer exaustivo ao leitor especializado trazer à tona esse debate tão estudado entre os historiadores, mas a transformação que o movimento conhecido como Virada Linguística trouxe para história, apesar de amplamente debatida, parece ter sido apenas parcialmente absorvida pelos historiadores, e pelas ciências humanas em geral. A virada historiográfica que se deu a partir da década de 1970 foi apenas um sintoma de um processo geral, passado pelas outras ciências humanas, e posteriormente pela nossa sociedade. Hoje, nós, e o objeto aqui analisado, estamos submersos numa cultura que já não consegue instaurar critérios de verdade válidos para todos, pois passamos por uma crise não só epistemológica, mas de relação com nossas verdades.

Quando constatamos a dimensão ficcional da história – e deixamos de vê-la como algo terrível – fizemos um gesto de descoberta, que não se limitava apenas à disciplina. Foi um desnudamento, no qual percebemos que por baixo das roupas metafísicas, encontramos mais roupas encobrendo infinitamente uma promessa de essência do corpo. Durante milênios lidamos com a ciência como um saber a respeito do objeto, a busca de um corpo inalcançável, mas ainda assim existente, e hoje nos vemos em busca de um corpo que já não acreditamos existir, então nos perdemos na infinitude de roupas sobre roupas. Apesar desse gesto ter expandido a incredulidade em relação às instituições de saber – como a descrença na ciência, a ascensão de teorias conspiratórias, proliferação de notícias falsas etc. – ele revelou algo excepcional: independentemente da existência ou não de um corpo, ou seja, de um objeto a ser estudado, de um mundo separado de nós – nossa sociedade ocidental viveu milênios deludida pela noção de essência, e nessa crença num mundo externo em separado, acabamos por inventar verdades que nos levaram (e ainda nos levam) rumo à catástrofe.

Nesse sentido, o gesto de desnudamento da capacidade humana em criar universos infinitos tem sido direcionada pelo sistema neoliberal por dispositivos de poder que usam dessa energia – que poderia ser revoltosa e crítica – para instaurar bolhas de confusão e manipular âmbitos políticos e econômicos. Dentro destes dispositivos arquitetônicos de poder, destaco não apenas aqueles delineados por Michel Foucault, mas também os dispositivos sutis que

²⁷ SELIGMANN-SILVA, M. Ficção e imagem, verdade e história: sobre a poética dos rastros. **Dimensões**, [s. l.], n. 30, p. 17–51, 2013.

inventam arquiteturas limitadores do próprio fluxo mental, como as redes sociais que tiveram sua experiência brutalmente intensificada com a popularização dos *smartphones*. O aviltamento de nosso contexto atual, no que diz respeito a especificidade de nossa condição de sociedade em rede digital global, será melhor explorado mais adiante.

Essa condição humana de criação de realidades e a compreensão dessa capacidade criativa, foram historicamente utilizadas de diferentes formas, mas hoje esse impulso tem sido direcionado de forma específica para manipulação de narrativas, que afetam diretamente as relações sociais cotidianas. Os efeitos desse processo de manipulação são tão catastróficos, que essa técnica é sintomaticamente chamada pelos neoliberais de “Guerra cultural”, que caracteriza o conhecimento do mecanismo da máquina e sua utilização em prol de ideologias capitalistas e conservadoras²⁸. Assim, com a mídia, a propaganda, e os aplicativos de mensagens, a mentira se passa por verdade e vai dominando o cenário político, e isso se torna especialmente possível em nossa era porque não há verdade mítica que estruture nossa sociedade – uma das facetas do declínio da sociedade patriarcal judaico-cristã pautada na disciplina, para uma sociedade do gozo²⁹. Minha interpretação em relação aos textos de Derrida, Jesi, Agamben e outros pós-estruturalistas, é a de em vez de procurarmos outra narrativa mitológica para estruturar a sociedade, que possamos observar a vacuidade da máquina mitológica como o coração da nossa capacidade genuinamente humana de construir mundos mais igualitários.

Esse questionamento da metafísica como sistema filosófico nos permite, num processo de abertura para o futuro, questionar os fundamentos de nossa sociedade, até a base mais profunda e longínqua que reside em nós mesmos, como nosso inconsciente, que é a base de nossa subjetividade, mas que nos é absurdamente desconhecida. É neste não-espço do inconsciente que vemos aterradas as mais profundas raízes da metafísica, de nossa visão de mundo ocidental, dessa visão-ação que nos direciona constantemente à extinção. Então, como podemos evitar a extinção pela ganância, esta para qual estamos caminhando e que insistimos em negar?

²⁸ GALLEGO, E. S.; ORTELLADO, P.; MORETTO, M. Guerras culturais e populismo antipetista nas manifestações por apoio à operação lava jato e contra a reforma de previdência. **Periódico Eletrônico do Grupo de Pesquisa Opinião Pública, Marketing Político e Comportamento Eleitoral**, [s. l.], n. 2, 2017.

²⁹ RAMOS, Conrado. Imperativo de gozo e propaganda no laço social da sociedade de consumo. *Mental, Barbacena*, v. 5, n. 9, p. 101-116, nov. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272007000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 ago. 2022.

A história tem grande parte nisso, pois ajudou a erigir as bases dessa subjetividade destruidora. Ela nos manteve tempo demais olhando para as guerras, para os homens, para os europeus; ela reiterou noções de glória, de superioridade e valor. Se ela pôde fazer isso, também pode contribuir para sua própria desconstrução e reescrita. O gesto de desnudamento revelou nossa capacidade humana de inventar verdades, mundos e sentidos, e de impô-las aos outros pela força física e simbólica. Se podemos fazer isso para destruir o planeta, para lucrar, para dizer que somos superiores; podemos igualmente utilizar essa capacidade criativa para criar formas de existência, para inventar outras maneiras de viver que sejam menos onerosas para nós – seres vivos como um todo.

Todo retorno ao passado é uma tentativa de mover o presente. Para mim, não existe a possibilidade de se propor o estudo de um acontecimento histórico, recente ou não, sem indagar em que bases se fundam a sociedade a ser analisada. Nesse caso, essa atenção é importante pois, estando a historiadora imersa no mesmo tempo que o objeto, seria ingenuidade negligenciar a forma como o objeto surge para nós, como sujeitos contemporâneos ao acontecimento. Tanto os sujeitos e o acontecimento que serão aqui analisados quanto quem escreve, estão imersos numa mesma estrutura psíquica, ainda que cada um tenha suas singularidades.

Para que isso se torne mais compreensível, a base teórica deste trabalho é tão importante quanto sua análise histórica, visto que se trata de uma tentativa de propor não só a análise de dados empíricos e de compreender a especificidade do acontecimento que foram as ocupações secundaristas, mas também deseja apresentar e sentir, os afetos que tal evento suscitou. Porém, para ser possível o surgimento da dimensão essa sensível, é essencial termos uma noção nítida de como se compreende a subjetividade dessas pessoas, e de como eu mesma, como a produtora dessa narrativa, faço surgir o mundo e os acontecimentos à minha maneira.

O desejo de escrever este texto desta forma veio de meu encontro intelectual com Furio Jesi – é dele o modelo da máquina que usei displicentemente até aqui. Esse é um autor que muito me impressionou, exatamente pela exatidão de seu objeto, visto que ele buscou compreender quais eram os limites científicos das ciências humanas, não apenas como um crítico, mas como alguém que também propôs formas de escaparmos das armadilhas colocadas para nós, quando tratamos da relação entre ciência e ficção no trabalho acadêmico. Ademais, Jesi não só foi impelido nessa busca por um desejo de saber, mas também com um desejo sensível, e isso ele deixa exposto em seus escritos.

Furio Jesi³⁰ nasceu em Turim em 1941 e ainda aos quinze anos publicou seu primeiro artigo na prestigiada revista de egiptologia *Journal of Near Eastern Studies*. Desde cedo seu interesse se dirigiu à arqueologia e papirologia, para então se dedicar à ciência do mito, passando pelo estudo das sobrevivências mitológicas na poesia, literatura, história das religiões e na cultura popular. Aos vinte e cinco anos conheceu um estudioso dos mitos chamado Karl Kerényi, ocorrendo entre ambos uma intensa troca de correspondências durante alguns anos; Kerényi era chamado de mestre por Jesi, tamanha foi a impressão que o professor deixou nele. Mas em 1968, quando Jesi chegou aos vinte e sete anos, ocorreu o rompimento da relação por motivos políticos. A história desse rompimento é interessante para compreender a guinada que os estudos de Jesi têm, e a construção de seu modelo de interpretação da máquina mitológica, que aconteceu anos depois.

Em 1964, Karl Kerény apresentou sua conferência chamada *Do mito genuíno ao mito tecnicizado*, na qual definiu uma gradação de legitimidade dentro das experiências míticas. Segundo ele, existiria de fato uma experiência mítica legítima, resultada de um contato direto com o “mito genuíno”; em oposição, “os mitos tecnicizados” que seriam distorcidos e utilizados para fins políticos. Segundo ele, haveria uma hierarquia diante da relação com os mitos: em primeiro lugar figuram os poetas que podiam manipular a verdadeira matéria do mito; em segundo, os estudiosos, que em contato com os poetas podiam apreender indiretamente a verdade do mito; por último, os não eruditos, que apesar de poderem ter acesso aos mitos genuínos, eram facilmente enganados pelos mitos tecnicizados.

A leitura de Furio Jesi a respeito da teoria de seu mestre não poderia ser mais dura, ao ponto de os dois romperem relações às vésperas da revolta de Maio de 68. Para Jesi, as ideias de Kerényi lhe soavam demasiado burguesas, a tal ponto que afirma em sua última carta para o mestre a iminência de uma crise: “É é provável que será uma crise que se desdobrará nas ruas e que se combaterá com armas; uma crise em que também mestre e discípulo, pai e filho, serão concretamente inimigos, de um lado e de outro”³¹. Após escrever a carta, Jesi partiu para Paris onde participou ativamente das barricadas operárias e estudantis. Quando retorna para Itália inicia a escrita do livro *Spartakus*, com o objetivo de escrever sobre a relação entre mito e

³⁰ A rápida biografia que apresento aqui foi feita por Andrea Cavalletti no prefácio da edição brasileira de *Spartakus: simbologia da revolta* (2018).

³¹ CAVALLETTI, A. Ler Spartakus. In: **Spartakus: Simbologia Da Revolta**. São Paulo: N-1, 2018. p. 7–30. p. 13.

política, em contraste às ideias de seu antigo mestre. Nesse livro ele narra de forma frenética os acontecimentos do levante Espartaquista de 1919, na Alemanha; mas por trás desse relato existe a própria experiência de Jesi vivida nas barricadas de Paris em 1968:

nos instantes suspensos da revolta, a Berlim de Rosa Luxemburgo vive e se confunde na Paris de 1968, e projeta a sua sombra sobre a cidade de Jesi, a Turim das lutas estudantis e operárias daqueles anos, enquanto em todas essas cidades de ontem e de hoje ainda se vislumbra com clareza a Paris da Comuna³².

Essa simbiose entre a experiência nas barricadas e as barricadas de décadas antes, a sobreposição entre os cenários, a cidade, os atores do acontecimento, encerra uma coincidência mítica, epifânica, que se repete continuamente na história. Em *Spartakus*, Jesi subverte absolutamente as afirmações de Kerényi: nem mito genuíno nem propaganda política, ele cunha o termo irônico “propaganda genuína”: pois para o mitólogo, o mito genuíno encontra-se na vivência de uma verdadeira coletividade, ou seja, na vivência de um ato político extremo.

O conceito de revolta abordado neste estudo, foi proposto por Jesi em *Spartakus*. Para ele não poderíamos circunscrever a revolta como um acontecimento que se instaura no tempo histórico, quando, pelo contrário, a revolta é própria suspensão desse tempo. Ao contrário da ideia recorrente de um tempo histórico coeso e contínuo, no qual a revolta é explicada por suas causas diretas, e calculada como vitoriosa ou derrotada, pela extensão de suas consequências; temos a visão de Jesi, que aponta ser o ponto culminante da revolta uma forma de epifania mítica:

As epifanias míticas não são repetições no fio da memória ou segundo as leis de uma história cíclica de um precedente antigo. Elas são, antes, interferências da verdade extra-temporal com a existência de quem se crê envolvido no tempo da história. Apenas um só é o instante da verdade: sua epifania é sempre a primeira e a única, uma vez que contrai o tempo histórico na realidade dos primórdios.

Nesse sentido, a força que surge na revolta, não é construída em um processo, ainda que possamos mapear suas condições de surgimento, o momento epifânico, é escorregadio. Dessa forma, relatar os acontecimentos da revolta é uma tarefa dramática, no sentido de ser difícil, pois sempre se incorre no risco de reduzir o fenômeno a suas causas e consequências; também porque exige uma encenação, um narrar poético que possa suscitar tal força mítica que ali foi evocada. Para melhor definir a revolta, Jesi apresenta uma comparação com a Revolução:

³² Ibid., p.17

Essa orientação política e a filosofia da história que lhe é correspondente [a Marx] encontram um grave obstáculo no fenômeno da revolta. Usamos a palavra ‘revolta’ para designar um movimento insurrecional diferente da revolução. A diferença entre revolta e revolução não deve ser procurada nas finalidades de uma ou de outra; ambas podem ter o mesmo objetivo: tomar o poder. O que mais distingue a revolta da revolução é, ao contrário, uma diversa experiência do tempo. Se, com base no significado corrente das duas palavras, a revolta é um repentino foco insurrecional que pode ser inserido dentro de um desenho estratégico, mas que por si só não implica uma estratégia de longo prazo, e a revolução é, por sua vez, um complexo estratégico de movimentos insurrecionais coordenados e orientados relativamente a longo prazo em direção a objetivos finais, seria possível dizer que a revolta suspende o tempo histórico e instaura repentinamente um tempo em que tudo isso que se realiza vale por si só, independentemente de suas consequências e de suas relações com o complexo de transitoriedade ou de perenidade no qual consiste a história. A revolução estaria, ao contrário, inteira e deliberadamente inserida no tempo histórico³³.

Jesi era um leitor de Walter Benjamin, sua ideia de suspensão do tempo e a compreensão de que a noção de tempo linear e contínuo é uma construção burguesa, são pontos em comum nos dois autores. Nas palavras de Jesi, essa aparência de linearidade, que o tempo “normal” transparece, é fruto de um longo processo de manipulação: “O *tempo normal* não é só um conceito burguês, mas o fruto de uma manipulação burguesa do tempo. Ele garante à sociedade burguesa uma duração tranquila.”³⁴

Máquina Mitológica

only a sith deals in absolutes
Obi-Wan Kenobi

Gostaria, agora, de apresentar o modelo gnosiológico criado por Furio Jesi, que serve de base para minha visão sobre a História. Ele incide sobre o aspecto sutil de minha percepção em relação ao objeto estudado, e aprofundarei sua visão, no início da Parte II. De antemão é necessário avisar ao leitor que a Máquina mitológica não é apenas um modelo de análise científica, mas algo que diz respeito à experiência de ser humano. Trata-se de uma tentativa de aprofundar as leituras que já são canônicas no âmbito dos estudos históricos, e mais ainda sociológicos; essa leitura que busca tratar da materialidade, da singularidade dos acontecimentos, mas que decide também aprofundar-se no significado que os acontecimentos tomam dentro dos sujeitos. Para podermos considerar o sujeito dentro de uma análise como alguém que conflui sentimentos, sensações, pensamentos e inconsciente, é importante que o historiador se coloque também em jogo. O pesquisador só pode falar sobre um sujeito por ser

³³ JESI, F. **Spartakus: simbologia da revolta**. Tradução: Vinicius Nicastro Honesko. São Paulo: N-1, 2018. p. 63.

³⁴ JESI, F. op. cit. p.81.

ele mesmo um destes. Talvez um dia os robôs, ou a estatística, possam explicar os fenômenos históricos, suas repetições, suas circularidades, suas permanências e mudanças (vontade muito bem explicitada no conceito de psico-história do romance *A fundação* de Isaac Asimov³⁵); mas o nível subjetivo, a dimensão estética da vida, só pode ser apreendido por um igual, alguém que mantenha uma continuidade com seu objeto de estudo.

E talvez tenha sido essa questão que moveu Furio Jesi para longe de seu mestre, e o encaminhou para construção da ideia da Máquina Mitológica. Nós nos questionamos: como poderia uma ciência humana, sendo feita com ética, ocultar sua proximidade com o objeto de estudo? Não seria exatamente essa relação de afetação a potencialidade das ciências humanas, uma possibilidade de fazer da ciência também arte? Tenho certeza de que muitos “torcerão o nariz” para essa reflexão. A resistência interna tende a nos manter afastados do que nos retira as certezas, mas sabemos que a ciência se constrói apenas sobre a dúvida.

Furio Jesi se depara com essas dificuldades em seus estudos sobre os mitos. Em seus trabalhos ele demonstra uma inquietação em relação à ciência do mito, inquietação essa que um historiador atento provavelmente já viveu em sua jornada. O pesquisador italiano se pergunta: como é construída uma ciência diante do mito, visto que o mito é exatamente aquilo o que nós não temos acesso? Quando o etnólogo se dirige a uma festa indígena, o que ele pode observar? Para Jesi, o pesquisador pode “ver os outros vendo”, mas nunca ver “o que os outros vêem”, ou seja, ele jamais poderá vivenciar o mito da mesma forma que aqueles que de fato participam da festa. Não pode ver, não porque o “mito não existe”, e sim porque nós, modernos, somos a sociedade que aniquilou a possibilidade de acessá-lo, visto o longo processo de desencantamento do mundo, descrito por Weber, e sintetizado na máxima de Friedrich Nietzsche, “Deus está morto”.

Mas se “Deus está morto” é porque de alguma forma ele viveu. Nietzsche ao pronunciar estas palavras não estava apontando para a inexistência do mito, e sim para a sua inacessibilidade. A sociedade moderna matou Deus quando sua cultura se fechou para a dimensão “mítica” da vida, no longo processo de ascensão da ciência e da racionalidade³⁶ como centro da vida ocidental. Esse processo se culmina na consolidação de uma Ciência do Mito, e é exatamente aí que se encontra nosso protagonista, Furio Jesi. Fazer um estudo científico sobre

³⁵ ASIMOV, I. **Fundação**. Tradução: Fábio Fernandes. São Paulo: Aleph, 2009.

³⁶ A inacessibilidade do mito persiste, mas a ciência e a racionalidade já não estão mais em ascensão como discurso de autoridade.

o mito seria o maior dos paradoxos. Nós nos questionamos: como um cientista poderia aplicar o método científico diante de algo que sequer sabemos se existe? Como poderia ele analisar as narrativas mitológicas e dizer se elas são “genuínas” ou “tecnicizadas” se não é capaz nem de aferir a existência de tal mito? Por fim, como um cientista poderia dizer que determinado mito é real e outro é resultado de um uso político?

Nem mesmo se o cientista fosse um mensageiro divino haveria como ele provar a existência de um mito, e sua coerência ou não em relação às festas, costumes e fenômenos que surgem a partir dele – exatamente porque a experiência mítica se localiza fora da linguagem. Sem qualquer possibilidade de acessar seu objeto de estudo, julgar o que é real e o que não é, em relação ao mito, criou-se um grande empasse. Diante disso, Jesi então erige seu modelo da Máquina Mitológica.

Segundo ele, o estudo deveria partir do pressuposto de que o mito é inacessível ao conhecimento racional, cognitivo; ele mesmo afirma ter vivido uma experiência epifânica – que o levou a estes questionamentos. Então o mito é inacessível na medida em que mesmo aquele que vive a experiência mitológica não poderia provar sua existência inerente, nem mesmo seu significado maior, para além da própria experiência. Aquele que vive uma epifania não tem nada além de suas palavras para tentar expressá-la e sempre se chega a um limite onde “não há como explicar”, “não existe palavras para dizer”. Uma experiência epifânica pode mudar o comportamento de alguém muito rapidamente, ou seja, sua consequência é vista a olhos vivos, mas o mito em si é inacessível para além da experiência direta daquele que o acessa.

Se o mito é inacessível, já não podemos falar de uma ciência do mito, e sim de uma ciência dos materiais mitológicos, visto que a única coisa que é acessível são estes materiais que giram em torno da experiência epifânica. Tampouco o mitólogo pode ignorar a existência desta força motriz centrípeta, que puxa os materiais mitológicos para seu entorno, isso que é chamado de mito, mas que já não pode mais ser nomeado levianamente. Então não se trata somente de dizer que o mito não existe, para Jesi: “não há fé mais exata num ‘outro mundo’ que não existe aqui [ci non-è] do que a declaração de que tal ‘outro mundo’ não existe”³⁷. Negar a existência é apenas ter a certeza de que não existe, ou seja, ter fé em sua inexistência. Fé como oposto de “conhecimento/ciência”, visto que não é sabido se há ou não este “outro mundo”.

³⁷ JESI, F. Leitura do “Bateau ivre” de Rimbaud. Tradução: Fernando Scheibe e Vinícius Honesko. **Outra travessia**, [s. l.], n. 19, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2176-8552.2015n19p61> p. 74.

Como um experimento mental, a máquina mitológica seria uma caixa, cujas paredes estão vedadas e não podemos saber o que há em seu interior, apenas que ela produz constantemente materiais mitológicos. Se há algo no interior da caixa que está produzindo essas narrativas, nós jamais poderemos provar (com sorte podemos experienciar); se não há algo ali, e que na verdade a máquina está vazia, também não pode ser provado. O que sabemos é que existem os materiais escritos no entorno da caixa, e que estes não cessam de ser escritos através da história humana. O aspecto secreto, apresentado pelo Lama, pode, em alguma medida, se comparar à percepção do funcionamento da Máquina Mitológica. Na prática budista, a percepção do mecanismo, aliada à iluminação do caráter “vazio” dos materiais escritos pela máquina, são um grande passo para a liberação. Para Jesi, tal observação, permite que os materiais sejam estudados, analisados, conhecidos, mas evidenciando sempre um não-saber que é a impossibilidade de acesso ao mito. Não se nega nem se afirma, como a caixa de Schrödinger, a máquina mitológica é o modelo da dúvida.

Georges Dumézil em entrevista para Il Gionale intitulada *O iniciado que fala com os deuses*, afirma que “Nosso século é o século dos cultos. Discuti isso com meus amigos Eliade e Jünger, e com Furio Jesi. O senhor o conheceu? Um homem inteligentíssimo [...] uma pena que tenha morrido tão cedo. Talvez porque duvidava. Eu, ao contrário, fiz um pacto com os deuses [...]”³⁸. Furio Jesi morreu aos 39 anos de idade intoxicado por monóxido de carbono. Nas palavras literárias de Dumézil, talvez tenha morrido cedo porque duvidava. Duvidava do que? Duvidava dos deuses, de Deus, dos mitos todos, mas ao mesmo tempo não era incrédulo. A dúvida é uma abertura, é a fresta que nos permite ter a chance de viver entre dois mundos possíveis, o dos humanos e, quem sabe, o dos deuses.

Ao apresentar essa reflexão, expressei que desejei introduzir não o “objeto” da pesquisa, e sim a “visão” que ela carrega. Espero ter tido sucesso na tentativa de colocar no leitor, durante o tempo desta leitura, os óculos que revelam minha visão de mundo, e espero que esses óculos os acompanhem na jornada pelas próximas páginas.

Organização do texto

A pesquisa será apresentada em duas partes. A primeira tratará dos diversos contextos e condições que estavam em ato, quando do surgimento da revolta estudantil, em 2016. A

³⁸ CAVALLETTI, op. Cit, p. 14.

segunda parte, se inicia com uma reflexão teórica, e posteriormente apresenta uma narrativa construída por mim, a partir e com os estudantes e apoiadores, que viveram a revolta.

No primeiro capítulo desenvolverei o aspecto sutil e grosseiro do processo de entrada na política das e dos *ocupas* entrevistados, tentando mapear suas motivações subjetivas, suas relações com a escola, buscando pistas sobre aquela energia engajada que irá mover o processo de ocupação. A ideia central é apresentar ao leitor os protagonistas dessa história, suas personalidades e traços singulares.

No segundo capítulo, definirei melhor o cenário, o contexto do aspecto mais grosseiro, onde se entrelaçam organizações políticas, encontros entre militantes e contexto específico do Estado do Paraná. A ideia é traçar o processo de formação política feito pelos estudantes, que posteriormente tiveram a iniciativa de organizar o movimento das ocupações.

No capítulo 3 analisarei esse cenário a partir de um âmbito nacional e geral, tentando traçar questões macropolíticas que permeavam aquele contexto. E ao mesmo tempo apresentar o antagonista da história – que não é uma pessoa – mas as próprias condições em que o sistema social se estruturava naquele contexto, através do Estado e do contexto macroeconômico. Falamos sobre suas expressões mais óbvias: a Reforma do Ensino Médio e o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241/16³⁹, e seu aspecto mais sutil: os ideais neoliberais e os dispositivos que os sustentam.

No capítulo 4 chegaremos ao momento do embate. Veremos o processo de ocupação do Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen (O Arnaldo), a primeira escola ocupada neste segundo ciclo de movimentações⁴⁰. Acompanharemos desde as táticas iniciais, a assembleia, os conflitos com a diretoria, os apoios, até o estabelecimento da ocupação. O capítulo também trata das relações subjetivas, dos sentimentos e emoções, que se expressam nas amizades, no sentido da

³⁹ A reforma do Ensino Médio foi decretada a partir da Medida Provisória 746, assinada pelo Presidente Michel Temer. Nela constava uma série de mudanças no Ensino Médio brasileiro, o que foi o evento macropolítico que gerou o estopim para a revolta secundarista. Poucas semanas após o lançamento da MP, a PEC 241 entrou para debate na Câmara, seu texto propunha o congelamento dos investimentos em educação, saúde e segurança, durante 20 anos, para, segundo o discurso do governo, “controlar os gastos”.

⁴⁰ Luis Groppo divide os movimentos de ocupações em dois ciclos, o primeiro, que se circunscreveu à cidade de São Paulo, que tinha como objetivo o impedimento da implantação da Reorganização Escolar proposta pelo Governador Geraldo Alckmin. O segundo, iniciado no Colégio Estadual Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais-PR, que tinha como objetivo barrar a reforma do Ensino Médio e a PEC 241. GROPPPO, L. A. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: **O Movimento De Ocupações Estudantis No Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

convivência, dos aprendizados e conflitos internos, vividos não só no Arnaldo Jansen mas nas outras escolas estudadas.

No capítulo 5 apresentarei, num primeiro momento, os aprendizados formais e informais vividos pelos estudantes, durante sua auto-organização, evidenciando o caráter pedagógico do movimento. Em seguida, tratarei dos conflitos internos ao movimento estudantil, principalmente no que tange às entidades estudantis como a UPES e UBES, além de outras instâncias da própria esquerda tradicional.

Por fim, no capítulo 6, tratarei dos conflitos ocorridos nas diversas ocupações estudadas. Versarei sobre o medo, a raiva e a tristeza gerados pelos embates em diversos momentos vividos dentro das ocupações, relacionados às dificuldades de colocar o próprio corpo em jogo. Abordarei também as diferenças de oportunidades percebidas entre as ocupações, visto que mesmo dentro de um movimento social persistem hierarquias e desigualdades. Em seguida, concluirei analisando o fim e a pós ocupação, quando se apresentam os impactos causados pelo vivido. Nesse ponto, apresentarei os sentidos e simbolizações feitos pelos estudantes, e os impactos que as ocupações tiveram em suas vidas.

Por fim, quero evidenciar que este estudo tem por principal objetivo ouvir os estudantes, dar ressonância a suas vozes, ao mesmo tempo que é minha contribuição para construir um saber outro, um saber sobre aquilo que aqueles que viveram a ocupação não poderiam ter, um saber apenas a partir da experiência vivida. Assim, não desejo entrar nos meandros dos debates sobre dados estatísticos, porcentagens ou tabelas, ainda que os utilize e valorize. Também não é de minha intenção generalizar as conclusões a respeito das ocupações, ou perpetrar uma profunda análise contextual histórica sobre os acontecimentos nacionais e de outros Estados; a ideia geral ao olharmos para tal recorte minúsculo, da cidade de São José dos Pinhais, é compreendê-la como um microcosmo, que encerra em si a complexidade da construção de mundo. É vermos o processo mágico, de criação de mundos, feita a partir da máquina mitológica, criadora de significados, visões, sofrimentos, embates, e tudo que é marca do que chamamos existência humana. Meu desejo é produzir uma história “sensível” dos oprimidos, uma narrativa que instigue, que torne visível e que dê sentido não só ao passado, mas também possa contribuir para uma outra visão de futuro. Pois os secundaristas nos ensinaram que para um futuro diferente só há um momento para agir, e esse momento é sempre agora.

PARTE I

1. Confluências

Tinham marcado de se encontrar na Praça Getúlio Vargas, para depois descerem a rua da escola. Quando se juntaram lá, fazia um frio nojento, mas o pior foi quando começou a chover “Meu Deus que tempo horróroso! São Pedro é reaçã!”, falou Paula indignada. Ela e mais uns trinta estudantes estavam reunidos na praça, que possuía uma grande fonte central e uma torre enorme, quase desproporcional com o resto da vizinhança. São José dos Pinhais – ou São José para os íntimos – era uma cidade com cerca de 270 mil habitantes, e mesmo que não fosse tão pequena, carregava em si um ar provinciano, talvez herança da colonização europeia que ainda se mantinha viva nas colônias do entorno.

Aquela torre enorme no centro da praça destoava do resto da paisagem porque por ali não havia prédios altos, apenas algumas construções banais, como lojas de roupas, de sapatos e algumas casas. Num dos cantos da praça a construção da escola Silveira da Mota se destacava numa arquitetura antiga, diferente da banalidade dos outros edifícios. Boa parte dos estudantes que se aglomeravam ali na praça não estudavam naquela escola, porém, eram alunos de um colégio a algumas quadras do local, um dos colégios públicos mais prestigiados da cidade: Colégio estadual Pe. Arnaldo Jansen.

O padre Arnaldo Jansen foi um clérigo alemão fundador da Sociedade do Verbo Divino, uma ordem missionária que existe por todo o globo. O reverendíssimo Padre Pedro Fuss, vigário de São José dos Pinhais, tinha muito apreço pela figura do homem. Em 1962, o Padre Fuss fundou a Escola Paroquial Pe. Arnaldo Jansen em homenagem ao santo, que posteriormente agregaria os ensinos fundamental e médio, e mudaria para a rua Reynaldino Sharffemberg de Quadros. Havia muitos boatos de que o padre benevolente que dá nome à escola ainda rondava o edifício, satisfazendo sua vida pós morte assombrando estudantes desavisados (coisa difícil de acreditar visto que mesmo em vida ele sequer tinha ouvido falar dessa cidadezinha gelada no sul do Brasil). Mas logo seria possível tirar à prova a existência ou não do fantasma. Isso porque os estudantes que ali estavam na praça planejavam já há dias – nas palavras de Paula – algumas bandidagens.

Podemos começar essa história um pouco antes desse dia, na casa de uma família brasileira como qualquer outra.

Íris era filha de uma sindicalista, o que não era nem de perto uma exceção na cidade de São José. Isso porque ali se instauraram, no final da década de 1990, várias indústrias

automobilísticas, e a metalurgia era uma profissão muito comum. A relação entre os metalúrgicos e o sindicalismo é bem conhecida, basta pensarmos que Luiz Inácio Lula da Silva veio do ABC Paulista, e se construiu como figura pública, sendo nacionalmente conhecido como o trabalhador metalúrgico, liderança dos maiores sindicatos do país. São José dos Pinhais, apesar de ser uma cidade que é periferia da periferia – está a vinte quilômetros da cidade de Curitiba –, vivia seus tempos de rebeldia quando ocasionalmente estouravam greves dos metalúrgicos – realidade dos tempos de expansão do setor automobilístico no país. Não só os são-joseenses trabalhavam nas empresas ali localizadas, mas milhares de pessoas da Grande Curitiba tinham suas rotinas marcadas por viagens de ônibus das empresas até aquela cidade para trabalhar.

Mas toda essa digressão a respeito dos metalúrgicos talvez tenha sido em vão, visto que Íris era filha de uma sindicalista – que não era metalúrgica – e sim professora da prefeitura. Desde cedo Íris teve contato com as dificuldades da vida docente, visto que sua mãe trabalhava numa pequena escola municipal; a mãe, Alice, após muitos anos se dedicando à carreira como professora, decidiu entrar para o sindicato para tentar mudar a situação da educação do município. Alice concorreu as eleições do sindicato na chapa da CUT (Central Única dos Trabalhadores), que acabou perdendo as para a chapa da Intersindical; no entanto, mesmo sendo da chapa perdedora ela passou a participar da organização, que era o que ela queria de fato, já que os jogos políticos não a interessavam muito, e o que mais importava era conseguir alterar algo de sua realidade como professora.

Com o tempo uma relação desconfiada com partidos políticos – principalmente o PT e seus braços sindicais, entre eles a CUT – se desenvolve em Alice, devido a experiência prática que passava enquanto era secretária do sindicato. Ela era reconhecida como uma mulher engajada e assertiva. E os filhos, talvez inspirados pelo exemplo da mãe, ou apenas por força própria, participavam com os amigos dos protestos organizados pelo sindicato, as marchas do Dia das Mulheres, entre outras.

Na escola, Íris já era conhecida porque fazia parte do grêmio estudantil e não tinha medo de falar o que pensava, e falar com a voz bem alta. À sua volta havia amigos e colegas que se interessavam pela política, e que juntos não só participavam de protestos e eventos de terceiros, mas também propunham e debatiam pautas próprias. A escola era privilegiada, pois tinha a imensa maioria de professores concursados, que conseguiam levar a cabo projetos de longo

prazo com os alunos. A diretoria incentivava o grêmio, principalmente em relação às propostas relacionadas à saúde mental e o combate ao suicídio. Também foi bem recebida a organização feita entre os estudantes LGBTTQI+ que procuravam trazer à tona suas questões, de forma a combater o preconceito dentro da escola. Ali, nas paredes, era possível ver cartazes e dizeres feministas, LGBTTQI+, antirracistas, a maioria deles feitos por Gabriela, outra personagem de nossa história.

Muito atentos a essa juventude, alguns funcionários do sindicato do qual participava Alice perceberam que tinha um potencial ali. Aqueles jovens eram engajados, cheios de energia, mas, além disso, demonstravam capacidade criativa, vontade de agir. Essa percepção levou Ivan e seu colega Murilo a pensar em formas de organizar aquela rapaziada – ou talvez melhor – meninada. Os dois já possuíam uma história dentro dos movimentos sociais: o Ivan, por exemplo, foi meu colega de militância numa organização libertária durante dois anos e participamos juntos da ocupação da Reitoria UFPR em 2012. Nunca vou me esquecer que ainda durante a assembleia em que havíamos acabado de decidir pela ocupação entra Ivan pela porta da reitoria correndo, dando risada com um colchão na cabeça. Tendo participado ativamente das ocupações universitárias e da organização do movimento estudantil, ele valorizava muito a formação política como pilar para uma movimentação social coerente, e também a importância das paixões que a política movimentava. Murilo também tinha anos de militância no Núcleo de Educação Popular (NEP) 13 de maio – uma organização voltada para a educação popular – e via naqueles adolescentes ele mesmo espelhado, o olhar de quem acorda para a realidade da vida, e deseja mudar o mundo.

Em reunião decidiram fundar o Sindicato Jovem, cuja principal ideia era fazer formação política com aquele pessoal e ver no que dava. E deu. Um pequeno grupo formado por Íris, seus dois irmãos, e mais alguns poucos colegas que ela chamou da escola se encontrou numa salinha do sindicato. Ali, no que futuramente seria, segundo Paula, o “Qgzinho” da “galerinha do mal”, eles debatiam sobre o sistema político e econômico, sobre a educação, as reformas políticas, sobre revolta e revolução; leram Marx, analisaram as condições da escola, falavam sobre questões LGBTTQI+, feminismo, questões raciais, e muitas outras pautas. Para Ivan, não havia muito a ser feito ali, eles tinham muita energia, muito engajamento, sede de conhecimento, e esclarecimento sobre as questões políticas. O sindicato foi como uma lareira, apenas um espaço

vazio capaz de receber o fogo que os próprios estudantes estavam cultivando ao longo de sua vida, e ali eles poderiam queimar sem medo, e queimaram.

Ao mesmo tempo que o sindicato havia proporcionado esse espaço seguro para que a potencialidade dos estudantes pudesse ser ativada, o clima que se erguia era um forte acirramento da polarização política, marcada socialmente e não somente nos palanques – anúncio do que dois anos depois iria se consolidar na eleição de Jair Bolsonaro para presidente do país. Naquele momento havia ainda os primeiros protestos contra o governo de Michel Temer, que tinha ascendido à presidência após o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff. Nas ruas, o clima era de tensão, visto que se por um lado havia uma massa popular comemorando a saída da “presidente corrupta”, por outro uma considerável parte da sociedade, incluindo os próprios sindicatos e outros movimentos sociais, estava atônita e paralisada diante da situação.

O primeiro rompimento dessa tensão foram os protestos “Fora Temer”, organizados no centro da cidade de Curitiba, onde se reuniram diversos jovens contrários ao que chamavam “golpe na democracia”. Esses protestos foram organizados pelo coletivo CWB Resiste, mas havia uma disputa, ainda que sutil, com os movimentos libertários, que quebravam bancos, vidraças – incluindo do Jornal Gazeta do Povo –, e colocavam fogo em lixeiras. Frequentemente foi possível presenciar membros da própria manifestação apagando o fogo e pedindo desculpas pelos estragos – um gesto repetido dos protestos de 2013. Nossos jovens são-joseenses participaram destes protestos, e alguns se identificavam mais com os mascarados do que com os que estavam com o megafone.

Nos encontros feitos pelo sindicato, souberam de uma formação política dada pelo coletivo NEP 13 de maio em Curitiba, que é bem conhecida pela esquerda curitibana, chamada de “Como funciona a sociedade?” e nela o texto *O capital* de Marx é trabalhado de forma prática e trazido para a experiência cotidiana. Ali nesse espaço era possível perceber uma virada de chave, um brilho no olhar de quem diz “eureka!”. Um tempo depois, nos encontros do “Como funciona?” veio um menino de São Paulo para contar sua experiência nas ocupações secundaristas em 2015. Pronto. Todos ficaram com inveja, morrendo de inveja, “a gente também quer viver isso!”

É então nessa confluência de situações que Michel Temer lança para aprovação a MP do Ensino médio, um projeto de lei que estava em debate desde o tempo do governo Dilma, e

que é decretado como Medida Provisória, devendo ser votado pelo legislativo em no máximo sessenta dias. Íris marca uma reunião no Shopping São José, que é próximo à escola, chama a “galerinha do mal”, e ali eles debatem qual seria a melhor forma de chamar a atenção da sociedade para aquela MP. Eles já haviam lido o texto da lei e discordado veementemente, ficaram com raiva daquela proposta de reforma. Como assim retirar a obrigatoriedade de Sociologia, Artes, Filosofia, Educação Física? Que escola integral é essa que vai aumentar a evasão e excluir ainda mais os estudantes que precisam trabalhar? Vamos ter que decidir nosso futuro no nono ano, se vou pro técnico ou focar em alguma área de conhecimento, sem contar que minha escola pode nem oferecer o itinerário que eu quero! Alguém solta em tom de piada “a gente podia ocupar” tipo a galera da UTFPR e de SP, risos. Vamos marcar uma reunião com outras escolas, pra gente debater a MP e ver no que dá.

A praça Getúlio Vargas estava tão cheia que o pessoal ficou até assustado, tinha gente não só da maioria das escolas da cidade, mas gente de outras cidades da região metropolitana, gente de faculdade, professores, pelo jeito eles não estavam revoltados sozinhos, concluíram. Que alívio. E ali falaram, debateram, conversaram, se conheceram, riram, buscaram soluções; sem pedir a ninguém, sem avisar ninguém, saíram pelas ruas da cidade gritando, bloquearam o terminal de ônibus, cantando e gritando. Isso era uma sexta-feira à noite, dia 30 de setembro. No final do protesto, com todo mundo já indo embora, alguns estudantes se reuniram numa rodinha, e Íris gritou: “vamos ocupar o Arnaldo na segunda feira”, e ficou por isso mesmo.

E segunda-feira voltamos para nosso grupo parado na praça Getúlio Vargas novamente, com correntes e cadeados, muita ansiedade e medo. Tá chovendo, veio pouca gente, será que a gente vai mesmo assim? Vamos votar se vamos ou não. Vamos! Então vamos! E lá se foram, desceram a rua Reynaldino Sharffemberg de Quadros, o Pedro viu a Elisa, uma menina com carinha de fofa falando assim “tia, abre o portão” e a tia abriu, né, olha a carinha dela. Daí entra a meninada gritando, cantando, e agitando o colégio. foi isso, todo mundo pro pátio! Diretora é nosso direito, estamos ocupando e pronto. Galera a MP é isso e isso, a ocupação é contra essa MP, vocês concordam em ocupar? Sim! E daí pra frente ARNALDO OCUPADO! ELZA OCUPADO! SHIRLEY OCUPADO! PADRE ANTÔNIO VIEIRA OCUPADO! JUSCELINO OCUPADO! ANITA OCUPADO! 1197 OCUPADOS!

1.1. O despertar político e suas (i)razões

No fenômeno da insurreição espontânea [...], há certa parte de um impulso de se insurgir por se insurgir, independentemente do rosto ou da natureza do inimigo. É verdade que os impulsos ‘irracionais’ para insurgir por insurgir sempre são também prerrogativa íntima dos explorados e dos oprimidos e parecem refletir bem sua situação material. [...] No entanto, acreditamos que a condição imposta aos trabalhadores do sistema capitalista não seja o único (e razoável) impulso para se insurgir. No fenômeno da insurreição espontânea estão presentes também numerosos componentes de rebelião nascidos das frustrações individuais ‘privadas’, estranhas ao quadro da consciência e luta de classes e, além disso, o impulso dos indivíduos para fruir da experiência da força coletiva, da força de grupo⁴¹.

Furio Jesi, recém saído das barricadas do Maio de 68 e agora afundado na narrativa febril dos acontecimentos da Revolta Espartaquista, conclui que além da racionalidade política e da materialidade das precárias condições dos oprimidos, as frustrações privadas, a vida individual, que se desenvolve no “tempo do sono”, que é o cotidiano, são uma força motriz da grande energia irracional que baseia uma insurreição. Essas forças ocultas que movem todo aquele que se insurge contra o opressor é construída e alimentada durante toda a vida, na família, na escola, entre amigos e amores, em frustrações grandes ou pequenas em relação ao se estar vivo. “Toda revolta está circunscrita por precisos confins no tempo e no espaço históricos. Antes e depois dela se estendem a terra de ninguém e a duração da vida de cada um, nas quais acontecem as ininterruptas batalhas individuais”⁴². Nesse ponto do texto buscaremos entender essas batalhas individuais (ainda que não são de fato individuais, na medida que são sintomas de complexas relações históricas e sociais) e tentar mapear⁴³ o que for possível dessa terra de ninguém.

A primeira vez que peguei o ônibus de linha São José/Guadalupe⁴⁴ e desci em frente ao Shopping São José tive uma sensação engraçada de reconhecimento. Imediatamente ao olhar o Shopping me recordei de algumas entrevistas sobre a primeira reunião dos estudantes, planejando ações contra a MP do Ensino Médio, dentro daquele local, símbolo supremo do capitalismo tardio:

⁴¹ JESI, F. *op. cit.*, p. 90.

⁴² *Ibid.*

⁴³ E o exercício de mapeamento sempre se trata de uma redução necessária do espaço “real”, para uma imagem que seja útil e ao mesmo tempo represente dentro do registro do possível este “real” inapreensível dentro da linguagem. Assim, é sempre um exercício político, na medida em que se define o que será representado, e dado importância, e o que será apagado – restringindo a própria percepção a respeito da experiência reconhecida pelo sujeito como real.

⁴⁴ Uma das linhas de transporte coletivo que integram os municípios de Curitiba e São José dos Pinhais.

Pedro: [...] tudo começou na verdade com uma ida no shopping, né? De umas alunas. E foi numa conversa assim, rotineira né. Tipo “ah, você viu que saiu a medida provisória e tal? Você viu? Então, a gente devia fazer alguma coisa, né? Mas eu não tava no meio, nesse momento. Então isso foi o que me contaram né, o que me falaram...

Apesar de conhecer muitas pessoas são-joseenses, e ter ido algumas vezes à cidade, só fui percebê-la de verdade nesse momento, já em 2021, quando a pandemia de COVID-19 abrandou e foi possível o deslocamento. Minha ida foi justificada pela realização da entrevista com a *ocupa* do Colégio Estadual Anita Canet, Fabi. Aproveitei a viagem para visitar a região central da cidade, mapear os locais citados pelos entrevistados. Da praça Getúlio Vargas, onde está sediado o Colégio Estadual Silveira da Mota, desci pela rua Reynaldino Sharffemberg de Quadros até o Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen, que quase não reconheci, visto que a imagem que estava gravada em minha memória era a da foto tirada na primeira noite de ocupação (Figura 1)⁴⁵, muito diferente da fachada reformada (Figura 2), muito mais higienizada que na minha imagem mental.



FIGURA 1 COLÉGIO ESTADUAL PE. ARNALDO JANSEN NO DIA TRÊS DE OUTUBRO DE 2016. FONTE: GABRIEL DIETRICH.

⁴⁵ GABRIEL DIETRICH; ROCHA, F. Uma madrugada na 1ª escola ocupada no Paraná contra a reforma do ensino médio. *VICE*, [s. l.], 10 out. 2016. Disponível em: <https://www.vice.com/pt/article/pge4qb/escola-ocupada-parana-contra-reforma-ensino-medio>.



FIGURA 2 FACHADA DO COLÉGIO ESTADUAL PE. ARNALDO JANSEN EM QUATRO DE MAIO DE 2021. FONTE: A AUTORA.

A gritante diferença foi resultado de uma grande reforma, realizada um pouco depois das ocupações estudantis, que além de pintar os muros e trocar os portões e a fachada aumentou o nível de “segurança” da escola, como relata Paula: “Nossa... depois que rolou tudo isso aí, menina... a reforma que fizeram no colégio... você não entra sem a secretaria liberar, o portão dos professores é automático, tem controle pra eles, um muro...”.

Como uma forasteira, para mim foi interessante perceber as características da cidade. Este ônibus que vem de Curitiba passa pelo centro da cidade, e principalmente na região do entorno do Shopping temos a nítida impressão de uma cidade imponente, fortemente urbanizada e de alguma forma, planejada. Segundo as entrevistas, o Arnaldo Jansen era uma das principais escolas do município, localizada no centro, e muito bem quista. Quando descí a rua em direção ao colégio percebi que em duas quadras eu já estava num ambiente muito diferente: havia terrenos baldios, uma ampla área residencial, árvores e jardins, todas as características de um bairro pequeno e familiar. Nesse local se encontrava o colégio, um tanto escondido, e de fora não parecia muito grande. Então já pude perceber que a cidade tinha uma dinâmica própria, ao mesmo tempo que possuía um centro muito bem equipado, com um amplo shopping, diversas lojas de departamento e um trânsito considerável, há poucos metros estávamos no interior de um bairro pacato.

1.1.1. Paula: milituda LGBTQI+

Ao me aproximar dos estudantes que entrevistei acabei por me recordar de minha adolescência, quando morava na região metropolitana de Curitiba, na cidade de Fazenda Rio Grande. Meu pai trabalhava como metalúrgico na fábrica da montadora Volkswagen de São José dos Pinhais – cidades vizinhas – e na minha cidade havia poucas coisas a fazer. A gente se divertia como podia, falando através das já extintas redes sociais MSN e Orkut, indo na casa das amigas, assistindo filmes. No máximo nós íamos para Curitiba, para algum shopping, visto que diferente de São José dos Pinhais, minha cidade não possuía um, e até hoje não possui. Minha realidade não era muito diferente daquela relatada pelas são-joseenses que entrevistei, e elas falam sobre como era seu cotidiano e sua sociabilidade durante esses anos de adolescência:

Ada: Então eu não fazia muita coisa quando era adolescente, não saía muito, geralmente saía quando eu ia pra protesto, pra fazer alguma coisa. Mas festa esse tipo de coisa eu nunca fui de ir na época, no máximo encontrava os amigos, uma amiga na casa uma da outra, sabe esse tipo mais de coisa caseira. Como em São José nunca tinha nada pra fazer e Curitiba era longe, então diminuía. Daí quando eu tava mais no final do ensino médio, aí que a gente começou a dar rolê. Eu era emo, né? Meu grupo emo de amigos que ia pro MON [Museu Oscar Niemeyer], então a gente ia pro MON [risos] – de ônibus duas horas e meia, até três as vezes, porque era domingo -, a gente ia, domingo não tem ônibus de uma em uma hora, e era sempre uma desgraça pra ir e voltar, mas a gente ia toda vez feliz, todo final de semana [risos].

Pra Paula “quem foi emo criou caráter”, eu concordei, eu também fui emo no começo do ensino médio assim como ela e Ada. Paula e sua namorada Luciana relatam que uma parte dos jovens emos de São José iam frequentemente pro centro de Curitiba, mais especificamente no Largo da Ordem, mas a mãe de Luciana não deixava ela frequentar esse espaço (provavelmente pela facilidade de obtenção de álcool). Já Ada – *ocupa* do Colégio Elza Scherner Moro – relata um costume comum entre a juventude emo curitibana e de São José de ir até o gramado do Museu Oscar Niemeyer (MON) conhecer a galera, dar uma flertada, tocar violão e cantar umas músicas emo. O emocore surgiu nos anos 80, mas apenas nos anos 2000 chegou ao Brasil com força. As principais características dos jovens que se identificavam como emos era a expressão das emoções, através das músicas, e das relações com outros emos, como aponta Renata Carvalho:

A afetividade é o imperativo da tribo Emo, é o que se compartilha, e a expressão livre das emoções não fica só no conteúdo das letras das canções emocore. Através das trocas de carícias entre eles, entende-se que para a tribo a homossexualidade não se esconde atrás da rigidez e da moralidade modernas, que não são os valores de

comunhão do grupo. Os emos têm uma cultura de libertação das amarras da sociedade conservadora através da expressividade dos afetos, por conta disso chocam muita gente e sofrem preconceito por parte de algumas tribos homofóbicas⁴⁶.

É interessante perceber que a sociabilidade relacionada à cultura emo pode de fato ter aberto as portas para a formação de um pensamento crítico em Paula, mesmo que ela tenha tocado em seu passado emo em tom de brincadeira. O cenário simbólico da tribo emo pode ter não só ajudado a criar laços sociais que a possibilitaram seu reconhecimento como lésbica, mas também aberto as portas para seu interesse posterior nas políticas LGBTQIA+, e, consequentemente, na política geral:

Paula: Então pra mim já no começo a porta que se abriu pra eu entrar nesse meio de lutas sociais e questão social foi mesmo eu sendo (fala com voz afinada) *sapatão*. Abriu o leque LGBT, aí com isso, tipo vinha muita parte política que impactava na questão LGBT, aí veio feminismo, aí venho desigualdade saiu, aí... sabe?

Ela comenta que essa entrada nas questões políticas se deu inicialmente através da internet. Ainda em tom de piada, ela mostra o papel de diversas plataformas na construção de um conhecimento, ainda que superficial, das dinâmicas sociais:

Paula: Cara, eu antes da ocupação eu era aquele tipo de pessoa, *milituda de facebook*, sabe? Eu tinha umas paradas certas na minha cabeça, mas eu não via a realidade da parada. [...] Muito das paradas que eu também que eu aprendi politicamente foi com – aquelas, né? –, foi com vídeo do YouTube. Mentira não foi tanto, mas foi vendo artigos... o pessoal tinha uma galera... tipo participava de grupos do *facebook* de uma galera que fazia estudos de universidade, tipo “ai, tem uma pesquisa ali” entrava lá, dava uma olhada, tudo mais meio LGBT mesmo.

Esses dois pontos de entrada na vida política identificados por ela – a internet e a pauta LGBTQIA+ – são comuns em outras falas. E há também em comum um elemento interessante, da importância do debate político na internet para conscientização de determinadas pautas, e ao mesmo tempo a percepção de que aquele ambiente não dava conta da complexidade política no mundo fora das telas.

1.1.2. Ada: professores de humanas

Já Ada, de forma semelhante a Paula, comenta sobre sua relação com os emos que iam ao MON, e sobre a forte influência das redes sociais no processo de sua construção como sujeito

⁴⁶CARVALHO, R. O. **A emoção em rede**: as éticas e as estéticas Emo. 2015. - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, [s. l.], 2015. p. 47.

político. Quando eu a questiono sobre qual âmbito da política a atraiu mais, ela comenta principalmente sobre os processos políticos institucionais que estavam ocorrendo à época: “Teve várias coisas que aconteceram nessa época, principalmente aquela richa entre o PT e sei lá o que. Então tudo isso na época tava muito em alta, mesmo a gente não querendo ver sobre a gente via”.

Descrevendo-se como alguém curiosa, ela diz que consumia muito conteúdo na internet, mas que o conhecimento sobre as questões políticas era muito superficial, se aproximando da percepção trazida por Paula. Por outro lado, ela diz que percebe que mesmo tendo tido essa formação “de massas”, ela, desde pelo menos os quatorze anos, defendia os valores que até hoje defende, e que defendeu nas ocupações, apontando que outras influências poderiam estar em jogo em sua formação política.

Ada: Então já tinha muito acesso à internet, uma geração muito nova e tudo o mais, já buscava muito sobre isso, já era uma discussão que era pautada nas redes sociais, no convívio que eu tava ali. E a gente, eu vejo assim as vezes nas minhas lembranças [do Facebook] alguns posicionamentos meus, quando eu era muito nova, então com 14 anos já falando coisas que eu achava e que pra mim na época era o correto, me posicionando mesmo, mas eu fui começar a pensar mais sobre isso no ensino médio mas entender mesmo sobre, depois assim, da faculdade.

Em sua trajetória ela comenta muito sobre o amadurecimento como sujeito com o passar dos anos, e de uma elaboração mais complexa sobre si mesma e sobre a sociedade; mesmo reconhecendo que quando era mais jovem, e quando ocupou sua escola, ela ainda não compreendia o mundo de maneira tão ampla, ainda sim ela não se arrepende da forma como agiu, pois segundo ela, os valores permanecem os mesmos.

Quando começamos a falar sobre sua escola – o Elza – foi possível perceber uma relação muito próxima com os professores da área de humanas:

Ada: No ambiente escolar eu sempre fui aquela aluna que tava sempre ali, sabe? Eu fazia sempre as atividades, eu sempre engajava com os professores. [...] Na época na verdade, é mais as professoras de filosofia, de artes, de [riso] dessa parte mais [risos] né? Humanas, né? Então tem alguns professores mais característicos, que marcaram mais nesse sentido. Mas a gente tinha uma boa relação com todos, a gente era amigo de todos, mas uns eram mais engajados do que outros pra alguns assuntos, né? Normal. [...]

Então para além das redes sociais, Ada mostra a importância das relações dentro da escola, como um espaço de acolhimento e de produção de conhecimento. Ela afirma que ainda possuía vários ex-professores que eram seus amigos, frisando principalmente os professores de

ciências humanas. Esses profissionais se colocavam à disposição para esclarecer dúvidas e construir o conhecimento junto aos alunos, e não de forma autoritária. É de extrema importância nos atentarmos a isso, visto que, de alguma forma, Ada nos está apontando para virtudes de sua escola. Não só ela, mas o mesmo processo é apresentado também por Helena, Fabi e Ester.

A escola não é vista apenas como um local que precisa ser atualizado, reformulado, refeito, mas também que possui diversas qualidades, entre elas professores e até mesmo uma diretoria que estavam dispostos a manter uma relação mais igualitária com os estudantes. Esse tipo de relação pode nos dar pistas sobre a característica “preservadora” do movimento, que via na Reforma do Ensino Médio uma forma de destruir as virtudes que a escola possuía, dentre estas principalmente, a obrigatoriedade das disciplinas de Artes, Sociologia e Filosofia.

Outra questão levantada a partir dessa relação de Ada e seus professores é a relevância destes não só na transmissão de conteúdos específicos – que também foi importante, e que trataremos mais adiante – mas também sobre a forma com a qual eles o faziam. As psicanalistas Luciana Gageiro Coutinho e Maria Cristina Poli apontam em sua análise a respeito da adolescência – que tem como recorte as ocupações estudantis – a singularidade da relação que o adolescente vai ter com a autoridade. Segundo elas, o elemento singular do adolescente – a puberdade – vai introduzir a tomada de uma posição sexuada do sujeito, e uma redistribuição da estrutura pulsional a partir dos novos laços sociais criados. A escola, sendo o espaço fundamental de encontro deste sujeito não só com seus iguais, e também possíveis parceiros sexuais, mas também com a autoridade, se mostra local essencial de realização desse processo⁴⁷.

Para que o adolescente possa crescer e se tornar um sujeito autônomo, neste momento se dá o processo de passagem onde ele deve “tornar-se seu próprio mestre”, a partir da introjeção dos ensinamentos dos mestres externos. É neste momento que se estabelece o paradoxo em relação ao “mundo dos adultos”, o processo de “encontrar/confrontar para dele se separar, identificar-se para singularizar-se”; isso fica evidente na relação com os professores, que irão assumir o fantasma dos pais, e receberão os afetos relacionados ao conflito necessário a essa passagem. O que ocorre neste momento é uma “queda de ideias e o desligamento da figura paterna”⁴⁸:

⁴⁷COUTINHO, L. G.; POLI, M. C. Adolescência e o Ocupa escola: retorno de uma questão? **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 1–19, 2019. p. 5.

⁴⁸Idem, p. 6.

Essa relação de transferência aparece sob a forma de uma ambivalência do aluno em relação ao professor e, por outro lado, repercute sob a forma de um mal-estar recorrente na prática educativa com adolescentes. Assim, o adolescente pode tanto se identificar com o mestre quanto desqualificar sua autoridade⁴⁹.

Esse processo geralmente se dá de forma conflituosa, e o professor sequer tem consciência de seu papel nesse jogo pulsional, assim muitos estudantes são marginalizados e tratados como “casos perdidos” exatamente porque não conseguem ter espaço para seu desejo dentro daquele ambiente. Não à toa, existem indícios de que muitos estudantes que eram considerados desinteressados ou bagunceiros aderiram às ocupações, pois ali seu desejo era considerado como legítimo.

Mas para Coutinho e Poli, existem formas educacionais que podem amenizar esse processo conflituoso e tornar a escola um espaço não só de construção de conhecimento, mas de crescimento humanizado. Segundo elas, esse processo de confronto, de apatia diante do mundo adulto, não está relacionado exatamente à figura da autoridade em si, mas sim ao discurso do mestre⁵⁰. Diante do mestre, encarnado neste momento pelos adultos, o adolescente está sempre marcado pelo risco da objetualização, ou seja, de ter que se submeter aos desígnios de outrem⁵¹.

A educação formal foi historicamente fundada neste tipo de discurso: o estudante deveria silenciar e obedecer, e o professor passar o conhecimento – geralmente um conhecimento conteudístico, sem qualquer pretensão de emancipação. Acontece também que a escola brasileira, pelo menos desde a instituição das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 passou a basear-se – ao menos em teoria – em valores de emancipação e cidadania. No Paraná a adoção da Pedagogia Histórico - Crítica (PHC) como guia principal instituído pelo governo de Roberto Requião (2003-2010) pode ter favorecido à formação de escolas mais humanizadas e críticas socialmente⁵². A título de exemplo, podemos ver os objetivos gerais do Projeto Político Pedagógico do Colégio Arnaldo Jansen, produzido em 2010:

⁴⁹Ibid.

⁵⁰Segundo Rinaldo Voltolini, o discurso do mestre pode ser visto como aquele que “visa “consertar” o que surge como problemático por meio de medidas práticas que interfiram naquilo que é concebido como a causa do problema. Neste ponto é que ele se interessa pelo saber, uma vez que este pode concorrer na solução do problema: “um saber, portanto, amputado de sua possibilidade de investigação; um saber já sabido, ‘todo’ do qual se retirará uma eficácia”. VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. *Estilos da Clínica*, [s. l.], v. 6, n. 10, 2001, p. 103

⁵¹ COUTINHO; POLI. 2019 op. cit. p. 6.

⁵²Assunto que falaremos melhor no subcapítulo intitulado “A relação do Estado com os professores”.

A) Viabilizar a discussão crítica dos desafios contemporâneos inseridos na Educação e na Sociedade, encontrando possibilidades de intervenção na realidade através de diferentes linguagens expressas na História, nas Ciências, na Arte e na Tecnologia. B) Conceber a escola como um núcleo de desenvolvimento cultural e cognitivo, onde através de saberes historicamente sistematizados pela humanidade e socializado no universo escolar possam proporcionar qualitativamente a ampliação cultural e social dos alunos levando-os ao pleno desenvolvimento humano⁵³.

Essa mudança nas políticas educacionais, segundo Rinaldo Voltolini, está relacionada a uma transformação profunda na forma como o estudante se inclui dentro da estrutura escolar. Se antes a escola se propunha a alimentar apenas um discurso do mestre, no qual “não quer saber sobre as coisas, mas quer apenas que elas andem”⁵⁴, e para isso é necessário ignorar o que é da ordem do sujeito, ou seja, as condições subjetivas dos estudantes e professores; ao mesmo tempo foi identificado que essa forma de governo da instituição escolar não tinha a eficácia total esperada (e impossível de ser realizada). O discurso do mestre quer ser totalizador e cria diversos mecanismos que visam manter o funcionamento da máquina burocrática, sempre à procura de soluções definitivas para que tudo “ande bem”.

A partir do momento em que a escola busca, ainda que teoricamente, sair do processo cíclico de uma manutenção da própria rede, e passa a afirmar-se como a responsável por desenvolver ao *máximo* as potencialidades intelectuais, morais e psicológicas dos seus alunos, esse deslocamento gera uma demanda idealizada por parte do discurso pedagógico, que jamais se mostrará satisfeito com os resultados obtidos, visto que a própria demanda possui tom maníaco (desenvolver ao *máximo*). A maquinaria escolar tem como ideal maximização das potencialidades dos estudantes, e, por outro lado, ocorre o processo de queixa diante da impossibilidade da realização do ideal.

Assim o mal-estar se torna evidente principalmente na forma de dois discursos, o melancólico e o histérico⁵⁵. O discurso melancólico vê a incapacidade de realização do ideal

⁵³PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COLÉGIO ESTADUAL PADRE ARNALDO JANSEN. São José dos Pinhais: Secretaria do Estado da Educação, 2010.

⁵⁴ VOLTOLINI, 2001 op.cit. p. 102.

⁵⁵ Os dois conceitos falam da posição discursiva que o sujeito toma diante do mal-estar, neste caso, na educação. O discurso melancólico pode ser definido como aquele que “Diferentemente do processo de luto, no qual o sujeito vivencia uma perda real, a melancolia se manifesta como uma estrutura clínica marcada pela idealização de um objeto perdido, com o qual o sujeito se identifica”. Nesse sentido, o objeto perdido seria a escola ideal. ALVES, W. S. **Melancolia: o objeto perdido que me assombra**. [S. l.]: Círculo Psicanalítico de Minas Gerais, 2018.p. 63. Já o discurso histérico é marcado pelo apelo ao outro, visto que na histeria, há o reconhecimento da própria falta, e a busca pelo preenchimento através do outro; Nesse sentido, a relação com o mal-estar se apresenta como uma problema do outro. COELHO, C. M. S. Psicanálise e laço social: uma leitura do Seminário 17. **Mental**, [s. l.], v. 4, n. 6, p. 107–121, 2006. Disponível em:

como algo do nível da impotência, e age como se fosse culpado por esse insucesso. Por outro lado, o discurso histérico dirige sua acusação ao Outro, ou seja, ao “Estado que não investe, os pais que educam mal, as crianças de hoje, que são indisciplinadas”⁵⁶. A estrutura em si gera o mal-estar exatamente por esse processo de idealização não-realizável, e isso produz duas formas de expressão histérica: por um lado, podemos ver o mal-estar revelado no discurso histérico como potencial energia para movimentações sociais que tem como alvo a demanda por direitos que de fato deveriam ser providos pelo Estado; por outro lado, ele pode apenas promover um espaço de produção de reclamações estéreis que visam realizar o gozo do sujeito⁵⁷, mas sem buscar alternativas que possam de alguma forma solucionar os problemas coletivos dados.

Esse mal-estar é gerado por uma disfunção nas relações, como explica Voltolini: o laço social se constrói através do discurso, no qual o mesmo objeto ocupa a mesma posição para vários sujeitos, enquanto o sintoma social é o “adoecimento no nível do laço social”. Este adoecimento ocorre porque há um obstáculo no desejo do mestre; as coisas não “andam” como ele gostaria que andassem (que se evidencia pelo mal-estar). Em segundo lugar, há “o retorno de uma verdade na falha de um saber” – o saber que falha é aquele “que pretende dar consistência à ideia da criança-em-desenvolvimento, sempre tendente ao máximo de suas potencialidades, desde que a ação pedagógica seja oportuna e eficaz”⁵⁸. Assim, dentro da limitação do discurso do mestre não é possível reconhecer que a realização do desejo de que “as coisas andem” é do nível do impossível, e, assim, segue-se buscando soluções totalizantes para as infinitas questões que diferem desse desejo – mantendo a fabricação do mal-estar.

Segundo Voltolini, a forma de fazer esse mal-estar da educação ser elaborado pode se dar pela mudança da posição sutil: uma saída do discurso do mestre, para uma postura de agente de escuta, ou seja, a própria postura analítica, fundada numa ignorância douda, aquela que ouve ativamente e sabe perguntar. Diferente do mestre, que busca resolver problemas que ele mesmo constrói – visando a maior eficácia do funcionamento próprio da estrutura – o agente de escuta

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 ago. 2022.

⁵⁶ VOLTOLINI, 2001, p. 108.

⁵⁷ O gozo seria a realização da pulsão tal como ela é, porém, a lei impede tal realização absoluta. Lacan define o sintoma como uma forma de gozo, na medida em que realiza parte da pulsão. Assim, ainda que o sintoma seja o sinal do sofrimento neurótico, há nele um ganho, que é exatamente a parte que serve ao gozo. OLIVEIRA, S. M. E. O corpo e o Outro. **Almanaque online - Revista Eletrônica do IPSM - MG**, [s. l.], n. 13, p. 1–8, 2013. Disponível em: <http://almanaquepsicanalise.com.br/wp-content/uploads/2015/09/SandraTrilhamentofinal.pdf>

⁵⁸ op.cit.VOLTOLINI, 2001, p. 108.

irá ouvir para transformar as queixas em enigma, dessa forma produzindo um processo no qual o sujeito passa a se implicar e a se responsabilizar por seu sofrimento/gozo. O sintoma social pode ser manejado a partir dessa mudança, e o processo educativo deixa de ser para “governar” e de fato tende a ser mais para “educar”. Saímos da postura de mestre e passamos a agir como *mestres não todo*. O *mestre não todo* é aquele que se retira do lugar de saber absoluto, e se vulnerabiliza mostrando seu próprio não-saber, dessa forma, leva “em conta o sujeito do inconsciente, tempera seu gozo e pode operar uma transformação subjetiva naquele que padece as vicissitudes na aprendizagem”⁵⁹.

A escola atual ainda guarda elementos dos antigos modelos autoritários do discurso do mestre, mesmo havendo a mudança para o foco no desenvolvimento do estudante, o mal-estar em relação as contradições inerentes ao discurso do mestre ainda são grande problema dentro do ambiente escolar. Para conseguir alcançar esses novos objetivos a velha visão educacional já não funciona, tampouco os novos métodos criados pelo discurso do mestre têm conseguido encontrar soluções para o mal-estar. Porém, a fala de Ada sobre sua relação de escuta e conversa com seus professores é sinal de que de fato alguns docentes têm agido como *mestres não todo*, colaborando no processo dos estudantes de “tornarem-se mestres de si mesmos” e tomarem interesse pelas questões relacionadas à escola e à sociedade no sentido mais amplo.

Para as psicanalistas Coutinho e Poli, uma escola que gere interesse para o adolescente é plenamente possível quando o desejo do estudante é engajado pelo professor, e trazido para a interação escolar. A atitude de um *mestre não todo* não seria a de abrir mão de sua autoridade e poder no ambiente escolar, mas utilizar dessa voz poderosa para demonstrar para seus alunos sua própria zona de não-conhecimento, de não-saber; dessa forma o professor pode construir o conhecimento juntamente com os estudantes, mostrando que o saber não é algo dado *a priori* a partir de regras gerais e fixas, e sim resultado dos interesses de sujeitos do presente, de construções sociais, método científico e desejo de saber⁶⁰. O resultado e a importância de uma interação desse nível são vistos no relato de Ada:

Ada: Dentro da sala de aula, nossa, sempre foi normal assim, professor-aluno. Mas em outros momentos que dava, a gente conversava de outras coisas, principalmente a

⁵⁹ PALHARES, O. Quando o declínio do saber é necessário. In: **VIII Colóquio Internacional do LEPSI/USP e III Congresso da RUEPSYO. declínio dos saberes e o mercado do gozo: a psicanálise na educação**. São Paulo: Anais do 8º Colóquio do LEPSI/USP O declínio dos saberes e o mercado do gozo, 2010.

⁶⁰ COUTINHO, L. G.; POLI, M. C. Adolescência e o Ocupa escola: retorno de uma questão? **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 1–19, 2019.

gente que puxava assunto, né? O professor nunca chegava e falava pra você algo. Eu acho que eles entendiam esse papel deles também, de respeitar o momento do aluno, e não colocar coisas na nossa cabeça, então a gente sempre éramos os que puxavam os assuntos e acabávamos extraindo muitas informações e sabendo de coisas, porque a gente estava curioso a gente queria saber, a gente tava se engajando com isso, a gente queria saber mesmo, entender, pesquisar sobre, coisas do tipo [risos].

O processo descrito por Ada é significativo para mostrar a transformação na educação que já estava em curso no Colégio Estadual Elza Scherner Moro e – ainda que a afirmação deva ser generalizada com muito cuidado –, é possível pensar que a escola pública, mesmo com seus diversos problemas, tem mostrado uma abordagem capaz de colaborar na construção de sujeitos críticos e emancipados. Então não é de todo estranho compreender que é justamente nesse contexto que surge o movimento “Escola sem partido”. A fala da estudante mostra exatamente aquilo que tem incomodado aqueles que se colocam como “mestres da sociedade”, as vozes autoritárias, os políticos com partidos que querem escolas sem partido. O *mestre não todo* não só abre mão de seu poder como autoridade absoluta, mas subverte a visão a respeito do discurso de outros mestres, e constrói de maneira sólida, junto aos estudantes, uma visão social mais crítica. É exatamente neste tipo de intervenção dos professores, que os acusadores chamam de “doutrinação”, mas podemos perceber no paradigmático relato de Ada que se trata do absoluto avesso disso.

Nesse mesmo relato, é possível perceber a preocupação da estudante em destacar que sua relação com os professores não estava marcada pelo signo da doutrinação. As frases “dentro da sala de aula, nossa, sempre foi normal assim, professor-aluno” e “o professor nunca chegava e falava pra você algo. Eu acho que eles entendiam esse papel deles também, de respeitar o momento do aluno, e não colocar coisas na nossa cabeça” são significativas para evidenciar uma oposição explícita ao discurso da “Escola sem partido”.

1.1.3. Íris: escola e sindicato

Podemos agora analisar a trajetória de Íris e sua relação próxima com a vida docente, ainda que de forma muito distinta de Ada. Íris – estudante do período noturno do Arnaldo Jansen – é filha de Alice, uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, servidora da prefeitura de São José dos Pinhais. Ela, Gustavo e Bela – seu irmão e irmã respectivamente – participaram ativamente da ocupação no Arnaldo, e possuem em comum, desde muito cedo, o compartilhamento de uma relação singular com o ambiente interno da escola:

Íris: Então, a minha mãe era professora, né? Vamos começar por aí, então filho de professor... né, é filho de professor, tá na escola desde que nasce. A gente sempre ajudou ela na escola, a gente estudava na mesma escola que ela dava aula no ensino fundamental. [...] a gente morava do lado da escola e a minha mãe era professora na escola e nós três, os três filhos dela eram alunos na escola, então foi mais isso de desde sempre, de ‘ah! Precisar corrigir a atividade’ a gente ajudava, precisar fazer isso a gente ajudava, tinha atividade extra na escola, a gente ia lá ajudar, tinha que organizar a sala na escola, a gente tava ajudando, tinha que organizar festa na escola, a gente também tava, tinha passeio a gente ia junto, então era tudo junto assim, porque filho de professor mora dentro da escola, a maioria, né? Ainda mais quando mora do lado da escola.

Mas quando falamos de sua experiência cotidiana, Íris não vê na escola e no conteúdo curricular um espaço de emancipação, demonstrando certa apatia em relação a rotina de estudos:

Íris: É um colégio bom... não tem o que falar do Arnaldo... é um colégio grande [...] era isso assim, eu ia pro colégio, estudava, eu sempre fui uma boa aluna assim, sempre tiramos nota boa, porque ser aluno é infelizmente tirar nota boa. Não tem muito o que falar... o Arnaldo era um colégio bom, um colégio grande, os professores bons, tinha pouca falta de professor, era isso. Um colégio estadual normal. [...] então, era isso e eu ia pro colégio, estudante normal que estudava a matéria do colégio e era isso.

Seu relato é demarcado pela separação do período em que era uma “estudante normal numa escola normal”, denotando em sua fala certa indiferença em relação ao conteúdo escolar. Porém, essa apatia não é a mesma daqueles estudantes que são considerados desinteressados, pelo contrário, ela reconhece que era uma boa aluna. Sua frase “ser aluno é infelizmente tirar nota boa” pode ser vista como sintoma de uma autopercepção de que a complexidade de sua vida e seu sentido de existência são achatados pelo sistema numa identidade rasa de aluno, que deve cumprir um *script* pré-estabelecido, dentro de um sistema behaviorista de recompensa e punição. Essa sensação que se apresenta de modo inconsciente pode ser a angústia, o mal-estar necessário ao sujeito para que saia da posição de passividade e se direcione para o mundo em busca de transformações sociais. Logo um dos enigmas no cerne dessa angústia está no ponto em que apenas pensar em “ter bons professores, ser uma escola boa e grande”, não é o suficiente; de fato o que se coloca em dúvida é uma pergunta de base, a questão de ver sentido no tempo que é dispendido na escola, no trabalho, na vida. Um problema de sentido que é capturado pelo sindicato.

Os três filhos de Alice começaram a direcionar a energia de ação, que se acumulou nesse longo processo de tomada de consciência das condições materiais e imateriais de suas vidas, quando se interessaram pelas questões sindicais. A escola e o sindicato aparecem como forças

opostas: enquanto no sindicato ocorre uma sensação de “entendimento”, na escola a percepção é de apenas acumular um conteúdo que não tem conexão com a experiência vivida:

Íris: Quando eu entrei mais pro meio político mesmo foi depois no ensino médio, que aí minha mãe começou a participar do sindicato e aí eu entendi mais as coisas e comecei a participar mais assim, mas antes estudante normal que não entende muita coisa de nada, só o que o colégio tá passando mesmo assim.

Esse envolvimento se deu através de sua mãe, que em 2014 entrou para o Sindicato dos Servidores Públicos de São José dos Pinhais (SINSEP). Segundo a filha, Alice entrou no sindicato “porque a vontade dela era entrar no sindicato mesmo, participar ativo, entender as coisas”. Após processo conflituoso em relação a gestão da CUT, Alice então se aproximou da chapa “Firmes na luta” e se tornou membra ativa da gestão, ainda que nunca tenha aderido a nenhuma organização política – nem mesmo à Intersindical⁶¹. Quando entrevistei Ivan, funcionário do SINSEP na época, ele frisou a importância tanto de Alice quanto de Íris naquele ambiente. Em sua visão:

Ivan: a Alice praticamente criou sozinha os três filhos, veio de origem pobre, veio do campo, e se ergueu e sempre dando luta pra ter onde morar, pra conseguir fechar as contas, e a molecada vendo essa briga da mãe, que se expressou em um momento como briga sindical e ela viu que era isso mesmo, isso fazia sentido, isso era interessante e tal. [...] eu destaco principalmente a Íris, mas também as outras pessoas – elas mesmas passavam a adotar o papel de ditadoras no movimento sindical, *espontaneamente* assim. Elas pegavam a pauta, o que que tava sendo debatido, o que estava acontecendo, e iam lá pro proselitismo com a base das categorias do sindicato. Quer dizer, elas tão vendo algum *sentido* naquilo [...]

Da mesma forma que Ada comenta seu interesse pelas questões políticas, e sua relação com os professores, de questionar e adquirir conhecimento, para Íris esse processo ocorre dentro do sindicato, que por sua vez começou a direcionar uma energia de ação, uma mobilização do desejo de saber e também de agir, sendo percebido pelos integrantes do sindicato, principalmente Ivan e Murilo. Ivan, que era o psicólogo do SINSEP e possuía muitos anos de experiência no movimento estudantil, soube agir como protagonista na escuta da demanda que vinha destes jovens, e ao reconhecer aquela energia potente, articulou junto com Murilo e outros membros do sindicato um projeto de formação política, chamado de SINSEP Jovem – nome que nunca foi demarcado oficialmente.

⁶¹ Organização política independente da CUT, sobre a qual falaremos mais adiante no subcapítulo “Autonomia em relação aos patrões, partidos e governos”, no próximo capítulo.

É importante notar neste momento que a formação política se seguiu após a percepção de um engajamento por parte dos jovens, ou seja, por mais que tenha havido posteriormente uma formalização e simbolização dessas pulsões através do discurso sindical e estudantil, a vontade de ação política já vinha de um momento anterior, difícil de rastrear. Nesse sentido, podemos construir os elementos para mais adiante debater a respeito da dualidade, geralmente composta nos estudos sobre movimento sociais, da relação entre “espontaneísmo” e “organização”.

Segundo Íris, depois de um tempo atuando no sindicato, sua mãe se tornou antipartidária, gerando desgosto em relação aos representantes da CUT e do PT que estavam na chapa em que ela inicialmente participou. Em 2018 a eleição se repetiram, e desta vez quem venceu foi a chapa que tinha relação mais estreita com a CUT, confluindo na saída de Alice e também na sua deserção política, segundo Íris a mãe afirmou: “não quero mais saber daquilo”. Em processo semelhante ao de Alice no sindicato, Íris comenta sobre sua experiência negativa com a direção do Grêmio de sua escola. Em seu relato ela explica, com certo desprezo, a postura de entidades como a UJS (União da Juventude Socialista) que buscaram associar a participação no grêmio à filiação a entidade estudantil. Diante desse cenário, o processo de ocupação foi feito não só à revelia do grêmio estudantil, por conta dessa relação nebulosa com a UJS. Nesse ponto, percebemos uma grande proximidade nos discursos de Alice e sua filha Íris, principalmente no que tange à questão do antipartidarismo, e atualmente na deserção da política organizada – de sindicatos e movimentos sociais.

1.1.4. Gabriela: acolhimento e questões identitárias

Gabriela – também estudante do Arnaldo Jansen, mas do turno da manhã –, por outro lado, comenta sobre sua trajetória escolar, apontando a experiência com o grêmio estudantil como importante para sua consciência política. Ela afirma que, mesmo antes da MP, havia um clima de engajamento e animação entre os estudantes do grêmio, que buscava analisar as demandas estudantis. As pautas defendidas pelo grêmio estavam muito associadas a questões de saúde mental e acolhimento dos estudantes em dificuldade. É possível que a aproximação de Gabriela e a identificação com uma forma de fazer política mais voltada à subjetividade e ao acolhimento dos seus iguais, tem por base um processo de subjetivação política a partir de questões identitárias mais abrangentes, do que apenas o debate econômico, como foi o caso de Íris. Nesse sentido, a identificação com debates identitários é patente para trazer o sujeito para

dentro das pautas do movimento estudantil. Gabriela, como uma mulher trans, comenta sobre sua experiência como estudante, e a importância do acolhimento de sua identidade de gênero pela instituição escolar:

Gabriela: Aham, então, eu gostava do Arnaldo, não vou negar. Mas, tipo, [risos] eu gostava de lá, porque foi um colégio assim que eles sempre deram atenção pra questão de... porque como na época eu ainda não tinha me assumido trans, daí eu me reconhecia como sei lá um menino gay, daí eu lembro que eles sempre cobraram assim, do pessoal respeitar, não tem essa de.... sempre um posicionamento assim sabe, daí eu fui me sentindo mais segura [...]

Essa segurança que ela sentia em ter respaldo nas autoridades escolares quando necessário, cria um espaço de acolhimento e possibilidades. A politização do corpo feminino e LGBTQI+ é muitas vezes o ponto de partida para a entrada na vida política, assim como afirmou Paula, e como nos fala Gabriela:

Gabriela: Politicamente eu acho que no segundo ano do ensino médio começou a estourar aquela onda, assim, do feminismo, parece que voltou assim, e daí tava todo mundo comentando sobre, daí aparecia muitas figuras que começaram a voltar à moda por causa do movimento, que era a Simone de Beauvoir, um monte de gente assim, a Frida Kahlo, daí tinha umas polêmicas, umas que não eram, daí eu acho que eu me envolvi nisso sabe, nessa política, falar, e levantar uma bandeira assim.

Esse processo de retorno do feminismo, citado por Gabriela, tem relação direta com o que hoje tem se chamado Quarta Onda do feminismo. Segundo Perez e Ricoldi, a datação de início dessa quarta onda não é tão definitiva. É possível considerar o ano de 2011 com a instituição da primeira Marcha das Vadias no país como um marco inicial, mas, para elas, o processo de fato se consolidou apenas em 2013 com o “parto” de uma geração que busca formas autônomas de militância, não associadas a partidos e instituições, mas ao ativismo e coletivos⁶². Segundo Torres, analisando as afirmações de Perez e Ricoldi, essa nova fase do feminismo no Brasil é marcada pelas seguintes características:

uma **desinstitucionalização** em relação à terceira onda: ou seja, uma menor presença do feminismo em instituições estatais, ONGs ou entidades de movimento social e maior difusão na sociedade civil, fortemente influenciada pela internet;

a horizontalidade: uma vez fora das instituições e organizações, existem menos hierarquias dentro do movimento e, assim, uma maior autonomia e pulverização das ativistas;

a organização em grupos e coletivos: de caráter mais informal que as entidades tradicionais de movimento social, os grupos em redes sociais e coletivos de faculdade, por exemplo, são formas encontradas pelas feministas do século XXI de se organizar sem perder a horizontalidade e ganhando a interação e o apoio da coletividade;

⁶² PEREZ, O. C.; RICOLDI, A. M. **A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva**. Monterrey: X Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP), 2019.

o retorno às ruas: na segunda e terceira ondas respectivamente, os debates feministas passaram a ocupar a Academia e as instituições governamentais. Assim, o movimento se afastou das manifestações de rua e passou a se concentrar nesses espaços, se distanciando das massas. Na quarta onda, por meio da internet e dos grupos e coletivos, há um retorno às manifestações de rua no movimento;

o caráter interseccional: como demonstra a pesquisa das autoras, ainda que muitos coletivos feministas na internet não se reconheçam como interseccionais nem façam menção ao termo em seu título, a discussão sobre a interseção entre a opressão de gênero e outras como a LGBTfobia, o racismo, o capacitismo e a gordofobia está muito presente em diversos grupos e páginas que se identificam com o feminismo hoje, sendo uma característica fundamental do movimento;

a divisão e disputa entre vertentes: apesar de discutirem constantemente sobre o tema da interseccionalidade, as feministas não concordam sempre em seus valores e estratégias de luta política. Dessa forma, muitas são as vertentes, ou seja, caminhos políticos que escolhem para entender o fenômeno da opressão de gênero na sociedade. As principais são: liberal, socialista e radical. Sendo assim, mais do que travar lutas específicas como ocorria nas outras ondas, no século XXI, as feministas estão retomando temas já discutidos no passado e disputando seu projeto de sociedade;

o caráter transnacional: influenciado diretamente pelo uso dos sites de rede social, a quarta onda feminista pode ser entendida como um fenômeno global, já que, com essas ferramentas digitais, as discussões se tornam virais em tempo recorde⁶³.

Ao apreender esse panorama contextual, é possível ver os diversos pontos em comum entre o feminismo da quarta onda e as ocupações estudantis e podemos destacar principalmente a desinstitucionalização, a horizontalidade e o caráter interseccional. Mais do que simples características dos novos movimentos sociais, essas formas de mobilização estão em constante conexão, sendo seus sujeitos responsáveis por propor ativamente a transformação das políticas feitas na forma tradicional, para novas formas de atuação.

Dentro dessa perspectiva, gostaria de assinalar o papel essencial dos afetos individuais em relação às pautas políticas, nas quais as questões de política identitária acabam por dar sentido a realidades privadas, que até então não eram vistas como problemas sociais por seus atores. No caso de Gabriela, para além da relação com sua identidade de gênero, ela pontua sua entrada na política também com um processo de superação de frustrações individuais:

Anne: Entendi, e pra você assim, na sua trajetória da sua vida e tal, porque que você acha que você quis participar da ocupação, porque que aquilo fez sentido pra você, pensando em você, não no grupo, como coletivo, mas porque que você ia lá, porque que você tinha esse ânimo de ir depois do trabalho... e não sei se você já pensou nisso. Gabriela: Sim, eu acredito, eu sou de áries, então eu acho que eu tenho uma coisa bem fogosa dentro de mim, e aí, mas eu sempre tive essa questão de tipo, de rebelde assim, eu gosto assim, eu acho que a gente tem que falar aquilo que cutuca a gente sabe, e eu lembro que quando eu era criança eu lembro que eu escutei muita coisa e fiquei calada,

⁶³ TORRES, C. **Quarta onda do feminismo: entenda as características do movimento feminista no século 21**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/quarta-onda-do-feminismo/>. Acesso em: 16 set. 2021.

e daí acho que no decorrer do tempo fui me soltando mais, daí eu fui indo atrás assim, sabe, eu mereço respeito, e daí eu acho que começou a surgir o assunto sobre feminismo, começou a questão política mesmo que a gente tava passando no momento, aflorou assim, começou a discutir muito sobre isso, e daí eu lembro que na verdade essa energia que eu tirava de pegar do trabalho e ir pra ocupação, eu acredito que vinha muito desse interesse de estar muito envolvido naquilo, no assunto, na política, e a gente pegou e se abraçou e deu certo.

“Escutei muita coisa e fiquei calada”, essa é uma frase determinante na estruturação das motivações subjetivas que levaram diversos estudantes para o espaço da ocupação. Aqui ela está apontando diretamente para a sintomatologia do mal-estar gerado dentro da educação, mas não só na escola, como na família e nos ambientes sociais no geral. A criança e o adolescente são vistos como seres em formação, e que não possuem capacidade de autonomia de pensamento, são colocados numa relação de minoridade, que, não à toa, vai gerar posteriormente os conflitos com as autoridades ou a repressão do desejo de conflito e a geração de outros sintomas. Dentro do processo de educação da criança, ainda é comum a predominância do discurso do mestre, no sentido de que todo saber vem do adulto, e a criança é objetalizada. A retirada do reconhecimento da autonomia de pensamento da criança ou adolescente gera processos patológicos de repressão de afetos, que, numa sociedade mais preparada, poderiam ser trabalhados e sublimados⁶⁴ de forma criativa e saudável.

Mesmo que Gabriela não entre em detalhes sobre esses momentos em que “ficou calada”, é possível imaginar que para além do processo já conhecido de educação das crianças, no caso dela e de muitas outras *ocupas*, o silenciamento também esteja relacionado às condições de dissidência do discurso normativo. No trabalho de Pacheco, podemos ver essa questão de forma muito mais explícita em entrevistas realizadas logo após o fim das ocupações, no Colégio Barão do Rio Branco em Curitiba:

B*⁶⁵: Eu acho que ali, o que aconteceu foi que todo mundo chegou num ponto que, tipo, como eu posso explicar. Cada um pegou o seu, me fugiu a palavra, a coisa que você sofreu na vida. Por exemplo, eu sou moreno. Meu trauma, por exemplo, eu sou moreno e querendo ou não, quando eu era pequeno, criança sofre com isso. Depois você cresce e aprende a passar. E cada um, acho que viu o trauma do outro, e todo

⁶⁴ Sublimação seria um destino socialmente aceito, para a pulsão, que diminui o recalque, e consequentemente a pressão no aparelho psíquico, o que gera sensação de prazer.

⁶⁵ Pacheco em vez de utilizar pseudônimos, opta por suprimir o nome da pessoa, deixando apenas a inicial seguida de asterisco. Em alguns momentos utilizei tal recurso, para citar principalmente pessoas da política partidária, as quais poderiam se sentir invadidas caso seus nomes fossem expostos sem consentimento.

mundo se libertou junto, sabe? E eu acho que depois dali, todo mundo realmente se libertou⁶⁶.

Ao referenciar a questão identitária, no caso dele, a pauta racial sintetizada no uso do termo “moreno”, ele expressa esse processo de sofrimento psíquico gerado pelo preconceito e opressão social em sua infância. Nesse ponto seria interessante fazer uma digressão a respeito do funcionamento do aparelho psíquico proposto por Freud, ainda que de forma sintética e superficial, para conseguir exemplificar o ponto que irei defender.

Em sua entrevista, B* afirma que “aprende a passar”, como uma forma de expressar o processo de adaptação do sujeito não somente à realidade social de forma generalizada, mas em seu caso singular, a uma sociedade colonial-racista, e no caso de Gabriela uma sociedade machista e transfóbica. Ambos irão também nomear esses processos de repressão diante dessas condições sociais: Gabriela afirma ter “se calado” e B* “sofrido na vida, os traumas”. E, por fim, também colocam esse ponto traumático como uma das causas principais, que os moveram a participar das ocupações.

Os termos “trauma” e “se calar” podem ser lidos como sinônimos, no sentido em que a situação traumática é aquela na qual o sujeito não tem condições de dar uma resposta que poderia descarregar o afeto gerado: nem objetivamente, por meio de uma reação à situação material, nem internamente, gerando associações psíquicas que deem conta de representar o acontecimento. Dessa forma, o trauma não está relacionado apenas à natureza violenta de dada situação, mas também à impossibilidade de simbolizá-lo na trajetória psíquica do sujeito – ocorre um silenciamento absoluto, incluindo o processo chamado de recalque, que irá lançar o acontecimento no “esquecimento”. Esse grande afeto que é estrangulado na medida em que não pode ser expresso, vai gerar um núcleo patológico dentro do aparelho psíquico. Segundo Ana Favero, “as memórias do trauma ficam carregadas de afeto represado, e se comportam como um verdadeiro corpo estranho no psiquismo”⁶⁷.

Dentro deste jogo existem algumas condições para se reconhecer um acontecimento como traumático. Nas palavras da autora:

Para se reconhecer como trauma um evento específico para alguém devem estar presentes condições objetivas, assim como se deve levar em consideração a suscetibilidade particular de determinada pessoa ao trauma. Acontecimentos que

⁶⁶ PACHECO, C. S. **Ocupar e resistir: as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil**. 2018. - Universidade Federal do Paraná, [s. l.], 2018, p. 252.

⁶⁷ FÁVERO, A. B. **A noção de trauma em psicanálise**. 207 f. 2009. - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, [s. l.], 2009. p. 19.

isoladamente não constituem um trauma podem, em seus efeitos e por adição, ter valor traumático. Além do fator constitucional, Freud dará cada vez mais valor a outros fatores: a própria natureza de um acontecimento pode excluir uma ab-reação completa, mas exigências sociais que não permitam uma reação adequada por parte do sujeito, como também conflitos psíquicos que dificultem a integração da experiência ocorrida na personalidade consciente do sujeito são garantidores do valor traumático do acontecimento.⁶⁸

A teoria freudiana posteriormente agrega o ponto crucial da relação entre trauma e fantasia, visto que, num primeiro momento, o psicanalista acreditava que o trauma estava relacionado a situações “reais” de abuso sexual vividas por suas pacientes, e, posteriormente, ele compreende que as cenas traumáticas não necessariamente precisam ter ocorrido diretamente com as pessoas analisadas. Aqui, temos interesse maior em falar dos traumas relacionados a acontecimentos reais.

Freud afirma que o trauma possui dois tempos: um primeiro, no qual ocorre uma situação ambígua, com afetos positivos ou negativos, e que não provoca qualquer reação do sujeito diante do fato e um segundo tempo, em que uma situação análoga pode ocorrer, e o acontecimento primordial então é simbolizado como negativo⁶⁹. Nesse ponto, o sujeito aciona seu mecanismo de defesa psíquico, o recalque, e leva ambos os acontecimentos ao nível do esquecimento, que depois pode se converter de forma somática, obsessiva ou fóbica⁷⁰; ou ainda, a memória traumática mantém uma nulidade de afecção, dependendo do tipo de neurose que se estabeleceu no sujeito. Mas o recalque é um mecanismo que “exerce contínua pressão da direção do consciente, a qual tem de ser compensada por uma ininterrupta contrapressão”⁷¹, logo, há sempre um grande dispêndio de energia por parte do aparelho psíquico para que se mantenha o conteúdo recalcado. Essa imagem traumática irá então se associar a conteúdos diversos dentro do inconsciente, até o ponto em que, por ter se distanciado da imagem original, ela tem a autorização do ego para atravessar a consciência das mais diversas formas, incluindo pensamento intrusivos, atos falhos, sintomas somáticos, angústia, etc⁷².

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Idem, p. 23–24.

⁷⁰ Os sintomas neuróticos se formam a partir da castração, e se organizam de três maneiras: na histeria, o sintoma surge diretamente no corpo, em forma de doença/dor; na neurose obsessiva, o sujeito cria rituais e comportamentos compulsivos; e na neurose fóbica, o sujeito concentra o medo da castração em um objeto externo. FREUD, S. Inibição, sintoma e angústia. In: Obras completas, volume 17: Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929). Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 13–123. .

⁷¹ FREUD, S. A **repressão** (1915). In: obras completas volume 12. Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 44–53. p. 48.

⁷² FREUD, 2010.

A partir disso, podemos retornar aos fatores que tornam um acontecimento traumático e relacioná-los com o que nos diz os estudantes Gabriela e B*. Num primeiro ponto, acontecimentos que não teriam necessariamente caráter traumático *se tornam dessa forma por adição e efeito*; aí, a opressão estrutural é exatamente essa rede de reincidências e repetições de atos de preconceito e violência dirigido a determinados sujeitos, que geram inúmeras situações traumáticas. Assim, os sujeitos que estão expostos a essas violências têm grande tendência a gerar traumas a partir desse lugar específico, seja da questão racial, de gênero ou outras. Em uma sociedade colonizada, tais pontos são ainda mais aprofundados, na medida em que a colonização marca em todas as instâncias sócio-culturais, a desigualdade e a violência racista a patriarcal.

Outro fator traumático são as situações em *que existem exigências sociais que não permitem a reação adequada por parte do sujeito*. Podemos pensar na força das violências institucionais, exemplificadas pela violência policial contra a população negra, ou ainda pelo assassinato de pessoas trans sem que haja qualquer punição por parte do Estado. As situações de humilhação e exposição por conta da cor, gênero, classe e religião geralmente são silenciadas na medida em que estão embasadas em estruturas colonialistas arraigadas historicamente, e que são punidas tanto física quanto socialmente, caso ocorra uma reação por parte do oprimido. É apenas em tempos recentes que a reação tem se tornado mais comum e aceita na sociedade, ainda que seja comum discursos que colocam no mesmo nível de *violência* a reação do oprimido e a violência do opressor.

O principal fator traumático – fundador da nossa organização social – provém dos *conflitos psíquicos que dificultam a integração da experiência ocorrida na personalidade consciente do sujeito*. As condições que fundam o trauma não são apenas do nível social mais grosseiro – como é a violência policial ou ainda a exclusão social de determinadas parcelas da sociedade –, mas está relacionada também a introjeção de determinadas estruturas pelo sujeito oprimido. Assim, por exemplo, numa situação de violência simbólica ou física na qual reações “material e objetivamente” seriam possíveis, ocorre o silenciamento e a omissão desse sujeito porque no processo de formação da subjetividade houve a introjeção aquela opressão – e há diversas formas para fazer isso, com é exemplar a fala de B* quando ele diz que “aprendeu a passar”.

Dessa forma, algo que inicialmente fazia o sujeito “sofrer” é trazido para o nível da personalidade, se expressando de diversas formas, sendo algumas delas a piada, ou a explosividade, o ódio por si mesmo e pela aparência, por exemplo. A reação “digna” do sujeito, que poderia ser a de assassinar aquele que infringe a opressão, ou ainda agredir fisicamente o outro, ou humilhá-lo, ou ainda, mais sutilmente, desejar a morte desse outro, são todas variações de atitudes reprováveis socialmente e que geram punições sociais. Assim a introjeção da estrutura opressora faz com que se aceite as condições dadas como “a realidade” e que o sujeito não tenha a possibilidade de reagir, cabendo a ele apenas gerir esse afeto que foi recalcado, e que vai gerando um crescimento de tensão no aparelho psíquico. O processo de aprisionamento dessas pulsões agressivas não ocorre somente nos casos de agressão relacionados ao racismo, homofobia, machismo e etc., mas é a base de construção de nossa sociedade, explanado por Freud em sua obra *Mal-estar da Cultura* e Norbert Elias em *O Processo Civilizador*. Este núcleo duro de associação de traumas e recalques presentes no sujeito que serão manejados dentro da política identitária.

Quando ocorre esse processo de politização das opressões, que até então eram vistas como individuais, é possível reconhecer, a partir dos relatos estudados aqui, alguns pontos: 1) A ocorrência de uma reativação de memórias do passado, em que acontecimentos até então ambíguos e recalcados vêm à tona, simbolizados a partir do signo da opressão. 2) Os traumas têm a possibilidade de sair do recalco porque são entendidos dentro de uma narrativa maior, de coletividade. 3) Especificamente nos casos estudados aqui, a identificação com o coletivo não ocorre apenas no ponto em que há uma coincidência de experiências traumáticas parecidas – como é o movimento negro, LGBTQI+, feminista etc. –, mas também a partir da situação de sofrimento gerado pela sociedade, no sentido mais generalizado e amplo. 4) Então não necessariamente estaríamos falando de pautas identitárias, mas de uma identificação pelo ser *dissidente* em oposição a uma normatividade, seja de cor, de classe, gênero ou outras. 5) O espaço de acolhimento gerado dentro das ocupações tornou possível a elaboração coletiva de traumas relacionados às vivências *dissidentes* gerando uma sensação de liberação da energia recalcada – sensação identificada com prazer e alívio, que vejo sintetizada na fala de B*.: “todo mundo se libertou junto, sabe?”.

A ocupação, apesar de ser um movimento político voltado para questões de classe dos estudantes no geral, traz consigo um caráter *dissidente* muito demarcado, principalmente

porque diversos estudantes que a compuseram eram em sua maioria mulheres, LGBTTTQI + e pessoas negras⁷³, Como mostra B*, a ocupação se mostrou um espaço propício à elaboração e sublimação de traumas anteriores. É também nesse sentido que Gabriela aponta que a ocupação foi o espaço onde ela pôde expressar essa voz que estava silenciada, transformando sua angústia em ação política.

Mas mesmo antes da ocupação ela havia encontrado outras formas de expressar-se através de cartazes e dizeres, e isso foi destacado por Paula:

Paula: A gente tinha uma menina, a Gabriela, que ela é uma mulher trans, e ela fazia parte do grêmio. Na época ela não tava na transição, mas ela era assumidamente uma mulher e tipo, ok. Ela desenhava muito bem, ela fazia cartaz desenhados, ela colava pelo colégio. Mano, o colégio era cheio de cartaz sobre igualdade de gênero, sobre diversidade, vários quesitos... foi a melhor época do Arnaldo Jansen, com certeza.

Os cartazes de Gabriela mostravam no exterior algo que era possível de perceber nas relações internas – diferente de outros casos que veremos adiante, como a história de Helena – sua experiência mostra o impacto positivo no processo de acolhimento de estudantes dissidentes pela equipe pedagógica, ainda que de forma bastante sutil:

Gabriela: Sim, e tinha até vezes que eu pegava chegava em casa, por exemplo, eu comprava cartolina, eu saía da escola ia pro trabalho, chegava em casa cansada aí eu preferia pegar e fazer uma cartolina massa sobre feminismo, sobre racismo, eu preferia fazer essas coisas do que ficar ociosa, e daí no outro dia eu pegava e a direção dava essa liberdade assim de você pegar um cartaz assim e colocar no colégio assim, e expressar sua opinião, isso era bem legal.

A atitude da escola, ao permitir e incentivar a expressão dos sentimentos e ideias de Gabriela e de outros estudantes, está em consonância com a posição de agente de escuta, que falamos mais cedo. Isso também mostra o caráter democrático no sentido mais amplo da palavra, de perceber as demandas da estudante, e acolhê-la. A ação de Gabriela, para Paula, gerava uma sensação de acolhimento e de coletividade no ambiente escolar. Ainda no sentido da empatia, essa forma de militância se refletia inclusive nas pautas do grêmio estudantil:

Anne: Vocês eram do grêmio?

Paula: Não. Eu organizei a eleição do grêmio. Tinha duas meninas que eram do grêmio, a Íris e a Grazi [...] muitas atitudes que o pessoal tinha do grêmio ajudou a gente, porque a gente tinha uma causa contra o suicídio... a gente divulgada bastante material pra depressão... foi um dos melhores grêmios do Arnaldo.

Luciana: Ajudou muita gente.

⁷³ Infelizmente por conta das dificuldades ocorridas em decorrência do coronavírus, não foi possível realizar entrevistas com pessoas negras, uma delas estava marcada mas não foi realizada. Mas quem sabe essa desfasagem pode ser superada em trabalhos futuros. No trabalho de Pacheco é possível observar esse cenário na escola Barão do Rio Branco. PACHECO, 2018.

Muito diferente da experiência de Íris com o grêmio, Paula e Gabriela mostram essa relação de forma positiva. A saúde mental ter se tornado pauta do movimento estudantil se mostra como um sinal, tanto do conhecimento a respeito do assunto, mas também do aumento no número de pessoas com sintomas e/ou diagnósticos de depressão, ansiedade, etc. Essa virada no olhar dos movimentos sociais é de grande relevância, visto que as questões do sujeito foram historicamente negligenciadas pelos movimentos de esquerda hegemônicos.

Essa questão já havia sido reconhecida por mim, em outro momento, quando analisava a ocupação dentro da UFPR em 2016. O que pude vislumbrar, através da experiência na ocupação da UFPR e do movimento estudantil dali, é que nos últimos anos tem havido grande interesse em debates sobre saúde mental e questões psicológicas, relacionados não só aos militantes, mas aos estudantes que são massacrados pela competitividade e produtividade, desde a graduação até a pós-graduação. Dentro desse espaço, tem-se percebido que a dimensão da dominação capitalista não está só na macropolítica: com seus cortes de bolsas de estudo, sua destruição do ensino público, e diversas outras coisas, que vieram com a Reforma do Ensino Médio e a PEC da Morte (PEC 55/2016)⁷⁴, em 2016. O medo, a insegurança, e a depressão são sintomas que estão diretamente conectados com os tempos de crise, mas também têm relação com os tempos “normais” do capitalismo. Assim, vejo que os movimentos sociais têm trazido com maior frequência a percepção de que não há só uma disputa macropolítica, mas também o conflito de classes pela construção interna do sujeito. O reconhecimento dos movimentos sociais em relação à saúde mental mostra-se como uma virada estratégica no conceito de política, reconhecendo dentro das questões sociais os resultados psíquicos da exploração neoliberal, das opressões de raça, gênero e classe – fator que antes era largamente negligenciado.

1.1.5. Helena: bullying e a sociologia

Podemos compreender a importância dessa ampliação na forma de compreender a política – pela politização das questões subjetivas – quando analisamos a conversa com Helena.

⁷⁴ Chamada pelos *ocupas* de PEC da morte e PEC do congelamento, o Projeto de Emenda Constitucional 241 (alterada posteriormente para 55) foi exposto ao plenário em junho de 2016 e previa a instituição de um teto de gastos para as contas públicas, e dentre os setores que seriam afetados pelo congelamento estavam a saúde, educação e segurança. Segundo o texto da lei, o valor gasto nestes setores seria congelado por vinte anos, sendo acrescido apenas o valor da inflação. A PEC 55 foi aprovada em dezembro de 2016, assim como a MP do Ensino Médio.

De forma quase oposta à experiência de Gabriela, Helena comenta que sua escola era um ambiente hostil e autoritário:

Helena: Comecei a estudar nessa escola que eu ajudei a ocupar na 5 série, né? E eu lembro que era uma escola com uma direção um pouco mais conservadora, assim. Os diretores não eram tão próximos aos alunos, não tinham muito interesse em ouvir as demandas dos alunos e foi uma época muito difícil pra mim a escola. Eu passei anos sofrendo bullying e não gostava da escola, tirava notas muito ruins, não me sentia encaixada no ambiente escolar e depois que eu entrei no ensino médio que as coisas começaram a mudar um pouco.

Helena relata não só uma ausência de escuta das autoridades em relação aos estudantes, mas também uma negligência em relação à violência sofrida por ela. Ela fala sobre a perseguição que sofreu por parte de estudantes mais velhos, quando ela havia entrado na escola no ensino fundamental II. Segundo ela, era muito introspectiva e tinha dificuldade de aprendizado e de comunicação com os colegas, e essas características a tornaram alvo do *bullying*. Inicialmente ela buscou ajuda de uma professora que a levou até a direção, mas não houve ação em relação aos acontecimentos:

Helena: Eu procurei a direção da escola mas isso tudo foi abafado assim, com panos quentes, não deram muita atenção, né? E eu tive que aprender a me virar sozinha assim, nessa época. Na época foi uma coisa um tanto traumática, assim.

Ana Sallas: E o que você fez pra se virar sozinha?

Helena: Primeiro pedi ajuda para os professores e tal. Eu tive uma professora de português que me ajudou e me levou pra direção. Não resolveu muita coisa, assim, os diretores da escola não ouviram. Acho que talvez trataram como algo corriqueiro, né? Tipo normal entre crianças e tal, e eu comecei a... eu me tornei uma criança muito agressiva. Comecei a revidar fisicamente. Se me batiam eu batia de volta, se me xingavam eu xingava de volta, né? Não era uma coisa muito legal. Depois de um tempo eu comecei a praticar bullying também, me sentia no direito, né? Eu achava que se eu tivesse... se eu tinha sofrido isso na escola que eu também podia praticar.

A falta de escuta das autoridades e o silenciamento que ela própria se impôs, por não encontrar ambiente propício para expor seu sofrimento, transformou sua personalidade: de vítima a algoz, um processo bastante comum entre as vítimas de violência. Ela fala como essa virada se deu:

Helena: se eu adotasse uma postura um pouco mais agressiva, eu parava de ser agredida na escola. A partir do momento que eu comecei a me colocar ali como “valentona” a criança mais agressiva parava de me provocar. Então eu comecei a pensar “olha, não é legal fazer isso com outras pessoas... Né? Mas é a forma que eu consegui pra me defender”. A direção da escola não me ouviu e eu também não tinha contado para os meus pais na época então... eu sentia isso, assim. E era um pouco de raiva também, do que tinha acontecido comigo. Por algum motivo eu me sentia no direito.

O processo de passagem de “vítima” para “valentona” ocorre num primeiro momento, segundo ela, como reação defensiva em relação aos ataques que sofria. É de extrema relevância destacar que quando afirma que passou a ser agressora, ela remete imediatamente a duas instâncias de autoridade, que falharam no processo de escutá-la: a escola e a família. Enquanto diversos textos de conscientização frisam os efeitos causados pelo *bullying*, poucos tendem a apontar para as causas do fenômeno. Para Xavier, a compreensão do *bullying* como sintoma social é essencial para superá-lo, e uma das principais formas de combater sua existência e efeitos é um aprofundamento das relações afetivas no ambiente escolar⁷⁵. No caso de Helena, seus agressores saíram da escola quando ela entrou no Ensino Médio, e o processo se amenizou, mas como consequência ela havia se tornado uma pessoa mais “fria”, insensível. Outra decorrência era seu comportamento em relação aos professores; segundo ela “eu era bastante revoltada com os professores, não lidava muito bem. Eu respondia, não gostava de fazer lição, era a forma que eu conseguia responder”. A ausência de escuta dentro da escola e da família gerou então um processo de continuidade da violência vivida por ela, e que não pôde ser elaborada e trabalhada durante sua infância.

Mas então houve uma transformação, ela encontrou um espaço de escuta e de acolhimento dentro da sala de aula:

Helena: Eu também já tinha me tornado uma pessoa mais fria assim, não permitia mais que me desrespeitaram de nenhuma forma. Mas aí no ensino médio as coisas começaram a mudar, né? Eu já tive um encantamento especial pela sociologia. [...] Ali na escola. Minha primeira aula de sociologia eu olhei aquilo ali e achei extraordinário. [...] E eu era muito questionadora, desde criança enchia o saco da minha mãe perguntando várias coisas que ela não sabia responder. E eu acho que a sociologia veio como... [...] como uma forma de questionar e poder responder mais questões, assim. Então nesse primeiro momento eu tive um encantamento com a matéria, assim. Eu sempre fui muito ruim em todas as matérias da escola. Eu não me dedicava porque eu não gostava de ir pra escola, mas justamente porque me parecia um ambiente muito hostil e aí com a sociologia eu senti um pertencimento, assim, na escola.

Esse é um relato difícil de analisar, pois demonstra um nível da realidade que muitas vezes é esquecido dentro de nossas ciências – o nível sutil. Mesmo quando nós estudamos afetos, nós os estudamos na medida em que os tornamos racionalizáveis. Mas neste caso, como poderia medir a importância da disciplina de Sociologia para essa estudante? É possível

⁷⁵ XAVIER, M. Psicanálise e Educação: um olhar sobre o fenômeno do bullying. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 154–169, 2015.

quantificar esse tipo de relação entre professor-aluno? Quais avaliações de larga escala medem esse movimento afetivo, essa escuta, o momento no qual ocorre uma abertura? Uma escola onde isso ocorre tem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) maior, seus alunos tiram notas melhores no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? Não é possível responder a isso apenas com os dados que possuo e nem é de minha intenção fazê-lo, porém gostaria de salientar a potência desse relato como forma paradigmática daquilo que constantemente se oculta sobre nossas análises estatísticas, seriais e racionalistas. É o registro de um momento disruptivo, de afeto explosivo, e que está cotidianamente presente nas instituições e relações sociais.

Mas faz parte de meu trabalho apreender o fenômeno, ainda que saiba que minha análise reduza e até constranja o relato de Helena. Sua fala traz para o nível do saber elaborado algo que foi vivido pela grande maioria daqueles que decidiram ir pelo caminho das ciências humanas: uma relação sensível com o saber. Quando, anteriormente, eu falava sobre a importância do engajamento do desejo do aluno pelo professor e sua participação ativa na construção do saber, era exatamente sobre esse nível de interrelação que eu comentava. Não conheço ainda formas quantitativas de aprender e dimensionar o impacto positivo que essa transformação opera nos estudantes. Aqui nós vemos os relatos de Ada em relação aos professores, e de Íris em relação ao sindicato, e todos eles giram em torno deste mesmo ponto: quando ocorre uma tomada de sentido, uma identificação da própria experiência dentro de um cenário amplo e uma sensação de pertencimento. Quando há o reconhecimento da complexidade das relações sociais, as estruturas que compõem a sociedade em que se vive, as regras criadas e os poderes instituídos, ocorre essa uma sensação de compreensão para o sujeito, tirando-o do anonimato, da indiferença, da pura passividade sobre as experiências vividas.

As ciências humanas, e, destaco, as duas disciplinas postas em risco pela Reforma do Ensino Médio – a sociologia e a filosofia –, são base essencial na multiplicação de relações transformadoras de vida, como a relatada por Helena. Esse tipo de relação não pode ser quantificada, e é exatamente neste ponto que incide a inflexão entre um discurso do mestre, que sorrateiramente deseja seguir os ditames do mercado, e que invariavelmente vai encontrar as resistências no ponto cego de seus cálculos: onde para o poder só há números, para as ciências humanas há seres humanos que tem o direito a uma vida com significado.

1.1.6. Fabi: Incentivo em casa e na escola

Fabi, assim com Ester, se identifica como sendo engajada politicamente “desde sempre”, mas ela apresenta a figura de seu pai como principal educador e incentivador de sua expressão política:

Anne: Dentro dessa coisa pré-ocupação ainda, antes da ocupação, você tinha alguma relação com política, de uma forma ampla assim...

Fabi: sim, sempre tive, eu sou manifestante 100% de quebrar panela na rua, de gritar, e é isso mesmo, toda a vida, desde sempre, desde sempre mesmo, desde 29 de abril, de passagem de ônibus, tudo [risos]

Anne: 2013 lá?

Fabi: sim, tudo, desde bem novinha [Anne: nossa, você era bem pequena], bem novinha, o meu pai sempre me apoiou "vai, só vai, se acontecer alguma coisa me chama" .

Anne: Ah, então a tua família...

Fabi: É, sempre, sim, a minha família sempre me apoiou bastante em questão isso, tanto que na época da ocupação eu saí do meu trabalho pra ficar na ocupação e meu pai super me apoiou, meu pai ia lá na ocupação levar comida, levar as coisas, ajudar a gente.

Anne: Legal, e você sabe da onde que vem essa coisa do seu pai?

Fabi: Eu não sei, eu acho que foi mais a criação que ele deu pra gente, assim, ele sempre me criou com princípios, assim, se você acha que isso tá errado, então você fala que tá errado, não vai aceitar as coisas porque tem alguém falando pra você que tá certo, entendeu? Então eu sempre cresci com isso, assim.

Fabi sinaliza em sua fala, que tinha participado, anos antes, tanto das movimentações de Junho de 2013 (trataremos adiante em 3.1. Um drama nacional: impeachment e antipolítica), contra o aumento da passagem de ônibus, e do Massacre do dia 29 de abril (trataremos adiante em 2.1. A educação no Paraná), no qual os professores do Estado sofreram grande repressão policial ao protestarem contra a aprovação de uma lei referente à aposentadoria do funcionalismo público. Ao falar sobre o 29 de abril, Fabi apresenta, assim como Ada, a importância crucial de sua relação com a professora de Sociologia:

Fabi: foi assustador, bem assustador, eu ficava com alguns professores meus, lá do Anita inclusive, minha professora de sociologia, que é o amor da minha vida até hoje, que ela é minha amiga, super amiga minha mesmo [Anne: qual que é o nome dela?] T*. [...] essa mulher foi o amor da minha vida, sério, ninguém nunca me ensinou tanto, e tipo não é só a matéria dela, ela me ensinou coisa da vida, entendeu, a viver... até as vezes, tipo, problema que eu passava em casa ela me ajudava, tipo, ela foi uma mãezona pra mim mesmo, inclusive a gente sai pra tomar café, às vezes.

Vemos novamente a importância que as ciências humanas no geral, e a Sociologia em específico, vai ter no processo de acolhimento e de incentivo à vida política. Mas para além, quando a questiono sobre o motivo pela qual ela acredita ter “desde sempre” esse engajamento político, sua resposta vai demonstrar uma relação com a História, que deixarei para apresentar

apenas ao final do estudo, visto que suas palavras de certa forma sintetizam a importância da consciência histórica, no processo de busca pela emancipação social.

1.1.7. Ester: Periferia e universidade

Ester, estudante do Colégio Shirley Catarina Tamalu Machado, se tornou, assim como Helena, professora de Sociologia, muito influenciada pelas ocupações. Quando pedi para que ela se apresentasse, ela trouxe uma série de dados de identificação, com demarcadores de classe. Sua identificação como “prounista”⁷⁶ é interessante de se demarcar, na medida em que ela transforma o substantivo em adjetivo, expressando que sua experiência como universitária marcou de maneira profunda sua própria identidade. Tal possibilidade só teria sido possível por conta das políticas públicas para garantir o acesso de pessoas, como ela, “de periferia”, às universidades. Ela continua sua fala, apresentando as condições materiais, que segundo ela, a levaram a ser “sempre” muito engajada:

Ester: [...] primeiramente me chamo Ester, atualmente, hoje, com 22 anos, fui estudante de rede pública durante vários anos da minha vida, sou prounista, fui prounista, me formei por meio de políticas públicas, né, numa instituição privada, né, eu atualmente hoje eu sou professora licenciada na área de ciências sociais, bom, eu sempre fui engajada com a questão da luta política e com as questões sociais, principalmente pela realidade em que eu sempre vivi, né, sempre fui estudante de periferia, sempre convivi com um realidade, né, que não é muito falada, mas poucos sabem o que é, entender ali o contexto que a gente vive. Então eu vim da/eu morei na Vila Iná em São José dos Pinhais, no bairro Afonso Pena, ali eu me desenvolvi como ser humano, enfim, cresci ali, tive meus amigos, meus namorados, enfim, então eu sempre fui engajada justamente porque eu sempre presenciei isso muito na minha família com meus pais, sempre trabalhadores [...]

Em sua narrativa, ela vai apresentando sua visão sobre as condições de vida, que a fizeram seguir o caminho da universidade, e da valorização da educação. Nesse sentido, Ester representa a realidade de diversos jovens brasileiros e brasileiras, que viveram e reconhecem, a importância das políticas de acesso à educação, e as consequências benéficas que estas podem ter na trajetória de vida de pessoas mais pobres. Trata-se de uma geração muito singular na história do país, de pessoas pobres e de classe média baixa, que encontraram pela primeira vez a possibilidade de acesso à universidade⁷⁷:

⁷⁶ ProUni é o Programa Universidade para Todos, criado durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores no ano de 2004. O programa define a criação de bolsas de estudos parciais ou totais, para estudantes de baixa renda, em faculdades particulares.

⁷⁷ Situação, inclusive que compartilho tanto com Ester, quanto com Helena, ambas nasceram em regiões periféricas, tiveram a ajuda de cursinhos solidários, e graças as políticas públicas, entraram na universidade. Meu caso é muito

Ester: eu fui a primeira da minha família a entrar numa universidade, claro que daí depois eu fui incentivo pra minha irmã, depois a minha irmã entrou na faculdade também. Mas da minha família, que nem pai, mãe e irmãos, eu fui a [primeira a] entrar, ingressar numa universidade. Então eu vivi ali uma adolescência tranquila, sempre com a minha família presente, meus pais sempre me incentivaram bastante aos estudos, até porque a gente que vem de uma realidade, né, a gente é pobre, a gente é estudante periférico, e a educação é um caminho que faz parte, como que posso dizer? a gente que nasce envolvido dentro desse contexto a gente enxerga a educação como a melhor forma e caminho digamos pra superar essas dificuldades talvez econômicas, sociais, enfim, né, então a minha família sempre foi muito ativa nessa parte, né, sempre incentivaram muito a questão de estudar, sempre foram apoio, né, claro que sem condições de poder me prover uma universidade, né, e eu sempre fui estudante e trabalhadora, né, desde os meus 14 anos eu comecei a trabalhar e estudava, né, trabalhava um período, estudava outro.

Esse relato acerca das condições de sua vida, expressam o nível da experiência que ela teve com as condições materiais de seu dia-a-dia, porem fica insondável em seu relato, compreender o processo no qual ela significou sua experiência a partir de um olhar de classe, uma vez que este olhar é retrospectivo. Mas podemos imaginar, que a própria escola tenha tido importante papel nesse sentido, pois ela relata sua relação afetiva com tal espaço. Quando iniciada as ocupações, ela já tinha uma percepção política, que se redirecionou com as ocupações:

Ester: sempre fui estudante de escola de pública, é, eu consegui uma boa nota do ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] graças ao curso solidário que a escola ofertou, né, no caso quando eu tava no último ano do ensino médio, né, e era aos sábados, os aulas. Então aí eu meio que sentia muita necessidade, eu precisava fazer algo pro meu povo, digamos assim, eu precisava dar o retorno, né, que favorecesse mesmo e eu ainda tava procurando o que eu ia fazer, se eu fazia Direito, se eu ia pra área/eu precisava atuar, de alguma forma. Então com as ocupações eu mudei assim de ideia realmente. A escola sempre representou algo muito importante na minha vida, que eu passei muito/passei muita dificuldade financeira, econômica e a escola sempre era um espaço onde eu conseguia, me sentir eu, poder aprender, sabe, dar valor mesmo pra educação, apesar da precariedade que é a educação pública. Pra muitos como eu isso representa um caminho ali, a única chance que você tem na sua vida de fazer algo entendeu? De você conseguir superar tudo isso, daí a gente tem que ser politizado no sentido/a gente precisa romper com o sistema, e mudar esse sistema de "ai, pobre não vai pra universidade, não sei o que, não sei o que, não sei o que". A gente tem que romper com isso, por mais árduo que seja, né, que a gente sabe que não existe meritocracia, né, pelo amor de Deus! [risos] [Anne: [risos]] Mas a gente tem que se esforçar três, quatro, cinco vezes, muito mais, muito mais pra conseguir, aí eu sou assim, eu sou muito [risos] sou um pouco assim, como é que eu posso dizer, sou muito engajada [inaudível] mas a minha bandeira mesmo é a educação, tanto que hoje eu sou professora, de sociologia ainda, então é isso, essa sou eu, pra ser o mais breve possível sobre mim, mais ou menos isso.

parecido com o de Helena, na medida em que fizemos o mesmo cursinho da “ONG Em ação” e entramos na Universidade Federal do Paraná. Diversos outros amigos de graduação e de pós-graduação tiveram a mesma trajetória.

Na fala de Ester, vemos não só as marcas de sua vivência, mas o discurso muito alinhado com uma parte grande da esquerda tradicional, que busca a entrada no Estado e a valorização deste, no caminho para a diminuição das desigualdades. Ela, além de socióloga e professora, faz parte da juventude do PDT (Partido Democrático Trabalhista), onde atua como formadora política. O contexto o qual ela apresenta, falando do PROUNI e remetendo às políticas públicas do governo PT, será trabalhado no subcapítulo 3.4.3. Sonhos roubados.

1.1.8. Pedro: uma causa

A experiência de Pedro – estudante do período da manhã do colégio Arnaldo Jansen – difere de quase todas as outras falas que veremos aqui. Isso porque ele não comenta sobre nenhuma experiência anterior às ocupações, que poderiam ter de alguma forma gerado seu interesse na movimentação social. Pelo contrário, ele se inscreve como alguém desinteressado pelas questões da escola:

Carolina Pacheco: Já tinha participado de alguma coisa coletiva?

Pedro: Então, aí que tá o grande... como posso dizer? A grande mudança que aconteceu. Porque eu nunca tinha participado de uma movimentação daquele tamanho, entendeu? Nem de outra, na verdade eu nunca fui de participar de protestos e enfim, movimentações sociais, e enfim, não saía muito. Eu era uma pessoa bem por assim dizer, fechada. Eu ia pro colégio e do colégio pra casa, entendeu? Estudava o básico pra passar de ano...

Carolina: Passar de ano e tava de boa?

Pedro: É, o que vários alunos fazem.

A transformação de Pedro fica evidente quando ele é questionado pela pesquisadora Carolina Pacheco sobre a contribuição que os estudantes têm nas mudanças sociais:

Pedro: Olha, acredito que assim, o estudo é a base fundamental de tudo. Ele é ótimo, pra qualquer coisa, sua vida inteira. Então, é... assim, eu acho que o interesse, é mais o interesse mesmo, que hoje em dia não é valorizado. Tipo, a gente não tem uma boa, uma ótima educação, você pode se orgulhar por assim dizer. No Brasil o desinteresse é muito grande, muito grande por parte dos estudantes... é, tipo, na minha época mesmo eu vejo que eu não dava valor, eu mesmo, eu...

Carolina: Para a educação? Para a escola?

Pedro: Pra Escola, pra educação. Enfim, e eu só fui perceber isso quando eu saí e tive um contato maior, assim, com a vida, entendeu?

Na última vez que conversei com Pedro, em 2020, ele estava formado em Contabilidade, e trabalhava nessa área em um banco da cidade de São José dos Pinhais. Quando o encontrei, apenas para pegar sua assinatura do termo de consentimento, ele se mostrou muito interessado nas pesquisas a respeito das ocupações em âmbito nacional, também nesta, focada em São José

dos Pinhais. Ele demonstrou muito orgulho de ter participado das ocupações, e me disse que ficava feliz de ter aproveitado a época de estudante para fazer algo ativo na transformação da sociedade, contraponto ao momento atual no qual ele não tinha mais tempo, pois o trabalho consumia boa parte de sua energia. A mudança de um estudante desinteressado para alguém que demonstrou manifesto engajamento, ainda quatro anos depois do acontecido, é paradigmática em sua fala:

Pedro: Meu caso foi assim: eu fui porque o outro foi, porque chamaram ele, mas eu descobri uma *causa*. Sabe? Eu descobri um *motivo* do porque a gente tava lá, né? [...] Primeira noite eu fui lá, não sabia nem que eu ia dormir lá, mas quando eu cheguei lá eu liguei pra minha mãe e falei “oh mãe, eu ocupei o colégio por tal e tal motivo, eu vou abraçar a *causa* e eu vou ficar aqui”. [...] Carolina: ela tentou te convencer a ir embora? Pedro: Não, não. Ela percebeu que tipo eu tinha um *motivo* pra tá lá.

O processo de construção do conteúdo dessa “causa” aconteceu para Pedro antes da ocupação, nos momentos em que ocorreram as reuniões de debate sobre a MP, e também os protestos e organização anteriores. Mas isso havia sido um prelúdio para o momento definidor, no dia três de outubro, quando naquela noite de chuva, votaram e decidiram entrar na escola e tomar o espaço. Ali ocorre então a consolidação dessa “causa”, um núcleo duro de ideias e emoções que vai mover Pedro, e que também é força motriz daqueles que se engajaram de forma intensa no movimento. Em relação a isso, podemos tomar a explicação de Jesi subsequente ao trecho que tomei como abertura deste capítulo, justamente sobre as revoltas espontâneas:

(tanto mais porque a insurreição, imediatamente canalizada na luta de classes e enriquecida pela tomada de consciência de motivações ideais, representa para o indivíduo a possibilidade de vencer seu amor-ódio em relação à massa e de fundir-se nela, superando ‘pela *causa*’ e no ímpeto de combater ‘pela *causa*’ os inevitáveis golpes e sacrifícios impostos pela participação e pela dedicação ao grupo)⁷⁸.

Aí, Jesi exalta o ponto subjetivo, afetivo, corporal, exigido pelo engajamento político. Representado na fala de Pedro pelas palavras “causa” e “motivo”, nos dá a capacidade de compreender o nível de profundidade em que se instala a relação política que culmina em revolta. Dado seu caráter disruptivo, a revolta vai exigir de seus atores “martírios” coletivos e individuais, exatamente no ponto em que, na busca pela mudança radical das estruturas

⁷⁸ JESI, F. 2018. op. Cit, p. 91.

basilares da sociedade, o processo de reação do corpo social é extremamente violento, já que “toda verdadeira mudança de experiência do tempo é um ritual que requer vítimas humanas”⁷⁹ – ainda que a morte seja simbólica. Assim, só é possível como coletivo se manter coeso e disposto diante de tais violências, e ainda simbolizá-las como “ações guerreiras”, se houver esse processo de conexão profunda com um desejo comum simbolizado na pauta, e arquétipo de inimigo comum, que pode ter diversas faces. Nesse sentido, no momento da revolta, um sem fim de energia gerada nas batalhas individuais – de raivas guardadas, silêncios condescendentes, apatias ressentidas, desinteresses sintomáticos e forças criativas –, conflui nestas imagens comuns, sintetizadas na palavra “causa” e reafirmadas pelos gritos de FIRME!

Neste capítulo tentamos mapear, a partir do olhar retrospectivo feito pelos jovens, alguns núcleos de significado que perspassavam os estudantes antes e durante a revolta. Foi possível analisar a importância das questões identitárias, dos professores de Ciências Humanas, das redes sociais, da organização sindical, dos pais e da própria organização coletiva estudantil, como agentes despertadores para a vida política.

⁷⁹ Ibid.

2. Convergências

Uma das perguntas que me moveu a escolher São José dos Pinhais como recorte deste estudo foi “Por que começou ali?”. É claro que é uma questão problemática, já que a busca pela origem de qualquer acontecimento, ainda mais um tão disruptivo como foram as ocupações, pode nos levar a traçar situações e acabar por inventá-las. Não é de minha vontade aqui apontar os diversos fatores que tiveram papel na construção do contexto para a irrupção das ocupações, como se esses fatores explicassem globalmente o que ocorreu.

Seria mais interessante pensar que duas camadas de tempo de sobrepõem nesse fenômeno de revolta. Primeiro, temos os acontecimentos que estão no entorno temporal, aos quais os historiadores têm papel fulcral de aludir uma sequência causal e coesa de acontecimentos, exemplo: a ocupação dessa vez foi tão grande porque o Paraná havia sido marcado pelo 29 de abril; também podemos dizer que a pauta era nacional; ou ainda, atribuir o desenrolar dos acontecimentos à força que os sindicatos tem nesse Estado; ou então porque esses jovens tem em sua mente as lembranças de junho de 2013 ou a memória muito recente das ocupações de São Paulo. No entanto, pensemos em quantos lugares havia um milhão de motivos para revolta e ela nunca aconteceu? Foi organizada, houve até uma tentativa, uma fagulha, mas ela não dura, não tem força. Por que dessa vez ela teve força? Talvez a gente nunca saiba, ainda sim gostaria de reconhecer essas existências de forças secretas, internas, que movimentam a história, mas que dificilmente podem ser rastreadas por ela.

Mas ao historiador cabe o papel de participante consciente na construção de uma narrativa que de alguma forma dê sentido para os agentes do acontecimento, e também para a sociedade. Na tradição da história dos oprimidos é importante saber que as ações e vontades de sujeitos reais moveram as estruturas sociais e tornaram possível a irrupção de inúmeras revoltas; por mais que saibamos dos elementos “espontâneos” que as revoltas necessitam, também é importante compreender seu caráter organizativo. Neste ponto a história pode deixar de ser apenas arquivo, e se tornar instrumento vivo para transformações no futuro.

Um pouco disso aconteceu. Como disse Paula “a gente chamava o pessoal pra estudar antes de tudo”.

2.1. A educação no Paraná

Falamos sobre a Helena, que tinha realmente se impactado com sua primeira aula de Sociologia. Então, vamos ver o que ela estudou nesse dia:

Helena: Eu lembro até hoje da minha primeira aula de sociologia, eu lembro do conteúdo, eu lembro de tudo, assim.

Ana: O que você viu como sua primeira aula?

Helena: Eu lembro que a minha professora da época passou um vídeo sobre aquela manifestação que teve no dia 30 de agosto que o Beto Richa enfim, soltou os cavalos lá nos professores e maltratou toda a galera, né? Não sei se foi... acho que foi em abril, né?

Ana: Isso, foi em abril, 28 de abril... 28? 29!

Helena: Isso, agosto foi...

Ana: 29, que jogou bomba de cima dos helicópteros, foi aquela lá...

Helena: Isso. Agosto foi o do Álvaro, né? Mas enfim, foi esse do Beto Richa e daí a gente começou a discutir sobre essa questão de como o Estado tratava os professores. A relação do Estado com as pessoas.

É um tema interessante esse da relação do Estado com as pessoas. Quem conhece um pouco da história do Paraná já sabe ao que se refere o relato acima, inclusive vai entender a confusão que Helena faz entre dois acontecimentos, um em agosto outro em abril, um tem Álvaro e o outro tem Beto Richa. Mas para quem não é do Paraná, é importante demarcar essa infeliz especificidade da relação entre nosso Estado e nossos professores.

Vamos começar por 30 de agosto de 1988. O então governador do Estado Álvaro Dias – que atuou como Senador Federal pelo Estado o ano atual – tinha sido eleito em 1986 com 70% dos votos pelo PMDB, e era conhecido por ser da oposição ao governo militar e por incentivar os professores nas lutas por melhores condições (MENEZES, 2012). Os professores paranaenses, assim como muitos outros setores da sociedade, fizeram diversas greves durante os anos 80, sendo a greve de 1988 a maior delas. A pauta girava em torno das conquistas da greve anterior, de 1986, quando haviam conquistado o piso salarial de três salários mínimos. Porém, o governador Álvaro Dias não cumpriu com o trato estabelecido pelo governador anterior. Por isso, segundo a historiadora Fabiane F. Menezes, os professores entraram em greve no dia 5 de agosto, buscando garantir os direitos adquiridos na greve anterior. Alguns dias após a instauração da greve, e sem sucesso nas negociações, os professores *ocuparam* a ALEP (Assembleia Legislativa do Estado do Paraná) como forma de pressionar o governador a negociar com a categoria⁸⁰. Com o insucesso dessa estratégia, marcaram uma grande

⁸⁰ MENEZES, F. L. **Identidades e Memórias A greve dos professores do Estado do Paraná de 1988**. 2012. - Universidade Estadual de Londrina, [s. l.], 2012.

manifestação para o dia 30 de agosto articulada pela APP sindicato⁸¹, que mobilizou professores de todo o Estado, trazendo caravanas do interior para a capital e fazendo o número de manifestantes beirar a trinta mil, segundo a entidade.

As cenas que ocorreram nesse dia ficam a cargo do relato da professora Alice, entrevistada por Menezes:

Alice: eu subi na pracinha ali da Nossa Senhora da Salete, naquela época é, hoje é mais fácil, ontem eu passei lá, anteontem, e era bem alto, eu era mocinha né, eu fiquei lá em cima vendo o movimento o pessoal tava todo mundo tranquilo, mães com seus filhos, foi uma passeata lindíssima sem nenhuma, sem nenhuma violência ali entre nós, aí de repente quando eu olhei pro lado tava saindo assim de um portão ao lado da Assembleia assim aquela tropa de choque e eu nunca tinha visto tropa de choque antes, eles foram vindo, foram vindo e ao mesmo tempo eu escutei as bombas na minha frente e ao lado aquela tropa de choque chegando e eles começaram eles subiam naquilo ali e começaram a empurrar os professores lá pra baixo eu estava ali e eu me apavorei. Eles, graças a Deus não me empurraram, tinha um professor lá em baixo que me ajudou a pular, que era muito alto, ele me ajudou a pular, quando eu pulei que cheguei lá em baixo tinha uma bomba do meu lado, as pernas não me obedeceram, eu não consegui trocar o passo e a bomba estourou e pegou em mim, mas assim de leve, mas, interessante passou através da roupa e me queimou, não foi como outras pessoas que foi horrível né, machucaram muito, eu não, foi queimaduras leves e pegaram no corpo assim, eu tava com uma saia e passou, tava frio eu tava com uma roupa de moletom, uma saia e uma blusa assim e aí passou através do tecido e queimou o meu corpo, eu só fui ver isto a noite, eu já tava assim, eu fiquei muito desacomodada, eu fiquei perdida de ver aquela coisa horrorosa assim, é ruim até da gente lembrar hoje⁸²

A justificativa utilizada por Álvaro Dias para tal truculência foi que “elementos estranhos à classe” haviam iniciado a violência contra a polícia, que apenas reagiu para manter a ordem⁸³. Ironicamente Dias é historiador e sua profissão registrada é de professor.

Já em 29 de abril a história é a mesma. Mudamos apenas o governador, e a pauta do movimento. O governador Beto Richa, do PSDB – atualmente execrado da política por ser alvo de diversas denúncias de corrupção – foi reeleito em 2014 com 55,6% dos votos, apesar do já sabido descaso de seu governo com a educação. Desde seu primeiro governo a utilização de Processos Seletivos Simplificados (PSS) – inicialmente criados apenas para substituição de professores concursados em caso de férias e licenças – foi normalizado como forma de contratação de professores, modelo que foi exportador para diversos estados e que vige de forma generalizada atualmente. Em seu segundo mandato, Beto Richa propôs, como forma de

⁸¹ Antiga Associação dos Professores do Paraná, que hoje denomina-se Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

⁸² MENEZES, 2012, p. 261.

⁸³ SOUZA, R. D. De. As lutas dos professores paranaenses entre os anos de 1988 e 2015 por condições de trabalho : conflitos e consensos , repressões. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 15, p. 1–28, 2021. p. 15.

“ajustar as contas públicas”, utilizar o fundo de previdência dos servidores públicos paranaenses.

A origem das dívidas que beiravam os 6 bilhões de reais nunca foi levada a público, e o chamado “Pacotaço” foi imediatamente rechaçado por diversos sindicatos, incluindo o maior deles, a APP. Mesmo com a entrada de diversos segmentos do funcionalismo público em greve, o governo não retrocedeu, e em fevereiro havia de ser votada a pauta; assim os funcionários decidiram *ocupar* a ALEP para pressionar uma negociação com o governo. Desocuparam com promessas de suspensão da pauta, o que não ocorreu; dois dias depois a pauta retornou para votação, e houve nova ocupação. Ao mesmo tempo, milhares de professores e servidores cercavam a ALEP, o que levou diversos deputados a entrarem no prédio dentro de um camburão policial, gerando inclusive boatos cômicos de que um deputado havia “defecado nas calças” de medo dos professores vândalos. Devido a tamanha pressão a votação do “pacotaço” foi suspensa, e nova data foi marcada para 29 de abril⁸⁴.

Diante do insucesso da suspensão do “pacotaço”, a APP mobilizou caravanas vindas do interior do Estado e articulou uma manifestação visando impedir a aprovação da pauta. O número de manifestantes girou em torno de vinte mil, entre professores, servidores públicos e estudantes. As cenas que ocorreram nesse dia ficam a cargo de Dione e Marlene entrevistadas por Rúbia Tadiotto:

Dione: [...] de repente quando eu vi eu tava no meio do povo, que eu não sabia mais quem era, eu perdi, todos perderam acho o povo daqui, e... a gente tava correndo tipo louco, eu não sei aonde que eu fui para, eu só lembro que de repente nós estávamos atrás da prefeitura, ah, era só gente correndo, gente pelo chão, e bomba que vinha de todo lado assim, e... o pior de tudo era o gás, era horrível⁸⁵.

Marlene:[...] não sabia aonde ia vinha tiro, e daí aquelas bomba e água e, e umas coisas que eu nunca na vida, a tal da bomba de efeito moral que eu não sabia o que era né, agora eu digo quando as pessoas falam que a gente... pra aluno eu contei muito né que você... primeiro aquele gás de pimenta que ele te asfixia, você para de respirar e não enxerga... e daí aquele gás de efeito moral daí te dá um, você não segura, te dá um negócio você se vomita, você se mijá, se caga na roupa é horrível! A bomba de efeito moral é isso você fica com vergonha né, porque você não segura o xixi, então você se mijá tudo... então, e daí tinha umas pessoas assim bem velhinhas já que tavam lá por causa da aposentadoria, professores aposentados e tudo mais, daí a polícia vinha pra cima e deixava de sabe... e eles batiam e desciam a lenha e a gente corria, vinha bala

⁸⁴ CAMARGO, J. J. Estado e repressão violenta à educação pública no paraná: resquícios de ditadura ou “normalidade democrática”? In: SILVA, E. C. da; TREVISAN, D.; OZIAS PAESE NEVES (org.). **Experiências de Exceção no pós-ditadura**. Maringá: Edições Diálogos, 2021.

⁸⁵ TADIOTTO, R. M. **“2015, o ano que não terminou”**: experiências e memórias acerca da greve dos trabalhadores da educação e o massacre em 29 de abril. 131 f. 2019. - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, [s. l.], 2019. p. 91.

de cima de baixo de tudo quanto era lado, onde você olhava vinha ... nossa, daí as pessoas iam caindo, daí quando um caía, a gente voltava se defendendo das balas e pegava e tentava, outros desmaiavam tu tentava ajeita e daí quando eles iam pra cima de um pessoal lá, a gente vinha daqui pra eles larga....Foram 3 horas, 4 de guerra!⁸⁶

A justificativa utilizada por Beto Richa foi “lamentavelmente a presença de baderneiros, arruaceiros, *black blocs* que radicalizaram, partiram para cima dos policiais. E é uma defesa natural: eles reagiram para preservar sua integridade física e suas vidas”⁸⁷.

Dadas essas condições de repetição da violência, já fica evidente que existe um histórico de uma relação conflituosa entre os professores e o Estado. Esses dois momentos históricos, de 1988 e 2015, são mediados por momentos menos truculentos, principalmente de governos de centro-esquerda, representados pela figura de Roberto Requião. Logo após a saída de Álvaro Dias do poder, Requião tomou posse por quatro anos (1991-1994), e depois de oito anos como senador (1995-2002), retornou ao cargo de governador por mais dois mandatos (2003-2010). Em todos seus anos de chefia do Estado, o político teve como prioridade mudanças na educação, e iremos focar principalmente em seu segundo mandato, quando sucedeu o governo de Jaime Lerner e adotou um discurso de transformação no nível educacional. Dentro das metas e preceitos propostos neste governo, gostaríamos de apontar a importância da efetiva implantação da Pedagogia Histórico-crítica (PHC) como proposta oficial para a educação paranaense.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi organizada por Demerval Saviani, nos anos finais da década de 70, é conhecida como um método contra hegemônico, que busca alargar os limites colocados pelas teorias crítico-reprodutivistas. As teorias crítico-reprodutivistas apesar de sua grande contribuição na reflexão a respeito dos objetivos capitalistas que são projetados no modelo escolar, acabam por deixar de ver neste espaço possibilidades de transformação social. Já a PHC, ainda que mantenham a visão crítica, propõe alternativas com o objetivo de tornar o espaço escolar um ambiente potencializador de transformações sociais⁸⁸.

Saviani, ao observar tanto as teorias não-críticas (pedagogia tradicional, nova e tecnicista) que ignoravam os condicionantes sociais que permeiam a educação, quanto as teorias críticas que se limitavam a expor a respeito da falência escolar, percebe que poderia haver uma

⁸⁶ Ibid., p. 92.

⁸⁷ REDAÇÃO. Beto Richa culpa “black blocs” pela violência na manifestação de professores: segundo o governador do Paraná, os relatos do protesto de quarta indicam que “não houve violência” policial. **Redação Época**, São Paulo, 30 abr. 2015a.

⁸⁸ SANTOS, R. E. de. Vista do Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Horizontes**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 45–56, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520/286p.46>.

síntese entre os dois aspectos, reconhecendo a crítica, mas também compreendo o potencial transformador da educação nesse ponto. Para construir essa visão, a base filosófica dessa pedagogia está estruturada a partir do materialismo histórico-dialético com ênfases nos escritos não só de Marx, mas de Gramsci e Vygotsky.

Assim, a PHC, partindo de uma denúncia socialista a respeito do caráter reprodutivista da escola, propõe através dela uma transformação social possível. Dentro dessa perspectiva, intelectuais defensores da PHC participaram da escrita das Diretrizes de governo do candidato a governador do Paraná, José Richa, do PMDB. Este ganhou as eleições de 1982, e a PHC passou a ser a pedagogia oficial do Estado naquele momento, se mantendo como norteadora durante todo governo do PMDB (1982-1993). Após oito anos do governo de Jaime Lerner (PFL), o PMDB retornou ao poder com a eleição de Roberto Requião, em 2003. Durante esse período ocorre um resgate da função social da escola pública, e o reavivamento da PHC como pedagogia norteadora da educação paranaense⁸⁹.

Na prática houve a implantação de diversos mecanismos de debate a respeito não só das teorias pedagógicas, mas também sobre a realidade escolar. Dentro dessas práticas podemos ressaltar a implantação das semanas pedagógicas, que tinham por objetivo, além do debate sobre a realidade escolar de cada instituição, a formação teórica e a leitura de clássicos que baseavam a PHC. Outro ponto importante foi a criação das Diretrizes Estaduais Curriculares do Paraná (2008), construída através de um processo de escuta e debate com professores da rede e que propunham uma organização curricular orientada pela PHC. Por fim, um terceiro ponto importante foi a instituição de um plano de carreira de magistério associado às formações continuadas organizadas no Programa de Desenvolvimento Educacional. Essa formação continuada se dava de tempos em tempos, na qual os professores se retiravam da sala de aula por um período para participar formações que eram divididas em três tipos de atividades: integração teóricos práticas, aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com suporte técnico⁹⁰.

É importante acrescentarmos a essas considerações que a efetividade da implantação da PHC é de difícil apreensão, uma vez que se trata de uma mudança na visão a respeito do espaço

⁸⁹ MIRANDOLA, L. M. A implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta oficial de educação no estado do Paraná entre os anos de 2003 e 2010: apontamentos da política educacional na gestão do governador Roberto Requião. **Filosofia e educação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 37–61, 2009. p. 3.

⁹⁰ MIRANDOLA, 2009. op.cit.

escolar. Na prática, por mais que todos esses projetos tenham seus méritos e tenham sido exemplares na tentativa de mudança no paradigma escolar, resquícios de pedagogias não-críticas e de cacoetes da ditadura civil-militar ainda permaneceram neste ambiente. Ainda nesse sentido, o próprio fundador da PHC reconhece que sua proposta foi amplamente reconhecida socialmente e aplicada, mas que muitas vezes ela foi retirada de seu contexto classista:

A apropriação de conceitos e teorias é feita a partir dos interesses, da visão de mundo e da posição que os indivíduos ocupam no quadro social. É um fato que setores conservadores vêm se apropriando não só da pedagogia histórico-crítica como de outras propostas – a utilização do método Paulo Freire é um exemplo disso. Desnatura-se o quadro original, encaixando-se conceitos de uma proposta em outro esquema teórico. Esse é um fenômeno real. Temos que aprender a lidar com ele, explicitando-o. Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata⁹¹.

Ainda que estas ressalvas limitem o impacto da PHC na realidade escolar paranaense, ela com certeza foi responsável pela estruturação de um olhar oficial, que orientou a escola para um objetivo explicitamente classista. Assim, a partir da visão crítica da escola como mera reprodutora dos valores capitalistas, a educação pública paranaense pôde passar por um longo processo de autorreflexão a respeito de suas estruturas, e de forma democrática buscar propor soluções para os mais diversos dilemas impostos pelo cotidiano escolar. A formação de professores e a transformação do conteúdo escolar, além dos diversos outros projetos propostos no governo Requião de 2003 a 2010, criaram as bases organizativas da escola que veremos ser ocupada em 2016. Isso fica explícito não só nos documentos governamentais, mas na escrita e elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos de diversas escolas, incluindo o do Arnaldo Jansen, citado anteriormente.

Nesse ponto o abismo entre a relação de Roberto Requião e seu sucessor Beto Richa (2010-2018) fica evidente. A entrada do PSDB no governo do Paraná alterou profundamente a relação até então estabelecida de forma democrática entre o Estado e os sindicatos docentes. A marca do governo Richa não se restringiu somente à violência direta perpetrada sobre os professores em 29 de abril, mas também a desconstrução paulatina dos planos de carreira, das condições de trabalho, e das estruturas escolares. Como já comentado, talvez a mais drástica

⁹¹ SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 72.

mudança no trabalho docente durante o governo Richa tenha sido a normalização do PSS (Processo Seletivo Simplificado). O Paraná foi um dos primeiros Estados a adotar esse tipo de contrato de trabalho, que não possui garantias mínimas de direito trabalhista, limitando o professor a apenas um trabalhador temporário com salário baixo⁹². Diante de tal contexto, e de diversos outros problemas relacionados ao governo de Richa, os anos de seu governo foram marcados por diversos protestos e greves docentes. O 29 de abril de 2015 ocorre como ponto culminante do conflito entre os valores neoliberais do governo paranaense e a luta por direitos, por parte dos servidores públicos, em especial os professores. Esse contexto mobiliza na escola a constante articulação da classe dos professores, e claro, afeta os estudantes diretamente.

É o que vai nos apontar Helena, quando comenta sobre o sentimento que surge nela, quando na aula de Sociologia ocorre o debate a respeito do 29 de abril:

Ana: [...] E a relação com os professores no geral, assim?

Helena: Eu tive fases, assim. Tive uma fase nessa época que eu sofria *bullying* que eu era bastante revoltada com os professores, não lidava muito bem. Eu respondia, não gostava de fazer lição, era a forma que eu conseguia responder. E aí no ensino médio eu comecei a ter uma relação um pouco diferente, um pouco mais próxima com os professores. Uma relação muito mais respeitosa, também por essa aula de sociologia. Eu tava acompanhando na TV quando aconteceu. Eu tive professores que foram agredidos, e...

Ana: Aí te aproximou mais?

Helena: Me aproximou. Eu fiquei pensando em... o próprio governador do Estado não tem uma consideração com os professores e eu como aluna não posso fazer o mesmo. Aí aquilo ali me chamou mais a atenção e eu comecei a olhar de uma forma mais humana, assim, para os professores, né? Como gente, assim. Porque geralmente eu tinha uma visão muito distante do professor.

A relação afetiva do 29 abril é ponto passível para diversos estudantes, especialmente para os que participaram de fato do ocorrido, como foi o caso de Fabi:

Fabi: Então, foi bem assim, bem assustador, de verdade, foi um negócio assim muito triste, eu fiquei muito tempo pensando sobre isso, sabe, chateada com tudo, porque, como eu falei pra você, eu sempre cresci com esse negócio de "tem um jeito certo de fazer as coisas", então se eu acho que não tá certo eu tenho que fazer alguma coisa

⁹² Segundo o IBGE, dentro de empresas, a média de salário para pessoas formadas no Ensino Médio é de R\$ 1.971,82, enquanto as pessoas com Ensino Superior tem a média triplicada para R\$ 5.832,38. No ano de 2016 o salário para professor PSS com diploma de licenciatura plena era de R\$ 15,73 por hora/aula, ou seja, o salário fica no entorno de R\$ 2.500,00 - metade da média nacional para pessoas com Ensino Superior. ESTATÍSTICAS-ECONÔMICAS. **CEMPRE 2017**: Pessoal assalariado com nível superior em empresas e outras organizações cresce 53,8% entre 2009 e 2017. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24894-cempre-2017-pessoal-assalariado-com-nivel-superior-em-empresas-e-outras-organizacoes-cresce-53-8-entre-2009-e-2017>. Acesso em: 28 out. 2021. SEED. **TABELA** – vigência janeiro/2016 (reajuste 10,67%) - lei nº 18493 de 24/06/2015 contrato em regime especial - pss - cres. Curitiba: [s. n.], 2016. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/tabelavencimentospssjaneiro2016.pdf.

[Anne: sim] e quando eu acho que a força que eu tô fazendo não tá valendo de nada, é muito decepcionante, mesmo, então, assim, foi um dia muito triste, realmente, ver minha professora/eles tacaram spray de pimenta e ela lá, tipo, sabe? É uns negócio assim que, tipo, você fica "pra que, meu deus?", não tem necessidade, entendeu?

Anne: sim, e vocês foram/tipo, foi só você de aluna do Anita ou foi/

Fabi: não, foi mais gente, foram alguns amigos meus de outro colégio, inclusive essa minha amiga foi também, a Grazi [Anne: aham] então, se eu tivesse [Anne: saltaram bomba] é, uma galera e a gente foi, até porque é bem perigoso ir sozinho, né?

Em outros estudos, como o de Ferminio e Ribeiro⁹³, e Corso⁹⁴, são apontadas a importância do 29 de abril como experiência mobilizadora basilar na construção de uma consciência comum daqueles que pertencem ao espaço escolar.

Para além do 29 de abril, o ano de 2015 foi marcado por outras mobilizações no setor da educação, e podemos destacar as ocupações ocorrida na cidade de Maringá protagonizadas pela UPES (União Paranaense dos Estudantes Secundaristas). Na época o governador Beto Richa havia sido denunciado por fraudes em obras de escolas, pela operação Quadro Negro. Para além disso os estudantes questionavam a qualidade da merenda escolar, e denunciavam a possibilidade de um superfaturamento na compra dos alimentos – indo na esteira dos movimentos “Cadê minha merenda, Alckmin?”, que estouraram meses antes em São Paulo.

A cidade de Maringá possui forte influência do Estado vizinho, e os protestos e manifestações ocorridos ali eram muito próximas as movimentações feitas pelas entidades estudantis paulistas. Os colégios Gerardo Braga, Adaile Maria Leite e Tancredo Neves foram ocupados no dia 18 de maio, e permaneceram ocupados até o dia 30 de maio, quando sofreram ameaças de reintegração de posse⁹⁵. Porém, um termo de compromisso de membros do governo foi assinado, prometendo “construções e reformas das instituições, melhorias na merenda e resultados da investigação sobre desvios de verbas públicas nas escolas”⁹⁶ além de abertura de negociação entre os representantes dos estudantes e o governador do Estado.

As ocupações de Maringá permanecem carentes de estudos acadêmicos aprofundados. Tivemos acesso ao relato do presidente da UPES na época, entrevistado por Fabiano Stoiev,

⁹³ FERMINIO, V.; MÁRCIO MORETTO RIBEIRO. **Ocupações no Paraná**: a luta dos estudantes contra a reforma do ensino médio e a PEC do teto dos gastos públicos. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (org.). *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil* (2015- 2016). São Paulo: Editora 34, 2019.

⁹⁴ CORSO, Â. M. O movimento de ocupação das escolas no interior do Paraná: O que motivou os estudantes a ocupar a escola. *Entropia*, [s. l.], v. 4, p. 165–184, 2020.

⁹⁵ STOIEV, F. **A experiência das ocupações no Paraná**: narrativas dos estudantes secundaristas sobre a escola pública. 2019. - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. p. 61.

⁹⁶ GARCEL, F. **Estudantes deixam ocupação de escolas e se reúnem com Beto Richa**. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/cidades/alunos-deixam-ocupacao-de-escolas-e-devem-se-reunir-com-richa/>.

em seu trabalho sobre as ocupações paranaenses. Em relação às ocupações de São José dos Pinhais, não existe por parte dos estudantes qualquer menção às ocupações de Maringá, que pode ser atribuído ao caráter antipartidário que o movimento de São José possuía, em oposição à forte liderança da UPES nos movimentos maringaenses.

O presidente da UPES é citado por Íris e por Paula em seus relatos, mas sempre de forma negativa e questionando a legitimidade de sua atuação e do papel da entidade no movimento. Percebemos também que há uma disputa narrativa, evidenciada na fala do presidente da UPES, em relação à qual seria a “primeira escola” ocupada no Paraná:

Stoiev: Como é que surgiu as ocupações? Como é que surgiu o movimento?

Presidente da UPES: [...] Aconteceu a primeira escola ocupada, na cidade de São José dos Pinhais, no Colégio Estadual Arnaldo Jansen. A gente tinha um trabalho nesse colégio. Mas as ocupações não partiram da UPES. A gente tava já produzindo um enfrentamento e estava vendo a melhor forma, se era as ocupações ou qual que era outra forma, entendeu? Que a gente já tinha em 2016 ocupado três colégios em Maringá, por falta de merenda e alguns problemas que estavam acontecendo lá. Que era o Colégio Gerardo Braga na verdade foi o primeiro colégio ocupado no Estado do Paraná. Só que com a pauta da medida provisória da reforma do ensino médio, foi o Arnaldo Jansen, mas a primeira escola ocupada no Paraná foi em Maringá, o Gerardo Braga, sob nosso comando⁹⁷.

Na fala acima, fica evidente que há um processo de tensão entre a entidade e os outros estudantes. De fato, o Colégio Arnaldo Jansen contava com forte presença do movimento estudantil organizado, incluindo coletivos políticos como a UJS (União da Juventude Socialista) que faziam parte do Grêmio estudantil. Ali também percebemos a forte influência da UPES, visto que CL*, a então presidente dessa entidade naquele ano, é natural de São José dos Pinhais. Como aponta Ivan, muito mais do que uma influência positiva, a prática das entidades estudantis em São José dos Pinhais foi vista como exemplo a ser evitado:

Ivan: E daí acho que foi, os elementos determinantes foram, primeiro que essa molecada não tinha influência nenhuma dessa galera, pelo contrário, nutria desprezo...

Anne: Pelo PT, pela UNE?

Ivan: Pela UNE, pela UPES, não o PT, não tinha esse movimento do ciclo do PT nem nada, mas principalmente a UNE e a UPES ali.

De toda forma, não podemos negligenciar a relação que temos de proximidade entre as lideranças das entidades estudantis e a cidade de São José dos Pinhais, e a própria presença da UJS e outros coletivos, dentro do grêmio estudantil do Arnaldo Jansen, ainda que a relação entre estudantes e entidades seja de oposição⁹⁸.

⁹⁷ STOIEV, 2019 op.cit. p. 173.

⁹⁸ GANDIN, Ruda Moraes; VIEIRA, Alboni M. D. P. O movimento estudantil em São José dos Pinhais – Paraná (2007-2015). Curitiba: Editora Appris, 2022.

Por fim, é importante destacar como especificidade do contexto educacional paranaense, quando em 26 de outubro de 2015 o governo Beto Richa anunciou o fechamento de 40 escolas estaduais, após estudos feitos pela SEED, visando a “otimização” da educação. O anúncio foi feito um mês depois de seu colega de partido, Geraldo Alckmin, apresentar a Reorganização escolar em São Paulo com proposta semelhante; e quinze dias antes da primeira escola – E.E. Diadema – ser ocupada em São Paulo, dando início à primeira grande onda de ocupações secundaristas do país – que falaremos mais adiante.

Como vemos, o contexto era de imposição de cortes da educação dos Estados, principalmente daqueles sob gestão do PSDB. Segundo o estudo de Stoiev, os estudantes paranaenses cogitaram, na época, ocupar o Colégio Estadual do Paraná (CEP) – maior escola pública do Estado –, acompanhando o processo que começava em São Paulo:

Stoiev: E como começou a história de ocupar o colégio?

Estudante do CEP: Começou com o governo apresentando a Medida Provisória. A ideia da Reforma do Ensino Médio. E a gente já sabia né, sobre as ocupações em São Paulo. Já tinha visto o que tinha acontecido. Mas não começou ali, só. A gente já tinha pensado em como ocupar o colégio antes, né? Tipo, houve aquele negócio da reorganização dos colégios em 2015 eu acho, e a gente já tinha pensado em como ocupar o colégio... naquele ano mesmo. Já tínhamos pensado em tudo. Mas o governo recuou, então não aconteceu. Mas aí, com a Reforma do Governo Federal, começaram a ocupar as escolas. Primeiro, lá em São José, no Arnaldo⁹⁹.

Como conseguimos perceber pelo relato, no ano de 2015 as ocupações passaram a entrar no repertório de táticas do movimento secundarista, visto que até então os protestos de rua eram muito mais utilizados. Com o processo de banalização dos protestos de rua, principalmente após os movimentos *pró-impeachment*, e também com sua ineficácia demonstrada no 29 de abril, a ocupação então se mostrou como uma alternativa, para o processo de “radicalização” do movimento diante do Estado. Assim, é interessante perceber, que se o Arnaldo Jansen não tivesse tomado a iniciativa das ocupações, é muito provável que outra escola o teria feito. Ainda que seja impossível definir o que poderia ter acontecido, temos a hipótese de que se não fosse o Arnaldo Jansen, teria sido alguma outra instituição que tivesse uma organização prévia dos estudantes – com é o caso do próprio CEP, que possui longo histórico de organização estudantil dentro e fora das entidades.

O contexto geral era de reformas neoliberais explícitas na educação, exemplificadas na “reorganização escolar” de Alckmin, na “otimização” da educação de Richa, e finalmente na

⁹⁹ STOIEV, 2019, p. 192.

implantação da MP do Ensino Médio por Michel Temer. A tática de radicalização da vez era a ocupação.

2.2. Autonomia em relação aos patrões, governos e partidos

Se o contexto estadual nos aponta para uma especificidade do Paraná, podemos também observar uma questão nacional mais ampla, que estabelece a base para a construção das organizações que terão direta influência na formação política daqueles estudantes que posteriormente terão a iniciativa das ocupações. Para compreender o jogo político e as entidades que estavam no bojo da organização dos estudantes, tomei a iniciativa de conversar com um ex-companheiro de militância, que estava presente desde o início do processo organizativo em São José dos Pinhais. Ivan, formado em Psicologia pela UFPR, militou durante alguns anos no mesmo coletivo libertário que eu, mas diferente de mim, ele mantém sua militância viva até os dias atuais, e passou por um processo de transformação de sua ideologia, se aproximando do marxismo.

Sua entrevista é um rico relato não só a respeito de todo processo organizativo anterior às ocupações e de sua relação biográfica com o acontecido, mas também de análise contextual do fenômeno. Foi a partir da conversa com ele que pude finalmente compreender o processo organizativo que havia na base daquele movimento “espontâneo”, e entender até que ponto havia entidades e organizações envolvidas no início das ocupações.

Como já vimos no texto que inicia este capítulo, o Sindicato dos Servidores Públicos de São José dos Pinhais, ou SINSEP, foi espaço essencial na formação política, organizativa e na ajuda em relação a manutenção material das ocupações na cidade. A relação de Ivan com o sindicato se inicia de maneira formal, quando este é contratado por J* e Alice, para trabalhar na área de Gestão de Pessoas; em seu relato podemos compreender elementos de crítica mais amplos, que são consonantes com o processo de reconfiguração sindical ocorrida a partir do governo Lula (2003-2010):

Ivan: Daí nesse movimento surgiu uma proposta de trabalho com gestão de pessoas num sindicato em São José dos Pinhais, que é o Sindicato dos servidores públicos de São José dos Pinhais – SINSEP. Na época esse sindicato era filiado à CUT, até hoje ele é. Essa foi uma coisa que mesmo a gestão da Intersindical lá dentro não conseguiu tocar o debate, ‘o que era isso de ficar entregando mensalidades na casa dos seiscentos reais por mês pra CUT sem nenhuma contrapartida?’. Talvez eu esteja até diminuindo esse valor, talvez ele fosse maior, não vou lembrar aqui de cabeça... mas sem nenhuma contrapartida por parte da Central, enquanto que a prática dela na luta sindical de

modo geral durante os governos do PT – quando eu entrei lá era governo do PT ainda – é absolutamente conciliatória, e fazendo só mobilizações de aceno. O sindicato era burocratizado, porque tinha uma gestão, era centrada principalmente na figura da M* e do marido dela que eu não vou lembrar o nome, mas se pesquisar na internet você vai encontrar o nome do cara, filiado... é o grande nome do PT de São José dos Pinhais. Mas é um sindicato que não era ligado à base, de muito desgaste.

Na fala de Ivan podemos selecionar elementos importantes que se relacionam diretamente às transformações nos movimentos sociais que ocorreram durante aqueles anos: a filiação à CUT, o pagamento do imposto sindical à entidade, a falta de contrapartida da central, prática conciliatória com mobilizações de aceno, burocratização do sindicato, personalização e por fim, distanciamento com a base.

Ivan afirma que, por conta das eleições municipais, a direção Petista se afasta do trabalho no sindicato, e então abre espaço para na direção executiva para a chapa de oposição “Firmes na luta”, que acabou se tornando um coletivo de oposição orientado pela política combativa da Intersindical. O coletivo era composto por pessoas de diversas organizações e partidos, como o PSOL, PSTU e também muitos membros “independentes”. Dentre estes independentes ele destaca a pedagoga J* que acabou se tornando a presidente do Sindicato:

Ivan: [...]uma sindicalista extremamente combativa, muito aguerrida, e diferente – um estilo completamente diferente dessa do PT assim, que era coisa de fazer reunião de cúpula – não, ela acreditava no trabalho de base, na mobilização da categoria, no movimento político, na greve. Só que a J* apesar de ser combativa e ser a presidente do sindicato e ser até de certo modo acho que a principal dirigente desse grupo de composição ali, ela era independente, ela não era da Inter[sindical], não era do PSTU, não era nada.

Podemos perceber na fala de Ivan uma dura crítica ao formato Petista de organização sindical burocratizada, e também uma valorização “do trabalho de base”. Nesse sentido, gostaria de fazer uma pequena digressão, para compreendermos o contexto no qual temos a consolidação de um sindicalismo burocrático e ao mesmo tempo o surgimento de um processo de revitalização sindical, que se constrói em oposição ao primeiro.

Na literatura a respeito do sindicalismo brasileiro nas décadas de 1990-2000, vemos a recorrência do conceito gramsciano de “transformismo”¹⁰⁰.

Entendemos por transformismo, no sentido gramsciano, o movimento de cooptação política e ideológica desencadeado pelas classes dominantes sobre suas forças aliadas e/ou sobre as classes subalternas. Tal movimento de aproximação com o governo

¹⁰⁰ SOARES, J. de L. As centrais sindicais e o fenômeno do transformismo no governo Lula. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 3, n. 28, 2013. VIANA, J. C. da S. Reconfiguração sindical nos anos 2000: uma análise sobre a intersindical. In: , 2019, Vitória ES. **7º Encontro Internacional de Política Social 14º Encontro Nacional de Política Social**. Vitória ES: [s. n.], 2019. p. 1–15. GALVÃO, A.; MARCELINO, P.; TRÓPIA, P. V. **As bases sindicais das novas centrais sindicais brasileiras**. Curitiba: Appris, 2015.

consiste em atrair para o campo político dominante os intelectuais orgânicos dos outros grupos sociais, seus dirigentes políticos e ideológicos, esvaziando sua postura crítica e decapitando as forças sociais oponentes de sua direção política. Desse modo, permite-se a conservação da ordem numa qualidade superior, pois as contradições sociais e a luta entre as classes não desdobram no plano da luta política e ideológica, ficando como que “congeladas” no plano político.¹⁰¹

O início do governo Petista marcou uma série de reformas sindicais que favoreceram esse processo de transformismo – ainda que não o tenha iniciado. Segundo Antunes, a relação de tentativa de cooptação do movimento sindical pelo Estado remonta ao período Vargas, no qual o sindicalismo possui movimentos de ascensão e refluxo de sua capacidade de luta. Em governos autoritários, como foi a ditadura civil-militar (1964-1985) ocorre o reavivamento do caráter combativo dos sindicatos, exatamente no ponto em que se rompe de maneira drástica a relação da entidade com o Estado. Por outro lado, desde as lutas sindicais expressadas nas grandes greves do ABC Paulista, e outras, no final de década de 70, e a consolidação do PT como via eleitoral, ocorreu um grande processo de refluxo dos sindicatos.

Dessa forma, o processo de “transformismo” das entidades sindicais não está somente ligado ao governo Petista, mas sim de um processo histórico. A partir de sua ascensão ao poder, imediatamente o presidente Lula utiliza mecanismos que gerarão o aumento da dependência e cooptação do sindicalismo, como por exemplo, a distribuição de cerca de 1300 cargos de direção e assessoramento em grandes estatais e ministérios, para lideranças sindicais. Assim, o transformismo da CUT, e diversas outras entidades que deveriam representar uma luta social, acaba não só por reafirmar, mas aprofundar as relações de tutela e corporativismo historicamente consolidados¹⁰². Segundo Antunes, existem alguns motivos para que esse processo se dê de forma tão acentuada neste contexto:

Quais são as explicações para esse transformismo? Aqui podemos tão somente indicá-las: 1. A proliferação do neoliberalismo na América Latina; 2. O desmoronamento do “socialismo real” e a prevalência equivocada da tese que propugnava a vitória do capitalismo; 3. A social-democratização de parcela substancial da esquerda e sua aproximação à agenda social-liberal, eufemismo usado para ‘esconder’ sua real face neoliberal.¹⁰³

Ainda nesse sentido, no início do governo petista foram criados organismos como o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) e o Fórum Nacional do trabalho

¹⁰¹ SOARES, 2013 op. Cit, p. 548.

¹⁰² ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas: Unicamp, 2002.

¹⁰³ ANTUNES, R. A Engenharia da cooptação e os Sindicatos. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 54–59, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.33026/peg.v12i1.913p.56>.

(FNT), que tinham como objetivo debater e pensar reformas trabalhistas, sindicais e previdenciárias. Dentro destas organizações não participavam apenas entidades representantes dos trabalhadores – escolhidos pelo próprio governo – mas também membros do governo e representantes dos empresários e do setor privado.

Mas, talvez o acontecimento que tenha demarcado de maneira irreversível a subordinação dos sindicatos ao Estado petista tenha sido a assinatura da lei 11.648/2008, pelo presidente Lula. Em seu texto, a lei criava critérios para que Centrais Sindicais fossem reconhecidas oficialmente pelo Estado, tendo prioridade na representação dos trabalhadores na CDES e FNT, na participação em colegiados de órgãos públicos, e principalmente, acesso ao imposto sindical. Dessa forma, as centrais que obedecessem aos critérios definidos pelo Estado, poderiam não só gozar do reconhecimento oficial como “voz” dos trabalhadores, mas também receberiam 10% do imposto sindical¹⁰⁴. As duas maiores centrais sindicais, a CUT e a Força Sindical foram as maiores beneficiadas neste processo, mas tiveram que lidar com o desencadeamento de um longo processo de cisão em seu interior, das correntes dissidentes.

Na fala de Ivan ele apresenta sua visão, na qual expõe um descontentamento em relação ao caráter, segundo ele, conciliatório do PT:

Ivan: Se o Estado é o balcão de negócios da burguesia o sindicato é o balcão de negócio onde se negocia a força de trabalho, é aonde a base, o movimento de massas toca ali com os aparelhos do Estado pra negociar como que vai ser o andamento dessa rodada, vamos dizer assim. Isso pra tudo, quando tem corte de direitos, quando tem facção em fábrica, demissão em massa, corte de salários, ou mesmo a data base que é dar reajuste e não dar reajuste, tudo isso é decidido dentro do sindicato. E o Partido dos Trabalhadores, ele deliberadamente não tinha nenhuma perspectiva de mudança da ordem social, é construir supostamente na década de 80 o socialismo dentro de marcos democráticos, e a partir da década de 90 tira inclusive a palavra socialismo de dentro dos programas; cabendo só algumas correntes que dizem crer nessa organização, a possibilidade de construir isso. Só que esse meio ele homogeneizou a luta política no Brasil, só que é aquela coisa que tu falou, não tem como pôr a luta de classes e a contradição embaixo do tapete, não existe, ela vai, essa angústia ela vai encontrar o caminho.

O caminho encontrado pelos trabalhadores que participavam da CUT e de sindicatos, mas não reconheciam como legítimo esse processo de apaziguamento do conflito de classes,

¹⁰⁴ “A Lei estabelece que as centrais sindicais cumpram os seguintes critérios: I - filiação de, no mínimo, 100 (cem) sindicatos distribuídos nas 5 (cinco) regiões do País; II - filiação em pelo menos 3 (três) regiões do País de, no mínimo, 20 (vinte) sindicatos em cada uma; III - filiação de sindicatos em, no mínimo, 5 (cinco) setores de atividade econômica; e IV - filiação de sindicatos que representem, no mínimo, 7% (sete por cento) do total de empregados sindicalizados em âmbito nacional (Lei 11.648/2008). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11648.htm. Acesso em 1 nov. 2021. VIANA, 2019, p. 4–5.

foi a criação de outras centrais sindicais em busca de saídas outras para tal empasse que vemos no processo de revitalização sindicalista, o nascimento da Intersindical.

A Reconfiguração sindical e a revitalização sindical são dois conceitos que apesar de próximos, se referem a características diferentes num mesmo contexto. O primeiro termo está relacionado aos rompimentos, dissidências ou fusões, ocorridas nas centrais sindicais e sindicatos durante o governo Lula, citado acima. Quanto ao segundo, trata-se do processo de transformação e revitalização de um sindicalismo que se opõe ao processo de transformismo das centrais sindicais, e buscam reafirmar lutas fora do Estado.

O texto “Quem somos” publicado no site atual da Intersindical, expõe os diversos momentos, durante a década de 90, nos quais a CUT se colocou como “defensora dos valores do Capital”, antes mesmo das eleições de Lula em 2003. O texto frisa que a partir da ascensão do PT ao governo ocorre a “a consolidação da transformação do instrumento em seu contrário: quem nasceu com a classe, agora trabalha contra ela”. Após três anos de dissidências internas com as lideranças petistas, a Intersindical (Instrumento de Luta e Organização da Classe Trabalhadora) nasce em 2006, reunindo elementos da “Frente de Esquerda Sindical e Socialista (FES), que possuía dirigentes ligados à Alternativa Sindical Socialista (ASS), Unidade Classista (PCB) e outras correntes do PSOL (Enlace, Ação Popular Socialista/APS, Coletivo Socialismo e Liberdade/CSOL)”¹⁰⁵. Os objetivos definidos para a entidade – que não quis se conformar com central sindical (visto ser exatamente essa oficialização uma de suas grandes críticas) – se baseavam na construção de um novo “instrumento” que pudesse recuperar o caráter combativo que um dia havia sido protagonizado pela CUT. Reunindo sindicatos, oposições sindicais e coletivos independentes, seu objetivo não era necessariamente romper oficialmente com a CUT, mas sim, com seus vícios e “sua rendição ao Capital”¹⁰⁶.

Em seu texto Manifesto, fica explícita a ampla frustração e indignação daqueles que compunham a Intersindical em relação as atitudes tomadas pela CUT, e então a proposição de um sindicalismo que recupere sua capacidade de representar a classe trabalhadora, sem ser tutelada pelo Estado. Assim, seus princípios fundamentais são definidos pela: “independência em relação ao Capital e seu Estado, autonomia em relação aos partidos políticos, e tendo a organização pela base com um instrumento fundamental para a luta de classes”. Para isso, a

¹⁰⁵ Ibid., p. 8.

¹⁰⁶ INTERSINDICAL. **Quem somos**. [S. l.], 2014. Disponível em: <https://www.intersindical.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

prática política deveria se dar em oposição aos vícios evidentes de seus opositores, assim define-se como prioridade a:

[...]preocupação militante com a formação e a organização no local de trabalho; que dialogue e atue com os movimentos sociais; que possa na diversidade construir a unidade daqueles/daquelas que não se renderam à conciliação de classes e que reafirmam a necessidade de construir um sindicalismo autônomo e independente dos patrões, dos governos e dos partidos e que faça de suas ações cotidianas a busca por uma sociedade socialista¹⁰⁷

Além do caráter explicitamente socialista – e democrático –, e reafirmando a autonomia diante de partidos políticos, a Intersindical colocava como principal objetivo a “reconstrução da unidade dos trabalhadores e trabalhadores contra o neoliberalismo”, tendo como princípios práticos a ação direta e as ações cotidianas nos locais de trabalho. Essa prática estaria relacionada não só às lutas econômicas parciais, mas a um objetivo mais amplo:

Portanto a cada ação direta de enfrentamento contra o Capital nos locais de trabalho, a cada avanço que garantimos nas mobilizações que ainda se concentram nas categorias, acumulamos a força necessária para o enfrentamento do conjunto da classe trabalhadora contra a sociedade do Capital e assim caminhamos no passo firme para a necessária sociedade onde fruto do trabalho seja socializado por e entre aqueles que o produzem, uma sociedade socialista¹⁰⁸.

Ainda que no texto essa relação com o socialismo se torne evidente, para Ivan, na prática muitas vezes a organização acabava se restringindo muito às lutas econômicas e perdendo de vista um horizonte revolucionário:

Ivan: A Intersindical tem essa pegada de lutar por condições de trabalho, de partir da luta econômica pra pensar em outras perspectivas, só que isso às vezes vira uma escadinha formal assim, onde você só pode começar a discutir política, só pode falar de transformação da sociedade, da questão no campo, da questão nacional, depois que a gente tem um trabalho bem organizado, estruturado de luta de base. Cara, mas a realidade não obedece essa regra, não funciona desse jeito assim, mas beleza, né? Tanto que a história provou, né? [risos]
Anne: Isso que eu ia falar, a ocupação... [risos]

Esse é um dos pontos de meu interesse, pois se por um lado veremos a importância dos valores da Intersindical em sua gestão no SINSEP, e na formação política dos estudantes secundaristas, por outro veremos ao mesmo tempo diversos momentos em que o programa da organização se torna incapaz de apreender o caráter disruptivo da revolta, exatamente por ser uma entidade que pensa dentro dos termos da filosofia da história marxista, ou seja, em termos revolucionários. O caráter revolucionário não fica perceptível apenas na medida em que propõe

¹⁰⁷ INTERSINDICAL. **Manifesto**. [S. l.], 2012. Disponível em: http://www.intersindical.org.br/wp-content/uploads/2017/09/manifesto_intersindical_2006.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

¹⁰⁸ INTERSINDICAL, 2014.

a organização da classe trabalhadora e a luta contra os valores do “Capital”, mas também na construção de um programa organizativo. Por outro lado, como muito bem percebe Ivan, “a realidade não obedece a essa regra”.

Diferente de outras organizações que possuem um programa explícito, a Intersindical, aos moldes anarquistas, se pautava por uma prática que se adaptasse a partir da percepção a respeito das especificidades de cada local de trabalho. Nesse sentido, por mais que fosse um programa aberto, havia uma certa restrição nas expectativas a respeito da organização e dos resultados do trabalho feito pela entidade. O relato de Ivan, portanto, explicita muito bem os limites encontrados pelo próprio formato organizativo da entidade.

Exatamente por se propor a transformação dentro do tempo histórico, a revolução não pode abrir mão de um programa e da contenção de expectativas. No caso da Intersindical, mais do que se propor como revolucionária, ainda que lute por uma sociedade socialista, ela acaba limitando suas expectativas ao processo de médio prazo, democrático, expressado por Ivan como uma “escadinha formal” onde só é possível propor formas mais radicais – diríamos até agressivas – apenas *após* “um trabalho bem organizado, estruturado de luta de base”. Dessa forma, a Intersindical perde de vista as possibilidades que estão para além do tempo histórico, e que surgem como formas “incontroláveis” e ainda sim pertinentes ao processo de transformação social.

Ainda que limitada, a visão de prática política do materialismo histórico dialético associado à Intersindical irá abrir e fechar portas, na percepção e na ação do sindicato na relação com a juventude secundarista. Para isso, vamos compreender de que forma se deu a aproximação do SINSEP com estes jovens, e posteriormente como essa relação se construiu e se manteve.

2.2.1. SINSEP

O Sindicato dos Servidores Municipais de São José dos Pinhais por muito tempo foi gerido por chapas que tinham relação estreita com a CUT e reproduziam o modelo de organização criticado pela Intersindical. Como já dito, Alice, mãe de Íris, se aproximou da gestão do SINSEP “Firmes na luta”, que propunha uma forma de organização sindicalista pautada principalmente a partir dos princípios da Intersindical e em oposição à CUT. Ela fazia

parte da secretaria executiva, e trabalhava ao lado da presidente do sindicato J*, onde ambas expressavam uma forte reatividade à organização formal:

Ivan: [...]tinha uma pressão por organizar aquela molecada, apresentar a Inter[sindical], chamar eles pra fazer parte disso e tal, e foi muito difícil, porque ao mesmo tempo que a gente tinha insegurança também tinha uma reatividade por parte deles nesse sentido de se organizar politicamente; tanto que, eu falei da J* que era essa presidente do sindicato, mas a Alice também não era, nunca foi da Intersindical, apesar de irem em todos os espaços, fazer tudo o que faziam junto com a Inter, não queriam se comprometer, de dar um nome ali, de assumir...

Anne: Se identificar.

Ivan: É isso, assumir a identidade. Acho que tem uma coisa de... enfim, tem essa coisa aí da antipolítica, faltava essas mediações assim pra ver adiante disso.

Essa postura de Alice e de J* foi característica marcante das ocupações de São José dos Pinhais, principalmente no Colégio Arnaldo Jansen onde a influência do SINSEP teve grande força, visto que os estudantes que iniciaram as ocupações foram direta ou indiretamente influenciados por Alice e sua filha Íris, ambas com visões políticas muito parecidas. A entrada de Alice no sindicato foi acompanhada pelo processo de subjetivação política de seus três filhos – Íris, Bela e Gustavo; ainda que de forma difusa, vemos que o sindicato também mobilizava alguns jovens em seus protestos, o que chamou a atenção de Ivan e Murilo:

Ivan: E daí o que acontecia? A gente sempre fazia as manifestações, atos, prefeitura fazia um negócio lá a gente fazia uma mobilização, e o que a gente viu que era uma tendência? Os filhos dos servidores – eu destaco principalmente a Íris mas também tem outros, enfim, e filhos de amigos deles, a molecada que era dos colégios do entorno ali, do Herbert, do Arnaldo Jansen, do Silveira da Mota – colavam nas manifestações pra tipo ajudar, encher balão, arrumar as coisa e tal...

Anne: Isso antes?

Ivan: É antes, já faziam espontaneamente isso, uma parada... e porquê isso? Cara, acho que um espírito de iniciativa mesmo, que ele emerge nas massas na medida em que elas sentem as contradições, assim...

Esse caráter espontâneo expressado por Ivan me fez retornar à primeira questão deste texto, que seria, o “por quê” do pioneirismo das ocupações ser em São José dos Pinhais e da forma como se sucedeu; não conseguimos reduzir a uma explicação objetiva essa vontade primeira, esse engajamento primordial definido por Ivan como espontâneo, e analisado por ele como resultado da compreensão das contradições.

Se, por um lado, na trajetória de Íris pudemos perceber a importância do processo de organização do saber a respeito da luta de classes, através da formação política proporcionada pelo SINSEP, por outro lado, essa força, essa energia de engajamento já estava presente nela e nestes jovens, ainda que não houvesse uma consciência de classe forjada antecipadamente. Dessa forma, os outros elementos, de caráter subjetivo e pessoal ajudam a compreender um

pouco mais a respeito destas “contradições” expressadas por Ivan, e que muitas vezes não estão relacionadas apenas à dimensão econômica da luta de classes, e sim a uma forma de expressar a percepção “angustiante” na relação com o mundo capitalista.

A despeito disso, Ivan e Murilo compreenderam que ali se concentrava uma energia de ação, que se expressava no engajamento físico (“ajudavam a encher balão, a arrumar as coisas...”), mas muito mais do que isso, demonstrava uma relação de significação em relação a política pautada pelo sindicato:

Ivan: E é uma molecada que tinha muito espírito de iniciativa, muita energia. Daí assim, eu queria destacar, a gente viu potencial nisso, por quê? Porque a gente viu que mais do que ajudar carregando caixa e enchendo bexiga e essas coisas, as meninas ali – eu destaco principalmente a Íris, mas também as outras pessoas – elas mesmas passavam a adotar o papel de ditadoras no movimento sindical, espontaneamente assim.

Nesse processo complexo no qual existem forças internas que movimentam os jovens – destaca-se aqui que a fala de Ivan neste momento utiliza apenas o gênero feminino – o papel do sindicato foi muito menos de orientar essa incipiente consciência de classe para formas dadas, e muito mais abrir um “espaço” que tornasse possível a elaboração daquela energia, e seu direcionamento para ações políticas, em sentido amplo. Ainda que devamos considerar que era da vontade de Murilo e Ivan uma organização estudantil que tomasse determinada forma específica:

Ivan: E daí a gente sempre se colocando ‘cara a gente precisa pegar a energia dessa molecada e fazer alguma coisa com isso’, e daí a própria direção do sindicato pediu pra gente bolar uma proposta do que na época eles conceberam como SINSEP Jovem, que era a ideia de fazer assim, que tivesse um espaço de relação do movimento sindical com o movimento de juventude de São José dos Pinhais, porque tinham as demandas que tavam se colocando e tá tá tá. E a gente tinha sabe, concepções bem humildes: organizar um grêmio, fazer um trabalhinho na escola, não sei o que, tá tá tá. Só que...

Só que as coisas saíram do controle, indo muito além do que o programa pensado pelo sindicato poderia prever.

O SINSEP Jovem foi concebido no desejo evidente de canalizar a energia daqueles jovens para formas políticas já consolidadas como o grêmio estudantil, ou algum tipo de formação política dentro do âmbito da escola. Para tornar isso possível, se organizou uma série de reuniões nas quais principalmente Murilo orientava uma formação política, em forma de debate aberto entre aqueles jovens. A partir daqui gostaria de destacar não somente o conteúdo tratado durante essas reuniões, mas principalmente a forma pela qual ela era feita, pois assim

podemos compreender o que temos de caráter excepcional, que na minha visão, fará com que essa formação política seja tão explosiva.

2.3. Encontros físicos e ideológicos

A primeira vez que soube da relação das ocupações com uma formação política sindicalista foi no início da fala de Paula, quando ela comenta sobre sua entrada no mundo político:

Paula: Aí depois como fui entrando nesse negócio mais político, foi quando a Íris me chamou pra gente fazer um estudo da sociedade, que tinha... o sindicato que a mãe dela era secretária ele abria um curso pra jovens, que é pra explicar a sociedade mesmo como o que acontecia, a luta de classes e tal... e aí eu fui lá. E aí... foi lá que foi me abrindo o caminho, foi mais um rolezinho intelectual da galera.

Anne: Hm... é aquele curso “como funciona a sociedade”?

Paula: “Como funciona a sociedade”.

Tanto em sua narrativa, quando na conversa que tive com Íris, a formação política do SINSEP surge como antecedente direto em relação à ocupação. Como já vimos anteriormente, Íris comenta que seu processo de criação de consciência política se deu na relação de sua mãe com o sindicato, e ela e seus colegas ficaram sabendo da Reforma do Ensino Médio por conta dessa relação:

Íris: Mas voltando pra questão da ocupação agora, o que tem a ver o sindicato? Foi por minha mãe estar no sindicato que a gente chegou até a questão do ensino médio, da Reforma do Ensino médio, porque se não a gente não ia ter essa informação tão fácil. Quem estudava no colégio não fazia ideia dessa Reforma. Então a questão da reforma do ensino médio... não tem nada a ver ‘ah! O sindicato falou vão lá e ocupem’, isso jamais aconteceu. O que aconteceu foi a gente saber da informação porque a gente estava presente num lugar onde se discutia esse tipo de informação, daí a gente soube da reforma do ensino médio e daí foi onde tudo começou.

Nessa fala fica evidente não só a importância do sindicato como espaço de debate político, onde eles foram informados a respeito da MP do Ensino Médio, mas também a ênfase de Íris para o aspecto não “doutrinador” do sindicato. Isso é essencial para compreendermos que apesar de haver uma relação direta entre a organização do SINSEP e as ocupações, esta não seu deu de forma linear. O sindicato em nenhum momento pautou qualquer medida em relação à reforma, ou ainda orientou os estudantes a se organizar contra isso; o que ocorreu é que apenas por ser um espaço de liberdade política e debate, foi possível aos estudantes compreender as estruturas sociais e se apropriar das ferramentas historicamente construídas para propor mudanças.

Esse processo se deu através da formação política citada por Paula, e explicada por Íris:

Íris: essa época a gente já tinha um grupo que estudava outras coisas, a gente tava estudando na época o Karl, o Karl - aí desculpe pra falar, eu sempre me enrolo pra falar - Karl Marx [...]. Enfim a gente estudava - não que seguisse pensamento político de tal - mas estudava, porque, questão de saber e aprender sobre isso, e daí foi, a gente começou a estudar a reforma do ensino médio, e daí foi onde tudo começou.

Interessante que Íris demarca este ponto, duas vezes, como o local onde tudo começou, o que denota a importância das reuniões feitas no SINSEP para o processo que se desenrolaria depois. Ademais, vemos que, novamente ela destaca que o estudo sobre Karl Marx não estava associado a um processo de “doutrinação”, e sim de interesse por parte deles em conhecer as estruturas sociais.

A formação política em si se deu a partir principalmente da figura de Murilo, que era um militante de longa data, e possuía formação como monitor do Núcleo de Educação Popular (NEP) 13 de maio, e de Ivan, com sua experiência em movimentos estudantis universitários, além é claro, do impacto de outros militantes do sindicato e da Intersindical, com os quais não tive contato. O que foi possível apreender dessa formação, foi que ela se deu em três tempos (ainda que a separação entre esses tempos fique um tanto difusa durante os relatos): num primeiro momento temos as reuniões do chamado “SINSEP Jovem” onde se iniciou a conversa com os estudantes e preparou-se a organização para o curso *Como funciona a sociedade?*; num segundo momento, o curso *Como funciona a sociedade?* Organizado pelo SINSEP com a monitoria de Murilo; e por fim, após o curso, a continuidade dos encontros.

Gostaria de primeiramente contextualizar um pouco a respeito da formação de Murilo pelo NEP 13 de maio, pois a singularidade de tal organização política é interessante, para compreendermos o processo de acúmulo de aprendizado e organização dos trabalhadores em nosso país, e como isso se consolida numa proposta pedagógica potente.

Segundo Silva e Tumolo, o NEP nasceu em 13 de maio de 1982, resultado do desdobramento da Federação dos Órgãos para Assistência Social e Educacional, que tinha como objetivo o assessoramento de movimentos sociais e formação política destes. Assim como a maior parte dos movimentos sociais constituídos à época da ditadura civil-militar, ali se reuniam grupos bastante heterogêneos. Eram pessoas que vinham das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) diretamente relacionadas à Igreja Católica e a teologia da libertação e de Paulo Freire, além de elementos da militância operária, do teatro popular e militantes comunistas. A reunião

desses grupos heterogêneos se dava em sua visão político-teórica comum, baseada no materialismo histórico-dialético.

A partir da experiência com os movimentos sociais, a necessidade de uma sistematização da formação política se mostrou necessária, incluindo cursos mais amplos nos quais seriam tratados os conceitos de mais-valia e exploração definidos por Marx, para formação do operariado. Em 1988 foi criado um curso sistematizado chamado de *Questões do sindicalismo*, que posteriormente se transformaria no atual *Como funciona a sociedade?*. No início dos anos 1990 a instituição passou a organizar o Curso de Formação de Monitores, visando aumentar o contingente de pessoas capacitadas para levar as formações políticas para outros lugares.

Porém, o fim da Guerra Fria trouxe uma profunda transformação. O NEP desde sua criação sobrevivia de recursos financeiros de instituições internacionais conectadas à Igreja Católica, e a luta pela democracia no “terceiro mundo” – e a partir do fim da ditadura, da ascensão do neoliberalismo como política global e o declínio da teologia da libertação – ocorre uma divergência de valores entre o NEP e seus financiadores. Num processo gradativo a organização passa por um enxugamento de estruturas físicas e de pessoal, e vai se adaptar como organização autofinanciada e sem remuneração de seus organizadores. O trabalho então é reduzido apenas para a formação política, tendo como principal foco o programa de formação de monitores – que possui duração média de dois anos.

Enquanto o PT e a CUT e, posteriormente, as ONG’s que capturaram as instituições financiadoras que antes sustentavam o NEP, transitaram de uma formação política anticapitalista para outra de “conformação à ordem”, o NEP 13 de maio se direcionou para o caminho oposto, recrudescendo sua visão de luta de classes, tendo a obra *O Capital* de Marx papel basilar, e a denúncia do funcionamento estrutural de exploração do sistema capitalista. O programa de formação de monitores tinha como objetivo ampliar o leque de “multiplicadores” que pudessem espalhar estes cursos por todo Brasil.

Ivan: O Murilo como monitor do 13 de maio ele tem uma obrigação até, de levar a formação do ‘Como funciona’ aonde puder, e eu assim, sempre pus muita pilha. Tem aquele ditado do Mao Tsé Tung de que ‘uma faísca pode pôr fogo em toda pradaria’ e o movimento estudantil é o mais intempestivo de todos esses, só você ver na história da humanidade assim, revoluções que foram desencadeadas pelo movimento estudantil.

Desse modo, o olhar atento de Murilo, como monitor do NEP e trabalhador do SINSEP, se somou à experiência de Ivan, Alice e muitos outros; o sindicato percebe a energia de engajamento evidente naqueles estudantes, ainda antes de qualquer formação política organizada. O encontro dessas duas forças, uma organizada e outra caótica, resulta na explosão que foram as ocupações.

A formação de monitores feita pelo NEP 13 de maio foi desenvolvida durante anos, através de debates a respeito dos métodos e da pedagogia mais eficiente para realizar uma formação política que gerasse resultados práticos na militância do operariado. Ela estava subordinada diretamente, nos primeiros anos do NEP, ao “trabalho direto”, que era a prática política dos participantes do NEP com os movimentos sociais, sindicatos, CEB’s, partidos e organizações políticas. A partir da experiência com as formações políticas e as dificuldades pedagógicas encontradas no “trabalho direto”, ocorria reformulações do método dos cursos. Nesse processo, o NEP concretizou três aspectos em sua formação: “a questão da concepção de educação popular, o exercício de dinâmicas de grupo e o emprego de alguns procedimentos de ensino, que nos círculos internos se denominou de ‘maiêutica’”¹⁰⁹.

Resumidamente, a palavra maiêutica significa literalmente obstetrícia, e faz referência a um dos diálogos escritos por Platão, onde Sócrates afirma ser um “parteiro”, assim como sua mãe, mas em vez de ajudar no parto de pessoas, ele o fazia com as ideias. Como bem colocou Ivan, a maiêutica se trata de uma espécie de jogo dialético, onde Sócrates inquiria os sábios da pólis, visando desconstruir seus argumentos consolidados e direcionar o sujeito para “a verdade”. A ideia central é fazer o sujeito exercer sua autonomia através de um processo de atravessamento das aparências e o encontro com a verdade.

No NEP 13 de maio, a ideia de maiêutica sofre um deslocamento, ao se associar com o pensamento de outros filósofos:

No entanto, no contexto da educação popular o método socrático sofre mediações significativas que o afastam de sua forma original. Em primeiro lugar poderíamos dizer que, se concordamos que no lugar do conhecimento se encontra algo que ocupa seu lugar e que este algo é o conhecimento baseado na percepção aparente das coisas, a opinião, ou o que nós hoje definimos como “senso comum”, nos termos de Gramsci; não podemos concordar com a afirmação de que a verdade está em cada um, como uma essência a ser descoberta. Neste ponto concordamos com Hegel na afirmação de que a verdade está no todo e que é exatamente esta percepção parcial de cada um,

¹⁰⁹ TUMOLO, P. S.; SILVA, C. de O. e. Formação política e projeto histórico de classe. A trajetória histórico-política do NEP 13 de maio. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, [s. l.], n. 2008, p. 118–131, [s. d.]. p. 10.

percepção não apenas aparente, mas particular, que impede a compreensão da totalidade¹¹⁰.

Dessa forma, o método socrático se associa a ideias marxianas e gramscianas, onde se consolida um diálogo questionador, mas que não visa o parto da verdade, e sim o parto do senso comum. Nesta visão, não haveria uma conexão da alma com a verdade, mas sim, a percepção a partir da afirmação marxiana de que “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência”¹¹¹. Assim, a maiêutica não faz expelir o caminho para a verdade, e sim os sentidos comuns construídos pela ideologia capitalista, e é a partir da desconstrução dessa base, que se instaura o espaço para a reconstrução dos conceitos à luz das reflexões trazidas pelo debate. E para a construção destes conceitos, o NEP desenvolveu as dinâmicas de grupo.

Segundo a fala de um dos educadores do NEP, durante a exposição do senso comum, é natural que as pessoas se coloquem de modo defensivo, exatamente por sentirem que estão elas mesmas sendo criticadas. Então as dinâmicas de grupo geram uma espécie de “desarmar” dessa armadura, e torna possível o trabalho com o senso comum, sem personalizar as opiniões. Assim, vemos na opinião de Ivan que a metodologia do curso é de grande relevância para seu sucesso geral, e também entre os jovens secundaristas:

Ivan:[...] a gente fez um “Como funciona a sociedade?” que é um curso que o 13 de Maio, que essa organização voltada pra educação popular – não educação popular no sentido Paulofreiriana – mas de levar conteúdo político pra movimento de massas, pra ocupação, pra sindicatos e tal. Ele é um curso que ele basicamente introduz os conceitos básicos do livro um d’ ‘O Capital’, de valor, mais-valia, exploração, a partir de um *role play*, de vivências, de uma dinâmica... numa fábrica assim, você vê, você tem recursos pedagógicos pra materializar esse processo de produção de mais-valia, assim... e de falar o que é capitalismo, essas coisas mais básicas. É bem divertido, é dinâmico, eles usam esse método da maiêutica que é tipo eu jogo pra vocês e a partir do que vocês tem ali, joga de volta, e a gente vai construindo junto.

Nesse sentido, o método do NEP rompe de maneira estrutural com a lógica escolar porque não se propõe a “passar um conteúdo”, nem a ter uma autoridade central que vai estar separada do grupo; a ideia é criar identificações de grupos, que irão a partir da prática do jogo perceber e construir juntos os conceitos estabelecidos pelo NEP atrelado, é claro, ao interesse genuíno daqueles que decidiram participar do curso.

¹¹⁰ SILVA, Cyntia de Oliveira. O resgate da trajetória histórico-política do 13 de maio NEP – Núcleo de Educação Popular. 2008, 237f. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

¹¹¹ MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 5.

Segundo os relatos de Ivan, antes do início do *Como funciona a sociedade?* Os filhos dos servidores já estavam participando de alguns debates dentro do SINSEP, num processo de pré-articulação para o curso. Tanto o curso quanto a organização do “SINSEP Jovem” se deram de forma concomitante e não muito planejada, mas que em dado momento se consolidou na formação de um grupo bastante coerente de jovens estudantes da região metropolitana de Curitiba. Esse processo não fora inteiramente planejado, ainda que houvesse um desejo de grupos da Intersindical em organizar os “trabalhadores em formação”:

Murilo: E a gente tinha uma articulação de professores ligados à Intersindical da rede estadual na região metropolitana, uma das coisas que a gente tava pautado de fazer era tentar articular juventude da classe trabalhadora, trabalhadores em formação. O pessoal dos Outros Outubros¹¹², lá em Curitiba, cunhou esse termo aí pro pessoal secundarista, pros estudantes de escola pública sobretudo nê, mas não só, e também de universidade, que é trabalhadores em formação. Então a gente por essa intencionalidade de atuar tanto na questão das escolas como com os estudantes, tanto com professores quanto com estudantes, a gente articulou uma turma do ‘como funciona a sociedade?’ [...] ¹¹³

A partir daqui não poderei definir se determinados debates foram feitos antes, durante ou depois do curso *Como funciona?*, pois interessa mais compreender que tipo de conversas ocorreram, e de que forma elas se deram, já tendo em vista que ao menos Murilo tinha essa visão da maiêutica marxiana como guia em suas ações no sindicato.

Segundo Ivan, os primeiros encontros ocorreram no “SINSEP jovem”, com os filhos dos servidores, incluindo a Íris e seus irmãos. Não havia uma organização oficial do sindicato, o que ocorria era alguns debates que alguns funcionários do sindicato orientavam, numa tentativa de organizar aquela energia de ação que eles já haviam percebido existir espontaneamente naqueles jovens. Assim, começaram a se encontrar em uma das salas do SINSEP, a princípio para debater temas relacionados ao cotidiano escolar:

Ivan: E a molecada também sentia isso, porque as escolas caindo aos pedaços... eu lembro que a primeira roda de discussão que a gente fez foi pré o ‘Como funciona’. Era pra pensar o que fazia sentido, e a gente olhava pra uma coisa que era mesmo estudar os estudantes dentro das escolas pra fazer um grêmio, lutar por condições e tal [...]

Para Ivan, já neste momento foi possível perceber que muita daquela energia se devia a uma percepção por parte dos secundaristas de um limite das noções de social-democracia

¹¹² Coletivo político leninista, que atuava no movimento estudantil da UFPR, e na Intersindical.

¹¹³ Esse trecho é de um evento feito on-line. Para não haver a possibilidade de identificação dos estudantes, achei preferível não referenciá-lo. Caso tenha interesse na referência para alguma pesquisa, entrar em contato pelo email: anne.rocha28@gmail.com.

petista, advindo das movimentações de junho de 2013. Segundo ele, as Jornadas de Junho “rasgaram o véu de apassivamento que o PT construiu na medida em que ele se tornou governo”, e que a ruptura ocasionada por esse acontecimento ainda não teria se resolvido em 2016 (nem nos dias atuais). De fato, sua constatação parece muito lúcida, na medida em que muitas das características vistas nas Jornadas foram repetidas durante as ocupações em São José dos Pinhais e por todo o país, como veremos no próximo capítulo. Quando estes encontros aconteceram, o processo de impeachment de Dilma Rousseff ainda não tinha se consolidado, e o PT permanecia numa posição de governo; assim, a constatação a respeito da estrutura escolar, da qualidade de ensino, e outras questões a respeito do cotidiano, ajudavam a consolidar uma visão crítica a respeito destes limites relacionados à própria forma de política institucional, representada pelo PT.

Nos encontros que se seguiram outros temas foram abordados, e destacamos novamente a importância em relação às ciências humanas no ambiente sindical:

Ivan: Teve um, a gente falou dessa história, eu lembro que eu trouxe coisa de histórico de movimento estudantil da universidade, a gente falou um pouquinho da história do próprio movimento estudantil, que ele teve influência em vários movimentos da política do Brasil e do mundo, as próprias revoluções que realmente aconteceram tiveram o movimento estudantil como papel, e tal.

Todos esses processos descritos nos formatos dos encontros do NEP 13 de maio e nas conversas feitas no SINSEP Jovem, definem um ritual de passagem, de iniciação destes jovens à luta histórica das classes oprimidas. Aqui podemos destacar a importância da História como ferramenta política, na medida em que a apropriação do passado não se dá de forma conteudista e inoperante, nem de maneira laudatória e comemorativa. Pelo contrário, é feita com finalidade ética, num compromisso de servir como base para novos movimentos políticos.

O papel da história nos momentos de formação política pode ser daquele que introduz os sujeitos do presente num embate ao mesmo tempo histórico e mítico. Histórico na medida em que os sujeitos do passado realizaram tais ações, cercados de suas limitações sociais, mentais, contextuais; mítico no ponto em que circularmente essa luta surge, invocando os símbolos do embate entre “o bem e o mal”, arraigados em nosso inconsciente. Nesses símbolos vemos tanto o *antes de ontem* – emergido sob a forma de medos, monstros, noções de guerra e glória – quanto o *depois de amanhã* – no qual uma nova educação está em ato. Dessa forma,

muito mais do que apenas estudar, aprender, ou compreender o passado, nas formações políticas a história surge como aquela que introduz o sujeito a um *sentido* “extra-temporal”, mítico¹¹⁴.

É nesse sentido que a análise das revoluções “que realmente aconteceram” como diz Ivan, e posteriormente a relação com outros que viveram experiências no passado, mobiliza fortes paixões. Assim, a consolidação da consciência de classes se dá no ponto em que o sujeito se compreende como vítima das mazelas contemporâneas do capitalismo (histórico) – espelhado nas condições precárias da escola ou nas frustrações cotidianas; mas também num aspecto mítico, como um continuador de uma luta que atravessa gerações, e que se expressa na consciência da experiência humana de pertencer à classe explorada, e que só pode findar não na redenção utópica, mas na vingança pela escravização própria e dos ancestrais.

E é nesse ponto que os movimentos sociais que se recusam a sucumbir à dimensão socialdemocrata do PT carregam ainda em si a potência vingadora. Benjamin, em sua *XII Tese Sobre a História* define exatamente a conjuntura em que a socialdemocracia em seu projeto reformista, retira da classe trabalhadora seu motor passional:

O sujeito do conhecimento histórico é a própria classe oprimida, a classe combatente. Em Marx, ela se apresenta como a última classe escravizada, a classe vingadora que, em nome de gerações de derrotados, leva a termo a obra de libertação. Essa tendência que por pouco tempo, se fez valer ainda uma vez no ‘Spartacus’, desde sempre escandalizou a socialdemocracia. [...] Ela teve o prazer de atribuir à classe trabalhadora o papel de redentora das gerações futuras. Com isso ela lhe cortou o tendão da melhor força. Nessa escola a classe trabalhadora desaprendeu tanto o ódio quanto a vontade de sacrifício. Pois ambas se nutrem da visão dos ancestrais escravizados e não do ideal dos descendentes libertados¹¹⁵.

Ainda que no passado nenhuma revolução tenha de fato chegado ao seu objetivo final – o fim do capitalismo – ainda assim se olha para o passado no desejo de encontrar nele ferramentas que possam ajudar na continuidade desta luta. De alguma forma o temor de Benjamin ao denunciar o perigo de um determinado modo de tradição histórica é exorcizado a cada ponto em que ela é reativada em sua potência política. Se Benjamin temia a continuidade de uma historiografia que apenas acumulava o peso de tesouros sobre os ombros da humanidade, sem lhes dar forças para tomar estes tesouros em suas mãos; a partir do ponto em que, na formação política, a potência política da história é ativada, ela cai sobre os ombros

¹¹⁴ JESI, 2018 op. cit

¹¹⁵ BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito de história. In: LÖWY, M. (org.). **Walter Benjamin, aviso de incêndio**. Tradução: Wanda Nogueira Caldeira Brant, Jeanne-Marie Gagnebin, Marcos Lutz Muller. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 108.

destes jovens, mas ao mesmo tempo lhes fornece a força necessária para tomar estes tesouros como ferramenta¹¹⁶.

Mas que ferramentas são essas? Trata-se da história a respeito de experiências de classe anteriores (ou atuais), vencedoras ou derrotadas, que dão sentido de continuidade no movimento estudantil, mas também apontam os limites e erros, que podem ser de alguma forma corrigidos no presente. Destaco alguns pontos principais que foram debatidos: 1) histórico dos movimentos estudantis durante as ditaduras militares; 2) o papel do movimento estudantil em revoluções; 3) os movimentos estudantis universitários durante o governo PT; 4) ocupação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná em junho de 2016; 5) o movimento de ocupações de São Paulo e Chile.

2.3.1. Greve e ocupação estudantil no governo Dilma

Aqui se torna evidente uma relação que ainda permanecia pouco esclarecida entre o movimento estudantil secundarista e o movimento universitário. Apesar de termos constatado a relação direta entre ambos, visto que Ivan, como alguém que militou durante anos no movimento estudantil universitário, estava diretamente relacionado à formação política dos estudantes secundaristas, por outro lado a experiência universitária pode ter sido trazida de forma inconsciente. Quando questionei Ivan a respeito disso – visto que não havia sido dito explicitamente durante a entrevista, ele respondeu o seguinte:

Ivan: Sim, foi usado o movimento estudantil universitário como exemplo sim, sem dúvida nenhuma. Se faltou na fala foi uma omissão mesmo. A experiência do movimento estudantil geral de 2011 e 2012 foi muito influenciadora do meu discurso nessa época, porque era um exemplo muito palpável da eficácia da ação direta (até de um jeito negativo se for ver à luz de hoje, porque induz um certo voluntarismo, né).

A relação das ocupações secundaristas com as universitárias de anos anteriores parece ser totalmente ignorada pela bibliografia que trata do tema, inclusive não só a relação, mas o próprio movimento de 2011/2012 é negligenciado nos estudos sobre os movimentos sociais. Talvez porque as Jornadas de Junho de 2013 tiveram uma repercussão tão mais estridente e disruptiva, que pareceu surgir do nada, num terreno de total apassivamento. Nesse sentido, a percepção de Ivan ressoou bastante em mim, na medida em que ele afirma que “A universidade antecipou um pouquinho o que a gente viu no Brasil, essa coisa de rasgar esse véu de

¹¹⁶ BENJAMIN, W. **O anjo da História**. Tradução: João Barrento. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

apassivamento que o PT construiu na medida em que ele se tornou governo”. Trata-se de um pensamento interessante, e que também é apontado, ainda que de maneira incipiente, no texto de Colares e Sindeaux. Eles reconhecem que durante o período mais forte da greve do funcionalismo público, a popularidade de Dilma caiu consideravelmente, na maioria das capitais, e a mais proeminente nessa queda foi Curitiba, onde a presidente perdeu cerca de 14 pontos nos índices de ótimo e bom, apenas no período entre março e agosto de 2012¹¹⁷.

Antes de 2012, as últimas grandes greves do funcionalismo público aconteceram em 1998 e 2001, ainda no governo FHC, e a respeito de suas políticas privatistas e explicitamente neoliberais. Com a ascensão do PT ao poder, ocorreu um longo processo de crescimento e investimento em todo setor público, dentre eles as universidades públicas. Durante o governo Lula é importante frisar que o movimento estudantil universitário foi protagonista na luta contra a implantação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), uma política de expansão universitária que visava a democratização da universidade. Por mais contraditório que pareça, o movimento estudantil denunciava que a proposta do REUNI, apesar de ter boas intenções, na prática esbarraria numa perda da qualidade da universidade. Isso porque ele previa a ampliação no número de vagas, sem que houvesse investimento *proporcional*, pois, segundo o texto do projeto, seria pelo “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”¹¹⁸.

Na UFPR o movimento estudantil ocupou o prédio da reitoria, como forma de pressionar que houvesse um plebiscito para a votação a respeito da adesão da universidade ao REUNI. Na instituição haveria o recebimento de 120 milhões de reais em investimentos em equipamento, laboratórios, construções de campus, etc; em contrapartida a universidade deveria aumentar em 20% sua oferta de vagas¹¹⁹. O processo de ocupação do prédio foi feito à revelia do DCE e dos Centros Acadêmicos alinhados com as políticas petistas, logo, o movimento de ocupação foi amplamente deslegitimado pelas instâncias oficiais. A sala de reuniões do COUN (Conselho Universitário), que era o responsável por votar a entrada ou não ao REUNI, fazia parte do prédio ocupado pelos estudantes. Tratava-se da tática de bloqueio, visando ao mesmo tempo forçar

¹¹⁷ COLARES, A. F. V.; SINDEAUX, R. V. GREVE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM 2012: um movimento na academia e sua repercussão na sociedade. **Textos e Debates**, Boa Vista, v. 2, n. 24, 2015. p. 72.

¹¹⁸ BRASIL. Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007.

¹¹⁹ ESTUDANTES RADICALIZAM OCUPAÇÃO DO PRÉDIO DA REITORIA. [S. l.], 2007. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalfufr/noticias/estudantes-radicalizam-ocupacao-do-predio-da-reitoria/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

uma abertura democrática radical, em relação ao debate do REUNI, e impedir a votação da adesão ao programa federal. No entanto, o movimento não alcançou seu objetivo, visto que o COUN se reuniu no HC (Hospital de Clínicas) e aprovou a adesão ao REUNI, emitindo dois dias depois a reintegração de posse do prédio da Reitoria¹²⁰. Cinco anos depois, o último ano de vigência do REUNI, foi deflagrada a maior e mais longa greve na educação superior, durante 120 dias, e tinha como pauta os problemas gerados pelo projeto¹²¹.

Os funcionários e professores da universidade entraram em greve em maio de 2012, e “dentre as bandeiras levantadas pelos grevistas, a melhoria da estrutura das Universidades, o aumento de recursos para apoio às atividades de pesquisa e extensão, melhoria no plano de carreira dos professores, entre outros pontos encontravam-se em pauta”¹²². Em 2012 Dilma Rousseff já estava no poder, e buscava gerenciar os riscos financeiros gerados pela crise de 2008, o que coincidiu com um maior impacto da crise no país e sua adesão aos cortes no setor público.

Para quem apontasse pelas bandas da reitoria da UFPR em Julho de 2012 com certeza ouviria o som da música de Chico Buarque, cercada por altos rojões que, por conta do estrondo, disparavam diversos alarmes de carro ao redor do prédio. Com um olhar mais atento, veria que um – dos três prédios do lugar – estava encoberto de faixas, com dizeres “ocupar e resistir”, “10% para a educação pública já”, “Se REUNI fosse bom, não acabava com UNE”¹²³. Só nos cartazes já podemos ver a enorme distância que separa as ocupações universitárias de 2012 das ocupações secundaristas e universitárias de 2016. Enquanto aquela tinha como pauta nacional o aumento no investimento na educação pública – sendo que o 10% do PIB para educação chegou a ser sancionado pelo Governo Dilma –; esta resistia contra grandes retrocessos não só nos investimentos, mas na própria forma de se fazer educação. Podemos dizer que quatro anos no calendário cindem o mesmo espaço em dois mundos muito distantes.

A ocupação iniciou-se em 3 de julho de 2012, como estratégia para pressionar a reitoria e o governo federal em relação as pautas organizadas pelas assembleias estudantis. Existiam

¹²⁰ CONTROLE DA SITUAÇÃO GARANTIDA REINTEGRAÇÃO DE POSSE DO PRÉDIO DA UFPR. [S. l.], 2007. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2007-nov-01/garantida_reintegracao_posse_predio_ufpr. Acesso em: 11 nov. 2021. CONSELHO UNIVERSITÁRIO APROVA ADESÃO DA UFPR AO PROJETO REUNI. [S. l.], 2007. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/conselho-universitario-aprova-adesao-da-ufpr-ao-projeto-reuni/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

¹²¹ COLARES; SINDEAUX, 2015, p. 67.

¹²² Ibid., p. 63.

¹²³ LAMAS, A. Estudantes da UFPR ocupam reitoria e proíbem entrada de servidores. **G1**, Curitiba, 4 jul. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2012/07/estudantes-da-ufpr-ocupam-reitoria-e-proibem-entrada-de-servidores.html>. Acesso em: 13 ago. 2022.

pautas locais e pautas nacionais, os libertários insistiam na priorização das pautas locais, enquanto os partidos nas nacionais. As pautas locais refletiam coisas que estavam ligadas diretamente com o cotidiano, como: abertura dos restaurantes universitários aos fins de semana e no café da manhã, wi-fi grátis para os estudantes, intercâmpio para os campi do litoral, creche para as estudantes mães, mais casas de estudante – e que fossem mistas –, que as bolsas de permanência estudantil não tivessem contrapartida de trabalho, melhoria da acessibilidade nos prédios, etc¹²⁴. Enquanto as pautas nacionais frisavam na questão econômica: 10% do PIB para educação pública, crítica a respeito do REUNI e as parcerias público-privadas como o PROUNI e FIES (Fundo de Financiamento Estudantil).

A ocupação durou 17 dias, com diversos embates entre os representantes do DCE que eram alinhados com a UNE, e as/os *ocupas*, que não permitiam “entrada de pelegos” na ocupação. A ocupação na UFPR acompanhou a movimentação nacional, no qual cerca de 50 instituições foram também ocupadas, até então um número histórico, sendo a greve do Ensino Público com maior adesão da história. A negociação nacional se deu com a UNE – fortemente deslegitimada pelos ocupantes e grevistas e que propunha pautas governistas que não estavam atreladas à greve, como por exemplo a implantação do PNE (Plano Nacional de Educação); e também com o Comando Nacional de Greve, que era constituído por pessoas que eram delegadas nas assembleias locais, e que deliberavam somente o que havia sido discutido nestas.

A ocupação na UFPR acabou quando o reitor Zaki Akel ameaçou reintegração de posse do prédio, encerrou as negociações com os estudantes ocupados e acenou para punição individual daqueles que estavam na comissão de negociação. Porém, grande parte das pautas locais foram acatadas pela reitoria, e nacionalmente obteve-se maior investimentos nas universidades públicas. Como consequência, houve aumento no número e no valor das bolsas permanência, melhoria na qualidade de vida dos estudantes universitários de baixa renda, extensão dos horários do Restaurante Universitário, instituição de auxílio creche, etc.

Ao compararmos esse contexto com o das ocupações secundaristas, vemos talvez a explicação do motivo pelo qual Ivan afirma que “era um exemplo muito palpável da eficácia da ação direta”. É claro, uma frase que demarca muito bem o contexto na qual ela foi produzida – já em 2020 – quando Ivan recorda de um contexto no qual as greves eram respeitadas pelo governo e vistas como ferramentas legítimas, ainda que sempre houvesse a tentativa do governo

¹²⁴ Retirada de material próprio, que era entregue durante as assembleias da época.

Petista em “engoli-las” através do aparelhamento dos sindicatos e entidades estudantis. Mas é necessário reconhecer que o governo tratou como legítimo o Comando Nacional de Greve, que foi gestado à revelia da UNE, e que foi sempre carregado de uma ferrenha crítica ao governo PT. Além disso, aprovou diversas pautas, ainda que com ressalvas, reafirmando uma política democrática de escuta em relação à população, contexto muito diferente daquele enfrentando pelos *ocupas* de 2016. Assim, Ivan afirma que talvez essa falta de visão a respeito dessa mudança de lógica governamental possa ter de certa forma iludido os estudantes, de que a ação direta sempre teria eficácia – no sentido de alcançar a pauta. As ocupações universitárias de 2012 serviriam para apresentar aos futuros *ocupas* a lógica da ocupação, mas não os preparou para as reações violentas que o novo contexto proporcionaria.

2.3.2. UTFPR: Contra o fechamento do técnico

Nos encontros proporcionados pelo *Como funciona a sociedade?*, os estudantes do Arnaldo Jansen e de outras escolas dos arredores do centro de São José dos Pinhais tiveram encontros, não só com as histórias sobre as ocupações universitárias, mas também com estudantes secundaristas que haviam ocupado a reitoria da UTFPR, pela permanência dos cursos técnicos da instituição. Fazendo parte do projeto de reestruturação da educação superior no país, o antigo CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná) se transformou em UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) no ano de 2005, e desde então passou a responder à Secretaria de Educação Superior; com essa mudança, gradativamente os processos de aberturas de edital para professores para o Ensino técnico cessaram, e durante muitos anos professores universitários foram direcionados para os cursos técnicos do ensino médio.

Em novembro de 2015, o reitor da universidade declarou que os cursos técnicos de nível médio seriam gradativamente extintos, visto que havia defasagem no quadro docente e no financiamento da instituição: “Nós não estamos conseguindo ter financiamento para os cursos técnicos. A carreira dos professores do ensino básico e tecnológico aqui na universidade está em extinção e também pela necessidade desses departamentos ofertarem novos cursos na área

de graduação para o Paraná”¹²⁵. Nesse interím, o Grêmio Estudantil César Lattes sob a gestão da chapa Integração, começa um processo de organização dos estudantes, a respeito do fechamento dos cursos. Através de assembleias e reuniões, e também organizando resistências jurídicas em relação à decisão da reitoria, eles passam o primeiro semestre de 2016 num crescente organizativo.

Segundo Ivan, a gestão do Grêmio dessa época era formada principalmente por militantes independentes, ou associados a coletivos autônomos que foram criados após 2013. Tinham forte caráter marxista, e eram próximos a outros coletivos marxistas-leninistas como a Consulta Popular, Nova Democracia e outros. Ivan frisa seu caráter majoritariamente independente de qualquer organização clássica de esquerda – lembrando que se trata ainda do contexto do Governo Dilma¹²⁶. Outra questão interessante de observarmos é que naquele momento, ainda em novembro de 2015, se iniciava o que Groppo vai chamar de “primeira onda” de ocupações secundaristas, que tem seu estopim no colégio E.E. Diadema, em São Paulo¹²⁷. Dessa forma, a notícia do fechamento dos cursos da UTFPR aparecem num momento em que há um processo de surgimento das movimentações secundaristas, que até então tinham pouca expressividade no campo dos movimentos sociais no Brasil.

Quando anunciado o fechamento dos cursos, a reitoria afirmou que no ano seguinte 80 vagas seriam abertas no primeiro semestre e 40 no segundo – extinguindo 40 vagas. No ano de 2016 o edital aberto para o primeiro semestre constava apenas 40 vagas, o que gerou uma movimentação do GECEL junto a estudantes e pais, que conseguiu na justiça o retorno das 80 vagas. Para o edital de segundo semestre, os estudantes decidiram reforçar a pressão, fazendo um protesto no dia 8 de junho de 2016, que resultaria na ocupação da reitoria da UTFPR.

Diferente da UFPR, que tinha um longo histórico de ocupações, a UTFPR era conhecida por sua resistência a movimentações mais radicais, não à toa, durante a Revolta Secundarista em 2016, ela sediou umas das ocupações que tiveram mais reações contrárias e violentas de seu corpo docente e discente. Talvez por isso a ocupação da UTFPR teve forte impacto na

¹²⁵ G1. UTFPR deve fechar cursos técnicos e de ensino médio a partir de 2020. **G1-PR**, Curitiba, 25 nov. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/vestiba/2015/noticia/2015/11/utfpr-deve-fechar-cursos-tecnicos-e-de-ensino-medio-partir-de-2020.html>

¹²⁶ Essa parte da fala de Ivan não está na entrevista, visto que o questioneei diretamente posteriormente. Infelizmente, dado o prazo exíguo e as condições da pandemia, não foi possível mapear e entrevistar militantes do GECEL da UTFPR.

¹²⁷ GROPPPO, 2018 op.cit. p. 86.

comunidade acadêmica, e, após dois dias, a Universidade cedeu às pautas dos estudantes. Foi aberto edital imediato, com 80 vagas pra o segundo semestre de 2016, e os estudantes e professores fizeram uma comissão para debater e pensar sobre a continuidade dos cursos.

As reuniões do *Como Funciona a sociedade?* aconteceram entre maio e junho, concomitantemente às ocupações da UTFPR. Não à toa o “pessoal da UTFPR” é citado diretamente pelas estudantes Íris e Paula. Não era apenas como uma referência passada, das vitórias organizativas daqueles estudantes, mas de um exemplo direto e que era muito recente:

Íris: E também, teve uma galera da UTFPR que participou assim, e tinha uma outra pessoa que já ia nesse grupo que foi quem ajudou a gente a começar esse grupo de estudo, e teve um outro grupo que aí depois veio participar da ocupação mesmo, que orientou a gente como ocupar, porque eles já tinham ocupado a reitoria da UTFPR, uma parte do grupo já participava e a outra juntou depois, de pessoas da UTF.

Anne: Da UTF, eles tavam já nos encontros ali no SINSEP?

Íris: Tavam, mas da UTF eram uma ou duas pessoas que participavam do encontro, daí essas pessoas já tinha participado da ocupação da reitoria e quando a gente veio com a ideia de ocupar o colégio por causa da reforma eles trouxeram mais pessoas que participaram da ocupação da reitoria.

O papel protagonista dos estudantes do GECEL e outros da UTFPR nas ocupações secundaristas não pode ser negligenciada, exatamente no ponto em que não se trata apenas de uma influência indireta, como foram as ocupações de São Paulo, mas de uma relação direta, prática. Segundo Íris: “E foram pessoas que juntaram mesmo, que ajudaram, que tavam no dia de ocupar o colégio – o Arnaldo –, e que tavam em toda a ocupação, em todos os colégios ajudando na correria, organização, logística, e publicação e coisarada”.

2.3.3. A inspiração das ocupações paulistas

Todo esse processo de acesso às experiências universitárias e secundaristas da UTFPR se deu antes e durante o curso *Como funciona a sociedade?*, no SINSEP:

Murilo: [...] fizemos o curso do Como funciona, mas o curso do Como funciona costumam ser dois dias, um emendado no outro certo? Só que a gente pra criar essa liga com a gurizada, estudantada, o que é que a gente fez, a gente repartiu o curso em quatro encontros, em quatro encontros cada encontro a gente fazia um quarto do curso e fazia... e o outro pedaço a gente fazia [...] um pedaço do tempo a gente fazia o curso, no outro pedaço botava a gurizada pra conversar, pra trocar experiências e tal¹²⁸.

¹²⁸ Esse trecho é de um evento feito on-line. Para não haver a possibilidade de identificação dos estudantes, achei preferível não referenciá-lo. Caso tenha interesse na referência para alguma pesquisa, entrar em contato pelo email: anne.rocha28@gmail.com.

Então durante essas quatro semanas, os estudantes de São José dos Pinhais, Curitiba e de outras cidades da região metropolitana se encontraram não só para fazer o curso do NEP, mas também para fazer uma troca de experiências, não necessariamente limitada pela temática do curso. Esse espaço aberto de diálogo de fato gerou uma “liga” entre aqueles estudantes e no final do curso eles queriam mais:

Murilo: Depois do último encontro a gurizada disse, isso acho que foi maio junho, depois disso aí, “bom acabou gente”, “não acabou não, a gente quer continuar”, aí a gente elaborou um projeto e a gente começou a ter encontro semanais, e aí juntou uma turma grande de cinco municípios da região metropolitana de Curitiba pra debater temas da luta de classes e tal¹²⁹.

Nesses relatos, Murilo ressaltava a energia daqueles estudantes, que enchiam a sala do SINSEP aos domingos (!) para debater política. E segundo Ivan os encontros eram sempre muito empolgantes:

Ivan: Eu lembro que no primeiro, a gente teve que [...] a gente teve que interromper porque a galera já tava querendo tirar encaminhamentos de um espaço que não tinha nenhum propósito nesse sentido.

Anne: [Risos] Entendi, ‘vamos fazer alguma coisa agora!’

Ivan: É, exatamente, tá ligado, mas beleza [...]

Fazendo os cálculos a partir dos diversos relatos, concluo que o dia 18 de setembro foi quando ocorreu o gatilho para o processo de ocupações. Nos relatos de Ivan e Murilo, o reconhecimento da experiência de São Paulo foi a grande inspiração para os estudantes que estavam ali. Ocorreu então o relato de experiência, e também a apresentação de algumas imagens do movimento paulista:

Ivan: Tá, aí o segundo evento, daí que foi o problema, porque aconteceram duas coisas, a gente chamou um companheiro[...] Mas ele é um companheiro que ele surgiu pra militância enquanto secundarista na época das ocupações de 2015[...] o piá era um crânio. Porque ele era um moleque secundarista, mas cara, eu suspeito que superdotado [...] e já se embrenhou no movimento sindical e tocando a fundo assim, e ele foi um dos caras que tavam de cabeça no colégio D. Pedro [Fernão Dias] assim, nesse coletivo que não vou lembrar o nome agora, não tô lembrando mesmo [...] e daí a gente chamou ele, como ele tava militando na Inter na época, a gente chamou ele pra falar da experiência do movimento estudantil secundarista de São Paulo e foi do caralho assim, a galera ficou assim com inveja!, tá ligada? [...] Tava lá sabe vendo eles botando cadeira pra parar a avenida paulista, no meio do... ‘caralho, tenho que fazer um troço parecido’.

O levante dos estudantes de São Paulo em 2015 se iniciou por conta do projeto de Reorganização Escolar proposta pelo então governador Geraldo Alckmin (PSDB). O projeto previa que as escolas deveriam oferecer ciclo único, ou seja, contemplar estudantes da mesma

¹²⁹ *Idem.*

faixa etária – se dividindo entre Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. A justificativa para tal mudança era de que a queda demográfica no estado de São Paulo havia gerado “salas de aula ociosas” desperdiçando o dinheiro público; que as escolas de ciclo único tinham melhor desempenho em avaliações de larga escala; que a mudança geraria escolas “mais fáceis de administrar” e que “facilitaria o planejamento de aula dos professores”. Essas justificativas foram embasadas em um único estudo, produzido pela própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), cujo embasamento científico foi questionado¹³⁰.

O projeto de Alckmin está em consonância com as reformas educacionais neoliberais perpetradas desde a década de 1990, as quais seguiriam as orientações dos critérios de racionalização do serviço público. Nisso, ocorre a “desconcentração, descentralização, *publicização*, privatização, terceirização, controle e avaliação dos serviços prestados pelo Estado”¹³¹, e a reprodução de que a educação não deve ser dever exclusivo deste. Dos anos 90 até recentemente ocorreu a implantação da ideia de “gerenciamento e eficácia” nos parâmetros educacionais, incluindo a participação de institutos privados que cada vez mais tem direcionado os rumos da educação brasileira¹³² – o que também irá se mostrar de forma aprofundada no Novo Ensino Médio.

Para além da crítica ao neoliberalismo, que veio por parte dos sindicatos, organizações da área de educação, universidades e etc., os estudantes trouxeram diversos pontos que questionavam a própria possibilidade de implantação da Reorganização escolar. Em seu texto, Medeiros e Januário apontam as críticas ao projeto feitas especificamente pelos estudantes: Hiperlotação das salas de aula, a distância do trajeto que o estudante faria até a nova escola, o fechamento de escolas, fim das aulas no período noturno e do EJA (Educação para jovens e adultos), demissão de professores, crítica à forma autoritária pela qual a medida foi imposta e por fim, razões emocionais e afetivas¹³³.

¹³⁰ GOULART, D. C.; PINTO, J. M. R.; CAMARGO, R. B. de. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD - Educação Temática Digital**, [s. l.], v. 19, p. 109, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647797p.125>.

¹³¹ PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A. de S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 21, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i1.71p.22>.

¹³² Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Inspirare, Instituto Unibanco, Fundação Itaú, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Natura. GIROTTO, E. D. *et al.* A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo. **ETD - Educação Temática Digital**, [s. l.], v. 19, p. 134, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647805>

¹³³ MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A. Desrespeito, indignação ou injustiça: o que motivou os secundaristas paulistas a ocuparem sua escola? In: , 2017, Brasília. **18º Congresso Brasileiro de Sociologia**. Brasília: [s. n.], 2017.

Gostaria de destacar algumas falas que são muito interessantes, na medida em que demonstram a acuidade da análise dos estudantes, e as diversas motivações que os levaram às ocupações:

Hiperlotação das salas: Porque eu penso o seguinte: se na minha escola tem salas de aula com 40 alunos... e o governo fala que tem sala de aula disponível e por isso que vai fechar... eu penso que, pô, tem que esvaziar minha sala, né, não fechar a que tá vazia!

Fechamento de escolas: Somos contra a reorganização escolar porque, assim, a intenção é investir mais em educação e eles tão fazendo ao contrário.

Fim do ciclo noturno: E, geralmente, a galera que estuda de noite é porque trabalha durante o dia e não por uma opção, é porque tem que ajudar em casa. E aí você acha que a pessoa via priorizar o quê? A escola ou o trabalho pra ajudar em casa? Muita gente vai parar de estudar.

Crítica à forma como a medida foi imposta: Eu sou contra porque... ao invés deles recorrerem à sociedade pra saber a opinião do povo, se... está de acordo ou não, eles meio que impuseram isso¹³⁴.

Diante das condições materiais que a Reorganização propunha, surge também motivações relacionadas à sociabilidade afetiva que o ambiente escolar carrega:

Mas é aquele negócio: nem todo mundo quer ir pra outra escola. [...] tipo, é uma coisa assim, a gente não quer sair dessa escola porque... também... rola um sentimento, né? Eu tô aqui desde a quarta série [do Ensino Fundamental]. Eu tô no terceiro ano [do Ensino Médio] hoje em dia. Então... tipo, o apego, assim pela escola, pelas pessoas que a gente conhece... Tipo, a gente pega um certo apego, tipo, cria laços, né, tipo... é, coisas que a gente quer levar pra vida inteira, a gente não quer que se acabe. A escola é a nossa casa¹³⁵.

E, por fim, percebe-se uma noção mais ampla a respeito do projeto, na qual se compreende que talvez os problemas que estavam associados à Reorganização não estariam relacionados à incompetência dos órgãos governamentais, e sim a um projeto consciente de desmonte da educação pública: “Como que o pessoal vai estudar? Ele [o ‘sr. Alckmin’] não quer que ninguém estude, né?! Pelo jeito...” , “Sim, mas é isso o que eles querem, que a gente não vá a lugar nenhum”¹³⁶.

Diante desse cenário os estudantes paulistas iniciaram uma série de protestos de rua por pelo menos 60 municípios do Estado, totalizando mais de 200 protestos contra a reorganização. Muitos desses protestos eram apoiados por pais e professores, mas eram os estudantes a principal força que se destacava. O papel das redes sociais também foi essencial para um primeiro

¹³⁴ Ibid.

¹³⁵ Ibid.

¹³⁶ Ibid.

momento, no qual se constatou através de uma chuva de comentários no Facebook da Secretaria de Educação do Estado, que a indignação era coletiva. Ocorre então a organização para as ruas, tendo inclusive caráter antipartidário – tendo sido votado em assembleia a retirada de bandeiras e símbolos de partido e discursos contrários as lideranças das entidades estudantis como a UPES, UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas)¹³⁷ e UNE.

O governo se manteve intransigente, se negando a debater o projeto com os estudantes. Assim a ocupação surgiu como estratégia radical, para forçar o diálogo com o Estado. O que é interessante perceber nesse movimento é a importância de uma rede de comunicação estudantil, não só entre aqueles paulistas, mas entre a América Latina toda. A Revolta dos Pinguins que ocorreu no Chile em 2006 e as ocupações em 2011 tiveram influência basilar no processo de escolha da tática de ocupação:

O governador não dá sinal de recuo, então devemos pensar em novas estratégias de luta. Em lutas estudantis passadas, companheiros do Chile, Argentina e Mato Grosso do Sul já organizaram ocupações dentro de escolas, que chegaram a durar meses. Eles conseguiram assim chamar a atenção da mídia e ter suas demandas atendidas. Essas vitórias são exemplos para a nossa luta: se eles conseguiram, por que não nós?¹³⁸

Os casos da Argentina e Mato Grosso também são citados como exemplos que inspiraram os estudantes paulistas. Da Argentina veio a cartilha da Frente de Estudantes Libertários, “*Como ocupar uma escola?*”, que fora traduzida e divulgada pelo Coletivo “O mal-educado”. A cartilha que fora elaborada pelos estudantes argentinos durante as ocupações estudantis de 2012, contra a reforma educacional elaborada pelo governo de Christina Kirchner, teve evidente inspiração também nos movimentos chilenos de 2006. O filme “A revolta dos Pinguins” tem servido, nestes diversos movimentos de ocupações, como elemento pedagógico de repasse da tática como ferramenta de radicalização do movimento estudantil. Não é minha intenção me delongar a respeito da influência do Chile nas ocupações brasileiras, exatamente por se tratar de algo evidenciado recorrentemente na bibliografia. Caso haja interesse em aprofundar-se a respeito deste tema recomendo os trabalho de Carolina Pacheco, Dagmar Zibas,

¹³⁷ A UMES era uma entidade ativa na cidade de São José dos Pinhais. Gandin relata que a entidade foi fundada em 2007, e tem registro de sua atuação até o ano de 2015, as lideranças das entidades ne confundem, na medida em que muitos estudantes que eram de uma entidade, participava também em outras. GANDIN, 2022 *op cit*.

¹³⁸ BOUTIN, A. C. D. B.; FLACH, S. D. F. O Movimento De Ocupação De Escolas Públicas E Suas Contribuições Para a Emancipação Humana. **Revista Inter Ação**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 429, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i2.45756p>. 6.

Carmen Dreyer e Javier Ocampo que versa exatamente a respeito do movimento estudantil Chileno¹³⁹.

É também citado o emblemático caso do Mato Grosso do Sul, da Escola Estadual Prof. Luiz Carlos Sampaio, uma escola estadual que em 2012 seria entregue ao município e deixaria de oferecer o Ensino Fundamental II para estudantes que necessitavam de transporte escolar para acessá-la. Na página do Coletivo O mal-educado, fotos dessa ocupação foram postadas um mês antes das ocupações paulistas, e dizia “exemplo de luta: estudantes ocupam escola no Mato Grosso do sul”¹⁴⁰. Infelizmente sabemos pouco dessa ocupação, por ter sido um movimento isolado e não estudado pelas instâncias acadêmicas; seria muito relevante compreender que tipo de dinâmica levou os estudantes dessa escola a escolher a tática da ocupação muito antes dela se tornar consolidada no país. De qualquer forma, mesmo que pouco estudado, vemos sua importância como exemplo histórico reconhecido pelo movimento secundarista na página Do Mal-educado, que fora um dos coletivos mais importantes no processo de mobilização em São Paulo.

Diferente das ocupações anteriores, as ocupações de São Paulo inauguraram um novo momento para as movimentações estudantis, até mesmo sociais no sentido mais amplo. A partir de uma articulação conjunta, no dia 9 de novembro de 2015 o Colégio Estadual Diadema foi ocupado, seguindo por uma série de outras escolas, sendo a Escola Estadual Fernão Dias Paes a primeira escola ocupada na capital. As ocupações geraram grande repercussão estadual e nacional, exatamente pelo ineditismo de sua tática, pelo movimento secundarista e a centralidade no Estado de São Paulo. Em 4 de dezembro, o Instituto Datafolha publicou o índice de popularidade do Governador Geraldo Alckmin, que chegou à marca dos 28%, o pior entre todos os seus governos; além disso a mesma pesquisa constatou que 55% dos paulistas eram a favor das ocupações e 61% eram contra a Reorganização Escolar¹⁴¹.

¹³⁹ PACHECO, 2018.; SILVA DREYER, C.; ROMERO OCAMPO, J. ¿Qué Es Un Movimiento Social Fuerte?: Conceptualizaciones De La Noción De Fortaleza Y Aplicación Al Caso Del Movimiento Estudiantil 2002-2011 En Chile. *Última década*, [s. l.], v. 21, n. 38, p. 91–108, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/s0718-22362013000100005>; ZIBAS, D. M. L. “A Revolta dos Pingüins” e o novo pacto educacional chileno. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 13, n. 38, p. 199–220, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000200002>

¹⁴⁰ exemplo de luta do Mato Grosso do Sul: estudantes ocupam escola e impedem o governo de fechá-la. E se fizessemos o mesmo em são paulo?#nãofecheminhaescola #sefecharvamosocupar. [S. l.], 2015. Disponível em: https://web.facebook.com/mal.educado.sp/posts/713872658746482?_rdc=1&_rdr.

¹⁴¹ REDAÇÃO. Popularidade de Alckmin cai e vai a 28%, aponta Datafolha. *G1-SP*, São Paulo, 4 dez. 2015b. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/popularidade-de-alckmin-cai-e-vai-28-aponta-datafolha.html>

Algumas escolas permaneceram ocupadas por pautas específicas, como a saída de diretores autoritários ou mudanças estruturais. Um caso interessante é o da E.E. Fernão Dias Paes, que permaneceu ocupado até o dia 4 de janeiro, por reivindicarem a saída da diretora, algumas mudanças na estrutura escolar e a substituição da organização das salas de aula em fileiras, para o formato circular. Essa última reivindicação demonstra o caráter formativo que a ocupação teve, no sentido de questionar não só a hierarquia escolar, mas também sua arquitetura de poder¹⁴².

Em seu texto *Aos nossos amigos: crise e insurreição*, o Comitê Invisível aponta exatamente nesta questão: “hoje o poder reside nas infraestruturas deste mundo. O poder contemporâneo é de natureza arquitetônica e impessoal, e não representativa e pessoal”¹⁴³. De maneira semelhante, Tiqqun, em *Contribuições para a guerra em curso*, aponta que: “Todo um mundo fossilizado sobrevive nessa arquitetura que não tem mais necessidade de celebrar o poder soberano, *uma vez que ela própria é o poder soberano*: basta-lhe configurar o espaço, a crise de presença faz o resto”¹⁴⁴.

O impacto das ocupações secundaristas foi muito maior que as universitárias, no sentido que ela tem muito mais eficácia no processo de “bloqueio” do funcionamento do sistema. Sem poder enviar os filhos para a escola, muitos pais não podiam trabalhar ou precisavam reorganizar toda a sua rotina, o que impactava diretamente na produção de trabalho e na organização logística do sistema. Os estudantes já haviam percebido que a interrupção do fluxo normal do sistema era imprescindível para que o movimento fosse sentido pela população, ainda que de forma negativa. A partir desse processo, os estudantes podiam explicar os motivos pelos quais eles estavam protestando, e muitas vezes conseguiam apoio popular. A estratégia de bloqueio talvez seja a mais eficaz, no sentido que a própria arquitetura é a representante do poder, e é a partir da “naturalização” de seu funcionamento que se mantém a lógica atual.

Além de bloquear a logística de funcionamento da cidade e do próprio capitalismo materializado nessa arquitetura, a ocupação vivencia na prática a busca pela superação dessa subjetividade moldada pelas condições atuais, a “crise da presença”, denunciada por Tiqqun:

¹⁴² BOEHM, C. Estudantes desocupam Escola Estadual Fernão Dias após 55 dias. **Agência Brasil**, São Paulo, 4 jan. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/estudantes-desocupam-escola-estadual-fernao-dias-apos-55-dias>

¹⁴³ COMITÊ-INVISÍVEL. 2016 op. cit. p. 99.

¹⁴⁴ TIQQUN. **Contribuições para a guerra em curso**. Tradução: Vinicius Nicastro Honesko. São Paulo: N-1, 2019, p.195.

De início, havia uma visão, em um dos andares dessas sinistras colmeias de vidro do setor terciário; a visão interminável, através do espaço panoptizado, de dezenas de corpos *sentados*, em fila, distribuídos segundo uma lógica modular; dezenas de corpos sem vida aparente, separados por delgadas paredes de vidro, teclando em seus computadores. Nessa visão, por sua vez, havia uma revelação do caráter brutalmente *político* dessa imobilização forçada dos corpos. E a evidência paradoxal dos corpos tanto mais imóveis quanto ativas, capturadas e mobilizadas estão suas funções mentais, de tal modo que borbulham e respondem em tempo real às flutuações do fluxo informacional que passa pela tela. [...] Da conjunção dessas “visões” nasceria o sentimento de que finalmente SE conseguiu produzir o espírito, e, por sua vez, produzir o corpo como dejetos, massa inerte e volumosa, condição – mas sobretudo obstáculo – para o desenvolvimento de processos puramente cerebrais. A cadeira, o escritório, o computador: um dispositivo. Uma captura produtiva. Uma empresa metódica de atenuação de todas as formas-de-vida. Jünger já falava de uma ‘espiritualização do mundo’, mas em um sentido que não era necessariamente elogioso¹⁴⁵.

Nessa visão distópica dos corpos inertes, a escola é literalmente o lugar onde se aprende a anulação do corpo em prol do “espírito”. No momento em que os estudantes desnaturalizam a estrutura escolar e a subvertem, inventando cozinhas, quartos, assembleias, teatros e cinemas, eles percebem sensivelmente a potência de seus corpos. Isso só pode se dar no processo de se colocar em jogo, em perigo, e arriscar, e só é ocupar se for isso, corpos no espaço.

Nesta busca por mapear o inominável, é quase tentador recorrer às razões psicológicas, sentimentais, materiais, entre tantas outras, na medida em que elas sempre estão presentes para dar sentido à revolta. Por outro lado, se as razões estão sempre presentes, a revolta é algo excepcional. Neste ponto, é importante trazer as afirmações de Rancière, quando este aponta a respeito dos movimentos dos Coletes Amarelos, na França:

A explicação das razões pelas quais as pessoas se mobilizam é idêntica à das razões pelas quais elas não se mobilizam. Isto não é uma simples inconsistência. Trata-se da própria lógica da razão explicativa. O seu papel é provar que um movimento que superou todas as expectativas não tem razões para além daquelas que sustentam a ordem normal das coisas, que ele se explica pelas mesmas razões da imobilidade. [...] As revoltas não têm razões. Em contrapartida, elas têm uma lógica. E esta consiste precisamente em romper com os quadros dentro dos quais normalmente são percebidas as razões da ordem e da desordem e as pessoas aptas a avaliá-las¹⁴⁶.

A trajetória que estamos fazendo aqui, por enquanto, remete à formação de alguns jovens que estavam presentes nas primeiras ocupações da “Revolta Secundarista”. Mas não podemos nos esquecer que muito mais do que um movimento organizado por lideranças, o processo de disseminação das ocupações se deu de forma caótica, incontrolável e muitas vezes

¹⁴⁵ Idem p. 177.

¹⁴⁶ RANCIÈRE, J. **As virtudes do inexplicável: a propósito dos coletes amarelos**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.revistapunkto.com/2019/01/as-virtudes-do-inexplicavel-proposito.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

sem consciência política organizada. Assim, antes de continuar gostaria de ressaltar que até aqui, estamos falando das confluências que levam ao *início* das ocupações, e não a sua continuidade como fenômeno epidêmico. Ainda assim, é válido tentarmos compreender esse pretense início, na medida em que ele nos demonstra o sucesso e os limites das atuais ferramentas de organização política.

O caso dos estudantes de São José dos Pinhais, recortados aqui, é singular na medida em que eles tiveram um tempo longo e todo um processo de formação pensada e organizada pedagogicamente pelo NEP 13 de maio, pelo sindicato, e outras tantas referências. A grande maioria dos *ocupas* passaram por esse processo já durante os movimentos contra a MP do Ensino médio e principalmente durante a ocupações. Isso fica evidente no relato de Pedro, que vimos mais cedo, no qual ele afirma: “Meu caso foi assim: eu fui porque o outro foi, porque chamaram ele, mas eu descobri uma causa. Sabe? Eu descobri um motivo do porquê a gente tava lá, né?”

Podemos ver no processo de formação política e organização dos estudantes, uma força motriz muito relacionada ao ódio frente a esse inimigo histórico (seja o governo, Estado, o capitalismo, etc.); por outro lado, vemos no processo de transmissão das histórias a respeito de experiências vividas anteriormente, uma inveja, e um desejo de se viver algo parecido. Esse sentimento também tem força, no sentido que define uma identificação com o grupo, uma sensação de agência histórica e um sentido comum. Mas esse processo de súbito engajamento não se dá apenas por razões (sejam elas psicológicas ou materiais) – que no fundo sempre são legítimas e presentes, tanto na revolta quanto no tempo normal – e mais pelo processo de subjetivação coletiva dessa narrativa que dá sentido ao que se vive, e que vemos se construir durante a formação política.

O processo de formação dentro do SINSEP não foi relevante apenas no sentido de consolidar essa narrativa, mas também na medida em que trouxe as pessoas diretamente envolvidas nas histórias contadas e ocasionou a aproximação de estudantes e ex-estudantes de diversos locais, gerando a possibilidade material de que as experiências anteriores pudessem ser repassadas e aperfeiçoadas pelos novos protagonistas. Assim, o SINSEP foi o local onde ocorreu o entrelaçamento de toda essa rede que busquei descrever aqui.

Ali construíram a bomba, só faltava a faísca para acendê-la. E no dia 22 de setembro Michel Temer decretou a MP do Ensino Médio.

Neste capítulo analisamos a complexa teia de relações que tornaram possível os encontros e a formação política dos estudantes, que posteriormente iriam dar início à Revolta Secundarista. Analisamos as especificidades da educação no Estado do Paraná, e o contexto no qual surge os encontros de formação política no SINSEP. Dentro de tais encontros vemos a convergências de diversos exemplos de experiências subversivas, que encherão as mentes daqueles adolescentes, destacamos principalmente: as greves e ocupações das universidades durante o governo Dilma, a ocupação da UTFPR e as ocupações de paulistas de 2015. No capítulo seguinte, procuraremos discorrer sobre o contexto nacional, no qual surge a Medida Provisória do Ensino Médio, contra a qual os estudantes irão se unir e iniciar sua Revolta.

3. Contra o que?

3.1. Um drama nacional: *impeachment* e antipolítica

No ar pairava uma sensação de surpresa com misto de derrota, característico talvez dos jovens que não perceberam que os direitos vividos não estavam dados, nem mesmo a própria democracia liberal era mais uma certeza. Os sindicatos representados pela CUT, os movimentos da terra, das cidades, até mesmo o movimento estudantil universitário, encontrava-se atônito diante do espetáculo de horror que havia sido a decisão pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, representante do Partido dos Trabalhadores. Era 31 de agosto de 2016, e o vice decorativo, Michel Temer, assumia o poder como presidente legítimo do país, legítimo sim, dentro dos parâmetros constitucionais, seja lá o que isso signifique. Enquanto isso em vários bairros de Curitiba e de sua região metropolitana podíamos escutar os fogos de artifício em comemoração à derrota do processo democrático liberal.

Nas minhas redes sociais dois posts me marcaram. O primeiro, se tratava de uma imagem compartilhada à exaustão no Facebook —: víamos a imagem de Natalie Portman no papel da Princesa (e senadora!) Padme Amidala, em Star Wars Episódio III: O Retorno dos Sith, em que ela diz da ascensão do Império dos Sith: “Então é assim que a liberdade morre, com um estrondoso aplauso”; essa frase também foi exaustivamente compartilhada no dia 28 de outubro de 2018, quando o atual presidente Jair Bolsonaro foi eleito. O segundo post, mais circunscrito a meu circuito acadêmico dizia, “O estado de exceção é a regra”, frase que faz referência ao texto de Walter Benjamin em *Sobre o conceito da História* “*A tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘Estado de Exceção’, no qual nós vivemos, é a regra*”¹⁴⁷. A respeito desse segundo post me deterei por mais tempo, para tentar trazer um ponto de vista que na época não pude encontrar muita ressonância.

Diante do acontecimento que foi o *impeachment* da presidenta, é possível analisar ao menos três narrativas diferentes. Podemos chamar a primeira narrativa de “Não foi golpe”, título do livro de Carla Zambelli, no qual buscou representar a legitimidade dos protestos de rua que exigiam a saída da presidenta petista. O perfil de pessoas que saíram às ruas nesse contexto é majoritariamente masculino, branco, classe média, e tiveram formação educacional

¹⁴⁷ BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 226.

durante o governo militar¹⁴⁸. Há um forte saudosismo em relação ao autoritarismo, e um desejo de transformação rápida das condições políticas, baseada principalmente num idealismo, uma projeção fantasística de retorno da figura paterna, que vai reordenar a sociedade – “intervenção militar já!”.

Nesse mesmo sentido, o fato de a presidenta ser uma mulher foi relevante dentro desse processo, dado que os protestos tinham caráter patriarcal e focavam principalmente na imagem pessoal da petista, e menos em propostas de transformação social; o que acredito ter relação direta com essas fantasias regressivas, onde se apela para o retorno de uma sociedade regida pelo Pai onipotente. Esse desejo de retorno só pode ocorrer exatamente porque houve uma perda de potência da figura paterna, isso desde os primeiros movimentos feministas no final do século XIX, num crescente durante os anos 1970 e 1980, e atingindo de forma praticamente hegemônica a geração Millennial. Dentro desse contexto de perda de poder masculino e, conseqüentemente, branco, e ampliação do impacto dos discursos identitários como as lutas feministas, antirracistas e LGBTTQIA+ – além da ascensão social das classes baixas durante o governo PT – não é surpreendente o retorno destas fantasias de dominação sobre o outro, que a partir desse momento já não poderia ser subalternizado como antes.

Quanto à segunda narrativa, podemos denominá-la de “Foi golpe!”, frase ecoada não só pelos petistas, mas por boa parte da sociedade que preza pela democracia liberal e suas instituições. A frase sintetiza a denúncia de um golpe de Estado, relacionando diretamente ao Golpe militar de 1964, e a tantos outros processos de retirada de estatistas eleitos democraticamente na América Latina¹⁴⁹. Mas o *impeachment* foi reconhecido como legítimo internacionalmente, e apenas anunciava o processo de reação conservadora que aconteceria em todo o ocidente, tendo como exemplo principal a eleição do republicano Donald Trump nos Estados Unidos em 2016. É também nessa narrativa que podemos ver o uso da frase de Benjamin sobre o Estado de exceção, mas de maneira simplificada. Essa frase poderia ser um eufemismo da outra, “é golpe”, buscando apontar que, por mais que o processo tenha sido feito dentro da legalidade, essa legalidade fora manipulada contra o governo Petista. Isso de fato ficou evidenciado no processo de prisão do Ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Lula; um

¹⁴⁸ BOLDA, B. dos S. Quem quer impeachment da presidenta Dilma Rousseff? **Revista Florestan**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 111–120, 2015.

¹⁴⁹ Como os casos de Honduras em 2009 e Paraguai em 2012. Ou ainda nosso histórico brasileiro, no qual apenas cinco presidentes eleitos terminaram seus mandatos.

processo espetacularizado midiaticamente, e que resultou não só na prisão do ex-presidente, mas também em sua retirada da concorrência no pleito de 2018. Tudo isso e muito mais foi feito parte dentro da legalidade jurídica – ainda que se tenha revogado as decisões a respeito de Lula exatamente por vícios nos processos, e se retirado a criminalização das pedaladas fiscais que levaram à saída de Dilma – o efeito jurídico foi o mesmo, a intenção não era julgar crimes, e sim retirar o PT do poder. Nesse sentido, concordo que foi golpe.

Mas, por outro lado, a frase “o Estado de exceção é regra” é simplificada e retirada de seu contexto mais profundo, e aqui eu entro num terceiro ponto de vista narrativo, o qual podemos chamar de “Sempre é golpe”. Quando Benjamin nos fala sobre o Estado de exceção, e posteriormente Giorgio Agamben se dedica a isso em sua obra *Homo sacer*, não se trata apenas de uma possibilidade latente na democracia e que pode ser utilizada em prol de interesses particulares, mas sim de apontar que o Estado de exceção é a regra que subjaz na democracia¹⁵⁰, em qualquer democracia liberal, incluindo a democracia Petista.

A partir disso, em vez de vermos as coisas de forma bipolarizada entre direita e esquerda, podemos pensar num ponto de vista dos “de cima e os de baixo”, entre aqueles que estão no Estado e detêm as rédeas da maquinaria de poder, e aqueles que estão submetidos a ela¹⁵¹. Essa visão de baixo, que é a que acreditamos ser trazida pelas ocupações estudantis, questionava a legitimidade de Temer, mas ao mesmo tempo não vê na Era PT um Estado de idílica satisfação. Nesse tipo de movimento se propõem formas de organização que não se pautam na construção do aparato estatal através de eleições ou associações a partidos, mas acredita poder transformar as condições sociais, políticas e econômicas, a partir da organização coletiva autônoma. O embate de ideias fica claro no Slogan lançado pelo PT: “Eleições sem Lula é fraude”¹⁵², que tão logo poderia ser questionado com “Eleições com ou sem Lula é fraude”. O desencanto, e até mesmo o desprezo em relação às formas institucionais de política são marcantes no discurso da *ocupa* Íris, de São José dos Pinhais:

¹⁵⁰ AGAMBEN, G. op. cit. 2002.

¹⁵¹ Dessa forma, o Partido dos Trabalhadores, apesar de estar no espectro da esquerda, está em cima, e a partir do aparato estatal ele busca impor sua hegemonia diante de outras formas de expressão de esquerda.

¹⁵² Inclusive esse slogan não durou muito tempo, foi trocado por “Lula livre”, tão logo a cúpula do PT percebeu que não iriam boicotar as eleições estaduais. PT ABANDONA O LEMA ELEIÇÕES SEM LULA É FRAUDE E ADOTA A ASSINATURA LULA LIVRE. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 abr. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/04/pt-abandona-lema-eleicao-sem-lula-e-fraude-e-adota-a-assinatura-lula-livre.shtml>

Íris: Por exemplo, a gente ouviu de muito vereador e coisarada, “não, porque a gente vai ajudar nisso, ah! Desocupa que a gente vai fazer isso”, ou “ah! Eu vou correr atrás disso”. Vereador que na hora – vereador e pessoas que tem poder – falaram “não, depois disso eu vou pensar e fazer desse jeito, eu vou fazer diferente” coisarada, e não faz, porque ele tá lá no meio, ele é o que ele é, e a política é o que a política é, o que a gente já sabe. É na verdade, acho que foi isso assim, que a gente aprendeu, que se for esperar deles, a gente não tem nada, sabe? E que é uma coisa que infelizmente todo mundo acha que vai funcionar, “não, se eu votar numa pessoa diferente vai resolver” e não é.

As palavras de Íris são certeiras em definir esse terceiro ponto de vista. Há talvez infinitas narrativas a respeito do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, mas decidi aqui trazer essas três, para que fique evidente as diferenças marcantes entre dizer “É golpe” e “Sempre é golpe”. Esses dois pontos de vista são paradigmas de divergências estratégicas e ideológicas – mesmo que demarcadas dentro de um mesmo espectro, de esquerda – e precisam ser diferenciados, pois durante as ocupações o conflito entre essas formas de visão de mundo se evidenciou tanto quanto o embate contra o conservadorismo da direita. Iremos mais à frente nos deter mais sobre os conflitos ocorridos nas ocupações entre a esquerda tradicional e essa *outra* esquerda, e a relação destas com a direita. Mas neste momento gostaria de ampliar essa fala de Íris, e buscar compreender as raízes desse descontentamento tão visceral que ela aponta não só nesse trecho, mas em boa parte de sua entrevista.

No documentário *Espero tua (re)volta*¹⁵³, uma das grandes produções a respeito das ocupações estudantis – estando inclusive disponível no streaming Globoplay, e tendo seu protagonista Lucas Koka participado do *reality show* Big Brother Brasil 21 – vemos um tipo de discurso representativo da esquerda tradicional. O documentário serve muito bem para compreensão de diversas dimensões das ocupações de São Paulo, principalmente no que tange à repressão policial e à diversidade de experiências. Uma das cenas do documentário retrata o protesto realizado pelos estudantes em frente ao Museu de Arte de São Paulo (MASP), ainda antes das ocupações ocorrerem, quando boa parte do movimento recusa a liderança das entidades estudantis como a UPES e a UMES – que haviam levado um carro de som, e tentavam se colocar como lideranças do evento. Cartazes como “sem líder”, gritos como “não queremos representantes”, e ainda a queima de uma das bandeiras da UMES, foi comparada aos eventos de junho de 2013. A visão da esquerda tradicional – principalmente dos participantes das entidades que estavam sendo atacadas, e a narrativa que é apresentada pelo documentário – é

¹⁵³ ESPERO TUA (RE)VOLTA. Direção: Eliza Capai. Brasil: Taturana Mobi, 2019.

a de que os gritos dos estudantes em 2015 eram semelhantes aos gritos da direita que tomou um caráter fascistóide já nos últimos protestos de junho de 2013. Não só isso: aponta o Movimento Passe Livre (MPL), a entidade autonomista que iniciou os protestos, como os responsáveis pela “perda de controle” sobre o movimento, como se fosse possível a qualquer organização ou entidade controlar a multidão.

A noção de que 2013 foi um evento de direita com a finalidade de derrubar o governo PT se alastrou de tal forma que poderia muito bem um dia se tornar a narrativa comum. Mas por sorte existem estudos que se esmeraram em tentar evidenciar as diversas vozes que buscavam a radicalização da democracia. Desde os black blocs anarquistas, os comunistas que não se organizam em partidos, a uma juventude periférica desgostosa com a situação do transporte, da educação, do trabalho, da sociedade como um todo, e todos esses grupos não se sentiam representados pelas insistentes bandeiras partidárias e de entidades, que se erguiam no perímetro do movimento. Essa revolta era incontrolável, como toda revolta; nem o MPL, nem qualquer entidade ou organização poderia governá-la¹⁵⁴. Ivan aponta bem seu ponto de vista em relação a essas tentativas da esquerda tradicional em hegemonizar a luta por direitos: “o que sai fora da capacidade deles de controlar, não serve, não presta...”. Jesi, em sua teoria da revolta, nos mostra exatamente esse processo:

Com efeito, na revolta se manifesta uma realidade que, por sua vez, é objetiva, coletiva, exaustiva, exclusiva. Partidos e sindicatos são expulsos da revolta para o ‘antes’ e o ‘depois’ da própria revolta. [...] A participação na revolta é determinada pela escolha de uma ação fechada em si mesma, que *desde o exterior* poderá também ser vista inserida em um contexto estratégico, mas *desde o interior* mostra-se absolutamente autônoma, isolada, válida por si mesma, independente de suas consequências não imediatas¹⁵⁵.

Em 2013, com seu singular caráter de insurgência sem uma ideologia marcada, ocorre um processo de redirecionamento da raiva revoltosa, através da espetacularização midiática do evento e sua manipulação narrativa. Ocorre a transposição do ódio generalizado contra o “sistema” para a imagem do governo da época, o PT; que no início sequer era mencionado nos

¹⁵⁴ LIMA, B. M. A.; MATOS, A. S. de M. C. De junho de 2013 às confederações democráticas dos brasis menores. **Lugar Comum**, [s. l.], n. 58, p. 137–170, 2020. MENDONÇA, R. F. Dimensões democráticas nas jornadas de junho - reflexões sobre a compreensão de democracia entre manifestantes de 2013. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 33, n. 96, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.590/339707/2018>

¹⁵⁵ JESI, 2018 op. cit. p. 77.

protestos, visto que a questão do transporte público era competência dos municípios e Estados. Trago novamente a fala de Ivan, que explicita sua análise a respeito deste movimento:

Ivan: [...]porque de fato era um movimento que emergiu, uma boa parte daquele senso comum, sem ter pra onde canalizar aquela energia, e a direita, se pautando como antissistema, como ‘contra tudo que aí está’, consegue capturar uma parte considerável da consciência das massas nesse momento.

Ao ler a fala de Íris “ele é o que ele é, e a política é o que a política é, o que a gente já sabe” poderíamos nos lembrar de outras frases como “são todos iguais”, “são todos corruptos”, frases que ganharam ainda mais ressonância durante o movimento de 2013. São sintomas de um sentimento antipolítico, que se trata de um julgamento moral a respeito daqueles que fazem a política – os políticos –, e uma visão negativa de todo processo político institucional. Esse sentimento está marcado principalmente pela oposição às “instituições políticas; contra a lógica da representação que exclui a maioria da população e contra o poder individual e social”¹⁵⁶. O discurso de Íris de certa forma recorda esse movimento de 2013, e o sentimento de antipolítica que tomou conta da nação ainda antes, em razão da exaustiva cobertura midiática a respeito do Mensalão Petista; mas nem por isso se trata de uma insatisfação direitista e ainda menos fascista.

Grande parte das pessoas que estava nas Jornadas de Junho gritava sobre a necessidade de participar da cidade, de participar das decisões políticas – não de uma política domesticada dentro dos gabinetes e atrás de microfones e carros de som – e sim nas massas, nas ruas, nos gritos, corpos e vozes. Um questionamento visceral em relação à legitimidade da democracia, do Estado, das instituições que arrogam representar os desejos do povo, mas que estão fatalmente limitadas pelos jogos políticos, pelos desejos do Mercado, pelos interesses privados. E é dentro desse ponto que está a fala de Íris, que estão os estudantes que queimaram a bandeira da UMES em 2015, e que estavam muitos dos que gritavam o “Gigante acordou” em 2013, e não, não eram fascistas. Eram aqueles que sonhavam não só com uma democracia desenvolvimentista, de bem-estar social, de democratização do consumo, mas com uma democracia infinita, direta, radical.

¹⁵⁶ BAQUERO, M.; DE VASCONCELOS, C. Crise de representação política, Surgimento da antipolítica e os movimentos apartidarismo no Brasil. **5º Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação Política**, [s. l.], n. V, 2013. p. 10.

A palavra democracia de tanto usada já perdeu seu significado, assim como tantas outras, então se torna necessário evidenciar o que ela pretende significar neste texto. Tomo a afirmação de Rancière que constata dois principais sentidos para a palavra democracia. Numa primeira vertente, crítica da democracia que está explícita na constituição dos Estados Unidos, a democracia é bem-vinda, mas na medida em que possa ser organizada de modo a garantir o governo dos melhores e a propriedade privada. Em contraponto direto, a teoria marxiana denuncia que “as leis e instituições da democracia formal são as aparências por trás das quais e os instrumentos com os quais se exerce o poder da classe burguesa”. Após esse reconhecimento, se contrapõe então 1) uma democracia burguesa institucionalizada através do Estado e das instituições, e 2) outra, “real”, materializada na vida sensível dos seres¹⁵⁷.

Os dois sentidos são utilizados aqui, mas o segundo é utilizado neste texto de maneira *rasurada*. Pensando na crítica que Derrida, em sua obra *Gramatologia*¹⁵⁸, faz à metafísica e ao logocentrismo, proponho colocar a palavra democracia com uma rasura, ou seja, pensar que ela, nesse segundo sentido, aponta para algo que ainda não tem forma e que não podemos conceitualizar, pois nossa linguagem está ainda presa numa clausura linguística, resultado de milênios de um pensamento metafísico. Esse pensamento não se evidencia apenas como subjetividade, mas também é perpetuado através das instituições, das formas de poder, e da organização social dita ocidental. Essa forma de organização, se construiu sob genocídios de outras formas de percepção do mundo, e buscou uniformizar as noções as visões de mundo, num processo conjunto de violência física e simbólica.

Assim, *democracia* seria o termo escolhido para apontar para uma forma de organização que está porvir, e que não podemos vislumbrar dentro de nossas categorias linguísticas. A *democracia* chamada por Rancière de “real”, terá aqui vários nomes, como democracia radical, democracia infinita, ou democracia direta; todos eles fazendo referência a essa mesma coisa escorregadia. Assim como é o desejo, aquilo que só pode ser inferido através de seus rastros, também é essa *democracia*, que não podemos definir, mas que deixa seus rastros na história. Por outro lado, a democracia atual, existente de certa forma em 2016, é tratada aqui como democracia liberal, democracia burguesa, democracia formal.

¹⁵⁷ RANCIÈRE, J. **Ódio à democracia**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 8.

¹⁵⁸ DERRIDA, J. op. cit. 2017.

O desprezo pela política institucional evidenciada por Íris poderia ser um grande símbolo da atual crise de legitimidade do Estado democrático de direito, mas seria falacioso omitir que de fato essa crise existe desde que existe a própria democracia liberal. Não é de hoje que se denuncia o caráter burguês do Estado Republicano, mas com as ampliações democráticas, principalmente com a instituição do voto universal e mais recentemente com a “democratização do consumo” perpetrado pelo governo petista, buscou-se construir um senso comum de que somos participantes e não apenas espectadores da vida política institucional.

Os anarquistas, desde o século XIX, são acusados de postura antipolítica exatamente por não acreditarem na possibilidade de uma participação popular verdadeira dentro das instâncias estatais. Numa crença que se aproveita desse pensamento radical anarquista, mas inverte seus valores primordiais – como a luta de classes, o fim da desigualdade, etc. –, a antipolítica surge num contexto neoliberal apresentando também uma descrença em relação ao Estado e as instituições, mas no sentido de afastar a relação da população com a coisa pública e sugerir saídas administrativas e de gestão para o Estado. Trata-se de um processo de aparente apagamento ideológico das disputas eleitorais, substituídas por um discurso de gestão eficiente, eficaz, e outros jargões neoliberais. Obviamente, não se trata de um apagamento das ideologias, e sim da tomada do poder do Estado pelos ditames do mercado – e a ascensão da ideologia neoliberal. Esse tipo de crença antipolítica começa a se consolidar como discurso hegemônico alguns anos após o processo de julgamento do mensalão, em 2005. A maquinaria midiática que afundou o PT como última reserva moral no mundo político, posteriormente vai atacar também os diversos partidos políticos, colocando-os todos como “corruptos”, “imorais”. A consequência direta da antipolítica é o antipartidarismo, cujo discurso vimos explicitado na fala de Íris.

Dessa forma, apesar de termos núcleos comuns dentro do pensamento antipolítico e antipartidário, ele surge de formas diferentes e propõe saídas diferentes ao problema de legitimidade das autoridades políticas. Para compreender melhor, podemos observar o quadro onde Baquero e Vasconcelos (2013) vão definir diversas formas de antipartidarismos¹⁵⁹:

¹⁵⁹ BAQUERO; DE VASCONCELOS op.cit.2013. p. 11.

Rejeição dos partidos políticos	Este tipo de rejeição questiona o princípio da necessidade dos partidos políticos no sistema democrático.
Críticas dos partidos existentes	Este tipo de crítica reconhece a necessidade de partidos políticos, porém questiona seu funcionamento e desempenho na promoção da democracia.
Antipartidarismo cultural	Este tipo de rejeição dos partidos é composto por atitudes de ceticismo em relação à utilidade dos partidos e dos políticos em sistema democráticos.
Antipartidarismo reativo	Atitudes críticas dos cidadãos em resposta a sua insatisfação com a atuação da elite política e as instituições políticas.

FIGURA 3 QUADRO CATALOGANDO FORMAS DE ANTIPARTIDARISMO

A fala de Íris e o sentimento generalizado que vemos na primeira ocupação de São José dos Pinhais se encaixam muito mais estritamente ao âmbito do antipartidarismo reativo. Mas ao mesmo tempo não podemos negligenciar a influência do antipartidarismo cultural que marcava de forma hegemônica o senso comum no período em que as ocupações aconteceram.

Esse antipartidarismo cultural tem base no histórico distanciamento do Estado brasileiro em relação a seus eleitores. Diferente de diversos países europeus, o sistema político brasileiro foi fundado não por revoltas e aspirações populares, mas por iniciativa das elites; dessa forma, desde sua fundação, a República carece de aproximação com a própria cultura da população geral. A constante desilusão e falta de representatividade pragmática em relação aos políticos é outro ponto, que se percebe através da vivência cotidiana e que gera o antipartidarismo reativo. Essa desilusão generalizada em relação aos partidos atingiu o auge no ano de 2016 entre a juventude brasileira. Como vemos no gráfico abaixo:

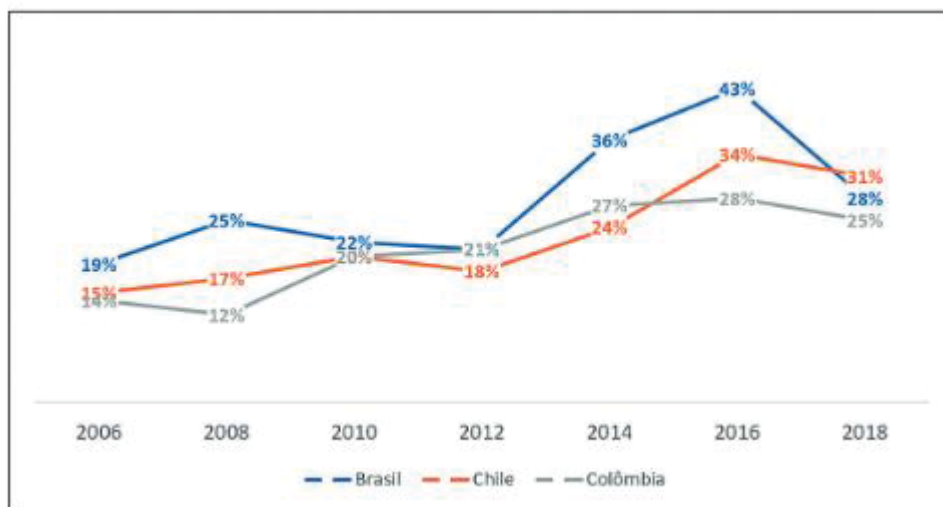


FIGURA 4: JOVENS COM SENTIMENTOS PARTIDÁRIOS NEGATIVOS ENTRE 2006 E 2018 (PEREZ; ARAÚJO, 2021)

No gráfico, podemos ver que a partir de 2013 temos um crescimento considerável no nível de sentimentos negativos relacionados aos partidos, com ápice no ano em que as ocupações ocorreram, 2016. Podemos imaginar que as ocupações surgem como ferramenta estratégica, em São Paulo e um ano depois em São José dos Pinhais, por conta da crescente desilusão com as saídas tradicionais oferecidas pelo campo político. Não só desilusão e ceticismo, resultados do antipartidarismo cultural que era senso comum na época, mas também um desprezo e uma reação negativa com atitudes específicas demarcadas por membros representantes da política institucional, como aponta Íris ao falar sobre sua relação direta com vereadores “e pessoas que tem poder”¹⁶⁰.

Nesse contexto específico, é essencial demarcar que havia uma noção ilusória de que a democracia e os direitos sociais estavam estabelecidos, garantidos por esse Estado democrático. A radicalidade desses estudantes sofreu forte objeção de entidades e partidos da própria esquerda tradicional¹⁶¹, que acreditavam haver “outras vias” a serem tentadas antes de ocupar. Era patente naquele momento que a militância tradicional havia se acostumado a “fazer a luta em condições confortáveis” (Ivan), e objetavam formas mais “radicais” de manifestação.

¹⁶⁰ Neste contexto, Íris está falando de partidos políticos de esquerda.

¹⁶¹ Ivan: “queriam assim, pôr freio na discussão, não queriam que fizessem assembleias em outros colégios, a APP foi lá pra tentar apaziguar e desocupar e tal e encontrar outros meios, outras vias e tal”.

Após o *impeachment* de Dilma, de alguma forma a máscara que encobria nossa democracia caiu, e pudemos ver a Constituição sendo manipulada em prol de interesses privados; o que já era marcado durante toda história de nossa democracia, e que apenas fora evidenciado. Para manter a governabilidade, foi necessário ao PT negociar com todas as instâncias políticas, inclusive aquelas que posteriormente seriam algozes de sua queda, e essa governabilidade em si mostra os sinais de instrumentos autoritários entre a aparelhagem democrática. O golpe dado em Dilma Rousseff e o governo Temer marcado por uma série de reformas autoritárias, só foram possíveis devido aos mecanismos dessa qualidade presentes no coração de nossa democracia atual e que podem ser manejados conforme interesses das elites e do mercado internacional.

3.2. Medidas provisórias

No final de setembro, governo federal impôs uma Reforma no Ensino Médio por meio de uma Medida provisória (MP). Não foi feita nenhuma consulta aos professores, estudantes, trabalhadores da educação nem à comunidade escolar. [...] Quando os estudantes compreenderam que a tal Reforma está mais para ‘Demolição do ensino médio público’, a revolta foi inevitável e as ocupações foram a saída encontrada para resistir à MP. MAS O QUE É ESSA TAL DE MP? Uma MP é uma medida que tem força de Lei a partir do momento em que é apresentada. Não depende de nenhuma votação, muito menos de debate com a sociedade. A MP746 é a Reforma do Ensino Médio¹⁶².

Ainda pensando na rede de acontecimentos e estruturas que se confluíram no momento das ocupações, gostaria de dedicar espaço considerável sobre a Medida Provisória, que foi o estopim para a explosão do movimento secundarista. Mas, para além de seu conteúdo, gostaria de me ater neste momento ao seu caráter impositivo. No dia 22 de setembro de 2016, o presidente Michel Temer, apenas um mês após o *impeachment* de Dilma Rousseff, assinou a Medida Provisória 746/2016, e, como aponta o panfleto veiculado na página “Estudante para estudante”, as razões para a revolta dos estudantes estavam colocadas, não somente pelo conteúdo contido na MP, mas também pela forma autocrática pela qual a Reforma foi imposta. É o que vemos no estudo de Steimbach, no qual consta, dentre as motivações principais abordadas pelos estudantes do grupo focal Alfa, a imposição antidemocrática da MP: É importante também que em nenhum momento essa reforma foi discutida com, seja com os

¹⁶² Postagem publicada no dia 17 de outubro de 2016 na página do Facebook “E.E. de estudante para estudante”.

professores, seja os alunos, ou qualquer outra pessoa. Foi algo totalmente decidido por quem não tá dentro dos meios¹⁶³.

Na fala de Paula, que estava presente nas primeiras reuniões dos estudantes do Colégio Arnaldo Jansen, que posteriormente iria iniciar o processo de ocupações contra a MP, vemos que tanto quanto o conteúdo da MP, a forma como ela havia sido imposta fora um dos motivos que os levaram a ocupar:

Paula: O que a gente queria era cortar isso aí, a gente queria pelo menos que revisasse, que fosse estudado. Porque a MP ia acontecer, a reforma do Ensino Médio ia acontecer... só que não do jeito que o Temer colocou. O governo Dilma tava estudando... também tinha muitas partes erradas – antes que me chamem de petista [riso] – tinha muitas partes erradas na parte dela, só que ela tava estudando estava sendo revisado por profissionais, por pessoas do meio. Daí o Temer pá, junto com a PEC do congelamento, e a gente ficou “meu?!”.

É interessante perceber que havia o conhecimento de que uma Reforma do Ensino Médio estava em debate no legislativo durante o governo Dilma – sabendo que boa parte das características que a MP tomou tinha relação com o governo anterior. Mas ao mesmo tempo ela questiona a forma pela qual ocorreu a implantação, colocando como contraponto o governo Dilma que “estava estudando e estava sendo revisado por profissionais, por pessoas do meio”, em contraponto a Temer onde “foi algo totalmente decidido por quem não tá dentro dos meios”, neste ponto fica evidenciada a percepção da ruptura que se deu entre os dois governos, ainda que não se romantize a gestão anterior, de Dilma Rousseff.

Segundo Mônica Ribeiro, em 2013 já havia sido criada no congresso uma comissão especial para analisar as condições do Ensino Médio no país afim de propor uma reforma educacional¹⁶⁴. Há de se frisar, que dentre as entidades ouvidas pela comissão estavam entidades sindicais, conselhos de juventude e a “iniciativa privada”. A partir das conclusões feitas durante a comissão – dentre elas, que o ensino médio não preparava o jovem para o mercado de trabalho -, se propôs o Projeto de Lei (PL) 6.840/2013, que dentre outras questões já previa os Itinerários Formativos, a educação integral, e a proibição do ensino noturno para menores de 18 anos. Após a publicação da PL, surgiu o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, reunindo diversas organizações do âmbito da educação, que se colocavam contra

¹⁶³ STEIMBACH, A. A. **Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à Reforma do Ensino Médio** (Medida Provisória 746/2016). 348 f. 2018. - Universidade Federal do Paraná, [s. l.], 2018. p.245

¹⁶⁴ DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 19, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>

as medidas propostas; por conta dessa pressão dos educadores, a PL teve diversas alterações, e seguiu para aprovação do legislativo. Esperava-se que a reforma do Ensino Médio tramitasse no congresso no ano de 2015, mas os processos a respeito do *impeachment* tomaram conta da pauta da casa, e deixaram a PL engavetada.

Dado tal contexto, a maior parte do texto que posteriormente consta na MP do Ensino Médio estava no projeto inicial da Reforma proposta ainda no governo petista. A diferença entre o Projeto de Lei e a Medida Provisória é uma diferença de forma, não de conteúdo. O Projeto de Lei seria debatido, e provavelmente haveria tempo para haver a continuidade das pressões populares, consolidadas pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Já a Medida Provisória passaria a valer imediatamente, e deveria ser aprovada pelo Congresso em até sessenta dias, diminuindo drasticamente o tempo hábil para alterações no texto e reação da sociedade.

Outro elemento importante é a constatação de que uma reforma do Ensino Médio de fato era necessária, os estudantes percebiam que havia problemas estruturais na forma com a qual a própria escola e a educação estavam sendo desenvolvidos; não havia uma oposição em relação a uma reforma em si, mas em relação ao jeito que ela fora imposta e a seu conteúdo arbitrário: “Eu, como aluno do 2º ano do ensino médio, entendo que a educação necessita para ontem, de uma reforma, no entanto essa reforma não pode ser realizada às pressas, sem o diálogo com os profissionais da educação e os alunos”¹⁶⁵.

Para compreendermos então a profundidade antidemocrática da MP do Ensino médio, gostaria de fazer uma digressão histórica a respeito da constituição jurídica da Medida Provisória como instrumento autocrático, vigindo em um dito estado democrático de direito.

3.2.1. MP: fragmentos de autoritarismo

Art. 48. Caso a segurança e a ordem públicas sejam seriamente (erheblich) perturbadas ou feridas no Reich alemão, o presidente do Reich deve tomar as medidas necessárias para restabelecer a segurança e a ordem públicas, com ajuda se necessário das Forças Armadas. Para este fim ele deve total ou parcialmente suspender os direitos

¹⁶⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; DIVARDIM, Thiago (Org.) ; SOBANSKI, A. (Org.) . **#OcupaPR 2016 Memórias de Jovens Estudantes**. 1. ed. Curitiba: W.A editores, 2016. p. 55.

fundamentais (Grundrechte) definidos nos artigos 114, 115, 117, 118, 123, 124, e 153.¹⁶⁶

Nenhum sacrifício pela nossa democracia é demasiado grande, menos ainda o sacrifício temporário da própria democracia¹⁶⁷.

A República de Weimar foi uma democracia representativa instituída na Alemanha após sua derrota na Primeira Guerra Mundial. O artigo 48 de sua Constituição previa que o presidente do Reich pudesse suspender direitos fundamentais e se utilizar das forças de segurança para defender, nos casos em que a segurança pública pudesse estar em risco. Durante os treze anos de república, o artigo 48 foi utilizado 250 vezes. Esse artigo demarca o ponto fulcral, onde a própria lei prevê a sua suspensão, e essa suspensão é levada a cabo pelo soberano, neste caso, o presidente. Os três últimos anos da república foram vividos em total estado de exceção, e como afirma Agamben, essa disfuncionalidade da democracia deu a Hitler os mecanismos para levar a cabo seu regime fascista¹⁶⁸.

Durante os primeiros anos da República moderna, no decorrer da Revolução Francesa, a Assembleia Nacional Constituinte em julho de 1791 definiu o termo Estado de Sítio fazendo referência aos momentos de guerra, nos quais haveria uma ameaça externa. Dentro de espaços delimitados, chamados praça de guerra, as autoridades civis seriam subordinadas às autoridades militares. Em maio de 1792 ocorre a ampliação geográfica do decreto, reconhecendo as cidades também como praças de guerra e aumentando consideravelmente o espaço de ação militar dentro da sociedade civil. Em julho de 1793 ocorre o primeiro caso em que o Estado de sítio é acionado sem que houvesse qualquer ameaça de guerra, sob a justificativa de que haveria uma ameaça difusa, mas real, que eram os movimentos revolucionários no interior da cidade de Lyon, fato que abriu precedentes para o uso do Estado de sítio contra cidadãos da república sendo a prática reconhecida pela lei em 1795. Afastando-se da noção de Estado de sítio, a constituição francesa de 1799 torna legal a suspensão da própria constituição em casos de sublevação ou revoltas armadas contra do Estado, criando uma divisão do uso do Estado de sítio em casos de ameaças externas, e de suspensão da Constituição em casos de ameaças

¹⁶⁶ Constituição da República de Weimar apud AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004. p.28.

¹⁶⁷ ROSSITER, C. apud AGAMBEN 2021 op. cit., p.23.

¹⁶⁸ AGAMBEN, 2004 op. cit.

internas como revoltas e guerra civil. Durante a suspensão da constituição o poder militar tinha a liberdade de decidir a respeito da aplicação da lei, incluindo a punição com pena de morte¹⁶⁹.

Após a Primavera dos Povos e a queda da monarquia na França, em 1848, a nova constituição busca legislar a respeito dos Estados de sítio, criando uma divisão entre o Estado de sítio militar e um Estado de sítio político. É nesse momento que ocorre um deslocamento jurídico em que podemos perceber no Estado de sítio político um regime de exceção. Gasparetto Junior comenta sobre a Constituição de 1849:

Como comenta Carl Schmitt [...] a lei considerou a abolição das liberdades constitucionais ao enumerar os direitos que seriam suspensos durante o estado de sítio, o que ele considera a culminância de um estado de exceção. Ao contrariar um princípio constitucional, em função de circunstâncias determinadas por um tempo e um lugar circunscrito, e conceder à autoridade militar poderes estendidos que restringiam as liberdades públicas consagrando a competência da jurisdição militar para julgar os não militares (França, 1849, Artigo 8º), tratava-se verdadeiramente de uma legislação de exceção, uma lei para definir o estado de sítio fictício ou político.¹⁷⁰

Assim, no Estado francês a decisão a respeito da instauração do estado de exceção ou de sítio, ou seja, a decisão sobre a suspensão da lei só poderia ser feita por aqueles que faziam as leis, no caso, o Parlamento. Mas mesmo na França ocorreram diversos momentos em que a autoridade central do poder tomou essa decisão para si, como foi o caso de Napoleão III, que colocou a decisão sobre a implantação ou não do estado de sítio para o chefe de Estado. A França fora um grande modelo para a escrita das leis de vários outros países, incluindo a constituição de Weimar, que vimos inicialmente.¹⁷¹

No Brasil, a constituição de 1891 já previa o Estado de sítio nos moldes da Constituição Francesa. Dos governos constitucionais da Primeira República apenas dois não decretaram Estado de sítio em algum momento¹⁷²; e entre os anos de 1891 e 1930 foram 2365 dias em Estado de sítio, o que são mais de seis anos em regime excepcional. A partir de 1930 temos a ascensão de Getúlio Vargas no poder, como sabemos, um governo de caráter ditatorial se

¹⁶⁹ GASPARETTO JUNIOR. “Si la France le savait...”: a utilização do estado de sítio na França (1791 – 1918). **História Unisinos**, n.25, v. 1, 2021, p. 8-22.

¹⁷⁰ Idem, p. 16.

¹⁷¹ AGAMBEN, 2004 op. cit.

¹⁷² De acordo com GOMES e MATOS, 2017, p. 1764: “No governo Floriano Peixoto o estado de sítio vigorou por 295 dias, no Prudente de Moraes por 104 dias, no Rodrigues Alves por 121 dias [...], no Hermes da Fonseca por 268 dias [...], no Wenceslau Braz por 71 dias, no Epitácio Pessoa por 132 dias [...], no Washington Luís por 87 dias [...] e no governo de Arthur Bernardes por 1.287 dias [...] governando este em estado de normalidade por menos de dois meses num governo de quatro anos.”. GOMES, Ana S. T.; MATOS, Andyta S. M. C. O Estado de exceção no Brasil Republicano. **Direito & Práxis**, vol. 8, n. 3, 2017, p. 1764.

instaurou em 1937 durando até 1945. Porém, mais interessante do que nos atentarmos ao Golpe de Estado, é perceber o período de vigência da Constituição de 1934, os anos democráticos de seu governo (1934-1937); destes três anos, quase dois (658 dias) foram governados em Estado de sítio, instaurados com a justificativa de levantes e revoltas comunistas. As revoltas ocorreram em Recife e Rio Grande do Norte, mas o Estado de sítio foi instaurado em todo o país, adotando um caráter preventivo para as regiões que não tinham sublevações¹⁷³.

Numa genealogia do Estado de exceção, Agamben destaca os anos da Primeira Guerra quando um estado de exceção permanente toma conta de diversos países europeus. No caso da França, o regime dura de 1914 até outubro de 1919. O que é pertinente nesse regime em específico é que mesmo com o Parlamento tendo sido mantido durante a maior parte deste período, ele havia perdido seu sentido pressuposto, de legislar. Durante os anos da guerra, a maior parte das leis promulgadas eram produzidas pelo poder Executivo, cabendo apenas ao parlamento dar seu aval e legitimar a decisão do chefe de Estado. Esse processo de atrofiamento do poder legislativo chegou a tal ponto que o cientista social da época, Herbert Tingstein, observou que “o poder executivo se transformava, em sentido próprio, em órgão legislativo”¹⁷⁴.

Dentre os diversos países que adotaram essa técnica de governo, Agamben aponta para seu próprio país, a Itália, que seria exemplar nesse processo de deglutição do legislativo pelo executivo. A forma específica que esse processo toma naquele país é a da utilização massiva de decretos-lei, decretos estes produzidos pelo chefe de Estado e outras instâncias do poder executivo que tinham força de lei, da mesma forma que os decretos reais.

Os decretos-lei eram utilizados de maneira tão abusiva que em 1939 o próprio regime fascista decidiu definir sua limitação, mas apenas em 1947, já com a nova constituição republicana, essa limitação foi mais explicitada:

Art. 77- O Governo não pode, sem delegação das Câmaras, promulgar decretos que tenham valor de lei ordinária. Nos casos extraordinários de necessidade e de urgência, o Governo poderá adotar, sob sua responsabilidade, medidas provisórias com força de lei. Deve, contudo, apresentá-las no mesmo dia para apreciação das Câmaras que, mesmo dissolvidas, são convocadas e devem reunir-se dentro de cinco dias. Os decretos perdem o seu poder legal desde o início, se não convertidos em lei no prazo de sessenta dias a partir da sua publicação. As Câmaras podem, contudo, regulamentar com lei as relações jurídicas surgidas na base dos decretos não convertidos em lei.¹⁷⁵

¹⁷³ Idem, p. 1770.

¹⁷⁴ TINGSTEIN apud AGAMBEN, 2004 op. Cit, p.26.

¹⁷⁵ ITÁLIA, Constituição da República Italiana, 1947.

Segundo Agamben, de forma sintomática manteve-se na carta democrática os vícios do regime fascista, quando esta afirma a possibilidade de o governo produzir medidas provisórias com força de lei. No final dos anos 90 o abuso no uso dos decretos-lei foi debatido no parlamento, resultando-se numa série de emendas constitucionais que colocaram na inconstitucionalidade a possibilidade de reeditá-los¹⁷⁶; o que de forma alguma resolveu sua utilização abusiva, como aponta Agamben:

Sabe-se que a prática da legislação governamental por meio de decretos-lei tornou-se, desde então, a regra na Itália. Não só se recorreu aos decretos de urgência nos períodos de crise política, contornando assim o princípio constitucional de que os direitos dos cidadãos não poderiam ser limitados senão por meio de leis, como também os decretos-lei constituem a tal ponto a forma normal de legislação que puderam ser definidos como “projetos de lei reforçados por urgência garantida” (Fresa, 1981, p. 152). Isso significa que o princípio democrático da divisão dos poderes hoje está caduco e que o poder executivo absorveu de fato, ao menos em parte, o poder legislativo.¹⁷⁷

Já no Brasil, ao menos desde Getúlio Vargas podemos mapear a disseminação do uso de decretos-lei durante o Estado de sítio, e tornando-se legitimado pela constituição de 1937, após instauração do Estado Novo. Tendo o poder executivo a possibilidade de governar através de decretos-lei, a governabilidade do país de modo ditatorial era facilitada, de forma que tanto na ditadura varguista quanto na ditadura civil-militar, os decretos-lei foram imensamente utilizados¹⁷⁸. Poderíamos esperar que com a ascensão de uma democracia consolidada fosse possível abandonar esse instrumento legado pelo autoritarismo. Porém, no Brasil vemos na construção da Constituição Cidadã de 1988 a manutenção da legalidade do antigo decreto-lei, com o novo nome de Medida Provisória. Dessa forma, nossa constituição contém texto muito semelhante ao da Constituição Italiana de 1947:

Art. 62. Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional, que, estando em recesso, será convocado extraordinariamente para se reunir no prazo de cinco dias. **Parágrafo único.** As medidas provisórias perderão eficácia, desde a edição, se não forem convertidas em lei no prazo de trinta dias, a partir de sua publicação, devendo o Congresso Nacional disciplinar as relações jurídicas delas decorrentes.

¹⁷⁶ VOLPATTI, 2015, op. cit. s.p.

¹⁷⁷ AGAMBEN, 2004 *op. cit.* p. 32.

¹⁷⁸ GOMES; MATOS, op. cit.

O primeiro presidente eleito após a ditadura civil-militar, Fernando Collor de Melo, tomou posse no dia 15 de março de 1990, e no dia seguinte instaurou o Plano Collor através de diversas Medidas Provisórias. A MP 168/1990 confiscou contas correntes, poupanças e investimentos financeiros pessoais superiores a US\$ 1250 pelo período de um ano e meio, que após esse período seriam devolvidos em doze parcelas.

Podemos perceber uma transformação na interpretação de situação de urgência relacionada às medidas provisórias e decretos-lei. Se inicialmente esse mecanismo estava relacionado às situações de guerra externas ou a rebeliões internas, em dado momento a situação econômica passa a ser lida como uma situação de ameaça física. Isso não ocorre apenas na década de 90 no Brasil, quando Collor anuncia sua ação dizendo “que ‘dispunha apenas de uma bala’ para abater o tigre da inflação”¹⁷⁹. Giorgio Agamben aponta esse deslocamento do uso do estado de exceção e de seus instrumentos, da guerra para o contexto econômico, no sintomático discurso de Franklin Roosevelt diante da Crise de 1929:

Assumo sem hesitar o comando do grande exército de nosso povo para conduzir, com disciplina, o ataque aos nossos problemas comuns [...]. Estou preparado para recomendar, segundo meus deveres constitucionais, todas as medidas exigidas por uma nação ferida num mundo ferido [...]. Caso o Congresso não consiga adotar as medidas necessárias e caso a urgência nacional deva prolongar-se, não me furtarei à clara exigência dos deveres que me incumbem. Pedirei ao Congresso o único instrumento que me resta para enfrentar a crise: amplos poderes executivos para travar uma guerra contra a emergência, poderes tão amplos quanto os que me seriam atribuídos se fôssemos invadidos por um inimigo externo.¹⁸⁰

No caso dos Estados Unidos, o legislativo concedeu poderes ilimitados ao presidente Roosevelt, realizando assim o plano conhecido como *New Deal*. No Brasil, apesar da divergência de boa parte do congresso e da opinião pública, a Medida provisória de Collor foi transformada em lei um mês depois. É interessante percebermos que existe uma continuidade do autoritarismo ditatorial teoricamente recém superado, mantido na Nova República através da possibilidade de o presidente emitir de Medidas Provisórias que possuem força de lei e que passam a valer imediatamente após serem decretadas. A continuidade não é somente com o regime excepcional ditatorial, mas com a própria lógica de centralidade do executivo,

¹⁷⁹ FORA DO ALVO. Memória O Globo. Disponível em: <http://memoria.oglobo.globo.com/jornalismo/primeiras-paginas/fora-do-alvo-8952285>. Acesso em: 13 ago. 2022.

¹⁸⁰ ROOSEVELT, apud AGAMBEN 2004 op. cit. p.37.

características dos regimes fascistas, e originários ainda nas primeiras constituições republicanas – influenciadas pelo absolutismo recém derrotado.

O que espanta desse processo é que esse mecanismo de governo é absorvido pela democracia e passa a existir de forma naturalizada, sendo utilizada massivamente por todos os presidentes que estiveram no poder até os dias de hoje. Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, fez um discurso severo contra a utilização de MP's, quando era senador durante o governo Collor:

O Executivo abusa da paciência e da inteligência do país quando insiste em editar medidas provisórias sobre o pretexto de que, sem sua vigência imediata, o Plano Collor vai por água abaixo e, com ele, o combate à inflação. Com esse ou com pretextos semelhantes, o governo afoga o Congresso numa enxurrada de “medidas provisórias”. O resultado é lamentável: Câmara e Senado nada mais fazem do que apreciá-las aos borbotões. Nos últimos dois meses e meio, foram enviadas ao Congresso medidas provisórias. (...) É certo, porém, que, seja qual for o mecanismo, ou o congresso põe ponto final no reiterado desrespeito a si próprio e a Constituição, ou então é melhor reconhecer que no país só existe um “poder de verdade”, o do presidente. E daí por diante esqueçamo-nos também de falar em “democracia”.¹⁸¹

Mas quando Fernando Henrique assumiu o poder como Presidente de 1995 a 2002, assinou 419 medidas provisórias, com a média de uma MP a cada dez dias, quatro vezes mais que Fernando Collor. Devido à utilização excessiva e controversa das MP's, e principalmente incentivados pelo trauma do confisco de poupanças perpetrados por Collor, foi aprovado em 2001 uma alteração no artigo 62 da constituição, adicionando limitações para a utilização de MP's. A alteração na lei proibiu o processo de reedição das MP's, que chegavam a durar três anos, o que denotava o caráter não emergencial da maioria dos textos. Mas a alteração na lei não interrompeu o uso dessa ferramenta, tendo o governo posterior, do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva assinado 419 MP's, das quais 83,2% foram aprovadas.

Uma mudança foi vista no governo de Dilma Rousseff (2010-2016), que diminuiu consideravelmente o número de emissões em relação aos antecessores. Mas após o *impeachment* vemos o retorno vertiginoso do uso das MP's pelo governo Temer, que em seus 31 meses de governo aumentou em 40% de sua utilização em relação a Dilma.

¹⁸¹ OLIVEIRA, Estael L. FERNANDES, Francisco T. S. Medidas provisórias como técnicas de governo: um viés de estado de exceção em pleno Estado democrático de direito. **Revista de Direito**, v. 8 n. 2, 2016, p.134.

Envio de MPs ao Congresso

Presidente	Período	Número de MPs	Média
José Sarney	24 meses	125	Uma a cada 5,8 dias
Fernando Collor	31 meses	89	Uma a cada 10,4 dias
Itamar Franco	27 meses	142	Uma a cada 5,7 dias
Fernando Henrique Cardoso	96 meses	365	Uma a cada 7,8 dias
Luiz Inácio Lula da Silva	96 meses	419	Uma a cada 6,8 dias
Dilma Rousseff	62 meses e 11 dias	204	Uma a cada 9,1 dias
Michel Temer	31 meses	142	Uma a cada 6,5 dias

Fonte: Câmara dos Deputados

FIGURA 5 QUANTIDADE DE MP'S POR GOVERNO

A MP 746, a Reforma do Ensino Médio, foi apenas uma dentre as mais de mil MP's decretadas por todos os governos, em plena democracia. Nesse sentido, Temer não foi um caso atípico, não foi uma exceção desproporcional gerida por um governo ilegítimo, por menos que queira-se admitir, seu governo manteve uma dramática continuidade visto que “o estado de exceção é a regra”.

Mas como havia denunciado Roberto Mangabeira, em 2008 então ministro do governo Lula: “Vivemos num Estado de Exceção permanente porque o presidente da República não consegue governar sem editar medidas provisórias”¹⁸². Se por um lado apontamos o caráter autoritário da concentração de poder na mão do presidente através das MP's, por outro, o problema na democracia brasileira é endêmico. O Mensalão foi exemplar em mostrar que apenas com a compra de votos do legislativo era possível fazer passar pautas progressistas e que interessavam à população, se não fosse isso, não teria havido 83,2% de aprovação a respeito das MP's assinadas por Lula¹⁸³. As MP's eram utilizadas numa tentativa de acelerar a aprovação de pautas progressistas, tática a qual o PT aderiu para conseguir manter sua

¹⁸² OLIVEIRA; FERNANDES, 2016 op. cit. p. 135.

¹⁸³ BERMÚDEZ, A. C; AMORIM, Felipe. Palocci afirmou que das mais de mil MP's passadas no governo PT ao menos 900 tiveram votos comprados. UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/10/01/das-mil-mps-editadas-pelo-pt-pelo-menos-900-tiveram-propina-diz-palocci.htm>. Acesso em: 4 ago. 2022.

“governabilidade”. Se o PT não tivesse “enchido os bolsos” dos parlamentares, teriam conseguido instalar os programas sociais tão elogiados internacionalmente? Provavelmente não. A diferença entre uma direita que grita “corruptos” e a esquerda que ocupa escolas é que para os primeiros, há apenas um partido culpado pela sujeira presente nos jogos do Estado – o PT; já para pessoas como Íris e Ivan, a corrupção intrínseca à nossa democracia é um dos sintomas que geram desprezo e fazem como que se opte por “virar as costas” para esse Estado e buscar outras formas de exigir direitos. Ao menos é isso que se apresenta neste contexto histórico específico.

3.2.2. A MP do Ensino Médio

O processo de continuidade da MP como técnica de governos autocráticos fica não só evidente numa análise histórica, mas também é sentida diretamente pelos estudantes, professores e profissionais da educação. Essa percepção é explicitada no final de um dos primeiros textos postados na página *E.E. de estudante para estudante*, com o título “Ocupações secundaristas contra a Reforma do Ensino médio”:

E absolutamente nada disso foi conversado com a população! Tentam passar coisas que diretamente nos afetam (e como) sem nem falar com estudantes, mães, pais e professores! Mas sabe o que? Nada disso vai ficar barato. Já são 45 ocupações Brasil a fora (lembrando que as ocupações só começaram essa semana!!!) e quem manda nelas são os estudantes!!!

Dá pra ter um gosto do porquê essa reforma é tão ruim e de como os estudantes secundaristas estão corretíssimos em ocupar para defender seu direito à educação, ao acesso do conhecimento científico já produzido, pra defender SEU FUTURO!

Estamos juntos na luta contra a MP 746, se der deem uma lida na medida, tem na internet e apesar do estrago, é curto.¹⁸⁴

Que coisas são essas que afetam os estudantes? Para além do caráter impositivo da Medida Provisória – com sua filiação ao passado autoritário – seu conteúdo foi grande mobilizador das ações estudantis. Dentro das diversas alterações que a MP fazia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira algumas causaram maior revolta, analisaremos então o texto da Lei e seus desdobramentos segundo a visão dos estudantes¹⁸⁵.

¹⁸⁴EE – De estudante para estudante. [Ocupações Secundaristas Contra Reforma Do Ensino Médio]. São José dos Pinhais, 9. out. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudante. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudante/posts/1688658581453219>. Acesso em: 3 set. 2021.

¹⁸⁵ Em meu roteiro de entrevistas busquei focar mais nas motivações e sentimentos pessoais, dessa forma, a análise das motivações políticas mais amplas será acompanhada da reflexão sobre bibliografias diversas que também tiveram como fonte principal entrevistas com os estudantes.

3.2.2.1. Ensino de tempo integral e a falta de investimento

Art.24.

Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.¹⁸⁶

A ampliação da carga horária para ensino de tempo integral já era algo visado há muito tempo, sendo um dos obstáculos que barravam o texto original ainda no governo Dilma. O deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), um dos defensores da reforma, aponta que para que fosse possível a devida implantação das medidas, principalmente a escola de tempo integral e a flexibilização do currículo, seria necessário “dar tempo para construir escolas maiores, modernas, com biblioteca, sala multimídia, anfiteatro. E isso é um processo”¹⁸⁷ Quando perguntados sobre os principais pontos discordantes em relação a MP um dos estudantes entrevistados por Steimbach reforça essa questão:

Eu acho que, assim, o que mais chocou os alunos foi o corte de matérias, das matérias não obrigatórias e o aumento da carga horária. Porque a escola não tem capacidade pra [Fala paralela: não tem estrutura]... não tem estrutura pra tanto tempo, né? A escola hoje é dividida em três turnos... é manhã, tarde e noite[...]¹⁸⁸.

A implantação da escola integral, que a princípio poderia ser algo interessante, com o intuito de tirar os estudantes da rua e trazê-los para atividades diversificadas dentro da escola – espelhados no modelo norte-americano – deixa de ser plausível à realidade brasileira. A única possibilidade para que algo assim fosse implantado de forma eficaz, seria aumentando drasticamente o investimento em educação, que na época não passava de 5,6% do PIB¹⁸⁹.

¹⁸⁶ Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 set. 2016. Retirado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria74622setembro2016783654publicacaooriginal-151123-pe.html> acesso em 26. Jul 2022.

¹⁸⁷ NOGUEIRA, Carolina. Desafios da reforma do ensino médio serão pauta do Plenário neste ano. Câmara dos deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/448862-desafios-da-reforma-no-ensino-medio-serao-pauta-do-plenario-neste-ano/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

¹⁸⁸ STEIMBACH, 2018 op. cit. . p. 55.

¹⁸⁹ FERREIRA, P. O sepultamento do plano de investir 10% do PIB na educação. **O Globo- Época**, São Paulo, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/o-sepultamento-do-plano-de-investir-10-do-pib-na-educacao-23568362>

Talvez por essa compreensão, a pauta da PEC do congelamento iria posteriormente ser uma das principais do movimento:

O aumento da carga horária anual de 800 pra 1400, ou seja 7 horas diários. Ora, mas os estudantes vão poder estudar mais, isso não é bom? Não! Pois essa expansão é feita sem um pinga de investimento na educação, se hoje muitas escolas não tem lanche imagina quando for precisar de almoço! Além disso, o ensino integral (em dois turnos) dificulta e muito a vida pro estudante que trabalha. Vai ter que escolher: estuda ou trabalha!¹⁹⁰

Ambos os aspectos trazidos pelo movimento diante da questão do ensino de tempo integral apontam exatamente para a necessidade de um debate com aqueles que de fato vivem a realidade escolar. Para qualquer um que conheça as diversas realidades das escolas públicas brasileiras é possível ver que por mais bonito que o texto da lei possa parecer, ele camufla as dificuldades materiais estruturais que perfazem a escola atual. A título de exemplo, podemos pensar no Colégio Arnaldo Jansen.

Como vimos, o colégio Arnaldo estava dentre as escolas públicas mais bem quistas da cidade de São José dos Pinhais, muitos estudantes saíam de bairros distantes para frequentá-la. É uma escola grande, com boa infraestrutura, e nos últimos anos começou a ser frequentada pela classe média da cidade. Nesse sentido, poderíamos dizer que em termos de estrutura o colégio não tinha grande defasagem. Mas a partir da Reforma seria necessário à escola atender por ensino de tempo integral, diminuindo drasticamente a oferta de vagas, que já era incipiente – como apontam diversos estudantes que tiveram que esperar meses por uma vaga. Para além da estrutura física, que tiraria a vaga de pelo menos metade dos estudantes da escola, também seria necessário haver uma diversidade de professores que atuassem de acordo com todo o currículo diversificado que a reforma previa, desde teatro, dança, música, além dos cursos técnicos diversos. Tudo isso exigiria não só profissionais qualificados como também novas salas de aula, laboratórios, materiais etc.

Não é à toa que a reforma original no governo Dilma foi construída num contexto de previsão de aumento significativo nos investimentos em educação. Mais especificamente, ela prometia que 10% do PIB seria investido na educação de forma progressiva até o ano de 2024

¹⁹⁰ EE – De estudante para esudente. **[Ocupações Secundaristas Contra Reforma Do Ensino Médio]**. São José dos Pinhais, 9. out. 2016. Facebook: [movimentodeestudenteparaestudente](https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/posts/1688658581453219). Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/posts/1688658581453219>. Acesso em: 3 set. 2021.

quando foi sancionado o Plano Nacional de educação (PNE)¹⁹¹; além disso 75% dos royalties gerados com a exploração do pré-sal deveriam ser direcionados à educação, tendo uma expectativa de injeção extra de mais de 100 bilhões ao longo de uma década¹⁹². Dentro desse contexto, algumas questões da reforma poderiam de fato ser implantadas e ter um impacto positivo na educação. Mas quando a MP foi decretada o cenário é outro¹⁹³.

O PNE previa que 7% do PIB seria investido até o ano de 2019, mas entre os anos de 2016 e 2018, o investimento caiu de 5,6% para 5,4%¹⁹⁴. Em paralelo à MP, corria na Câmara um projeto de emenda constitucional (PEC) que previa medidas de austeridade para “equilibrar as contas públicas”. A PEC 55/241 foi chamada de PEC da morte, ou PEC do congelamento, e seu texto previa o congelamento do orçamento público por vinte anos, havendo apenas a adição da diferença inflacionária. A longo prazo, mesmo que o país voltasse a crescer, os valores investidos na área de educação, na prática, iriam diminuir, contradizendo em absoluto o PNE. Logo, a proposta da MP do Ensino médio, que previa alterações estruturais que necessitariam de intenso investimento da União, é colocada para aprovação ao mesmo tempo que um projeto de enxugamento dos investimentos públicos. Nos anos seguintes à implantação da PEC e da MP o investimento que deveria subir até 7% em 2019, permaneceu em 5,6%. O investimento feito diretamente pelo MEC caiu absurdamente, atingindo principalmente os ensinos superior e profissional, mas também a educação básica¹⁹⁵. Como já devíamos saber, quando um governo neoliberal fala em austeridade e em reforma, basicamente se diz nas entrelinhas que o povo pobre pague pelas dívidas feitas por meia dúzia de poderosos. Não foi diferente dessa vez.

Muitos diziam que os estudantes não sabiam pelo que lutavam. Mas como podemos ver, eles não só sabiam o motivo, como puderam perceber que, nesse caso, as leis estavam sendo usadas para esconder desejos escusos de aprofundamento da desigualdade social e formação de massas passivas, voltadas para os interesses do mercado. Mas sobre isso falaremos mais adiante,

¹⁹¹ PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI 13.005/2014. [S. l.], 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 9 set. 2021.

¹⁹² UOL. Dilma sanciona sem vetos lei que destina royalties para educação e saúde. **UOL-Educação**, São Paulo, 30 mar. 2015. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/09/dilma-sanciona-lei-que-destina-royalties-para-educacao-e-saude.htm>

¹⁹³ FERREIRA, P., 2019.

¹⁹⁴ SALDAÑA, P. Investimento federal em educação cai desde 2016 e pressiona estados e municípios. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 jul. 2020.

¹⁹⁵ SALDAÑA, P. Sob Bolsonaro, gasto do MEC com investimentos é o menor desde 2010. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 fev. 2021.

quando formos tratar da ideologia neoliberal que tomou conta do sistema capitalista atual, e que aparelha o estado de forma a garantir os interesses da entidade anônima chamada de “mercado”.

3.2.2.2. Ensino de tempo integral, trabalho e evasão escolar

Se por um lado fala-se sobre a mercantilização da educação, trazida pela MP, por outro, no debate sobre o ensino de tempo integral são trazidos argumentos que reiteram uma realidade já mercantilizada e desigual da escola atual. Em seu texto, os estudantes apontaram o seguinte: “[...] o ensino integral (em dois turnos) dificulta e muito a vida pro estudante que trabalha. Vai ter que escolher: estuda ou trabalha!”; nesse trecho os estudantes apontam para uma incongruência essencial na aplicação da escola de tempo integral em nossos países: a instalação do ensino de tempo integral poderia favorecer ainda mais a evasão escolar.

A evasão é um dos principais problemas localizados pelos censos escolares, e as propostas de reforma na educação geralmente buscam soluções para essa situação. Em 2015, apenas 56,9% da população entre 15 e 17 anos entrou no ensino médio, e destes pelo menos 11% evadiu-se da escola¹⁹⁶. Quando analisamos os motivos, fica evidenciado os problemas de desigualdade não só social, mas também de gênero:

O principal motivo para os jovens terem abandonado ou nunca frequentado escola era a necessidade de trabalhar, apontada por 39,1%, seguido pelo não interesse (29,2%). Para os homens, 50% disseram precisar trabalhar e 33% relataram não ter interesse. Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez e trabalho (ambos com 23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres elegeram realizar os afazeres domésticos como principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens este percentual foi inexpressivo (0,7%). Em todas as grandes regiões, precisar trabalhar e o não interesse em estudar alcançam cerca de 70% dos jovens, sugerindo a necessidade de medidas que incentivem a permanência dos jovens na escola¹⁹⁷.

O ensino de tempo integral havia surgido como proposta educacional que visava superar o processo de evasão, e como combate à desigualdade social, aprofundando a qualidade e a diversidade do conhecimento escolar. Sua implantação, feita de maneira gradativa e com o

¹⁹⁶ IBGE. **Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino**. [S. l.], 2015. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17>. Acesso em: 9 set. 2021.

¹⁹⁷ ESTATÍSTICAS-SOCIAIS. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio?#:~:text=No Brasil%2C a proporção de,4%25 entre 2018 e 2020>. Acesso em: 9 set. 2021.

investimento adequado, poderia elevar, de fato, as condições educacionais e materiais da população mais pobre, mas isso só seria possível se, além do investimento em infraestrutura escolar e na formação dos docentes, houvesse grandes políticas de incentivo a permanência escolar que compensassem a necessidade do estudante de trabalhar. Algo nesse sentido foi implantando nas universidades federais, durante o governo Lula; a bolsa permanência no valor em torno de trezentos reais, era associada ao rendimento do estudante durante a graduação¹⁹⁸ além das bolsas moradia e alimentação. O bolsa família também fora uma dessas políticas, que teve impacto positivo mas insuficiente para diminuir o abismo social entre as classes.

Diante dessas condições, os estudantes apontam que o resultado de uma implantação às pressas do ensino de tempo integral iria gerar ainda mais evasão escolar, além de acirrar as desigualdades materiais. Atualmente – por mais que eles mesmos frisem a desigualdade presente entre os ensinos diurnos e noturnos – a existência do ensino noturno se faz necessária devido a essa precariedade das condições. Em suma, apenas uma reforma educacional não poderia resolver o problema da evasão escolar; seria necessário um processo global, de diminuição efetiva das desigualdades sociais.

Esse cenário denunciado pelos estudantes tem se comprovado com o processo de expansão da educação integral pelo país. Um caso exemplar nesse sentido é o Estado de São Paulo, que em 2019 sediou diversos protestos estudantis contrários à implantação do Programa de Ensino Integral (PEI) projeto do governo Estadual¹⁹⁹. As questões levantadas pelos jovens nesse momento são idênticas às apontadas pelos ocupas em 2016:

Durante a manifestação, os estudantes levantaram as seguintes questões: seria justo ter de escolher entre estudar e trabalhar? As escolas conseguiriam garantir condições de infraestrutura mínimas (refeições e itens de higiene, como papel higiênico) para que eles permanecessem ali por mais tempo? E os jovens que precisam estudar a noite, como fariam?²⁰⁰

Em artigo sobre o PEI, os pesquisadores Girotto e Cássio apontam que a instauração do ensino de tempo integral na forma como tem sido feita em São Paulo tem diversos pontos

¹⁹⁸ Num primeiro momento havia contrapartida do estudante que fazia alguns trabalhos administrativos dentro da universidade, e posteriormente a bolsa foi associada apenas ao desempenho nos estudos e a permanência na universidade.

¹⁹⁹ BASÍLIO, A. L. Por que as escolas estaduais de São Paulo resistem à educação integral? **Carta Capital**, São Paulo, 15 out. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-as-escolas-estaduais-de-sp-resistem-a-educacao-integral>

²⁰⁰ Ibid. online

negativos que não só resultam na manutenção da desigualdade, mas a aprofundam. No título de seu artigo *A desigualdade é a meta*²⁰¹, os autores denunciam que a implantação da escola de tempo integral nos moldes atuais está longe de ser uma boa proposta com má execução, pois o que de fato se observa é que as consequências negativas da implantação desse programa são de interesse do governo de São Paulo – como forma de maquiar a profundidade da crise na educação do Estado.

Dentre essas consequências principais temos: 1) Processo de elitização das escolas integrais. Com a implantação das EPI é possível perceber uma mudança de perfil do público que frequenta a escola, ocorre um aumento de matrículas de famílias com mais escolaridade e mais condições financeiras. 2) Processo de diminuição na oferta de vagas. Para possuir menos turmas e turmas menores, as escolas integrais acabam “expulsando” de forma velada os estudantes que não têm condições de se manter na escola o dia todo – principalmente os estudantes trabalhadores – o que favorece a evasão e a inflação nas matrículas de escolas não integrais. 3) Surgimento de “ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão”²⁰², uma vez que após essa “gentrificação” é possível perceber uma melhora nos resultados das avaliações de larga escala. As melhoras nos índices são usadas como “provas” da qualidade do programa, e podem justificar fechamento de escolas que não tenham bom índice – como foi o caso do projeto de Reorganização escolar de 2015 em São Paulo. Por outro lado, as escolas do entorno, que recebem os estudantes que não poderiam ficar em período integral, têm a diminuição de sua nota nos processos de avaliação.

Em suma, se a proposta original da educação integral, como defendida no Plano Nacional de Educação (PNE), era diminuir as desigualdades sociais e trazer equidade educacional, sua implantação tem se mostrado incoerente. As melhoras nos índices das escolas integrais, segundo os autores, são de certa forma forjadas porque ocultam o processo de exclusão massiva dos estudantes com vulnerabilidade social. Nesse processo de exclusão, aqueles que não evadem o ensino médio mudam de escola, causando uma inflação²⁰³. A partir da análise desse contexto, vemos que a Reforma do Ensino Médio prevê, através da referência

²⁰¹ GIROTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Education Policy Analysis Archives*, [s. l.], v. 26, p. 109, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3499>

²⁰² Ibid., p. 5.

²⁰³ BASÍLIO, 2019 op. cit.

ao PNE, a implantação do ensino de tempo integral em 50% das escolas públicas, que atendam pelo menos 25% dos estudantes.

O que ocorreu em SP poderá se repetir por todo país, o processo de elitização das escolas integrais, e a criação de bolhas e pseudo-excelência que ocultam a expulsão velada dos estudantes trabalhadores e “estudantes-problema”, em detrimento dos outros 50% de escolas que passarão pelo processo de inchamento e declínio na qualidade do ensino. De fato, a desigualdade de qualidade de ensino entre as escolas é algo que já ocorre no sistema público de ensino, e diversos estudantes do colégio Arnaldo Jansen frisaram que a sua escola era considerada melhor que as outras, por sua estrutura, segurança e disciplina. Gabriela e Íris comentam sobre a diferença do Arnaldo para outra escola da cidade, o CAIC²⁰⁴:

Gabriela: [...] porque daí o ensino perto aqui de casa, tem o CAIC, que tem esses dias, conversando com um amigo meu, daí ele estudou no CAIC até o terceiro ano, daí ele falou que o CAIC assim é tipo você vai só pra passar, porque você não precisa comparecer, você não tem uma regra, assim sabe? É é difícil né? [...]

Anne: Entendi, o primário você fez no CAIC.

Gabriela: Isso, só que, como o primário lá é municipal daí a gente vê diferença. O municipal ele recebe mais grana pra fazer as coisas, e daí o estadual ele é mais abandonado mesmo, você sente assim.

Íris: Então era uma viagem pra ir pro Arnaldo e voltar do Arnaldo, pro Arnaldo e voltar pro Arnaldo, mas eu ia porque eu gostava e o colégio era bom, e perto do meu colégio [da minha casa] tinha o CAIC, mas é um colégio bem... em questão de nível de ensino na época era muita diferença, sabe?

O que os estudantes apontam é que, em vez de buscar diminuir essas diferenças e oferecer equidade de condições para as escolas, a reforma irá aumentar ainda mais o abismo social, mesmo entre as escolas públicas. Por outro lado, as propostas que veremos adiante, teriam como efeito o aprofundamento da desigualdade entre as escolas públicas e particulares.

3.2.2.3. Notório saber

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no

²⁰⁴ Os chamados Centros de Atenção Integral à Criança e Adolescente. Pensados como uma proposta de educação integral por Darcy Ribeiro, as unidades espalhadas pelo país se assemelham à situação descrita em reportagem sobre as escolas do modelo no Distrito federal, não mantendo sua proposta pedagógica inicial, por falta de recursos e servidores, o que cerceia a qualidade do ensino nesses estabelecimentos. CAICS, sonho que virou sucata. Correio Braziliense. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2014/04/22/ensino_educacaobasica_interna,424105/caics-sonho-que-viceou-sucata.shtml. Acesso em 14 ago. 2022.

inciso V do caput do art. 36.
” (NR)²⁰⁵

A questão do Notório Saber foi uma das mais evidenciadas durante o processo das ocupações, ainda que tenha sido lida de forma imprecisa pelos estudantes. Segundo eles: “Querem permitir com que pessoas com ‘notório saber’ possam dar aula. Ou seja, não precisa mais ser licenciado (ter graduação/formação). Já imaginou, uma pessoa qualquer dando aula?”²⁰⁶. A interpretação feita, por mais que tenha sua legitimidade, na medida em que questiona a contratação de pessoas sem licenciatura para ministrar aulas, muitas vezes ignorou o fato de que ela se restringe à atuação na educação profissional, o que na verdade já era prática comum nas escolas.

Num primeiro momento, no qual o Notório Saber foi interpretado como algo que poderia ser aplicado para qualquer área do conhecimento, levou esse ponto específico da MP a ser um dos mais debatidos e levados ao público. Talvez essa imprecisão tenha se dado exatamente no sentido em que havia uma preocupação com as condições de trabalho dos professores – como vimos, havia uma relação estreita de Íris e Ada com a vida docente através do convívio familiar, e ainda o tratamento dispensado pelo Estado aos professores no Paraná.

Os estudantes questionavam também os critérios que seriam estabelecidos para o aferimento deste “Notório Saber”, visto que a MP não definia qualquer tipo de processo seletivo para contratação destes profissionais. Por outro lado, como bem destaca Steimbach, por mais que haja imprecisão sobre esse ponto do texto da Medida, os estudantes levantavam questões bastante pertinentes, como por exemplo a possibilidade “de se ‘abrir brechas’ legais para que a docência fosse exercida por profissionais não licenciados”²⁰⁷. Nesse sentido, também questionam a possibilidade de se contratar profissionais com formação precária – ainda que existam professores licenciados no mercado – como forma de poupar dinheiro público visto que com uma formação menor o professor não licenciado teria uma remuneração inferior:

Disso daí do notório saber que entra aquela coisa de terceirizar as pessoas ali dentro, aquele que era pedreiro vai ganhar bem menos pra mesma aula de quem se formou,

²⁰⁵ Medida Provisória..., 2016 op. cit.

²⁰⁶ EE – De estudante para esudante. [Ocupações Secundaristas Contra Reforma Do Ensino Médio]. São José dos Pinhais, 9. out. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudante. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudante/posts/1688658581453219>. Acesso em: 3 set. 2021.

²⁰⁷ STEIMBACH, 2018 op. cit, p. 56.

né, e vai tirar muitas vezes a vaga de quem se formou, porque o Estado prefere pagar menos e dar uma aula qualquer pros estudantes²⁰⁸.

3.2.2.4. Itinerários formativos e a retirada da obrigatoriedade de disciplinas

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno [...]

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I – linguagens;

II – matemática;

III – ciências da natureza;

IV – ciências humanas; e

V – formação técnica e profissional.²⁰⁹

Neste ponto o texto da lei possui grande ambiguidade, não fica esclarecido como, na prática e com as estruturas escolares, seria possível aplicar tal modelo. A respeito deste ponto, dizem os estudantes:

Disciplinas antes obrigatórias passam a ser opcionais e pode ter certeza: a escolha de uma área do saber significa abdicar de outra! Isso prejudica, também, quem pensa em ir pra faculdade pois passa a não ter acesso a conhecimentos que serão cobrados nos processos seletivos. E não a toa são justamente as matérias que mais estimulam o pensamento crítico como a filosofia, sociologia e artes. E os professores dessas disciplinas, ficam como? Sem emprego. E não só eles!²¹⁰

Em nenhum momento, nem o PL, nem a MP e tampouco a posterior Emenda Constitucional falaram a respeito da exclusão das disciplinas de filosofia e sociologia. No texto, o que ficou evidente era a não-obrigatoriedade de Educação Física e Artes. A pauta explícita na qual os estudantes defendiam a manutenção principalmente das disciplinas de Sociologia e Filosofia provavelmente se deve a exclusão na LDB do Inciso IV do parágrafo 36: “IV – serão

²⁰⁸ Ibid., p. 320.

²⁰⁹ Medida Provisória..., 2016 op. cit.

²¹⁰ EE – De estudante para estudante. [Ocupações Secundaristas Contra Reforma Do Ensino Médio]. São José dos Pinhais, 9. out. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudante. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudante/posts/1688658581453219>. Acesso em: 3 set. 2021.

incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. As duas disciplinas haviam sido incluídas como obrigatórias apenas em 2008, após ficarem banidas por 40 anos, quando durante a ditadura civil-militar haviam dado espaço a “Educação moral e cívica”²¹¹. Durante muitos anos, a obrigatoriedade fora restringida apenas para alguns anos do ensino médio, sendo progressivamente ampliada, dependendo da decisão de determinados Estados. Com seu conteúdo potencialmente crítico, essas disciplinas eram as principais responsáveis pela “formação cidadã”, proposta na Lei de Diretrizes e Bases Curriculares (LDB).

Mas tão logo haviam sido instituídas, essas disciplinas foram colocadas em risco. Ainda em 2014, em sua campanha para reeleição, Dilma Rousseff fez a seguinte declaração: “O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um curriculum com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos”²¹². Segundo a notícia, essa declaração gerou controvérsias nas redes sociais, onde se viu um movimento em defesa das duas disciplinas citadas pela presidente.

Quando pensamos dentro do âmbito da comissão especial criada para realizar a reforma, os principais indicadores usados são aqueles de larga escala, que não tem a capacidade assertiva de medir as transformações evidenciadas por conta da implantação de ambas as disciplinas no ensino público. As mudanças vistas na reforma estão dentro daquela lógica do mestre, referenciada no capítulo anterior, na qual se criam problemas que devem ser solucionados da maneira mais eficaz possível, mas nunca lidando com a escuta e a complexificação do cenário escolar.

Pudemos ver o papel crucial das ciências humanas para formação de sujeitos pensantes e críticos. Os casos de Ada e Helena são exemplares no sentido de demonstrar a potência transformadora que as disciplinas tinham na escola. Ou seja, existe uma mudança acontecendo na relação entre os professores e os estudantes, e na sociedade como um todo; uma crescente conscientização que pode ser relacionada diretamente ao crescente caráter crítico destas

²¹¹ SCHENINI, F. **Filosofia e Sociologia no ensino médio**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio#:~:text=Após quase 40 anos%2C as, três séries do ensino médio](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio#:~:text=Após quase 40 anos%2C as, três séries do ensino médio. Acesso em: 26 out. 2021.). Acesso em: 26 out. 2021.

²¹² REFORMA de currículo proposta por Dilma gera polêmica nas redes sociais. **O globo - Política**, Rio de Janeiro, 22 set. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/reforma-de-curriculo-proposta-por-dilma-gera-polemica-nas-redes-sociais-14011499>

disciplinas. É exatamente neste ponto que talvez os estudantes tenham saído em defesa principalmente da manutenção dessas matérias, ainda que as outras áreas também pudessem perder carga horária. Podemos perceber nas entrevistas feitas que o ponto da retirada das disciplinas talvez tenha sido o que mais gerou engajamento entre os estudantes.

Em sua entrevista, Helena sublinha especificamente o debate sobre o conteúdo de Sociologia que a fez refletir sobre as condições da escola, e deu sentido para sua experiência:

Helena: E eu lembro que eu tive uma aula sobre Foucault uma vez sobre a docilização do corpo e a questão da escola e aquilo pra mim fazia muito sentido. A forma como eu me sentia presa dentro da escola. [...]

Ana: Então, e por que você ocupou a sua escola?

Helena: Eu lembro quando eu fiquei sabendo da... da medida provisória, né? Eu fiquei muito curiosa. Por que estava acontecendo aquilo com a escola e da ameaça que as matérias como a sociologia e a filosofia estava correndo, acho que isso foi o pior, assim, porque foram matérias que me ajudaram a me encaixar dentro da escola e quando eu senti que isso estava em risco eu fiquei ‘opa, não acho isso muito legal’. Aí eu fui buscar pesquisar, assim, entender como que ocorriam os movimentos sociais, porque as pessoas reivindicavam coisas, né? E aquilo tudo fazia muito sentido pra mim na época, né. [...]

É nesse ponto em que essas disciplinas são vistas como um dos poucos espaços de escuta e de criticidade, que os estudantes percebem na retirada da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia uma busca pela diminuição da consciência crítica e a perpetuação da educação básica como espaço para formação apenas de trabalhadores, e não de seres “pensantes”. Sobre isso destaco trecho retirado do documentário *Primavera Secundarista*:

A gente precisa de educação que forme seres humanos. A gente já tem muito ódio, já tem muita máquina, a gente já tem muita pessoa vivendo numa engrenagem gigante num sistema... acordar, ir pro trabalho, trabalhar o dia inteiro, na semana inteira, pra comprar coisa no final de semana sabe? E isso já tá muito na cabeça das pessoas. A MP só vem pra aumentar essa situação, sabe? Ela só vem pra priorizar ainda mais, para que o jovem de hoje, pro futuro de hoje, seja... esteja mais acostumado com isso. Ele não tenha nem pessoas que como a gente tá aqui agora pensando, saca? Eles querem acabar com esse tipo de gente. Porque se acabar com esse tipo de gente não tem escola ocupada, se não tem escola ocupada eles fazem o que eles quiserem²¹³.

Os estudantes muitas vezes expressaram que a reforma em suas diversas facetas, evidenciava um projeto de brutalização daqueles que dependiam da escola pública. Para eles, não só a não obrigatoriedade de disciplinas críticas, mas as “experiências práticas” que estavam associados à formação técnica e profissional (art. 36º, §11), eram evidências do projeto que

²¹³ PRIMAVERA SECUNDARISTA. Direção: Maíra Kaline. Brasil: Grupo de pesquisas em trabalho, educação e tecnologia - GETET da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TbNqoky5HVV>

visava restringir o conhecimento das classes baixas ao tecnicismo. Em evento, o ex-membro do SINSEP Murilo, que acompanhou de perto a movimentação dos estudantes de São José dos Pinhais, comenta como isso se expressou no contexto específico daquela cidade:

Murilo: Lá em São José dos Pinhais é um município industrial, a cidade industrial do Paraná. [...]. E lá, essa estudantada, tudo é isso, um desespero que bateu neles que eu sentia muito vivo deles era isso ‘eles estão querendo reservar a gente a só apertar parafuso em fábrica’ porque nessa lógica da reforma do ensino médio além de você ficar o dia inteiro... mas era uma parte estudando e a outra parte indo fazer estágio gratuito nas fábricas. Então eu tô aqui, já trabalhava às vezes em fábrica ia ter que continuar trabalhando só que de graça por conta da escola. [...] Uma foto do dia da assembleia (Figura 6) que decidiu a primeira ocupação, e que fala um pouco disso que eu falei aqui: “a escola não é fábrica aluno não é mercadoria”. Que ali pelo menos São José dos Pinhais eles tinham muito esse foco de que eles iam começar a ser trabalhador escravo das fábricas que já era o destino deles pela reforma administrativa [do ensino médio] mais ainda, eles não poderiam ser outra coisa na vida que não esse operário mal remunerado de base²¹⁴.



FIGURA 6 IMAGEM ACERVO PESSOAL DE MURILO.

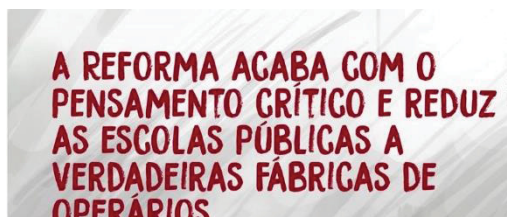


FIGURA 7 RECORTE DE PANFLETO PUBLICADO NO DIA 17 DE OUTUBRO DE 2016 NA PÁGINA DO FACEBOOK E.E. DE ESTUDANTE PARA ESTUDANTE.

²¹⁴ Esse trecho é de um evento feito on-line. Para não haver a possibilidade de identificação dos estudantes, achei preferível não referenciá-lo. Caso tenha interesse na referência para alguma pesquisa, entrar em contato pelo email: anne.rocha28@gmail.com.

Percebe-se que os estudantes estão apontando a perversidade do discurso da lei e dos parlamentares, que afirmam que o ensino médio deveria ser mais “interessante” para o jovem, quando o acesso ao ensino técnico, em sua grande maioria se dá não pelo “interesse” e sim pela necessidade financeira e as condições materiais. Em outro sentido, a MP aponta que a oferta dos itinerários se dá pela instituição de ensino, a depender das condições contextuais e estruturais das escolas. É possível compreender o desespero relatado por Murilo, quando estes jovens percebem que sendo moradores de uma das maiores áreas industriais do Estado, o ensino técnico e a área de matemática teriam grande prioridade na oferta pelas instituições de ensino dali – em detrimento dos outros saberes.

Neste ponto, podemos perceber a semelhança com as críticas dos ocupas de São Paulo à “reorganização escolar”, em que se questiona as motivações da reforma, que não é vista apenas como um projeto que tem inconsistências, mas como uma forma do Estado conscientemente direcionar a educação pública apenas para servir ao mercado de trabalho – ou de forma mais genérica, ao Mercado em si. Essa conclusão evidencia um amadurecimento da visão a respeito das questões de classe, de forma que os estudantes se veem como um coletivo que está sendo ameaçado por manipulações externas de um governo que defende o conservadorismo da “escola sem partido” e os valores mercadológicos:

O cenário tá tenebroso! O governo quer ‘reformatar’ o ensino médio com a Medida Provisória 746, quer uma ‘escola sem partido’. Mas pra que?
 Não se enganem! Essas medidas são ataques e tem a função de esvaziar de conteúdo crítico as escolas. Querem proibir professores de ter qualquer posicionamento crítico e impedir debates que questionem a sociedade, a exploração, as injustiças.
 Querem professores calados e alunos pacíficos! Querem também reformar o ensino médio pra criar uma educação cada vez mais voltada pro mercado-de-trabalho e aluno pra ser ovelha pro abate!²¹⁵

E por fim, devemos destacar a questão dos itinerários formativos. A MP do Ensino Médio estabelece que a carga horária mínima de todo ensino médio deve ser de 4200 horas, tendo no máximo 1200 destas horas dedicadas ao currículo da BNCC. Ou seja, menos de um terço do tempo de formação do Ensino Médio será dedicado aos conteúdos, enquanto o resto do tempo deverá ser preenchido pelos itinerários formativos, propostas interdisciplinares, além das aulas de português, matemática e inglês que são obrigatórias nos três anos.

²¹⁵ EE – De estudante para esudente. [Ocupações Secundaristas Contra Reforma Do Ensino Médio]. São José dos Pinhais, 9. out. 2016. Facebook: [movimentodeestudenteparaestudente](https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/posts/1688658581453219). Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/posts/1688658581453219>. Acesso em: 3 set. 2021.

A BNCC divide o conteúdo do Ensino Médio em quatro grandes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Na prática esse modelo de divisão curricular tende a diminuir ainda mais o tempo em sala de aula dos assuntos relacionados à ciências humanas e da natureza, visto que o tempo dedicado a essas áreas é dividido entre mais disciplinas: nas humanas, história, filosofia, sociologia e geografia; e nas ciências da natureza, física, química, biologia e por vezes, geografia física. De fato, essa mudança torna nacional a diminuição da carga horária destas disciplinas, em detrimento da área de português e matemática, que já tem sido feita há muitos anos, incluindo no Estado do Paraná.

Outro ponto levantado pelos estudantes é o caráter precoce a respeito da decisão sobre os itinerários, e a falacidade do discurso que apresenta os itinerários como “maior liberdade” e incentivador do “protagonismo juvenil”:

A medida quer forçar o aluno com apenas 15 anos a escolher o que vai fazer pro resto da sua vida acadêmica. Mas o pior é que o que aparece como uma ‘liberdade maior’ pro aluno poder escolher é na verdade um esvaziamento de conteúdos e uma desresponsabilização do Estado de fornecer todas as áreas do saber ao aluno! A liberdade é muito mais para quem oferta (escola) do que pra quem cursa (o aluno)²¹⁶.

Dessa forma, os estudantes compreendem dois pontos, inicialmente que não se deveria limitar a aprendizagem a decisão tomada precocemente, e que essa decisão não partiria de fato do estudante, e sim do sistema de ensino. Em relação à primeira questão, é interessante perceber isso na fala de Ada, quando conversamos a respeito de sua trajetória após o Ensino Médio. Mesmo que não estivéssemos falando sobre a MP, ficou evidente que ela não se sentia preparada para decidir sobre suas escolhas profissionais aos 17 anos:

Ada: Quando as ocupações... naquela época que começou eu tava no ensino médio, tava no meu último ano da escola, tava decidindo o que eu queria da vida e naquele ano eu tinha certeza que eu queria ser professora, era o que eu queria seguir e eu fiquei na dúvida só de que área eu iria. [...] Eu gosto muito, mas eu estou numa área completamente diferente do que eu estimei no começo, né? Eu queria ser professora, e eu não quero ser professora de inglês e português [risos]. Na verdade eu to indo pra outra área, que é a de redação.[...] E a gente não tem nenhuma noção do que a gente quer pra vida, pra tomar essa decisão já com 17 anos.

Essa fala evidencia que o “protagonismo estudantil” e a relação com a vida profissional deveriam ser debatidos na escola, mas não da forma que foi proposta pela reforma, que adianta ainda mais a decisão a respeito do futuro profissional. Além disso, essa decisão nem sempre

²¹⁶ Ibid.

está nas mãos do estudante porque cada instituição pode definir os itinerários que irá oferecer, dentro de suas possibilidades materiais. Assim, em cidades pequenas, por exemplo, a capacidade de oferecer todos os itinerários é restrita. Se torna clara a imposição das formações técnicas em áreas de maior fragilidade, e sabemos que provavelmente as ciências da natureza, e principalmente as ciências humanas e sociais teriam sua oferta prejudicada, na medida em que são áreas pouco vantajosas em relação à oferta de trabalho.

Podemos ver também nos relatos estudantis que existe a percepção de uma relação entre a lei e a impossibilidade de seguir os estudos até a vida universitária, o que não seria inaugurado pela MP visto que na realidade brasileira, o acesso à universidade pelos estudantes de escola pública é ainda muito restrito. Porém, para os estudantes, a medida favorecia um retrocesso, visto que durante os anos anteriores, seu acesso vinha se ampliando consideravelmente através das políticas de cotas e de permanência estudantil. Quando a MP foi anunciada, não havia no texto da lei qualquer menção a uma mudança nos processos seletivos universitários. No contexto da MP havia a compreensão de que o ENEM e os vestibulares das grandes universidades do Brasil, incluindo a Universidade Federal do Paraná, continuaria mantendo a prova com todas as disciplinas, o que de fato se consolidou, no caso das provas autônomas das universidades. Essa mudança aprofundaria ainda mais a distância entre as oportunidades de futuro universitário, que já eram dramáticas antes da implantação da MP. O caso do ENEM foi esclarecido apenas em 2018 com a publicação da Resolução nº 3, de 21 de novembro, que definiu que a prova do ENEM deveria ser adaptada para as condições dos itinerários formativos e BNCC²¹⁷.

Por outro lado, o próprio itinerário formativo faria com que o estudante tivesse que definir e *limitar* esse futuro muito cedo – e de forma enviesada, devido às condições de materiais de um adolescente de 15 anos que estuda em escola pública. Isso se expressa no relato de Helena no qual ela relaciona as disciplinas de filosofia e sociologia, o sonho de um futuro universitário e o legado familiar marcado pela necessidade de trabalho e a consequente evasão escolar:

Helena: [...] Me afetou muito diretamente [a MP], principalmente em questão de afetar matérias ali que me ajudaram a ver sentido, né? Na escola e algumas outras coisas. Eu nunca tive vontade de fazer faculdade, por exemplo. Depois que eu comecei a ter sociologia, ter filosofia e ter um certo apego por essas matérias eu comecei a ter vontade de estudar.

Ana: De entrar na universidade?

²¹⁷ RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. Brasília: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622.

Helena: De entrar na universidade. Pra mim era impossível assim, a universidade federal. Não tem ninguém da minha família que vem de universidade federal, a maioria das pessoas da minha família sequer concluíram o ensino médio porque tinham que trabalhar... então na minha concepção era isso: eu ia chegar até dado momento da escola, ia largar e ia trabalhar. Então quando eu vi que talvez, né? Próximas gerações não iam ter esse mesmo *insight* que eu tive com a matéria de sociologia e filosofia, aquilo me afetou muito diretamente.

O relato acima demonstra as condições de vida não só de Helena, mas de diversos estudantes de escola pública, que antes mesmo das mudanças propostas pela MP, já se viam com poucas condições de acesso à universidade. No Brasil, a Universidade ainda é para muitos o ponto transformador na possibilidade de acesso a melhores condições financeiras de vida. A partir da visão na qual a MP pode aprofundar ainda mais a dificuldade de acesso à universidade, é possível compreender o motivo pelo qual em muitos momentos os estudantes denunciam na MP uma tentativa de retirar dos jovens sua “esperança no futuro”.

Apresentado todos os pontos da MP do Ensino Médio que geraram reações nos estudantes, nós podemos aferir que em cada escola, e para cada estudante, alguns pontos eram mais importantes que outros. Ainda que em meu roteiro de entrevistas a respeito das ocupações de São José dos Pinhais isso não tenha sido questionado, podemos perceber essa diversidade de motivações – dentro da MP – no estudo de Steimbach, em escolas de Curitiba:

TABELA 5 – O QUE ERAM CONTRA?

O QUE ERA CONTRA DA REFORMA DO E.M.	GRUPO / RESPOSTA	Possibilidade de contratação de professores sem licenciatura (notório saber)	Aumento de carga horária / Ensino Médio Integral	Retirada da obrigatoriedade de algumas disciplinas	Formato como a política foi feita (através de Medida Provisória)	A escolha precoce do itinerário formativo
	Ocupação Alfa (8 participantes)	✓	✓✓	✓	✓	✓
	Ocupação Ômega (4 participantes)		✓✓✓	✓✓		
	Ocupação Fênix (5 participantes)	✓✓		✓✓✓✓		
	CAOS (5 participantes)	✓✓	✓✓	✓		✓✓✓

FIGURA 8 O QUE ERAM CONTRA, NA MP? FONTE: STEIMBACH, P.54

Havia diversos pontos na MP que tocavam de diferentes formas cada escola, evidenciando a variabilidade do movimento, ainda que se estruturasse entorno da pauta da MP. Um ponto crucial na percepção das motivações dos estudantes era a relação afetiva que possuíam com a escola e com a educação no sentido mais amplo, como vemos na fala de Helena:

Helena: [...] Eu tinha um apego muito grande naquele momento com a educação, se tratando de educação pública, né? Eu estudei a vida inteira em escola pública e eu queria um futuro melhor pra minha escola, né? Por mais que fosse um ambiente no qual eu tive desavenças durante muitos anos, né, eu já tava em outra fase da vida. Em uma fase em que eu já tinha me encontrado dentro do ambiente escolar. Então naquele momento eu via a ocupação como uma estratégia mais pertinente que a gente tinha pra tentar mobilizar as pessoas e pelo menos avisar do que tava acontecendo, né? [...] Então eu acho que... que a partir do momento que eu vi a educação sendo colocada em risco foi uma coisa que me gerou certa *comoção*, assim, que me levou a ‘vou ocupar’.

Portanto, não se tratava apenas de aprovar ou não algumas medidas que transformariam a escola, e sim de um embate “em defesa” da educação, no sentido mais amplo. E a defesa da educação era também a defesa de um projeto de futuro que fora *prometido*, e era desejado por estes estudantes. A ocupação se tornou um caldeirão de desejos possíveis, frente à imposição limitadora da MP.

3.3. PEC da morte

Para além das questões relacionadas à MP do Ensino Médio, ainda na primeira semana de ocupações, a pauta contra a PEC 241 foi adicionada ao movimento. O governo Temer apresentou uma série de reformas logo nos primeiros meses no poder, nos quais a MP representa a imposição de modelos neoliberais na economia do país. Enquanto o PT, como partido eleito democraticamente e social democrata, precisava gerir as necessidades a partir dos interesses da população (ainda que de forma restrita), a gestão de Temer não tinha qualquer respaldo popular e então estava livre para impor medidas que não eram populares – e que eram rapidamente aceitas pela Câmara que permanece de maioria conservadora. Mas o auge desse processo se deu com a apresentação da PEC 241 ao congresso, um projeto que foi considerado por muitos

como inconstitucional, e denunciado inclusive por órgãos mundiais, como “violação dos direitos humanos”²¹⁸.

Para você que não sabe, a Emenda Constitucional que está sendo discutida e já foi aprovada na Câmara dos deputados em Brasília visa CONGELAR por 20 ANOS os investimentos em saúde, educação e os aumentos em todo o setor público. Logo, desde a verba da nossa escola até os salários de nossos pais não vão subir pelos próximos 20 anos, isso significa que quem mais precisa esta pagando pela crise, e quem já tem uma vida melhor não sofre com nada!²¹⁹

No dia 10 de Outubro, uma semana após a ocupação do Colégio Arnaldo Jansen, a Câmara dos deputados inicia a votação da PEC 241, chamada pelos *ocupas* e sindicalistas, de PEC da Morte. A PEC que teve vários nomes – 241, 55, da morte, do congelamento, do Teto de gastos – tinha como objetivo primordial a instauração de um “novo regime fiscal”, que pudesse equilibrar as contas públicas. Ao menos esse era o discurso do ministro da Fazenda Henrique Meirelles, alguém com “credibilidade internacional para tranquilizar o mercado de que o Brasil fará o ajuste fiscal e aprovará reformas fundamentais para recuperar a economia do país”²²⁰. O ministro da Fazenda afirmava que havia um descontrole das contas públicas, e por isso era necessária essa mudança; fato questionado pela economista Aline Lourenço, que apresenta em seu texto que as condições dos gastos públicos no governo de Dilma Rousseff não eram exacerbados, o que ocorreu foi uma diminuição na receita por conta das desonerações fiscais e redução nos investimentos públicos²²¹.

A PEC tinha como proposta o congelamento dos gastos públicos primários durante 20 anos, sendo corrigido apenas a inflação medida através do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) no qual a receita do ano posterior seria medida a partir da do ano anterior, acrescido a percentagem do IPCA, tendo por base o ano inicial de 2016. Ou seja, independente de um crescimento econômico que aumentasse as receitas públicas, ou ainda da demanda social por serviços públicos – o que é esperado devido ao envelhecimento da população – o investimento nos serviços básicos não poderiam aumentar, daí o “Teto de gastos”.

²¹⁸ BRAZIL 20-YEAR PUBLIC EXPENDITURE CAP WILL BREACH HUMAN RIGHTS, UN EXPERT WARNS. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=21006&LangID=E>. Acesso em: 23 nov. 2021.

²¹⁹ Blog do movimento *Ocupa Paraná*: <<http://www.ocupaparana.com.br/p/sobre.html>> acesso em: 7 set. 2017

²²⁰ CAMAROTTI, G. Henrique Meirelles é favorito para comandar Fazenda sob Temer. **G1**, São Paulo, 23 abr. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/blog/blog-do-camarotti/post/henrique-meirelles-e-favorito-para-comandar-fazenda-sob-temer.html>

²²¹ LOURENÇO, A. da C. Novo Regime Fiscal: Um passo atrás para a economia brasileira. **Revista de desenvolvimento e políticas públicas**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 140–157, 2018.

É importante salientar que o congelamento se restringiria aos gastos primários – ou seja, aos serviços de saúde, educação, segurança, e todos os programas sociais e estruturas do Estado - enquanto os gastos financeiros com a dívida pública poderiam aumentar.

Nos anos anteriores a 2016, a distância entre o aumento no investimento público e o IPCA foi grande. Segundo Nelson Amaral, caso uma PEC semelhante tivesse sido aprovada em 1998, ou seja, se o tempo de duração da PEC fosse de 1998 a 2018, chegaríamos a 2018 com o total de 131 bilhões de reais que deixariam de ter sido investidos por conta do Teto, e o valor investido no ano corrente seria de cerca de 17 bilhões (contra 56,4 bilhões aplicados efetivamente). O cenário da educação básica é melhor do que o das universidades públicas, pois a educação básica possui como segurança o art. 212 da constituição de 1988, que obriga ao Estado investir no mínimo 18% da receita proveniente da União após a distribuição aos Estados e municípios. Já as universidades perderiam 196 bilhões de reais (Figura 9)²²² **Erro! Fonte de referência não encontrada.** em investimentos, pois não está protegida pelo art. 212:

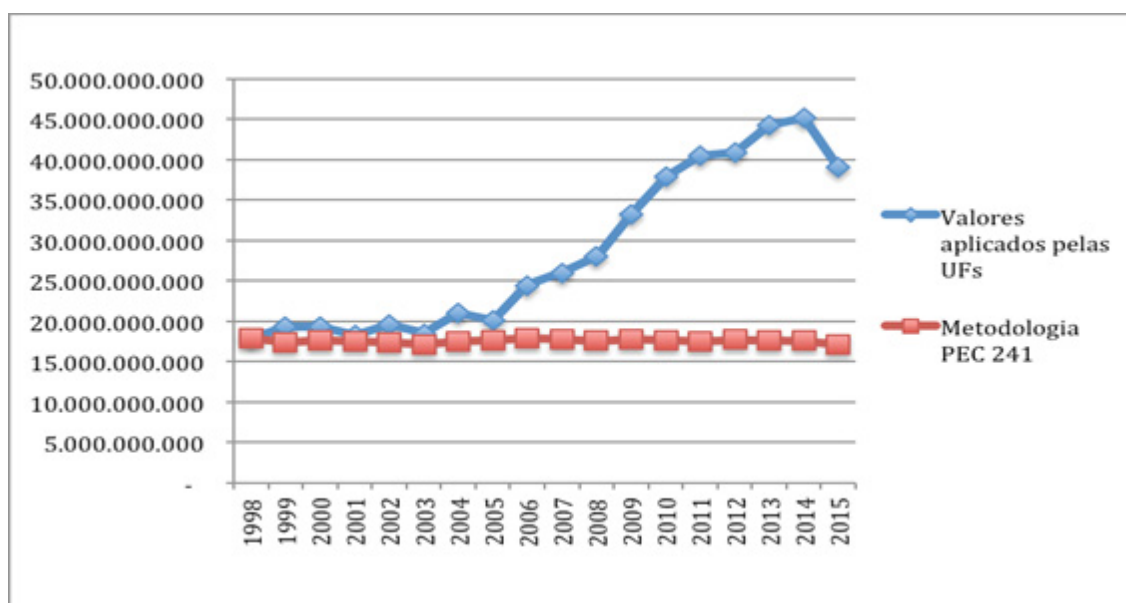


FIGURA 9 COMPARAÇÃO ENTRE OS VALORES APLICADOS PELAS UFS E OS RECURSOS

Qual seria o destino do dinheiro “economizado” pela PEC? Amaral demonstra que muito mais do que buscar levantar soluções para o problema da crise financeira que o país vivia

²²² AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 653–673, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.70262>

no período, a PEC é a consolidação do sucesso do projeto dos ideais neoliberais de enxugamento do Estado²²³. Isso fica evidente no ponto em que o pagamento das dívidas públicas, que em janeiro de 2016 era de 66% do PIB, não foi tocada pela PEC. Ou seja, a austeridade atingiu apenas o âmbito das estruturas do Estado que diz respeito à população, enquanto a dívida segue sem ser renegociada. Além disso, a PEC garante a relocação do dinheiro dos investimentos com educação, saúde, segurança, cultura, etc, para o pagamento de dividendos. Segundo Lourenço:

Dado que as despesas da União passem a ser estabelecidas de acordo com a inflação do ano anterior, provocará um impacto relevante diante do poder aquisitivo dos trabalhadores, já que, para os servidores públicos, a Lei de Responsabilidade Fiscal estipula que os critérios de elevação dos gastos com pessoal ocorram com base na Receita Corrente Líquida. Os trabalhadores da iniciativa privada sofrerão com o impacto ocasionado pela alteração da metodologia do reajuste do salário mínimo que atualmente se baseia na reposição da inflação e na variação do Produto Interno Bruto (PIB), além de que os trabalhadores que utilizam o salário mínimo como referência poderão ter seus ganhos reais comprometidos. [...] a adoção do novo regime fiscal significa perdas expressivas para o campo assistencial. A tentativa de se enquadrar no ajuste fiscal comprometerá os avanços no que tange ao combate à pobreza e à desigualdade, e à promoção da cidadania inclusiva, visto que constrangerá as proteções assistenciais como o Benefício de Prestação Continuada, o Programa Bolsa Família e o Sistema Único de Assistência Social, que foram estratégicos para conduzir o Brasil a um nível civilizatório mais alto, ao assegurar direitos e proteção ao público em situação de vulnerabilidade, tanto no que se refere à violação de direitos ou enfraquecimento de vínculos, quanto proveniente da situação de pobreza²²⁴.

O que fica evidente tanto para Lourenço quanto para Amaral, é que a PEC não é simplesmente uma tentativa de “equilibrar as contas públicas”, e sim a instauração de um projeto neoliberal de desestruturação do Estado. Para Lourenço, desde que o neoliberalismo se tornou a forma capital hegemônica, os decisores políticos (*policy makers*) – os formuladores e gestores de políticas públicas ligados ao poder executivo – tem sido pressionados a formular reformas fiscais que satisfaçam as demandas “de grupos financeiros e internacionais” a despeito das necessidades materiais da população.

Essa percepção ampla da política perversa que a PEC representava não passou despercebida pelos estudantes, que imediatamente adicionaram à pauta da MP também a PEC. É o que nos aponta Paula em sua fala indignada:

Paula: Daí o Temer pá, junto com a PEC do congelamento, e a gente ficou “meu?!”. E o que mais irritava a gente... quase tive um surto naquele lugar... a gente tá fazendo por vocês também. Porque a partir do momento que entrou a PEC na nossa pauta, a gente disse ‘mas vão congelar, é vinte anos congelando saúde, educação e segurança’.

²²³ Ibid.

²²⁴ LOURENÇO, 2018. op. cit. p. 50.

Quando teve a desocupação e os policiais ficavam olhando pra nossa cara com cara de bunda, eu falei ‘meu, estou lutando isso aqui por você, cara... Vai diminuir tudo o que você precisa pra trabalhar. Você não vai ter material, você não vai ter carro, você não vai ter salário...’ e eles lá.

A PEC adicionou ao movimento uma percepção mais ampla, visto que não se tratava apenas de uma pauta sobre a juventude estudantil, e sim a defesa geral do caráter coletivo frente às responsabilidades do Estado, além de atingir diretamente os investimentos em educação. Como vimos, a Reforma do Ensino Médio estava sendo debatida durante do governo Dilma, e um dos maiores impedimentos que se colocava para sua aplicação era a ausência de estrutura das instituições de ensino. Assim, para que a reforma fosse implantada de maneira sustentável, era necessário o aumento dos investimentos, mas o que vemos com a PEC é o oposto. Se o plano original do PNE (2014-2024) era alcançar o investimento de 10% do PIB para a educação até 2024, a imposição do teto de gastos aponta para uma projeção da diminuição do investimento em 1%, passando dos 6% investidos em 2016 (somando recursos da união, Estados e municípios), para 5% em 2024²²⁵.

Infelizmente a PEC foi aprovada em 13 de dezembro daquele ano, à revelia do movimento das ocupações e das greves no serviço público. O corte nos investimentos na educação são sentidos atualmente, com o parco repasse financeiro às agências de fomento, que coloca em risco seu funcionamento e consequentemente afetam as pesquisas em todas as áreas da universidade. Na saúde a pandemia obrigou o Estado a furar o teto de gastos, e evidenciou o descolamento que a lei tem com a realidade da população brasileira.

A partir de uma análise mais ampla a respeito dos movimentos sociais citados aqui, nós podemos analisar suas motivações políticas diretas: Quando Beto Richa quis retirar o dinheiro do fundo de pensão do funcionalismo do Estado para pagar dívidas, ocorreu a greve dos professores e o massacre de 29 de abril; a lógica mercantil que dominou a educação no Chile levou à Revolução dos Pinguins; o movimento de reorganização escolar em São Paulo, que visava “diminuir os gastos” com educação, suscitou as ocupações estudantis naquele Estado; e por fim, uma reforma do Ensino Médio associada à PEC do Teto de Gastos, motivou o movimento da Revolta Secundarista de 2016. O que todos esses movimentos tem em comum é sua reação a políticas vindas do Estado, que visam o favorecimento dos interesses do Mercado em detrimento das condições da população.

²²⁵ AMARAL, 2016 op. cit. p.662.

Nesse sentido, é de importância essencial falarmos sobre os três aspectos que sustentam a ideologia neoliberal: até aqui destrinchamos o aspecto grosseiro, evidenciado na diminuição dramática dos investimentos em serviços essenciais, como educação, saúde, programas sociais; ignorando as necessidades da população, ou qualquer senso *democrático*. Nas próximas páginas apresentarei as condições sutis e secretas que garantem a sustentação dessa ideologia, à revelia de suas evidentes contradições com as condições de necessidade da população.

3.4. Bases sutis do Neoliberalismo

Boa noite, eu sou Henrique Meirelles, e assumi o Ministério da Fazenda quando o Brasil enfrenta a pior recessão de sua história. Os gastos públicos foram elevados muito além da arrecadação nos últimos anos. Para você ter uma ideia, só neste ano o nosso déficit será de 170 bilhões de reais. Ou seja, esse é o tamanho do prejuízo que tivemos que assumir. E isso já vinha ocorrendo em anos anteriores. O governo vinha se endividando e pagando juros muito altos para poder financiar essa conta. A inflação saiu do controle e está acima dos limites aceitáveis. O clima de insegurança tomou conta da economia. Os investidores cancelaram seus projetos. Com isso, milhões de pessoas perderam os seus empregos. Na sua casa, todos sabem que não podem se endividar para gastar mais do que ganham, continuamente. Com o governo acontece a mesma coisa. Temos que sair da crise e reverter esse quadro de recessão e de desemprego. É por isso que defendemos o equilíbrio das contas do país. O governo Temer enviou uma proposta para mudar a Constituição e equilibrar o orçamento nos próximos anos. É necessário um prazo para ajustar as contas de forma gradual, sem retirar direitos, sem cortar o dinheiro dos projetos mais importantes, aqueles essenciais. Saúde e educação, por exemplo, serão preservados. Estamos criando mecanismos para garantir que essas áreas prioritárias não terão perdas. Com o controle dos gastos, o Brasil vai recuperar a credibilidade. A confiança de consumidores, investidores e empresários já está retornando. Já notamos os primeiros sinais dessa mudança. Confiamos que o Congresso aprovará essa medida que vai equilibrar as contas públicas. Este é o caminho para a volta do crescimento de nossa economia e para a criação de empregos que o nosso povo precisa. O momento exige de todos nós dedicação e esforço para que o Brasil volte a crescer e gerar prosperidade. Não aceitamos mais inflação e desemprego. Porque os mais pobres é que pagam essa conta. Com a aprovação da proposta que equilibra as contas públicas vamos superar esse momento e recolocar o Brasil no caminho da justiça social com desenvolvimento de verdade. Obrigado pela atenção. E boa noite a todos²²⁶.

No discurso acima, Henrique Meirelles – que foi presidente do Banco Central durante o governo Lula, e excluído na gestão de Dilma, retornando como Ministro da Fazenda de Michel Temer – defende em rede nacional a aprovação da PEC 241 como alternativa à “maior

²²⁶ MEIRELLES defende pec do teto dos gastos públicos em rede nacional de televisão e rádio. **Ministério da Economia**, Brasília, 6 out. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/assuntos/noticias/2016/outubro/meirelles-faz-pronunciamento-em-rede-nacional-de-televisao-e-radio>. Acesso em: 21 nov. 2021.

recessão da história do país”. Assim como durante este texto eu busquei trazer as falas dos estudantes, achei interessante trazermos a fala daquele que propôs e defendeu um projeto de lei tão impopular. É claro, que muito diferente das entrevistas captadas por mim, o discurso do ministro foi pensado e articulado com o objetivo explícito de convencer os brasileiros de que era “necessário” equilibrar as contas do país.

No início de sua fala ele define o cenário “catastrófico” no qual a economia se encontra: “a maior recessão da história”. Durante o ano de 2010, o país era a 6ª economia do mundo, sendo um dos exemplos globais da superação da crise de 2008. O gesto de desdém de Lula ao falar sobre a crise de 2008, “Lá (nos EUA), ela é um tsunami; aqui, se ela chegar, vai chegar uma marolinha que não dá nem para esquivar”, refletiu diretamente no processo de recuperação do país, visto que a economia atual é baseada na especulação e na confiança. A fala do presidente aliada à política de investimento no mercado interno fez com que o consumidor brasileiro não perdesse a confiança, e continuasse consumindo, mantendo a economia girando.

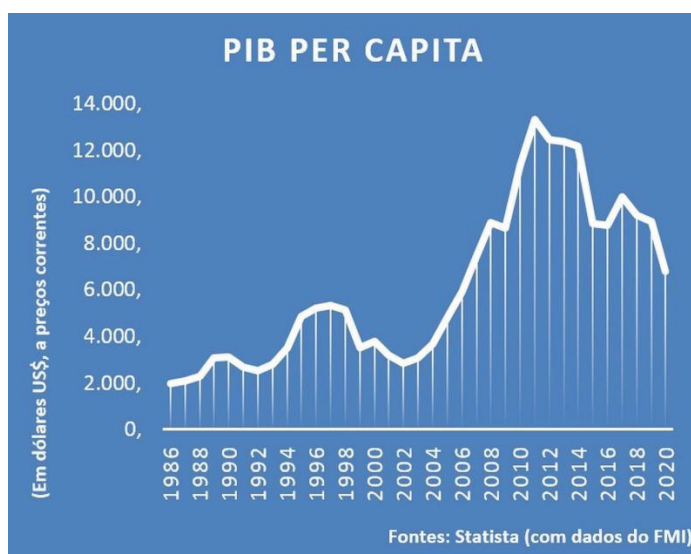


FIGURA 10 PIB PER CAPITA DO BRASIL DE 1986 A 2020²²⁷

Em termos de séries históricas, por mais que a crise de 2008 representasse uma forte recessão, ela nem de perto significava a perda das condições que haviam sido estabelecidas durante todo o governo PT. Porém, o fato de Meirelles afirmar categoricamente esse dado não

²²⁷ MARTINS, C. PIB per capita dos brasileiros em dólar caiu para níveis de 14 anos atrás. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 2 maio 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/certas-palavras/pib-per-capita-dos-brasileiros/>

é um diagnóstico neutro, mas a contrução de um cenário sutil no qual se justifique “qualquer medida” que impeça a “catástrofe” – ainda que a catástrofe seja na prática, relativa. O discurso de terror continua nas frases “A inflação saiu do controle e está acima dos limites aceitáveis. O clima de insegurança tomou conta da economia”. A inflação, um fantasma permanente na *psiqué* dos brasileiros que viveram nos anos 80 e 90, é sempre a “carta na manga” para gerar a sensação de medo na população. Em seguida o uso da palavra insegurança associada ao “sentimento da economia”, nos remete uma variação do processo recorrente de personalização de uma entidade que rege o mercado.

Dado o cenário sinistro, o ministro parte para o argumento da “razoabilidade”: “Na sua casa, todos sabem que não podem se endividar para gastar mais do que ganham, continuamente. Com o governo acontece a mesma coisa”. Aqui, ele apela para a obviedade, “como todos sabem” não devemos gastar mais do que recebemos – ainda que mais de um terço da população adulta estivesse inadimplente em 2016²²⁸. Mas essa obviedade é falsa. Visto que essa comparação só seria possível dentro de uma visão neoliberal da economia, em que outras ideologias proporiam saídas opostas à que ele irá apresentar a seguir. É o que nos aponta Lourenço, quando descreve que durante as recessões, a saída proposta pelo Keynesianismo vai em direção diametralmente oposta ao neoliberalismo:

Ao rememorar as ideias de Keynes, verifica-se a crença deste economista de que os gastos públicos agem como um incentivador da atividade econômica, visto que a sua realização cria um círculo virtuoso gerando uma série de contratações e gastos no setor privado que, por sua vez, aceleram e multiplicam seus efeitos na economia. [...] Dessa forma, em período de redução da atividade, o Estado deve promover investimentos públicos consideráveis com a finalidade de estimular os empresários a retomar seus investimentos e criar demanda para os produtos de diversas atividades, já que, além de diminuir o desemprego, as famílias teriam mais renda e consumiriam os produtos dos empresários²²⁹.

Ou seja, a narrativa se apresenta da seguinte forma: o cenário é catastrófico, você sabe que não se deve fazer isso, então eu – que sou especialista nisso – vou te apresentar a única solução que se torna imperativa para este problema. “Temos que sair da crise e reverter esse quadro de recessão e de desemprego. É por isso que defendemos o equilíbrio das contas do país. O governo Temer enviou uma proposta para mudar a Constituição e equilibrar o orçamento nos próximos anos”. Dessa forma, o cenário de catástrofe justifica qualquer alternativa como

²²⁸ INADIMPLÊNCIA DESACELERA EM 2016 E FECHA DEZEMBRO COM 58,3 MILHÕES DE BRASILEIROS NEGATIVADOS, MOSTRAM SPC BRASIL E CNDL. . São Paulo: [s. n.], 2016. Disponível em: https://www.spcbrasil.org.br/wpimpressa/wp-content/uploads/2017/01/Release-Inadimplência-PF-_-dez.pdf.

²²⁹ LOURENÇO, 2018 op. cit. p. 55.

solução, visto o caráter emergencial da demanda: “temos que”. Assim se estabelece como “racionais e científicas” as alternativas infernais que são impostas à revelia do debate a respeito delas, já que como “temos que” superar a crise, “é por isso” que defendemos tal medida. E a emergência justifica uma alteração na constituição que definiria a austeridade como forma de governo durante vinte anos. Em seguida, vemos as palavras imperativas – que representam a demanda maníaca do super ego –, que concluem a definição dessas alternativas infernais como única saída possível para o tenebroso cenário apresentado: “É necessário”, “Este é o caminho”, “O momento exige de todos *nós*”.

Percebemos também que o ministro faz questão de evidenciar que a população não ficaria desassistida dos serviços públicos: “É necessário um prazo para ajustar as contas de forma gradual, sem retirar direitos, sem cortar o dinheiro dos projetos mais importantes, aqueles essenciais. Saúde e educação, por exemplo, serão preservados”. Aqui fica evidente que o governo sabe que o projeto não tem adesão principalmente dentro do funcionalismo público, categoria que atualmente é a maior força sindical do país. Dessa forma, ele tenta desarticular a principal denúncia que vem desse setor utilizando a expressão “serão preservadas”. O que de fato ocorre, visto que a PEC não visa cortar os investimentos feitos nesses setores, mas sim, congelá-los, para que se mantenham da forma que estão por vinte anos. A questão que os críticos à PEC colocam era que congelar o investimento é o mesmo que, a longo prazo, deixar de investir nesses setores, visto que a manutenção deles exige eventuais aumentos dos investimentos.

Além disso, o discurso do ministro foi conscientemente pensado não só para apresentar a PEC 241 como única alternativa possível, como também para transferir a culpa deste cenário ao governo anterior, de Dilma Rousseff, e justificar o próprio *impeachment*: “Os gastos públicos foram elevados muito além da arrecadação nos últimos anos.[...]Ou seja, esse é o tamanho do prejuízo que tivemos que assumir. E isso já vinha ocorrendo em anos anteriores”. Mas segundo Lourenço, esse discurso não representa o que ocorreu nos anos Dilma:

O diagnóstico apresentado pelo governo defende que as despesas cresceram acentuadamente e não acompanham o crescimento da receita, contudo, através da análise feita neste trabalho, observa-se que não é isso que ocorre de fato. As despesas não tiveram oscilações muito bruscas enquanto a receita apresentou forma de U invertido. Assim, o comportamento das receitas, mais do que o comportamento das despesas estabeleceu a inflexão no resultado do fisco. Atenta-se ao fato de que a intenção deste trabalho não é diminuir a consequência do aumento das despesas sobre o resultado primário, e sim analisá-lo sob outro *ponto de vista*²³⁰.

²³⁰ Idem, p.55

O que concluímos é que o discurso do governo Temer, muito mais do que descrever com acuidade os motivos da crise, se utiliza dela para encontrar as justificativas para adotar as medidas de austeridade que vinham sido impostas aos diversos países pelo globo. Os organismos internacionais como FMI e Banco Europeu, e outros, representam os interesses do “mercado”, que se impõem sem alternativas. A austeridade se evidenciou como “única” saída para a crise global de 2008 e Europeia de 2011 – sendo que essa forma de superação da crise é resultante de uma visão ideológica neoliberal, que se apresenta como neutra e cientificamente comprovada.

Dentro da macroeconomia, seria quase herético questionar as decisões tomadas pelos “especialistas” e “cientistas da economia”, como se suas decisões fossem palavras divinas. De fato, essas pessoas não são a autoridade em si, elas remetem sempre à entidade proto-divina que está por trás deles, o dito “mercado”. No entanto, não existe qualquer prova científica de que a austeridade seja a forma mais eficaz de se superar a recessão. Na Europa, o exemplo de Portugal colocou em questão essa imposição do “mercado”, quando após anos de austeridade, sem qualquer perspectiva de superação, o governo socialista de António Costa decidiu por tomar a saída keynesiana para a crise. O Partido Socialista de Costa, de centro esquerda, se aliou a outros historicamente mais radicais, que a partir desta frente ampla tinham como principal promessa o retorno da renda dos portugueses, que fora cortada durante os anos de austeridade. Com a entrada no poder, Costa investiu no “ciclo virtuoso” de Keynes, no qual o Estado age como um primeiro investidor, incentivando o retorno do movimento da economia, e tendo como principal consequência o aumento da confiança na população. Após desafiar as imposições dos órgãos europeus e o FMI, Portugal mostrou uma recuperação acelerada – inclusive para a crise ocasionada pelo Coronavírus – e o ministro das finanças de Portugal foi alçado a presidente do Eurogroup – coletivo de ministros das Finanças da zona do euro – apontando o reconhecimento do sucesso da alternativa encontrada por Portugal.

Enquanto na Europa periodicamente se reconhece a necessidade de um Estado de bem-estar social, na América Latina ainda vivemos com violência as manipulações do mercado e a manutenção do continente como rincão colonial do mundo – através da manutenção do neoliberalismo.

3.4.1. Capitalismo feiticeiro

A eficácia do discurso do ministro Henrique Meirelles não pode ser limitada apenas a manipulação discursiva, que é apenas uma parte em toda uma cadeia de funcionamento. Podemos perceber uma relação direta com os escritos de Isabelle Stengers e Pignarre, quando falam sobre o “feitiço do capitalismo”. Para compreendermos a base desse sistema sutil, a mestre de Stengers, a escritora e ecofeminista Starhawk, retorna ao processo de violência ocorrido na Europa, e em todo o mundo, de supressão do paganismo – consolidado na caça às bruxas na era moderna – e nas Américas, no genocídio indígena. Esse processo esteve associado à privatização da terra e à ascensão do capitalismo como forma sistêmica. Para onde se olha na história da colonização do mundo perpetrada pelos europeus, é possível ver os massacres contra aqueles que possuíam um vínculo ético e mágico com a terra. Sem a supressão da relação viva com a natureza, e a consciência da inseparabilidade entre nós e ela, o capital jamais teria se expandido²³¹. Junto com a relação com a terra – com o espaço –, são enterradas também as relações com o tempo, relacionadas aos ciclos da natureza e às colheitas.

O sistema capitalista – pensado como um conglomerado de agentes e estruturas – reconhece o poder de relação com a terra que a magia possuía nas sociedades camponesas e passa a perpetrar uma série de mecanismos violentos e sutis que vai destruir fisicamente através das perseguições e genocídios, e deslegitimar e destruir os saberes provindos dessas culturas. Esse processo é essencial para sua expansão, visto que só foi possível a manutenção global do capitalismo a partir do momento em que ele resguarda a verdade nos campos jurídicos, científicos e de poder político²³². A destruição das comunidades tradicionais, o assassinato em massa das curandeiras e xamãs, e a colonização cultural, educacional e psíquica; ele se mantém no aspecto sutil, na forma de um feitiço.

Starhawk cita Dion Fortune, uma ocultista do século XX, que define a magia como: “a arte de modificar a consciência de acordo com a vontade”²³³, e é nesse sentido de modificar consciências que o capitalismo se utiliza de suas diversas *mãozinhas* para manter a sua visão como a única possível. A tradução escolhida para o termo “*petites mains*” para o inglês foi “*minion*” (lacaio); são as *mãozinhas* que incessantemente sustentam o funcionamento do

²³¹ STARHAWK. Magia, visão e ação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s. l.], n. 69, p. 52–65, 2018.

²³² THOMPSON, E. P. Costume, lei e direito comum. In: *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 86–149.

²³³ STARHAWK. op. Cit, p. 55.

sistema criando alternativas infernais²³⁴. Essas alternativas infernais se colocam diante de nós como as únicas possíveis, apagando da *psiqué* possibilidades de se enxergar outras saídas.

Mas é por meio dos *minions* que o capitalismo opera no modo furtivo que lhe é próprio, sem fazer muito uso, particularmente nos países europeus, da violência brutal. O discurso das alternativas inevitáveis em geral é o suficiente. Sem dúvida, é um discurso desesperador, mas também controlado e razoável (“o Estado não pode fazer tudo”), por vezes é até mesmo “científico”, vindo de uma ciência que ratifica as alternativas ao afirmar as categorias que ela própria preestabeleceu²³⁵.

E é nisso que reside a capacidade feiticeira do sistema, ele modifica a nossa consciência através de diversos dispositivos, ao seu bel prazer, para que nós também nos tornemos *minions*.

Esse processo se dá incessantemente através da mídia, das redes sociais, aplicativos de mensagens, falas de autoridades (como a de Henrique Meirelles), etc. As psicanalistas Fucks e Damasceno apontam a captura do discurso, principalmente na ascensão do significante Mercado, que se comporta como um humano, manifestado como uma imagem-palavra paternalista que se coloca como um substituto da Voz Divina. O Mercado cria sua própria imagem como algo separado de seu aparato material – economistas, empresários, herdeiros bilionários, *players*, apostadores – e ascende como a única verdade ainda palpável, diante de um mundo sem deus. Bombardeados diariamente por notícias, a ideologia neoliberal capitalista se oculta sobre manchetes que anunciam “O mercado reage sem euforia às medidas econômicas”, “O mercado afirma que austeridade é única forma de sair da crise”, mas quem é o Mercado? ²³⁶

²³⁴ Por coincidência termo usado atualmente para se referir pejorativamente aos seguidores do atual presidente Jair Bolsonaro.

²³⁵ PIGNARRE, P.; STENGERS, I. Minion. In: **Capitalist Sorcery: Breaking The Spell**. Londres: Palgrave Macmillan, 2011. p. 31–35.

²³⁶ FUCKS, B. B.; DAMASCENO, B. S. MERCATUS DEUS NOSTER: um olhar psicanalítico sobre o significante mais aclamado no contemporâneo. **Revista Pontes**, [s. l.], n. 28, p. 16–27, 2011. ESTADO, Agência. Um dia após votação do impeachment, mercado reage de forma cautelosa. **Correio Braziliense**, Brasília, 19 abr. 2016. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2016/04/19/internas_economia,528191/um-dia-apos-votacao-do-impeachment-mercado-reage-de-forma-cautelosa.shtml; FREITAS, D. Mercado reage a elegibilidade de Lula, mas com medo de resposta de Bolsonaro, diz economista. **Sagres Online**, Goiânia, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://sagresonline.com.br/mercado-reage-a-elegibilidade-de-lula-mas-com-medo-de-resposta-de-bolsonaro-explica-economista/>; LARGHI, N; FILGUEIRAS, I. Lula x Bolsonaro: Como o mercado reage ao discurso do ex-presidente. **Valor Investe**, São Paulo, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2021/03/10/lula-x-bolsonaro-como-o-mercado-reage-ao-discurso-do-ex-presidente.ghml>; MERCADO REAGE SEM EUFORIA ÀS MEDIDAS ECONÔMICAS. **Folha de Londrina**, Londrina, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/economia/mercado-reage-sem-euforia-as-medidas-economicas-946725.html>;

Dentro desse sistema ocorre a manipulação das noções de tempo e espaço, necessária para manutenção dessa subjetividade. A noção de um tempo de progresso, linear, ainda que seja uma linearidade que caminha rumo à extinção –, está presa a uma sensação de univocidade e de homogeneidade; os dois são um filtro produzido pelo sistema capitalista, chamado por Stengers de sistema feiticeiro.

O feitiço, como um conjunto de aparatos linguísticos, não necessitaria de um feiticeiro, visto que o próprio sistema se estruturaria sob esse formato – renunciando à noção de que existiria uma cúpula perversa que organizaria de forma consciente o sistema. O feitiço é o processo de definição das verdades e sentidos, o processo cognitivo de limitação sobre o que é visto e não visto, o que será valorizado e o que será ignorado, ele nos impede de ver o que está diante de nós, e nos faz ver coisas que não existem. É dessa forma que nós, como sociedade, chegamos ao impasse no qual muitos negam a catástrofe climática iminente enquanto alguns dos que a reconhecem, acreditam que o mundo acabará antes do capitalismo.

Essa ideia é constantemente reiterada nos filmes e livros distópicos de nossa época: onde há inundação, estão os ricos em naves-barcos gigantes; se não há mais Terra, lá estão os ricos numa estação espacial; enquanto pessoas passam fome, e o planeta promete ruir por nossa causa, enquanto trilionários torram dinheiro em planos de ir para Marte (ops, isso não é filme)²³⁷. Essas produções de massa não são somente sintomas de um pensamento que já tomou essa geração há tempos, mas também são os produtores do feitiço, construtores dessa ilusão de que não há saída.

É num sentido pragmático que Isabelle Stengers e Philippe Pignarre propõem identificar o capitalismo como um sistema feiticeiro. Não se trata de defini-lo em sua essência, mas de, como um etnólogo, ‘reconhecer a besta pelo que ela pode fazer’. Se o que caracteriza o capitalismo é sua capacidade de capturar nossa imaginação, condenando-nos a aceitar a ‘evidência’ das alternativas infernais impostas pelo capital, nomeá-lo feitiçaria nos obriga a desenvolver técnicas de proteção ou

²³⁷ CARDOSO, C. Elon Musk apresenta seus planos: vamos virar uma espécie interplanetária. **Meiobit**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://tecnoblog.net/meiobit/352506/spacex-heart-of-gold-its-bfr-elon-musk-apresenta-o-cronograma-de-exploracao-e-colonizacao-de-marte-humanos-vao-virar-uma-especie-interplanetaria/>; 2012. Direção: Roland Emmerich. Canadá: Columbia Pictures, 2009. ; JOGOS VORAZES. Direção: Garry Ross. Estados Unidos: Lionsgate, 2012. ; VINGADOR DO FUTURO. Direção: Len Wiseman. Estados Unidos: Columbia Pictures, 2012. ; KOOSER, A. Elon Musk quer povoar Marte com mais de 1 milhão de pessoas até 2050. **Canaltech**, São Bernardo do Campo, 17 jan. 2020. Disponível em: <https://canaltech.com.br/espaco/elon-musk-quer-povoar-marte-com-mais-de-1-milhao-de-pessoas-ate-2050-159233/>

desenfeitiçamento que permitam a concepção de novas maneiras de viver neste mundo.²³⁸

Para quebrar o feitiço basta um gesto, um contrafeitiço, e de repente surgem infinitas saídas desse tempo-espço linear burguês. Essas saídas podem estar nos cinemas, nas artes, na história, nas comunidades indígenas, nas escolas, na internet. Em minha leitura, um dos contrafeitiços mais eficazes é a revolta.

A revolta pode romper o feitiço, ela possui a estrutura para atravessar o que está dado. Mas o que está dado? Contra o que lutamos?

A primeira ilusão reside no momento de separação entre o que chamamos de Cultura e o que chamamos de Natureza. Trata-se, talvez, da principal base do feitiço que nos foi jogado, uma vez que baseamos uma sociedade voltada para o lucro e consumo enquanto esse mesmo gesto não só destrói a natureza, mas a nós mesmos, e, exatamente porque não há qualquer separação entre algo chamado natureza, e algo chamado eu. Existe uma mente que acredita nessa separação, apesar de cotidianamente sermos apresentados a situações que nos provam o contrário.

Certa vez ouvi uma frase de alguém que vinha de uma liderança indígena gaúcha: “Eu sou a natureza protegendo a natureza”.

E se percebêssemos que não há separação alguma entre dentro e fora, que nós somos mais bactérias que células, que dependemos de outros seres para existir, biologicamente falando; e se entendêssemos que as coisas não existem independentemente, que para existir um papel, foi necessário chover, necessário crescer a semente, nascer a árvore, fungos, animais, folhas no chão, sol, calor adequado, frio adequado, oxigênio, gás carbônico, tudo num delicado equilíbrio no qual vida e morte se atravessam. Não há vida sem morte, a “natureza” é cheia de morte, mas vazia de crueldade. Construímos a separação entre as coisas porque não suportamos observar a morte. E foi isso que esquecemos, que, para existir um eu, foi necessário existir quem me alimentasse, quem me limpasse, quem me ensinasse; para me alimentar foi necessário plantar, colher, passar pela indústria, transporte, mercado, vendedor etc.

Para que eu pudesse dizer “natureza” precisou existir uma sociedade, com uma língua, com costumes, ideias há milênios caminhando, e eu chego, digo eu, e digo natureza. E no fundo

²³⁸ VANZOLINI, Marina. O feitiço e a feitiçaria capitalista. *Revista do Instituto de estudos Brasileiros*, n. 69, abr. 2018. , p.334.

sabemos que a natureza está lá, tem a cidade e o campo, eles *são* diferentes, tem a floresta amazônica, e as praias, e isso não *sou* eu, “sempre isto ou sempre outra coisa”, dizia Pessoa²³⁹. Mas isso tudo permanece no que se nomeia eu, porque quando você morrer, *será* você, enquanto você vive já *foi* você e *será*, porque você se alimenta, você bebe e respira. O ar que você respira já *foram* outros seres, já *foram* estrelas, e você também *será* o ar de alguém um dia, a grama que alguém vai pisar. Não podemos nos esquecer da continuação do poema, “ou nem uma coisa nem outra”²⁴⁰, a diferença.

Podemos perceber isso como científico, não estou falando de misticismo.

Seremos decompostos pelos fungos, os fungos alimentarão as árvores e plantas, que hoje nos alimentam, e amanhã alimentará outros-nós, e assim segue a cadeia. Nossas células não existirão mais daquela forma, mas partes que um dia chamamos de eu estarão em algum lugar que sequer sonhamos e tudo isso pode ser visto como racional e científico, mas nós ignoramos essa verdade continuamente, dia após dia. Vemos apenas o que o feitiço nos deixa ver, vemos apenas categorias, nomes, objetos, vemos apenas coisas que “precisamos”. Repare, nós consideramos sábias as pessoas que falam algo, que depois de dito nos parece óbvio; sabedoria tem disso, ela libera nossa visão.

No texto *Contribuição para a Guerra em Curso*, o grupo anônimo Tiquun expressa magistralmente a armadilha que a linguagem metafísica nos encerra:

A *Gestalt* há muito mostrou como, frente a uma imagem confusa, o fato de que nos seja dito que essa imagem representa um homem sentado numa cadeira, ou uma caixa de conserva aberta e pela metade, é suficiente para fazer aparecer tanto uma quanto outra. As reações nervosas de um corpo e, certamente por isso, seu metabolismo são estreitamente ligados ao conjunto de suas representações, se é que desse conjunto já não dependem diretamente. É preciso que isso seja admitido para estabelecer não tanto o valor quanto a *significação vital* de cada metafísica, sua incidência em termos de forma-de-vida²⁴¹.

Dessa forma, a linguagem não é apenas mecanismo de representação, que marca nossas percepções mentais, mas incide sobre o corpo, limitando toda nossa relação com o vivido. Dessa forma, a forma-de-vida que vivemos hoje, é resultado de uma linguagem *mórbida* (que causa doenças):

Imaginemos, depois disso, uma civilização cuja gramática levaria em seu centro, notadamente no emprego do verbo mais corrente de seu vocabulário, uma sorte de vício, uma falha tal que tudo seria percebido segundo uma perspectiva não apenas

²³⁹ PESSOA, Fernando. O eu profundo e os outros eus – seleção poética. Rio de Janeiro: editoria Aguiar, 1978.

²⁴⁰ Ibid.

²⁴¹ TIQQUN, 2019 op.cit. p.198.

falsificada, mas, na maioria das vezes, *mórbida*. Imaginemos o que ocorreria então com a fisiologia comum de seus usuários, com as patologias mentais e relacionais, com a diminuição vital a que estes estariam expostos. Essa civilização, por certo, seria inabitável e produziria apenas, em qualquer lugar por onde se estende, desastre e desolação. Essa civilização é a civilização ocidental, esse verbo é obviamente o verbo *ser*²⁴².

O que perdemos com o uso do verbo *ser* é a percepção da *impermanência* de tudo. A noção de *ser* está relacionada ao desejo de encontro com a essência de algo, e a essência tem como determinação o congelamento de um estado específico da coisa, ignorando tanto as contingências subjetivas quando as condições acontecimentais dos fenômenos. Como bem exemplifica Tiqqun:

No enunciado ‘esta rosa é vermelha’, por exemplo, empresto ao sujeito ‘rosa’ um predicado que não é seu, que, antes, é um predicado de *minha percepção*: sou eu, que não sou daltônico, que sou ‘normal’, que percebo esse comprimento de onda como ‘vermelho’. Dizer ‘eu percebo a rosa como vermelha’ já seria menos capcioso. Já o enunciado ‘a rosa é uma flor’ permite que eu me apague oportunamente atrás da operação de classificação que *eu* faço. Seria mais conveniente dizer ‘eu classifico esta rosa entre as flores’ – esta que é a formulação comum entre as línguas eslavas²⁴³.

É também nessa lógica que podemos pensar o exemplo da língua Tupinambá apresentada por Viveiros de Castro²⁴⁴. Ao erigirmos o verbo *ser* como o centro de nossa cultura, acabamos por fundar um ciclo de constante engano, no qual em vez de anunciarmos a existência da máquina mitológica como produtora de sentidos “eu percebo a rosa como vermelha”, substituímos a nossa percepção pela afirmação engessada de uma realidade congelada “a rosa é vermelha”.

Da mesma forma, em vez de dizermos como os Tupinambá “o padre disse que Jesus vai salvar todos nós”, dizemos “Jesus é o salvador”. Fazemos um apagamento linguístico da dúvida e substituímos o real por uma série de verdades estáticas, que são constantemente colocadas em xeque e nos gera diversas patologias, tanto psicofísicas como sociais. Somente no ponto em que renunciamos a nossa responsabilidade no processo de surgimento do real, ou seja, da coemergência de todos os fenômenos, que no fim podemos dizer que “a PEC é necessária, pois só há um caminho para sairmos da pior recessão de todos os tempos”. Se fôssemos um pouco tupinambás ouviríamos esse discurso com uma dúvida, e no mínimo o replicaríamos responsabilizando o interlocutor da frase: “o ministro da fazenda *acredita* que a PEC vai

²⁴² Idem p.199.

²⁴³ Ibid.

²⁴⁴ CASTRO, E. V. de. **O mármore e a murta**: A inconstância da alma selvagem. In: 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

solucionar o problema da recessão, agora o porquê ele acredita nisso, veja com ele”. O tupinambá que nos foi apresentado por Viveiros de Castro só irá falar em termos de verdade, quando ele expressa algo que foi vivido em sua experiência, ou seja, toda fala que quer se dizer verdade e que não foi experimentada por ele mesmo é replicada apontando para seu interlocutor, e sem assumir-se verdade para o sujeito.

A saída do empasse surge em todos os lugares e, ao mesmo tempo, está apenas em um lugar; a “verdade” extra-temporal dita por Jesi seria a percepção de alguém que conseguiu olhar para além da caixa que a metafísica nos encerrou, e viu abertura, viu a potência, viu o agora. A verdade extra-temporal está onde todo *ser* se finda, e se expressa como abertura, entre uma palavra e outra, uma frase e outra, o espaço entre vermos algo e começarmos a simbolizá-lo. “O oposto de cada verdade é igualmente verdade. Isso significa: uma verdade só poderá ser comunicada e formulada por meio de palavras, quando *for* unilateral.”²⁴⁵, tudo está, sem necessidade de ser congelado e fixado, mas ainda assim podendo tornar-se símbolo, pois a máquina mitológica é bela, ela cria mundos, literatura, arte, dança, não há nada de mal nela – se ela for exposta.

Parafraseando Thatcher, posso invertê-la: “não existe essa coisa de indivíduo, o que há e sempre haverá são as sociedades”, o indivíduo *é o nome* que damos à experiência ilusória de separação, ele passa a ter *existência* na medida em *acreditamos* que *há* outro. A verdade última é sinônimo da queda de toda verdade instituída sem o sujeito:

A suspensão [do tempo] não é, então, um encantamento. A revolta não substitui o tempo histórico pelo tempo do sonho. Poderíamos dizer, ao contrário, que apenas no instante da revolta os homens vivem verdadeiramente no estado de vigília. No ‘tempo normal’, na cotidianidade regulada pelo trabalho e pelas pausas dirigidas, pelo contrário, estão sós, cada um imerso em *seu sonho*. Justamente esse ‘tempo normal’ não é nada mais do que o produto de uma contínua tecnicização, o fruto da ‘manipulação burguesa do tempo’²⁴⁶.

Na medida em que a história denuncia a falácia de qualquer verdade que se arrogue única, que ela se torna perigosa para esse sistema. Não à toa, na fundação da Sociedade Mont Pelerin em 1947– reconhecida por Wendy Brown como origem do neoliberalismo – foi produzido o texto “Statement of Aims” (declaração de objetivos)²⁴⁷, na qual se afirma

²⁴⁵ HESSE, H. *Sidarta*. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. p. 114.

²⁴⁶ CAVALLETTI, 2018, p. 23.

²⁴⁷ STATEMENT OF AIMS. Mont Pelerin, 1947. Disponível em: <https://www.montpelerin.org/statement-of-aims/>.

categoricamente que “a view of history which denies all absolute moral standards” (“uma visão da história que nega todos os padrões morais absolutos”) é um dos motivos pelos quais “the central values of civilization are in danger” (“os valores centrais da civilização estão em perigo”). E para lutar contra essa história, os defensores da moral da civilização definem como quinto item a ser estudado pela sociedade: “methods of combating the misuse of history for the furtherance of creeds hostile to liberty” (“métodos de combate ao mal-uso da história para o avanço de credos hostis à liberdade”). Métodos que hoje tiveram muito êxito, com a deslegitimação dos saberes dos historiadores e de qualquer ciência que se oponha a essa tal “liberdade”.

3.4.2. Neoliberalismo na colônia

Diante dessa base subjetiva sutil, o neoliberalismo se instala se utilizando da força potencial da palavra em assumir o rosto da verdade, e da capacidade do real em ser manejado ao bel prazer da ficção. Assim, cria-se mitologias que dão sentido de verdade, e aquilo que não condiz com essa narrativa mitológica é apagado com jogos discursivos. É claro que ao mesmo tempo em que há eficácia desse grande dispositivo, sempre existe aquilo que resta e não pode ser submetido à força da palavra. Mas, por ora, iremos nos concentrar nesse projeto discursivo de imposição ao real de um funcionamento da máquina mitológica neoliberal – baseado principalmente na leitura de *Mitografias do Brasil: a liberdade é de quem?* de Honesko.

As guerras e genocídios em massa que ocorrem no século XX levaram os intelectuais e autoridades a um processo de questionamento das noções de progresso e civilização. Após a barbárie evidenciada principalmente na *Shoá*, as autoridades nacionais passam a refletir a respeito dos limites da cidadania e a necessidade da noção de direitos humanos. Além da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ocorre dentro do mundo acadêmico o questionamento sobre as bases do iluminismo e da filosofia ocidental que tornou possível tamanhas atrocidades. Nesse processo, podemos destacar a teoria crítica da escola de Frankfurt, que denuncia a perversidade do modelo civilizatório ocidental no livro de Adorno e Horkheimer, *Dialética do esclarecimento*. Ao mesmo tempo outros intelectuais traziam suas contribuições para o debate, e talvez o mais influente deles atualmente seja Friedrich Hayek (1889-1992).

O austríaco é um dos fundadores da Sociedade Mont Pelerin, considerada um dos marcos do que será chamado de neoliberalismo. No início de sua carreira, Hayek era defensor do liberalismo clássico, porém, com suas experiências na Primeira Guerra Mundial, ele se torna grande crítico da intervenção estatal em qualquer nível da economia e vida social. Em 1944 ele publica seu livro *Caminho para a Servidão*, no qual define as principais bases do que podemos chamar de mitologia neoliberal. As bases contextuais que erigem esse mito estão tanto na denúncia a respeito dos Estados fascistas, quanto na ascensão da União Soviética como potência global. Nesse primeiro momento o comunismo se apresenta como grande vilão a ser combatido, sendo o exemplo maior de uma sociedade sem liberdade.

Mas o que seria liberdade para Hayek? A liberdade defendida pelo autor está relacionada a uma limitada visão de possibilidade de uma *fluência* de mercado, algo como um desatar da *lógica do mercado* que extrapolaria os ditames e imposições estatais que o regulariam. O papel do Estado deveria se restringir em manter o funcionamento das “regras gerais” que teriam como único objetivo estabelecer as condições basilares para a livre concorrência – visto que a liberdade só poderia ser alcançada nesse ambiente. Uma vez estabelecido um marco geral e constituído o princípio da dinâmica de liberdade de mercado (sobretudo por um sistema de preços complexificado por uma dinâmica interna), ocorreria um processo “natural” no qual as melhores instituições e costumes seriam selecionados. Ao final desse processo, alcançaríamos uma “ordem espontânea” na qual seria possível a realização absoluta da liberdade, de tal modo que a presença de um Estado interventor seria eliminada justamente em prol de uma versão reduzida deste – se limitando apenas a promover regras abstratas gerais que dariam as condições do desenvolvimento do complexo sistema de preços e que, via de consequência, estabeleceria as condições da livre concorrência na qual a liberdade de mercado poderia ser plenamente alcançada.

Diferentemente das narrativas utópicas modernas, Hayek, como crítico dos projetos de racionalização da experiência social descendentes do Iluminismo, defende que esse processo não pode ser “controlado”, nem previsto por nenhuma mente. É a confluência de diversos pequenos processos, que não poderiam ser quantificados. Dessa forma, muito mais do que um progresso tradicional, se trata de dar espaço ao “imprevisível”, e assim desatar as forças da liberdade. Segundo ele, a liberdade absoluta não pode ser compreendida por nós porque não

vivemos nela, e, assim, cabe a nós garantir as bases para que ela possa “naturalmente” se desenvolver, com a fé que isso resultará na evolução de nossa sociedade:

Nunca teremos os benefícios da liberdade e nunca obteremos os imprevisíveis novos desenvolvimentos, para os quais ela dá oportunidade se ela também não for garantida na medida em que for utilizada de forma que não pareça desejável. Assim, já não se sustenta o argumento de que a liberdade individual seja frequentemente abusiva. Liberdade necessariamente significa que muitas coisas de que não gostamos serão feitas. Nossa *fé* na liberdade não se baseia nos resultados previsíveis em circunstâncias particulares, mas na *crença* de que ela acabará, em equilíbrio, liberando mais forças para o bem que para o mal²⁴⁸.

Ao defender seus argumentos, Hayek apela para as noções de fé e crença, nas quais não há qualquer garantia de uma real evolução social. É importante também ressaltar que o projeto hayekiano, desde seu fundamento, está baseado em noções de moralidade e defesa da chamada Civilização Ocidental. Como pudemos ver no trecho citado acima (no qual tratamos da Sociedade Mont Pelerin), o projeto neoliberal não trata somente sobre a liberdade do mercado, a competição e o sonho da “ordem espontânea”, mas sobre a defesa dos valores morais da civilização.

Wendy Brown argumenta que, desde sua fundação, existe a evidência da relação entre neoliberalismo e moralidade – exposta na “declaração de objetivos” da Sociedade Mont Pelerin. A defesa da família é um dos argumentos centrais dessa ideologia, isso porque se por um lado se deseja o fim da intervenção estatal em qualquer nível da vida social, por outro, as necessidades que eram providas pelo Estado Social devem ser substituídas por algo ou alguém. Nesse sentido, o papel da família é essencial, pois, na medida em que as noções de educação pública, saúde pública etc. São esgotadas, caberia à família – e mais especificamente o indivíduo masculino paterno – sustentar essas necessidades.

Nessa lógica, o maior inimigo da liberdade seriam os Estados fortes, tendo como expressão máxima o comunismo, mas também suas formas menos demarcadas. Assim, o keynesianismo se torna o alvo de seus ataques, por ocultar em suas entranhas, isto é, na configuração do que foi chamado de Estado de bem-estar social, o próprio germe para o totalitarismo. Assim, para os pensadores que seguem as trilhas do neoliberalismo hayekiano, algo como o Estado ideal seria aquele que se eximiria de qualquer intervenção política e apenas “gerisse” as condições para a livre concorrência.

²⁴⁸ HAYEK apud HONESKO, V. N. **Mitografias do Brasil Contemporâneo: a liberdade é de quem?** Belo Horizonte, Veneza: Âyiné, 2020.

Retornando à noção de máquina mitológica, podemos perceber que nesse discurso existe um apelo à misticidade e ao não-saber, na medida em que Hayek defende que se deve lutar para dar as condições basilares para algo que não podemos conhecer ainda. Por outro lado, assim como os mitos do passado, a mitologia neoliberal, apesar de não possuir provas de sua “existência”, produz impacto na realidade. Quando Furio Jesi desiste de buscar definir a existência ou não do mito, ele aponta que independente de sua realidade, este mito gera consequências que afetam diretamente o ordenamento social²⁴⁹. Nos tempos antigos, era o mito que definia a distribuição das terras, que mantinha as hierarquias de gênero e raça, e que justificava a desigualdade, e isso permanece com força na sociedade moderna.

No Brasil, as ideias de Hayek começam a ganhar eco entre a elite na década de 70 e 80. Entre estas décadas o próprio economista veio ao Brasil a convite de Henry Maksoud, dono da empreiteira Hidroservice, empresa fortemente beneficiada com contratos feitos com o Estado brasileiro, que a época era controlado por uma ditadura militar. Já Donald Stewart Jr. O fundador do Instituto Liberal brasileiro, foi durante muitos anos presidente da construtora ECISA, outra empresa privilegiada por sua relação com o Estado ditatorial brasileiro. Em nosso país as condições do discurso neoliberal ganham notoriedade entre a elite na medida em que atualizam o rosto dos velhos resquícios coloniais.

No entanto, mesmo o liberalismo clássico em seu ápice, com a revolução norte-americana, mantinha em seu cerne um paradoxo evidente: enquanto os federalistas clamavam pela libertação do jugo inglês, jamais foi colocada em questão a liberdade dos escravizados. Isso só era possível pois o escravizado era visto social e juridicamente na condição de mercadoria, e partir do momento em que a liberdade é definida apenas do ponto de vista da propriedade privada, não há incongruência em pedir liberdade enquanto se retira a de outrem.

Para que seja possível Hayek lançar a defesa de seu mito da concorrência como pano de fundo universal, em primeiro lugar é necessário o apagamento da própria história, já que esta é evidência cabal do paradoxismo que sustenta tal teoria. De fato, Hayek reconhece que inicialmente há homens mais livres e menos livres, e que para resolver essa desigualdade de base, ele afirma que quando os mais livres se tornam ainda mais livres, eles espontaneamente

²⁴⁹ JESI, F. Sobre os mitos contemporâneos. Boletim de Pesquisa NELIC, 14(22). Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-784x.2014v14n22p87></. Acesso em 03 mai. 2020.

garantem a liberdade dos menos livres. Porém, o ponto cego desse argumento é que estes ‘mais livres’ se valem da exploração dos menos livres para serem mais livres.

Ainda que a expressão concreta desse ideal haykeano tenha tido diversas formas de implantação, em nosso país tal discurso tem ganhado força, principalmente após a crise econômica de 2008. Pudemos ver, ainda durante o governo PT, a ascensão dos discursos neoliberais, sendo propagados pelos mais diversos meios de comunicação, e com isso, a produção em massa de sujeitos que vêm na dinâmica do “empreendedor de si mesmo” uma forma de sair da pobreza. Ainda durante o governo dos trabalhadores, a criação da Lei de terceirização evidenciava que até mesmo a esquerda tinha tomado as medidas neoliberais como respostas para os problemas econômicos, visto “não haver outras saídas”. O que fica evidente é que a polarização política andava cada vez mais à direita, uma vez que, mesmo as propostas mais radicais de distribuição de renda eram marcadas por ideais neoliberais.

O *impeachment* de Dilma Rousseff tornou evidente a excepcionalidade das leis, e a possibilidade de se agir em detrimento da “legitimidade” das instituições. Dessa forma, ao subir ao poder, Michel Temer não precisava responder a qualquer tipo de instituição ou poder, além da própria possibilidade de ser soberano nessa situação. É claro que esse poder provinha do apoio do Congresso e dos poderes financeiros que arquitetaram a saída do PT. O Estado governado por Temer foi o primeiro ensaio de um governo niilista, na medida em que o Estado busca sua própria inanição, assim, ele perpetra diversas leis e regras, que não buscam legislar e sim, flexibilizar a legislação. Desse modo, o Estado se exime de suas responsabilidades sociais, mas ao mesmo tempo mantém sua forte máquina, em favor de manter funcionando as “condições básicas” para a livre concorrência.

Em outras palavras, o niilismo de governo é na verdade um governo para não governar e que no fundo, ainda é governo, na medida em que gesta as condições de concorrência e a garantia de segurança – caso os sujeitos não se submetam à lógica imposta. Um Estado que visa sua autoanulação em toda instância de bem-estar social, e deixa ao alento seu povo, apenas submetido à sua força tirânica de repressão, demonstra duas coisas: primeiro, que se todos devem concorrer com todos, e o Estado apenas garante a possibilidade de concorrência, logo, o que diferencia essas condições de uma Guerra Civil?; em segundo, se o papel no Estado se torna a manutenção das regras básicas de concorrência, e a repressão – com uso do aparato

policial – de qualquer um que se coloque contra isso, então, o que diferencia essa condição de uma ditadura, a não ser uma determinada aparência?

Aqui, podemos retomar a ideia de Homo Sacer de Agamben, na qual ele reconhece que estamos nus diante do soberano, alguns mais e outros menos²⁵⁰. Durante os anos do governo PT, vimos um pequeno fragmento de como seria estar um pouco menos expostos frente ao poder do soberano. Mas com Temer, essa ilusão logo se encerrou. Os estudantes secundaristas muito cedo perceberam que estavam à sua própria mercê, e tentaram tomar partido nessa Guerra Civil:

‘Vagabundos, vândalos, hipócritas, alienados, manipulados....’ São essas entre muitas coisas que nos chamam, são essas as palavras que se referem a nós que estamos lutando por todos. Muitas pessoas nos reprimem, muitos tentam nos abalar, porém é bom que todos saibam que NÃO estamos de brincadeira, isso NÃO é brincadeira de adolescente, muito pelo contrário, isso é LUTA de gente grande, isso é uma GUERRA onde de um lado tem pessoas totalmente ambiciosos por grana e gente alienados por elas, e do outro lado, pessoas que estão preocupados com o agora e o com o amanhã, que estão lutando contra a precarização da saúde e da educação, que infelizmente ambos já estão precarizadas, e esse governo fascista quer precarizar ainda mais. São muitas as pessoas que dizem que não vamos conseguir atingir o nosso objetivo, que na verdade deveria ser o objetivo de todos, são muitas as pessoas que não estão ao nosso lado e que só se preocupam com o agora delas. Entendam que, se isso fosse brincadeira, estudantes não tinham falecido em meio ao movimento, estudantes não estariam fraturados por FORÇA MILITAR, se isso fosse brincadeira nós não estaríamos dando a nossa cara a bater pro governo e sua companhia. ISSO NÃO É BRINCADEIRA!!!! Continuamos lutando pelo bem de toda a sociedade, estamos lutando CONTRA A MP 746 E A PEC 55 que está contra os pobres e alimentando o bolso dos burgueses. Nós passamos de ser apenas estudantes, passamos de ser apenas adolescentes, passamos de ser audiência da globo, e agora viramos revolucionários!!²⁵¹

3.4.3. Sonhos roubados

Nesse contexto, começamos a perceber que havia muito mais em jogo do que apenas algumas pautas políticas: “Não vamos recuar até a revogação da Medida Provisória que destrói

²⁵⁰ AGAMBEN, 2002 op. cit.

²⁵¹ EE – De estudante para esudante. **A nossa luta não é brincadeira!** São José dos Pinhais, 18. nov. 2016. Facebook: [movimentodeestudenteparaestudante](https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudante/). Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudante/posts/1714987955486948> . Acesso em 14 ago. 2022.

com nossa esperança de *futuro*²⁵²” “Nosso *futuro* não cabe em seus ajustes²⁵³”, “a gente só tava protestando pelo direito ao *futuro*²⁵⁴.” “A PEC 241 e a MP 746 estão aí para acabar com o *futuro* dos nossos jovens e estudantes, mas nós estamos aqui de cabeça erguida e prontos para combater os nossos inimigos, os inimigos da EDUCAÇÃO²⁵⁵”.

“Ninguém merece ter seus sonhos roubados” é uma das frases escritas com tinta spray num pedaço de tecido TNT hasteado por estudantes, fotografada e postada na página E.E. de estudante para estudante²⁵⁶. Ela expressa um embate entre os desejos dos estudantes e os projetos políticos dominantes provindos do Estado neoliberal – acirrado no governo Temer. A palavra *sonhos*, que representa o desejo profundo e ao mesmo tempo obscuro para o próprio sujeito, aponta diretamente para algo sintomático nesse movimento. Afinal, de que sonho estamos falando? O sonho está ligado ao desejo e ao futuro, ele aponta para a própria projeção que o sujeito faz de si, no mundo, no futuro. O futuro, diferente do devir, é o que vem e está planejado, que é imaginado e pensado. Afinal, que sonhos a reforma do ensino médio estaria roubando dos estudantes? Para pensarmos um pouco isso podemos fazer uma pequena digressão a respeito do sujeito produzido no processo de “democratização do consumo” que se desenrolou durante os anos de governo PT.

O conceito usado para referenciar os projetos do governo petista já anuncia um oxímoro. O consumo, em nossa sociedade, é um ritual religioso – aos moldes do pensamento benjaminiano – com a diferença de que no culto do consumo não existe qualquer expiação ou redenção. O próprio culto gera a culpa, e sustenta a religião capitalista *ad infinitum*²⁵⁷. O que podemos perceber na versão atual do capitalismo é que a relação fetichista com a mercadoria alcançou os âmbitos mais profundos da sociedade.

²⁵² EE – De estudante para estudante. **A repressão cresce...** São José dos Pinhais, 5. out. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudante. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudante/posts/1686398838345860>

²⁵³ EE – De estudante para estudante. **Segundo dia de ocupação no Malhada...** São José dos Pinhais, 11. out. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudante. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudante/photos/1689976881321389>

²⁵⁴ EE – De estudante para estudante. **Toda a marcha foi pacífica.** São José dos Pinhais, 18. out. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudante. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudante/posts/1695258660793211>.

²⁵⁵ EE – De estudante para estudante. *****Texto de estudante do Arnaldo Jansen*****. São José dos Pinhais, 27. out. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudante. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudante/posts/1701700220149055>

²⁵⁶ Trecho de post publicado em 11 de outubro de 2016 na página E.E. de estudante para estudante: https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudante/photos/1689941354658275?_rdc=1&_rdr.

²⁵⁷ AGAMBEN, G. op. cit. 2015.

O Partido dos Trabalhadores acabou por apostar no consumismo como estratégia de inclusão social, tanto que seu período de governo é conhecido pela ascensão da chamada classe C, e de grandes projetos de *democratização* do acesso às universidades (REUNI, PROUNI, FIES), programas de financiamentos de casa e carros (Minha Casa Minha Vida, Imposto sobre Produtos Industrializados reduzido), entre outros. Uma democracia radical dificilmente poderia partir de um mecanismo de reprodução tão arraigado na ignorância de si, como é o consumo. Não se trata aqui de negar os imensos avanços alcançados, em termos de inclusão social e melhora estrutural na qualidade de vida da população; mas essa transformação tinha um limite: o consumo não carrega a emancipação política nem um conhecimento lúcido, pelo contrário, necessita da ignorância do próprio saber subjetivo, a alienação de si, em relação ao mundo e ao próprio corpo. O acesso aos bens materiais, mesmo que de maneira incipiente, fez com que muitos brasileiros que não faziam parte do capitalismo como consumidores passassem a reproduzir o cerne da ideologia capitalista: no qual o mal-estar gerado pelo sistema – que ainda, não esqueçamos, se baseia na exploração da grande maioria por uma pequena minoria – foi capturado pelo consumo de mercadorias²⁵⁸.

Essa captura se dá por um mecanismo complexo, havendo capacidades nos indivíduos que vão além dos processos centrados no sujeito, e a subjetividade é mais ampla que a ideia de um *logos*, contemplando também diversas experiências relacionadas a um “saber-do-corpo”. Esse saber é constantemente bloqueado pelos mais diversos mecanismos, nos quais o próprio sujeito não tem acesso ao conhecimento de seu funcionamento interno, e passa a vida alijado de sua capacidade e potência; reproduzindo padrões de comportamento, amorosos, sociais, profissionais e de entretenimento. Ideias pré-estabelecidas são apresentadas cotidianamente através dos diversos aparatos técnicos, como a mídia e a proliferação de imagens, as formas de organização estatal, educacional, do trabalho e outros. A potência do “saber-do-corpo” consiste em apontar para a inseparabilidade entre sujeito e objeto, visto que “o mundo ‘vive’ em nosso corpo, sob o modo de ‘affectos’ e ‘perceptos’ e faz parte de sua/nossa composição em processo”²⁵⁹.

Por esse “saber-do-corpo” ser intraduzível em nossa linguagem “antropo-falo-ego-logo-cêntrica” – ou simplesmente metafísica – ele acaba sendo identificado como um perigo para a

²⁵⁸ ROLNIK, Suely. Entrevista com Suely Rolnik: A hora da micropolítica. **Goethe-Institut** (Online). 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/fok/rul/20790860.html>. Acesso em: 2 jul. 2022.

²⁵⁹ Ibid.

constituição do sujeito (sujeito este centrado na ideia de *logos*). Assim, o “saber-do-corpo” está conectado principalmente com a sensação de mal-estar que caminha lado a lado com a civilização. Esse mal-estar é o grande sinal de que algo nessa sociedade encontra-se deslocado; relação que fica bastante evidente, por exemplo, nos movimentos de juventude da década de 60. Jovens que cresceram num Estado de “bem-estar social” puderam questionar até a autoridade mais consolidada, pois apesar de terem tudo em suas mãos (em termos de consumo) sentiram um mal-estar em relação a sua vivência estável e previsível. Eles buscaram a partir disso, a *realidade* escondida sob o mito de um tempo histórico burguês, que apresenta a história como um *continuum*, no qual há um destino inexorável contra o qual não podemos questionar.

Na medida em que esse mal-estar pode nos levar a transformações profundas nas formas de se viver e carrega o germe para a construção de um mundo novo – é o que vemos nas ocupações de 2016 – ele pode ir à direção oposta. O que vemos acontecendo com muito mais amplitude é essa grande potência do desejo sendo redirecionada para manutenção e até aprofundamento do capitalismo. A experiência “fora-do-sujeito” é vista em nossa sociedade como um risco e interpretada subjetivamente como perigo, levando ao sentimento de autodesagregação e, conseqüentemente, ao medo; para conseguir lidar com esse saber intraduzível e o medo gerado por experiências inomináveis, “o desejo é então convocado a recobrar apressadamente um equilíbrio e o faz por meio da conexão com toda sorte de produtos que o mercado lhe oferece”; desse modo, a potência transformadora do desejo “é desviada de seu destino criador e canalizada para alimentar o mercado e produzir capital”. Essa experiência do sujeito que está imbrincada desde cedo na lógica de um inconsciente colonial-capitalista explica em grande medida a dificuldade da própria esquerda tradicional de produzir novas formas de resistência ao sistema, se pautando ainda em mitos revolucionários e paixões inconscientes enquanto negam os conflitos da própria subjetividade como parte do jogo capitalista²⁶⁰.

Essa captura do desejo tem sido atualizada a cada dia, e a tecnologia tem papel fundamental nessa história. A proliferação de imagens e o infinito palavrório de informações e notícias são duas faces de um mesmo mecanismo que busca imobilizar os indivíduos. Podemos ver como a quantidade exorbitante de informações não levou a sociedade a um estágio avançado de conhecimento, e sim a um caos narrativo, onde é impossível se averiguar a verdade, e onde

²⁶⁰ Ibid.

as bolhas discursivas impedem um embate qualitativo de ideias²⁶¹. A conversa e discussão quase sempre mediada pela tela anula o saber-corpo e nos afasta cada vez mais da percepção do mundo. Como afirma o texto de Comitê Invisível: “Vivemos envoltos por uma neblina de comentários e de comentários sobre os comentários, de críticas e de críticas de críticas, de revelações que não desencadeiam nada, exceto revelações sobre revelações. E essa neblina nos retira toda apreensão do mundo”²⁶².

Podemos analisar sob esse viés os acontecimentos recentes no país. O PT tinha uma política que privilegiou grande parte da população, mas essa mesma população passou a ignorar as transformações ocorridas durante os anos de governo petista. Após junho de 2013, a aprovação do governo caiu bruscamente, pois a revolta generalizada contra o aumento da passagem de ônibus – pauta que acabou por agregar uma insatisfação generalizada com um tipo de vida que o capitalismo molda e obriga a maioria se sujeitar – foi canalizada para a figura de Dilma e de seu partido. Bombardeada pela mídia todos os dias desde que o partido assumiu o governo – com seus escândalos, revelações sobre corrupção, e diversas notícias que vimos no cotidiano –, a população foi retirada cada vez mais da apreensão do mundo, da avaliação sobre o social e a própria vida, e trocou a experiência pela imagem. É claro que essa afirmação não deve ser tomada tão rapidamente, visto que, mesmo após anos de construção da imagem demonizada do PT pela mídia, a retirada do partido só foi possível quando a crise econômica começou a afetar os preços (a passagem de ônibus é um exemplo) e o governo passou a fazer cortes no orçamento. Do mesmo modo, mesmo com a insistência dos veículos de comunicação em transformar a figura do ex-presidente Lula em um grande vilão da corrupção, vemos nas pesquisas eleitorais que parte da população tem capacidade de interpretar criticamente o que é mostrado nas representação midiáticas. Uma parcela considerável da população resiste subjetivamente, se recusando a aderir prontamente aos discursos provindos de diversos locais de poder, resistência que valoriza as transformações estruturais no país e nas vidas das pessoas, que ocorreram durante o governo do ex-presidente petista²⁶³.

²⁶¹ TELES, E. Governamentalidade Algorítmica E As Subjetivações Rarefeitas. **Kriterion (Brazil)**, [s. l.], v. 59, n. 140, p. 429–448, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-512X2018N14005ET>

²⁶² COMITÊ-INVISÍVEL. Motim e destituição: agora. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. São Paulo: N-1, 2017. p. 8.

²⁶³ Devemos sempre lembrar que à imagem e aos discursos, as telas e palavratórios, sempre há corpos que resistem. As transformações acontecidas no governo petista não são simplesmente estatísticas e discursos espalhados nas propagandas do Partido, as pessoas puderem ver suas vidas verdadeiramente transformadas. Os discursos vindos da mídia e outros espaços de poder podem tentar mudar a visão em relação a essas transformações, principalmente

Mesmo sabendo que há resistência a esse processo de tentativa das mídias de deslocar a realidade para a imagem, não podemos negligenciar a força de controle psíquico que essas imagens possuem. As imagens de sucesso, nas propagandas, filmes, seriados e, mais recentemente, as redes sociais, se colocam entre nosso desejo, potência criativa, e ações. Essas imagens moldam as ideias de futuro, de sucesso financeiro, amoroso e reconhecimento social. O horizonte comunista de uma sociedade igualitária perdeu espaço para as noções de ganhos individuais. Para usar os termos da interpretação de Agamben sobre Guy Debord, acerca da Sociedade do Espetáculo:

o espetáculo não coincide [...] simplesmente com a esfera das imagens ou com o que hoje chamamos de mídia: ele é ‘uma relação social entre as pessoas, mediada através das imagens’, a expropriação e a alienação da própria sociabilidade humana. Ou então, com uma forma lapidar: ‘o espetáculo é o capital em um tal grau de acumulação que se torna imagem’. Mas, por isso mesmo, o espetáculo não é senão a pura forma da separação: onde o mundo real se transformou em uma imagem e as imagens tornaram-se reais, a potência prática do homem se destaca de si mesma e se apresenta como um mundo em si.²⁶⁴

Prometeram a esses jovens um futuro com educação pública, bem ou mal, acesso à universidade e ao conforto de uma casa própria, um carro próprio. Esse futuro é inalcançável para muitos, é uma narrativa imagética, mas que convence, que faz com que grande parte dos sujeitos acreditem que a felicidade esteja nessa imagem que é projetada para o futuro. O futuro vislumbrado por esses estudantes está diretamente relacionado a essa forma de capitalismo de “bem-estar social” que finalmente foi possível, em partes, no Brasil. A reforma do ensino médio trouxe uma quebra de expectativa em relação a esse futuro prometido, tornando mais distante a possibilidade de ascensão social, de abertura para consumo e uma vida mais confortável. Se as movimentações juvenis dos anos 60 na Europa e EUA questionavam os modelos consumistas de vida – exatamente por tê-los vividos profundamente e encontrado sua vaziês – nossos jovens secundaristas, também frutos de um “Estado de bem-estar social” ainda que incipiente, demandavam a possibilidade deles também usufruírem das benesses desse modelo, que agora apontava seu fim, por meio da MP e da PEC 241. Dessa forma, existe nas demandas do movimento secundarista um forte caráter “preservador”, para não dizer “conservador”.

se utilizando da ideia de meritocracia; mas o discurso petista foi bastante eficaz a época do governo, exatamente por se conectar diretamente com transformações positivas na vida das pessoas.

²⁶⁴ AGAMBEN, G. **Comunidade que vem**. Tradução: Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 72.

O que pensamos aqui é como o projeto petista de democratização do consumo abriu espaço para que uma *forma* diferente pudesse florescer. Inseridos neste incipiente “estado de bem-estar social”, a reforma do ensino médio foi o primeiro retrocesso escancarado que atingia diretamente esses jovens. Até então, pela primeira vez na história do país – para usar o jargão de Lula –, diferentemente do que viu a grande maioria de brasileiros através dos séculos de história, estes estudantes só viveram no Brasil do crescimento econômico e diminuição da desigualdade social, e para eles os projetos petistas eram consolidados como o “mínimo” que se poderia ter.

De todo modo, acreditamos, como hipótese, que por uma via torta, a crise financeira e a austeridade tornou possível que o mal-estar criado pela incerteza de um futuro de consumismo e conforto fosse canalizado para a organização das ocupações estudantis. Ao implantar a lógica neoliberal e a política de austeridade diante da crise do governo Dilma, o Estado acabou por desmontar a imagem projetada em forma de *sonho*, de *esperança* no futuro, nesses jovens. Se, por um lado, o fim da esperança pode levar à depressão, a inanição, por outro, é apenas no fim da esperança que se ergue a verdadeira revolta:

Ninguém jamais agiu por esperança. A esperança confabula com a espera, recusando ver o que aí está, temendo a irrupção no presente, ou, em suma: temendo viver. Esperar é se declarar, de forma adiantada, sem influências sobre aquilo de que, no entanto, espera-se algo. [...] A esperança, esta muito leve mas constante impulsão em direção ao amanhã que nos é comunicada dia a dia, é o melhor agente para manter a ordem²⁶⁵.

Sendo a esperança uma expectativa em relação ao futuro, seu fim também marca o fim da *espera* do momento oportuno no qual o que nos foi prometido nos será dado. Seu fim marca o início de uma lucidez, quando o mal-estar surge diante a disrupção de um novo cenário – onde não há mais futuro – está apenas o agora.

²⁶⁵ COMITÊ-INVISÍVEL op. cit. 2017, p.17.

PARTE II

4. Colisões

4.1. O corpo em jogo

O poder necessita não somente da força física, mas também de sua capacidade de convencimento e estruturação do pensamento daqueles que estarão submetidos a ele – num aspecto sutil. Na dita história da humanidade isso já se mostrou de várias formas, desde as comunidades reunidas sob um totem, um deus encarnado, até os mitos abstratos que remontam a eras antiquíssimas onde a magia ainda vivia no mundo ocidental. Vimos o poder centralizado no imperador, e autorizado por estes deuses mitológicos, e ainda seu declínio para um único deus onipotente e verdadeiro. Livros sagrados, poemas épicos, costumes e tradições passadas de geração em geração pela oralidade, pela escrita, pelas festas e rituais, até enfim chegarmos a uma era onde o mercado se erige como o novo deus ²⁶⁶.

O poder precisa de sua base mitológica, de sua legitimidade simbólica para se manter, e, como bem mostra o historiador Pierre Ansart, os mecanismos para manter os bons sentimentos em relação ao poder precisam ser constantemente atualizados através de gestos simbólicos cercado por palavras fortes²⁶⁷. Até hoje não temos notícias de uma estrutura de poder que não possuía todo um aparato linguístico que a legitimasse – obviamente não se restringe a este – mas todo aparato físico de controle só consegue se manter a partir de um simbólico no qual os sujeitos se encontram identificados com determinado discurso.

O processo de identificação se dá no nível da linguagem. Por mais que possamos falar sobre a luta de classes e sua veracidade, o sujeito subalterno pode passar toda uma vida sem questionar sua posição na hierarquia social. Mesmo que suas condições materiais sejam precárias e a desigualdade pareça óbvia, a identificação com uma classe se dá no processo em que a classe surge como discurso possível²⁶⁸. A partir desse processo de subjetivação discursiva, do tornar-se classe, como ser sujeito participante da luta histórica e “extra-temporal” da classe, que é possível pensar num processo de organização e de revolução.

Do mesmo modo, se não houvesse condições econômicas desiguais, ainda assim seria possível criar diferenças, a partir de outros signos simbólicos dotados de investimento libidinal,

²⁶⁶ FUCKS; DAMASCENO. 2011 op. cit.

²⁶⁷ ANSART, 2019 op. cit.

²⁶⁸ THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa, I: a árvore da liberdade**. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz & terra, 2004.

e a partir disso gerar outros sistemas de identificação. Podemos dizer que o processo de criação de diferenças e de produção de sentido para a experiência da vida é inerente ao ser humano, é a própria máquina mitológica; mas podemos também dizer que ao mesmo tempo que o ser humano cria essas diferenças a partir de uma materialidade. Dadas sociedades criam diferenças que em outras sociedades não existem, apesar de em ambas a diferença estar presente no mundo material.

Essa percepção fica evidente historicamente quando analisamos processos de conquista, guerras, ou simplesmente encontros que colocam duas culturas ocidentais distintas frente a frente. Porém, a relação com a produção de verdades nem sempre está dada sob o mesmo molde, é o que vemos, por exemplo, no texto de Viveiros de Castro *Sobre a inconstância da alma selvagem*, quando o autor representa a imensa dificuldade dos Jesuítas em fazer os tupinambás deixarem a antropofagia e aceitarem a crença cristã. Os jesuítas tinham historicamente experienciado o processo de imposição da crença e de conversão apenas com culturas que possuíam em comum uma noção de fé, e bastava o processo de transferência da crença, de deuses para um Deus, de outro Deus para o Deus Cristão, de autoridades diversas, para os padres e o Papa – além do uso da violência física, quando o processo de conversão não era possível.

Acontece que os tupinambás não possuíam estrutura religiosa (a própria cultura se estruturava como um sistema religioso) e apenas recebiam de tempos em tempos a visita de seus xamãs-profetas – os Karaíbas; os jesuítas foram associados a essas figuras, e inicialmente ouviram com entusiasmo a aceitação da fé cristã pelos nativos. Porém, com o tempo, os missionários começaram a perceber que havia uma inconstância na crença, sendo que algo que no dia anterior tinha sido completamente aceito – por exemplo, a crença de que Cristo é o filho de Deus –, no dia seguinte sequer era lembrado. Logo, os europeus perceberam que a relação que os nativos tinham com o Karaíba não era como eles imaginaram: “bien que no hai en esta tierra idolatría, sino ciertas sanctidades que ellos dicen que ni creen ni dexan de creer...”²⁶⁹. Os jesuítas perceberam que era impossível convencer os nativos através das palavras, visto que havia uma constante dúvida deles, para tudo o que fosse dito por outro:

A língua tupinambá, como é comum nas culturas ameríndias, distinguia entre a narração de eventos pessoalmente experimentados pelo locutor e aqueles ouvidos de

²⁶⁹ CASTRO, 2006, p. 214.

terceiros. Minha experiência com os Araweté, povo tupi que apresenta numerosas afinidades com os Tupinambá [...], inclina-me a tomar as declarações do tipo ‘assim dizem nossos pajés’ como fórmulas citacionais que marcam uma relação não experiencial do locutor com o tópico do discurso. No caso Araweté, onde proliferam xamãs e versões do que se passam no céu com os mortos e os deuses, isso está claramente associado com uma distinção entre o conhecimento obtido pelos próprios sentidos e aquele obtido pela experiência (direta ou indireta) de outrem, conhecimentos que não possuem o mesmo estatuto epistêmico. Estou longe de pensar que os Araweté ‘não creiam no que não veem’; mas eles tomam extremo cuidado em distinguir o que viram do que ouviram; e isso é especialmente marcado no caso das informações cosmológicas que dão ou pedem. Não duvido que eles acreditem em seus xamãs, mas de um modo que [Pe. Antônio] Vieira possivelmente resumiria como ‘ainda depois de crer, são incrédulos’, pois certamente não têm nada de parecido com uma verdade revelada, e a noção de dogma lhes é completamente estranha.²⁷⁰

A força política dessa linguagem “duvidosa” dos tupinambás fica evidente nas palavras de Padre Anchieta (1554): “Não estão sujeitos a nenhum rei ou chefe e só têm nalguma estima aqueles que fizeram algum feito digno de homem forte. Por isso frequentemente, quando os julgamos ganhos, recalcitram, porque não há quem os obrigue pela força a obedecer...”²⁷¹. Uma sociedade formada por sujeitos sem chefes, sem reis, que duvidam constantemente de suas autoridades espirituais, e ainda sim, se estruturam socialmente. Poderia ser a descrição de uma sociedade utópica²⁷², mas não, é nosso passado brasileiro, muito bem reprimido pelo genocídio, e também pela violência discursiva. Mas tudo o que é reprimido pode retornar, em forma de sintoma.

Visto que era praticamente impossível converter os Tupinambá, exatamente pela natureza anárquica de sua linguagem, os jesuítas encontraram como saída a retirada das crianças de suas comunidades, e a educação delas pelos jesuítas. Assim, somente quando algumas gerações tinham passado por esse processo foi possível ver os resultados de catequização destes nativos – e o abandono dos costumes canibais e de vingança²⁷³.

Dessa forma, nós, enquanto resultado dessas gerações que foram catequisadas/colonizadas desde o nascimento, estruturamos nossa linguagem assim como quiseram os jesuítas. Ao mesmo tempo em que temos essa máquina mitológica, criadora das estruturas simbólicas e dos sentidos diversos que os humanos dão a experiência vivida, temos

²⁷⁰ Ibid., p. 215.

²⁷¹ Ibid., p. 216.

²⁷² Não se trata de romantizar o passado. Viveiros de Castro mostra no texto como os Tupinambás se organizavam, respeitando principalmente os costumes guerreiros, relacionados à vingança e ao ritual antropofágico; mas o exemplo dessa sociedade aponta para possibilidades outras de estruturar a cultura, sem necessariamente passar pelo violento processo civilizador.

²⁷³ CASTRO, E. V. op. cit

um processo seguinte, onde a criação feita pela máquina é tomada como única verdade, e a partir dessa verdade o sujeito estrutura sua identidade. Retornando a Furio Jesi, o caráter revolucionário de sua proposta reside exatamente neste momento.

E se em vez acreditarmos e tomarmos como verdade o conteúdo que está dentro da caixa – essa verdade que produzimos para nós, e creditamos ser de outro mundo –, se em vez de a aceitarmos ou de a negarmos, nós simplesmente percebêssemos que a máquina é aquilo que nos torna humanos, é aquilo que cria o poder, as diferenças e o significado? Se em vez de criarmos as verdades e acreditarmos nelas, nós duvidássemos delas? E se duvidássemos das palavras? Se duvidássemos do que se apresenta para nós como óbvio e real? E se fôssemos um pouco mais Tupinambás e um tanto menos jesuítas? Enfrentar coletivamente a neurose que constantemente atualiza o trauma da colonização, tomar responsabilidade sobre o próprio sofrimento, tomar coragem de elaborar o que foi recalcado, libertando esse saber, e talvez, somente talvez, possamos ver como sociedade num instante o presente por um novo olhar.

Seria possível estruturar uma sociedade dessa forma? Se de tudo duvidássemos, o que poderia nos dar certeza de que nossa experiência de vida não passa de um delírio? Aqui poderíamos então fazer um retorno. Quando falamos de sentimentos, de emoções, de sujeitos, estamos falando de corpo e de mente, ou melhor, corpo-mente. O que é real se não a dor, o sofrimento, aquilo que nos atravessa, nos machuca, que se impõe independente dos nossos delírios. A vida marca. Podemos criar delírios diversos, inventar alegrias inexistentes, inclusive criar mundos e viver neles em nossa mente, mas não é possível se furtar à dor e ao sofrimento – ao menos não para sempre.

Podemos então pensar num caminho onde há duas forças que nos puxam ao mesmo tempo para lados opostos: a verdade surgindo sempre como dúvida, uma ausência de certezas; e a dor e o sofrimento, a angústia como pista para o real²⁷⁴. Pois mesmo que nossa existência fosse apenas uma grande matrix²⁷⁵, a vida para nós é verdadeira, pois nós a sentimos. Desse modo, em oposição à força centrífuga da máquina mitológica que lança constantemente significados para a existência, que constrói narrativas e mundos, há uma força centrípeta movida pela dor, pelo sofrimento, pela angústia – que simplesmente sente a vida a atravessar sem sentido –, e finca nossos pés no chão.

²⁷⁴ BADIOU, A. **Em busca do real perdido**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

²⁷⁵ Como representado no famoso filme estado-unidense de 1999, dirigido por Lily e Lana Wachowski, na qual a realidade é manipulada por computadores, chamados de Matrix.

Quando a metafísica separou corpo e mente, cultura e natureza, essas duas forças complementares se tornaram inimigas. O sujeito que é movido e é resultado de ambas as forças, se vê em conflitos internos, incoerentes. Civilização e pulsões se colocam em oposição, e a sociedade ocidental se funda sobre essa violência psíquica. Quando Norbert Elias nos expõe o processo civilizador na história, nós também temos um vislumbre de nossa própria construção como sujeito. A história também se repete individualmente, e cada um de nós teve suas pulsões reprimidas, suas paixões soterradas; tivemos que desistir do que é mais íntimo para então adentrar à cultura²⁷⁶. Seria possível uma cultura sem neurose? Há indícios dessa possibilidade nos escritos antropológicos e em culturas outras que não a nossa, mas nós ainda permanecemos presos, como bem nos mostrou Freud em seu *Mal Estar da Cultura*²⁷⁷. Ainda assim, não desistimos de procurar e de ver saídas por todos os lados.

É invariável que os movimentos revolucionários e revoltosos ainda girem as engrenagens da sociedade que combatem. A eterna dificuldade: para termos uma nova sociedade precisamos de novos sujeitos, mas para termos novos sujeitos precisamos de uma nova sociedade. Para que seja possível atravessar esse beco sem saída é necessário destruir a noção de tempo histórico, de tempo burguês. Quando abrimos uma brecha no tempo histórico podemos ver além dele, além de suas prisões causais, e isso somente é possível em um tempo, o tempo que chamamos de agora.

Ora, sempre só houve, sempre só há e sempre só haverá o agora. E mesmo se o ontem pode exercer uma ação sobre o agora, é porque esse ontem sempre foi apenas um agora. Como o serão amanhã. A única maneira de compreender algo passado e compreendendo que também ele foi um agora. É sentindo o fraco sopro de ar no qual viviam os homens de ontem. Se estamos tão inclinados a fugir do agora, é porque ele é o lugar da decisão. É o lugar do ‘eu aceito’ ou do ‘eu recuso’. O lugar do ‘eu deixo passar’ ou do ‘tomo para mim’. O lugar do gesto lógico que segue imediatamente a percepção. É o presente e, portanto o lugar da presença. É o instante, incessantemente renovado, da tomada de partido. [...] O desastre atual é como a acumulação monstruosa de todos os adiamentos do passado, aos quais se acrescenta, em um desmoronamento permanente, os de cada dia e de cada instante. Mas a vida se joga sempre agora, e agora, e agora²⁷⁸.

No agora é possível criar espaços para ensaiarmos outras formas-de-vida. Neste momento, no deixar-se atravessar por aquilo que está presente, ao libertar-se das noções de

²⁷⁶ ELIAS, N. Parte II: Sinopse. Sugestões para uma teoria de processos civilizadores. In: O processo civilizador: formação do estado e civilização. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993. ; FREUD, 2014.;

²⁷⁷ FREUD, S. **Cultura, sociedade e religião: o mal-estar na cultura e outros escritos**. Tradução: Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

²⁷⁸ COMITÉ-INVISÍVEL, 2017, p.19.

progresso e evolução, e simplesmente agir agora, a ação direta produz instantaneamente uma visão do cosmos, uma visão do fora do tempo. O mundo atual se baseia no oposto, se estrutura na distração absoluta, no prazer de se furtar do eu, na qual o corpo é um empecilho, sendo melhor trocá-lo pela tela e não se sentir aqui, com a mente numa liberdade ilusória, presa pela arquitetura de poder virtual. Daí a potência da ocupação.

Ocupar é antes de tudo um corpo num espaço. Ocupar é resistir, porque é estar consciente da potência do corpo presente naquele espaço, é estar vivo agora, e estar vivo é correr risco. Ocupar é colocar seu corpo no *front*, exposto a todos os perigos – os perigos que atravessam aqueles que realmente vivem. Na revolta, sempre o que está em jogo é esse sentimento de vida – e as vezes a própria vida – e este aparece com nomes diversos: causa, motivo, necessidade; mas sempre diz sobre abraçar a vida que marca, que machuca. A ocupação antes de tudo é uma abertura para um futuro possível, e ao mesmo tempo um sinal pro mundo, de que há sujeitos que ainda persistem, e não se deixam reduzir pelo que lhe é imposto pelo grande Outro.

O psicanalista Ronaldo Manzi levanta uma questão pertinente: haveria suspensão do tempo em nossa sociedade? Pois, a festa, aquela analisada por Jesi, entre os “outros”, ao próprio carnaval, nossa festa, aos rituais saturnálicos romanos, haveria restado algo? Sim e não. A festa, como momento de fazer surgir outro tempo, já não estava mais marcada nesses lugares. O carnaval engolido lentamente pelo espetáculo, se tonou apenas um caos a ser gerenciado, pois “a suspensão não ocorre, o que ocorre é uma aparência de suspensão, uma ‘desordem aparente’”²⁷⁹.

Mas o que há de tão importante na festa, e quais são os efeitos de seu fim? Segundo Manzi, a festa marca a estruturação da sociedade “primitiva”, e sempre que falamos de sociedades primitivas, estamos falando não só de nosso passado, antes da colonização, mas de nosso passado-presente, aquilo que é inconsciente, mais ainda move o presente. Partindo disso, podemos começar a entender a relação da festa conosco e com nossa sociedade colonizada. A festa é este lugar/tempo sagrado, no qual se pode entrar em contato com aquilo que atravessa, e que não pode ser dito, como bem define Manzi:

²⁷⁹ MANZI, R. Para Uma Suspensão Do Tempo Ordinário - A Experiência Da Festa, Do Tédio E Do Divã. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*. 2019, v. 22, n. 2. pp. 209-218. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-44142019002008>. p. 211.

As sociedades primitivas se organizam segundo duas ordens. De um lado, temos o mundo profano – o mundo cotidiano na tribo. De outro, um mundo que o sustenta, de ordem sagrada – o sagrado entendido como uma graça misteriosa ou uma energia perigosa, incompreensível, que mantém a ordem das coisas e que, por isto, nos suscitaria uma ambivalência: tanto de medo e veneração; de terror e desejo; de prudência e audácia. Em outros termos, um sentimento ambivalente de respeito e aversão que traria uma certa angústia: um desejo de transgredir; e também uma angústia em ceder a este desejo. Não é por menos que uma transgressão de um tabu seria também a transgressão da ordem natural das coisas.²⁸⁰

A sociedade sem festa seria marcada exatamente pela obsessão neurótica por controle, pelo racionalismo desmedido, pela repetição do mesmo, e pelas “desordens aparentes”. O nome do resultado da obsessão pode ser “dispositivo”, o nome do sujeito dessa sociedade: o “Bloom”.

Se os Bloom não conseguem mais, tendencialmente, relacionar-se uns com os outros e torturar-se uns aos outros senão na linguagem do Direito, o Império, por sua vez, não afeta particularmente essa linguagem, mas a usa de acordo com a ocasião, conforme a oportunidade; e mesmo então continua, no fundo, falando a única linguagem que conhece: a da eficácia, da eficácia para reestabelecer a situação normal, para produzir a ordem pública, o bom funcionamento geral da Máquina.²⁸¹

Quando Tiqqun fala sobre o Bloom, ele usa a imagem do personagem Leopold Bloom de James Joyce em *Ulysses*, para recuperar a ideia de alguém que já não tem mais um corpo próprio, mas é apenas o porta-voz do dispositivo. Não que todos os Bloom sejam iguais, mas eles encenam, dentro do dispositivo posições diversas, mas ainda sim, moldadas pelos dispositivo.

Um dos Bloom “presentes” começará a falar mal dos funcionários-que-estão-o-tempo-todo-em-greve; feito isso, e sendo conhecido o papel, uma contrapolarização de tipo socialdemocrata aparecerá em um outro Bloom, que encenará seu papel com mais ou menos alegria etc. Etc.. Aí, não são corpos que falam, é um dispositivo que funciona. Cada um dos protagonistas ativa, em série, as pequenas máquinas significantes prontas para uso, e que sempre já estão inscritas na linguagem corrente, na gramática, na metafísica, no SE. A única satisfação que podemos ter nesse tipo de exercício é ter atuado com brio no dispositivo. A virtuosidade é a única liberdade, irrisória, que oferece a submissão aos determinismos significantes.²⁸²

Como se forma o Bloom? Também através dos dispositivos, dos mais novos e sofisticados, como as redes sociais, os algoritmos e *smartphones*, cruzando-se aos mais antigos e obsoletos: a Escola e a fábrica. Dentro de toda essa dinâmica, podemos recuperar Agamben em sua assertiva leitura sobre Debord:

Mas, por isso mesmo, o espectáculo não é mais do que a pura forma da separação: aí, onde o mundo real se transformou numa imagem e as imagens se tornam reais, a

²⁸⁰ Idem, p. 210

²⁸¹ Uma metafísica crítica poderia nascer como ciência dos dispositivos. TIQQUN, 2019 op. cit, p. 116.

²⁸² Idem p. 135.

potência prática do homem separa-se de si própria e apresenta-se como um mundo em si. É na figura deste mundo separado e organizado através dos *media*, em que as formas do Estado e da economia se penetram mutuamente, que a economia mercantil acede a um estatuto de soberania absoluta e irresponsável sobre toda a vida social. Depois de ter falsificado a totalidade da produção, ela pode agora manipular a percepção colectiva e apoderar-se da memória e da comunicação social, para transformá-las numa única mercadoria espectacular, em que tudo pode ser posto em questão, excepto o próprio espectáculo, que, em si, nada mais diz do que isto: “o que aparece é bom, o que é bom aparece”²⁸³.

Dessa forma, nos organizamos em amplíssimas redes de comunicação espectacular, que ciclicamente colocam em cena as mesmas histórias com diferentes atores, e cabe aos Bloom fazer seu papel e defender o lado correto de determinada narrativa. Não interessa muito o conteúdo ou as reivindicações justas ou injustas que surjam, contanto que o debate ocorra dentro de certas linhas do dispositivo, mantendo a “desordem aparente” de um fazer político. A fuga desse mecanismo não seria fácil, pois passa por reencontrar a festa.

No entanto, a festa se constrói exatamente no errar, no fluir da poesia, e no caos do divã. Ela precisa da suspensão do tempo, e para que haja suspensão, deve-se abrir mão da obsessão neurótica por controle.

A política que desafia esse monopólio toma como ponto de partida, e como centro de energia, a crise da presença: o Bloom. Nós qualificaremos essa política de extática. Seu propósito não é resgatar de modo abstrato, a golpes de re/presentações, a presença humana em dissolução, mas a elaboração de magias participáveis, de técnicas de habitação, não tanto de um território, mas de um mundo. E é essa elaboração, a do jogo entre as diferentes economias da presença, entre as diferentes formas-de-vida, que exige a subversão e liquidação de todos os dispositivos.²⁸⁴

Se a festa não está mais naquilo que sempre chamamos de festa, ainda existiria alguma forma de suspensão do tempo em nossa sociedade? Esse é o momento de trazermos à luz a diferenciação que faz Furio Jesi em relação aos conceitos de Revolta e Revolução. Neste ponto incide não somente um problema prático, mas uma questão mais sutil, relacionada às possibilidades de “visão” amplas ou restringidas pelo próprio modelo de filosofia da história que seguimos ao estudar as revoltas e revoluções. Segundo o autor,

Essa orientação política e a filosofia da história que lhe é correspondente [a Marx] encontram um grave obstáculo no fenómeno da revolta. Usamos a palavra ‘revolta’ para designar um movimento insurreccional diferente da revolução. A diferença entre revolta e revolução não deve ser procurada nas finalidades de uma ou de outra; ambas podem ter o mesmo objetivo: tomar o poder. O que mais distingue a revolta da revolução é, ao contrário, uma diversa experiência do tempo. Se, com base no significado corrente das duas palavras, a revolta é um repentino foco insurreccional que pode ser inserido dentro de um desenho estratégico, mas que por si só não implica

²⁸³ AGAMBEN, G. **Comunidade que vem**. Op. Cit. p. 62.

²⁸⁴ TIQQUN, 2019 op. Cit, p. 188.

uma estratégia de longo prazo, e a revolução é, por sua vez, um complexo estratégico de movimentos insurrecionais coordenados e orientados relativamente a longo prazo em direção a objetivos finais, seria possível dizer que a revolta suspende o tempo histórico e instaura repentinamente um tempo em que tudo isso que se realiza vale por si só, independentemente de suas consequências e de suas relações com o complexo de transitoriedade ou de perenidade no qual consiste a história. A revolução estaria, ao contrário, inteira e deliberadamente inserida no tempo histórico²⁸⁵.

Exatamente por se propor a transformação dentro do tempo histórico, a revolução não pode renunciar a um programa e à restrição de expectativas. Já a revolta, esta rasga o tempo/espço ordinário, e apenas se impõe. Manzi, ao tratar da suspensão do tempo, conclui que há ainda suspensão do tempo, no Divã, no tédio, no amor e no filosofar.²⁸⁶ E eu acrescentaria, na revolta.

4.2. E agora?

E agora? Eles pensaram. Eles não estavam ali pra brincadeira. Antes de entrar na escola já haviam mapeado todo perímetro, encontrado todas as câmeras, se armado de cadeados e correntes. O primeiro passo era fechar os acessos mais perigosos da escola “vai que a polícia passa aqui e tira *nóis* na porrada?”. Depois foram de sala em sala avisando que aquilo era uma ocupação, e estamos ocupando por isso e isso, quem não quer ficar pra ocupar pode sair, quem concorda fica. Nessa hora alguns professores e alunos discordaram, e começou um bate boca. Ao mesmo tempo começou a brotar autoridades, adultos muito nervosos, proibindo todo aquele caos que estava acontecendo “o que estão fazendo, vocês têm que pedir autorização” “estão brincando com minha cara, vou perder meu emprego”, “bom tá ocupado, se quiser tirar *nóis*... tira aí”.

A partir desse momento, a ordem dos acontecimentos fica muito confusa. Os adultos espertos e versados nas coisas da burocracia, identificaram Íris como a líder daquela agitação, e a chamaram para conversar em uma salinha. Mas Íris, como já bem sabemos, não era boba nem nada, disse “então vai todo mundo”, e assim se amontoaram umas dez ou quinze pessoas numa sala de uns quatro metros quadrados. A estratégia de isolar Íris não funcionou, então a diretora decidiu ligar para o chefe do núcleo, coordenador do núcleo, ou alguma coisa nesse sentido. Se a diretora estava nervosa, vocês não sabem como ficou o chefe de núcleo. Por telefone dava pra ver que ele estava, nas palavras de Íris, “surtado”. Apinhada de estudantes,

²⁸⁵ JESI, F. *Spartakus...* op. Cit, p. 63.

²⁸⁶ MANZI, R. op. cit., p.?

alguns professores, a pedagoga e a diretora, a estratégia da salinha saiu pela culatra. A cara das autoridades era impagável, e dava pra ver que eram elas que estavam assustadas, talvez até em estado de choque, pois aquela situação estava longe de ter sido prevista. Era um abrupto rompimento na rotina escolar.

Ali na salinha o debate foi acalorado. Finalmente deixaram a estudantada falar, de suas motivações, se seu engajamento, e suas vontades. “A Medida Provisória vai piorar a situação da escola”, “as escolas públicas não tem estrutura pra suportar os itinerários formativos”, e mais um monte de outras coisas que eles já haviam debatido anteriormente. A resposta que ouviram da pedagoga ficou especialmente marcada em suas memórias: “ah mas isso aí nem é verdade” e puxou da bolsa uma revista VEJA “saiu aqui a reportagem na revista Veja, vejam que é bom isso, essa Medida vai melhorar”. Pedro nessa hora desiste de debater com a pedagoga, ele percebeu que as ideias ali estavam muito distantes, enquanto eles haviam estudado a MP a fundo, debatido suas consequências por vários dias, a autoridade da educação, a própria pedagoga se informava pelo que ele chamou de “revista de fofoca”. Talvez diante da postura da pedagoga, a diretora se resignou, “é não tem o que fazer mesmo”.

Mas a resistência ainda não tinha acabado. Uma vez fora da salinha nossa “galerinha do mal” teve que enfrentar também os próprios estudantes do noturno, que exigiam deles uma explicação. No ensino noturno havia muitos estudantes mais velhos, que já trabalhavam, estes argumentavam sobre seu direito de estudar “Pô, como que vão interromper as aulas se eu vou ter vestibular, tenho Enem... eu preciso concluir o ano letivo né? Pô, eu não terminei quando era mais novo e precisava terminar agora.” A justiça de seus questionamentos foram colocadas lado a lado com a justiça da revolta daqueles que queriam ocupar. Nesse momento, a diretora percebeu uma brecha e argumentou “não vi os estudantes votando em relação a isso”, uma estudante também questionou “é, mas a gente tem que colocar em votação se a gente quer ocupar ou não”. Para Paula aquilo era bobagem, já bastava alguns estarem insatisfeitos para que a ocupação fosse efetivada, o papo de votação era uma forma de tentar impedir que a ocupação ocorresse, com base na opinião de pessoas desinformadas – como bem exemplificado na atitude da pedagoga. Para ela uma votação simplesmente mostraria a quantidade de pessoas que concordariam, pois iriam ocupar de qualquer forma. Mas devido a forte resistência, e ao discurso democrático que convenceu alguns, decidiram então votar.

Chamaram os estudantes e os reuniram no pátio da escola. Falaram sobre a MP, sobre as motivações que os levaram a tomar decisão tão radical. Como suas inclinações pareciam justas para os outros estudantes, quase todo mundo votou a favor da ocupação. A partir daí estava feito, tinham conseguido a legitimidade frente as autoridades, que já não podiam mais, por meio de argumentos democráticos, questionar as ações deles. Fecharam todos os acessos, alguns foram embora, outros ficaram na ocupação. Ufa!

Então ouvem batendo no portão o dito chefe do núcleo, aceleradíssimo, *apavorando* todo mundo. Junto dele chegou também a polícia, mais especificamente a RONE (Rondas Ostensivas de Natureza Especial, um braço da polícia militar paranaense especialmente truculento). Aí a coisa ficou feia. Um medo profundo tomou conta deles, então Íris decidiu conversar com sua mãe, que levou alguns advogados do sindicato para explicar para polícia. O professor de Sociologia da escola, que estava com eles todo o tempo, falou que eles não estavam infringindo nenhuma lei, estando os estudantes salvaguardados dentro de seus direitos. Após alguma conversa da polícia e do chefe do núcleo com os “adultos”, ficou certo que a ocupação estava estabelecida, e ninguém mais além dos *ocupas* poderiam decidir sobre a continuidade ou não da ocupação.

Ainda que já fosse altas horas da noite, eles ainda precisavam descobrir o que iriam comer, onde iriam dormir, como tomariam banho, e outras coisas mais. A noite era chuvosa e fria, então precisavam arregimentar essas coisas o mais rápido possível. Neste momento, diferente de muitas outras *ocupas*, os estudantes do Arnaldo tinham o apoio direto do Sinsep, e o sindicato foi essencial para organização da ocupação. Arranjaram marmitas para o pessoal, colchões e cobertores, além da geladeira e fogão para organizar a cozinha. Com a ajuda do pessoal da UTFPR e outros estudantes que já haviam ocupado universidades foi possível se estabelecer, ainda que com muita resistência externa. Íris acabou não dormindo por três dias, era muita coisa pra organizar, muita gente que era contra e os atacava com pedras, com insultos na internet, e outras coisas. Entre os estudantes a sensação de desamparo por um lado ficou evidente, e por outro a solidariedade entre as mais diversas pessoas dava energia para continuar.

Na manhã seguinte “gente, o [colégio] Elza tá ocupado”, galera do [colégio] Costa Viana chega e diz “nós vamos ocupar também”. Algumas meninas do Elza estavam naquela assembleia na qual Íris gritou que iriam ocupar o Arnaldo, elas tinham conversado ali e foi combinado – sem qualquer compromisso real – que o Elza iria ocupar depois. O que não era

esperado era que em três dias haveriam vinte e três escolas ocupadas, em uma semana seriam oitenta e sete. A Paula ficou feliz mas também se indignou um pouco, quando percebeu que muita da galera que estava ocupando, não tinha domínio dos motivos pelos quais isso acontecia, ela achava que muita gente ocupava só pelo *rolê*. Então vários estudantes que estavam no Arnaldo começaram a se espalhar pela cidade para ajudar as escolas com mais dificuldades, essa escola também se tornou um pólo de doações, onde recebiam e entregavam produtos pela cidade.

E ali no dia a dia era engraçado, a escola parecia outro lugar. Algumas salas viraram quartos – separados por gênero, hein –, outras cozinha, tinha a despensa e a sala de ver filmes, tinha outra de fazer assembleia. Nos dias especiais havia oficinas de *stencil*, de debate sobre algum tema, de teatro; teve um dia que a atriz Letícia Sabatella foi lá com eles e declamou poesias, falou sobre arte e da importância do que eles estavam fazendo. Na cozinha a coisa sempre estava a todo vapor, e o pessoal da comunicação também não parava. Começaram a alimentar a página E.E de estudante para estudante, onde a ideia principal era que a voz deles fossem ouvida por eles mesmos, e não pode meio das entidades estudantis.

Não bastasse todo o trabalho no colégio Arnaldo, os *ocupas* de lá ainda ajudavam as outras escolas a organizar suas ocupações. Eles levaram seu conhecimento adquirido com os estudantes mais experientes da UTFPR, e pela cartilha “como ocupar uma escola?” do Mal-educado. Eles falavam da importância da organização em diversos grupos, que eram responsáveis pela alimentação, higiene, segurança, comunicação, entre outras tarefas. Também sobre a disciplina no horários, da hora de acordar, e era bem cedo, sete horas, da hora de dormir, pois tinha gente que trabalhava cedo. No Arnaldo, ainda que algumas pessoas não concordassem muito com toda aquela disciplina, a coisa ia sendo levada. Como não tinha uma só autoridade para fazer valer as regras, no começo a galera não respeitava muito não, tinha muita gente que tava querendo fazer festa. Mas com o tempo tudo se ajustou, e conseguiram seguir com um pouco de disciplina e um pouco de caos.

4.2.1. Anticorpos do sistema

A criação de tal abertura no tempo/espço, de tal rompimento no núcleo da estrutura social, não se dá de maneira fácil. Aliado ao desejo dos estudantes, são necessárias articulações e organização para se preparar contra a resistência que o sistema irá apresentar. Se o tecido temporal burguês é cuidadosamente construído através dos diversos mecanismos de poder, seu

rompimento não é tolerado de maneira pacífica. Logo, nesse momento, os estudantes reúnem os diversos aprendizados e reproduzem as táticas e estratégias próprias dos movimentos subversivos. E ainda que haja uma organização esta não se reflete em programa, na medida em que não há um projeto a ser alcançado. Se, por um lado, isso possa dificultar a longevidade da força do movimento, por outro, ele apresenta à sociedade, no agora, a possibilidade de uma outra escola.

A praça Getúlio Vargas foi de extrema importância para os ocupas de São José, e de toda região, pois foi ali que aconteceu a primeira grande reunião na qual seria debatida a MP do Ensino Médio. Segundo Íris, é difícil lembrar quem participava das reuniões anteriores e depois estava nessa reunião, pois com o tempo, as pessoas que tinham se unido durante a ocupação surgiam nestas memórias, as tornando menos confiáveis. Ainda assim, ela afirma que Pedro, Grazi, Paula e Bela estavam no Shopping no dia que foi marcado a assembleia na praça Getúlio Vargas, para sexta feira, dia 30 de setembro de 2016.

Antes da reunião acontecer de fato, houve um processo de divulgação, não apenas pelas redes sociais, mas também com colagem de panfletos e *lambes* pelas ruas, e idas às escolas para conversar com os estudantes. Como comenta um dos apoiadores das ocupações, Murilo:

Murilo: Quem capitaneou isso aí foi I* [...] ela juntou as meninas, as amigas, a galera mais próxima dela, de São José dos Pinhais, sem conversar com ninguém do processo que a gente tava fazendo não, porque é isso, o negócio, né, enfim. E elas fizeram um trabalho de base, de fazer, apresentar a reforma do ensino médio, e tipo em São José dos Pinhais tem trinta, vinte e nove escolas públicas [...] e elas passaram, pelo que eu sei, entre a segunda, que foi quando saiu a notícia, e a sexta, elas passaram em mais de vinte escolas, fazendo a conversa sobre o que tava acontecendo, e convocando os estudantes – vê que danadas – pra uma assembleia geral dos secundaristas de SJP, lá no centro de SJP, na área lá na frente do Silveira, que uma escola antiga, tradicional, na praça central da cidade²⁸⁷.

A corporificação da divulgação talvez tenha sido um dos pontos cruciais no processo de organização dos estudantes, uma vez que antes mesmo da assembleia diversos deles já tinham tido a oportunidade não só de se informar sobre a MP, mas dar-se conta de que naquele local, em sua própria cidade, haviam aqueles que estavam dispostos a agir em relação a ela. Mas, ao mesmo tempo, um evento no Facebook foi criado, para organizar e divulgar a reunião em outros espaços.

²⁸⁷ Esse trecho é de um evento feito on-line. Para não haver a possibilidade de identificação dos estudantes, achei preferível não referenciá-lo. Caso tenha interesse na referência para alguma pesquisa, entrar em contato pelo email: anne.rocha28@gmail.com.

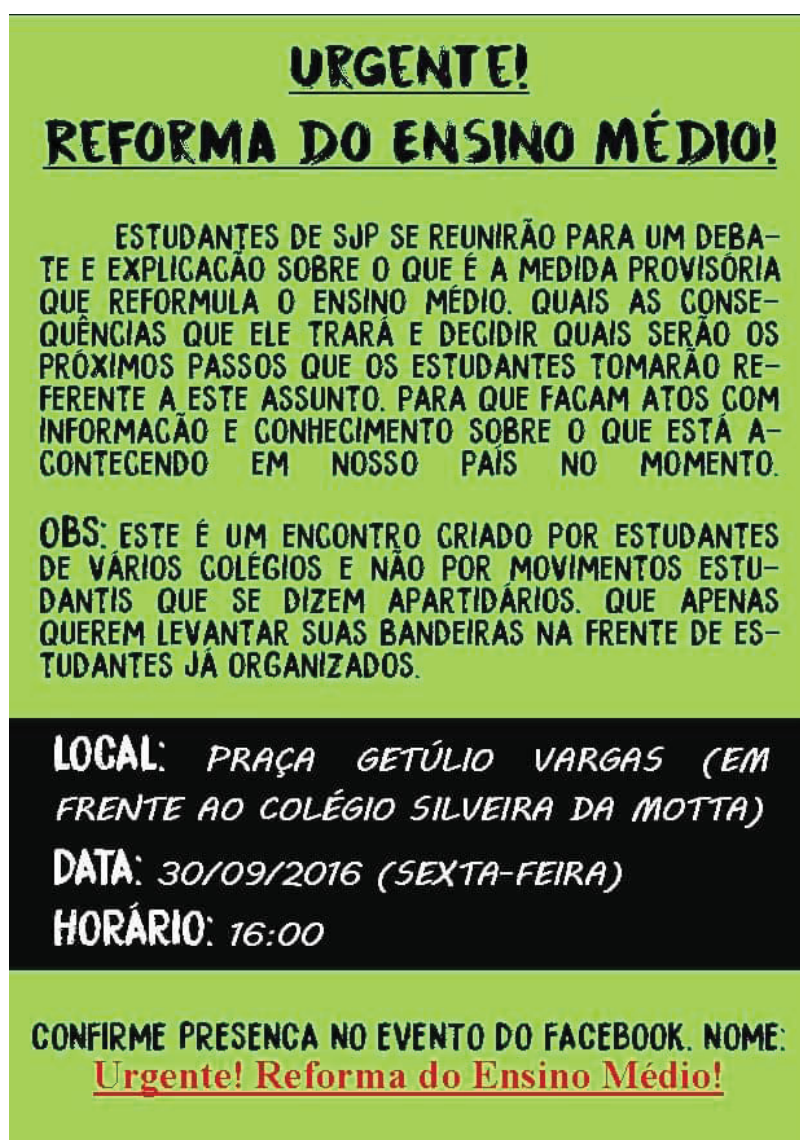


FIGURA 11 CAPA DO EVENTO NO FACEBOOK DE CHAMAMENTO PARA ASSEMBLEIA DO DIA 30 DE SETEMBRO. FACEBOOK, 2016 (RETIRADO DO AR)

A partir desta imagem, é possível perceber diversas características marcantes do movimento, que iriam permanecer até seu fim. Primeiro, o discurso do caráter emergencial da pauta, que demanda uma resposta rápida e ágil. Em segundo, a ausência da palavra “assembleia”, e, em seu lugar, “quais serão os próximos passos que os estudantes tomarão referente a este assunto”, que denotam uma infamiliaridade com os jargões e práticas comumente utilizadas pelo movimento estudantil. Em terceiro, a importância dada ao debate argumentativo, expressada na sentença “para que façam atos com informação e conhecimento”.

Em quarto, a repulsa às organizações estudantis que “se dizem apartidários, que apenas querem levantar suas bandeiras na frente de estudantes já organizados” (Figura 11). E por fim, a identificação desses coletivos e organizações sob o nome de “movimento estudantil”.

Podemos olhar para cada um destes pontos como sintomas de uma visão mais ampla que caracterizou este movimento. A utilização de um discurso emergencial não é novidade, ele é usado igualmente pelo capitalismo, como vimos nos capítulos anteriores. Aqui vemos que esse discurso exige de seus ouvintes uma postura e ação imediatas. Porém, dentro do discurso neoliberal a emergência sempre tem uma solução: após o anúncio da situação catastrófica, logo se impõe a necessidade de sua resolução, e esta já foi pensada, organizada e necessita apenas que a população não se revolte (tanto) contra esta solução. Ou seja, trata-se de uma emergência forjada pelo discurso, que visa impôr como necessidade e única via saídas falseadas.

No discurso estudantil, a emergência surge a partir da construção de uma paisagem discursiva catastrófica, de um cenário onde o Ensino Médio seria destituído de suas poucas qualidades em prol de uma crescente destruição do ambiente escolar; os pontos que estavam na MP e na PEC, e que tornavam possível a construção desse cenário destrutivo, são evidentes. Porém, ao invés de, diante da emergência, haver autoridades que as respondam, seja pela direita ou pela esquerda, vemos uma potente abertura. Enquanto um movimento estudantil tradicional, ou apenas “movimento estudantil”, já teria suas formas consolidadas de “resolver” a emergência, os estudantes de São José dos Pinhais, apesar de um pouco familiarizados com as ferramentas tradicionais, ou as repulsam ou não se restringem a essas formas convencionais.

Nesse sentido, a ausência do termo “assembleia” e de sua própria configuração tradicional, evidencia não só essa repulsa, mas também a infamiliaridade destes estudantes a essas ferramentas tradicionais estabelecidas. Na fala de Murilo vemos um pouco disso expressado, quando ele afirma que “ela juntou as meninas, as amigas, a galera mais próxima dela, de São José dos Pinhais, *sem conversar com ninguém do processo que a gente tava fazendo não[...]*”. Isso foi lembrado também por Ivan, que descreveu como aqueles estudantes construíram uma repulsa muito grande pelas entidades em todos os sentidos, mas também não aderiam ao que as pessoas do Sinsep achavam. Ele afirma que por ele, teriam esperado mais e analisado com calma o contexto, mas que os estudantes, à revelia desse comportamento vindo do sindicato, desenvolveu o movimento sem haver qualquer um que os “autorizasse”. Para ele,

isso se evidenciou muito na auto-organização feita da página “E.E. de estudante para estudante”:

Ivan: Cara, foi um negócio muito tesão assim, na minha opinião, porque era tipo assim, a gente dava a senha da página pra quem fosse o representante da escola tirado por uma assembleia de base, com isso a gente garantia que os repasses que iriam aparecer ali dentro, eles não tinham nenhum filtro sei lá, político, ou coisa assim, mesmo nosso assim, não existia, era [o que] a molecada tinha...

Interessante perceber o jogo de pronomes possessivos utilizado por Ivan nessa frase, uma vez que ele começa dizendo que “*a gente* dava a senha”, mas termina afirmando “*eles* não tinham nenhum filtro [...] mesmo *nosso*, não existia”. Esse jogo contraditório no qual numa hora somos *nós* e em seguida são *eles*, demonstra a incapacidade dessa linguagem de expor um tipo de relação que já não passa pelo pertencimento ou pela essência do ser estudante, ou do ser sindicalista. Ainda que Ivan tivesse uma posição de relativa autoridade naquele espaço por ser adulto e ter experiência anteriores com movimentos sociais, ele compreendia que na ocupação mesmo que fosse ouvido, provavelmente não seria seguido.

Íris: Mano, to nem ligando quem que você é entendeu? Você vai fazer alguma coisa por mim? Não vai, entendeu? Era assim, e eu acho nessa questão, nessa questão, tipo assim não tinha uma referência, ah! Essa pessoa, a gente tinha ajudas, que nem o Ivan, ajudou a gente a entender o contexto assim de tudo o que tava acontecendo, meio que ajudava num direcionamento assim, sabe? Não ‘você têm que ir por aqui ou por aqui’, explicava pra gente e a gente entendia, ajudava a entender o texto assim, sabe como? Era isso, não sei como dizer...

Essa desautorização do mestre tem papel fundamental na construção de um efetivo processo de transformação social, visto que abre um espaço que torna possível o desenrolar do processo contraditório e ambíguo de reprodução ou aversão às formas políticas estabelecidas.

O processo organizativo como o presenciamos só foi possível porque desde o início esse mecanismo estava em jogo, tanto nas reuniões do “como funciona a sociedade?” quanto na continuidade do processo. Aqueles atores sociais, que naquele momento representavam a Intersindical, tiveram a capacidade de se colocar como mestre não-todo, e dar abertura para o que era possível ser vivido. Mas o que é possível nem sempre pode ser antecipado, e na tentativa de controle, muitas vezes uma faísca revoltosa pode ser reprimida por um posição autoritária de alguém que “sabe mais”. Se por um lado, há essa desautorização, por outro, existe algo que é retido, na medida em que a própria ocupação, como forma política, foi aprendida através destes mestres não-todo. Mas diferente da política representativa, o curso “Como funciona” e a própria ocupação se tornam sintomas evidentes da busca por uma democracia infinita:

A política deve dar a forma do acesso à abertura das outras formas: é a antecedência de uma condição de acesso, não de uma fundação ou de uma determinação de sentido. Isso não subordina a política; isso lhe confere uma particularidade que é de alta valia. Ela deve renovar sem cessar a possibilidade da eclosão das formas ou dos registros de sentido. [...] ela dá seu campo para que a força se coloque em forma.²⁸⁸

De forma mais objetiva, a política deveria ser o espaço no qual é possível encontrar outras formas, e essas formas em si serão soluções, sempre em aberto, para as emergências sociais. Abrir essa ruptura espaço-temporal é em si um ato político alinhado com os ideais de uma democracia infinita.

O Coletivo O mal-educado fala sobre o plano de ação, o momento anterior às movimentações práticas em que os estudantes reconhecem suas capacidades, e decidem a melhor estratégia para lidar com a “luta”. Este plano de ação foi evidenciado nas conversas anteriores que os estudantes tiveram no Shopping, no Sindicato, e posteriormente na reunião na Praça Getúlio Vargas. Ao decidirem que a ocupação seria a tática mais efetiva, se deparam com as dificuldades materiais de executá-la. Nesse momento, a solidariedade de classe se mostrou essencial para a possibilidade daquelas ideias saírem do projeto e irem para a prática. Com a ajuda principalmente dos estudantes da UTFPR e do Sinsep elaboraram a seguinte estratégia:

Paula: Daí a galera pensou assim “meu, vamos fazer um negócio, a gente vai mapear o Arnaldo”. A gente foi mapear o Arnaldo, porque a gente pegou imprimiu uns folhetinhos explicando... tipo dando uma explicação da MP também... e daí a gente chegou na diretoria lá, - a gente não, foi a Grazi – e mais uma galera da UTF. Eles foram lá: “precisamos conhecer o colégio”... aí foram lá entregaram o papelzinho e voltaram. A gente abriu a cartolina mapeou todo o colégio. “Oh, isso aqui tem uma galera que não sei o que, isso aqui não sei o que, não sei o que lá...”

Luciana: As câmeras

Paula: As câmeras, a gente mapeou tudo, cara. Ai, muito bandidão. Aí (silêncio) a gente mapeou o colégio e daí a gente pensou assim, “tá!”, voltamos pra casa. Na segunda feira de manhã a gente se reuniu depois da aula. Teve aula de manhã, e de tarde a gente foi lá atrás do sindicato de novo... nosso Qgzinho. Aí a gente pensou, “que que a gente vai fazer?”, aí assim “gente, precisamos de corrente e precisamos de coisa”, falei assim... “vai rolar?!” [risos] e a galera: “já que to aqui”. Daí a gente se reuniu na pracinha... na mesma pracinha da assembleia, porque assim... [...] A gente se reuniu ali... já tava cheio de corrente, já tava cheio de cadeado, eu falei assim “meu deus eu vou ser presa”. Minha mãe não sabia onde eu tava, já tava atrás de mim, eu disse assim, “mãe, to ocupando um colégio” ela falou “o que?!”, eu disse “explico depois”. Aí a gente desceu. E nosso plano... assim, tava tudo trancado, tava tendo aula de noite e daí a gente pensou: “como que a gente vai fazer isso?”

²⁸⁸ NANCY, J. L. **A democracia finita e infinita**. Tradução: Vinicius Nicastro Honesko a partir da edição francesa: *La démocratie finie et infinie*. In: *Démocratie, dans quel état?* La Fabrique, 2009, p. 77-94. Disponível em <http://flanagens.blogspot.com/2020/12/democracia-finita-e-infinita-jean-luc.html>. Acesso em: 14 ago. 2022.

A partir do momento em que a palavra ocupação passou a tomar corpo, através do mapa da escola, das correntes e cadeados, a ansiedade se aprofunda. A reflexão sobre o colocar-se em jogo, com o próprio corpo, e o medo resultados disso fica evidente na fala de Paula: “meu Deus eu vou ser presa”. Ao mesmo tempo, vemos que na mesma fala existe um tom de excitação, na medida em que se evidencia que o rompimento das normas sociais estabelecidas, gera um misto de medo e prazer, o que fica identificado na forma como ela expressa “Ai, muito bandidão” algumas vezes durante sua entrevista.

O sentimento que está expressado nesse trecho está mais relacionado a uma ansiedade objetiva, resultada do processo de enfrentamento material das condições “dadas”, do que àquela ansiedade generalizada, que é marca da angústia. Nesse caso, a angústia, que como vimos foi o sentimento principal no início do processo organizativo, aqui já se encontra modificada, visto que a sensação de que “nada pode ser feito” – ou seja, de um sujeito impotente; é transformada em excitação e ansiedade da ação daquele que vai agir: “vai rolar?!”.

Ainda que houvesse planejamento, muitas coisas não podiam ser antecipadas. Dessa forma, momento de atravessamento, no qual eles descem a rua e se encontram em frente a escola, é o ponto crucial em que o plano já não pode dar conta. A partir deste momento, os entrevistados narram freneticamente os acontecimentos, Paula e Íris falam da bagunça, e Pedro da tranquilidade:

Paula: Aí a Elisa e a [inaudível] são muito... a Elisa que você tava falando... nossa a Elisa é ardilosa [risos] [...] Ela assim, “ai tia, deixa eu entrar” não sei o que... porque o portão tava fechado. Aí a tia deixou ela entrar, a hora que ela deixou, a piaçada escancarou o portão. Aí viu, entramos fazendo fervo. Eu falei “meu deus do céu”, e foi... [...] foi passando pelas salas assim, “tá ocupado, sai sai, pode sair”. A gente foi passando grade nos acessos perigosos, porque a gente pensou “a polícia vai passar e tirar nós na porrada”. A diretora subiu... puta da cara “que que vocês tão fazendo? Vocês acham que não sei o que sei o que...” Aí a gente falou assim “meu, tá ocupado, se quiser tirar nós...”.

Íris: Daí a gente desceu pro Arnaldo, a Elisa bateu no portão, aí a tia abriu o portão pra ela entrar, daí a gente já puxou o portão, não lembro quem puxou o portão, puxou o portão todo mundo entrou mascarado e todo mundo vai pra fora da sala, daí foi gritaria, daí já veio a diretora “o que tá acontecendo” e não sei o que e todo mundo, e foi isso. Que eu lembro assim. E daí aconteceu a ocupação, daí chegou polícia, cercaram o colégio, tudo a mesma noite, foi uma loucura.

Pedro: É... mas então, a gente foi bem tranquilo, bem na sorradeira, assim, sabe? Tipo, os alunos estavam tendo aula no período da noite, né? E uma aluna entrou pela secretária e conseguiu abrir o portão da frente pra gente entrar. E aí a gente entrou, pelo portão da frente, e passamos nas salas, avisamos os alunos e os professores: “Ó, nós estamos ocupando o colégio, por tal e tal motivo e é isso, e a gente vai ocupar aqui”.

Nesse momento, todo embate que é invisibilizado nas estruturas dos dispositivos de poder, vêm à tona. Enquanto no tempo cotidiano o que rege é o tempo dos cronogramas e calendários escolares, dos sons que sinalizam os inícios e fins das aulas, o tempo da revolta interrompe à força toda estrutura, gerando uma reação imediata. Em consequência, uma série de “anticorpos” do sistema capitalista surgem para impedir a contaminação de outras células funcionais. A reação ao “corpo estranho” que subverte a lógica de funcionamento não precisa de qualquer organização ou preparação, ela já é a inteligência do próprio corpo capitalista, que trata de colonizar subjetivamente suas células, para que ao surgir uma ameaça a este corpo, ela seja imediatamente combatida. Se a resistência no atual sistema é molecular, como diria Deleuze, a reação também se dá no nível microscópico.

Por interromper de maneira tão drástica não só o funcionamento logístico, mas também a própria hierarquia escolar, era de se esperar que a reação seria enorme. Vemos nos relatos que imediatamente a figura de autoridade da diretora se coloca em oposição ao que estava ocorrendo. As frases descritas pelos estudantes demonstram a oposição entre aquilo que identificamos como um mestre não-todo, e aqui um mestre autoritário:

Anne: E como que foi a reação da galera que tava lá, da diretoria, como que foi?

Íris: Ah, surtaram, né? ‘Não, porque como você tá fazendo isso?’ desde aí já vinha comigo assim o negócio. Eu cheguei e eu que fui falar com a diretora, eu falei ‘ó, não precisa se preocupar, a gente só tá ocupando o colégio, fica de boa, não vai acontecer nada, entendeu, não tamo matando ninguém, a gente tá ocupando o colégio’, ‘O que vocês estão fazendo! Vocês tem que pedir autorização pra mim, e não sei o que, não sei o que!’ . Daí já veio pedagoga e eles queriam me levar pra conversar numa salinha, pra negociar, aí eles ligaram pro chefe do núcleo, aí o chefe do núcleo mandando mensagem ‘não, porque não pode, não sei o que’, não sei se você chegou a ouvir falar do chefe do núcleo?

No relato de Íris podemos perceber uma reação imediata à ação dos estudantes. Em primeiro lugar, o questionamento sobre a “autorização” sobre suas ações, visto que, como adolescentes, e estando em ambiente escolar, eles deveriam apenas reproduzir a organização prévia do dispositivo. Aí, esse pedido de autorização é uma tentativa vã de reaver um lugar de poder que apenas pela possibilidade de ocupação, já havia sido esvaziado. Em segundo lugar, vemos que a solução encontrada pelas autoridades para resolver o “problema”, era conversar com a “liderança” e convencê-la a desistir de tal ação, opção que falhou na medida em que por mais que Íris tivesse um protagonismo, ela recusava ser “representante” dos estudantes, eles deveriam falar por si mesmos; logo frente a essa proposta ela comenta: “eu não quis ir pra sala sozinha, que eu lembro, daí eu falei assim ‘bom, se vai pra conversar na salinha então vai todo

mundo’. [...] não tinha espaço pra todo mundo na sala, mas entrou umas dez pessoas na salinha, que era uma salinha bem pequena, devia ser uns dois por dois metros assim”. Em terceiro lugar, tendo falhado nas duas primeiras tentativas, elas ligam para o “superior”, que tem a mesma reação, buscando suprimir a qualquer custo o acontecido. Aqui destacamos novamente, o que falamos no primeiro capítulo:

[...]chegamos então ao ponto de concluirmos que o ‘equipamento educacional’ é uma montagem que visa a governabilidade do sistema educacional. Visa, como notávamos em trabalho anterior [...], mais a eficácia da instituição em sua rede de relações do que a eficácia do ato educativo.

Chegamos por outras vias ao paradoxo que já notou Rubem Alves²⁸⁹: “Freqüentemente o bom educador é um mau funcionário”.²⁹⁰

Não podemos dizer que a diretora de uma escola, ou um chefe de núcleo são agentes da “ordem pública”, como evidentemente são os policiais. No entanto, suas ações, e as ações de outros, não têm qualquer sentido a não ser sob a justificativa de “defender o funcionamento de algo” a qualquer custo. Vemos que o próprio resultado final do processo educativo é constantemente substituído pelo desejo maníaco de manter as coisas em funcionamento. Aqui é esse desejo maníaco o resultado de um longo processo de assujeitamento, no qual o dispositivo é introjetado subjetivamente, e suas alternativas inscritas como as únicas possíveis. Assim, o desmonte da lógica do dispositivo, feita pelos estudantes, é também o desmonte da própria *psiqué* das autoridades que cegamente vivem para manter o funcionamento da máquina.

O que salta aos olhos nesse caso é que os profissionais citados acima possuem, pelo menos em teoria, formação pedagógica, uma consciência pedagógica. Não estamos falando de sujeitos de “direita” avessos aos movimentos sociais, nem ainda em pessoas ignorantes que não possuem qualquer esclarecimento a respeito dos processos educativos e sociais. São sujeitos conscientes, que estão em posições de poder e que defendem posições reacionárias, não por “ideais” fundamentalmente diferentes, mas sim a preocupação extrema em “manter a máquina em funcionamento”. Isso demonstra o sucesso de uma complexa introjeção subjetiva, na qual não se tem mais em mente o objetivo final de algo, mas apenas a manutenção neurótica de seu funcionamento.

Se tais argumentos ainda não são suficientes para convencê-los da perversidade que tal processo resulta, podemos citar uma situação sintomática, ocorrida na periferia de Curitiba,

²⁸⁹ ALVES, 1987, p.14.

²⁹⁰ VOLTOLINI, 2001 op. cit. p. 106.

nessa mesma onda de ocupações. Em entrevista ao jornal da Rede Paranaense de Comunicação (RPC) – grupo paranaense que representa a TV Globo no Estado – descobrimos que no Colégio Estadual Guilherme Pereira Neto, algumas pessoas dormem na escola. Não são estudantes, e sim adultos tentando impedir uma reocupação. Sobre isso, fala o diretor Luiz Roberto de Paula:

eu, o diretor auxiliar, os pais, todos também estão revezando, professores... porque assim é para uma segurança, porque nós não queremos que passe isso pro ano de 2017 né, essas aulas de 2016, porque nós temos formatura que já tá agendada, então tem uma série de coisas que envolvem que de repente compromete todo calendário escolar nosso já previamente determinado²⁹¹.

Nessa situação, a escola fossilizada, representada pela burocracia previamente determinada, é mais um dispositivo que visa manter a constante possibilidade de se prever os acontecimentos, e, além disso, formar os sujeitos para que eles se submetam e se adaptem a esse tipo de sociedade. Essa interrupção do cotidiano, feita pela ocupação, faz com que aflore os questionamentos dos estudantes sobre a necessidade de se viver submetido a tais dispositivos e até mesmo uma reflexão mais ampla sobre o sistema social em que vivemos. Mas também surge a reação daqueles que estão muito bem introjetados e confortáveis, e que se veem obrigados a interromper seu funcionamento automático (“das agendas e calendários previamente determinados”), e adentrar a abertura de possibilidades que o mundo dá; e junto com as possibilidades a angústia de lidar com o real²⁹².

Na fala do diretor vemos que não é dada nenhuma justificativa para que os adultos estejam fazendo uma “ocupação preventiva”, a não ser o calendário escolar previamente determinado e datas agendadas. Ou seja, uma reforma no Ensino Médio que pretende desestruturar a escola pública – e irá mais cedo ou tarde influenciar negativamente os direitos dos próprios professores e estudantes –, não é motivo suficiente para “sair do planejado” e pensar em ações de transformação. Aqui, a arquitetura da previsibilidade dita o que pode ou não ser feito, aliada ao individualismo de um pensamento que prioriza datas de “formatura” e burocracia, em detrimento da busca de uma vida melhor para todos. O que vemos é o velho argumento “pode protestar contanto que não atrapalhe o sistema”.

²⁹¹ PM é chamada para controlar confusão em escola ocupada no Paraná. G1. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/pm-e-chamada-para-controlar-confusao-em-escola-ocupada-no-pr.html>. Acesso em: 14 ago. 2022.

²⁹² BADIOU, A. **Em busca do real perdido**. Tradução: Fernando Scheibe. São Paulo: Autêntica, 2017, p. 41.

Nesse sentido, compreendemos que o nível de submissão ao capitalismo tardio está arraigado de modo muito profundo. Ele não perpassa apenas no embate entre “direita” e “esquerda”, *ocupas* e MBL²⁹³, vai muito além, pois aqueles que até concordam com os “ideais” defendidos pelos estudantes, trabalham contra eles. Sobre esse processo de defesa do dispositivo, Tiqqun argumenta, dando como exemplo o dispositivo do mercado e a subversão do furto:

Não há nada de misterioso nas razões por meio das quais os Bloom se submetem de modo tão massivo aos dispositivos. Porque, certos dias, no supermercado não furto nada; seja porque eu me sinto demasiado fraco ou porque estou preguiçoso: não furto nada é uma comodidade. Não furto é fundir-se absolutamente no dispositivo, conformar-se com ele para não ter que sustentar a relação de força que o sustenta: a relação de força entre um corpo e o agregado composto dos empregados, do vigia e, eventualmente, da polícia. Furto me força a uma presença, a uma atenção, a um nível de exposição de minha superfície corporal, à qual, em certos dias, não posso recorrer. Furto me força a pensar minha situação. E, algumas vezes, eu não tenho energia para isso. Tão logo pago, pago para ser dispensado da própria experiência do dispositivo em sua realidade hostil. De fato, aquilo que adquire é um direito à ausência.²⁹⁴

Nesse sentido, o engessamento do real que é feito pelos dispositivos têm como base a manutenção das estruturas de desigualdade social. Como Tiqqun aponta em seu texto, o “direito à ausência” é mais explícito para aqueles que de alguma forma possuem certa consciência dessa desigualdade social, e até acreditam ser justas as reivindicações daqueles que lutam contra elas. Mas ao mesmo tempo, o enfrentamento da realidade perversa que é a própria luta de classes, que com suas violências não só materiais, mas psíquicas, gera no aparelho psíquico uma força contraditória, que de alguma forma deve ser resolvida pelos sujeitos. Uma vez que ao mesmo tempo que se compreende a perversidade do sistema, este impõe uma adaptação necessária, visto as necessidades materiais das condições de vida. Assim, o “direito à ausência” é uma espécie de alienação necessária ao sujeito, que mesmo consciente das mazelas sociais, não encontra saídas outras, capazes de direcionar a angústia gerada pelas contradições sociais. Se o Tiqqun fala de alguns momentos de direito à ausência, nós falamos de um sujeito que vive constantemente nesse estado, e direciona sua angústia ao gozo do funcionamento da própria máquina, que se diz voltada ao “social”. A escola talvez seja o mais notório desses espaços, no qual os professores e funcionários veem uma chance de transformação social, mas na obsessão (imposta pelo próprio modelo sistemático) de manter tudo funcionando – dentro dos

²⁹³ Movimento Brasil Livre, protagonizado por jovens de classe média e de inclinação à direita liberal na economia, mas com características conservadoras no âmbito cultural..

²⁹⁴ TIQQUN, 2019 op. cit. p. 196.

calendários, provas e formaturas – ocorre o achatamento dessa potência transformadora. Não à toa neste ambiente predomina o discurso histérico e melancólico, citados anteriormente.

Assim, compreendemos que não se trata de apontar indivíduos culpados, mas de compreender que a resistência burocrática que vemos nesse início de ocupação é o sintoma de um problema generalizado socialmente, e que expressa também as próprias condições materiais-subjetivas daqueles sujeitos que nesse momento se tornam os defensores do dispositivo. No relato de Paula sobre os acontecimentos da primeira noite de ocupação, ela diz: “Paula: Aí ela [diretora] ‘não, porque vocês não podem fazer isso, vocês tão de brincadeira com a minha cara. *Porque vou perder meu emprego...* não sei o que, não sei o que... vamos conversar na minha salinha.’”

Desse modo, podemos considerar três aspectos discursivos da burocracia, que evidenciam estruturas sociais mais profundas: o primeiro, da manutenção neurótica do funcionamento da máquina a qualquer custo; o segundo, o desejo de recuperação de uma autoridade (símbolo de um modelo social em declínio), que já tinha sido perdida desde o início; e por último, o medo explícito de que a disrupção do dispositivo, gere consequências individuais materiais, exemplificada no medo da perda do emprego. Esses três mecanismos, somados aos discursos históricos “da culpa é do governo” e melancólicos do “não tem jeito”, estruturam o funcionamento cotidiano escolar normativo. É claro que inseridos nessa lógica existem aqueles mestres-não-todo, que buscam, e muitas vezes conseguem, romper com esse mecanismo. Podemos dizer também, que os sujeitos não são estáticos, e não estão de um lado ou de outro, mas transitam dentre esses vários discursos em diferentes momentos. Na análise aqui feita, usamos o exemplo da diretora, mas ela própria pode ser, e provavelmente o foi, em outros momentos, uma mestre-não-todo.

Como o Arnaldo Jansen foi a primeira escola desse movimento, fica mais explícito nesse processo a reação ao elemento surpresa. As outras escolas vão viver relações diferentes nesse momento, visto que muitas diretorias já esperavam pelo acontecido.

4.2.2. Isto não é uma democracia

Íris: Foi uma discussão, eu não quis ir pra sala sozinha, que eu lembro, daí eu falei assim ‘bom, se vai pra conversar na salinha então vai todo mundo’. [...] Todo mundo na salinha e a diretora e a pedagoga sentadas assim com umas caras assustadas, com todo mundo ali dentro e daí foi meio que uma discussão pra explicar o porquê da

ocupação e que era isso, e que ia acontecer, entendeu? E aí explicamos os pontos da ocupação, coisarada, daí ela veio com a história da Veja, que ia ser bom [...]

A História da Veja...de todos os relatos, esse foi rememorado por todos os estudantes entrevistados, do Arnaldo. Eles lembraram com detalhes e geralmente riram ao contar esse momento. Pelo que parece, estavam na salinha diversas pessoas, incluindo professores e estudantes, quando no meio do acirrado debate sobre os motivos da ocupação, e de todo o caos que havia sido instaurado, surge a Pedagoga da escola com uma revista Veja na mão:

Paula: Aí ela... minha pedagoga... até hoje isso, nossa não esqueço... a minha pedagoga chegou bem assim. A gente explicando o que (Luciana: quem? Paula: a G*) porque a gente estava fazendo aquilo, daí ela: ‘gente não é assim que vocês vão conseguir alguma coisa. Não sei o que não sei o que não sei o que’ daí a Íris falou assim, ‘bom, não custa tentar’ aí minha pedagoga falou bem assim ‘ah, mas é isso aí nem é verdade... não sei o que’ e puxou uma Veja da mão.

Anne: (surpresa) Nossa!

Paula: Aí uma professora de geografia que tava junto com nós... ela era professora do Costa Viana, disse bem assim ‘sério que você tirou uma Veja e quer discutir com a gente?’. A gente pegou o negócio que foi divulgado, a gente leu e você quer discutir com a gente mostrando uma Veja na nossa cara?’.

Pedro: Ela pegou a revista Veja, assim e falou: “Não, mas saiu aqui a reportagem na revista Veja, vejam que é bom isso, essa medida vai melhorar.”

Carolina: E vocês?

Pedro: E aí a gente... a gente ficou sem palavras, né? Porque ela tirou de uma revista, né? Tipo, assim, qual é a relevância disso? Tirar de uma revista de fofoca.

Aqui desejo abrir um parêntese, para analisarmos a reportagem a qual a pedagoga cita nesse trecho. A edição²⁹⁵ tem a seguinte capa:

²⁹⁵ Revista Veja. Editora Abril, edição 2497 de setembro de 2016.



FIGURA 12 FOTO DA CAPA DA REVISTA *VEJA* EDIÇÃO DE SETEMBRO DE 2016. FONTE: DA AUTORA

A aparição da Revista Veja como signo de conhecimento, apresentada por uma das mais importantes autoridades da escola, é sintoma central para análise não só das ocupações, mas da própria organização social que produz a escola e a educação. A revista Veja é conhecida no mercado editorial por seu posicionamento político antipetista e conservador. Sob um falso signo de neutralidade, ela apresenta reflexões que ainda que não sejam falaciosas, apresentam apenas argumentos parciais, constituindo um discurso de verdade. No caso da reportagem lida pela pedagoga não é diferente.

O texto de Cecília Ritto e Monica Weinberg, intitulado *A nova cor do ensino médio*²⁹⁶, apresentam, já em seu subtítulo, a visão de educação que interessa às autoras e à revista: “O governo anunciou uma reviravolta no falido modelo que vigora no Brasil. Bem aproveitada,

²⁹⁶ RITTO, Cecília; WEINBERG, Monica. *A nova cor do ensino médio*. Revista Veja, edição 2497, set. 2016.

pode ser uma chance de tornar a escola mais flexível, atraente e capaz de preparar os jovens para o concorrido jogo global”. E ainda aponta “A velha escola: 50% dos que entram no Ensino Médio saem antes do final”.²⁹⁷

Se por um lado o texto apresenta fatos a respeito do Ensino Médio, principalmente no que tange à evasão escolar e ao fracasso do modelo atual (ainda que não sejam explicadas as condições para tal fracasso) em seguida, apresenta o valor máximo que deveria nortear tal “nova” escola: a preparação dos jovens para o *concorrido* jogo global. A reportagem se inicia com o relato de dois estudantes de “um dos melhores colégios particulares do Rio de Janeiro”. Letícia, uma das estudantes entrevistadas, comenta sobre suas angústias em relação do desejo de cursar medicina, seu irmão de 14 anos, que sonha em ser engenheiro, estaria aliviado, pois o Novo Ensino Médio o desobrigaria a estudar coisas não tivessem relação com sua futura profissão. Os dois estudantes brancos e de classe alta que já têm suas vidas perfeitamente desenhadas pelos pais advogados, que desejam que eles tenham êxito na vida profissional. A escola como espaço de formação para vida em sociedade ou o que se chama de formação humana, nem sequer é citada na reportagem, pois a escola é tratada especificamente como preparatória para a entrada na universidade. O interessante é perceber que se exalta constantemente a possibilidade de decisão do estudante, e a autonomia em decidir o que fazer com metade de sua carga horária.

Ocorre que, como num ato falho, em um parágrafo se aponta uma das críticas centrais dos *ocupas*:

Como uma única escola abrirá a um mundaréu de alunos caminhos tão distintos? No caso das redes públicas, caberá às secretarias estaduais definir quais opções cada colégio oferecerá, a depender dos pendores locais. A escola, evidentemente será limitada. Por exemplo: uma escola pode oferecer, além da grade fixa, aulas de mecânica e programação de sistemas, enquanto outra pode disponibilizar história da arte e teatro – mas nenhuma oferecerá tudo. ‘Precisaremos de um rearranjo do sistema’, diz Maria Helena Guimarães, secretária executiva do Ministério da Educação. Não será simples nem automático.²⁹⁸

É exatamente sobre o rearranjo no sistema, dito pela Ministra, que reside o cerne do problema da reforma ter sido tratada em formato de Medida Provisória, e num momento de cortes no investimento na educação pública. O que é essencialmente tenebroso na lei é tratado como uma nota de rodapé na reportagem. Todos os estudantes entrevistados na reportagem

²⁹⁷ Idem.

²⁹⁸ Idem.

estudam em escolas particulares que são referências nacionais, e não há, entre os profissionais citados, qualquer educador ou estudante de escola pública.

O texto também utiliza um infográfico (ver Figura 13) no qual apresenta o modelo de ensino atual, versus o modelo do novo ensino médio. No infográfico nós podemos perceber a linguagem utilizada para legitimar a reforma, que omite os pontos que foram levantados pelos *ocupas*. Na parte “Como será” consta que “os alunos escolherão as disciplinas que desejam cursar, dentro das principais áreas do conhecimento”: coisa que é desmentida na própria reportagem, quanto esta apresenta que nas escolas públicas as disciplinas ofertadas serão decididas pelas secretarias de educação, e do “perfil” da escola. Ainda no “Como será”, fala-se sobre um currículo mais enxuto, e no comentário, a necessidade de se ater ao essencial. E nisso talvez não houvesse discordância, visto que o excesso de conteúdo do currículo de fato é algo questionado por vários setores da sociedade. O ponto de inflexão é que, se o objetivo da escola é a concorrência global, logo o que é essencial? O fato de a língua inglesa ter sido mantida como obrigatória demonstra que é mais importante preparar os jovens para concorrer globalmente, do que formá-los social e intelectualmente como cidadãos críticos e conscientes. Se por um lado a BNCC com recorrência valoriza a formação “cidadã”, ao mesmo tempo a reforma retira a obrigatoriedade da escola as disciplinas que são especificamente direcionadas para esse fim: sociologia e filosofia.

Outros dois pontos merecem ser destacados no texto da Veja. O primeiro, o exemplo das escolas integrais de Pernambuco e, o segundo, os exemplos asiáticos de escolas técnicas. Segundo as autoras, em Pernambuco temos exemplos de escolas integrais que funcionam com grande êxito, possuindo baixíssimo índice de evasão. O projeto do governo de fato apresenta números consideráveis, mas apagam de sua narrativa todo o processo, já citado no Capítulo 3, sobre a elitização de tais escolas, e a de expulsão velada dos alunos que de fato, são aqueles que tem o perfil de evasão escolar.



FIGURA 13 FOTO DE PÁGINA 79 DA REVISTA VEJA, EDIÇÃO DE SETEMBRO DE 2016. FONTE: DA AUTORA

Já ao final do texto, as autoras apontam que as críticas feitas à opção do Ensino técnico:

Outra mudança que soa menos relevante, mas é vital, diz respeito ao ensino técnico. Uma das trilhas possíveis no período em que o aluno escolhe o que quer fazer dentro da escola será justamente essa via mais voltada para o mercado de trabalho. Aí reside uma transformação radical: o estudante que se interessa por esse caminho hoje precisa seguir o mesmo roteiro escolar de quem ambiciona a universidade. Um pedágio que desestimula a imensa maioria [...].²⁹⁹

No entanto, nenhum jovem que “se interessa por essa trilha” foi entrevistado. Elas seguem dizendo que o ensino técnico auxiliou na Revolução industrial no século XVIII, e que ajudou a Coreia do Sul a se tornar um exemplo a ser seguido: “nos anos 1960, [a Coreia do Sul] pôs-se a construir escolas técnicas para formar rapidamente, do zero, gente produtiva. Virou um Tigre”. Ocultando o caráter autocrático do governo Coreano na época, e reafirmando que de fato a escola deve servir para formação de “gente produtiva” ou seja, mão de obra especializada, e de preferência barata, para gerar mais lucros as empresas. Se ao tratar do ensino técnico isso fica explícito, no resto do texto, é possível perceber que mesmo para os estudantes de classe alta que terão em sua escola o oferecimento de todos os itinerários formativos, e até mesmo, um aumento na qualidade de sua educação, essa educação ainda assim é voltada para vestibular e ingresso na universidade, com objetivo de formar apenas profissionais exitosos (financeiramente) ou no caso dos técnicos, mão de obra para alavancar a produção no setor privado.

Em resumo, podemos ver que o Novo Ensino Médio de fato é apresentado como um modelo interessante, caso estejamos colocando o objetivo da escola como formadora de sujeitos para o mercado de trabalho, e apenas isso. Nesse sentido, o que parece como “atraente” no novo modelo é fazer o estudante decidir mais cedo, aos 14 anos, sobre qual será sua trajetória profissional e essa é a única decisão importante a ser organizada pela escola. O discurso que vemos não só na Veja, mas em outras instâncias que buscam legitimar o modelo do Novo Ensino Médio, é o da “aptidão, talento, pendor” à determinada área do conhecimento, como se adolescentes de 14 anos já tivessem tido à sua disposição todo tipo de contato com tais áreas. Esse discurso tem sido reforçado e percebido inclusive nas entrevistas, onde vários estudantes dizem “ser de Humanas ou de Exatas”. Essa essencialização dos gostos é problemática, na medida em que sua restrição a apenas técnicas necessárias para ter algum tipo de profissão

²⁹⁹ Idem.

levam à anulação completa de uma educação de fato, na qual todas as áreas do conhecimento contribuem de alguma forma para a compreensão do mundo físico-social. Mas é claro, o conceito de educação é político, e é exatamente o fundo político de tudo, que a *Veja* e o discurso neoliberal querem apagar.

Retornando à salinha e ao debate entre os estudantes e a pedagoga, Pedro continua:

Pedro: E aí a gente... a gente ficou sem palavras, né? Porque ela tirou de uma revista, né? Tipo, assim, qual é a relevância disso? Tirar de uma revista de fofoca. E a gente resolveu não discutir, sabe? Ela tinha os argumentos dela, a gente tinha os nossos, mas por direito a gente ocupou. E foi isso, “a gente vai ocupar e pronto. O colégio agora é dos alunos, não é mais do...” entendeu? E foi assim.

Esse é um ponto crucial da narrativa dos estudantes e de embate com as instituições e as próprias narrativas tradicionais. No documentário feito pelos estudantes do Colégio Fernão Dias Paes, sobre a ocupação deste em 2015, é mostrado que durante a tentativa de entrada de alguns funcionários no prédio, os estudantes utilizam a mesma frase dita por Pedro “Nós vamos ocupar e pronto³⁰⁰”. Quando o documentário *A Escola é Nossa* foi lançado, houve um debate *on-line* no qual os estudantes que ocuparam e que também produziram o documentário participaram. Eles falaram abertamente sobre vários temas relacionados à ocupação e um deles me chamou a atenção por frisar que as ocupações de São Paulo em 2016 não tiveram tanta força quanto as de 2015, e, segundo eles, um dos motivos para isso ter ocorrido foi que em 2016 um discurso “democrático” havia tomado conta do movimento.

Dentro do colégio Arnaldo Jansen, o mesmo debate se apresenta, como já vimos. Num primeiro momento a diretora e outros funcionários tentam apelar para a autoridade, porém, com o inevitável fracasso de tal ação, ela questiona a forma pela qual os estudantes estão agindo. Segundo Paula, a pedagoga, antes de apresentar a revista *Veja*, argumenta: “gente não é assim que vocês vão conseguir alguma coisa.”

A essência do discurso “democrático”, quando provém das autoridades, pode ser sintetizado em uma fala do documentário *Primavera Secundarista*, gravada durante a ocupação da UTFPR em 2016:

Pessoal... Pessoal... assim ó. Tem direito de cobrar, vamos cobrar os direitos. Não com as mãos, pra isso existe mecanismos, procurem os mecanismos legais e o façam. Nós queremos fazer a coisa correta, não com a própria mão³⁰¹.

³⁰⁰ **A escola é nossa.** Direção, montagem e roteiro: Othilia Balades. São Paulo, 2015.

³⁰¹ **Primavera Secundarista.** Direção: Ana Petta e Paulo Celestino. Brasil, Clementina Filmes, 2016. Minuto: 13:50.

Tal discurso se apresenta como cartada final da institucionalidade, na medida em que questiona a legitimidade do movimento, caso ele não seja chancelado por uma maioria – ou seja – por uma lógica supostamente democrática. Vemos na ocupação do Colégio Arnaldo esse discurso surgir em dois momentos, primeiramente, nas palavras da diretora:

Íris: Aí teve muita briga, ah, depois dessa salinha a gente saiu da salinha, daí que ela veio com a história, “tá, mas quem que decidiu com a ocupação?”

Anne: Uhum.

Íris: Aí a gente falou “os estudantes”, “não, mas eu não vi votação, não sei o que, não sei o que, não sei o que”, aí que ela falou, vai todo mundo lá pra sala de cinema, de vídeo que a gente tinha lá, não era de cinema era o salão da escola. [...] Aí voltou todo mundo lá pro pátio e a gente fez assembleia lá, explicou toda medida e decidiu ocupar o colégio, lá todo mundo, de novo.

Percebemos aí a cobrança de um caráter “representativo” democrático, na medida em que Íris não poderia dizer que “os estudantes” decidiram ocupar, caso estes não tenham delegado a ela tal representação. Esse pensamento, de fato, não está distante nem mesmo dos modelos de movimentos estudantis mais radicais, tal modelo segue inclusive a lógica do movimento anarquista e operário clássicos: através do proselitismo, e depois uma assembleia, nós podemos decidir por uma greve, por exemplo. Mas neste caso, percebemos que Íris, Paula e também Pedro estão indo em uma direção diferente. O segundo momento aparece na fala de Paula:

Paula: A gente chegou, explicou o que aconteceu, e daí uma menina virou assim pra gente e falou assim “a mas é tem que colocar em votação se a gente quer que o colégio seja ocupado ou não”, aí todo mundo virou e falou assim “você não entendeu o contexto né da situação amiga, tá ocupado, o que vocês tem que fazer é concordo, não concordo... [risos] a gente vai tomar conta do mesmo jeito”.

Assim, vemos que, nesse momento, não se trata de uma democracia direta, visto que a decisão já foi tomada, e não tem relação com uma maioria. Mas então qual critério define a capacidade “legítima” de tal ação? A meu ver, a situação da pedagoga com a Veja é exemplar. Pedro afirma que não havia o que ser debatido ali, “iriam ocupar e pronto”. Já Íris concorda em realizar a assembleia, mas mostra que essa não era essencial para a continuidade da ocupação, na medida em que ela afirma que “e decidiu ocupar o colégio, lá todo mundo, de novo”, ou seja, já havia sido decidida a ocupação, e ela apenas foi “confirmada” por uma maioria, mas muito mais no sentido de concordar com a ocupação, do que validar sua legitimidade. Paula mostra que contra o argumento da pedagoga contrapõe o “a gente pegou o negócio que foi divulgado, a gente leu e você quer discutir com a gente mostrando uma Veja na nossa cara?”. Nesse sentido,

o que define aqueles que estão aptos para decidir ou não a ocupação, *é seu grau de consciência e capacidade de ação, frente ao contexto.*

A assembleia, mais do que o espaço legítimo de tomada de decisão, é o momento em que aqueles que “não sabem” passarão “a saber”, é onde eles serão informados da verdade. Aqueles que vivem cegos frente aos discursos hegemônicos – os alienados – não poderão ter a capacidade de decisão sobre algo; somente os despertados podem agir, e agem em detrimento da maioria.

Frente a tal disposição disruptiva, que rompe até mesmo com os modelos políticos da esquerda mais radical, há uma dificuldade de compreensão por parte da instituição. A instituição, nesse primeiro momento, sequer consegue conceber uma reação; o máximo que pode ser feito sem se utilizar do aparelho violento do Estado é a tentativa de reduzir uma situação sem forma a algo conhecido. Assim, o formato clássico dado ao próprio movimento estudantil é voltado contra ele, na medida em que as autoridades se utilizam disso para “encaixar” o movimento em alguma categoria pré-existente. Se são estudantes, eles devem seguir uma cartilha democrática pré-estabelecida, e nesta, a “validação democrática” através de uma votação de maioria é essencial. Esse discurso não se restringe às vias institucionais, mas até mesmo dentro dos movimentos sociais, ele é dominante. A cartilha “Como ocupar um colégio?” traz em seu texto a necessidade da votação da ocupação pela maioria, por exemplo.

Ao mesmo tempo que muitas facetas da democracia direta são colocadas em ação dentro da ocupação, e que permitem o funcionamento mais ou menos regular do espaço, por outro, é importante ressaltar esse caráter disruptivo, que vai para além de qualquer modelo político democrático estabelecido, até mesmo o modelo anarquista.

É nesse sentido que os estudantes do Colégio Fernão Dias Paes, de São Paulo, questionam o democraticismo que tomou conta das ocupações em 2016. O Arnaldo Jansen, por ter sido a primeira escola da segunda onda de ocupações, ainda resguarda o caráter “violento” apreciado pelos estudantes do Fernão, mas conforme as ocupações vão se espalhando pelo Estado, isso vai se perdendo, e a estrutura vai se enrijecendo. Esse embate entre a insurreição e a democracia é tratado por Comitê Invisível, quando analisam os movimentos de praças na Grécia e vários outros levantes contemporâneos:

[...] se há algo que tem pouco a ver com qualquer princípio aritmético de maioria, é justamente uma insurreição, cuja vitória depende de critérios qualitativos – de determinação, de coragem, de confiança em si, de sentido estratégico, de energia coletiva. Se há mais de dois séculos as eleições são, depois do exército, o instrumento

mais usado para calar uma insurreição, é porque os insurgentes nunca são uma maioria³⁰².

Em tal situação, podemos perceber que há uma proposta que vai além da simples reprodução de uma “autogestão” ou uma democracia direta. Os estudantes do colégio Arnaldo, pelo menos nesse momento inicial, estão imersos no agora, e mais do que respeitar ritualísticas da burocracia dos movimentos sociais, estão ocupados em sua luta mítica contra o mal. E contra este, todas as armas são válidas, inclusive algumas que não são aprovadas pela doutrina da política tradicional.

Retornando à escola, mesmo que a contragosto os estudantes realizaram a assembleia:

Anne: Tá, daí vocês foram fazer a assembleia, como que foi a assembleia?

Íris: Então, daí a gente foi e explicou os pontos da medida provisória, com as coisas que a gente não concordava, tudo, explicou ponto a ponto, aí fez a votação geral: “quem concorda e quem não concorda?”, e a maior parte, quase 100% concordou com a ocupação no dia, aí a gente ocupou o colégio.

Uma vez aprovada a ocupação, os estudantes trancaram os acessos e alguns do curso noturno ficaram para apoiá-la enquanto outros foram embora. Quando as coisas estavam se acalmando, surge o coordenador do núcleo de educação e posteriormente a RONE. Com a chegada da polícia as coisas ficaram tensas. Não era mais apenas com as resistências das autoridades pedagógicas, mas o próprio órgão defensor da ordem que estava ali. No entanto, o Arnaldo Jansen possuía uma estrutura de solidariedade e apoio reforçada, que foi essencial para a possibilidade de implantação e manutenção da ocupação. Como o adolescente não possui *status* de maioria na sociedade, sua revolta é lida como “sem causa”, por isso o papel de adultos foi essencial:

Paula: Eles chamaram polícia, eles chamaram a RONE pra tirar a gente de lá. (Anne: surpresa) E daí a minha mãe atrás de mim, ligando de volta pra casa, e eu no meio do rolê tipo “mãe, calma”. E aí a gente pensou: “tá ocupou, e agora?”. Aí ficaram esperando um tempo, veio o... puta não vou saber o termo correto... mas veio o... sempre tem uma pessoa que cuida do núcleo de uma região do colégio... não vou saber o nome, um coordenador geral ali. E daí ele chegou querendo acelerar todo mundo, ele falou assim “mano abre isso aí, vamos tirar esses pirralhos daí”, e aí como a gente viu que ia dar ruim, a Íris pegou e ligou pra mãe dela e falou assim “a polícia tá querendo entrar, tá querendo bater na gente”. E ela falou assim “não, tudo tem limite, eu não ia me meter, até a polícia querer sentar a mão em vocês”.

³⁰² COMITÊ INVISÍVEL, 2018 op. cit. p. 63.

A mãe de Íris chegou ao local junto com o advogado do SINSEP e nesse momento o apoio de uma instituição foi de extrema importância, para dar legitimidade ao movimento frente à polícia.

Íris: Aí minha mãe chamou o advogado do sindicato que foi quem ajudou a gente assim na hora, porque, aí foram lá conversaram com a polícia, daí falaram que por causa da ocupação eles não podiam, eles precisavam de um pedido de reintegração de posse, e daí foi quando fechou a ocupação mesmo.

Outras intervenções de adultos também foram essenciais para a aceitação do movimento, e Paula cita ao menos dois instantes em que seus professores tiveram intervenção positiva:

Paula: E daí meu professor, cara... eu sou muito grata ao meu professor de filosofia, que ele era vice-diretor do colégio, porque se ele não tivesse lá pra acalmar o ânimo da diretora e do resto da galera eu acho que eles teriam deixado a polícia entrar e arrebentar nós. [...]

Paula: Aí meu professor de sociologia disse “mano, é legítimo o que eles estão fazendo, não tem nada de errado infelizmente não tem muito o que a gente possa fazer, só pegar nossas coisas e ir embora”.

Para além da legitimidade que os adultos traziam frente a outros adultos, a figuras desses apoiadores mais velhos dava uma relativa segurança para os *ocupas*. Gabriela comenta rapidamente sobre a mãe de Íris e de seu papel dentro da ocupação:

Anne: Eu ouvi você falando que a mãe da Íris tava lá, que ela era do sindicato.

Gabriela: Isso, a gente precisava ter um adulto né, porque querendo ou não, sei lá, acho que o pessoal na fase que a gente tava precisava de uma cabeça pra dar um limite assim sabe [risos].

Essa relação com os adultos e apoiadores não-estudantes é muito rica e diversa entre as ocupações. Mais adiante debateremos a diferença entre o processo de início da ocupação no colégio Arnaldo para outras ocupações, visto que cada uma das escolas tem suas especificidades. O apoio de adultos diversos agiu em diferentes níveis, ainda que algumas semelhanças persistam.

4.3. Uma relação com o tempo-espço³⁰³

É difícil contar a história do agora, porque ele escapa a cada instante. Sobre esse momento há muitos relatos, mas também um silêncio, que quase tem sucesso em se ocultar.

³⁰³ Sei que até aqui usei a categoria de tempo, mas a partir de agora, faz sentido falar de tempo-espço como entidades unidas, na medida em que é quando se adentra o espaço da ocupação, que vive-se uma diferente experiência de tempo.

Mas a angústia na escrita o denuncia, como descrever na linguagem algo que pulsa forte marcado no corpo? É difícil. Mas ainda sim tentamos.

O que Lacan parece sugerir neste momento é esta impossibilidade: o que é da ordem inconsciente é uma escritura que não é exatamente traduzível. Isto porque não se trata de um conteúdo mental (um conteúdo que pudesse ser traduzível), mas de marcas, traços que estão inscritos no sujeito. Quer dizer, uma literal suspensão da ordem consciente dos conteúdos representacionais que organizam as formas de apreensão da realidade. Nesta suspensão, estamos diante de hieróglifos, traço.³⁰⁴

Foram embora os adultos, ao menos aqueles que tentaram de todas as formas impedir a ação dos estudantes, e agora estão ali, todos na escola, gelada e úmida, sem colchões e comida, mas com muita euforia.

Paula: E aí a gente ocupou e a gente pensou “e agora? O que a gente faz?”. Porque a gente trancou tudo, a gente trocou o cadeado do portão, era o nosso acesso, e a gente pensou “e agora?” (suspiro). “Não tem cama, não tem colchão, não tem comida, o que a gente vai fazer?”

A imensa carga de adrenalina daquela noite insana estava baixando, permitindo-os pensar melhor, e perceberam as condições materiais que se impunham: estavam com fome, frio e sono, e não havia comida, cobertas ou colchões. No entanto, não estavam sozinhos, puderam contar com o apoio essencial do SINSEP novamente, o que garantiu a eles o respiro que precisavam, depois de tanta agitação. Os membros do SINSEP que mal acreditavam no que tinha ocorrido, ajudaram nessa primeira logística, na medida em que tinham os recursos financeiros e a experiência necessária. As marmitas chegaram tarde da noite, e durante a madrugada as doações e materiais necessários para passar à noite foram dando corpo àquele local, que seria a casa de diversos estudantes durante um mês.

Nesse primeiro momento, a palavra essencial foi “ajuda”. Pessoas de todos os lados surgiram para colaborar com a ocupação de alguma forma, principalmente aqueles que estavam ligados ao sindicato e à organização anterior, do “Como funciona a sociedade?”.

Gabriella, que chegou quando a escola já estava ocupada, fala sobre seu posicionamento, quando explica para mãe que irá para a ocupação, e comenta o processo de construção da organização:

Anne: Entendi, legal. E essa primeira, a primeira noite você passou lá já na escola, você dormiu lá. E como que foi?

Gabriela: Foi doido assim, porque eu lembro que quando eu peguei minhas coisas pra ir pra escola, minha mãe já não queria deixar, eu falei “mãe, vou ir sim, porque é

³⁰⁴ MANZI, 2019 op. cit. p. 2015.

ocupação, precisa, é o que vou fazer a partir de agora, vou ter que me dedicar”, quando eu fui minha mãe super entendeu assim sabe, de primeiro momento, e aí a primeira noite foi tranquila assim, eu lembro que a gente foi dormir bem tarde, porque a gente preparou, nossa no primeiro dia que a gente ocupou a gente preparou muita coisa assim. A gente fez até, o que que ia ter de comida, a gente já foi indo atrás de coisa pra colocar na escola, daí tinha que ver tudo isso, e era um monte de gente que tava um ajudando o outro, e a gente teve que se unir bastante nesse primeiro momento, pra conseguir fazer com que a ocupação durasse.

Tanto Pedro, quanto Ada, que era de outra escola, destacam a importância do sindicato e dos universitários, principalmente neste primeiro momento:

Carolina: E vocês estavam com colchão? Como é que foi?

Pedro: Não, a gente não chegou com colchão, a gente não chegou com nada. A gente só tinha os cartazes, a gente tinha um plano pré estabelecido, mas não era aquelas coisas. Mas por sorte, a gente conseguiu ajuda do sindicato...

Carolina: Qual?

Pedro: Sindicom... é... eu não vou me lembrar. Mas a gente conseguiu ajuda do sindicato porque uma mãe de uma aluna trabalhava lá. Ela sentiu a causa também e...

Carolina: Mas nessa hora dos 20/30 pessoas lá, nem todo mundo era do Arnaldo?

Pedro: Não, tinha gente de outros colégios, tinha gente de universidade, não era só do próprio colégio não.

Ada mostra que o apoio do sindicato não era apenas ao colégio Arnaldo, mas se estendia para outras escolas. Ainda assim, em muitos locais o SINSEP não chegava pois havia desconfiança em relação às instituições, e o Elza Scherner é um destes casos.

Ada: Teve um sindicato, e esse sindicato se eu não me engano tava desde o começo ajudando o pessoal do Arnaldo, então eles tavam focando mais no Arnaldo principalmente porque eu acho que eles já conheciam as meninas lá do Arnaldo, e ajudaram algumas escolas também com doação e tal, por conta das coisas que a gente tava conseguindo com os professores, com outras pessoas a gente não precisou de ajuda, nunca pediu nada pra eles, mas a gente sabia que eles estavam disponíveis, então a gente tinha esse apoio desse sindicato também, que eu não lembro o nome de qual sindicato é agora, mas tinha esse sindicato. Aí esse sindicato tava ali sempre, então desde o começo ali deles, o pessoal do Arnaldo sempre divulgou as coisas que eles faziam, pelos ocupas e tal, então dentro do Elza especificamente foram só os alunos, alunos e professores que ajudaram a gente, e esse grupo de estudantes [universitários]...

Quando analisarmos o caso da ocupação do colégio Elza, o segundo a ser ocupado, mais adiante, veremos as diferenças profundas que esta ocupação teve em relação ao Arnaldo. Uma dessas diferenças reside exatamente na relação afastada do colégio com o SINSEP, e isso se reflete diretamente na sensação de desamparo frente as interpéries que a ocupação sofreu durante sua breve existência.

Mas por enquanto, nos atendo ao caso do colégio Arnaldo, percebemos que já nesse instante inicial ocorrem conversas internas para estruturar o espaço da ocupação. Isso surge,

novamente, da relação com os apoiadores, que apontam a necessidade de organização do espaço:

Anne: Você falou das doações chegando, e você falou que vocês organizavam em comissões. E como era essa organização mais chata da convivência? Digamos assim... organizar o espaço mesmo da ocupação.

Paula: Nossa eu quase surtei ah! (grito), (Anne: risos), porque assim o pessoal da UTFPR que já tinha experiência... falaram assim “gente, vocês precisam separar grupos, grupos são extremamente importantes”, grupo da segurança, o grupo da limpeza, quem vai fazer a comida, quem vai... sabe? Ver se tá tudo certinho.

Logo, essa primeira noite foi dedicada a essa primeira organização: carregar fogão, colchão, comida pra lá e pra cá, fazer cartazes e vídeos pras redes sociais. E de repente as salas de aula se tornaram quartos, cozinhas, despensas, sala de fazer cartazes e oficinas, uma outra escola surgia. A arquitetura opressora dos corredores e grades, ia gradativamente se tornando um espaço aconchegante. Atravessar a madrugada naquele ambiente era uma sensação completamente nova, rodinhas com histórias de terror logo surgem, e imediatamente começam a escutar os sons do fantasma do Padre Arnaldo Jansen:

Anne: Como era a relação, amizade, o que aconteceu, aconteceu coisas, sabe?

Paula: [risos] A gente ficava assustando os outros com a história do Padre, na secretaria.

Anne: Do padre Jansen?

Paula: Sim. “Olha, o padre na secretaria!”, a gente pegava a lanterna “BAH!” de noite, a piada “ah!” saía correndo.

O clima gelado, úmido e de terror se mesclava às amizades e brincadeiras, dando leveza para a rotina. Essa dinâmica é muito bem expressada nas imagens contruídas pelo Fotógrafo Gabriel Dietrich em sua visita à escola, no terceiro dia de ocupação.

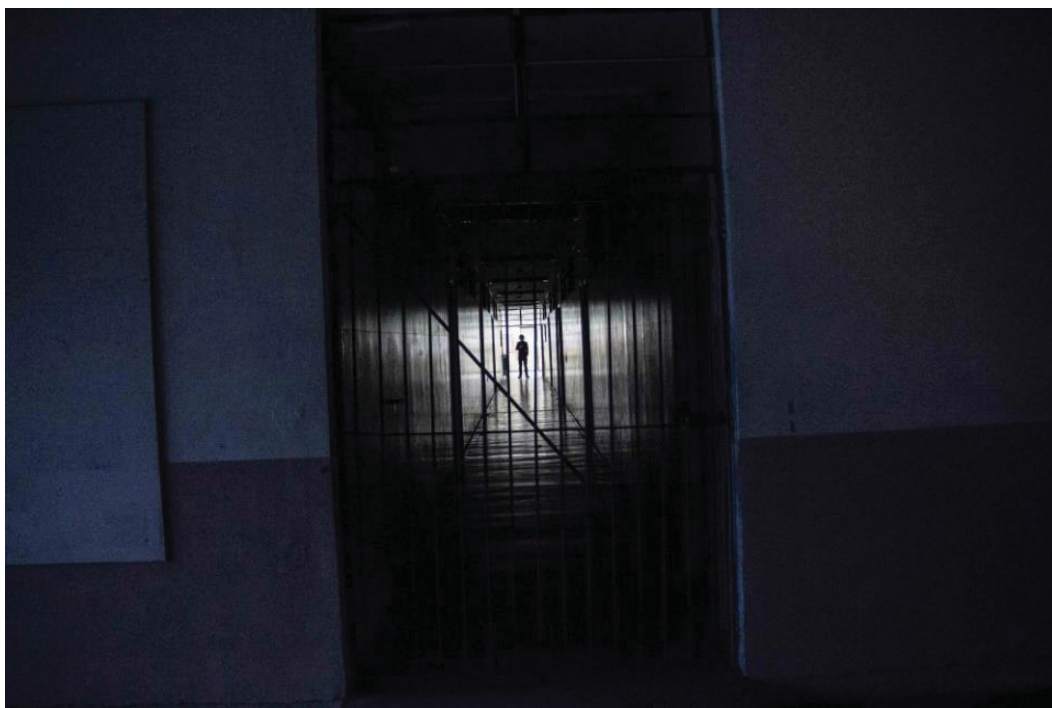


FIGURA 14 FOTO DE GABRIEL DIETRICH, FEITA NA VISITA DA VICE À ESCOLA, NO TERCEIRO DIA DE OCUPAÇÃO. CUJA LEGENDA É “ESTILO CARANDIRU”. FONTE: GABRIEL DIETRICH, VICE.



FIGURA 15 ESTUDANTES EM RODA, ENROLADOS NO CORBERTOR. GABRIEL DIETRICH, VICE.

O plano do que seria a rotina da ocupação foi estabelecido ainda nesses primeiros dias. A partir da ajuda dos estudantes da UTFPR e do que já sabiam das escolas de São Paulo, se organizaram a partir de grupos (comissões): alimentação, segurança, limpeza, comunicação e além disso, o Arnaldo tinha um grupo específico para ajudar nas outras ocupações. A ideia se baseava na noção de autogestão anarquista, incluindo o processo de rotação das atividades, para que todos tivessem conhecimento de todas as tarefas que eram necessárias para a manutenção da ocupação. A distribuição do trabalho entre todos construía a coletividade e a noção de pertencimento ao espaço, na medida em que todos contribuíam para sua manutenção. Muitos deles relatam essa organização de maneira afetiva, e fala de Pedro é lapidar nesse sentido:

Pedro: E era bem cansativo, bem cansativo... Mas a gente tinha o controle muito bom, né? A gente dividia em grupos e depois revezava. Cada dia tipo, o grupo que tava na cozinha ia pro grupo da limpeza, da limpeza ia pro... entendeu?

Carolina: E aí todo mundo fazia tudo

Pedro: Todo mundo fazia um pouco de tudo, então todo mundo tentava se ajudar. Era muito legal isso é... perceber essa socialização assim. Era muito, muito bonito.

Já Paula destaca, também de maneira nostálgica e afetiva, essa organização, mas comparando-a a outras experiências sociais:

Paula: Várias vezes a gente ficava tocando música, eu tentei aprender violão, mas não rolou; to tentando até hoje e não rolou também. Era isso. Era um convívio assim bem coloniazona, sabe? Nosso amigo lá dizia que parecia um acampamento do MST. Tava todo mundo lá tocando um violão, daí ia pra palestra, aí voltava tocava violão, ia pra assembleia, daí voltava, ia pra outro acampamento. Pronto né, arranja um boné (Anne: risos). Era isso, era mais um rolezinho tudo junto ali, o pessoal. A gente conversava bastante também sobre [ênfase] política.

Ao falar que o convívio parecia de uma “colônia”, ela se refere às colônias de imigrantes que marcam ainda hoje o espaço rural de São José dos Pinhais. Os migrantes, principalmente italianos e poloneses, chegaram à cidade ao final do século XIX e fazem parte da construção dos principais bairros da cidade. Na região rural, muitas dessas comunidades de descendentes de migrantes ainda permanecem, organizando-se em torno de uma identidade comum. Nessas colônias, os próprios moradores construíam suas escolas e igrejas, e seguiam normas estabelecidas comunitariamente³⁰⁵. A singularidade desse tipo de organização em nossa atualidade tornou as colônias a principal força turística da cidade, na medida em que oferecem valores e uma hospitalidade que já não seria vista no dia a dia citadino. É claro que tal visão das colônias é romantizada, e exclui os conflitos e relações patriarcais que marcaram essa fase

³⁰⁵ MAROCHI, Maria A. **Imigrantes 1870- 1950**: Os europeus em São José dos Pinhais. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

da história. Porém, em alguma medida, a relação das ocupações com tal momento histórico demonstra a recuperação de um sentimento de pertencimento e comunidade que não tinha sido vivido em outro momento pelos estudantes.

Outra comparação trazida por Paula é com os acampamentos do Movimento Sem Terra (MST). Essa talvez fique mais evidente, na medida em que a noção de comunidade está associada diretamente às pautas políticas. Essa rotina, marcada pelas situações cotidianas e de lazer, como “tocar violão”, ao mesmo tempo em que se debatia “o futuro do movimento” nas reuniões e assembleias, seguido de visitas a outras escolas para auxiliar na organização, tudo isso denota a relação nostálgica com aquela experiência singular de tempo/espaço, voltada à ação política feita de uma outra *forma*, que em si mesma, é uma outra *forma-de-vida*.

A ocupação, ao romper o espaço/tempo burguês, abre a possibilidade de colocar em ato essa outra *forma-de-vida*, ainda que olhando posteriormente, incluídos novamente na cronologia do tempo burguês, possamos dizer que tenha durado “apenas um mês”. Segundo Jesi, é exatamente nesse ponto em que a revolta não propõe uma mudança do tempo histórica, e talvez dentro do processo histórico, ela seja até mesmo um equívoco, mas ela evoca um “depois de amanhã”.³⁰⁶

A sensação de distorção temporal ficou evidente já quando realizei a primeira entrevista, feita para o Grupo de pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e auto-formação das/dos ocupas como sujeitos políticos”. Tal entrevista foi feita com uma estudante que morava em Curitiba, mas havia ocupado uma escola em Chapecó, Santa Catarina. Achei interessante em seu relato exatamente a duração da ocupação que ela havia participado:

Anne: E quanto tempo que durou a ocupação? Você lembra assim...

Laura: Cara, a nossa foi a última a desocupar, ela desocupou em dezembro.

Anne: Nossa...

Laura: E ocupou em... nossa, eu não vou lembrar o dia que ocupou. Acho que foi setembro, ou agosto. Acho que ela durou uns 5 ou 6 meses, assim.

Anne: Uhum.

Laura: É, acho que uns 4 ou 5 meses.

Anne: Tudo isso? É muito tempo, hein? Nossa, é muito tempo.

Laura: Por isso que no caso acabou com pouquíssima gente né?

A ocupação da Escola Marechal Bormann se iniciou no dia 31 de outubro, segundo site do sindicato dos trabalhadores em educação de Santa Catarina. No dia 7 de dezembro o mesmo site afirmou que a ocupação do Marechal se mantinha, e segundo relato da própria Laura,

³⁰⁶ JESI, 2018 op. cit p. 175.

quando eles desocuparam as aulas já tinham se encerrado – essa ocupação não parou as aulas. Em suma, a ocupação não chegou a durar dois meses, mas em seu relato ela chega a falar em seis meses, e depois corrige para quatro ou cinco. Essa sensação de dilatação temporal tão gritante, provavelmente está relacionada tanto a intensidade da experiência vivida, quanto a esse rompimento do tempo normal (ainda que tal ocupação tenha a especificidade de não ter de fato bloqueado a rotina escolar).

4.3.1. Um pouco de disciplina...

Para que a ocupação pudesse se sustentar, era necessário organização. Organizar o espaço, organizar o tempo, organizar as ideias. O espaço havia sido distribuído de maneira a responder às novas necessidades que uma ocupação tinha, que eram bem diferentes da rotina escolar normal. Porém, para além dessa reterritorialização do espaço escolar, os próprios estudantes se viam exercendo funções diferentes daquelas do cotidiano. Eles se distribuíram em grupos e cada grupo tinha determinada tarefa que era revezada entre os estudantes. Havia também a distribuição das horas do dia, dando a cada período de tempo uma utilidade, algo que direcionasse os participantes da ocupação. Toda essa organização espaço-temporal tinha como finalidade a manutenção do espaço ocupado, logo, da forma de protesto contra as mudanças no Ensino Médio. Assim, essa motivação comum – contra a MP e contra a PEC, ou ainda mais profundamente, a favor da educação pública – fornecia a força necessária para manter as coisas organizadas.

Na prática, cada grupo de trabalho tinha que lidar com problemas diversos, e envolveu o desenvolvimento de habilidades técnicas e interpessoais:

Segurança: Grupo que ficava no portão, cuidando da entrada e saída de pessoas. No Arnaldo Jansen esse era o único grupo que tinha algumas pessoas fixas, pois exigia certo conhecimento de quem poderia ou não entrar na escola, e muitas vezes era necessário ficar de vigília a noite toda:

Paula: Eu fiquei com a parte da segurança, confesso que é o mais chato de todas, que ficar o dia inteiro no portão não é fácil *migos*. [...] Mas a segurança era um pouco complicada porque a gente sempre deixava um pessoal meio certo pra cuidar, porque tipo as vezes a pessoa não entendia, já rolou cagadas lá que o pessoal não sabia o que fazer entrou gente que não era pra entrar, foi um sufoco.

Gabriela: Porque realmente a gente tava muito exposto ali, por mais que a gente colocasse meninos pra ficar vigiando assim, a gente tinha uma vigia lá, por mais que

tivesse a gente tinha muito medo, porque era um colégio muito grande e daí a pessoa podia entrar por qualquer lado assim.

Dentre a divisão de tarefas, esta talvez fosse a que tivesse mais marcação de gênero - ainda que não fosse uma restrição – visto que a maioria dos participantes eram meninos, como aponta Gabriela em sua fala. Paula era desse grupo, e seus aspecto ameaçador é reiterado em um trecho descontraído da entrevista:

Paula: A popularidade minha quando voltei da ocupação, quando voltou as aulas... nossa cresceu... (fchiiiu – gesto e som denotando que aumentou)

Luciana: Todo mundo tinha medo...

Anne: Sério?

Paula: Sim. Todo mundo tinha medo, e tinha pessoas que queriam bater na gente, mas isso aí é...

Luciana: Uhum.

Anne: Tinham medo de você?

Paula: Não, tinham medo da galera que ocupou.

Luciana: Mas ela, ela já dá medo.

Anne: Era segurança, né?

Luciana: Ela já dá medo.

Paula: Fui da segurança, meu [risos]. Eu tinha um taco de basebol...

Mas tal tarefa tinha um significado mais profundo, na medida que esses estudantes se sentiam responsáveis pela segurança da ocupação, num contexto no qual não havia proteção externa. Dessa forma, não só a ocupação do colégio Arnaldo, mas também em várias outras, ocorre a sensação de “fechamento” do espaço. Se por um lado havia toda uma vontade de atrair os estudantes para a ocupação, por outro, a segurança restringia essa possibilidade. A vulnerabilidade a qual eles estavam invariavelmente expostos, diminuía a capacidade material de se conectar com mais pessoas:

Paula: E as vezes entrava uma pessoa estranha no nosso colégio pra visitar a ocupação. A gente pegava o nome dessa pessoa, a gente fez uma lista pra pessoa colocar o nome e o número do telefone ou o CPF e perguntava em outros colégios “ó, esse aluno tem aí nesse colégio? Ele é um aluno?”, “ah... ele é”. Daí tipo, a gente tomava essas medidas de segurança. Não é questão de que a gente tá fazendo algo errado e ninguém pode saber, era uma questão de segurança pra gente lá dentro; porque tinha menor de idade. A gente não podia contar com os outros pra proteger a gente, tinha que se defender. É igual a gente tava falando... a ocupação foi uma parada muito fechada a galera falava “ah! Vocês se fecharam muito e não deram acesso pras pessoas participarem”. É que se não fechasse quem que ia proteger a gente? Eles iam entrar no colégio, iam fechar o portão. Quem ia ‘estar lá por nós, além da gente?

Alimentação: A alimentação era o foco central das doações que vinham de externos. Mas apesar de obter os alimentos, havia dificuldade em cozinhá-los. Tal aspecto da ocupação tinha papel essencial, na medida em que forneceria a energia necessária para realizar todas as atividades que a ocupação exigia. Como havia um sem fim de preocupações mais “políticas”,

isso foi deixado em segundo plano. Ainda sim, mesmo com a qualidade duvidosa da comida, vemos relato nostálgico de Paula a respeito disso:

Paula: A gente tava fazendo miojo na cozinha... que a gente só passou miojo e vina naquela ocupação

Luciana: Macarrão *a la* ocupa.

Paula: Nossa! Que saudade que eu to de macarrão com vina, você não tem noção.

Aqueles que ficavam com tal tarefa, deveriam acordar mais cedo que os outros, para preparar o café da manhã. Não importava se tinha ou não habilidade para as tarefas, aquele era o momento de desenvolvê-las. Assim a cozinha se torna o lugar da reponsabilidade e experimentação, onde mesmo aqueles que nunca tinham cozinhado na vida, eram convocados a realizá-la, mesmo que não houvesse êxito:

Gabriela: Na verdade, todo mundo fazia de tudo lá, todo mundo era vigia, a gente trocava assim sabe? Eu lembro que uma vez eu caí no almoço, e daí eu sou péssima pra cozinhar né, aí eu lembro que eu fiz um macarrão péssimo, daí eu coloquei um molho lá de tomate ficou... nunca mais me colocaram no almoço, mas tudo bem. Tipo todo mundo tentava fazer de tudo, sabe? Sei lá, se não soubesse cozinhar, sei lá fazia outra coisa, lava a louça, daí tinha o domingão que era o dia de pegar e passar vassoura assim com espuma no chão do colégio pra deixar bem limpinho, a gente cuidou do colégio, nossa senhora, nesse tempo.

Limpeza: a partir da fala acima, podemos também refletir como a tarefa cotidiana de limpeza é envolta de um aspecto simbólico, na medida em que esse ato demonstra uma relação afetiva com a escola. E para além, uma forma de expressar para o público externo, o cuidado e o desejo de “melhora” que eles tinham em relação aquele espaço. Assim, a limpeza se torna o lugar por excelência da demonstração de que o movimento de ocupações era “sério”. Sobre a organização interna da escola, Gabriela comenta da importância que esta tinha em relação a imagem da ocupação:

Gabriela: É, era organização pra deixar as coisas limpas, pra saber o que ia ter de almoço, e daí eu lembro que no primeiro dia já foi feito assim tipo, o calendárizinho de quem ia lavar a louça em tal dia, daí chegava seu dia e tinha que lavar a louça [risos]. Tinha que fazer as coisas, você via que tinha uma, o pessoal se esforçava sabe, pra manter tudo limpinho assim, porque a gente tinha que deixar o mais bom visto possível, porque as vezes tinha pais que nem frequentavam a ocupação, mas falavam que o pessoal de lá sei lá, fazia sexo, ficava usando droga, e tipo [cortou conexão 3s] e a gente fazia as coisas.

Comunicação: para mostrar a seriedade do movimento, as limpezas e a organização, e mostrar que eles não estavam “fazendo sexo ou usando drogas”, naquele espaço, a comunicação era essencial. Os estudantes do Arnaldo já haviam construído no Facebook a página “E.E de estudante para estudante”, na qual a ideia era divulgar os protestos e organização, sem que fosse necessário intermediação de entidades ou da mídia tradicional. No primeiro dia de ocupação, a

página contou com um vídeo de Íris, falando que o movimento era apartidário e que não tinha ajuda dos “movimentos estudantis”, ou seja, das entidades estudantis que compunham o cenário de São José do Pinhais. Para Íris essa página era uma maneira essencial de construir uma outra voz estudantil, que se separasse da relação com entidades e partidos. Além disso, esse registro tinha um objetivo perene de construir uma História com aqueles que realmente fizeram o movimento, e não apenas “apareciam”:

Íris: Era uma outra história que a gente tava construindo, a história tipo dos estudantes pelos estudantes, para o ensino, no caso. Tanto que a gente fez até a página depois, o “estudante para estudante”. Não sei se você chegou a ver página, que foi que a gente fez já nessa ideia, que como só tava circulando outras páginas, falando sobre, a gente falou, “não, vamos trazer uma página que vai trazer dentro do colégio mesmo, que tá acontecendo aqui”. Tanto que lá tinha, a gente selecionava... a gente selecionava não, o colégio que ocupava escolhia uma pessoa – uma ou duas pessoas – pra ficarem responsáveis pelo colégio dentro da página, daí a gente colocava como administrador da página essas pessoas. Então a maior parte dos colégios aqui de São José tinham administradores dentro do “Estudante para estudante”, porque a ideia era todo mundo poder publicar, todo mundo falar o que quisesse, desde claro, não defender o contrário do que a gente tava defendendo, né? Que era a Reforma, contra a Reforma do Ensino Médio.

Ivan destacou o quão organizado e democrático (no sentido amplo do termo) era o processo de produção da página, na medida em que todas as escolas de São José que quisessem podiam fazer publicações. Essas publicações eram feitas por pessoas de cada escola, que eram delegadas por assembleias locais. Tudo o que passavam na página era decidido coletivamente, não havendo uma centralização do Arnaldo Jansen. Em outra medida ele destaca que não havia filtro “político” na página, ressaltando que nem mesmo o Sindicato tinha acesso a ela, e sim apenas os *ocupas*:

Ivan: Nesse meio tempo teve a criação do “Estudantes para estudantes”, que foi essa página no facebook que eu acho que foi, eu não lembro agora, se foi uma iniciativa da galera do Arnaldo diretamente, isso aí você vai ter que ver com a molecada diretamente...

Anne: Foi, foi.

Ivan: Foi, né?

Anne: A Paula falou.

Ivan: Cara, foi um negócio muito tesão assim, na minha opinião, porque era tipo assim, a gente dava a senha da página pra quem fosse o representante da escola tirado por uma assembleia de base, com isso a gente garantia que os repasses que iriam aparecer ali dentro, eles não tinham nenhum filtro sei lá, político, ou coisa assim, mesmo nosso assim, não existia, era a molecada tinha...

Anne: A liberdade deles.

Ivan: É, e tinha muita qualidade, porque eles pensavam junto o que eles iam pôr na página, sabe? O que iria aparecer ali, o que que ia ser a cara da ocupação, tá ligado? E sempre daí pensando em como fazer as ações mais combativas, que chamassem mais atenção – porque a gente sempre, uma coisa que apareceu, que é de se convir – a gente não imaginava que iria tomar a proporção que tomou.

A página era usada não apenas para divulgação das ações do movimento, das oficinas e palestras, mas como forma de “proteger” a ocupação na medida em que quanto mais pessoas atingissem com as publicações, maior a rede de apoio que fortaleceria as ocupações.

Apoio às outras escolas: esse grupo não vinha de cartilhas nem mesmo da experiência dos estudantes mais velhos, e sim da necessidade que o contexto gerou. No momento em que Íris falou sobre ocupar, na reunião da Praça Getúlio Vargas, mais duas outras escolas “marcaram” de ocupar logo em seguida: Elza Scherner Moro e Shirley Catarina Tamalu Machado. Assim, a ocupação do Arnaldo não ficou 24 horas sozinha. No dia seguinte as outras duas escolas já tinham sido ocupadas, e o processo se espalhou muito rapidamente, muito além do esperado. Os estudantes do Arnaldo, por possuírem uma formação política mais estruturada e terem apoios diversos, ajudaram as outras escolas.

Esse início foi tão intenso que Íris comenta que ficou mais tempo na própria ocupação, apenas duas semanas depois de seu início:

Anne: Uhum, legal. Descreve um dia da rotina ali, como é que era ali da ocupação, você né?

Íris: Eu era muito... eu fiquei na ocupação mas no início era muito fora assim, como tava ocupando muito colégio a gente tinha que correr com comida, com coisa pra todo mundo, então os primeiros dias eu pingava de colégio em colégio, o dia inteiro, cada hora era um colégio diferente, porque precisava de ajuda, precisava de orientação, precisava organizar a ocupação. Que a gente teve a base no colégio, da UTFPR, agora quem tava ocupando não tinha acesso a alguém que já tinha ocupado, então a gente tava mais pra ajudar, não só eu – como a maior parte das pessoas que participaram da ocupação do Arnaldo – participaram desses corres direto, não parava muito no colégio. Mas depois assim, depois de uns vinte ou quinze dias, já começou a acalmar mais as coisas [travou a transmissão] [retornou] ...atividades pra galera que tava na ocupação e coisada assim, o Arnaldo, as pessoas do Arnaldo eles ficavam mais pra separar e organizar as coisas pros outros colégios, a gente brincava que era o QG, né? A gente organizava as coisas ali pra outros lugares, ia ter atividade, ia ter passeata, ia ter as coisas, a gente organizava tudo ali, então acabou ficando, o Arnaldo era mais a correria, assim, todo mundo mudando indo de um colégio pro outro, posando num colégio e no outro e isso e ajudando.

Nesse processo, uma forte rede de solidariedade se formou entre os *ocupas*. Também surgiram algumas dificuldades, novamente com a imagem das ocupações, visto que, com a disseminação do movimento, ele ia diminuindo a qualidade da formação política prévia dos estudantes. De fato, todo o processo de formação pelo SINSEP, descrito anteriormente, fez das figuras dos estudantes do Arnaldo modelos para as outras ocupas, mas com a expansão do movimento, os outros estudantes, em sua maioria, não possuíam o mesmo domínio do vocabulário político, e nem mesmo a mesma motivação que eles.

Íris: Mas no tempo livre a gente ia resolver problemas dos outros colégios na verdade. Quando a gente tinha tempo livre... porque como o Arnaldo foi o primeiro, ele tava bem estabilizado, sempre tava acontecendo alguma coisa. Tipo assim... o Arnaldo tava cheio de pessoas sérias lá, aí a gente cuidava das que tavam vacilando. Teve muito colégio que vacilou, sabe? O pessoal entrava pra brincar... Nossa, teve um role de uma foto que vazou... e que tipo piaçada entrava no colégio pra fazer zueira. Eu assim “Meu Deus! Como a gente vai organizar isso aí?”. Nosso passatempo dentro do Arnaldo Jansen era tentar resolver os problemas dos outros colégios...

4.3.2. Um pouco de caos

Os estudantes do Arnaldo, por terem iniciado o movimento, tinham expectativas em relação a ele, que foram sendo quebradas na medida em que percebiam que as coisas não estavam sob seu controle. A organização daquela ocupação exigia um nível de disciplina que apenas uma motivação muito bem estabelecida, a clareza da meta de derrubar a MP do Ensino Médio, e a “seriedade” da própria luta de classes, poderia manter. Mas enquanto alguns estudantes tinham subjetivado tal discurso, outros viam naquele espaço oportunidades de romper com o cotidiano, mas não necessariamente aderir a outra rotina. Nesse sentido, todo aquele tempo que não podia ser normatizado, fazia surgir desafios e conflitos dentro da ocupação.

Luciana: Não, porque eu sei de cada história de convívio, questão de rotina mesmo.

Anne: É? Eu quero todas [risos].

Paula: Foi bem complicado, porque tipo assim, a gente tinha... a gente impôs limites: tinha um horário pra ir dormir e tinha horário pra levantar, porque tinha gente que tava na ocupação que precisava ir trabalhar. Tipo um pessoal que estudava de noite, eles trabalhavam de dia, mas eles queriam ficar ali na ocupação. Então a gente levantava sete e meia, arrumava todos os quartos... separados. Vamos deixar bem claro, porque a galera (voz afinada) “porque aquele colégio é uma suruba” gente! Quarto separado, meninas e meninos, respeita. E aí a gente colocou “sete e meia vamos levantar, arrumar tudo”. Pessoal que é responsável pela comida, pelo café, já levantou mais cedo, papapa. Só que tinha uma galera que não tava muito de acordo, sabe? “Ai, mas porque em casa eu acordo oito horas... não sei o que não sei o que”. Como era começo a gente tava relevando, tipo assim... “ah! Vamos deixando”. Só que com o passar das semanas a gente disse “meu, o negócio aqui é sério”. A gente tinha horário pra pautas de reuniões, sobre o que ia fazer com o movimento, como que a gente ia... cara, a gente tinha horário pra levar doações de comida pros outros colégios. Porque como o Arnaldo foi o principal, a gente recebia muita... muita doação de comida, e a gente repassava pra esses outros colégios. A gente tinha horário pra tudo. E querendo ou não, era uma parcela de pessoas que tavam querendo ajudar mesmo, que tavam fazendo tudo certinho, que ajudavam mesmo. E tinha outra que tipo “ah! O colégio tá ocupado eu não tenho nada pra fazer, vou lá conversar com meu brother”. E isso atrapalhava muito, as vezes pedia ajuda falando “ô, vai lá levar alguma coisa no Costa Viana que o pessoal tá precisando” (voz afinada) “ah! Mais não sei o que, não sei o que lá” falava meu... esse tipo de atitude sujava um pouco o movimento, sabe? O foda que o pessoal só vê o ruim, né? O pessoal só divulga o errado.

Essas duas categorias de participantes da ocupação, o *ocupa* sério e o *ocupa* “zueira/festa”, é reiterada diversas vezes por vários dos entrevistados. Os *ocupas* sérios, que

são a maioria dos entrevistados, se não todos, tinham uma preocupação evidente em relação à “imagem” da escola. Existe uma forte objeção àqueles *ocupas* que não estavam alinhados com o objetivo *político* da ocupação, e não compreendiam a seriedade do assunto. Nesse sentido, por não estarem alinhados a tal objetivo explicitamente político, não tinham energia para seguir a disciplina que se mostrava “necessária” à continuidade da ocupação. Um termo também usado para definir esse conflito é “estragar o movimento”.

Paula: Tipo assim “como?”. A gente não tinha divulgado, a gente... “velho ocuparam”, eu disse “como assim ocuparam?” “Meu traz a Íris aqui, não sei o que...”. Coitada da Íris, “traz a Íris aqui não sei o que”, aí chegou a galera do Costa Viana “ah vamos ocupar também” e foi indo, uma enxurrada de ocupação. Tipo a gente foi perdendo o controle. A primeira semana foi bem louca porque a gente não tinha controle do que tava acontecendo, e o pior que esse pessoal – tinham pessoas muito responsáveis nessas ocupações mas era uma ou duas, o pessoal mais instruído do que estava acontecendo, estava no Arnaldo. A gente chegava lá, eles ocupavam por loucura do nada, os diretores não sabiam o que tava acontecendo. Eles não sabiam explicar pro diretor o que tava acontecendo. Então tipo, foi uma confusão bizarra, a gente teve que espalhar a nossa galera, a gente foi disseminando o negócio, sabe? Porque muita gente ocupou pelo fervor também, “Velho, não é isso. Vocês vão estragar o movimento. A gente tá querendo fazer uma coisa séria e vocês vão lá só pra rolezar, e não é o intuito, cara”. Daí a gente chamava assim “ó vamos conversar, vou explicar pra você o que é a MP” [...]

Carolina: É, e dentro da ocupação como é que vocês fizeram pra estabelecer a divisão das tarefas, por exemplo. A dinâmica interna, né?

Pedro: Então, depois de um tempo... foi bem complicado no começo porque a gente não tinha, não sabia como funcionar nem nada, mas o nosso colégio ele era muito bem organizado. Olha, visitei alguns colégios né, tipo um pouco mais pra frente, e o nosso colégio era muito organizado, a gente dividia em grupos, né? Um grupo da limpeza, um grupo da cozinha – fazia comida, outro grupo da vigília – que a gente precisava ficar meio olhando à noite pra não ter ninguém invadindo o colégio, pra não estragar o que aconteceu, não estragar todo o movimento. É... isso aconteceu em outros colégios.

Carolina: De gente conseguir entrar?

Pedro: De gente conseguir entrar e tipo, estragar o movimento, sabe? Deixar feio. Tipo deturpar o colégio, destruir o colégio, ou...

Carolina: Quebrar coisas...

Pedro: Quebrar, entendeu?

Carolina: Entendi.

[...]

Carolina: Dormiam até mais tarde.

Pedro: Isso, dormiam até mais tarde.

Carolina: Vocês pegaram salas de aula para ser os quartos?

Pedro: Sim, sim.

Carolina: Ou ficavam em barraca mesmo?

Pedro: No Arnaldo Jansen foi nas salas, né? Na maioria dos colégios que eu entrei, eram em salas.

Carolina: E todo mundo junto? Menino e menina?

Pedro: Não, a gente separava. A gente tomava esse cuidado pra...pra não estragar o movimento.

(risada do entrevistado)

Carolina: Entendi.

Pedro: porque... adolescente, adolescente é... não tem outra explicação a não ser os hormônios que tão no alto e... a gente tomava esse cuidado.

Existiam várias formas de *estragar* o movimento, como vimos acima. Todas elas relacionadas a uma preocupação com o que a comunidade externa iria pensar. Aqui vemos que ao menos em São José dos Pinhais, ocorre uma internalização da disciplina, na medida em que esses jovens acabam por defender, ainda que seja apenas uma defesa pública, valores conservadores. Gabriela, como já visto, apresenta a limpeza da escola como forma de desconstruir a visão de que eles “faziam sexo e usavam drogas” na ocupação, apresentando uma preocupação com a imagem da ocupação. Pedro, utiliza o termo *estragar* o movimento, denotando o mesmo pensamento. Também Paula apresenta tal impressão: “Vamos deixar bem claro, porque a galera (voz afinada) ‘porque aquele colégio é uma suruba’ gente! Quarto separado, meninas e meninos, respeita..”.

Essa voz do outro, conservador, que passa a ser internalizada por esses estudantes, demonstra a questão da reprodução do discurso autoritário dentro das ocupações. Mas por outro lado, devemos relativizá-lo na medida em que acredito existir, durante a entrevista, um desejo desses ex-estudantes, de não *estragar* o movimento. Isso porque, o contexto das entrevistas, realizadas entre 2019 e 2021, é marcado por um forte discurso conservador na sociedade. Se já em 2016 vemos que eles relatam que vozes externas afirmam que eles estavam “quebrando as regras” nas ocupações, e por isso eles se defendem agindo da maneira “correta”, sem sexo, sem drogas, dormindo em quartos separados; esse voz externa permanece forte na sociedade atual.

Minha conclusão de que a imagem da ocupação, de se fazer as coisas de "maneira correta", era importante para esses estudantes, ainda que se tratasse de um espelho da sociedade conservadora, foi evidenciada pela fala de duas das últimas entrevistadas: Fabi e Beatriz, a primeira, uma mulher lésbica evangélica independente e sem “papas na língua” que ocupou o Colégio Anita Canet, e a segunda, professora engajada de Geografia de uma das escolas ocupadas de São José dos Pinhais. Eu tinha imaginado que um professor poderia apresentar uma visão que expressaria pontos cegos nos relatos dos estudantes, e de fato isso ocorreu. Para além de compreender a “disciplina” ou seja, a organização e tudo aquilo de *norma* que compunha a ocupação, na mesma medida, eu tinha interesse de mapear o *caos*, ou seja, aquilo que foge do discurso oficial. Mas os estudantes que entrevistei tinham esse perfil “sério”, e me falavam sobre coisas que de alguma forma não *estragariam* a imagem da ocupação, afinal um trabalho de História deixaria registrado para o futuro as características do movimento.

Tanto Beatriz, como professora, e Fabi, ao relatar os conflitos dentro da ocupação, puderam apresentar esse aspecto das ocupações, aquilo que fugia ao controle e à organização. Ainda que os dois relatos sejam de escolas de São José que possuem contextos bem distintos do Arnaldo Jansen, podemos perceber que tanto o comportamento “sério” quanto o “festa” são expressões encontradas no movimento de ocupações como um todo.

Essa reflexão segue a mesma direção daquilo que comentei sobre o caráter “democrático” do movimento, questionado pelos estudantes de São Paulo, no evento que participei. Uma das coisas que eles frisaram era que em 2016, diferente de 2015, havia uma pressão para que o movimento fosse “democrático” e também mais “careta”, na medida em que impunha uma rigidez comportamental, o que de fato se evidencia nas falas supracitadas. Ao mesmo tempo, Beatriz expõe que talvez, mais do que “conservador” o movimento das ocupações buscava construir uma imagem nesse sentido, para buscar se legimitar socialmente, o que não significa que esse conservadorismo era praticado efetivamente. Muitas vezes o comportamento que parecia conservador, ao proibir certas ações dentro da ocupação, não estava relacionado a uma objeção em si, das ações, mas dessa busca por não criar problemas que pudessem deslegitimar o movimento frente aos pais e a sociedade como um todo.

Fabi estava num contexto bastante específico, sendo ela a única maior legal da ocupação, e não havia apoios externos, como do sindicato por exemplo. Assim, a ocupação do Anita Canet demonstra uma maior centralização das decisões na figura dela, na medida em que ela poderia ser responsabilizada pelas ações que ocorriam ali (o que de fato aconteceria no futuro).

Fabi: Uns negócio assim, eu não queria que isso acontecesse porque isso era um movimento sério, não era uma brincadeira, entendeu? [Anne: sim] então eu sempre fui muito chata lá dentro, daí as pessoas começaram a não ir porque as pessoas queriam, sei lá, fumar, fazer uma festa, beber, e foram coisas que eu realmente falei “não, gente, eu não quero aqui, entendeu? Se vocês quiserem, sei lá, vai lá fora do colégio, fica bebadinho, volta e dorme, porque aqui dentro eu não quero, realmente, eu não quero” e daí foi quando começou a dar as brigas, que daí começaram a brigar entre si, eu quase briguei com um monte de gente lá, também, então foi bem foda assim, até porque, combinar que né, é um bando de adolescente dentro da escola, com certeza uma merda pelo menos tinha que dar, então, né? Apesar do movimento ser lindo, ainda eram adolescentes dentro da escola.

Ao relembrar da ocupação, ela reitera várias vezes essa postura, quase maternal, em relação aos outros *ocupas* menores. Vemos também que ela repete o discurso da seriedade e objetividade da ocupação, e do cuidado para não *estragar* o movimento. Na medida que comenta isso, fala das situações que ocorreram, como é o caso do uso de bebida na escola. Fabi

não se posiciona contrária a esse uso, mas contrária ao uso *dentro* da escola. Da mesma forma, em relação ao sexo, ela não se opõe à prática, mas as consequências que aquilo poderia gerar, visto que aqueles adolescentes não tinham orientação necessária para fazer sexo de maneira segura:

Fabi: então, algumas pessoas, sim, tipo, porque não é assim “não pode”, é tipo “gente, não é o objetivo” entendeu? Eu falei “cara, eu não quero daqui uns anos olhar pra esse movimento e falar que foi uma coisa ridícula, que a gente passou vergonha, que a gente ridicularizou tudo isso” entendeu? Por exemplo, eu ficava muito brava que as pessoas queriam transar lá dentro da escola, entendeu? Essas coisas assim, eu falei “e se sai uma grávida daqui, minha filha, faz o que daí?” entendeu? Era todo mundo menor de idade e isso era uma preocupação minha também. Até porque os pais das pessoas de lá são muito rígidos, é uma coisa muito diferente, entendeu? Então foi bem assim, difícil, tanto que a gente começou com 80 e terminou com sete, então dá pra perceber que foi meio difícil...

Aqui, ela fala sobre o sexo dentro da ocupação, questão que nas entrevistas do Arnaldo são rechaçadas. No relato de Fabi vemos que era um problema dentro da ocupação do Anita, e provavelmente de muitas outras. O Anita Canet é uma escola que recebe muitos estudantes da região rural de São José dos Pinhais, e, como a entrevistada comenta, os pais desses estudantes eram muito rígidos. Nesse sentido, a ocupação surge como oportunidade de fugir de tal rigidez, e é nesse sentido que ela afirma que apesar de o movimento ser lindo, “ainda eram adolescentes dentro da escola”, explicitando as dificuldades características dessa faixa etária. Por fim, Fabi faz uma frase sintética, que evidencia uma forte contraposição aos relatos de Pedro e Paula: “[...] e daí a gente fez um quarto pras meninas dormir e um quarto pros meninos, obviamente que isso não funcionou [Anne: não?] não, óbvio, né,[...]”.

Para Beatriz perguntei se ela sabia como os estudantes passavam o tempo livre na ocupação do colégio que ela dava aula, Colégio Padre Antonio Vieira. Tanto essa escola, quanto as outras que ela visitou, possuíam realidades muito diferentes das do Arnaldo Jansen. Enquanto o Arnaldo tinha uma rotina bastante organizada, as outras escolas não necessariamente conseguiam manter tal formato. Logo havia muito mais tempo livre, e menos trânsito de pessoas de fora, dentro do espaço escolar, então outras dinâmicas acabam surgindo. Assim conseguimos entender melhor um pouco da rotina daqueles que participaram das ocupações mas que não estavam tão imersos nas responsabilidades políticas. Através do relato de Beatriz, e posteriormente de Ada, podemos perceber o impacto que a ocupação tinha nesses estudantes para além dos objetivos políticos principais:

Anne: pois é, sobre a ocupação mesmo, que eu esqueci de te perguntar, se você souber, né, você falou que vocês faziam as oficinas e tal, mas como que era o tempo livre assim, que que eles faziam durante o tempo livre, como que era esse uso desse ou não uso desse tempo livre

Beatriz: jogavam bola, jogavam futebol na quadra de esportes, e lá tem uma mesa de ping pong feita de cimento, e eles jogavam muito ping pong, até o professor de educação física ele pegou bola/material pessoal dele, e não da escola, né, e deixou lá pros meninos, porque lá, eu fiz até uma pesquisa no primeiro dia de aula das duas escolas, quando eu entrei no Elza Scherner eu ainda estava com algumas aulas lá no Padre [Anne: uhum] e daí eu perguntei “qual o esporte predileto de vocês?” né, lá do Padre Antônio Vieira é o ping pong e o futebol, já do Elza tinha vários, né “eu faço jiu-jitsu, eu faço aula de karatê” por quê? Porque era o única/lá eles são pobres também no Elza, tem uma área bem carente, tudo, mas eles tem mais condição financeira que no Padre Antônio, isso que se você olhar o bairro do Padre Antônio, é um bairro bem melhor do que o bairro do Elza, do Elza Scherner é um bairro mais pobre, né, só que os alunos tem mais condições, já agora essa metade de outros alunos que vem de outro bairro e estuda no Padre Antônio, a única oportunidade deles de ter acesso a esporte é na escola, e o único esporte que a escola oferecia é o futebol e o ping pong [Anne: uhum], então era o esporte que eles mais gostavam, então eles ficaram jogando muito, as vezes eu chegava lá e eles tavam de papo pro ar, sentado nas mesas, que tínhamos lá um pátio com mesa, um refeitório, pelo menos no tempo em que eu estava, né, eu sei que eles ficavam muito tempo acordados de noite, conversando, as vezes acordavam tarde lá, acordavam bem tarde, como as vezes alguns tavam até dormindo lá

Anne: uhum, é, porque quando a gente pergunta pros alunos eles escondem as coisas [Beatriz: as coisas que eles fazem, né] eles escondem, e dá pra perceber assim “ah, não, porque a gente acordava 7h da manhã” não, eu sei que... um acordava 7h da manhã...

Beatriz: quando tinha adulto dormindo junto com eles, né, eu sei que o pai do T* saía cedo pra ir trabalhar, dormia com eles e dormia cedo, daí as vezes eles acordavam pra tomar café e dormiam de novo, sabe? Que a gente sabe que eles faziam uma comida lá e muitos deles tavam gostando de estar de lá também, sabe, porque eles estavam ganhando bastante coisa de alimento, então a gente via assim comendo com gosto, a mãe da A* fazia umas tortas, fazia umas coisas diferentes pra eles, isso me dava pena, né, então assim, as vezes eles tavam mais confortáveis até lá do que na própria casa deles, nesse caso específico ali da escola, mas eu sei, teve um dia que eu fui lá e encontrei aquele monte de bituca de cigarro no pátio, daí eu “piazada do céu, corre juntar isso daqui, joga fora, se a diretora ver, meu deus, vai dar um...” enfim, eles/daí um contava “ah, professora, a gente comprou uns vinhos ali, a gente ficou curtindo a noite” “é, só que escondam isso, eu vou fingir que não sei, guarda garrafa, guarde tudo, não façam isso no pátio porque alguém/tem sobrados em volta da escola, alguém podia fotografar, filmar, não façam essas coisas assim que dê na cara e escondam, né, vou fingir que não sei que vocês tão me contando” porque são jovens, né, que que eu ia falar também pra eles [Anne: sim] são coisas que eu orientava eles a se cuidarem, né, se cuidarem muito, não extrapolarem, as vezes tinham os mais novinhos, não façam isso, né, não deem bebida pros mais novinhos.

Nesta fala de Beatriz, vários pontos podem ser destacados. Primeiramente, a importância dos esportes no passar do tempo de algumas ocupações, enquanto outras proibiam sua prática, provavelmente por atrair pessoas não tão comprometidas com o caráter político da ocupação. Em seu relato ela trata também dessa rotina menos rígida, em relação aos horários de acordar e dormir por exemplo, e destaca a alimentação, na medida em que esses estudantes “mais carentes” se sentiam melhor na ocupação do que em casa, pois ali havia alimentação de

qualidade, evidenciando uma realidade muito mais vulnerável que a da situação do Arnaldo Jansen. Mas o que mais chama a atenção no relato dela é a relação com os adolescentes que fazem uso de cigarro e bebida alcoólica na ocupação, assuntos que são tratados pela professora com relativa gravidade mas também com naturalidade, evidenciada na frase “porque são jovens”. De fato, a ocupação não está inaugurando a possibilidade de uso dessas substâncias por esses jovens, ela é apenas um espaço possível, assim como o cotidiano da própria escola o é. O que a professora destaca em sua fala é seu não julgamento e a compreensão de que o comportamento deles faz parte de uma maneira de lidar com a realidade estrutural de desigualdade de condições, inclusive afetivas. Seu papel ali, de empatia e compreensão, provavelmente gerou impactos positivos em seus estudantes.

Em relato sobre a experiência no Colégio Shirley Catarina, Ester apresenta um pensamento bastante distinto daqueles ditos pelos estudandos do Arnaldo Jansen, e até mesmo diverge um pouco da fala de Fabi. Ela comenta sobre a importância dos momentos de lazer, nos quais eles descansavam um pouco das responsabilidades:

Ester: nós não vivemos aí 1800 e não sei quantos, por exemplo, né... e só que tipo/daí né envolve outras questões políticas, né, deslegitimar o movimento e tal, que nem teve muita coisa/te falar, teve muita gente fazendo coisa errada no colégio, bebendo, a gente fazia isso, fazia, né, porque a gente era jovem e sabe, mas nada assim absurdamente que as pessoas são muito conservadoras, muito tabu [Anne: uhum] como se jovem fosse santo e não fizesse nada de errado, né, até quando a gente estuda normalmente, né, quando a gente era estudante sem ocupar ainda, a gente já fazia isso, né, então as ocupações a gente tinha nossas responsabilidades? Tinha, mas a gente também precisava de um momento, que nem, tinha momentos legais assim que eu lembro que a gente fazia tipo fogueira pra gente conversar, a gente contava história, a gente se conhecia, trocava ideia, e as vezes a gente tomava um vinho e tal, mas nada assim “um absurdo, nossa, estamos usando droga”.

Ainda pensando na relação com os ocupas que não estavam tão engajados na luta política, mas participaram do cotidiano da ocupação, podemos trazer a reflexão de Ada, que aponta tanto a dificuldade em relação à segurança da ocupação e a possibilidade de funcionamento das regras, quanto os comportamentos desses *ocupas zueiros*:

Ada: Mas beleza, aí um momento assim da ocupação chegou umas pessoas estranhas, umas duas pessoas estranhas que eram alunos, eles eram alunos, mas eram alunos que não tavam ali pra ajudar na ocupação, “como que a gente vai expulsar essas pessoas sabe?”, como que eu de quinze anos vou expulsar um cara de 16, um marmanhão, e tipo assim, nesse começo assim foi super difícil, porque a gente não podia falar que não pra eles, então era o tempo todo tendo que ficar perto, o tempo todo alguém ficando perto, perto deles, tentar fazer eles ficarem com a gente, ter que ficar dentro da própria ocupação com medo assim, então tinha que organizar as pessoas pra ficar no mesmo espaço. [...] e teve uma vez que esses dois caras aí usaram drogas lá, a gente não sabe que tipo de droga, mas eles usaram drogas lá, e eu lembro de entrar na sala

assim, que era a última sala, e ser nítido sabe, daí a gente teve que intervir, falar “gente, é complicado sabe? Eu não sei como confrontar vocês, a gente não sabe o que fazer, mas a gente está aqui por um propósito, e isso que vocês estão fazendo está colocando a gente em um risco que a gente não quer tomar sabe?”. [...]a gente tentou o máximo possível que eu saiba aconteceu uma vez só, então acho que a conversa tinha funcionado, mas eles tavam lá ainda, então sempre um medo e tal, e coisas do tipo. [...]

Essa dificuldade de fazer as regras estabelecidas valerem se tornam evidente, na medida em que não há qualquer força que possa obrigar alguém a segui-las. A ocupação, como um pacto coletivo, não teria nenhuma forma de coerção, a não ser o próprio apelo à coletividade e a uma causa política maior. Essa dificuldade relatava por Ada é estrutural, na medida em que essa ausência de autoridade gerava situações de vulnerabilidade extrema para as quais os *ocupas* não estavam preparados. No entanto, mesmo esses estudantes percebidos por Ada como problemáticos sentem a força do pacto coletivo feito na ocupação.

Ada: É daí que surgiu a vontade, não a vontade, mas o tempo pra fazer as coisas na escola. Então a gente ter cortado a grama, por exemplo, que demorou muiiito, demorou muito pra gente cortar a grama. Lá atrás assim, tinha um lugar cheio de entulho, de coisa, sabe de coisas assim espalhadas no estacionamento, que era o estacionamento dos professores, então a gente organizou tudo a escola, limpou tudo, tirou todas as sujeiras... a gente literalmente limpou a escola, cortou a grama... arrumou aquela torneira que tava estragada... a gente lavou todas as possibilidades abertas pra gente, a gente lavou, interditou o lado de cima, limpou tudo o chão, lavou todas as carteiras, a gente limpou todas as carteiras da escola, então a gente ficou fazendo coisas dentro da escola [...]. A gente limpou tudo, a gente limpou toda a escola assim. E foi legal, foi acho que importante pra quem tava lá, essas pessoas que tavam, que eu disse que eram estranhas, elas tavam nisso, e a gente fez elas limparem, fez elas limparem as carteiras, eram tipo grupos completamente diferentes de pessoas ali, de alunos, de realidade, de vivências, de propósitos, do que tava fazendo ali na ocupa, tinha gente com um propósito, tinha gente com outro, então isso aconteceu e foi muito legal, a gente uniu as legiões [riso] limpando a escola.

O papel simbólico da limpeza é a expressão máxima da afeição em relação à escola, e também é nesse momento que ocorre a assimilação daqueles estranhos; eles compreendem que sua presença naquele espaço aberto da ocupa – mesmo que displicente – significava algo. Sua participação na limpeza da escola mostrava um senso de utilidade, de coletivo em relação aos outros *ocupas*, ainda que por um breve momento, uma motivação coletiva. Nesse nível, a força que a ocupação tem no aspecto micropolítico se evidencia.

Ester também comenta sobre esse aspecto em sua escola. Alguns jovens que não eram estudantes, pulavam o muro da escola e ficavam lá durante a ocupação. Em determinado momento os *ocupas* os confrontaram, chamando-os a ação:

Ester: [...]que nem tinham os meninos que pulavam o muro pra ir jogar bola, mas aí a gente deixava porque era o pessoal que a gente conhecia, né [Anne: uhum] a gente conhecia, mas/tinha os meninos lá, o... a gente fala “os meninos”, mas era os pias que vendiam droga na beira do colégio, que a gente conhece, iam jogar baralho na madrugada, e a gente tava dormindo, né, e tinha menina, tinha criança, né, menor de idade, enfim, a gente tinha muito medo de acontecer alguma coisa, daí a gente chegou nos cara e falou “oh, vocês querem jogar baralho? Vocês pode jogar baralho, mas então vocês vão ter que ajudar a cuidar do colégio aí, tá acontecendo isso, isso e aquilo” daí a gente falou que tinha um carro rondando estranho, a gente tava com medo, daí eles já foram atrás, já falaram “não, fique tranquila” já dispensamos aí o cidadão que tava tentando, né, que a gente achava/a gente desconfiava que era a polícia.

A partir desse momento, os “meninos” começaram a ajudar, ainda que de maneira informal, na segurança da ocupação. Ester explicita essa relação complexa na qual os “traficantes” percebiam os *ocupas* como vulneráveis, e sua presença os protegia da polícia, gerando um pacto de solidariedade entre eles:

Anne: entendi, e esses meninos que você falou que eram do tráfico e tal, aí eles começaram a ajudar? Ou foi só fogo de palha?

Ester: eles não incomodavam [Anne: risos] eles fumavam a maconha deles lá, tals, e a gente tinha medo porque vai que um policial ia lá e ia falar que eram os estudantes, e não era, então daí a gente falou “oh, vocês podem ficar de boa aí, mas contanto que não mexendo com ninguém, agora se vocês mexerem com a gente a gente manda vocês correr daqui também [risos]” daí eles “não, não, tamo de boa, tamo de boa” nunca fizeram nada, nunca [Anne: hum] ficaram de boa lá, eu acho que eles ficavam/depois, né, depois a gente/tinha um menino que tava na ocupação que era primo de um dos meninos que sempre tava lá e falou que eles ficavam mais lá por conta da preocupação que eles tinham com a gente, e a gente tinha medo, né, daí a gente acabava meio sendo bem grosseiro com eles, as vezes, mas eles ficavam justamente por conta da nossa segurança [Anne: uhum] né, eles sabiam que a gente/como que a gente ia se proteger? Sei lá, e se acontecesse alguma coisa, se pulasse alguém e a polícia aparecesse, e daí, né? [Anne: uhum] depois a gente descobriu que não, que eles ficavam lá por conta da segurança [Anne: risos] do próprio colégio e do pessoal que tava lá.

Podemos então compreender que na ocupação duas dinâmicas se entrelaçam, a tentativa de organização, regras e estabelecimento de rotinas, no entorno do objetivo comum, político, de impedir a instalação da MP do Ensino Médio – o que chamo de disciplina. Da mesma forma, uma força que escapa ao controle, que faz surgir conflitos e situações lidas pelos *ocupas* “sérios” como problemáticas, mas que ainda assim possuem sua força política, na medida em que a própria forma da ocupação abre espaço para o aprendizado coletivo daqueles que não se interessam pela macropolítica – que chamo de caos. A experimentação da liberdade e autonomia, e ao mesmo tempo da responsabilidade coletiva, leva a uma transformação, e ainda que seja difícil dimensionar tal impacto, é importante reconhecê-lo. O relato de Beatriz

representa a situação de vários outros estudandantes considerados “problemáticos” e que foram impactados pela ocupação:

Beatriz: Nós tínhamos alunos ali, tem o Willian, um aluno, que ele era um aluno assim muito rebelde, não gostava de estudar, não de fazer, depois disso ele mudou totalmente, ele falou que começou a dar valor aos estudos, sabe, então a gente tava vendo até uma oportunidade pra esses alunos, né, entrarem no movimento, pra valorizarem mesmo, porque a gente sabe que infelizmente grande parte desses alunos vão pro crime, vão pras drogas, né, a gente trabalhava muito isso com eles, percebia muito isso também [...]

Anne: e você falou que tinha um aluno que era bem revoltado e por conta da ocupação ele acabou mudando de postura.

Beatriz: mudou, mudou, pelo menos no ano seguinte ainda que eu estava lá na escola eu já vi que o comportamento dele mudou, e a gente orientou ele “olha, Willian, a partir de agora eles vão ficar no teu pé” né, os professores que/e eu não tava dando aula pra ele nesse momento, mas a minha colega estava e falou assim “o Wellinton tá mudando mesmo, ele é outro menino em sala de aula, sabe” e a gente percebia no comportamento dele no pátio, ele era aquele menino mais zoão³⁰⁷, que batia nos pequenos, sabe, que não tava nem aí com nada, e no pátio assim no dia a dia a gente conseguia ver já mudança nele, porque como falei pra você, a escola era bem pequena, né, eram acho que o que, dez salas de aula, então tinha um pavilhão com salas de madeira e dois pavilhões pequenos com salas de alvenaria, então assim, eu tava dando aula na minha sala e eu via ele passando toda hora, vindo visitar a gente “oi” aqueles meninos assim que não para quieto, e depois disso a gente não viu mais, a gente viu ele tratar com mais respeito, que acho que eles se sentiram também importantes, né, eu acho que pra ele/ele se sentiu útil talvez, né, importante, eu sei que foi importante pra ele, não sei da vida dele hoje, né, nunca mais o encontrei, mas eu percebi assim que alguma coisa mudou dentro dele ali [Anne: ai, que legal] percebi assim. [...]é, o poder da educação, né, e também o que eu falei, o gostinho ali da luta, quando você vê a primeira vez você não esquece mais.

Neste capítulo expomos o início das ocupações, que se deu no Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen. Buscamos apresentar todo processo de rompimento do espaço/tempo ordinário, e a difícil implantação de uma outra escola, auto-organizada pelos próprios estudantes. As dificuldades foram impostas por diversos representantes das instituições, desde a diretoria, coordenação do núcleo de educação, e a polícia; até a discordância de colegas estudantes. Mas apesar de tudo isso, conseguiram ocupar a escola, e instalaram nela uma organização que buscava ser horizontal. Apesar de todos os mecanismos organizativos, das assembleias, reuniões e debates, muitas das regras criadas coletivamente eram descumpridas pelos próprios ocupas, o que gerava conflitos; mas de todo modo, o caos e a disciplina seguiram com menor e maior força, e a ocupação se estabeleceu.

³⁰⁷ Bagunceiro.

5. Conhecimentos e cisões

As redes de solidariedade se estabeleceram, e o Arnaldo se tornou centro de distribuição de doações para as outras *ocupas*. A coisa toda foi se encaminhando, ainda que houvessem algumas dificuldades para levar a rotina pois alguns ainda não tinham se adaptado à disciplina que era exigida naquela ocupação. Mas no geral, fluiu. Diariamente os estudantes se organizavam, rotacionavam as atividades e participavam das palestras e oficinas – contando inclusive com a presença ilustre de uma atriz global³⁰⁸, que os presenteou com uma performance. Assistiam filmes, aprendiam sobre história, artes e dança entre outras inúmeras atividades que ocorriam ali diariamente. Existia ali, em vida, uma outra escola, autogerida.

Depois que o pessoal do Arnaldo ocupou, começou um efeito em cascata. Logo em seguida ocupou o Elza, e depois o Shirley, Pe. Antonio Vieira, Juscelino, Anita, Zilda Arns... e muitos outros. Os aprendizados eram múltiplos. A manutenção das ocupações exigia dos *ocupas* todo tipo de habilidade, desde cozinhar, limpar, pensar em logística de distribuição dos alimentos arrecadados, fazer propaganda para atrair mais pessoas para a ocupação, a produzir conteúdo das as redes sociais.

Para que pudessem ter autonomia sobre o que seria produzido sobre eles, na mídia, decidiram alimentar páginas no Facebook. O Arnaldo criou a página “de Estudantes para estudantes”, na qual várias ocupações podiam fazer seus posts. A senha era fornecida para um representante de cada escola, que poderia postar o que quisesse, contato que estivesse alinhado às pautas do movimento.

E foi assim, que para além das palestras e oficinas, o aprendizado também se dava no cotidiano, na cozinha e quartos, nas salas da comunicação e no contato com a comunidade. Nesse processo, as relações de amizade e coletividade foram se estabelecendo. Um espaço seguro estava sendo gestado, principalmente em relação as opressões de gênero e raça, uma vez que desde o início essa era uma questão. Paula se orgulha em dizer que nenhum menino ousava ser machista, visto que a mulherada tinha feito a ocupação existir.

Mas nem tudo eram flores. A expansão do movimento começou a gerar alguns problemas. Além de lidar com os ataques contra as ocupações, começou a ocorrer uma disputa interna. Íris não suportava ter que lidar com as entidades estudantis. Desde o começo da

³⁰⁸ Letícia Sabatella, a atriz em questão, é bastante famosa no Brasil por seus papéis em novelas da emissora de televisão Rede Globo, daí esse nome.

ocupação parte desse pessoal “deu problema”. Ela ficou bem brava quando no primeiro dia de ocupação, ainda à noite, no meio daquela bagunça toda, apareceu o presidente de uma entidade qualquer com um celular dizendo “ocupamos o Arnaldo”. Ah, ela ficou possessa “sabia que não podia chegar no ouvido dessa galera”. Paula anos depois se lembraria desse dia com ironia na voz, “ele achou que tava *arrasando*”.

O antipartidarismo era latente, talvez desde junho de 2013, mas as experiências vividas com entidades estudantis e algumas organizações partidárias aprofundou a desconfiança que os *ocupas* do Arnaldo tinham. O antipartidarismo era praticamente uma regra do movimento, ainda que algumas pessoas que tinham partido partissem aqui e ali, ajudando em algumas coisas.

Em oposição aos palanques, carros de som e as mesas centralizadas das entidades, os *ocupas* forneciam jograis e círculos de debate. O embate ali era num nível basilar, estava em jogo visões de mundo extremamente opostas, e não haveria conciliação.

5.1. No dia a dia

O ocidente, estável em seu declínio, constante em seu apocalipse, não é uma superfície uniforme. Pelo contrário, é uma superfície com muitos buracos, constelada de profundas aberturas, apesar de todos os esforços para recobri-las. Esses buracos são blocos de primitividade, possibilidades vitais, ‘nucleos afetivos devastadores’

Julien Coupat

Na última década o Brasil tem passado por diversas reformas educacionais, criticadas ou aplaudidas. De toda forma, desde governo PT os movimentos estudantis de oposição apontavam para o processo de neoliberalização da educação. Uma minuciosa análise desse processo, no que tange a Base Curricular Comum (BNCC), foi feita pela pesquisadora Camila Faria, que aponta três pilares que sustentam o projeto de Reformas Educativas Globais. O primeiro pilar aponta para a priorização e hierarquização do letramento e numeramento, em detrimento dos conhecimentos das áreas de ciências humanas e da natureza. Junto a isso, se propõe currículos voltados para “resolução de problemas, desenvolvimento de inteligências emocionais e múltiplas habilidades interpessoais”³⁰⁹, em outras palavras, formação de

³⁰⁹ SAHLBERG, apud FARIA, C. M. G. **A privatização da política educacional brasileira: o papel do movimento pela Base nacional comum na ampliação do modelo de governança de Estado**. 2022. Tese de Doutorado em Educação, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2022. p. 305.

competências. Tais reformas carregam os projetos educacionais que visam orientar os estudantes da última etapa escolar, para o novo formato do mercado de trabalho. Não à toa, a “flexibilização” dos currículos acompanham sincronicamente a flexibilização nas relações de trabalho.

A proposta do Novo Ensino Médio (que poderíamos estender à BNCC), busca se legitimar através de discursos que apelam para a falência do modelo educacional anterior, e pelo uso de jargões que visam mitigar as consequências objetivas que os próprios estudantes denunciaram nas ocupações. Tal proposta foi e ainda é defendida a partir das noções de necessidade de adaptação da escola às novas demandas sociais. Tal afirmação não deixa de ser válida, na medida em que o Ensino Médio anterior tinha inúmeros problemas, mas a alternativa apresentada em vez de seguir o direcionamento para uma educação “pública, inclusiva e universal”, vai rumo a seu contrário³¹⁰.

Em texto publicado na plataforma oficial da BNCC, busca-se apresentar a Base Curricular, âncora do Novo Ensino Médio. Damos destaque ao seguinte trecho:

As experiências compartilhadas aqui por educadoras e educadores brasileiros de escolas de Ensino Médio revelam um movimento consistente na realização de alguns princípios fundamentais do que poderíamos considerar uma *concepção cidadã da escola para jovens*:
a contextualização;
a trans/interdisciplinaridade;
a aprendizagem colaborativa; e
a autoria/protagonismo juvenil.³¹¹

Uma ambiguidade insistente deve ser destacada, na medida em que a BNCC hoje, tempos de governo Bolsonaro, dado o contexto de retrocesso dramático da democracia, pode ser lida por alguns como proposta progressista, na medida em que inclui debates críticos e busca fortalecer valores “cidadãos”. Por outro lado, é importante ressaltar, que ainda que o documento tenha sido resultado de um longo projeto dentro do governo do Partido dos Trabalhadores, ele

³¹⁰ RIBEIRO, M. SCHEIBE, L. Reforma do Ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

³¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Uma escola cidadã para as juventudes brasileiras: contextualização, interdisciplinaridade, aprendizagem colaborativa e autoria/protagonismo juvenil**. [S.D] Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/205-uma-escola-cidada-para-as-juventudes-brasileiras-contextualizacao-interdisciplinaridade-aprendizagem-colaborativa-e-autoria-protagonismo-juvenil?highlight>== Acesso em: 13 ago. 2022.

carrega em seu cerne valores e objetivos que estão relacionados ao empresariado global, como esclarece Camila Faria em sua tese.³¹²

Ainda segundo o texto oficial do Governo, cada um dos princípios de tal escola cidadã são definidos da seguinte forma:

-O princípio da contextualização nos coloca o desafio (e a importância) de organizar o currículo da escola e as práticas pedagógicas para que, de modo intencional e significativo, os estudantes possam experimentar intimidade com os conteúdos de ensino a partir de suas vivências e experiências singulares e a partir dos conhecimentos que já estão enraizados em seu cotidiano. [...]

-O princípio da interdisciplinaridade, por sua vez, nos convida a considerar o caráter integrado e complexo do conhecimento e a superar a excessiva fragmentação e a especialização dos saberes nas disciplinas tradicionais da escola. Reconhecendo que a realidade é sincrética e complexa, a interdisciplinaridade permite que possamos combinar a profundidade da especialização de cada área do conhecimento com um olhar atento às conexões, interações e implicações entre os diferentes campos do saber.

-O princípio da aprendizagem colaborativa está ancorado no reconhecimento de que a aprendizagem é, necessária e socialmente, mediada, e que são a qualidade e a recorrência das interações entre os sujeitos que potencializam saltos significativos no desenvolvimento. Assim, é imprescindível que a escola que se pretende cidadã fomenta e promova situações coletivas, compartilhadas e colaborativas de aprendizagem dos jovens entre si e dos jovens com outros parceiros.

-Por fim, em todas as experiências aqui sistematizadas, a autoria/o protagonismo juvenil foram o eixo organizador do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras e professores. Quando falamos em autoria ou em protagonismo juvenil, estamos reconhecendo que os jovens são sujeitos de sua própria aprendizagem e de seu processo de desenvolvimento, e que, portanto, as situações de ensino e aprendizagem devem ser organizadas de modo que eles exerçam, efetivamente, um papel autoral, ativo e criativo de (re)construção e invenção de saberes que desejamos que eles dominem.³¹³

Retomando os três pilares que baseiam as Reformas Educativas Globais, vemos em primeiro lugar a priorização do letramento e numeramento, em segundo lugar a padronização global dos currículos, e o último pilar “refere-se à estruturação de avaliações e testagens alinhadas a um currículo pré-definido combinado à instituição de programas de responsabilização e prestação de contas na educação”³¹⁴. Os três processos podem ser vistos tanto na BNCC quanto no Novo Ensino Médio.

O que cabe ressaltar aqui é que, em teoria, o novo modelo educacional orientado por competências e habilidades poderia ser visto como grande avanço na educação brasileira. Essa

³¹² FARIA, Camila.M.G. **A privatização da política educacional brasileira**: o papel do Movimento pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado. 2022. Tese (doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2022.

³¹³ BRASIL, [S.A] op. cit.

³¹⁴ FARIA, 2022 op. cit. p. 305.

implementação é acompanhada por consequências que poderiam até ser lidas como contraditórias, mas que na verdade são efeitos planejados por esses projetos educacionais. Como explicar que a proposta de contextualização esteja entremeada da diminuição da carga horárias das ciências humanas, ou ainda, que tal contextualização siga contraditoriamente o processo de padronização global dos currículos? O incentivo ao protagonismo estudantil estaria associado a uma verdadeira aceitação das reivindicação e voz juvenil, e a busca por uma educação libertadora, ou a uma tentativa de formar trabalhadores adaptados ao novo modelo flexível de trabalho? Em suma, ainda que os meios e o discurso oferecido sejam agradáveis, que fim tal forma de educação almeja?

A partir de tal contexto, proponho pensarmos a educação que vemos cintilar dentro das ocupações como contestação/continuidade dos modelos educacionais apresentados atualmente para a escola pública brasileira. Afinal, se oficialmente o Estado está incentivando o protagonismo estudantil, não seria lógico ouvir os estudantes?

5.1.1. Aprendizados

A ocupação do espaço por si só não teria um caráter político, na medida em que a ocupação só pode ser ocupação quando o espaço é usado para finalidade outra. Quando pensamos no Movimento Sem Terra (MST) ou no Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) por exemplo, esses espaços ocupados se tornam exemplo vivo de uma outra forma de tratar a terra, de tratar um lar. Ao ocupar terras improdutivas, o MST passa a organizar e produzir alimentos, e a dar vida para tal espaço, assim como os prédios e casas ocupados pelo MTST, antes vazios e improdutivos, se tornam lar de diversas famílias.

Com a ocupação estudantil não seria diferente; estar naquele espaço impunha propor algo de exemplar, e se estamos falando de um espaço educacional, então a pergunta a ser respondida na ação seria “que educação nós queremos”? No processo de constituição da ocupação, a crítica aos modelos educacionais neoliberais, pauta principal do movimento, é não só uma contestação a tais modelos, mas uma proposta incipiente, de que uma outra escola é possível. Então a ocupação não é apenas denúncia do que não se quer, mas proposta ativa do que se deseja.

Dentro da ocupação conseguimos ver ambientes de aprendizagem diversos, que podem ser divididos entre aquelas direcionadas para formação educacional no sentido mais formal, e

as relacionadas as atividades necessárias para manutenção da ocupação. Sobre as atividades mais formais é interessante perceber o destaque que eles dão para a diferença entre a escola, e o modelo proposto pela ocupação: “Íris: Então acho que chamou mais atenção do colégio pra certas pessoas assim, saiu da rotina de sentar na frente de um professor, ficar ouvindo, escrever, e aprend... decorar a matéria, sabe?”.

A fala de Íris demonstra um ponto crucial de crítica os estudantes tinham à escola tradicional. O formato do “sentar na frente” de um professor, e apenas passivamente ouvir, escrever e apren... decorar os conteúdos dados. A troca da palavra aprender por decorar pode ser lida como uma contraposição entre o modelo tradicional que era vivido na escola de Íris, e o aprendizado que ela viveu durante as ocupações. Neste mesmo sentido, e com mais intensidade, Pedro comenta sobre o impacto que o formato de aprendizado apresentado na ocupação teve em sua experiência:

Pedro: Ah, gratificante? Nossa, teve muitas coisas gratificantes lá. Eu aprendi muita coisa, sabe? É... o que foi gratificante pra mim... [...] eu tive e os ensinamentos, na verdade, tipo de desde a aula de direito, a aula de artes, a vários outros movimentos também, não somente estudantis que a gente levou lá pra dentro...

Carolina: Foi gente de fora?

Pedro: Foi gente de fora dar palestra, dar aula pra gente, então foi muito, muito, muito bom, sabe? Foi um contato diferente das aulas rotineiras que a gente tem dia-a-dia assim, sabe? Carteiras enfileiradas, professor lá na frente...

Carolina: Falando...

Pedro: Falando ou passando coisa no quadro e todo mundo só copiando, né? Ninguém perguntando nada, sabe? Então nesse quesito foi bem gratificante, foi uma experiência bem... que me abriu os olhos assim, sabe?

Segundo ele, para além das amizades, o aprendizado que ocorreu através das palestras e oficinas foi a experiência mais gratificante. Ele, assim como Íris, apresenta uma crítica ao formato da sala de aula, com o professor lá na frente, e a ausência de escuta dos estudantes. Na fala de Íris isso surge como “ouvindo, escrevendo, decorando”, e na de Pedro como “todo mundo copiando”.

Em contraposição a tal modelo, os estudantes do colégio Arnaldo propunham debates em forma circular ou por vezes em “U”, assim como o fizeram os estudantes de São Paulo. A importância do espaço arquitetônico e a disposição das salas de aula foram extensamente analisadas dentro do âmbito educacional, mas ainda que se conclua dos benefícios dos formatos circulares e em “U”, a resistência permanece, na medida em que alterar o formato da sala de aula, significa em alguma medida, reconstituir as hierarquias.

Segundo Teixeira e Reis³¹⁵, ao analisarem os principais formatos que a sala de aula pode ter, e suas vantagens e desvantagens, apontam que dentro de um espaço semifixo, ou seja, limitado pelas paredes e estrutura predial, e com mobiliário que pode ser movimentado, podem existir disposições “sociófugas ou sociópeta”³¹⁶. Entre essas, a disposição em “U”, em comparação com o formato tradicional, apresenta vantagens, na medida em que favorece a visão dos estudantes em relação ao centro, o professor, e permite uma maior interação entre aqueles que estão mais ao fundo; mas como desvantagem, mantém a relação hierárquica entre um produtor de conhecimento e um receptor.

Já a disposição circular se apresenta como a mais sociópeta, na medida em que favorece a interação entre os alunos, e diminui a hierarquia em relação ao professor/palestrante. Tais formatos estão mais relacionados com abordagens educacionais chamadas cooperativas, em oposição à abordagem expositiva. O formato circular principalmente, só tem sentido na medida em que o professor, ou qualquer um que irá direcionar uma atividade de aprendizagem, irá priorizar a escuta e o debate entre os envolvidos. Assim, o círculo não é apenas uma maneira de organizar um espaço, mas uma proposta mais ampla, de mudança no paradigma educacional.



FIGURA 16: OFICINA COM A ATRIZ LETÍCIA SABATELLA, SALA EM FORMATO “U” OCUPA ARNALDO³¹⁷

³¹⁵ TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 4, n. 11, p. 162-187, aug. 2012. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

³¹⁶ Idem, p. 166.

³¹⁷ EE – De estudante para esudente. **Hoje na ocupaArnaldo teve...** São José dos Pinhais, 29. out. 2016. Facebook: [movimentodeestudenteparaestudente](#). Disponível em:



FIGURA 17: REUNIÃO COM MEMBROS DA OAB DEBATER MP, SALA EM CÍRCULO. OCUPA ARNALDO³¹⁸

Dentre as oficinas podemos destacar a apresentação da atriz paranaense Letícia Sabatella (

Figura 16), na ocupação do Arnaldo Jansen. Além dela, muitos outros profissionais de diversas áreas passaram pelo lugar, contribuindo com a ocupação e aprendendo com os estudantes. No relato de Paula podemos ver a diversidade de momentos de aprendizagens formais dentro da ocupação, ressaltando o aspecto interdisciplinar e prático das ações:

Paula: Nosso passatempo dentro do Arnaldo Jansen era tentar resolver os problemas dos outros colégios... e ficar brincando. A gente fazia oficina de várias coisas...

Luciana: Aquela que eu queria ter ido e não pude...

Paula: A gente fez oficina de pintura, a gente fez oficina de como é o nome daquele... não vou lembrar.. que a pessoa usa, tem um plástico e você recorta...

Anne: Stencil.

Paula: Stencil. Oficina de... ah! A Letícia Sabatella foi lá.

Anne: Verdade, eu vi no vídeo, como é que foi isso?

Paula: Eu não pude ficar (desapontada) ai...

Luciana: Eu não pude ir.

Paula: Eu quis matar minha mãe. Eu falei “mãe, pelo amor de deus, é uma atriz global”, aí ela “não, você não vai ficar”, aí eu falei “mãe, por favor”... porque eu tinha que ir com ela pra minha vó que mora no meio do mato; eu falei “mãe, por favor”, ela falou “não”, então tá bom. Mas foi muito louco. E aí a gente nesse meio tempo livre, a gente ficava fazendo bastante oficina. A gente tinha o cine debate que era tipo um menino trazia só filme do leste europeu... [risos] aí a gente terminava de assistir e a

<https://www.facebook.com/movimentodeestudanteparaestudante/photos/1703098793342531> acesso em 17 jul. 2022.

³¹⁸ EE – De estudante para esudente. **Reunião com OAB no colégio Arnaldo Jansen sobre a MP.** São José dos Pinhais, 13. out. 2016. Facebook: [movimentodeestudanteparaestudante](https://www.facebook.com/movimentodeestudanteparaestudante/photos/pcb.169126011193066/1691259407859803/). Disponível em: <https://www.facebook.com/movimentodeestudanteparaestudante/photos/pcb.169126011193066/1691259407859803/> acesso em 17 jul. 2022.

gente debatia o filme. A gente teve bastante professores de filosofia e sociologia; porque ali a gente já sabia mais ou menos o que a gente tava fazendo, mas tinha gente que não, então eles auxiliavam. A gente tava cuidando da administração da ocupação, a gente não podia ficar muito tempo explicando. Aí esses professores ajudavam bastante a gente. Nossa, o que a gente teve de reunião. A gente também tinha muita reunião pra debater o caminho que tava indo as coisas. Então nosso tempo lá, nosso convívio lá foi bem pouco tempo vago... ou a gente tava em reunião ou a gente tava em assembleia, ou a gente tava em outro colégio. A gente teve reunião com o líder da OAB de São José, a gente teve reunião com o Ministério Público. [...] Então nosso tempo era gasto mais nisso.

A atividade de cine debate, ironizada por Paula, contemplava principalmente filmes com viés político, como foi o caso do documentário “Revolta dos Pinguins”³¹⁹. O consumo de tais produções acaba por gerar uma identidade comum, tanto em relação estudantes de outros países, quanto a noção de classe social, mais ampla. Gabriela também comenta sobre duas oficinas: uma de cinema, na qual estudantes universitários foram explicar o processo de produção de um filme, e outra acerca da Ditadura Militar.

Para além de todas as atividades já citadas, gostaria de destacar os aprendizados que se davam de maneira informal, no processo de manutenção do movimento.

Gabriela: Daí eu lembro que a Íris tinha acesso a essa página [do Facebook], acho que ela vai conseguir falar bastante coisa sobre isso porque é ela que tinha essa ideia mais de marketing assim sabe. Eu já fiz parte de alguns vídeos também, porque daí a gente ia nas escolas e daí a gente promovia assim, a gente falava, chamava os pais pra participar da ocupação, a gente tinha esse interesse em ter os pais lá, porque realmente quando a gente ocupou a gente tentou fazer um ambiente de aprendizado assim sabe, não era pegar e chegar lá e ficar o dia inteiro sei lá, parado, deitado, não, a gente tinha que participar de palestras sobre alguns assuntos, eu assisti uma palestra sobre a ditadura militar na época, que foi bem massa. A gente estudava sobre a PEC, daí ia um pessoal de faculdade também visitar a gente, e a gente deu entrevista pra umas meninas [inaudível]. É bem interessante assim, sabe? Você se sentir assim participativo, sabe, ninguém ficava de fora, e era uma coisa que aí, eu adorava.

Os grupos de trabalho citados geravam aprendizados diversos, e como a maioria das atividades eram rotacionadas, vários estudantes tiveram a oportunidade de aprender, na prática, habilidades relacionadas diretamente com seus contextos e necessidades. Por terem significado para a prática política, esse aprendizado se dava de maneira inconsciente, a partir da necessidade ia se desenvolvendo. Então vemos habilidades desde a produção de páginas nas redes sociais,

³¹⁹ A Revolta dos Pinguins. Direção: Carlos Pronzato. Chile: La mestiza Audiovisual, 2015. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-revolta-dos-pinguins,e3677db3-c4d1-4bf4-a6b7-91b7af15d922> acesso em 17 jul. 2022.

vídeos e minidocumentários com objetivo de atrair mais pessoas para as ocupações; organização logística da alimentação e distribuição de doações; cuidado com o espaço (limpeza, organização e horários); gestão de recursos materiais e financeiros; contato com pessoas externas para as palestras; até impactos interpessoais.

Tais ações, como afirma Gabriela, geravam sentimentos de coletividade e união em prol de um objetivo comum, que não era apenas derrubar a MP e a PEC, mas viver e construir uma outra educação. Em tal processo, ao se abrirem para os estudos, a compreensão do contexto em que estavam, e a motivação coletiva que ia se fortalecendo com os dias, aqueles que iniciaram o processo de questionamento do discurso do mestre (o governo), vão em direção a outros mestres que lhes orientam (professores, palestrantes, estudantes universitários, etc), e por fim, acabam por produzir seu próprio saber.

Há um laço que se faz a partir da partilha de um ideal inatingível e transitório, no sentido do esquema freudiano da *fratria* [...] ou aquele que se estabelece na identificação a um desejo, tal como o laço histérico formulado por Lacan. Este laço, segundo Soler (2016), remete à transferência almejada em uma análise em que o desejo produz saber, mas não se contenta com o mestre. Por isso, o trabalho do analista se orienta em direção à histericização do discurso. Assim, vale evocar a potência transformadora que tal discurso contém, posicionando no lugar do agente o sujeito do desejo, marcado pela castração, pelo seu não saber, que faz o movimento de dirigir-se ao mestre (S1) em busca do saber, mas, ao encontrar um analista, produz saber (S2) e movimento [...].³²⁰

Todas essas habilidades estavam conectadas a contextos de necessidades específicos da ocupação, ou seja, elas tinham um sentido dado, e muitas vezes mais amplo do que poderia parecer. O papel do grupo de comunicação, por exemplo, é apresentado por Íris, como essencial num projeto de controle das narrativas feitas sobre o movimento e produção de sua memória. Segundo ela, muitas entidades estudantis que não estavam participando efetivamente, tentavam erguer suas bandeiras e cooptar o movimento. Para impedir tal ação, eles criaram a página “EE – De estudante para estudante”:

Íris: [...] a gente tinha uma ideia de ser apartidário, tanto de movimentos quanto de – na verdade não que a gente tinha vontade de ser apartidários de movimentos assim – mas pelos movimentos serem partidários a gente tinha uma coisa de querer separar. “Não, a gente não é isso, isso não nos representa”, e infelizmente nós estudantes não tínhamos bandeira, então no meio do movimento vai aparecer a bandeira de quem? Entendeu? Ia aparecer de quem tinha bandeira, que eram os movimentos; tanto que, até nos debates que a gente fazia na praça e coisrada a gente já colocava, não pode

³²⁰ COUTINHO; POLI, 2019 op. cit. p. 17.

erguer bandeira, entendeu, a gente deixava bem certinho porque não representava todo mundo ali e nas fotos ia sair aquilo dali, e foto é história, né?

Anne: É, é verdade.

Íris: Se tem uma bandeira lá hoje, se forem ver daqui há cinquenta anos, quem que fez o movimento? “Essa bandeira”. E não foi, eram os estudantes por conta.

Anne: Sim, sim, entendi, entendi um pouco melhor agora, essa coisa, de não-partidário [inaudível], de não ser esmagado pela imagem do partido mesmo.

Íris: É, é isso que é ser apartidário, não... porque os partidos tem histórias que a gente não carrega as histórias deles...

Anne: Uhum, entendi.

Íris: Entende como? Então eles ergueram as bandeiras deles com a história deles em cima da nossa história não fazia sentido, então...

Anne: Uhum, entendi.

Íris: Era uma outra história que a gente tava construindo, a história tipo dos estudantes pelos estudantes, para o ensino, no caso.

A página do *Facebook* chegou a ter mais de nove mil seguidores, e as postagens geravam milhares de interações. Uma das postagens que mais possuiu visualizações foi a paródia da música “Bang”, da cantora Anitta, feita pelas ocupas do Arnaldo. A publicação teve mais de 162 mil visualizações, e marcou publicamente a participação feminina no movimento³²¹.

Vieram na maldade com a medida pra cima de mim
E impuseram sem conversa uma reforma assim
Vem! Deixa eu explicar a MP
Ela não quer deixar você crescer
Trabalho barato ela quer formar pra empresa
Vem! Querem a carga horária aumentar
Querem me impedir de trabalhar
Tirar matérias massas, pra eu não pensar, não criticar
Ih! Pra nos controlar, fazer nossa cabeça, querem continuar nos explorando
Ih! Pra gente barrar, manter as disciplinas, só todos juntos se mobilizando
Vieram na maldade com a medida pra cima de mim
E impuseram sem conversa uma reforma assim

A questão da grande participação feminina, lgbtqi+ e negra, se espelhou em diversos espaços e debates sobre tais temas. Como vimos no primeiro capítulo, vários estudantes entraram na política através das questões identitárias, e tais marcas seriam evidentes no movimento. Em diversas ocupações, isso se revela nas regras da ocupação.

³²¹ EE – De estudante para esudente. **Paródia da música Bang sobre a MP 746.** São José dos Pinhais, 19. out. 2016. Facebook: [movimentodeestudenteparaestudente](https://www.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente). Disponível em: <https://www.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/videos/1695789274073483> acesso em 17 jul. 2022.

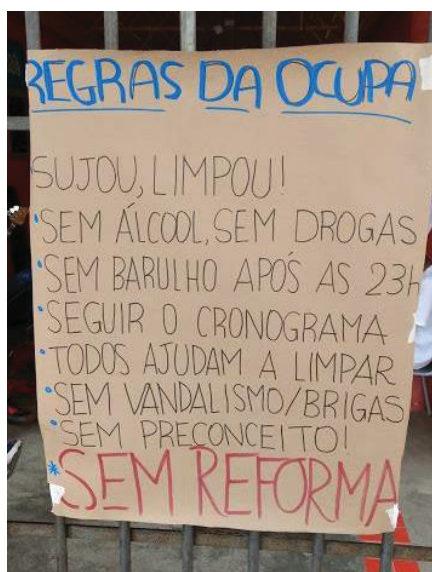


FIGURA 18: REGRAS DE OCUPAÇÃO NÃO IDENTIFICADA.³²²

O “sem preconceito” aparece já nas primeiras ocupações e é uma norma que vai se espalhar pelas ocupações, tanto de maneira oficial – aparecendo nas regras – quanto pelo protagonismo que as mulheres, lgbtqi+ e negros terão no movimento. Ao questionar Paula sobre as relações de gênero ela comenta:

Anne: É, vamos lá. Uma coisa que acho que é interessante, como foi a questão de gênero na ocupação? Você falou sobre a divisão dos quartos, divisão de tarefa, teve isso? Como é que [foi], ou não foi uma questão?

Paula: Menino cozinhava, menina cozinhava, menino limpava banheiro, menina limpava banheiro.

Anne: Não precisou ter uma conversa sobre isso? Foi natural assim?

Paula: Não, até porque se algum menino se atrevesse a querer, tipo “ai vou lá na frente tomar frente do movimento” ia levar *pataço* porque eram três meninas encabeçando a coisa.

Anne: E era quem?

Paula: Era a Íris, quem tava mais na frente... era a Íris, a Elisa, a Grazi e eu. Então foi bem, foi uma ocupação feminista.

Anne: Feminina, ai que lindo. [risos]

Luciana: Tanto é que se alguém fosse machistinha lá, lavava louça.

Paula: Se um menino falasse qualquer coisa machista, ia lavar louça. Ia lavar toda a louça. Não ia lavar ai... lavar a louça. Não, ia lavar toda a louça.

Luciana: E as meninas iam ficar assim (gesto denotando “olhando”).

Paula: Duas vezes que o Giovanni falou umas paradas brincadeira tipo, “ai mulher não sabe dirigir” a gente não aceitava nada. Qualquer comentário ridículo, falava “vai lavar a louça”, “ai mas eu não fui machista”. “Quem é você, você é homem pra dizer se foi machista ou não?” Você é homem, cara”.

³²²EE – De estudante para esudente. **Essa é pra quem acha...** São José dos Pinhais, 6. out. 2016. Facebook: [movimentodeestudenteparaestudente](https://www.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/). Disponível em: <https://www.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/photos/1686639711655106> Acesso em 17 jul. 2022.

Luciana: “Você vai querer me ensinar?”

Paula: “Você tá fazendo *mansplaining*, mais louça” (risos altos).

De maneira jocosa, Paula aponta que mais do que ser uma regra instituída na ocupação, o processo de “punição” e aprendizado sobre as opressões se dava no convívio. O protagonismo de sujeitos marcados pelas questões identitárias era basilar no processo de desconstrução dos preconceitos. Na fala de Paula, vemos essas relações em forma de piada, porém não deixa de esclarecer que a ocupação não estava livre dos preconceitos, mas era um espaço seguro e aberto para debatê-los e transformá-los.

Nesse sentido, percebemos que dentro da ocupação ocorre um “giro”, no qual o sujeito deixa de ser simples receptáculo passivo de conhecimento; ele mesmo passa a engendrar, através da relação com mestres diversos, e seus iguais, estudantes, formas de saber a partir da experiência.

Supondo que a ocupação abalou os mestres instituídos que orientam o funcionamento regular da escola, entre eles, a ciência, a burocracia e o capital, parece-nos que os adolescentes puderam produzir giros discursivos nos laços sociais instituídos no cotidiano da escola. Enquanto as políticas educativas apostam ainda, muitas vezes, no mecanismo da servidão voluntária das massas, no qual o sujeito é anulado em nome do *Um* homogeneizante, que remete ao discurso do mestre, nas ocupações os estudantes nos falam de experiências singulares, inéditas, marcadas pela presença do corpo e do desejo, trazendo para o centro dos debates que aconteciam em grande parte das atividades temas da vida como sexualidade, lugar social, corpo, culinária etc. Evidenciando um lugar para o sujeito do desejo no espaço escolar, os ocupantes nos fazem pensar sobre as questões relativas à transmissão. Ao fazer referência a diferentes experiências de relação com o processo de saber/aprender, eles indicam a distância entre o que ocorre no funcionamento regular da escola e o que se passou durante o momento das ocupações. Há, pois, que se observar a diferença entre um saber prévio que dispensa o sujeito de seu processo de construção e aquele que, sendo fruto da experiência, o inclui por princípio.³²³

A respeito disso, gostaria de concluir a reflexão sobre os aprendizados vividos na ocupação com a análise do relato de Fabi, em relação à ocupação do Colégio Anita Canet. O colégio recebe muitos alunos da zona rural de São José dos Pinhais, e era marcado por intolerância religiosa e racismo, além das questões de gênero. Ela afirma que a ocupação pode trazer o debate sobre esses temas que eram “problema”:

Fabi: Mas [Anne: sim] foi bem legal lá, eu gostei bastante, foi uma coisa assim que eu acho que nunca vou esquecer, uma coisa que eu disse que nunca vou esquecer, que foi muito interessante, a gente teve a oportunidade de aprender muita coisa diferente, coisa que a gente não tinha acesso só lá trancado dentro da escola, algumas palestras, veio gente de fora dar palestra pra gente, que eu consegui também, foi bem legal...

³²³ COUTINHO; POLI, 2019 op. cit. p. 14

- Anne: e você lembra essas palestras sobre o que que eram?
- Fabi: tinha/a gente fez algumas sobre feminismo, abuso sexual, coisas que não eram/eu procurei trazer pessoas e coisas que não eram abordadas dentro do colégio, tipo, não é uma coisa que as pessoas falam normalmente, é o básico do básico, então foi mais ou menos/racismo, intolerância religiosa, que tinha muito porque lá a galera é muito religiosa assim, é muito católica, muito/porque são do mato e tudo mais, e daí isso tinha muito lá naquele colégio, então foi bastante coisa assim, uns temas que dão bastante problema [Anne: [risos]] mas foi bem legal...

Segundo ela, o momento mais gratificante foi uma palestra sobre gênero, a qual teve impacto duradouro nos ocupas.

Anne: e você percebeu, por exemplo, dentro das pessoas que tavam na ocupação com você, uma mudança de atitude?

Fabi: sim, a gente, tipo, teve até umas aulas/essa mulher que eu falei pra você que ela veio de São Paulo fazer palestra de feminismo, ela bateu muito na tecla de estupro e gênero e um monte de outras coisas, então teve muita gente que se assumiu porque entendeu o que era aquilo [Anne: nossa, que legal] meu amigo, hoje em dia ele já tá num processo muito avançado da transição dele, ele é um homem trans e isso aconteceu na ocupação, então eu fico muito, muito mesmo orgulhosa disso porque de alguma forma isso foi bom na vida das pessoas, sabe? Tipo, também foi em algumas pessoas foi meio ruim, né, algumas coisas que aconteceram, mas eu acho que o resultado foi mais bom do que ruim [risos].

Seu relato vai na mesma direção que aquele expressado por B* no primeiro capítulo. Ela aponta que a esse momento, associado a toda relação que a ocupação engendrou, tornou possível um processo de cura coletiva, diante as opressões e traumas vividos:

Anne: legal, bem legal saber disso... Dentro da ocupação como um todo, qual que foi, especificamente, uma coisa que você achou muito gratificante assim, alguma coisa que aconteceu, algum momento/

Fabi: foi a palestra dessa moça do/que ela foi fazer palestra de feminismo, abuso sexual, identidade de gênero, todos esses e foi bem emocionante, assim, teve alunos que choraram, ela deu alguns conselhos assim, ela conversou particular com algumas pessoas, então foi um momento assim que parece que foi um **processo de cura** pras pessoas, sabe? Assim, de sentimento, de um monte de outras coisas, foi um dia que eu falei “nossa”/sabe aquele dia que você fala “missão cumprida”? Foi esse dia.

Não só a palestra feita no Anita Canet, mas a própria ocupação como espaço que visava não reproduzir preconceitos, gerava um impacto duradouro nas *ocupas* que tinham que lidar com os preconceitos da sociedade:

Gabriela: O mais legal, eu posso escolher, porque são muitas coisas, mas eu acho que eu lembro que a gente era muito, tinha muito liberdade pra se expressar lá dentro, sabe? Quanto mais a gente fizesse as coisas mais a gente conscientizava, então eu acho que eu me sentia, a ocupação ali era um ambiente de muita conscientização assim, eu acho que conscientização é uma das coisas mais importantes. E eu lembro que também

eu sofria preconceito na época, sabe? E eu ainda sofro, óbvio, mas tipo eu lembro que era um lugar assim, que eu sabia que eu não ia sofrer sabe, era um lugar que eu ia encontrar pessoas diferentes, e que eu não ia sofrer tal tipo de preconceito, todo mundo se conhecia, eu acho que é isso, essa questão de aceitação, um lugar onde eu vou encontrar pessoas novas e é um lugar de eu vou ser ouvida e vou ser respeitada, sabe?

Retornando ao início deste capítulo, no qual lemos as principais diretrizes da BNCC e do próprio Novo Ensino Médio (contextualização; trans/interdisciplinaridade; aprendizagem colaborativa; e autoria/protagonismo juvenil), trago a seguinte questão: não seria a escola ocupada o melhor exemplo de um ambiente que realiza na prática esses quatro princípios?

Nas páginas anteriores pudemos ver diversos exemplos de aprendizados formais e informais, que contemplavam de maneira bastante satisfatória tais elementos. Não seria mais lógico, na busca por uma melhor educação, ouvir tais experiências, já que elas apresentam a evidência prática de um projeto educacional que não consegue obter êxitos quando implantado de maneira formal³²⁴?

Consideramos que o campo da educação teria muito a ganhar se tirasse consequências daquilo que os adolescentes ocupantes disseram sobre a experiência inédita com o saber que puderam ter neste movimento. Experiência que partiu do não saber vivido na adolescência e compartilhado por eles em direção à produção de saberes e discursos que lhes possibilitam novos enlaçamentos no Outro social.³²⁵

Ocorre que, ao contrário, os adolescentes foram arrastados para fora das novas escolas que criaram, e muito deles criminalizados, respondendo a processos na “justiça”. Para além das reflexões evidentes, expressadas nos cartazes das ocupações que mostram a velha frase de Darcy Ribeiro “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”, podemos analisar nesse instante suspenso da ocupação, um rompimento tão profundo da realidade escolar, apresentados por aqueles que são julgados “incapazes”, a realização rápida e objetiva de um modelo educacional quase-utópico. Mas não utópico na medida em que realiza a escola cidadã, e sim, porque a nega até seu limite.

A falha do modelo do Novo Ensino Médio e da BNCC se revelará a partir do ponto em que sua motivação é contraditória em relação a seus meios. Para os *ocupas*, todos aqueles aprendizados se realizam na medida em que sua motivação é objetiva: é política e coletiva. Enquanto em tais modelos governamentais, o objetivo principal é formar trabalhadores

³²⁴ Faria aponta que o modelo educacional que fora aplicado na BNCC chegou a diversos outros países, e até o momento não existe qualquer pesquisa que ateste o êxito de tal modelo na expansão do processo de aprendizagem.

³²⁵ COUTINHO; POLI, 2019 op. cit. p. 15.

qualificados para um mercado de trabalho flexível, e que possam andar conforme as leis e regras estabelecidas pelo Estado e sociedade.

Como seria possível engajar qualquer sucesso no processo de “protagonismo juvenil” ao mesmo tempo que se busca controlar e programar neuroticamente as ações dos estudantes? Como poderia uma sociedade instalar um novo ensino médio cidadão através de uma medida provisória e, posteriormente, reprimir violentamente os movimentos de estudantes que estão exatamente exercendo tal louvável “protagonismo juvenil”? A ocupação acaba por deixar dolorosamente evidente que as reformas educacionais não se preocupam em ouvir a voz dos estudantes, e, sim, imputá-los palavras agradáveis, para só depois ouvi-los repeti-las.

Ao fazer uma crítica ferrenha a noção atual de democracia, Julien Coupat, em seu pós-fácio *Diálogo com os mortos*, ao livro *Orfismo e tragédia*, de Gianni Carchia, expressa de maneira lapidar o que tento elucidar: “Dos gregos antigos até os americanos de hoje, o Ocidente se define como um gesto: *o de apropriar-se do que não se consegue mais sentir*.”³²⁶ É exatamente nesse ponto que as instituições e poderes de nosso sistema atual tentam se apropriar das palavras “protagonismo juvenil”, entre tantas outras. Da mesma forma que a democracia busca emular uma equidade, quando de fato, seu nascimento marca a hierarquização entre o humano e a natureza, e a perda do *kosmos*: “*É o olhar da cidade que faz do órfico um ‘puritano’ obcecado pela salvação da própria alma, alguém que ‘renuncia o mundo’, uma vez que apenas a cidade crê que não há outro mundo fora de seu próprio – quando na realidade, é ela quem perdeu o kosmos*”³²⁷. O roubo das palavras configura um desejo de capturar algo que só poderia surgir profundamente como ação efetiva, em oposição à cidade, ao sistema de pensamento citadino, ou seja, o protagonismo estudantil só poderia surgir como crítica ao currículo, às estruturas escolares, ao *status quo*, e não como consequência dele.

Assim, antes mesmo de cair na tentação de olhar a ocupação como uma mini-*pólis*, na qual a democracia direta funcionava, e os cidadãos tem funções e papéis distintos, mas ainda sim possuem equidade de fala e voto, devemos nos lembrar que tal democracia foi fundada sob a escravidão e o subjulgo de pobres, mulheres e povos inteiros. Para Coupat, “*A democracia é*

³²⁶ “quello di appropriarsi di ciò che non si riesce più a sentire”. COUPAT, Jules. *Diálogo com i morti*. IN: CARCHIA, G. **Orfismo e tragédia**: Il mito transfigurato. Roma: Ed. Quodlibet, 2019. p.90. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko.

³²⁷ “È lo sguardo della città a fare dell’orfico un ‘puritano’ ossessionato dalla salvezza della propria anima, uno che non vi sia altro mondo al di fuori del proprio – quando, in realtà, è essa che ha perso il kosmos. Idem, p. 94. Grifo do autor. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko.

a forma de organização mais adequada – ou seja, a mais eficaz – a uma coletividade de predadores. O meson é o lugar de partilha apenas porque é o lugar onde se deposita o butim do saque, *sob os olhos ciumentos de todos*”³²⁸.

Nesse sentido, a ocupação não é propriamente um ensaio, no qual os estudantes visam mostrar como a democracia deveria funcionar, ela *pode ser* um virar as costas para o que tal democracia aponta como modelo, e propor uma outra *forma*. A democracia infinita vivida pelos *ocupas* não deseja remeter à democracia direta grega, mas pode dirigir-se ao sonho de retorno aos sistemas cósmicos, dos órficos, dos tupis, das comunidades xamânicas; para onde não se trata mais de uma democracia, mas de uma relação com o *kosmos*.

Assim, podemos ver sentido na violenta destituição do poder que Íris apresenta em sua fala, quando a questiono sobre qual foi o maior aprendizado que teve com a experiência das ocupações. Friso que esse trecho da entrevista é o final, no qual ela finalmente engrenou num processo de associação livre. Neste momento ela expressou afetos evidentes, forte engajamento. Foi possível enxergar a Íris que ocupou a escola anos antes, e entender a força de seu discurso, que levou vários de seus amigos e colegas a lembrar dela como principal figura das ocupações de São José dos Pinhais:

Íris: Bom, eu acho que a gente aprende muito a questão de como funciona a política mesmo, né? Que a gente “ah, você tem direito ao voto”, mas cara, não é você que manda, você votando, entendeu? Você votou, e aí? O que acontece depois? Adianta eu cobrar o político, não adianta eu cobrar o político. Porque o político no fim ele faz o que ele quer, e eu não vou chegar lá e matar ele, sabe como? Porque ele não fez o que eu quero. Eu acho que é isso assim, você entende que quem manda são eles. Acho que todo mundo aprendeu isso, que pra gente lutar a gente tem que ir além, no caso, aí não sei.... você não pode.... não sei como te dizer isso... deixa eu formular aqui na minha cabeça. [Silêncio] É difícil, deixa eu pensar. A gente não pode aceitar, mas também não pode acreditar no que eles tão falando, o que eles vão fazer. Por exemplo, a gente ouviu de muito vereador e coisarada, “não, porque a gente vai ajudar nisso, ah! Desocupa que a gente vai fazer isso”, ou “ah! Eu vou correr atrás disso”. Vereador que na hora, vereador e pessoas que tem poder, falaram “não, depois disso eu vou pensar e fazer desse jeito, eu vou fazer diferente” coisarada, e não faz porque ele tá lá no meio, ele é o que ele é, e a política é o que a política é, o que a gente já sabe. É na verdade, acho que foi isso assim, que a gente aprendeu, que se for esperar deles, a gente não tem nada, sabe? E que é uma coisa que infelizmente todo mundo acha que vai funcionar, “não, se eu votar numa pessoa diferente vai resolver” e não é. Eu não sei, você chegou a falar com a A* [Anne: Não, não...] Não? Então é uma coisa que a gente viu, entendeu? A gente foi o tempo todo fora do movimento, a A* ela teve aquela fala lá no, na Assembleia [Legislativa do Paraná]... eu tinha sido convidada pra fazer a fala, mas daí eu não sou de partido, eu falei “Rá, não vou né”. Aí beleza, daí foi a A* e daí no fim foi o que todo mundo viu, hoje ela é vereadora, se candidatou,

³²⁸ “*La democrazia è la forma di organizzazione adeguata, ossia la più efficace, a una collettività di predatori. Il meson è il bottino del saccheggio, sotto l'occhio geloso di tutti*”. Idem, p. 87. Grifo do autor. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko

participou da eleição, do PT, e daí é uma coisa assim... não era o que a gente pregava e ela foi representando os estudantes de uma forma que na época a gente não concordava, sabe? [Marido da Íris ao fundo: interesse] É, a gente diz assim, é que nem ele falou, mais interesse assim, de crescer na política, que na época quando me fizeram a proposta pra eu ir fazer aquela fala na Assembleia, olha o tipo, o cara falou assim pra mim: “Íris, depois da ocupação você não vai conseguir viver sem a visibilidade que você tem.” Olha, não foi, vou te falar da palavra que ele falou, depois eu quis mudar pra não ficar tão feio, mas foi isso que ele falou “depois da ocupação você não vai conseguir viver sem a fama que a ocupação te trouxe”, aí eu falei assim “vou conseguir, porque eu não entrei na ocupação pra ficar famosa, eu entrei na ocupação pra tentar derrubar a reforma do ensino médio”. E que ali no caso a gente... daí a A* foi, daí a gente viu qual foi a consequência, não a consequência, mas o final. Ela foi, fez a fala como estudante na Assembleia, e no fim se filiou ao partido, e foi candidata do partido, e foi o que foi. Então a gente viu, que no fim, se você dá uma brecha, você acaba entrando pra lógica deles, pra lógica que eles veem que funciona pro bem próprio deles. Assim no caso, e você acaba... não vou falar “eu não entraria, outra pessoa não entraria”, porque você está sujeito, hoje eu digo que eu não entraria – jamais, porque eu não entraria porque eu já tenho essa conclusão bem definida na minha cabeça – mas se te convidam pra uma fala e você dá a brecha pra aquela fala, aquele lugar, partidário, que é extremamente... você foi convidada por uma pessoa de um partido pra falar lá dentro, se você já foi convidada por uma pessoa de um partido eu vejo assim que você já está se rendendo ao partido da pessoa, sabe como? Você já foi convidada pra você falar em nome do partido da pessoa, porque a pessoa que conseguiu a vaga pra você lá dentro, você já fica com um rabo preso, sabe? Então, é isso que é, você não pode se render a lógica deles, de que você falar numa Assembleia você vai conseguir o que você quer, você vai comover, você vai comover quem? Você vai comover quem já está pensando neles, já tá com o dinheiro no bolso, que não tá nem aí, que vai pagar colégio particular pro filho dele, entende como? É ele que você tem que comover? Ele vai ouvir tua palavra, e vai fazer alguma coisa, ou ele vai entrar por um ouvido e sair por outro? A nossa ideia era fazer com que a população entendesse o que tava acontecendo, e fosse contrária àquilo porque é a população que vai ser prejudicada. Agora eu falar pra um político, o político sabe o que é reforma, ele sabe o que vai acontecer, eles sabem que não é bom pros estudantes e que ele também nem quer que seja bom pros estudantes. Ele sabe que o filho dele tá no colégio particular e se ele quiser ele coloca num outro colégio que ele ache melhor, e ele vai pagar a faculdade particular, então pra quem que você tem que falar, né? Por mais... claro, era nossa ideia ter baixado a reforma, era, mas por mais que não tenha baixado a reforma, valeu mais eu ter falado – se eu tivesse falado na Assembleia pra um monte de político – ou no caso, saiu a informação, a fala dela saiu pra muito lugar, né? No caso, mas são pessoas que já tem informação, que assistiram e que vão entender o que ela tá falando e que vão saber o que tá acontecendo; agora as escolas de periferia – não digo só as escolas de periferias, fica muito... mas a periferia em si, ou os bairros menores, na periferia rural que seja -, eles vão entender aquilo que ela tá falando, ou eu tenho que ir lá, ocupar a escola deles, explicar pra eles passo a passo o que tá acontecendo, sabe? Só de fazer a pessoa entender isso, por mais que não mude, ela já entendeu, e provavelmente se ela concordar com a lógica, o filho dela vai ter esse posicionamento, e vai passando de geração, e não hoje a gente vai conseguir uma mudança, mas a gente está construindo uma mudança, entende como? E acho que é isso.

Tal relato me fez lembrar de um comentário do professor Hector Guerra em uma aula, há anos. Ele disse que a luta de classes não era marcada pela luta entre esquerda e direita, e sim entre os de cima e os de baixo. Para mim, a fala de Íris é cirúrgica em apontar isso. Ela expressa

uma discordância, não apenas ao governo Temer, ou ainda, ao PT, mas ao sistema partidário-eleitoral que busca engolir todo tipo de crítica genuína que possa surgir. Do fenômeno massivamente disruptivo que foram as ocupações, o final que é visto – publicamente –, segundo Íris, é A* que se tornou vereadora pelo Partido dos Trabalhadores.

O antipartidarismo de Íris, fruto de um processo discursivo que estava em voga na sociedade desde ao menos Junho de 2013, foi reiterado por suas experiências com as entidades estudantis e instituições estatais. Os *ocupas* tiveram diversos problemas com as comunidades do entorno, com os reacionarismos que estava ascendendo na época, com jornais os criminalizando, com críticas e ofensas nas redes sociais, até mesmo violências físicas e posteriormente com perseguições dos próprios colegas. E ainda sim, quando questionei Íris sobre seu maior aprendizado e maior frustração, em ambas as respostas ela reitera sua aversão às entidades estudantis e ao sistema político.

5.2. Fogo amigo

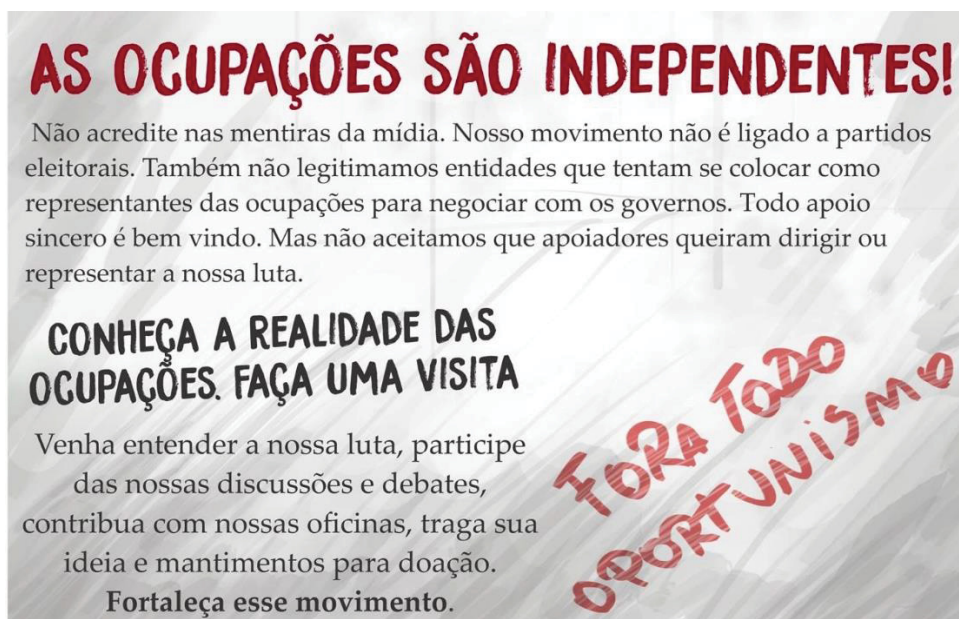


FIGURA 19: TRECHO DE POSTAGEM FEITA NA PÁGINA EE³²⁹.

³²⁹ EE – De estudante para esudente. [Sem título]. São José dos Pinhais, 17. out. 2016. Facebook: movimentodeestudanteparaestudante. Disponível em: <https://www.facebook.com/movimentodeestudanteparaestudante/photos/1694275317558212>. Acesso em 17 jul.2022.

No capítulo “Contra o que?” analisei rapidamente a ascensão do discurso antipartidário e antipolítico e sua relação com o governo PT, bem como suas extensões dentro dos movimentos sociais. A partir de agora, quero esmiuçar os acontecimentos que ocorreram antes, durante e depois da ocupação, que mostram os conflitos ocorridos entre os *ocupas* “sem partido”, e os estudantes filiados, entidades estudantis, ou forças políticas organizadas alinhadas ao Partido dos Trabalhadores.

Os estudantes que estavam mais próximos ao Arnaldo Jansen destacam a negatividade da relação com as entidades estudantis: O discurso de Íris é o mais radical, seguido por Paula, depois temos as falas de Pedro. Helena destaca algumas situações pontuais; já Fabi e Ester apresentam diferentes visões, que compõem um debate menos negativo em relação as entidades. Entre os apoiadores, Ivan e Beatriz, temos opiniões distintas, o primeiro extremamente crítico, e a segunda apenas comenta rapidamente sobre a atuação de algumas pessoas próximas.

Desde o início do movimento, na reunião na praça Getúlio Vargas, essa relação desconfiada com as organizações políticas ficou evidente, quando no cartaz de chamada do evento – escrito pelo pequeno grupo de estudantes que o organizaram, incluindo Íris e Paula – estava escrito: “OBS: este é um encontro criado por estudantes e não por movimentos estudantis que se dizem apartidários. Que apenas querem levantar suas bandeiras a frente de estudantes já organizados” (Figura 11). O recado fora dado de maneira cristalina: não haveria espaço para a disputa do movimento sendo a ocupação independente, apenas estudantes pelos estudantes.

Nesse momento podemos compreender que a desconfiança se dá principalmente em relação a UJS (União da Juventude Socialista), organização juvenil do PC do B. Em São José dos Pinhais tal organização tinha forte peso no direcionamento do movimento estudantil, principalmente nas escolas das regiões centrais³³⁰. Exemplo disso, como já disse, é o fato de que a presidente da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) na época das ocupações, CL*, ser natural da cidade de São José dos Pinhais, e ter estudado no colégio central Silveira da Mota. Assim, começamos a perceber que a intolerância em relação aos chamados “movimentos estudantis”, não estava relacionado apenas a uma crítica genérica consequência da antipolítica da época, ou, ainda, ao processo de deslegitimação dessas entidades que ocorria desde a entrada do Partido dos Trabalhadores no poder, e sua cooptação dos movimentos sociais. Era também uma questão quase pessoal, entre grupos distintos.

³³⁰ GANDIN, 2022, op.cit.

Íris, ao desabafar sobre esse conflito, afirma: “Não. É! Eu não sei se você tem algum partido, se você tem alguma ideia sobre as coisas, mas eu falo o que eu penso mesmo, se você já foi da UJS, também não ligo também, falo mesmo, já falei pra todo mundo, já falei na cara da CL* já, ih ó [inaudível]”. A origem de tal nível de desavença se deu na experiência de Íris no grêmio estudantil de sua escola. Ela, em seu terceiro ano do ensino médio, passou a se interessar por política, após a entrada de sua mãe no sindicato. Então concorreu e venceu as eleições pro grêmio, ao relatar sua primeira reunião do grêmio revela surpresa ao constatar a relação da chapa com a UJS:

Anne: Então você tava, você chegou a estar na formação da chapa pro Grêmio também?

Íris: Eu tava no grêmio quando a gente ocupou o colégio. A gente já tinha participado, eu participei da chapa e a gente tinha sido eleito, só que a chapa era da UJS, não da us... é UJS? União da Juventude Socialista, é isso mesmo, UJS. Ai cara, mas eu não sabia, eu não conhecia, coisa estudantil ainda, sabe? Eu participava das coisas políticas e tal mas não conhecia o movimento estudantil, nunca tinha entrado dentro, daí eu entrei na chapa porque eu falei "não, vou participar né, legal", aí entrei por quê? Porque essa chapa ela ia ganhar porque era uma chapa de popularzinho do colégio, entendeu? Então eu sabia que ia ganhar, e daí eu falei "vou entrar" aí entrei. Aí, olha só, na primeira reunião da chapa o presidente, o ex-presidente do grêmio chegou na mesa bem assim, bateu na mesa e "então, pra ser do grêmio estudantil você tem que se filiar à UJS", eu falei "quem disse?", todo mundo da chapa já era filiado! [Anne: Surpresa] Todo mundo! Aí eu falei "quem disse que eu vou me filiar à UJS?", aí eu fui pesquisar a UJS, fui entender as coisas que era e tudo, falei "nunca que eu vou me filiar à UJS", não sou obrigada. Por eu ser do grêmio agora vou ter que me filiar à UJS? Não, né?

Em seu relato sabemos que nem todo mundo era filiado a UJS, Gabriela, por exemplo, não era. E isso ela deixa claro, posteriormente, quando explica porque a ocupação fora feita escondida do grêmio:

Íris: Aí, nossa, daí foi uma briga, daí a gente ocupou o colégio sem o grêmio estudantil saber, mesmo eu sendo do grêmio por causa disso. Porque eu falei "mano, se a gente ocupa com o grêmio, já vai chegar a UJS antes da ocupação, por bandeira lá, olha estamos aqui a gente que ocupou" eu falei "não, vocês não fizeram nada" daí nossa, eu ocupei o colégio, a gente, eu, aí... desculpa tá, não fui eu que ocupei o colégio, foi todo mundo. Então a gente ocupou o colégio sem o grêmio saber por conta disso, tanto que as pessoas que a gente organizou pra ocupar a gente falava "ó, não chama essa pessoa do grêmio". Depois a pessoa do grêmio vai saber, vai apoiar porque tinham pessoas lá legais, que iam apoiar, só que não podia apoiar porque se falasse não ia dar boa, entendeu? Mas eu era do grêmio estudantil na época.

Nesse ponto, é possível compreender que, se havia uma tendência antipartidária em Íris, essa se aprofundou a partir da experiência no grêmio. Isso se deu ainda antes dos encontros no SINSEP e qualquer tipo de formação política mais estabelecida. A desconfiança prévia, que

tinha relação até mesmo com a influência do pensamento de sua mãe e das questões vividas no sindicato, era sintomática de um contexto no qual o Partido dos Trabalhadores e seus agregados tinham tomado o cenário político. Sobre isso, Ivan analisa a situação de São José dos Pinhais:

Ivan: E o Partido dos Trabalhadores, ele deliberadamente não tinha nenhuma perspectiva de mudança da ordem social[...] Só que esse meio ele homogeneizou a luta política no Brasil, só que é aquela coisa que tu falou, não tem como pôr a luta de classes e a contradição embaixo do tapete, não existe, ela vai, essa angústia ela vai encontrar o caminho. E daí acho que foi, os elementos determinantes foram, primeiro que essa molecada não tinha influência nenhuma dessa galera, pelo contrário, nutria desprezo...

Anne: Pelo PT, pela UNE?

Ivan: Pela UNE, pela UPES, não o PT, não tinha esse movimento do ciclo do PT nem nada, mas principalmente a UNE e a UPES ali. Tinha aquele negócio de que não queria nada com nada, filiava a galera no puro amiguismo...

A expressão “nutria desprezo” enfatiza o nível de intensidade visto naqueles *ocupas* do Arnaldo às entidades alinhadas ao governo. Nesse sentido, se trata de um processo maior, no qual ao passo que a “esquerda” domesticada entra no poder, ela busca controlar e também domesticar os movimentos sociais. Esse processo vai gerando uma força contrária, em que cada vez mais se aprofunda um sentimento antipartidário. Tal situação fica evidente quando Ivan apresenta uma situação surpreende na qual algumas pessoas da APP-sindicato (Associação dos Professores do Paraná) vão à escola ocupada:

Ivan: Enfim, quer dizer, essa galera pôs o troço embaixo do braço, mas é importante deixar claro: o movimento absoluto da direção da APP, da UNE - o que na época ali no lugar era dirigido pelo H*, que era um militante do PCdoB - que estudava no, acho que no Elza ou Costa, não lembro agora em que colégio ele estudava. H* era o nome do rapaz, que também saiu vereador em São José dos Pinhais na última eleição ali, inclusive nem saiu pelo PCdoB, é fisiológico mesmo assim... e queriam assim, pôr freio na discussão, não queriam que fizessem assembleias em outros colégios, a APP foi lá pra tentar apaziguar e desocupar e tal e encontrar outros meios, outras vias e tal.

Anne: A APP?

Ivan: A APP, APP sindicato, dirigente da APP entrando ali dentro pra dizer o que tinha que fazer ou deixar de fazer. Que é isso, né? Uma reação dessa, por mais que em última instância "ah, vão tá no campo progressista, estão lutando com pautas que eles também no campo institucional também combatem", pondo aspas aí, o que sai fora da capacidade deles de controlar, não serve, não presta, é coisa que não... nossa o que eu ouvi de desaforo de J*,enfim. E é engraçado porque eles não sabem nem que nome dar pra gente. Eu fui chamado de PSTU, de anarquista, de monte de coisa, porque não tinha um nome mesmo, é uma molecada ali lutando contra a reforma do ensino médio que achava que o meio justo era esse e tinha que ocupar.

Aí, dois pontos merecem ser destacados: um primeiro, que expressarei agora, e outro que retomarei ao final do capítulo. O primeiro trata do papel de alguns dirigentes da APP sindicato em tentar domesticar o movimento dos estudantes e controlá-lo para dentro das instâncias burocratizadas. Isso é importante na medida em que a atuação do sindicato tem sido representada apenas como positiva: quando se trata da ajuda desta em relação a algumas ocupações e ao fato dos professores, a essa altura (17 de outubro), terem declarado greve e interrompido as aulas no Estado, em apoio às ocupações.

Em bibliografia recente, ainda que se destaque o caráter independente do movimento, se apresenta a APP como o sindicato que apoiou a ocupação do Arnaldo, confundindo este com o SINSEP³³¹. De fato, é necessário apontar que, desde 29 de abril, parte da dirigência da APP tinha ajudado a deslegitimar as alas dos movimentos dos professores e estudantes que propunham ações mais radicais, por fora dos aparatos burocratizados, e com as ocupações não foi diferente. Esse processo se dá por uma diferença de *visão*. Enquanto uns estão presos às formas pré-estabelecidas, seguras, e por isso, lidas como as únicas que trarão resultados objetivos no tempo histórico, outros preferem virar as costas e experimentar aberturas, experiências arriscadas, abrir mão do tempo histórico.

Ocorre que tal divergência não estava ainda estabelecida no início da ocupação, mesmo que já houvesse tal desconfiança, essa se expressava principalmente em relação às organizações partidárias. Tanto que no relato de Pedro, vemos que havia desejo de obter ajuda da UPES e UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas):

Carolina: E além do sindicato que ajudou vocês no começo, teve algum outro grupo que ajudou durante o processo todo?

Pedro: Então, teve algumas movimentações é.. por parte dos movimentos estudantis, né? O... como que é o nome? É, eu vou lembrar o nome. UMES e qual mais que tem?

Carolina: UPES?

Pedro: UMES, UPES... eles ajudavam bastante a gente, mas a gente via que na verdade eles só tavam lá pra levantar bandeira. Diziam “a gente tá aqui, numa

³³¹ Exemplo de citação que valoriza a atuação da APP, em demonstrar suas contradições: “Desde a emergência do movimento, por iniciativa de estudantes em São José dos Pinhais, ainda que sob o abrigo do APP-Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná), sempre houve a intenção das e dos estudantes de manter o caráter independente e autônomo do movimento”. GROPP, L. A.; MARTINS, S. A.; SALLAS, A. L. F.; FLACH, S. F. O maior, o mais ignorado, o mais combatido: o movimento das ocupações estudantis no Paraná em 2016. **Cadernos do Aplicação**: Porto Alegre, v. 34, nº 1, jan-jun-2021, s. n. e FERMINO, V. V.; RIBEIRO, M. M. Ocupações no Paraná: a luta dos estudantes contra a reforma do ensino médio e a PEC doteto dos gastos públicos. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (orgs.). **Ocupar e resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016) . São Paulo: 34, 2019.

movimentação e tudo mais”. Muitos líderes desses movimentos iam lá, gravavam vídeo, e saíam.

Carolina: Entendi. Não ficavam...

Pedro: Não ficavam lá pra ajudar a gente, sabe? Isso foi uma ou duas vezes, três...

Carolina: E era mal visto por vocês?

Pedro: Olha, a gente ficava um pouco... deprimido com isso, né? Porque a gente queria a ajuda deles, eles tinham nome, eles tinham um peso muito grande pros estudantes, né? Pros movimentos estudantis... A gente pensava, a gente acreditava nisso, a gente acreditava de que eles iam ajudar a gente, né? Mas a gente viu que não era bem assim, que a gente tava por conta própria.

Pedro chega a dizer que tais entidades “ajudavam bastante”, porém contraditariamente apresenta que essa ajuda não se dava na prática, e se reduzia a um discurso. A ideia de que as entidades poderiam ajudar principalmente em relação à divulgação nas mídias sociais foi imediatamente descartada, já nos primeiros momentos da ocupação, quando ocorreu a situação descrita por Pedro. Íris e Paula comentam o acontecimento com mais indignação:

Paula: E aí teve um probleminha com a UBES... com a UBES e a UPES. A gente começou o movimento do nada, e os representantes estudantis... “como assim que eles não me chamaram pra eu aparecer um pouco” ... Posso falar isso com clareza, alô L*!

Luciana: Pode falar mesmo.

Paula: Ah [raiva] tem o M* [cochicho: pode falar nomes?]

Anne: Pode [risos].

Paula: Tem o M* da União Paranaense de Estudantes Secundaristas que ele achava que tava arrasando... que ele ia nas ocupações... Cara, ele fez... Meu Deus! Ele teve a pachorra de ir lá no Arnaldo “Ó gente, ocupamos um colégio”, gravar e ir embora.

Anne: Nossa.

Se Pedro descreve a situação como “deprimente” Paula e Íris deixam muito evidente que o sentimento relacionado era de raiva, e que após essa situação, as entidades estudantis foram proibidas de entrar no Arnaldo Jansen.

Íris: Daí quem não queria dormir ali foi embora, quem ia ficar ficou, e daí durante a noite chegou uma galera também pra ajudar, aí chegou na mesma chegou lá o M*, não lembro o nome dele, o presidente da UPES.

Anne: M* acho que é, aham.

Íris: Aí chegou um outro, o presidente da UJS também que eu não lembro o nome, e daí tiraram foto lá dentro do colégio e publicaram “Ocupamos o Arnaldo Jansen”. Ah não né, eu falei “não acredito nisso” sorte que, claro que a gente já tinha feito a publicação tipo na hora que a gente entrou no colégio tinha uma pessoa responsável por “ó, já coloca pra já ficar né...” mas eles tiraram foto e colocaram e eu falei “como assim?”. Falei “cara, não podia chegar no ouvido”, porque assim, a gente ocupou não deu meia hora eles tavam lá pra tirar foto, eles tiraram a foto e foram embora, e postaram que eles que ocuparam o colégio. Aí foi quando a gente falou, “não, essas pessoas já eram, não deixa entrar e cortou todo mundo de vez”, a gente já tinha posicionamento de não, pode entrar porque são estudantes, beleza. Mas depois que fizeram isso pronto, não entravam, no Arnaldo não entrava.

A decisão apresentada na fala de Íris, de fechar a ocupação para estudantes que quisessem associar o movimento a “bandeiras” já tinha ocorrido antes, em diversos outros momentos do movimento estudantil. Incluindo a greve de 2012 na UFPR, da qual participei, quando os estudantes alinhados ao DCE, que era composto por forças políticas ligadas ao governo PT eram chamados pejorativamente de “pelegos” e eram proibidos de entrar na ocupação. O nome pelego surge com Getúlio Vargas, e está relacionado aos sindicalistas que eram alinhados ao programa trabalhista do presidente. Vemos que os conflitos internos à classe não era novidade nas ocupações de 2016, e nem mesmo ao século XXI, e sim fazia parte de um longo processo que marcou nosso país, uma oposição entre os “radicais” e os “pelegos”.

Tal situação conflituosa já era prevista não só por conta da desconfiança anterior de alguns, referente a UJS e outras instituições, mas porque, de alguma forma, o problema com o chamado “oportunismo” já havia sido anunciado pelos estudantes de São Paulo/Minas Gerais. A situação vivida em São Paulo, gerando inclusive a cena da queima da bandeira da UMES, não se restringiu às ações naquele movimento; a experiência negativa com as entidades foi passada através de conversas com os estudantes do Paraná.

A escola de Helena apresenta uma situação paradigmática, na medida em que membros da UPES chamam os secundaristas para participar de uma assembleia que decidiria sobre a continuidade das ocupações. Eles fazem isso logo após aqueles estudantes viverem uma das situações mais difíceis de sua ocupação:

Helena: Teve. Na verdade isso foi até um certo problema, assim. Teve um sindicato lá em São José, não vou lembrar o nome, que ajudou a gente porque enfim, uma das pessoas responsáveis pelo sindicato era mãe de uma das líderes da ocupação do Arnaldo Jansen. No primeiro momento eles estavam ajudando a gente, tudo bem assim, né? Mas depois começou a ter uma briga entre bandeiras assim, de.. enfim, organizações estudantis que queriam levar nas costas a ocupação como se fosse uma iniciativa deles, quando na verdade não tinha ninguém pra ajudar a gente.

Ana: E quais organizações assim, você lembra?

Helena: Lembro. Um dia depois que a gente foi assaltado a UJS foi lá com uma van querendo levar os estudantes pra uma assembleia que ia decidir se ia desocupar ou não. Eles decidiram por eles próprios se iam desocupar, então eles iam e faziam a coisa político sem consultar os estudantes, né?

Ana: A UJS?

Helena: Sim. Não só a UJS, enfim, a UNE, todas essas entidades estudantis a maioria se apropriaram do movimento, e era uma coisa que eu tinha receio desde o início. Então eu falava “olha gente, cuidado com esse pessoal” e ninguém me dava ouvido. Falavam “ah, isso é implicância sua, para com isso”... porque já tinham me alertado, né? Quando eu fui me informar sobre as ocupações eu queria saber de tudo, né? Então eu perguntava que que a gente fazia, se chegasse partido...

Ana: E quem que te falou “fica alerta” o pessoal de São Paulo?

Helena: Foi. Tinha é... não sei como eu consegui o contato desse pessoal, mas era um pessoal que tava querendo ocupar os institutos federais.

Ana: Era um coletivo, tinha um nome assim, ou você não lembra?

Helena: Tinha um coletivo... eu não vou lembrar o nome, mas era de São Paulo de um pessoal que ajudou nas ocupações de São Paulo que tinha acontecido, né? Pelas escolas de São Paulo e daí eu entrei em contato com um cara lá de Minas que tava querendo ocupar um instituto federal, mas eu lembro que eu entrei em contato com esse coletivo que ajudou com as ocupações de São Paulo e daí eu conversei com um rapaz lá e ele me passou várias instruções e tal...

Ana: E uma das questões era essa questão de outros grupos se apropriarem?

Helena: Isso, e de partidos também. Ele falou “olha, fica alerta, pode ser que não aconteça, mas pode ser que aconteça. Geralmente acontece”.

Ana: Aham.

Helena: E enfim, o PSOL tentou entrar lá dentro, então... vários partidos políticos e tal. Geralmente partido político o pessoal barrava, mas as entidades estudantis geralmente o pessoal deixava entrar e participar... não que isso não fosse relevante, né? Acho que é importante ter apoio dessas pessoas, mas era um movimento ali que a gente sabia de onde tinha vindo, né? E quem tava ali. E a gente sabia quais eram as nossas demandas ali dentro e o que a gente tava passando, né? E na época nenhuma dessas entidades tava...

Ana: Estavam ali.

Helena: Estavam ali, deram a mão pra ajudar a gente, né? O que adianta ir depois do assalto numa escola, sendo que não vinha ajudando na segurança, né? Não adiantava muita coisa. Talvez eles ajudassem os colégios centrais, quando a ocupação já tinha passado pra Curitiba, mas ali em São José? Ninguém tava se importando com colégio periférico, com colégio de bairro, né? Então eu pelo menos tinha uma recusa muito grande com essas pessoas, assim.

No relato de Helena fica evidente não só o processo de transmissão da desconfiança com as entidades, mas também a motivação concreta na qual se baseava a recusa em aderir a relação com tais movimentos: eles não estavam presentes, não eram participantes ativos, apareciam e sumiam, e não constituíam a ocupação. Os membros das entidades não faziam parte das divisões de tarefas, da organização, do debate constante, assembleias e reuniões, não estavam nas horas de perigo. E tudo isso tornou a Assembleia Geral convocada pela UPES um evento esvaziado de legitimidade.



FIGURA 20 POST CHAMANDO PARA A ASSEMBLEIA ESTADUAL.³³²

No documentário República do Caos³³³ vemos o depoimento de dois estudantes, um do Colégio Estadual do Paraná e outra do Arnaldo Jansen. O primeiro comenta, com certo desdém, a “inutilidade” de tal assembleia, e a segunda aponta com tom cômico a sequência de absurdos que presenciaram na reunião:

O: Fui chamado para assembleia estadual, chamado pela UJS, eles tinham a página Ocupa Paraná, que tinha alcance sinistro, pra todo Brasil. Então a UJS chamou a gente para reunião trouxe galera do Paraná inteiro. E bom, a reunião foi bastante... ineficaz e ineficiente. Nessa assembleia a gente foi já com uma dúvida muito grande que tava no período político muito bizarro, o M* [presidente da UPES] ele tinha essa coisa com Ney Leprevost que era um candidato à prefeitura, e a gente via que as entidades, principalmente a UJS tavam querendo fazer um, parecia que era uma acordo, saca? Falo isso assim, não tenho certeza, mas era o que parecia, porque era, “vamos dialogar com o governo do Estado” era uma das propostas, sabe? E chegou um momento nessa assembleia, que a gente, que todo mundo se dividiu assim, ficou de um lado pessoas que eram contra as entidades, e de um lado as próprias entidades, e ficou parecendo uma guerra de torcida, algo bem desorganizado. Apareceram a UJS como a Ocupa Paraná, que foi quem pagou os ônibus, quem organizou e tudo, eles chegaram lá com propostas de votar algumas pautas, e a gente chegou: “Um. Não vai ter uma mesa, a gente vai fazer um círculo, pra todo mundo poder falar igual” e acabou ficando uma coisa bastante assim “ah, na minha escola...” e tudo o mais, e a galera contando. Então foi uma reunião muito, muito ruim assim, uma reunião que não levou a lugar nenhum.

No relato de O. percebemos que havia uma forte desconfiança em relação a UPES principalmente por conta da relação do presidente com o candidato à prefeitura de Curitiba Ney Leprevost do PSD (Partido Social Democrático). As entidades propunham abrir o diálogo com o governo do Estado, ainda que a pauta do movimento estivesse relacionada ao governo Federal. A divisão entre os *ocupas* e as entidades se tornou visível, e como os ocupas eram maioria, eles buscaram direcionar a assembleia da sua forma. O que é interessante é perceber que a própria

³³² Ocupa Paraná. *A luta dos estudantes....* São José dos Pinhais, 17. out. 2016. Facebook: ocupasim. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupasim/photos/1781826318758491> acesso em 17 jul. 2022.

³³³ O documentário República do Caos foi organizado pelo Observatório do Ensino Médio da UFPR, e busca apresentar uma reflexão sobre as ocupações, a partir dos relatos dos estudantes que estavam construindo as ocupações. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zlgWCKK_rFM& Acesso em 03 ago. 2022. (2m4s até 6m20s)

premissa de uma assembleia geral era contraditória em relação à proposta de autogestão das ocupações. A hierarquização das entidades e sua forma de organizar a assembleia é imediatamente questionada, o que fica evidente quando O. afirma que não deveria haver mesa organizadora e sim um círculo, para que todos pudessem falar igualmente.

À sequência de situações que eram extremamente opostas ao que o movimento das ocupações estava propondo, os estudantes de São José dos Pinhais decidiram literalmente virar as costas.

M:Primeiro que começou de maneira errada porque as ocupações eram independentes e quem estava na mesa eram as uniões, a gente já ficou, né, tipo, não. Então já tinha, a galera de São José principalmente, que era tipo bem independente, já ficou meio de cara, assim, sabe? Só que teve um problema, quando essas uniões, eram união escolhidas para estarem lá aí chegou uniões diferentes que também queriam participar, “ué, se essa união pode, eu também posso”, se é uma assembleia geral das ocupações. Tiveram uniões que foram barradas e não podiam estar na mesa. Tinha trinta pautas, eles do nada arranjaram as três pautas que pra eles eram principais, e foram votar as três pautas principais deles. Então a gente ficou muito revoltado com aquilo, voltou embora, entrou no ônibus, e quando a gente estava dentro do ônibus, chegaram e falaram para gente assim, “gente volta lá, tão falando mal de São José dos Pinhais”. Aí, porque a gente tava indo embora. Aí foi que a gente voltou muito puto, a gente voltou totalmente revoltado. Aí um menino pegou, o menino do colégio Elza, ele pegou o microfone é “o M* da UPES não me representa” saiu. Aí começou toda uma treta lá e tal porque eles realmente estavam falando mal de São José dos Pinhais, “porque São José dos Pinhais era independente e por isso saía revoltado não sei o quê” eles tavam falando mal. Só que eles iam deliberar a desocupação em massa dos colégios também. Tipo, em que momento todo mundo vai desocupar o mesmo tempo? Falei “gente, isso é de escola para escola” se vocês desocuparem, foi o que a gente falou, se vocês desocuparem, o meu colégio vai continuar ocupado. Foi o que foi combinado aqui em São José dos Pinhais, vai desocupando um por um, se quer desocupar desocupa, a assembleia é feita dentro da escola, vocês que decidem. Não é uma assembleia estadual que junta 600 pessoas que vai decidir que dia que a gente vai desocupar o colégio. E daí eles queriam votar também desocupação dos colégios, daí a gente falou “não”. São José não vai entrar nessa votação. E daí a gente foi embora mesmo... a gente não sabe como terminou aquilo lá. Eu sei que quando a gente saiu de dentro da escola tinha tipo 500 câmeras naquele portão e foi até difícil de sair assim [riso].

Mas a tentativa de hegemonizar o movimento dos estudantes secundaristas não se restringiu a essa assembleia. Como o próprio O. comenta, a UJS/UPES possuía um blog chamado Ocupa Paraná, que organizava uma espécie de “cartilha” de como ocupar uma escola, e os nomes de todas as escolas ocupadas. Tal página, e a página Ocupa Paraná no facebook, construiu uma divulgação paralela, partindo das entidades, ainda que estas não aparecessem explicitamente. Sobre isso, comenta Ivan:

Anne: É, eu lembro que tinha um blog do, acho que era da UPES, que daí tinha assim "Você quer ocupar sua escola?" daí tinha lá "faça uma assembleia, não sei o que"; na verdade não era ligada à UPES, não falava nada, mas era sabido que era da UPES, que era onde fazia a contagem de quantas escolas tavam ocupadas.

Ivan: É, eu lembro que surgiu um outro blog depois meio pra competir com os "Estudantes pelos estudantes".

Anne: Isso.

Ivan: Pra uma outra página.

Anne: Isso.

Ivan: É, isso daí foi um golpe duro na nossa capacidade de hegemonizar o movimento, porque essa página foi impulsionada violentamente pelo Facebook.

Anne: Eles pagaram, né.

Ivan: Tá gravando?

Anne: Tô.

Ivan: Eles pagaram e pagaram forte assim, esse era o objetivo. E foi aí que a gente começou a pagar, por uma coisa que não era impulsionada por pagamento e tal. Mas como a gente vai competir com a verba da UNE do PCdo B? E é cruel isso, uma máquina partidária atropelando o movimento de base dos estudantes pra ter uma hegemonia na massa ali.

Anne: É, e de alguma forma, quando foi expandindo, quando saiu do Paraná e tudo o mais, se perdeu essa relação assim.

Ivan: Isso, desse movimento mais de base, mais radicalizado.

Anne: É, mais radical.

Assim, conseguimos compreender que, mesmo que dentro do movimento houvesse uma força antipartidária muito forte, as ações das entidades impactavam a imagem do movimento externamente. Podemos retomar então a fala de Íris, quando ela aponta que alguns se beneficiaram dos movimentos, enquanto aqueles que de fato estavam presente nas ocupações, foram esquecidos. O mesmo é dito por Ester, que apesar de ter uma opinião bastante distinta da de Íris, sendo atualmente participante ativa da Juventude Socialista (JS- PDT), apresenta o incomodo com o saldo político ter se relacionado apenas a alguns:

Ester: bom, pra mim/eu, como eu falei pra você no começo, eu participei ativamente das ocupações mas eu vejo que só teve um ou outro que foi reconhecido, tipo, que pegou pra si a luta, que não era só da pessoa, digamos assim, né, um ou outro que, digamos, se deu bem [Anne: uhum] que nem, vou citar o exemplo aqui da A*, né, que é inclusive é minha amiga, minha conhecida e tudo mais, que nem, ela ganhou por conta que ela foi lá, fez o discurso, mas eles/quando se pergunta onde começou as ocupações, ninguém sabe onde começou...

Ivan vai além e questiona a própria memória do movimento, uma vez que denuncia que as entidades estudantis e sindicais, que foram responsáveis por tentar barrar o movimento em seu início, são atualmente lembradas por terem construído as ocupações:

Ivan: E eu acho que é importante deixar claro, porque antes de vir pra cá eu dei uma olhadinha nas páginas de internet pra lembrar do que se tratava; eu achei

impressionante como se tem uma hegemonia de que a UNE a UPES e essas entidades aparelhadas aí pelo PCdoB, elas cumpriram um papel de direção nesse processo, eles que levam o saldo político. Tem o piação que tava no BBB, aquele Lucas que saiu, eles foi das ocupações do Rio de Janeiro, tem aquela menina lá, que se elegeu vereadora... não sei se ela chegou a se eleger?

Anne: A A*? Ela saiu?

Ivan: A* isso, a A*, ela saiu pra alguma coisa aí, pra deputada...

Anne: Ela tava no PT acho...

Ivan: É ela entrou no partido e ela saiu candidata, não sei se ela chegou a se eleger, enfim, se ela saiu vereadora

Anne: Acho que sim, talvez

Ivan: Enfim, quer dizer, essa galera pôs o troço embaixo do braço, mas é importante deixar claro: o movimento absoluto da direção da APP, da UNE [...] queriam assim, pôr freio na discussão, não queriam que fizessem assembleias em outros colégios, a APP foi lá pra tentar apaziguar e desocupar e tal e encontrar outros meios, outras vias e tal.

Ainda que possamos perceber o forte caráter contrário às entidades e organizações partidárias, e de situações em que essas impactaram negativamente o movimento, é importante ressaltar que não se tratava de uma situação estanque. O colégio Arnaldo Jansen é um exemplo extremo, pois o antipartidarismo radical de Íris e de vários outros ali contrastava fortemente com as ações da UJS, UPES e outras entidades. Já em locais mais afastados do centro, a disputa era menor, conseguimos perceber uma penetração das pessoas ligadas a essas organizações.

Ester comenta que não havia um consenso sobre o antipartidarismo em sua ocupação, e que muitas vezes o rechaço das entidades estava conectado ao medo de ser julgado externamente:

Anne: e durante a ocupação, dentro da ocupação de vocês, vocês tinham um discurso de não ter partido, de... por exemplo/

Ester: uns tinham, outros não [Anne: uhum] né, porque eu vejo a nossa, o nosso movimento das ocupas como um exemplo. Por exemplo, para as jornadas de junho que aconteceram, porque nós, o nosso partido/nós não tínhamos partido, né, assim, diretamente, mas nós ideologicamente lutava contra as injustiças, né, mas à esquerda né, os estudantes em geral... e é um perigo esse de/eu sempre falava pra eles "gente, como que a gente não tem partido, a gente já tá tomando um partido, olha, a gente ocupou uma escola e tals, né" [Anne: uhum] pro pessoal entender. Mas a gente nunca falava assim "ai, partido tal, tal, tal" não, a gente falava "se a gente precisar se unir, né, a gente vai atrás dos partidos aí pra compor aí a força nossa". Mas é aquele medinho, né, todo mundo ficava com medo e tals "ai, vai envolver outras questões políticas, daí que vão perseguir a gente mais" daí tinha muito receio também, mas a gente nunca pensava "ai, é um movimento neutro assim, não tem" na verdade a gente tem um lado mas a gente nunca levantou uma bandeira porque não/talvez não deu tempo talvez da gente, sei lá, pedir força "ow, pessoal dos partidos tal, tal, tal, tal, vamos compor aí com a gente, vamos se juntar, ajuda a gente, não sei o que" [Anne: uhum] não deu tempo mesmo, foi/meio que a gente ficou ali "vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, não dá, e não sei o que" uns divergiam, né, claro, tem que ter as divergências, mas não era a grande maioria, né, acho que pensava mais assim nesse sentido de nós não somos neutros, né, a gente sempre colocou isso bem definido, não, não existe neutralidade.

Já Fabi, por exemplo, comenta que em sua escola havia uma professora que ajudou na ocupação e que era da UJC (União da Juventude Comunista) filiada ao PCB. Ela leva a questão da recusa das entidades para um patamar adiante:

Fabi [...] tinha até uma professora que nem dá mais aula aqui, ela dava aula de manhã pro ensino fundamental, é T* o nome dela, dava aula de biologia, ela passou a ocupação inteira com a gente, ela foi a única que teve coragem, tipo, ela dormia lá, ficava lá dia inteiro, só que daí um tempo depois eu descobri que ela era da UJC [Anne: uhum] e daí eu falei “amiga, tchau” [risos] que assim, né, eu não queria levantar bandeira de nada, a bandeira era estudantil, eu não queria o nome de ninguém em cima do colégio e nem nada, então daí eu falei “aceito sua ajuda, mas assim, a sua ajuda, não a ajuda da coisa” e daí ela ainda continuou lá, mesmo assim, mesmo eu falando que eu não queria e tudo mais, e ela ficou lá pra ajudar mesmo, mas a galera que tava lá em prol disso foi tudo embora porque eles queriam, né, colocar/da UJC eles, da UJC, aham [Anne: eles queriam...] é, é, eles queriam ficar lá, eles queriam tipo ir com a gente, pra gente/ir com a gente nas assembleias, ou nas manifestações pra gente levar panfleto da UJC, falei “gente, não, não é isso que eu quero, não é essa a ideia, não é essa a ideia de nenhum colégio” nenhum colégio queria levantar bandeira de nada, era só a do grupo estudantil, era só a gente, então ela respeitou muito isso, o resto das pessoas que estavam com ela foi todo mundo embora, ficou ela e mais um amigo dela lá, e o marido dela, mas assim, só ajudando a gente mesmo, tanto que foi uma das críticas que a gente teve com outros colégios, brigas com outros colégios por causa disso, pela galera tá chamando gente de fora, tipo, o SINSEP tava ajudando um monte colégios, mas eles também queriam que a gente levantasse a bandeira do SINSEP, só que a gente não queria, então deu uns conflitos assim, entendeu?

A fala de Fabi expressa a força que o antipartidarismo tomou nas ocupações de São José dos Pinhais, ao ponto que, mesmo que T* estivesse de fato fazendo parte da ocupação, isso não foi considerado. Nesse caso, não seria possível dizer que os membros das organizações políticas não estavam ocupando, pois o caso de T* demonstra que ela era participante ativa das ocupações, ainda que como professora. Então, a desconfiança em lidar com as organizações políticas foi levada ao limite no qual já não estava mais em jogo, de fato, o oportunismo efetivo de tais organizações, mas uma relação que recuperava, ainda que parcialmente, o sentimento de “ódio” às organizações políticas, visto em 2013.

O relato de Fabi é um tanto complicado de compreender, na medida em que não conseguimos discernir se ela pediu a retirada das pessoas que eram da UJC da ocupação, e por isso várias saíram, ou se ela proibiu a propaganda da organização dentro da ocupação, e as pessoas saíram pois estavam interessadas apenas em angariar novos militantes e receber algum saldo político do movimento. De qualquer forma, não poderíamos deixar de evidenciar que talvez, em alguns momentos, o antipartidarismo e a aversão às entidades estudantis tenha sido

excessivo, gerando situações de preconceito com os militantes políticos. O próprio SINSEP é citado como organização política por Fabi, o que de fato era; porém, em nenhum momento ocorreu com o SINSEP as situações que vemos ocorrer com as entidades, pelo contrário, o sindicato abria espaços de apoio, mas não buscou sequer manter na memória do movimento sua participação (como vimos anteriormente, a APP-Sindicato levou o crédito que deveria ser dele). Então seria justo olhar para todas as organizações políticas da mesma forma, e rechaçá-las antes mesmo de reconhecer suas práticas?

Se nos casos anteriores, principalmente relacionados ao Arnaldo Jansen, mapeamos um processo de afastamento e rechaço às entidades baseado em discursos e experiências diretas, as outras escolas reproduziram esse discurso de maneiras diversas. O caso de Fabi é interessante nesse sentido, pois demonstra que havia uma rigidez na questão “anti-organizações”, e por outro lado, isso não estava estabelecido exatamente por um relação direta com as entidades estudantis. Tal situação é perceptível na medida em que Fabi pensava em se candidatar à vereadora pelo Partido dos Trabalhadores, e não apresentava qualquer crítica direta as organizações em si, e sim, a sua participação na ocupação apenas. Já Ester mostra o ponto de vista de alguém que seguiu carreira política através do Partido Democrático Trabalhista (PDT), e não via tanta rigidez por parte de sua ocupação, na relação com partidos e entidades. Mais importante é ter sublinhado a relação com o medo de ser “taxada”, e sofrer perseguições por associar-se a tais organizações, o que nos lembra que o caráter “antipartidário” tinha duas faces: uma de esquerda radical e outra de direita que passaria pelos movimentos antipetistas e se consolidaria como o bolsonarismo.

Ivan reflete sobre um “excesso de independentismo” por parte dos estudantes do Arnaldo Jansen, que, segundo ele, pode ter impedido a construção de um movimento a médio prazo:

Ivan: O movimento encontrou os próprios limites assim, e eu acho que foi num excesso de “independentismo” assim. Que foi no sentido de... a gente tinha, enquanto Intersindical o propósito de organizar aqueles estudantes para uma coisa mais de médio prazo, só que eu acho que a gente, não é a gente... não é culpa nossa isso... porque a gente já está tão ressabiado das formas políticas velhas que os movimentos sociais ainda não conseguiram encontrar novas formas políticas para superar elas. Daí vem esse rechaço da política, que a gente viu em Junho de 2013, que a gente viu na coisa dos caminhoneiros, que a gente viu em vários movimentos sociais que se organiza de um modo justo, tá tá tá, mas daí chega num limite, tá, pra onde vamos? Qual é a linha política? Nossa linha política são os estudantes, é o que os estudantes estão falando... e isso, cara, beleza, os estudantes vão ter muita coisa pra dizer, mas eles não tem tudo...[...]

Que tinha uma pressão por organizar aquela molecada, apresentar a Inter, chamar eles pra fazer parte disso e tal, e foi muito difícil, porque ao mesmo tempo que a gente tinha insegurança também tinha uma reatividade por parte deles nesse sentido de se organizar politicamente; tanto que, eu falei da J* que era essa presidente do sindicato, mas a Alice também não era, nunca foi da Intersindical, apesar de irem em todos os espaços, fazer tudo o que faziam junto com a Inter, não queriam se comprometer, de dar um nome ali, de assumir...

Anne: Se identificar.

Ivan: É isso, assumir a identidade. Acho que tem uma coisa de... enfim, tem essa coisa aí da antipolítica, faltava essas mediações assim pra ver adiante disso. Eu acho que se tivesse essa identidade poderia ter tido mais continuidade o movimento, não as ocupações em si, mas o movimento estudantil secundarista de São José dos Pinhais não teria sido um fogo de palha. Acho que ao mesmo tempo que a pradaria pegou fogo, acabou sendo um fogo de palha, naquele lugar. Acho que tem consequências maiores históricas, simbólicas, enfim, mas organizativa... o movimento ele se dissipou depois daquilo, porque também o ensino médio é uma coisa curta, você se forma, você tem que responder coisas pra tua própria vida, do tipo "o que eu vou fazer? como vou ganhar meu sustento?"

Dessa forma, percebemos que o contexto foi marcado por um antipartidarismo, construído a partir da desconfiança das práticas dos partidos e entidades. Esse antipartidarismo se desenvolveu de formas diferentes nas diversas ocupações; não se tratava exatamente da exclusão da participação de pessoas que tinham partido, mas da supressão de símbolos e propaganda relacionados a este. Por um lado, havia a justificativa de que tais tais organizações eram “oportunistas” e visavam impor sobre o movimento suas ideias e símbolos, algo que foi experienciado por *ocupas* em diversas situações. Por outro, pessoas que eram organizadas, e que de fato ajudaram nas ocupações, muitas vezes tiveram sua ação questionada por conta do forte antipartidarismo presente no movimento. Em várias situações, as ocupações se fecharam para receber apoio de pessoas externas, na medida em que o movimento deveria ser apenas dos “estudantes”. Todo esse processo demonstra que as ações negativas vindas de determinadas organizações e entidades estudantis, acabou “espirrando” em outros movimentos que de fato tinham interesse em apoiar as ocupações na prática.

De todo modo, o critério sobre aqueles que “realmente” ajudavam, ou seja, estavam no cotidiano das ocupações, foi bastante utilizado para definir as organizações que poderiam ou não compor o movimento. No Arnaldo Jansen, por exemplo, diversas pessoas que eram de organizações, inclusive partidárias, estavam no dia a dia da ocupação, mas a diferença essencial entre aqueles que compunham a ocupação e os que foram excluídos dela era a tentativa de hegemonização do movimento. Como Ivan comenta, dentro do SINSEP havia diversos grupos organizados, incluindo setores do PSOL, PSTU e anarquistas, e a aproximação de tais pessoas não era questionada, pois sua relação com a ocupação se dava a partir de um apoio no cotidiano.

Para além disso, Ivan comenta que a ocupação do Arnaldo recebeu inúmeras organizações, que buscavam espaço no movimento, e nenhuma delas recebeu adesão dos estudantes, ainda que também não fossem excluídas do movimento, como eram as entidades e a UJS, principalmente. Assim, seria errôneo demarcar o movimento como estritamente antipartidário, quando de fato, ele se explicitava mais especificamente como contrários as entidades estudantis e organizações políticas que tinham ações que buscavam hegemonizar o movimento, exemplificadas durante o capítulo. E por vezes, tal discurso saiu um pouco de seu objetivo principal, quando por medo de o movimento ser “apropriado”, como eles dizem, acabou afastando organizações e pessoas que realmente poderiam contribuir para a organização das ocupações.

5.3. Os de baixo e os de cima

O capítulo buscou apresentar algumas características do movimento das ocupações, tanto pelas suas propostas positivas (oficinas e debate, organização do cotidiano, horizontalidade, etc), quanto as propriedades que negava (a hierarquia das entidades, o discurso hegemônico, os símbolos e bandeiras de esquerda tradicional, etc). Para encerrar tal reflexão, gostaria de analisar as formas que o movimento adotou, e pensá-las em comparação com as formas organizativas que eram negadas pelos ocupas.

Um primeiro ponto, já destacado na fala de O., é o uso do círculo, em detrimento do formato clássico da mesa organizadora. Tal disposição física do espaço da assembleia poderia ser vista como secundária, porém reflete uma visão mais profunda, que encontra na própria arquitetura da escola, do movimento estudantil, do senado, as formas utilizadas para dominação. Em São Paulo, uma das pautas que os estudantes conseguiram alcançar foi a instauração do círculo, como forma basilar da sala de aula. Como vimos anteriormente, tal forma, não é a forma mais adequada para uma aula expositiva, ela prioriza a horizontalidade dos participantes, e foca o aprendizado no debate entre iguais, em detrimento da centralidade do professor. Antes da assembleia da UPES, os estudantes do Colégio Estadual do Paraná decidiram convocar um outro espaço de articulação entre as ocupações. Para compor tal grupo, era necessário que cada ocupação votasse num representante – alguém que iria levar as ideias e pautas saídas das assembleias locais. Diferente da noção clássica de representação, este não poderia tomar

decisões partindo de sua experiência individual, ele seria apenas um instrumento, que comunica a voz dos outros.

NESTA QUARTA-FEIRA (19/10) REALIZAMOS A PRIMEIRA REUNIÃO DO NOC (Núcleo de Ocupações de Curitiba). Contamos com a presença de 42 colégios de Curitiba e Região Metropolitana. Foi um momento importantíssimo para a discussão da pauta e unificação do Movimento Estudantil.

Deliberamos:

- A horizontalidade do movimento, não havendo liderança, mas apenas representantes escolhidos em Assembleia para diálogos posteriores;
- A criação de regionais (9 regionais)
-Matriz/ Santa Felicidade /Boa Vista / Portão / Cajuru / Boqueirão / Pinheirinho / Bairro Novo / CIC. Dessa forma, todas as escolas estarão alinhadas;
- Reuniões semanais (Assembleias Regionais às segundas e Assembleia Geral às terças);
- Participação da Assembleia Estadual, afim de reafirmar a pauta do Movimento Estudantil, não havendo soberania das entidades.
- Reafirmação de que o poder de decisão pertence exclusivamente aos secundaristas, não havendo interferências de partidos, sindicatos ou quaisquer outras entidades;
- Reforço das pautas nas escolas com o intuito de promover uma maior integração do movimento.

[#OcupaTudo](#) [#OcupareResistir](#)”³³⁴

³³⁴ Ocupa CEP. **A luta dos estudantes....** São José dos Pinhais, 17. out. 2016. Facebook: ocupacep. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupacep/photos/a.485572284899869/491017374355360> Acesso em 17 jul. 2022.



FIGURA 21: REUNIÃO DO NOC EM FORMA DE CÍRCULO. FACEBOOK, 2016³³⁵

Outra forma que gostaria de lembrar é a maneira pela qual os estudantes transmitiam suas falas em espaços públicos: o *jogral* foi a forma escolhida. Esta é uma forma menos definida, na qual uma pessoa faz a fala e as outras repetem o que foi dito, como um “eco”. Esse formato remete ainda mais a uma horizontalidade dentro do movimento, aquele que tem a primeira fala não é propriamente um líder, sua voz é ouvida apenas por quem está próximo. A voz do movimento, o discurso que deve ser passado para os que estão fora, vem do conjunto de vozes, que unidas, se fazem ouvir. Nesse ponto, todos falam e todos escutam, e eles apenas repetem aquilo que tem sentido coletivo. Símbolos, valores, jargões que não representam seus interesses, não são ecoados. Só é ouvido aquilo que é dito³³⁶.

³³⁵ OCUPA CEP. Nesta quarta-feira (19/10)... Curitiba. 20 out. 2016. Facebook: ocupacep. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupacep/photos/a.485572284899869/491017374355360>. Acesso em 14 ago. 2022.

³³⁶ Neste vídeo temos um exemplo de jogral, feito em frente ao Colégio Lindaura Ribeiro Lucas, último colégio ocupado de São José dos Pinhais: <https://www.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudante/videos/1711783309140746>

Ações inversamente proporcionais ao jogral e ao círculo, são os carros de som e os palanques com microfone. Quando se deseja levar as ideias de determinado movimento para o “público externo”, o carro de som e o palanque com microfone exigem um aparato institucional que possa pagá-lo, e de figuras que “representem” os interesses dos que estão no movimento. Alguém toma a palavra, e através de um discurso, fala *pelos* outros. No jogral, fala-se *através* dos próprios. Se no palanque e no carro de som há aqueles que representam e os que são representados, no jogral há apenas a voz que ecoa, e cada um representa a si mesmo.

E é nesse ponto é possível enxergar na arquitetura da organização das instituições a distribuição do poder, e a denúncia basilar feita pelos estudantes. Em sua ida ao senado, em 10 de novembro de 2016, após as desocupações da escola, os estudantes se deparam com a hierarquização dos espaços do congresso, e presidente da UNE representando seus interesses, em mesa junto aos senadores.



FIGURA 22: ESTUDANTES DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E CURITIBA, SENTADOS EM FILEIRAS EM AUDIÊNCIA PÚBLICA NO SENADO FEDERAL. 10 DE NOVEMBRO DE 2016. ³³⁷

³³⁷ REDAÇÃO. Representantes de professores e estudantes pedem retirada da MP do Ensino Médio. Senado notícias. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/09/representantes-de-professores-e-estudantes-pedem-retirada-da-mp-do-ensino-medio>. Acesso em 17 jul. 2022.



FIGURA 23: PRESIDENTE DA UNE SENTADA NA MESA ORGANIZADORA, EM AUDIÊNCIA PÚBLICA NO SENADO FEDERAL. 10 DE NOVEMBRO DE 2016³³⁸.

Em São Paulo, em 2015, após diversos protestos organizados pelos estudantes, a UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas) apareceu com um caminhão de som. Imediatamente, seguiu-se protesto dos estudantes, que defendiam um movimento sem lideranças. O jogral foi usado, em oposição ao carro de som, no qual os estudantes em conjunto disseram: “Aqui a gente decide, eu não faço parte de nenhum partido, e eu acho que é errado, alguém que tá lá em cima, decidir...”³³⁹

³³⁸ Ibid.

³³⁹ Espero tua (re)volta. Direção: Eliza Capai. São Paulo, 2015. (23m34s a 23m54s)



FIGURA 24: CAPTURA DE TRECHO DO FILME ESPERO (SUA) REVOLTA, ONDE O CARRO DE SOM DA UMES APARECE PELA PRIMEIRA VEZ NOS PROTESTOS CONTRA A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM SÃO PAULO, 2015. (23M18S)



FIGURA 25: CAPTURA DE TRECHO DO FILME ESPERO (SUA) REVOLTA, ONDE ESTUDANTES CARREGAR CARTAZ "SEM LÍDER" QUESTIONANDO LEGITIMIDADE DE CARRO DE SOM DA UMES, 2015. (23M22S)



FIGURA 26: CAPTURA DE TRECHO DO FILME ESPERO (SUA) REVOLTA, ONDE ESTUDANTES FAZEM JOGREL CONTRA UMES,, 2015. (23M40S)

As situações apresentadas são paradigmáticas no sentido de revelarem características marcantes do movimento secundarista. Poderíamos nomear tal perspectiva de “autonomista”, mas talvez até mesmo isso seria limitar os sentidos que tal movimento apresenta. Ocorre nesse momento histórico um embate evidente entre visões de mundo muito mais amplas do que apenas as marcações do “antipartidarismo” pós-2013 poderia explicar.

O segundo ponto a ser analisado na fala de Ivan é a dificuldade de se assimilar um fenômeno que não passa pela via do Estado e das instituições, e busca se impor como negação destes. Quando tais acontecimentos ocorrem, o processo neurótico de produção de nomes e categorias é acionado:

Ivan: [...]nossa o que eu ouvi de desaforo de J*,enfim. E é engraçado porque eles não sabem nem que nome dar pra gente. Eu fui chamado de PSTU, de anarquista, de monte de coisa, porque não tinha um nome mesmo, é uma molecada ali lutando contra a reforma do ensino médio que achava que o meio justo era esse e tinha que ocupar.

Pelos Petistas são chamados de anarquistas, PSTU; pela direita são chamados de petistas. Todos esses nomes não são capazes de sintetizar uma coisa que está além. Poderíamos pensar, que nome poderíamos dar então? Autonomistas, anarquistas? Estudantes?

Em um sistema onde tudo é tornado identidade, tudo ganha “essencialidade” a partir da partícula “ser”, a impossibilidade de ser devidamente nomeado é sinal de uma verdadeira

radicalidade. Radical na medida em que atinge na “raíz” a construção do próprio sistema. Como apontei no início da Parte II, ao refletir sobre a linguagem e sua colonização, feita através dos jesuítas, e da consequente “fixação” do mundo em diversos objetos-identidade; podemos agora compreender que a ocupação não é simples movimento político imbrincado na dialética do tempo histórico, ele acaba por fazer ressurgir aquilo que o Brasil insiste em suprimir, suas revoltas insistentes.

A suspensão do tempo não é apenas de uma anulação completa do tempo, um lançar-se ao vácuo, mas de uma abertura que permite o retorno do recalcado, da série de acontecimentos dispersos e ao mesmo tempo unidos por um sintoma. O sintoma é o anônimo, o sem nome da história, aquele que desde sempre é derrotado. Todas as revoltas foram perdidas, não há revolta que venceu. Só há revoluções vencedoras, e os nomes desses vencedores são lidos em estampas de camisetas vendidas no shopping. E só podem se tornar mercadoria porque foram tornadas identidades, esteriótipos tortos, de uma experiência perdida dentro do tempo. Já as revoltas não devem ser lembradas, e nem podem ser. Elas são relampejos, “buracos de primitividade”, um recado de que a civilização é um projeto desde sempre falho.

Na história da ocupação, a APP, a UBES, e as outras instituições, são os descendentes dos revolucionários vencedores, daqueles muito certos de suas identidades, de suas cores e *slogans*. Ao olhar para o mundo, só veem as opções apresentadas pela metafísica ocidental: a fixação do social em categorias estanques, a realidade congelada pelos jargões, instituições e regras estabelecidas, por isso mesmo, impossibilitados de tocar na raíz do sistema. Os *ocupas* são os descendentes dos esquecidos revoltosos, dos derrotados e mortos, sem nome nem qualquer ganho. Aqueles que viram para além do véu metafísico, e tiveram seu encontro epifânico com o agora, e rapidamente retornaram ao enfrentamento Estado e sua violência, derrotados e sem reconhecimento. E, neste trabalho, quanto mais se tenta atingir aquilo que passou, mais ele se esvai, porque nossa linguagem é incapaz de trabalhar sem a essencialização de tudo.

A busca recorrente das entidades de esquerda em controlar os movimentos revoltosos ocorre porque elas são os resultados dialéticos da relação entre as lutas da classe e o Estado. Elas são o resultado histórico do processo no qual o capitalismo foi obrigado a engolir parte das reivindicações dos trabalhadores e explorados, para evitar seu próprio fim pela via revolucionária. Como diz o filósofo Jordi Carmona:

E essa política pode ser de esquerdas, pode ser aplicada por uma esquerda progressista justamente, no sentido em que o marxismo, ao menos no marxismo vulgar, com a velha teoria do desenvolvimento por etapas, tem considerado que no caminho do progresso para a sociedade sem classes, os países atrasados precisavam se desenvolver num sentido capitalista. E com efeito, vários governos de esquerdas têm feito justamente isso, e o socialismo têm funcionado frequentemente (no Terceiro Mundo) como o caminho mais rápido para chegar ao capitalismo, ao desenvolvimento, à industrialização, etc. Então pode existir e tem existido com efeito um progressismo desenvolvimentista, numa perspectiva histórica socialista. Ora, o postulado histórico segundo o qual o socialismo se corresponde com um momento de máximo desenvolvimento histórico do capitalismo está extremamente longe de ser verificado. E mesmo, o grande perigo que temos percebido com particular intensidade nas últimas décadas é que o capitalismo, longe de levar em seu germe oculto uma semente de nova criação social, têm uma potência destruidora que atinge na natureza e na vida na Terra seu limite absoluto. Para dizê-lo muito simplesmente: em lugar de ser uma etapa que nos conduz finalmente ao socialismo, o capitalismo está se mostrando como a possibilidade do fim e do limite, da última civilização, aquela que vai destruir a vida na Terra.³⁴⁰

O processo dialético, de fato, tem ocorrido cada vez mais à direita, pois quanto mais domesticados são os movimentos dos trabalhadores, mais longe do socialismo se torna a síntese³⁴¹. Mas, de tempos em tempos, e à revelia dos movimentos domesticados, surge a força incontrollável da revolta, e depois o lamento de que tal potência não tenha atingido sua forma máxima, não tenha se instituído a longo prazo, não tenha alcançado nenhum ganho dentro do tempo histórico. Por outro lado, no instante em que fulgurou, ela deu acesso a um “depois de amanhã”, visão de tal forma epifânica, que deixa seu impacto inscrito em rastros, mas ainda sim, inscritos. Não é porque esses rastros não possam ser de tal forma racionalizados através da linguagem, através da visão de um processo histórico, que eles não permanecem como força latente, sempre pronto para surgir novamente.

Quando a revolta surge dos de baixo, e é apenas de baixo que ela vem, ela traz uma pressão profundamente crítica, que coloca em questão as raízes do sistema. Ainda que não possamos dizer que direita e esquerda sejam a mesma coisa, poderíamos ousar analisar, que de determinado ponto de vista, elas estão no mesmo lugar. E esse lugar é em cima. Em cima, no centro, tomando a voz, falando pelo outro.

³⁴⁰ HURTADO, J. C. **A cultura das classes pobres**. Texto disponibilizado pelo autor em seu perfil no site divulgador acadêmico academia.edu, em: https://www.academia.edu/37755832/A_cultura_das_classes_pobres. Acesso em 22 jul. 2022.

³⁴¹ Rodrigo Nunes em seu texto “Todo lado tem dois lados” irá apresentar exatamente tal processo, no qual o centro da “polarização” está à direita.

Já ao adolescente cabe exatamente a crítica do mundo adulto que a todo momento tenta objetalizá-lo. Faz parte da categoria que chamamos de secundarista, tal marca: “o trabalho da adolescência implica justamente em transformar aquilo que recebemos como herança simbólica, tornando possível alguma apropriação singular disso, embora sempre marcada por algo de real que a transcende e a excede”³⁴². E é nesse momento onde ocorre o processo de negação e aproximação com tal herança simbólica. O movimento dos secundaristas, da forma que tomou – radical, antipartidário, horizontal – é o culminar de um processo subjetivo-social, no qual coletivamente ocorre o processo de singularização e identificação. Singularização frente ao desejo de um outro (de direta, de esquerda, professor, diretor, pais, políticos, etc.) de objetalizá-lo, e incluído na lógica institucional do sistema, e a identificação entre os seus iguais, outros adolescentes, anônimos, silenciados, e desesperados³⁴³ por se tornarem mestres de si mesmos.

Neste capítulo buscamos evidenciar o desenrolar das ocupações, e seus processos de aprendizados formais e informais. Nos aspectos formais, apresentamos as oficinas, palestras e espaços de formação educacional, que visavam a ampliação do conhecimento dos estudantes; nos aspectos informais, evidenciamos as habilidades de debate, de *marketing* e propaganda, de gerenciamento de recursos, de autonomia etc. Evidenciamos também a proposta de autogestão que baseava as ocupações, e sua repulsa pelas formas tradicionais de movimentos estudantis. A partir dos conflitos com as entidades partidárias e estudantis, foi possível perceber diferentes formas de se vivenciar a política e de se enxegar a democracia.

³⁴² COUTINHO; POLI, 2019 op. cit.p. 4.

³⁴³ O desespero, significa o fim da esperança. “A esperança confabula com a espera, recusando ver o que aí está, temendo a irrupção no presente, ou, em suma: temendo viver”. COMITÉ-INVISÍVEL. op. cit.p. 17.

6. Conflitos e desigualdades

Houve conflitos com pais e com moradores da região, que frequentemente jogavam pedras por cima dos muros da escola. Um domingo destes foi especialmente amedrontador, quando na hora do almoço os estudantes estavam comendo um miojo, ou macarrão com vira (macarrão *à la ocupa*) e viram cair alguma coisa para dentro da escola, dois negocinhos laranjas... e POW. Correram desesperados, o que tá acontecendo!? Viram que era duas bombas, estilo rojão, e se acalmaram. Nisso vem o caseiro da escola, que era um policial militar (PM), xingando eles por atrapalhar seu sossego.

A polícia não era o pior dos problemas, tinha um tal de Movimento Brasil Livre (MBL), que estava ameaçando invadir as escolas e tirar os estudantes à força. Na verdade o MBL não fazia nada sozinho, eles se reuniam aos pais e pessoas descontentes com a ocupação e iam ameaçar os estudantes em frente as escolas. Várias dessas situações ocorreram nas escolas mais centrais de Curitiba, e o colégio Arnaldo, por ter a centralidade ali na região de São José, sempre podia ser o próximo alvo. No entanto, o fato de ser uma das escolas mais importantes da região protegia de certa forma o Colégio, tanto pela visibilidade dada à mídia e a própria quantidade alta de pessoas que estavam na ocupação, quanto pelo forte apoio do SINSEP. Outras escolas não tiveram a mesma sorte.

Quanto mais se afastava do centro, não necessariamente em distância, mas em intensidade³⁴⁴, as e os *ocupas* tinham que lidar com dificuldades mais complexas, revelando mais uma vez a profundidade da desigualdade de nosso país. Foi ficando cada vez mais evidente a distância entre as oportunidades vistas no Arnaldo e outras escolas. A desigualdade dentro da própria educação pública se explicitava, não apenas nas condições materiais que as outras escolas tinham, mas também na própria capacidade de manutenção digna das ocupações.

O colégio Shirley tinha que lidar com ameaças diárias da polícia, e contavam com a proteção dos “meninos” traficantes da região. No Juscelino, os estudantes foram assaltados dentro da ocupação, e essa foi apenas uma das diversas situações que enfrentaram. No Elza não sofreram tanto com intervenções externas, mas se sentiram isolados e ignorados, se sentiam sozinhos. Até mesmo as desocupações foram marcadas por diferentes vivências, de um lado, rituais de saída, resistência contra a polícia; em outros apenas abandono. Da experiência da

³⁴⁴ BARBOSA, J. *Sociedades do Desaparecimento*. São Paulo: Editora n-1, 2021,

primeira escola ocupada, para a segunda e terceira, o abismo era profundo. Não era apenas sobre desigualdade social, os distanciamentos ficariam marcados na memória, gerando uma inconstância de afetos a respeito da experiência de ocupar.

6.1. Níveis de vulnerabilidade

Ao passo que a ocupação rompe com a arquitetura de poder que está posta – e faz surgir na escola um tempo-espaço suspenso, capaz de produzir no ato em si, a proposta de futuro que se deseja – também *expõe* um flanco na dinâmica de segurança/proteção engendrada por tal sistema. A escola, cotidianamente marcada por seus porteiros e zeladores, horários, grades e cadeados, guarda em si toda uma dinâmica de “proteção” em relação ao mundo exterior. Ao mesmo tempo que vemos a reprodução das desigualdades e dificuldades vividas na sociedade, podemos encontrar nessas escolas os espaços de respiro: onde as crianças se alimentam regularmente, ficam por algum tempo afastadas das ruas e seus “perigos”, interagem sob regras definidas. Os estudantes, ao interromperem tal funcionamento, terão que lidar com todo o desamparo associado à perda dessa camada de “proteção” constituída pela burocracia. Em certa medida, é um experimento da relativa suspensão do próprio Estado como figura soberana, que se dá em ambíguo movimento: a própria libertação da imagem do “pai” que aprisiona e submete, e ao mesmo tempo, a perda da proteção que tal figura representa.

É claro que, nesse ponto, a figura da polícia surge fantasmática, como representação desse pai que busca punir os filhos rebeldes, que querem sair de seu julgo; ao mesmo tempo que sua ausência marca a exposição ao caos firmado fora dos muros da escola. Nesses meandros, vemos que existem níveis de vulnerabilidade entre as ocupações, que irão se expressar das mais diversas formas e que marcarão experiências singulares. Ainda que cada ocupação seja acometida por diferentes tipos e níveis de agressão, em alguma medida todas passam pelo processo de se expor diante do desamparo gerado pela queda (provisória e parcial) da arquitetura burocrática que “protege” a escola.

Para pensarmos sobre tal dinâmica, recupero as reflexões de Giorgio Agamben em *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*, e Jonnefer Barbosa em *Quebrada*; os dois textos irão, de formas diversas, apresentar as dinâmicas que marcam o presente “bio/tanatopolítico”,

Agamben, ao refletir sobre a experiência paradigmática do campo de concentração nazista, e Jonnefer pensando na realidade brasileira, com suas “quebradas”.

Para compreender a dinâmica do que tem se dado em nossa sociedade, Agamben realiza uma arqueologia do Estado Moderno, utilizando o Estado de exceção como paradigma político. Segundo ele, a exceção é uma forma de exclusão que ao excluir realiza um vínculo; tal vinculação é chamada de *bando*. O termo remete a noção de *abandono* – marca que comumente representa aquele que foi excluído da sociedade. Porém, nesse âmbito, tal marca representa também a posição do soberano, que por estar “acima da lei” está de certa forma excluído dela. Porém, tal exclusão, não significa estar totalmente fora – ausente –, visto que, no processo de exclusão, se forma o vínculo. De forma mais objetiva, seria como afirma Carl Schmitt em seu livro *Teologia Política*: “O que é normal nada prova, a exceção comprova tudo; ela não somente confirma a regra, mas esta vive da exceção. [...] quando se quer estudar corretamente o caso geral, somente se precisa observar uma real exceção”³⁴⁵. O Estado de exceção é previsto na lei normal, ou seja, a própria lei prevê em si sua suspensão. Também para Schmitt, soberano é aquele que tem o poder de definir a suspensão da lei, pois ele mesmo sempre está fora dela, ainda que esteja incluído exatamente por que ao estar fora, pode suspendê-la.

O paradoxo se desvela: a própria lei prevê sua suspensão. Desse modo, foi possível que, por exemplo, o *Führer* instituisse o Estado de exceção dentro da democracia alemã. O que Benjamim afirma e Agamben toma para si, é a ideia de que “o Estado de exceção em que vivemos é regra”³⁴⁶, já elaborada anteriormente. O soberano nada mais é aquele que detém o poder de tornar o Estado de exceção efetivo; e esse soberano não é o povo, o qual deveria ser representado em uma democracia.

Agamben recupera uma figura do direito romano dita *Homo Sacer*, para ser o espelho invertido do soberano. Ainda que a tradução “Homem Sacro” apresente uma noção de sagrado, tal termo significa o oposto de uma sacralidade, pois recupera uma ambivalência do termo. Segundo o autor, *sacer* se referia ao sujeito do direito romano que, uma vez punido com a exclusão da sociedade, não era sacrificado, mas seu assassinato não geraria punição. Nesse sentido, “soberana é a esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, e sacra, isto é, matável e insacrificável, é a vida que foi capturada nesta esfera”³⁴⁷.

³⁴⁵ SCHMITT, Carl. **Teologia Política**. Tradução: Elisete Antoniuk. Belo Horizonte: Del Rey, 2006, p. 15.

³⁴⁶ AGAMBEN, G. 2015 op. cit. p. 275.

³⁴⁷ AGAMBEN, 2002 op. cit. p. 91.

Assim, soberano é o oposto simétrico de *homo sacer*: diante do soberano todos somos *homo sacer*, e diante de um *homo sacer* somos todos soberanos.

Para Agamben, o poder está fundado sobre a vida nua do *Homo Sacer*, em maior ou menor medida. Ele utiliza como outro paradigma político a ideia de campo de concentração – buscando relacionar as ideias de Foucault e Hannah Arendt –, para explicitar melhor esta questão. A respeito dos campos, o autor analisa que não foram acontecimentos extraordinários, que nunca mais irão se repetir, mas pelo contrário, são a exceção máxima que comprova a regra. O campo é o lugar onde “tudo poderia acontecer” e de fato “tudo aconteceu”, apresentando o absoluto espaço biopolítico, porque ali o poder soberano está diante da vida biológica, da “vida nua” sem qualquer mediação. Trata-se de um território – espacial objetivo – que é excluído da esfera jurídica, sendo a realização estável do Estado de exceção. O *Führer* era o soberano, que dentro de uma democracia instalou Estado de exceção e tornou possíveis os campos. A exceção permite que os campos de concentração e tudo que se faz lá não seja entendido como crime, pois a própria lei está estavelmente suspensa.

Sendo o campo a espécie limite de uma sociedade na qual o poder soberano está diante do *homo sacer*, e o direito nada significa, o que garante que nenhuma atrocidade seja cometida é de fato a ética do sujeito que possui o poder soberano. No caso dos campos eram os guardas nazistas, e hoje poderíamos analisar o genocídio negro pelo mesmo viés. Rigon e França apresentam exatamente tal reflexão, na medida em que os negros dentro e fora das periferias tem sido mortos sem que ninguém seja punido. A polícia frente a uma pessoa negra tem o papel de soberano, pois sabe-se que aquela morte não será punida. Assim como os judeus foram mortos nos campos, retirados de toda sua humanidade, os negros tem sido mortos pela polícia hoje³⁴⁸.

Agamben nomeia essa vida que se expõe diante do soberano sem defesa de *vida nua*. A partir do exemplo limite do campo de concentração, podemos definir níveis de exposição ao poder do soberano, e é a partir disso que gostaria de apresentar que as ocupações são marcadas por “níveis de vulnerabilidade”.

Tal noção surge da tentativa de compreender que diversas ocupações viveram diferentes níveis de exposição frente às violências. Ainda que não seja de minha intenção definir uma

³⁴⁸ FRANÇA, L. A.; RIGON, B. S. As periferias brasileiras como espaços de exceção: um genocídio cotidiano pela violência policial. **Profanações**: ano 1, nº 2, jul./dez. 2014. P. 197-218.

escala para esses níveis, é importante destacar que cada ocupação produz uma experiência psíquica diferente, na medida em que engendram mais ou menos situações de paranoia, perseguição e medo; e seu oposto, solidariedade e amizade. Dessa forma, cada ocupação irá viver de maneira distinta a exposição a determinados soberanos, e, diante da vida nua, haverá mais ou menos “instituições” e “forças” que conseguem inibir a ação de tal poder. Esses níveis se definem principalmente pela intensidade de distanciamento de determinada localidade em relação às forças que geram as proteções diante dos soberanos.

A escola mais central de São José dos Pinhais é o Colégio Estadual Silveira da Motta, que se localiza em frente à prefeitura da cidade, na Praça Getúlio Vargas. Depois dele, temos o Arnaldo Jansen, que está há algumas quadras da prefeitura, do Shopping, e das ruas mais importantes da cidade como a Izabel Redentora e Quinze de Novembro. A partir dele, temos então as outras escolas que vamos analisar aqui: Juscelino Kubitschek, Elza Scherner Moro, Anita Canet, Pe. Antonio Vieira e Shirley Catarina Tamalu Machado.

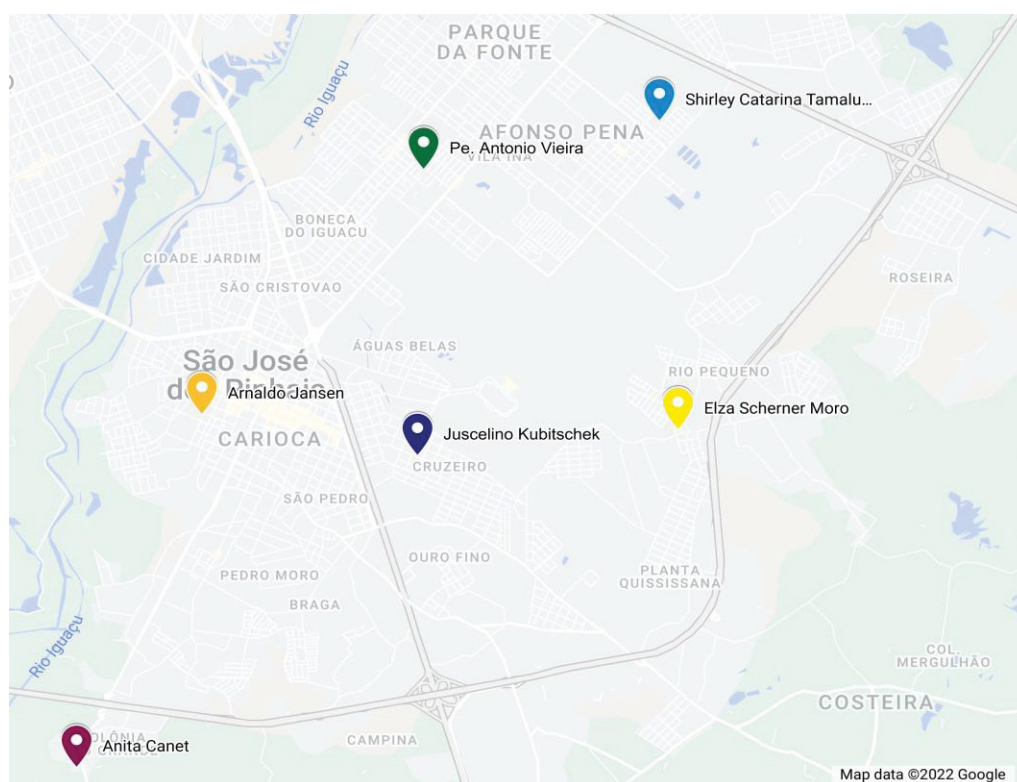


Figura 27: Mapa dos Colégios de São José a serem analisados. Google Maps.

O mapa não tem a capacidade de apresentar as intensidades relacionadas a cada região e bairro da cidade, mas podemos construir tal visão a partir das falas apresentadas pelos *ocupas*.

Não há intenção de fazer uma análise desse caso, mas apenas apontar questões relacionadas as especificidades de cada bairro e ocupação da cidade de São José dos Pinhais. O objetivo é que os exemplos dessas ocupações, com suas diferenças e similitudes, possam apontar para experiências mais gerais, que foram vividas pelos ocupas nas diversas partes do país, e que refletem o processo de “reação” social as suas movimentações. No capítulo anterior, pudemos perceber os conflitos relacionados aos partidos e entidades, e como isso perspassou principalmente o Arnaldo Jansen. Sua visibilidade, por ser central, e ter sido a primeira escola ocupada, gerou uma série de reações sociais, ao mesmo tempo, que surgiram muitos apoios. As outras escolas viram situações diferentes, na medida em que se afastavam do “centro” dos holofotes, apresentavam dificuldades distintas.

6.1.1. Reações

Nos primeiros momentos da ocupação, os estudantes do colégio Arnaldo tiveram que lidar com as resistências internas como da diretoria, dos estudantes da escola, e posteriormente também externas, da polícia. Porém, em todos os casos havia pessoas que os ajudaram a enfrentar e a se posicionar como sujeitos de direitos. Na conversa com a diretora, o professor de sociologia afirmou que era direito deles se manifestar mediante uma ação com a qual não concordavam. Quando a polícia chegou, a mãe de Íris acionou o advogado do SINSEP que afirmou que a escola só poderia ser desocupada mediante mandado de “reintegração de posse”. Logo, podemos ver que a rede de solidariedade engendrada em torno da ocupação do Arnaldo permitiu que tal espaço tivesse uma “proteção” frente as reações que logo iriam se consolidar.

Ainda no primeiro dia, os estudantes tiveram que lidar com pessoas da comunidade jogando pedras para dentro da escola, e ameaçando-os através dos muros. O colégio, por ser grande, estava constantemente ameaçado pela invasão de pessoas estranhas pelos lados que eles não conseguiam vigiar. Os estudantes estabeleceram uma rotina de segurança, mas sabiam que não havia muito o que fazer, caso ocorresse uma invasão.

Paula relata diversas situações ocorridas no Arnaldo e uma delas merece destaque:

Paula: [...] teve um episódio bem bizarrinho, que a gente tava fazendo miojo na cozinha (silêncio) triste. A gente tava fazendo miojo na cozinha... que a gente só passou miojo e vina naquela ocupação.

Luciana: Macarrão *a la* ocupa.

Paula: Nossa! Que saudade que eu to de macarrão com vina, você não tem noção. A gente tava num domingo plenos... fazendo nosso miojo. E aí do nada, dois coisinha

laranja assim (chiu chiu - assovio imitando som da bomba sendo lançada) por cima do muro, né. Aí a Bela “bomba!” aí todo mundo com prato de miojo tipo “quê?”; e do nada POW! Daí pronto... falei “Nossa! que bando de pau no cu”. Daí o Gian tava “vou sair lá fora, bater nesses caras”. Falei “cala a boca” [risos], o moleque parece um pau de vira-tripa...

Luciana: Feministo.

Paula: Ele é feministo. Aí passou um... não deu uns dois minutos... Porque assim, todo colégio estadual tem um caseiro policial, né? Que mora do lado. E aí veio o nosso amigo, troglodita... Tinha dois pavilhões, e aí tinha uma entradinha, tinha um espaço na parte de trás, que é um pouco isolado do colégio. E aí esse caseiro tem acesso a esse corredorzinho. Daí tinha tipo um muro entre os dois pavilhões... um muro não, uma grade. Daí ele “é, porque tá todo mundo...” nossa, eu lembro até hoje... Tá, explodiu... a gente voltou a comer nosso miojo aí ele pow pow bateu no vidro. A gente não sabia, eu não conhecia ele, eu falei “pronto, invadiram o colégio. Vamos trancar tudo! Meu Deus do Céu”. Aí ele “vem aqui” e chamou a gente pra conversar, pra gente sair de lá e dar a volta. Daí ele: “todo mundo tá respeitando o movimento de vocês... agora vocês vem aí estourar bomba, não sei o que não sei o que...”. Aí tipo: “mas não foi a gente, foi piazada lá de fora”. “Eu não quero saber... eu estouro essa merda! Eu bato em todo mundo!” policial falando isso. E eu fiquei tipo assim “migo, isso é ameaça. Se eu tivesse gravado e mandado pra polícia e divulgado nas redes sociais você estava lascado”.

Luciana: Pra polícia não ia dar nada.

Paula: É pra polícia não ia dar nada mesmo. [...]

Os estudantes já estavam acostumados a receberem pedras e ouvirem gritos, e dessa vez foi lançado dentro da escola fogos de artifício. Tudo isso acabava por colaborar com a construção de um ambiente de medo e paranoia. Paula relata tal situação de forma cômica, e ressalta o papel da polícia naquele momento. Segundo ela, sua escola possuía um caseiro policial, o que demonstra que durante todo período da ocupação ali, eles tinham a figura do caseiro, ainda que não interagissem com ele. Diante da situação de ameaça em que se encontravam os estudantes, a atitude do policial foi de repreendê-los. Se na situação acima, Paula se expressa de forma cômica, em outra parte da entrevista ela assume as consequências de ter que conviver vários dias exposta:

Paula: Dentro da ocupação era uma carga emocional bizarríssima, porque a gente tava em alerta o tempo inteiro. A gente dormia mas era um olho no peixe outro no gato. Então foi uma carga emocional muito pesada pra minha idade. Eu acho que foi legal, foi necessário, mas podia ser de outro jeito. Mas é (silêncio), impactou... Eu fico ainda... às vezes eu fico... sabe? um pouco alerta com as coisas que eu falo... eu tenho medo de fascista, essa é a verdade. Entrou tanto na cabeça da gente, de tipo ter que ficar se escondendo, sabe? Que eu acho que às vezes... lembra daquele, tem um menino que ficava comentando coisas no meu Facebook...

Luciana: Eu sei quem é, aquele...

Paula: LC*. E ele dá uns *roles* estranhos, com uma galera estranha.

Luciana: Usa certas [inaudível].

Paula: E ele ficava, “vamos qualquer dia nos encontrar pra discutir isso aí... pra debater”. “Brother, você anda com nazista, velho, você tá ficando bem loco”, então tipo assim eu fiquei um pouco...(silêncio)

Luciana: Cautelosa.

Paula: Fiquei mais cautelosa com o que eu falo. Antes eu falava as palavras e ficava “ah! Foda-se, se quiser vir bater, vem na mão”. Mas como presenciei um bagulho que o negócio era sério, que tinha gente sendo ameaçada de morte, eu acho que eu fiquei bem mais cautelosa. Eu sou uma pessoa mais cautelosa com o que eu falo, com as minhas opiniões políticas. Às vezes tá tendo uma discussão ali e a galera tá tendo umas ideia nada a ver, eu sei o que eu posso falar, eu tenho uma opinião um pouco sólida sobre aquilo, mas eu prefiro sabe... Porque eu não conheço as pessoas.

Paula comenta também, sem entrar em muitos detalhes, as ameaças de morte que os estudantes recebiam, e sua incapacidade de compreender as motivações das pessoas que tinham tal atitude:

Paula: [...] E foi... ameaça de morte. Teve gente na ocupação que teve ameaça de morte, por causa de movimento estudantil, velho. Isso que não me entra na cabeça, sabe? Pessoal, esses marmanjo aí. Mas eu tenho absoluta certeza que foi pago, eu tenho absoluta certeza que foi pago pra eles fazerem isso. Porque eles não iam parar o tempo deles pra encher o saco de adolescente de graça. Ou sim, né? Vai saber o quanto a pessoa é sádica.

Nesse ponto, podemos compreender a intensidade da experiência da ocupação, levando ao limite a sensação de perseguição e paranoia. É importante lembrar que, apesar das situações citadas, havia também muito apoio por parte de diversos grupos, o que colocava o colégio Arnaldo em uma posição privilegiada em relação a outras escolas. Mas por outro lado, as escolas centrais tinham uma preocupação redobrada com outra figura:

Paula: [...]Mas [riso] cara, as maiores ameaças que a gente teve nem foi nem da polícia invadir - porque a polícia quando ia lá foi com mandado, e a gente “tá, vamos sair... vamos apanhar de graça?”, se o juiz mandou... mandou. Agora foi mais o MBL mesmo. A gente tinha que se cuidar na rua, a gente tava andando e as vezes ia voltar pro colégio e ficava “hm, agora posso entrar”. O pessoal infiltrado do MBL que a gente tinha medo de entrar... que entrasse nos colégios. E as vezes entrava uma pessoa estranha no nosso colégio pra visitar a ocupação. A gente pegava o nome dessa pessoa, a gente fez uma lista pra pessoa colocar o nome e o número do telefone ou o CPF e perguntava em outros colégios “ó, esse aluno tem aí nesse colégio? Ele é um aluno?”, “ah... ele é”. Daí tipo, a gente tomava essas medidas de segurança. Não é questão de que a gente tá fazendo algo errado e ninguém pode saber, era uma questão de segurança pra gente lá dentro; porque tinha menor de idade. A gente não podia contar com os outros pra proteger a gente, tinha que se defender. É igual a gente tava falando... a ocupação foi uma parada muito fechada a galera falava “ah! vocês se fecharam muito e não deram acesso pras pessoas participarem”. É que se não fechasse quem que ia proteger a gente? Eles iam entrar no colégio, iam fechar o portão. Quem ia ‘estar lá por nós, além da gente? Então a gente tomava essas medidas protetivas aí. Mas o nosso vilão da história foi o MBL... e o Beto Richa, mas isso aí...

O “libertarianismo econômico” trazido pelo MBL trouxe uma novidade nos discursos e estratégias da direita, de deslegitimar as ações dos movimentos sociais. O libertarianismo nesse

período se destacou por ter tido crescimento considerável, se distanciando – mas não muito – da tradicional direita brasileira, que era principalmente representada pelo Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB). Esse novo discurso, de fato, somou-se ao velho discurso elitista conservador profundamente arraigado no Estado do Paraná. O governador do Estado na época, Beto Richa, um representante clássico dos ideais do PSDB e da velha elite, se apropriaria posteriormente de jargões vindo do MBL, em seus discursos.

Paula comenta sobre o medo de uma invasão do MBL, na medida em que o movimento estava organizando “desocupações” nas principais escolas de Curitiba. Eles já tinham aparecido também em São José dos Pinhais, em uma das ocupações centrais – no colégio Costa Viana:

Paula: No Costa Viana, a *piazada* do MBL... - tinha muita menina na ocupação do Costa - e foram os meninos do MBL... e as meninas estavam fazendo um cordão na frente do colégio. E aí um maluco... meteu um soco na cara de uma menina... por quê? Mas aquele piá apanhou tanto... tanto... Porque, tipo assim, era umas sapatão daquele tamanho. A Letícia, se já conheceu ela? Velho...Meu Deus! Aqueles piá. Mas enfim...

O Arnaldo Jansen não chegou sofrer com ataques do MBL, mas apenas a ameaça de suas ações já geravam cuidados redobrados e uma sensação de perseguição. Para que possamos compreender a forma como se dava os movimentos de desocupação – que seriam mais um sintoma daquilo que anos depois se consolidaria como o Bolsonarismo – podemos analisar o caso de algumas escolas de Curitiba, que teve registrada em diversos vídeos e notícias, a tentativa de desocupação pelo MBL.

No dia 27 de outubro, às portas do Colégio Lysímaco Ferreira da Costa, numa região de classe média alta da cidade de Curitiba, os estudantes foram surpreendidos por um grupo de pessoas que, utilizando de um carro de som e um megafone, acusavam os estudantes de serem “vagabundos” e “comunistas”. O “ato de desocupação” havia sido *convocado* nas redes sociais, pelo Movimento Brasil Livre, conhecido nacionalmente por protagonizar os protestos de rua que exigiram e conseguiram o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff³⁴⁹. Os manifestantes utilizaram da força, puxando a camisa e o cabelo do advogado Vitor Leme, para impedi-lo de entrar na escola ocupada onde daria assistência jurídica aos estudantes; alguns manifestantes

³⁴⁹ No texto de Kátia Baggio contém o detalhamento de diversos documentos que relacionam o MBL à Atlas Network, uma *Think Tank* responsável por organizar e propagar o ideário ultraliberal pelo mundo; responsável direto pela desestabilização de uma série de governos de centro-esquerda na América- Latina. BAGGIO, Kátia Gerab. Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC. XII, 2016, Campo Grande. Anais do Encontro Internacional da ANPHLAC. Campo Grande: ANPHLAC, 2016. p.1-26.

antiocupação foram retirados da escola por policiais militares, estes que disseram terem sido enviados para área “para garantir o direito de manifestação dos dois lados”³⁵⁰. O conflito se repetiu em diversas escolas. No colégio Pedro Macedo, um dos maiores da cidade, os estudantes se anteciparam, e vendo a movimentação “antiocupação”, ativou uma rede de solidariedade criada entre professores, sindicalistas, estudantes universitários e vários outros, que fizeram um cordão e isolaram a escola das tentativas de desocupação.

Nestes dois casos temos gravação em vídeo dos acontecimentos. O MBL fez transmissões ao vivo no Facebook e em documentário República do Caos, registraram o conflito em vídeo³⁵¹. Na tentativa de desocupação, no Colégio Lysímaco, a transmissão pela página do MBL mostra um líder não identificado, dizendo as seguintes palavras:

[ao fundo grito de ordem “ole ole tamo tamos na rua para derrubar o PT”] seguinte, tamo aqui o Movimento Brasil Livre desocupando mais uma escola no Paraná, e esses verdadeiros fascistas que acham que são donos... da maioria dos estudantes...perderam, perderam e vão perder mais, de novo, o monopólio deles está acabando, nós precisamos nos organizar, e é isso, nós estamos dando uma aula, a sociedade civil, os pais de alunos, nós estudantes estamos dando uma aula de democracia, uma aula de desocupação, de como se valoriza o direito do estudante, o direito dele estudar, uma minoria não pode responder por uma maioria dos estudantes, isso é o verdadeiro fascismo que eles querem impor sobre nós, e é isso que nós estamos fazendo aqui, nós estamos...³⁵²

A transmissão foi cortada e o protesto não foi inteiramente transmitido ao vivo. Em outro trecho da transmissão podemos ver as agressões contra o advogado Vitor Leme, na qual o membro do MBL que está com o megafone incita a população a evitar a entrada do advogado, gritando “olha o esquerdista entrando aí polícia”. Em coro os manifestantes, incitados pelo membro do MBL gritam “sai daí, sai daí, tira pra fora”. Ao mesmo tempo em que os gritos ocorrem, os manifestantes puxam a camisa e o cabelo do advogado³⁵³. Leme consegue entrar,

³⁵⁰ PM É chamada para controlar confusão em escola ocupada no Paraná. G1. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/pm-e-chamada-para-controlar-confusao-em-escola-ocupada-no-pr.html>. Acesso em: 6 fev. 2021. Vídeo (2min8s até 2min11s).

³⁵¹ MBL – MOVIMENTO BRASIL LIVRE. [Sem nome]. (19m29s) [LIVE]. 2016a. Facebook Watch. Transmitido em 27 out. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/mblivre/videos/457153114408837>. Acesso em: 6 fev. 2021. REPÚBLICA do caos. Ocupa tudo parte 2. Direção de Paulo Jesus e Mônica Ribeiro. Curitiba, PR. Observatório do Ensino Médio. 2017 (25m27s). Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bsSyie4OopM&list=PLqhUx85ve7l8NsWcdQr76PUjfbLAu6YM2>. Acesso em: 7 fev. 2021.(5’46” a 10’41”).

³⁵² MBL – MOVIMENTO BRASIL LIVRE. MBL desocupa escola no Paraná. (54s) [LIVE]. 2016b. Facebook Watch. Transmitido em: 27 out. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/mblivre/videos/457194157738066/>. Acesso em: 6 fev. 2021.

³⁵³ REPUBLICA 2017 op.cit.

pois a polícia está fazendo um cordão para impedir acesso dos manifestantes na escola. Em reportagem da RPC sobre o acontecido, um policial afirma que “uma tentativa de retirada com força não foi identificada pela Polícia Militar”³⁵⁴ e os estudantes de fato não foram retirados porque conseguiram se trancar dentro da escola, mas as violências cometidas contra o advogado Vitor Leme foram silenciadas na transmissão televisiva e na massiva maioria dos jornais, tendo sido relatada em jornais menores³⁵⁵.

A transmissão do MBL se inicia com a fala “tamo desocupando mais uma escola no Paraná”. Outra “tentativa de desocupação” havia sido feita anteriormente no colégio Estadual do Paraná (CEP), protagonizada por Arthur do Val – que foi denunciado por assédio sexual, por passar a mão nos seios de diversas meninas que estavam no cordão de isolamento da escola³⁵⁶. A frase apresenta o MBL como um movimento que está fazendo justiça com as próprias mãos, desocupando escolas já que o Estado ainda não tinha se pronunciado. Nenhuma escola foi desocupada pelo MBL, os colégios Lysímaco e o Pedro Macedo, que sofreram mais com as ações do grupo, resistiram e permaneceram ocupados por mais alguns dias. O discurso apresenta uma força de ação de desocupação, que de fato não se conclui na realidade. Eles utilizam na inflamação da população da região que está descontente com as ocupações, para, através de gritos de ordem, incentivar grupos a agredir pessoas que são a favor das *ocupas*.

O discurso do MBL tem sua lógica própria. O termo “fascistas” é utilizado para remeter aos estudantes que estão ocupando as escolas. Segundo tal lógica, um pequeno grupo de estudantes que tomou para si o poder e ocupou (a escola), e “impediu” os outros estudantes de acessar seu direito básico – o de estudar. Assim, o termo fascismo, apesar de deturpado e retirado de seu sentido inicial, acaba por ter seu apelo demagógico. O que sabemos analisando o processo de *impeachment* da presidente Dilma é que existe um longo processo de construção subjetiva e de transferência da raiva. Antes dos sujeitos sentirem a necessidade de sair às ruas bradando suas opiniões, e até agredindo aqueles que não concordam, toda uma Guerra Cultural

³⁵⁴ G1, PM é chamada... 2016 op.cit.

³⁵⁵ PM impede desocupação de escolas em Curitiba. Paraná Portal Uol. 2016. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/cidades/curitiba-rmc-litoral/pm-impede-desocupacao-de-escolas-em-curitiba/>. Acesso em 6/02/2021.

³⁵⁶ Posteriormente eleito deputado estadual de São Paulo, o político renunciou ao cargo em 2022 após ter tido áudios sexistas vazados, enquanto estava na Guerra da Ucrânia (<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/04/20/arthur-do-val-renuncia-ao-cargo-de-deputado-estadual-apos-aprovar-abertura-de-processo.ghml>) . Nessa ida ao CEP ele recebeu denúncias de assédio sexual por estudantes, caso que gerou diversos processos. <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/03/08/do-val-foi-denunciado-por-assediar-estudantes-em-2016.htm>

foi travada. Esse processo se dá pela transferência da raiva e angústia que é intrínseca à nossa cultura, a mesma angústia que levou os estudantes a questionarem as medidas do governo Temer é a que é transferida para o ódio ao Partido dos Trabalhadores, para Dilma, para os “esquerdistas” e “vermelhos”. Não é do dia para a noite que a imagem do “outro, inimigo” é construída, mas depois de construída, cenas de violência verbal e física, como a da desocupação, não são difíceis de replicar.

Outro ponto interessante da retórica expressa pelo membro do MBL remete ao argumento de que os estudantes ocupantes se sentem “donos” da escola, e que a escola seria sua propriedade, o que em sua lógica seria errado, pois a escola deveria ser de todos. Esse argumento de alguma forma funciona, quando se concorda que a democracia representativa atual tem funcionado e que a população se sente representada dentro das instituições. Porém, as ocupações só ocorreram de fato porque o governo impôs a reforma do Ensino Médio à revelia das opiniões de professores, especialistas da área de educação, e os próprios estudantes, que seriam os mais interessados em uma reforma competente. Por não haver diálogo com o governo e as instituições sistematicamente terem se mostrado representantes de interesses alheios a estes setores, outras estratégias políticas são tentadas, como greves, protestos e a ocupação. As estratégias políticas de caráter extra institucional surgem geralmente quando não há diálogo por parte destas que deveriam representar a população. Assim, esse conflito se relaciona a uma discussão muito mais profunda: o debate sobre os limites da democracia.

“O monopólio deles está acabando” continua o vídeo, utilizando o termo monopólio, historicamente utilizado pela esquerda para denunciar a servidão global à burguesia – mas também recuperado pela ideologia liberal, no ponto que esta (ao menos em teoria) defende a livre concorrência. No discurso, o monopólio é da esquerda, o PT com seus 13 anos de governo que tentou suprimir outras formas de pensamento, e foi derrotado, através do golpe perpetrado contra Dilma.

E logo depois temos de novo o uso, que parece contraditório, mas que dentro do discurso da nova direita tem todo sentido: “*nós estudantes estamos dando uma aula de democracia [...], de como se valoriza o direito do estudante, o direito dele estudar, uma minoria não pode responder por uma maioria dos estudantes*”.

O argumento de que uma minoria não pode mandar na maioria é amplamente utilizado, também na esquerda. A exploração de uma minoria burguesa sob toda população mundial é a

principal denúncia dos comunistas até hoje. Mas aqui, esse argumento é utilizado de maneira invertida. Em nenhuma escola houve massivo apoio às ocupações, e isso não surpreende, visto que o alcance do discurso contrário aos movimentos sociais sempre foi muito maior. Esperar que “a maioria concorde” para que só assim algo possa ser feito é minar qualquer possibilidade de transformação. Mas o argumento é feliz dentro dessa lógica de pensamento, dado que, de fato, “poucos” estudantes estão dentro da escola, e a decisão destes poucos impede que a maioria estude. O ato da ocupação é mais complexo que uma petição feita para um deputado; é uma estratégia maior, que visa impedir que uma grande reforma, que irá prejudicar muito mais do que aqueles estudantes que deixaram de estudar por um mês por causa da ocupação. Assim, os argumentos utilizados pelo MBL possuem sentido dentro de uma lógica de individualista, onde o indivíduo se percebe “impedido” de estudar, pois sua escola está ocupada; enquanto isso os estudantes que ocupam dizem que o fazem pelos seus irmãos, sobrinhos e filhos, visto que eles mesmos não serão impactados pela reforma: o pensamento deles é coletivista, é comunitário.

Mas o movimento antiocupação não fora forjado apenas pelo MBL; de fato, ele só possuiu alguma força, porque reunia pais e outros estudantes que estavam descontentes com a ocupação. Tal movimento poderia ser localizado na mesma instância dos verde-amarelos que pediam o *impeachment* de Dilma, e que posteriormente endossariam as “motociatas” do presidente Jair Bolsonaro. Os pais sozinhos geralmente apareciam em frente as escolas, e pressionavam a desocupação, porém, as cenas mais violentas era sempre relacionadas a presença do MBL, que através de sua prática política, com carro de som e xingamentos, incentivavam ações mais agressivas. Tais situações eram mais comuns nas escolas mais centrais, então não foram cenas comuns na cidade de São José dos Pinhais, ainda que Paula relate o caso ocorrido no colégio Costa Viana. Por outro lado, as escolas mais afastadas, até mesmo do centro de São José dos Pinhais, lidavam com problemas de outra dimensão.

Nos capítulos anteriores apontamos o início e organização do colégio Arnaldo Jansen, e sua trajetória até o estopim da ocupação. Falamos também sobre o primeiro dia da ocupação, sua forma de organização e a rotina nesse espaço, seus conflitos com as entidades e partidos e por fim, com a violência que vinha de fora. Esse era o principal objetivo desta tese, porém, por conta da pandemia, fomos levamos a entrevistar pessoas de outras escolas da região, e nisso pudemos perceber que a ocupação do Arnaldo não poderia ser tomada como modelo, na medida

que apresentava condições muito favoráveis, diferentes das diversas outras ocupações que se deram pela cidade. Assim, foi possível perceber que entre as ocupações existiam dificuldades que se impunham, e por vezes, o exemplo dos colégios centrais, como o Arnaldo em São José dos Pinhais, ou o CEP em Curitiba, se mostravam impossíveis de seguir. Podemos compreender melhor tais relações ao olharmos mais de perto os casos das ocupações do Juscelino Kubitschek, Elza Scherner Moro, Shirley Tamalu Machado e Anita Canet³⁵⁷.

O Colégio Anita Canet está localizado próximo as colônias de imigrantes europeus, na zona rural da cidade. Ali a dinâmica é um tanto diferente do restante das escolas, pois, apesar da distância, não poderíamos considerá-la uma escola periférica, na medida em que sua estrutura era superior a de várias outras escolas e possuía relação próxima com o Patronato Santo Antônio da PUC-Pr (Pontifícia Universidade Católica). Fabi compara essa escola a outra, o Colégio Estadual Herbert de Souza, que é dentro da cidade:

Anne: E por quê que você tinha que pegar ônibus e tudo, tem essa cultura assim lá no Anita, de vim pessoas de outros bairros?

Fabi: sim, sim, bastante, é que a galera de lá é uma galera bem rural, na verdade, tipo, é bem, bem afastado mesmo, e eu gostava bastante daquele colégio, a estrutura dele era bem melhor, os professores também eu achava, depois que eu entrei lá eu achei bem melhor que os do Herbert, inclusive [Anne: hum] então eu gostava bastante.

Anne: pelo fato de ser rural e tinha menos gente, era menos alunos por sala?

Fabi: não, é. Era menos alunos por sala, bem menos do que do Herbert, era um colégio muito maior, né, muito maior que o Herbert, muito maior mesmo... [Anne: que legal] tanto que lá no Anita não é só ensino fundamental e médio, tem creche e tem um colégio interno, do lado, que é o Patronato, que é um colégio de freira, daí as crianças não tem, tipo, oportunidade ou alguma coisa, eles fazem curso lá, e ficam lá o dia inteiro pra comer, pra tudo mais, pra voltar a noite pra casa, ou as vezes eles até dormem lá, então é bastante gente, é muito grande mesmo, tanto que o Patronato é da PUC, a PUC que comprou lá [Anne: hum] é da PUC...

As especificidades vividas ali estavam relacionadas ao contexto rural, logo ela comenta que o racismo e a intolerância religiosa eram os pontos que mais geravam polêmica na escola.

Anne: [...] E lá dentro vocês tiveram algum conflito em relação a isso? A questão LGBT...

Fabi: em questão LGBT não, o problema real daquela escola era racismo porque tem muito polaco lá, muito, e Alemão, enfim... E intolerância religiosa, porque é um meio muito católico, muito mesmo, chegou a dar processo algumas vezes porque tinha uma amiga minha também que é da umbanda e eles brigavam e sabe, tipo, esse era o real

³⁵⁷ Optamos por não falar da Escola Padre Antonio Vieira, visto que não possuímos relato de um estudante a respeito, e sim, da professora Beatriz. Retomaremos o caso desta escola, para falar sobre as desocupações, e o processo pós-ocupação, a partir do ponto de vista da docente que apoiou.

problema, e a gente chegou a estudar isso na ocupação, inclusive, e chegou a dar briga também, sabe quando você vai fazer um debate e vira uma discussão? [risos]

Anne: e é perto das colônias que tem ali [Fabi: isso, aham] faz todo sentido. E na escola, tipo, no currículo normal vocês tinham essas conversas? Por exemplo em relação a racismo, assim...

Fabi: então, a única pessoa que falava sobre isso com a gente era a professora T*, a única que passava um conteúdo decente assim, sabe?

Como já falamos anteriormente, a experiência das colônias que existem na região rural da cidade de São José dos Pinhais é tanto exemplo de organização comunal – recuperada na fala de Paula – como espaço para perpetuação de preconceitos. Como a própria estudante comenta, a presença de uma cultura polonesa e alemã acabou por preservar como tradição costumes e valores preconceituosos, principalmente em relação à raça. A questão do racismo se estende também para o campo religioso, no qual o catolicismo tradicional mantido nas colônias perpetua imagens negativas das religiões de matriz africana. Diante de tal situação, Fabi aponta que apenas a professora de Sociologia questionava tais padrões de comportamento percebidos no ambiente escolar, e que posteriormente, na ocupação o tema também foi levantado. Nesse sentido, percebemos que a escola se abriu para que pessoas de fora, incluindo uma mulher de São Paulo que forneceu uma palestra sobre gênero, participassem da ocupação.

Ainda segundo o relato, a ocupação não teve muita resistência da diretoria e professores, uma vez que foi avisada antecipadamente. Por fim, podemos perceber que, por mais que a escola estivesse num contexto rural, as reações às ocupações tomaram formas muito parecidas com as que ocorriam nas áreas centrais:

Fabi: [...] e daí como lá é uma área rural, as pessoas são mais velhas, o pai dos alunos são mais velhos ou são avós, e eles não entendiam isso, eles ameaçaram a gente, falaram que iam lá dar tiro na porta da escola [Anne: hum (espanto)] porque que a gente tinha que sair de lá, porque “onde já se viu? isso era um absurdo”, “as pessoas tinham que estudar”. Eu falei “meu filho, se a gente não fizer isso, estudar é a única coisa que vocês não vão fazer, entendeu?” [risos].] E deu bastante briga, assim, porque a gente tinha que trancar, a gente não dormia, todo mundo, tinha que ficar, tipo, algumas pessoas acordadas cuidado lá da frente, porque eles iam lá, tacavam bombinha na escola, a gente tinha que deixar tudo trancado, a gente teve que trocar todas os cadeados porque tinha professor que queria ir lá abrir a escola, deu bastante... no começo assim foi bem conturbado, depois passou uns dias e eles meio que se conformaram [Anne: [risos]] a gente ficou um mês e um dia na escola.

Já o colégio Juscelino se localiza próximo ao aeroporto da cidade, numa região em torno do centro. É uma escola com boa estrutura, e congrega uma diversidade de estudantes, alguns do centro e outros que moram nas periferias. Helena destaca que a escola possuía uma

direção bastante tradicional e por vezes intransigente, como vimos no capítulo “Confluências”. A despeito de sua localização privilegiada e estrutura, essa ocupação sofreu com uma série de interpéries das mais diversas. O relato de Helena é, dentre as oito entrevistas realizadas com estudantes, o que mais ressalta reações negativas com as quais os *ocupas* tiveram que lidar. Em um longo trecho de sua fala, ela cita que a ocupação começou com muitos estudantes, mas por conta dos diversos problemas, as pessoas foram desistindo da ocupação, pouco a pouco:

Helena: [...]Chegou no final assim, último dia de ocupação, tinham 3 pessoas dentro da escola e aí foram embora, porque aconteceram muitas coisas no decorrer da ocupação da nossa escola que fez com que as pessoas tivessem medo e desistissem.

Ana: Por exemplo?

Helena: A gente foi assaltado. A escola era do lado de um mercado, né? E era um pouco baixo o muro da escola e era uma preocupação nossa: deixar alguém vigiando, porque a gente sabia que se alguém quisesse pular o muro pulava e entrava, né? É... teve um dia que a gente fez uma assembleia na escola, né? Porque alguns professores estavam tentando incentivar a gente a desistir da ocupação, foi um pouco tempo depois daquela morte que teve num colégio... [Ana: Sim...]

Helena: E aí eles falavam “olha gente...”

Ana: A pressão aumentou, né?

Helena: É. A pressão aumentou, não é... “pode ser que aconteça com vocês aí de dentro e pode ser que nem todo mundo pense em desocupar” e aí a gente resistiu: a gente falou “não, a gente não vai desocupar, a gente sabe muito bem o que tá fazendo e tal” e aí eu tava né, nessa assembleia, e eu morava perto.. moro na verdade, até hoje perto dessa escola, né? Deu meia hora que eu fui embora, entraram 3 caras com fuzil dentro da escola. Armados, assim. A gente desconfiava que alguns dos caras trabalhavam no mercado do lado. Eles entraram, roubaram todo mundo, celular de todo mundo, caixinha de som, apontaram arma na cabeça de aluno, e... e aí teve gente que falou “olha, não vou vir mais” por que foi um trauma muito grande, né? Por mais que houvesse desconfiança de que as armas não eram de verdade, havia um medo, né? Do pessoal ali. E também teve uma outra assembleia que a gente fez assim, com os pais dos alunos, com a comunidade externa pra gente explicar por que a gente tava ocupando, o que tava acontecendo, é... e foi assim, foram muitos pais, assim, até de alunos que não estavam na ocupação e teve confusão, assim. A gente foi ameaçado de morte, tinha uma mãe que queria me bater, assim, se o aluno não tivesse segurado ela tinha ido pra cima de mim. Eu recebi muita ameaça de morte nesse período, né? Da ocupação. A gente teve três ou quatro documentos de reintegração de posse que foram jogados dentro da escola, o antigo grêmio estudantil da escola tinha alunos que já não estudavam lá se utilizaram da página do grêmio estudantil para deslegitimar a ocupação e pra colocar alguns pais contra a gente, né? Tinha um dos meninos lá que estudava direito aqui na Federal também e enfim, ele mandou eu lembro que um documento falso de reintegração de posse no nosso colégio pra assustar o pessoal, né? [Ana: Aham.]

Helena: E tocar um terror, assim. Iam lá, ameaçavam a gente... todo dia tinha uma ameaça de morte diferente. Eu lembro que eu ficava lá, né? No muro olhando o pessoal passando e motorista de van descia e hostilizava a gente, ameaçava a gente de morte, esse tipo de coisa, né? Algumas coisas não era tão a sério ,a gente até levava na brincadeira, mas você ver o pai ou uma mãe de aluno querendo te bater é uma coisa que não é fácil pra todo mundo, né? Não é pro emocional de todo mundo, então muita gente foi desistindo, foi indo embora. O pessoal começou a ficar assustado com as coisas que tavam acontecendo, né? Com a morte desse rapaz também. Daí os policiais passavam na frente da escola com arma pra fora e falando que se a gente não

desocupasse eles iam entrar e tirar a gente a força, daí então... o pessoal foi desistindo com o passar do tempo, né? E determinados pontos do movimento da ocupação algumas coisas começaram a ficar desorganizadas, né?

Ana: Que ficam menos pessoas, né...

Helena: Exato, aí às vezes entrava gente que falava que era aluno do colégio e algum aluno mais ingênuo deixava entrar e esse tipo de coisa. E aí com o tempo as pessoas foram desistindo de ficar lá dentro porque começou a se tornar um ambiente perigoso, porque não tinha quase ninguém pra zelar por aquele espaço.

Nesse trecho da fala podemos perceber a diversidade de situações, embates que vinham de vários setores da sociedade, contrárias à ocupação. Podemos destacar, em primeiro lugar, o assalto sofrido pelos *ocupas*, quando, em seu relato, ela indica que assaltantes armados que levaram os celulares dos estudantes. Tal situação agravou a situação das ocupações no geral, que já estavam abaladas por conta de um assassinato que havia ocorrido, um dia antes, em uma escola no bairro de Santa Felicidade em Curitiba.

A morte do estudante Lucas Eduardo Araújo Mota, de 16 anos, aconteceu dentro da ocupação da Escola Estadual Santa Felicidade. As circunstâncias do ocorrido se deram, segundo algumas notícias, em uma parte afastada da escola, longe dos outros ocupantes. Em entrevista coletiva, o secretário de segurança do Paraná apresentou as condições em que ocorreu o crime:

‘A polícia constatou lá no local de crime que esses dois menores são alunos da escola, amigos de infância. Eles dividiram na tarde de hoje uma cápsula de droga sintética, que eles chamam de balinha. E, então, os dois entraram em estado alterado pelo uso dessa droga e começaram então a se diferenciar do grupo. Os outros menores ocupantes da escola teriam solicitado que eles se afastassem, e eles foram para um alojamento, um lugar apartado dos demais. Neste local, teria havido uma discussão entre eles. O menor que foi vítima teria partido para violência em cima do menor autor, que estava de porte de uma faca de cozinha no bolso. Então, teria tentado se defender e aí utilizou então a faca na defesa, proferiu então um golpe da região do pescoço e outros golpes também, então vindo a ferir de morte o menor vítima. Na sequência, ele abandonou a faca no local, pulou a janela e depois pulou o muro. A fuga dele foi presenciada pelos demais menores’, afirmou Wagner Mesquita.³⁵⁸

Tal situação foi um forte baque para o movimento de ocupações, na medida em que os *ocupas* já tinham vivenciado diversas situações que mostravam que sua condição na escola era de exposição a violências provindas dos mais diversos âmbitos, como a própria fala de Helena denota. O ocorrido, somado a outras situações, ajudou a acelerar o processo de reintegração de posse pedidos pelo Estado, como vemos no pronunciamento do Procurador-Geral do Estado, Paulo Sergio Rosso:

³⁵⁸ ADOLESCENTE é encontrado morto dentro de colégio estadual ocupado. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/adolescente-e-encontrado-morto-dentro-de-colegio-estadual-ocupado.html> acesso em 30 ago. 2022.

A PGE nada tem a declarar sobre o fato em si, que será investigado pela Polícia Civil. Entretanto, sejam quais forem as circunstâncias, o lastimável acontecimento reforça a tese defendida pelo Governo do Estado de que as invasões às escolas colocam em risco a integridade física e psicológica dos menores que participam do movimento, razão pela qual a Procuradoria tem buscado, por todas as formas, realizar as desocupações amparando-se em ordens judiciais.³⁵⁹

Diante da série de ataques sofridos pela ocupação, Helena lamenta que o espaço tenha se tornado perigoso, e, por isso, já não era mais sustentável mantê-lo. Com a chegada da reintegração de posse em outras escolas, e a aproximação da polícia, os estudantes apenas deixaram a escola. O caso do colégio Juscelino demonstra que, mesmo as ocupações centrais, que possuíam certa proteção, por conta de sua localização e visibilidade, ficaram expostas a violências diversas. Não só em relação a exposição à criminalidade, mas também as ameaças constantes de pais, membros da comunidade e da própria polícia. Além disso, lidavam com o grêmio estudantil que buscava deslegitimar o movimento de ocupação, e até mesmo o recebimento de uma reintegração de posse falsificada. Ainda que várias dessas situações tenham sido vivenciadas pela ocupação do Arnaldo Jansen, a vulnerabilidade da ocupação Juscelino se apresenta de maneira profunda, na medida em que não contavam com uma estrutura solidária, enquanto o colégio Arnaldo possuía. Nesse sentido, ainda que durante algum tempo a ocupação tenha se mantido com oficinas e auto-organização, o passar do tempo foi tornando sua manutenção praticamente insustentável.

A melancolia que marcou o final desta ocupação tem estreita relação com a dificuldade de estender as redes de solidariedade, para que estas pudessem de alguma forma criar uma camada de proteção para os estudantes frente aos ataques sofridos, e gerar o fortalecimento interno da ocupação. Em alguma medida, a experiência da ocupação ficou marcada como uma forte experiência traumática, mas a despeito disso, Helena reitera sua importância e valor:

Helena: É.. acho que pensando coletivamente, assim, acho que isso serviu muito pra mostrar como os estudantes têm força. Podem ter força, tem voz e tem poder, eu acho que às vezes a gente subestima muito, né? O adolescente jovem. A gente acha que ele não sabe muito bem o que ele tá falando, que ele tá fazendo, né? E... o mais gratificante pra mim foi saber que... as ocupações serviram pra mostrar que quando você une os jovens de escola pública pra enfim, suprir determinada demanda, eles podem fazer grandes coisas. E eu acho que essa questão de não se conformar com o

³⁵⁹ NOTA da Procuradoria-Geral do Estado do Paraná. Jornal União. 25 out. 2016. Disponível em <https://jornaluniao.com.br/noticias/geral/nota-da-procuradoriageral-do-estado-do-parana-2016-10-25/> acesso em 07 ago. 2022.

futuro ali que era exposto pra gente, porque acho que a ocupação era uma forma que a gente encontrou de defender a educação e de continuar com ela, né? Porque pra um estudante de escola pública uma educação superior, por exemplo, não é muito incentivada, né? Mas acho que a ocupação teve muito esse papel de incentivar os jovens a continuarem a estudar, a saírem da escola, virem pra universidade, participarem de grupos de pesquisa, falarem sobre ocupação... porque eu vi muita gente que participou da ocupação que veio pra universidade, que veio tomar esse espaço, então uma coisa que eu via muito na ocupação era gente querendo reafirmar seu espaço na sociedade. Gente que queria acender das classes sociais mais baixas e mostrar “olha, eu vim de escola pública e por mais sucateada que ela seja, eu estou aqui. Eu estou em pé de igualdade com vocês”. Então ver onde boa parte das pessoas que participaram da ocupação comigo chegaram, é muito gratificante pra mim, né? Ver o papel que essa ocupação trouxe pra forma que a gente vê a juventude é muito gratificante pra mim, né? Agora eu tô fazendo PIBID [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência] e quando eu entro dentro da sala de aula pra dar aula para os adolescentes, por mais que não faça muito tempo assim, eu já mudei de posição: eu já não sou mais aluna de uma escola pública, né? Quando eu entro ali eu já tô me colocando no papel de futura professora. Antes de subestimar um jovem com conhecimento eu lembro das ocupações e vejo eles em pé de igualdade, então eu acho que a transformação da forma que a gente vê o jovem é, a partir das ocupações, é muito interessante, assim. Porque a gente incomodou muita gente na ocupação.

6.1.2. Quebrada

As três últimas escolas que vamos analisar são marcadas por uma característica de territorialidade, chamada pelos *ocupas* de “periferia”, ou “invasão”. Neste ponto, surge com relevância a noção de “quebrada” apresentada por Jonnefer Barbosa³⁶⁰, na medida em que a palavra “periferia” não consegue abarcar as dinâmicas espaciais apresentadas em diversos territórios. A periferia nem sempre é “periférica”, pois muitas vezes ela está localizada no centro ou próximo a ele, mas ainda sim, o espaço da quebrada é marcado por uma “intensidade” que a distancia e invisibiliza. Não só as interpéries serão diferentes, mas também a forma que a ocupação toma está relacionada a essas distinções territoriais:

No Brasil, a periferia ou os subúrbios são pensados como afastamentos de um centro referencial. Esse afastamento é constitutivo à definição de quebrada, porém não pode ser lido como estrita distância mensurável. A quebrada implica um distanciamento como intensidade, e não medida espacial ou cronométrica. Como imagem do pensamento, a quebrada é uma elocução do fora. Quebram em sua concretude as ‘categorias hegemônicas da espacialidade’, quebram a dialética entre ‘uno e múltiplo’, ‘dentro e fora’, ‘eu e o entorno’. Sou da quebrada, sou quebrada.³⁶¹

Quando questiono sobre o início da ocupação, Ester relata que este se deu em um acordo entre os colégios Arnaldo Jansen, Elza Scherner e o seu colégio, Shirley Catarina. Aqui, ela destaca sua identificação com a noção de periferia:

³⁶⁰ BARBOSA, 2021 op. cit. p. 115-125.

³⁶¹ Idem, p. 122.

Ester: então, no início a gente teve uns primeiros contatos com a Íris, [...] lá do Arnaldo Jansen. Daí tava o pessoal mais do centro e mais a frente, daí a gente falou 'não, não vamos deixar só pro pessoal do centro, né? a gente é periferia, a gente vai representar a periferia, né'.

Ela comenta que sua escola era conhecida por ser muito precária, e era diretamente relacionada ao tráfico pelos que olhavam de fora. Seu relato apresenta a situação de milhares de escolas brasileiras, que vivem *praticamente* à margem do Estado:

Ester: Então, o meu colégio, que eu estudava, ele é localizado num lugar que é de beira com a invasão, né, que é a Vila Nova que a gente chama lá. Antigamente não tinha...hoje em dia tem asfalto, tudo, mas na época que eu estudava não tinha nenhuma questão estrutural da própria comunidade ali, era uma situação bem terrível, né? O colégio Shirley sempre era visto como "ai, colégio que só faz bandidos, lá daquele colégio só sai bandido" né, por conta, né, a gente estudava de beira com uma invasão e na esquina era a biqueira, era assim que era o colégio, ainda hoje, até hoje tem a biqueira lá mas não sei se é os mesmos rapaz que tão lá ainda [risos] [Anne: [risos]]. Mas então, era uma realidade muito difícil por conta da violência, a questão do tráfico mesmo, na repressão da polícia com a comunidade, ali é uma invasão, né, e até hoje é invasão, então a realidade da comunidade escolar era um pouco conturbada por conta da estrutura da escola, da onde o espaço da escola está inserido, sabe? Imagine, você já estuda num lugar difícil, né, sob os olhos da sociedade, quem olha fala, né, 'nossa, lá no meio da invasão, né, que tipo de cidadão vai se formar de lá, né?'. O povo pensa assim, a grande parte da sociedade... só que é totalmente/é como se você olhasse pra fora e você visse um pesadelo, mas se entrasse na escola ali era totalmente diferente, né? Que nem o colégio, estrutura zero, né, todos os colégios, a grande maioria, né das escolas públicas, mas o meu colégio em especial era muito, muito, muito terrível, né, a gente tinha uma/como é que fala, a gente chamava/um bosque dentro da escola, um matagal dentro da escola, né, já ouvi relatos de meninas que foram assediadas lá, várias situações, sabe, a gente sempre tinha muito medo, mas a gente acaba naturalizando aquilo porque não temos outra [risos] escolha, né? Então era/é bem tranquilo assim em relação aos professores e a própria ali equipe da escola, né, são pessoas incríveis, né, eles transformam a vida daqueles jovens lá, daquela realidade mesmo, tinha época que eles/quando eu estudava a tarde, né, que eu tava na sétima, oitavo ano, mais ou menos, teve época que a semana inteira tinha toque de recolher porque a polícia ia chegar ali no bairro, né, que é bem coladinho assim a rua, bem coladinho com a invasão, e a gente tinha que sair mais cedo pra casa porque ia ter confronto com a polícia na frente da escola, literalmente na rua da escola, e a gente tinha que ser, tinha que sair pra casa, né, pra não/por conta que o próprio pessoal da escola tinha medo de acontecer alguma coisa, né, mas a gente/já presenciei muita droga dentro do colégio, né, a piaçada pulava o muro, pessoal de fora entrava no colégio, então tipo a gente/era pro pessoal da comunidade, né, a gente da escola não tinha medo, mas que nem os pais e a família alguns achava aquilo um horror, né, mas era assim, o pessoal pulava o muro, era meio/quem olhava falava "meu Deus, sem organização nenhuma, né" [Anne: uhum] mas era bem ruim também por conta da violência que as vezes o pessoal vinha de outro turno, pulava lá no outro turno pra arrumar confusão com outras pessoas, enfim, né, conflitos de violência no âmbito escolar, mas era, em relação a minha realidade/o meu cotidiano era/depois de um tempo o colégio claro que foi melhorando bastante, daí asfaltaram próximo a escola, tinha época que o colégio não conseguia passar pra entrar dentro do colégio sem estar com os pés tudo atolado de barro porque era barrão mesmo, nós se lascava pra chegar

no colégio, as vezes a gente tinha que chegar e ficar lavando os pés nas torneirinhas lá, limpando [Anne: uhum] pelo menos o máximo ali pra não ficar tão, pra não se sentir tão mal, né, então era mais ou menos assim.

Em sua fala, Ester apresenta o difícil trabalho de se conviver com os discursos do medo, como bem resume Barbosa: “as quebradas como zonas de perigo envolvem uma habituação e um jogo malandro com esses tristes afetos incutidos *em quem não é da quebrada*”³⁶². Ao mesmo tempo que ela apresenta a precariedade da situação da escola, por outro lado, vemos em sua fala a incessante ambiguidade do espaço que congrega brutalidade e tranquilidade. Quando questiono como ela se sentia naquele ambiente, ela complementa:

Anne: uhum, mas pra você assim era/você falou que se sentia até acolhida, você se sentia/

Ester: sim, a comunidade/ali, como é um público muito carente, em todos os sentidos, afetivo, enfim, né, várias realidades diferentes, né, todas as escolas, mas ali, em específico, então a gente era muito acolhido, era muito bem recebido, tanto pela/por todos da escola, não era só os professores, era o próprio pessoal ali da/os funcionários, as pedagogas, porque como não é um número muito grande de alunos, né, e os poucos ali são todos que moram nas proximidades [Anne: uhum] automaticamente todo mundo se conhece, até os professores, então a gente tinha uma relação muito/eu não sei explicar porque eu sou o que eu sou hoje graças/se eu não tivesse passado e vivido aquilo talvez eu não seria o que eu sou hoje, entendeu? realmente, a educação lá transforma vidas, aqueles professores eu não tenho nem palavras pra dizer porque realmente é emocionante a forma que eles trabalham e como eles lidam com os estudantes assim não tem descrição porque o trabalho deles ali em rela/e fora que a escola é aberta pra comunidade, né, tem a entrega do leite, tinha várias [Anne: aham] eventos na própria escola mesmo pra abrir pra comunidade, então, tipo, meio que criava essas relações ali infundadas com a própria comunidade e com o passar do/a gente nunca teve problema assim com o pessoal do tráfico, por exemplo, porque era todo o pessoal que morava ali nas proximidades, então a gente se conhecia, né [Anne: hum] com a gente nunca acontecia nada, né, mas era mais medo dos momentos de conflito e não eles em conflito com a comunidade, então tipo eles até tipo protegiam a escola, era mais ou menos isso, né, então ali era bem, era seguro e não era [risos] né, mas é assim.

Ester apresenta tal ambiente como seguro, pois a própria comunidade e o tráfico os protegiam; e inseguro, pois quando estes entravam em conflito com o Estado, o ambiente se tornava hostil; evidenciando a ruptura ambígua da “quebra que abriga”:

Ester: todas as escolas, né, mas a minha em especial, porque o meu colégio é/mudou muito agora, né, mas na minha época que eu estudava lá o negócio era [Anne: uhum...] aí, era um lugar feliz, mas a gente que é criança, né, não entendia as coisas que acontecia, daí depois que eu fui ficar, eu cresci e tals que eu fui entender eu falei “mano do céu, podia ter acontecido uma desgraça dentro do colégio”.

³⁶² Idem, p. 121.

Conforme comenta Barbosa,

A quebrada na cultura brasileira possui uma dimensão conceitual que sintetiza de forma indissociável, territorialidade e habitação, precariedade e afastamento, perigo e refúgio, condição existencial própria (“sou da quebrada”) e pertencimento ao mundo (“venho da quebrada”), linha de fuga e plano de acolhida, forma comunal de existência e zona de ameaça.³⁶³

A ocupação em tal ambiente se inicia marcada por tais características. A invisibilidade da periferia fora um dos critérios para que a ocupação se iniciasse no centro: “Ester: daí começou no centro, o pessoal falou ‘não, a gente aqui do centro vai fazer porque chama mais atenção e tals, né’ e a gente falou ‘é, tipo, se fosse a gente lá do Shirley ninguém ia dar moral’”. Após a ocupação do Arnaldo, o Elza Scherner e o Shirley ocuparam, e estes dois últimos tiveram que lidar com um modo diferente de organizar suas rotinas, na medida em que se fecharam fortemente para ajudas e apoios externos, por medo de abrirem o flanco para outras violências. No caso do Shirley, Ester explica que não recebiam as pessoas que ofereciam oficinas:

Anne: e vocês chegaram, por exemplo, a chamar gente de fora pra palestra, pra oficina?

Ester: não, não, não, não, a gente de forma alguma deixava ninguém entrar porque a gente não sabia quem eram aquelas pessoas, foi [Anne: entendi] um monte de gente, nutricionista, né, falar de/querer ofertar, né, oficina, culinária, foi cozinheiro, mas a gente tinha muito [risos] receio, né? E por conta do nosso colégio ser na periferia e não tá no foco, digamos, das mídias, a polícia ia muito lá na escola, né, eles queriam saber "quantas pessoas tinham, o que que vocês tavam fazendo, quem que tava na escola, cadê os documentos, cadê o pai, não sei o quê" e a gente barrava eles, falava "não, ninguém vai te passar nada [inaudível] lá no Ministério Público, se quer ir atrás da gente? vai lá no Ministério Público descobrir quem que é a gente" porque eles queriam saber se era aluno, se não era, se era professor, quem que era, né [Anne: uhum] e todo dia a gente meio que/o único problema nosso era isso, a polícia ficava muito, queria muito ficar em cima da gente lá [Anne: uhum] e coisa que a gente não via nos outros colégios, no nosso isso acontecia muito [Anne: uhum] as vezes eu passava dois, três dias só no portão, só no portão porque a gente tinha que ficar ali, conversando e tirando/mandando aquele povo correr de lá [risos] o policial era muito chato, meu Deus [Anne: [risos]] e muito repressor, né, eles iam lá reprimir a gente, queriam coagir de qualquer jeito "ah, se você não falar eu vou atrás da tua mãe" daí a gente falava "então vai" daí nós enfrentávamos eles, daí eles [Anne: que legal] "ah, então o conselho/vocês sabem, né, conselho tutelar tá pra pegar vocês, não sei o que" sabe, ameaçava, fazia um monte de coisa na nossa cabeça.

O principal fator negativo dessa ocupação foi a pressão da polícia, que através de suas rondas construiu um clima de terror psicológico no qual os estudantes se sentiam expostos.

³⁶³ Idem, p. 116.

Ester aponta que isso não era comum nas ocupações centrais, mas era uma realidade ali na região:

Anne: uhum, e como que vocês lidaram assim com essas, com esse clima, né, de tensão por causa disso?

Ester: muito medo, muito medo, angústia, porque se de dia eles faziam isso, a gente pensava "imagine a noite" se eles quiserem entrar aqui e fazer/terrorizar a gente, eles vão fazer isso [Anne: uhum] eles iam pra reprimir, eles reprimiam a gente, eles aterrorizavam a questão da força do Estado, digamos, né, era o embate dos Estudantes com o Estado, né [Anne: uhum] a gente se sentia/a gente tava batendo de frente com o sistema, e então eles tão vindo pra cima mesmo, então a gente vai ter que se defender [Anne: uhum] só que daí a gente pensava "bom, a maioria aqui é de menor, se acontecer alguma coisa aqui com a gente por conta deles, aí eles vão ver/o deles também vai dar ruim pra eles"

Anne: sim, sim, e durante a ocupação, como que foi o processo do tempo passando, como que/você consegue perceber que teve uma mudança do começo pro final, de como que foi o engajamento, se vocês/com o tempo, sabe, do processo ali...

Ester: então, por conta da, eu acho que por conta desses períodos que a gente se sentia muito reprimido, muito coagido, conforme o passar dos dias ia ficando pior, só pensava o pior, a gente tinha muito receio de acontecer qualquer coisa... teve um dia, foi um terror... a gente tava lá no colégio daí tinham os meninos que ficavam/eles subiam nas/eles davam um jeito de subir lá no muro, daí eles ficava espiando lá pra ver se tinha alguém de fora, né, rondando, chegou uma caralhada de carro da polícia, moto e começaram a ficar em volta do colégio, aterrorizando a gente, aquele dia a gente falou "meu Deus, cara, nós vamos apanhar aqui dentro do colégio, vai acontecer alguma coisa" eles fizeram isso só pra aterrorizar a gente, ficaram passando toda hora, ia e voltava, ia e voltava, ia e voltava [risos] então ia cada dia ficando mais tenso por conta desse terrorismo que a gente sofria, no centro eu acho que não tinha muito, né, eu acho que era mais/não ia policial fardado, por exemplo, no centro, igual no nosso, eles iam fardados, com a arma ali meio que queriam mostrar poder pra gente...

Se a Polícia, como expressão da violência estatal, surgia como principal figura de reação à ocupação do Shirley, em oposição, os “meninos da biqueira” se estabeleceram como proteção. Ester explicita essa relação complexa na qual os “traficantes” percebiam os *ocupas* como vulneráveis, e sua presença os protegia da polícia, como já apresentamos no subcapítulo 4.3.2. *Um pouco de caos.*

Nesse sentido, a ocupação do Shirley demonstra a circunstância de um território onde a presença do Estado se dá através do dispositivo policial, utilizado para construir um sentimento generalizado de medo e perseguição nos *ocupas*. Em oposição a isso, a força comunal da quebrada – ainda que saibamos de todas as implicações relacionadas ao crime organizado e ao tráfico – surge para proteção da ocupação. Por outro lado, Paula comenta sobre a experiência em uma das ocupações que apoiou, na periferia da cidade, em que a relação com o tráfico não foi amigável:

Paula: [...] Outro que aconteceu também, foi lá no jardim Ipê, que é periferia de São José. E a piazada lá tava recebendo ameaça de traficante. “Vocês tem que sair daí, vocês tem q sair daí porque senão a gente vai meter bala em todo mundo”. E a

ocupação do Ipê teve que terminar um pouco mais... a gente terminou mais cedo por segurança deles. Aí os meninos que estavam responsáveis “não mano, vamos continuar”, falei assim “meu, não cara, eles tão ameaçando de morte vocês, a gente vai discutir com traficante da área de vocês, cara? Não, acaba velho. Se quer participar da nossa ocupação, vem pra nossa ocupação”. Porque nesse meio tempo que teve ocupação, teve a greve dos professores também. Bem nessa época não podia fazer nada, não ia estar ocupado, mas os professores não iam dar aula porque tava de greve. Então, “vem pra ocupação, quando voltar os professores vocês voltar a estudar. A parte de vocês foi importante, já tá feita, mas a gente não vai arriscar a vida de vocês, né? por favor.” Foi essas, mais dramáticas, foi isso.

A experiência no Elza foi um pouco parecida, na medida em que tiveram uma ocupação mais restrita aos estudantes que estavam ocupando. Porém, tal situação não se deu exatamente por conta do conflito com a polícia, como foi no Shirley. Segundo a professora Beatriz, que em 2021 ministrava aulas no Elza, a escola, apesar de estar localizada num bairro de periferia, tinha alunos com condições sociais melhores, se comparados ao Padre Antônio Vieira, por exemplo.

Ada comenta que os professores e pais ajudavam bastante com doações, o que fez com que não precisassem das ajudas dadas pelo Arnaldo Jansen e SINSEP. Diferente do Shirley, que recusou a proposta de várias oficinas, por medo de deixar pessoas estranhas entrar na escola, no Elza, alguns professores e pessoas se mobilizavam para oferecer as oficinas, mas segundo Ada, mesmo que as oficinas ocorressem, era apenas o reduzido número de alunos que estava ocupando, que participava. Então, as oficinas foram perdendo o sentido, e ela aponta que, em certa medida, eles estavam apenas “protegendo a escola”, o que fica evidente também na decisão de suspender as oficinas, e usar o tempo para limpar e organizar a escola:

Ada: E a gente tentava trazer as pessoas de fora né, durante a ocupação, a gente tava tentando trazer os alunos, tentando trazer a comunidade, então a gente começou a organizar oficina - ah, oficina de dança, oficina de arte, oficina de redação, porque vai ter o ENEM, não sei o que - então a gente fez algumas ações, divulgada pelas nossas redes sociais e tal, mas nunca apareceu ninguém assim. Uma vez ou outra apareceu uns pais que vieram na porta do colégio conversar e a gente conversou com os pais, explicou pra eles, eles falaram que apoiavam, mas que não tinham como eles liberarem para que os filhos fossem pra escola, sabe? E entendemos completamente, né, tipo, era um bando de adolescente numa escola, então... mesmo com a presença de alguns professores as vezes pra fazer as oficinas que a gente chamava, não tinha como, ninguém ia, a gente completou quase um mês de ocupação, faltava dois dias se não me engano, e durante todo esse tempo foram só as pessoas que ocuparam mesmo, então a gente ficou só realmente segurando a escola, protegendo a escola, e a gente por conta disso fez algumas coisas lá também né? A gente cortou a grama... arrumou a torneira que tava estragada... foi tentando ajudar de alguma forma assim, sabe? [...] A gente lá no Elza que literalmente é um espaço de seilá, 10 metros quadrados, e daí o pessoal lá no CEP fazendo um monte de coisa, um monte do oficina legal e não sei o que, e parece que a mídia tentando impor que as escolas ocupadas deveriam tar fazendo isso, sem mostrar nenhuma realidade que a gente tava lá. Tipo uma escola com sete pessoas. Ocupando, sete alunos ocupando. Nada a ver.

Segundo ela, havia cerca de sete estudantes que estavam na ocupação desde o momento de seu planejamento, e estes permaneceram até o fim. No processo de ocupação, havia apenas estes estudantes e o grupo de dois “estranhos” que foram confrontados pelos estudantes a ajudar nas atividades da ocupação, como relatado no capítulo “Colisões”. O isolamento foi uma marca dessa ocupação, mas nos últimos quinze dias, um grupo de universitários do curso de Geografia da UFPR permaneceu com eles na ocupação, segundo Ada, por perceberem que eles estavam muito sozinhos:

Ada: [...] então dentro do Elza especificamente foram só os alunos, alunos e professores que ajudaram a gente, e esse grupo de estudantes [da UFPR]... acho que eles ficaram bastante tempo lá por isso assim... porque a gente tava se organizando muito sozinho, então eles ficavam um tempinho lá pra ver como que eram também, pra ajudar do jeito que dava, porque a gente conseguiu trocar bastante ideia com eles assim na época, e acho que eles tavam querendo saber também como que tava acontecendo as ocupas, estudando sobre isso de alguma forma, então foi mais assim, mais interno lá dentro do Elza.

A presença desses estudantes universitários ajudou a renovar os ares da ocupação, que até então era marcada por uma convivência intensa entre os poucos *ocupas*:

Ada: Daí essas pessoas adultas já [riso] que não eram recém entradas na faculdades, eram pessoas engajadas mesmo, e elas vieram pra ocupa num certo momento, eu acho que eram quatro pessoas, eles ficaram na ocupa com a gente os últimos dez dias, quinze dez dias, e eles ficaram com a gente lá, sempre iam lá, ficavam de noite né, e foi super legal, foi uma experiência bem bacana, ter outras pessoas de geografia, e pessoas adultas já, pra gente trocar uma ideia que não fosse com os próprios alunos que tavam ali só pra somar, sabe? Que não, não, a gente não tinha muito mais o que conversar, a gente tava tanto tempo junto ali, os quinze dias né. Então eles ajudaram bastante a gente, trouxeram doação também, de comida e coisa do tipo, perguntavam se a gente precisava de ajuda pra alguma coisa, e eles eram um grupo que tava rodando por todas as ocupas também, então eles ficavam um tempo em cada ocupa assim... e até hoje eu falo com eles, quando a gente se encontra em algum protesto eles também falam "ah, lembro de você da ocupa" [riso] é bem legal.

A presença dos universitários foi importante também no sentido de demarcar a visibilidade da ocupação, que possuía um sentimento de abandono, em relação à atenção dada as ocupações mais centrais. Esse sentimento é relatado por Ada recorrentemente, principalmente em relação à ocupação do Arnaldo Jansen, que apresentava mais apoios e estruturas:

Ada: É a gente, quando foi no Arnaldo assim, a gente ficou "nossa! olha o tanto de coisas que eles tão fazendo, não sei o que". Mas a gente chegou lá tinha tipo um

exército de pessoas, tinha muita gente, lá no Elza não tinha nem um terço do que tinha lá no Arnaldo, então era uma realidade completamente diferente assim... e a gente sentia isso assim... na época das ocupações o Arnaldo tinha um grande foco assim, ele era o colégio do centro que mais tinha peso né, e foi o primeiro, então tudo o que era relacionado a isso ia pra lá, as ajudas que eles queriam dar era pra lá, a Paola Carossela não foi pro Elza, ela foi pro Arnaldo, a gente nem sabia que ela tinha ido. Tudo o que tinha de ajuda, de apoio, de qualquer coisa, era pro Arnaldo, então a gente que era das outras escolas nem chegou a nem saber de muita coisa que aconteceu na época, não sabe de muita coisa assim, a gente ficou muito preso na nossa realidade ali que era tá numa escola, num lugar, num prédio vazio, exposto e que todo mundo sabia que tinha um monte de adolescente ali fechando uma escola, então foi uma realidade bem diferente. E a localidade do Elza é um local que é conhecido por ser perigoso, então na época era mais, era bem mais do que hoje em dia, por exemplo, então ainda mais à noite. Então era um medo constante assim, é uma realidade completamente [diferente] do Arnaldo que tinha outras estruturas, tinha mais pessoas, tinha mais gente ajudando, mais adultos apoiando, então no Elza a gente não teve isso assim sabe.

Aqui, existe uma confusão feita por Ada. A cozinheira Paola Carossela não esteve na ocupação do Arnaldo Jansen, e sim na ocupação do Fernão Paes Dias, a primeira escola ocupada de São Paulo em 2015. Ainda assim, seu argumento mantém sentido, na medida em que a cozinheira participou da ocupação da escola central de São Paulo, e o Arnaldo Jansen recebeu a visita da atriz global Letícia Sabatella. Ambas as situações apontam que algumas ocupações tinham visibilidade e possibilidade de construir oficinas e espaços com pessoas renomadas, enquanto as ocupações periféricas tinham dificuldade de manter suas atividades mais cotidianas. A mesma percepção é evidenciada por Ester, ao relatar a sensação que tinha durante a ocupação, e posteriormente, com o início das ameaças de reintegração de posse. Ambas as situações eram marcadas por enorme angústia e medo, devido as condições singulares das escolas na quebrada:

Ester [...] pro final, a sensação que a gente tinha é que nós éramos os prisioneiros, né, como se a gente realmente se sentisse num presídio, porque a gente tinha medo de ir embora, por exemplo, que nem eu, eu saía do colégio, eu chegava em casa era nove, dez horas da noite, eu pegava/eu não ia de a pé, e era perto da minha casa, mas eu tinha muito medo de ir [Anne: aham] da casa, todos os dias que eu não dormi na escola, eu pegava ônibus de uma esquina na outra pra poder chegar em casa porque eu tinha medo se alguém visse[...] porque chegou um período que a gente não sabia mais o que fazer, meio que saiu fora do controle porque não tinha pra onde a gente correr, a gente falou "bom, eles vão vir aqui" e a gente sentia muito a diferença do tratamento pro pessoal do centro do nosso colégio, então, tipo, era muito pesado porque lá no centro ia advogado fazer autenticação, falar "oh, a gente tá notificando vocês mais uma vez e tals". Pra gente não, a gente era esculachado no portão, a polícia ia lá com dois, três caras e falava "vocês tem que sair tal dia, se vocês não saírem daí não sei o que, vai acontecer isso, vai acontecer aquilo".

Ainda que de formas diferentes, as duas escolas viveram uma sensação de hierarquização entre as ocupações, na qual as centrais iam tomando a voz e o protagonismo das

periféricas. Porém, esse processo não foi constatado apenas dentro da dinâmica da cidade de São José dos Pinhais. Ada argumenta que a própria cidade, que deu início ao movimento, com o tempo foi sendo esquecida e que esse esquecimento era a maior frustração que ela tinha, em relação ao vivido:

Anne: E dentro de tudo isso que você falou, qual que foi a coisa mais frustrante assim, o que te deixou decepcionada, de todo esse processo?

Ada: Hmm... eu acho que foi o não reconhecimento de São José dos Pinhais como parte da ocupação. Eu lembro de quando já tava no ápice assim, quando muitas escolas já tavam ocupadas, os lugares já tavam noticiando as ocupações, o propósito dos alunos, só se falava de São Paulo, só se falava de cidades grandes, e São José era completamente esquecida. Então, eu acho que teve tanta organização por parte de São José em se inspirar a fazer as ocupações a gente ter esse primeiro passo, mas a gente tava num lugar tão isolado assim, eu sinto que pra gente ali do Elza foi uma experiência muito sozinha assim. A gente que ia atrás das outras escolas, a gente que ia atrás de saber algumas coisas se não a gente nunca saberia, e o arrependimento, e a tristeza é de não ter tido a oportunidade de ter trabalho isso melhor, essa relação entre as escolas, acho que poderia ter sido alcançado coisas muito maiores se isso tivesse sido organizado de uma forma diferente, sabe? A união das escolas foi tudo tratado muito individual, do que no coletivo sabe, então a falta do coletivo fez com que no fim das contas tivesse um tempo perdido, pelos alunos, que tiveram ali passando por momentos difíceis, por um mês inteiro, em várias escolas precárias que tiveram dificuldades muito maiores que a gente, e não tiveram apoio, foi completamente esquecida. A gente viveu ali por tanto tempo, e não teve reconhecimento nenhum disso. Não é só reconhecimento de "ai a escola tal" não é nesse quesito, é entender que tinha sido uma luta conjunta assim sabe. E acabou que muito do retorno de algo ficou pra um lugar só, então todo mundo sabia do Arnaldo, das outras escolas ninguém sabia, e ninguém quis saber. Então, quando foi pra São Paulo por exemplo, ninguém sabia do Arnaldo, sabiam da escola de São Paulo, então as coisas foram escalando pra lugares que tinham renome, então foi muito triste viver isso na época que tava acontecendo sabe, a gente tá ali há tanto tempo, lidando com tanta coisa, difícil assim pra no fim outros lugares tarem lidando com outras questões assim, sabe. A gente se sentiu abandonado assim. Sinceramente, então tanto que na parada da Paola Carossela ter ido cozinhar no Arnaldo, poderia ter sido uma coisa maior né, poderia ter envolvido outras escolas, outras coisas, mas no fim ninguém sabia, sabe. Eu não sabia disso até dois anos atrás, muito tempo depois que as ocupações já tinham acabado, sabe, nem sabia que ela tinha ido. Daí alguém falou "ah porque a Paola Carossela foi na ocupação né, do Arnaldo" eu fiquei, eu tava nas ocupações, eu tava presente em tudo sempre ajudei, sempre tava ali e eu não sabia. Uma das pessoas que tava pioneira no negócio ali, sempre participando de tudo, tentando envolver as escolas, tentando tar junto do Arnaldo, ajudar o Arnaldo, fazer com que o Arnaldo fizesse as coisas também, e eu não sabia, esse tipo de coisa assim, fez com que a gente se desanimasse muito assim, dentro da ocupação também sabe. Era o cansaço, era o medo e era isso, era a frustração de ser abandonado, não ser lembrado.

Anne: É, eu até decidi, eu vejo por exemplo que as ocupações do Paraná elas ficaram muito centralizadas no CEP, no colégio estadual, e assim foi muito nítido, e depois a UPES tentando tomar a voz, então São José foi ficando meio que assim, sendo que São José foi protagonista essencial, essencial mesmo, se não fosse não tinha nada

Ada: Exatamente, é justamente por isso que a gente ficou meio chateado assim, como assim, tava ali desde o começo, e do nada ninguém fala sobre isso sabe, e a falta dos próprios colégios de se organizarem sobre isso. O CEP receber tanta atenção, e eles entenderem que não é eles, que eles não estão falando sobre o CEP, que eles tão falando sobre um movimento muito maior que eles mesmos, então era essa questão que ficava entre a gente, a atenção ficou toda centrada num lugar só, sendo que poderia

ter sido explorado muito mais, teria evidenciado muito mais coisas assim, a própria sociedade não entendia na época, e não entende até hoje, porque nunca participaram disso ativamente, então não tem nada registrado sobre isso, a gente fica ali só na história mesmo, só mais um número na quantidade de escolas ocupadas na época.
Anne: Não mais agora, agora vai ter, oficialmente na história vocês vão estar.

6.2. Fim forçado

O primeiro pedido de reintegração de posse feito para a cidade de São José dos Pinhais ocorreu no dia 9 de outubro, contra treze escolas ocupadas. Logo, desde o início, a ameaça jurídica era uma sombra sobre o movimento. O primeiro pedido realizado tinha como base a ideia de apesar do legítimo direito à manifestação, os estudantes estavam impedindo outros de acessar a escola: “os invasores confundem o exercício do direito de reunião e livre manifestação com a reprovável atitude de impedir que outros discentes ingressem no colégio para efetivação do direito social à educação”³⁶⁴. Argumento muito utilizado nas falas dos pais e do MBL como vimos anteriormente.

Tal pedido, expedido contra “desconhecidos”, foi aceito pelo juiz Juan Daniel Pereira Sobreiro, determinando a desocupação em 24 horas e uso da força policial, se necessário, sob acusação de “esbulho”. Porém, a Defensoria Pública do Paraná conseguiu interromper a ação, ao apresentar argumentos em relação aos direitos fundamentais. Segundo Tavalori, que analisou os pedidos de reintegração de diversas escolas do Paraná e do Brasil, tal defesa reuniu argumentos que reinteravam principalmente o fato de a escola não estar fechada, e sim aberta e ativa, sendo autônoma e democrática. As considerações feitas pela Defensoria Pública chegaram às mãos do juiz plantonista, Guilherme Frederico Hernandez Denz, em 14 de outubro, que suspendeu o mandado, pedindo uma audiência de conciliação, que havia sido negada pelo juiz anterior. Tal decisão foi acompanhada de grande agitação nas ocupações de São José dos Pinhais, gritos de “Firme!” ecoaram por várias escolas da região³⁶⁵.

³⁶⁴ Autos do processo 0005267-62.2016.8.16.0036, p.4. Apud: TAVOLARI, B. Posse e propriedade nas ocupações de escolas por secundaristas: o caso do Paraná. IN: COUTINHO, D. R.; PROL, F. M.; UNGARETTI, D.; MIOLA, I. Z.; FERRANDO, T. **Propriedades em transformação 2**: expandindo a agenda de pesquisa. São Paulo: Blucher Open Access, 2021. p. 101-126.

³⁶⁵ EE – De estudante para esudente. **Comemoração do colégio Arnaldo Jansen...** São José dos Pinhais, 14. out. 2016. Facebook: [movimentodeestudenteparaestudente](https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/). Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/videos/1691858514466559>

Tavori argumenta que a atuação de juízes plantonistas e substitutos, que decidiram a favor dos estudantes, foram importantes para a extensão do movimento em diversas cidades, como é o caso de São José dos Pinhais, Paranavaí e Toledo. Porém, em 17 de outubro, o primeiro juiz retorna, e retoma sua ação anterior, dizendo que a audiência pública seria inútil para “cessar o movimento”, demonstrando que não haveria debate a respeito da validade democrática das ocupações. De fato, nesse segundo momento, o discurso do juiz não se limita a falar sobre o esbulho; ele apresenta diversos argumentos ideológicos que irão apresentar a faceta discursiva que o judiciário está representando:

“Ocorre que não se verifica a possibilidade de reconsideração da decisão guerreada, pois, com a devida vênia, a “conciliação” é despropositada.

Em primeiro lugar, não se sabe ao certo quem são os líderes do movimento de ocupação das escolas em nível local e em que medida poderiam responder de forma cabal pelos demais ocupantes. Não à toa, ainda não foram identificados nestes autos, muito menos se apresentaram para qualquer debate. E pergunta-se: negociar o quê?

Ora, pelo consta, o motivo da ocupação seria a alteração, via Medida Provisória, da grade curricular do ensino médio, contudo, este Juízo, tampouco o Estado do Paraná e demais intervenientes (Defensoria Pública, Subseção da OAB/PR e Ministério Público) detém qualquer margem de discricionariedade para retroceder o ato normativo, porquanto de iniciativa do Governo Federal.

Poder-se-ia argumentar que o objetivo da audiência seria evitar o conflito com a Polícia Militar, assegurando a desocupação pacífica. Infelizmente, o precedente do evento 28.1 é mais do que salutar para provar categoricamente que não há interesse dos ocupantes em deixar os estabelecimentos de ensino voluntariamente.

Interessante notar que em nenhum momento foi sugerida a convocação de representantes dos pais dos ocupantes, o que é lastimável. Além disso, em inúmeros veículos de comunicação, o Governador do Estado do Paraná já afirmou que as mudanças trazidas pela Medida Provisória não são automáticas e, caso confirmadas em nível de Congresso Nacional, não prescindem do prévio debate com todos os interessados (professores, alunos, pais etc.). Mesmo assim, não houve sinalização dos ocupantes a esse respeito.

De fato, é inegável o elevado conteúdo político das ocupações, conforme se pode ver das notas da CUT, do PT (Partido dos Trabalhadores) e da União Paranaense dos Estudantes Secundaristas), quando questionam a legitimidade do atual Governo Federal.

Com o devido respeito à Defensoria Pública e ao ilustre Juiz de Direito Substituto em 2º grau plantonista, os apontamentos lançados mostram que beira à ingenuidade, para dizer o mínimo, supor que a audiência teria o condão de cessar o movimento, dado o alto grau de politização.

É claro que não se quer o conflito, entretanto, eventual resistência à ordem judicial deve ser quebrantada com o emprego de força moderada, se preciso. Não se está aqui a defender o uso da força a todo e qualquer custo, mas sim garantir o respeito às leis, este o maior exemplo de cidadania.

É incrível que não se perceba que os “protestos” neste país, em larga escala, são caracterizados não pelo uso pacífico de espaços públicos (presença em praças, marcha em vias públicas etc.) e o prévio aviso do local e horário onde se darão (como em qualquer sociedade civilizada), mas sim pela ocupação recorrente de edifícios públicos, prejudicando a regular continuidade do serviço público.

A história recente mostra que as ocupações vão desde escolas, às Secretarias de Governo, órgãos da Administração Pública e até mesmo Assembleias e demais Casas Legislativas. E dada o elevado grau de rancor da chamada “esquerda” com o Poder Judiciário, não se pode cogitar surpresa se em breve prédios de Fóruns e Tribunais de Justiça passarem a ser alvo de “protestos” dessa natureza. Acaso isto ocorra, será que alguns julgadores seriam tão condescendentes?

Para arrematar, vale registrar que o Governador do Estado do Paraná, afetado pelo recente episódio do dia 29.04.2015 (Greve dos Professores), evidentemente não quer afetar ainda mais sua imagem política com ocasionais registros de uso de força imoderada. Assim, é patente que o Governo do Estado do Paraná e a Polícia Militar estão atentos a esse cenário, mormente se a grande maioria dos ocupantes são adolescentes.

Nesse contexto, como o direito em litígio não admite composição e estando cabalmente demonstrado que não há margem para negociação, pela via judicial, da desocupação voluntária, mantém-se a decisão agravada, indeferindo-se, ainda, o pedido do evento 27.1;366

O governador do Estado é citado pelo juiz, na medida em que este não havia agido de maneira mais assertiva – como o teria feito antes –, na interrupção do movimento. Segundo o próprio juiz, Beto Richa estaria preocupado com sua imagem, recentemente associada ao massacre dos professores, no 29 de abril do ano anterior. O governador, de fato, demora cinco dias para pronunciar sua opinião sobre às ocupações, mas quando o faz, novamente vemos os ecos de um discurso alinhado com o antipetismo e a criminalização dos movimentos sociais:

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. Numa perfeita doutrinação *ideológica* das escolas do Paraná e do Brasil. Aqui, talvez, com mais intensidade, pela agressividade dos sindicatos daqui. Eu peço aos pais e mães que cuidem dos seus filhos nas escolas, que conversem com seus filhos: meu filho, o que está acontecendo? Meu filho, por que você está manifestando? Quem pediu para você fazer isso? Em nome do que, de que causa? É uma doutrinação. Estão formando cidadãos, amanhã, que vão defender os grupos extremistas, grupos de esquerda. E quem deve receber ou passar a formação dos seus filhos são os pais e as mães. Professor tem que ensinar as crianças, não querer substituir o inadiável insubstituível papel do pai e da mãe na formação dos seus filhos.³⁶⁷

O que podemos perceber na reação das autoridades estatais em relação ao movimento, é, em primeiro lugar, o discurso alinhados ao antipetismo, em segundo, à ausência de diálogo e reconhecimento dos estudantes como categoria autônoma, e por fim, o processo de

³⁶⁶ Autos do processo 0004761-86.2016.8.16.0036. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/processos/254594507/processo-n-000XXXX-8620168160036-do-tjpr?query_id=9e9e8e7f-6f13-4308-9a3d-05ae08cb69cb acesso em 08 ago. 2022.

³⁶⁷ BETO Richa diz que alunos não sabem por que estão protestando no Paraná. G1. 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 em 6 fev. 2021. (min. 1’25’’)

deslegitimação das ocupações, perpetrada a partir de sua associação com a “esquerda”, citada tanto na fala de Richa, quanto na do juiz.

Outro pedido de reintegração de posse é emitido, e unido ao pedido anterior, neste segundo momento, não só “desconhecidos” são apresentados como parte do processo, mas também a UPES. A UPES é citada provavelmente por ter se colocado como participante das ocupações, ao organizar a assembleia geral dos estudantes, e a conversar com o Beto Richa. A dificuldade de identificar os “líderes” do movimento, como apresenta o próprio juiz, também deve ter sido fato preponderante.

09/10/2016 Processo n.0004761- 86.2016.8.16.0036	01/11/2016 Processo n. 0005267- 62.2016.8.16.0036
1) Colégio Estadual Afonso Pena 2) Colégio Estadual Angelina Anamaria 3) Colégio Estadual Arnaldo Jansen 4) Colégio Estadual Guatupe 5) Colégio Estadual Barro Preto 6) Colégio Estadual Lindaura Riberio Lucas 7) Colégio Estadual Pe Antonio Vieira 8) Colégio Estadual Elsa S. Moro 9) Colégio Estadual São Cristóvão 10) Colégio Estadual Herbert de Souza 11) Colégio Estadual J.K. de Oliveira 12) Colégio Estadual Schirley T.C Machado 13) Colégio Estadual Unidade Polo ³⁶⁸	1) Colégio Estadual Anita Canet 2) Colégio Estadual Costa Viana 3) Colégio Estadual Ipê 4) Colégio Estadual Zilda Arns Neuman 5) Colégio Estadual Colônia Muricy 6) Colégio Estadual Colônia Malhada 7) Colégio Estadual CEBEJA-SJP 8) Colégio Estadual Silveira da Motta

O processo de reintegração das 21 escolas ocupadas chega à segunda instância em 1º de novembro, quando é validado pelo desembargador Vitor Roberto Silva.

O movimento chegava a quase um mês de duração, e, nesse ínterim, já passava pelo desgaste associado às questões tratadas nos capítulos anteriores. Tanto as ameaças sofridas de diversos lados, as dificuldades de manter a ocupação, a intransigência do governo federal e a pressão psicológica foram fatores que marcaram o fim das ocupações. Dois eventos foram

³⁶⁸ TAVOLARI, B. op. cit. p. 124.

preponderantes para a construção de uma virada discursiva da sociedade, em relação às ocupações: a reorganização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e a redistribuição dos locais de votação para as eleições.

Com o passar do tempo, o movimento havia perdido grande parte do apoio, com apresenta Tavorali, isso fica evidente na consolidação dos processos de reintegração de posse, e na postura da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), que foi órgão essencial na defesa das ocupações, e que neste momento se pronunciaram da seguinte forma: “a OAB passa a afirmar que o movimento de ocupação das escolas ‘já cumpriu seu objetivo, clamando seja restabelecida a normalidade do ensino público na rede estadual, evitando maiores prejuízos para milhares de jovens que precisam do conhecimento para buscar um futuro melhor’”³⁶⁹.

A sensação de perda dos apoios ficou evidente para os estudantes, e também o cansaço físico e mental de manter a ocupação com todas as dificuldades que se apresentavam. O discurso de cansaço fica evidente principalmente nas falas de Helena, Ester e Ada, que tiveram todas as adversidades citadas anteriormente, enquanto os *ocupas* do Arnaldo não falam sobre isso. Ester, como mostrado, comenta sobre a sensação de estar num “presídio”, e o desgaste relacionado a estar sempre alerta em sensação de perigo. Helena fala sobre as dificuldades de manter a organização, com poucas pessoas na ocupação:

Helena: E depois disso era a própria questão da organização, assim, da disciplina muitas vezes, porque enfim, como eu disse, né? No final da ocupação tinham pouquíssimas pessoas lá. Foi cada vez mais difícil tentar mobilizar o pessoal pra fazer as coisas, porque não tinha quem fizesse, sabe? Tinha o que? Chegou na reta final da ocupação e tinham 5 pessoas lá. E como é que a gente vai fazer? Vai colocar 5 pessoas num colégio médio, pra vamos dizer, um pra vigiar os portões, um pra cozinhar, pra ajudar nos afazeres de limpeza...

Já no Elza, Ada comenta que a ocupação chegou ao fim mais organizada do que começou, mas havia a sensação de que o fim estava chegando:

Ada: Aí tanto que nos últimos dias a gente já sabia que tava acabando, já tava difícil, já tava muito tempo ocupado, já tava se falando muito disso, o governo, a sociedade já tava cansada das escolas ocupadas porque aí "a gente quer que nossos filhos vão pra escola, porque eu não aguento mais ele em casa", quem diria que teria uma pandemia quatro anos depois né [risos].

Nesse ponto, o mandado de reintegração de posse encontrou escolas em diferentes situações e, dessa forma, o processo de desocupação se deu, também de diferentes formas.

³⁶⁹ Idem, p. 126.

6.2.1. Despedidas

Podemos pensar em duas categorias: a saída voluntária e a retirada pela polícia. Para além, podemos analisar que existem situações nas quais há uma espécie de ritual de saída “catártico”, e outros em que o sentimento final fica sufocado. A forma como o processo de fim da ocupação se dá é de extrema importância para, posteriormente, as elaborações de memória que se darão. Existe uma coincidência, na qual a presença da polícia durante a desocupação, fez com que os estudantes de alguma forma tivessem um “ritual”, enquanto as ocupas que decidiram sair antes da polícia chegar, apresentam um discurso melancólico a respeito da desocupação, e por vezes, do próprio significado que esta teve individualmente a longo prazo.

Escola	Saída Voluntária/Polícia	Catarse/Sufocado
Arnaldo Jansen	Com Polícia	Catarse
Anita Canet	Com Polícia	Catarse
Shirley Machado	Com Polícia	Catarse
Juscelino Kubitschek	Sem Polícia	Sufocado
Elza Scherner	Sem Polícia	Sufocado
Padre Antônio Vieira	Sem Polícia	Sufocado

As reintegrações de posse se realizaram entre os dias 4 e 8 de novembro, e o Arnaldo Jansen, provavelmente por sua visibilidade, foi uma das primeiras a ser desocupada. O processo de negociação com os estudantes durou cerca de quatro horas, entre a chegada da polícia e as negociações com o Ministério Público (MP-PR). A desocupação foi transmitida ao vivo pelo Facebook³⁷⁰, segundo os estudantes, como garantia de que a polícia não iria agir de forma violenta. Além da presença de membros do MP-PR, também havia advogados representando os estudantes, e o canal de comunicação *Globo News*. A autorização da presença da Rede Globo gerou bastante controvérsia entre os estudantes, que no movimento geral tinham um discurso fortemente contrário às mídias hegemônicas. Segundo Íris, dentre os poucos arrependimentos que tinha em relação à ocupação, o maior deles era ter permitido a entrada da Globo News na desocupação.

³⁷⁰ EE – De estudante para esudente. **Ao vivo reintegração de posse...** São José dos Pinhais, 4. nov. 2016. Facebook: [movimentodeestudenteparaestudente](https://www.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente). Disponível em: <https://www.facebook.com/1684195465232864/videos/1707079249611152> . Acesso em 17 jul. 2022.

Anne: E aí já no processo final ali, depois da ocupação e tudo o mais - que durou um mês-, o processo final ali, como que foi assim essa, a reintegração de posse e a saída?

Íris: Então, a gente primeiro tentou não aceitar a reintegração de posse de nenhum jeito, só que daí o que eu que eles fizeram? Eles... porque pra reintegrar eles tem que entregar o papel na nossa mão, né? Então a gente não atendia, a gente fingia que não tava nada acontecendo, aí teve um dia que eles jogaram o papel pra dentro do colégio e já era, não entregaram na mão de ninguém, o oficial de justiça só foi lá jogou e como se tivesse entregue e já era. E daí foi, foi isso, tinha data lá pra reintegrar, a gente falou "vamos resistir", teve a reintegração de outros colégios antes, aí a gente ficou. No dia da reintegração... uma coisa que eu me arrependo, de ter deixado a Globo News ter entrado dentro do colégio, que hoje eu vejo de outra forma, a ideia deles lá dentro, que eles passaram. Teve uma discussão bem grande pra eles poderem entrar dentro do colégio, no fim foi decidido que eles entrariam, eu inclusive no dia concordei depois de um grande debate dentro do colégio, mas hoje eu não concordaria, vendo depois o que aconteceu, mas daí foi isso. A reintegração foi, a polícia entrou lá, pulou o muro, não; entrou pela secretaria do colégio, que a diretoria abriu a porta e daí tirou as mesas, que a gente tinha feito meio que uma barricada de mesa, tirou as mesas, coisarada. Eles já tinham cercado o colégio inteiro pra não, pra não, enfim... não sei porque eles fecharam o colégio inteiro lá, um monte de policial. No dia os pais tavam com muito medo dos alunos estarem na reintegração, então tinha pouca gente dentro do colégio, eles reintegraram o colégio tipo com dez alunos dentro do colégio, e mil policial do lado de fora, mas beleza, reintegraram, entraram lá. Daí por bobice nossa, não pensamos na hora, a gente não fechou o corredor, só colocou os cadeados, o que que eles fizeram? Arrebentaram os cadeados... a gente fez a barricada de mesa à toa, porque eles arrebentaram o cadeado do lado e entraram em dois segundos. Mas daí entraram lá dentro, eles não podiam tirar a gente de dentro do colégio à força. Eles abriram o portão de cima, e a gente tava sentado em roda, eu lembro, com um braço um preso no outro... foi isso. Daí eles ficaram lá enchendo nossa cabeça, enchendo nossa cabeça... "desocupa e não sei o que". E daí foi uma coisa que eu fiz e que hoje eu faria diferente, que foi ter levantado pra ir embora, eu tava resistindo, daonde saiu da minha cabeça levantar pra ir embora, os caras eles entram na mente assim, sabe? Um monte de homem assim em volta da gente, de terno, importante, né? Coisa que a gente ignorou o tempo todo, na hora ali, a pressão em cima da nossa cabeça com que a gente saísse do colégio de forma espontânea, "ah beleza vamos sair", sabe? Mas eu lembro que eles tavam, eles foram diminuindo a quantidade de pessoas dentro da escola... porque eles pediram, a gente tava cerca de dez onze pessoas dentro da escola e uma galera na frente do portão da escola; quando a polícia chegou tirou a galera da frente do portão porque a galera tava tudo, mão abanando, só tavam um do lado do outro, afastou todo mundo, só ficou a gente lá dentro do colégio. Aí eles pegaram uma lista de contatos da direção, e ia ligando pro pai dos estudantes, daí se o pai dos estudantes não fosse, como os estudantes a maior parte era menor de idade, aí era conselho tutelar. Então por medo, muito pai falou pra galera sair, tipo ligava pro estudante, tipo "saia daí, porque se não vai dar ruim", ou o pai tinha que buscar o estudante lá na porta do colégio. Mas a gente resistiu assim, a gente resistiu um dia inteiro, dá pra dizer, que fez com que atrasasse reintegração de outros colégios que já tavam marcado, né? Aí no fim ficou eu, meu irmão, minha irmã, e mais um estudante, acho que foi o Pedro, eu sei que teve um ou dois, acho que só mais um estudante que ficou com a gente, não vou saber te dizer quem que era agora. Não sei também se não foi a Elisa, não vou saber te dizer mesmo. Aí a minha mãe - como ela já tinha essa informação, de que se eles não conseguissem contato com ela, eles não poderiam vir com essa história de conselho tutelar e coisarada pro nosso lado -, aí ela já sabendo já não atendia o celular, já saiu de perto, não tava ali, ninguém viu, ninguém vê. Então eles não conseguiam falar do conselho pra gente, que eles iam ter que chamar o conselho tutelar, agora, mas daí a pressão na cabeça fez a gente levantar e sair de dentro. Por pressão na cabeça a gente fez uma coisa que a gente não queria, que era desocupar voluntariamente, apesar de ter chegado na reintegração, foi desocupado

voluntariamente... que eu queria ter resistido a ponto de eles terem que me tirar de dentro do colégio mesmo, mas acho que foi a pressão mesmo. Daí a gente desocupou. Daí a Globo News tava dentro do colégio, daí ela saiu com a gente, e a gente saiu ainda em passeata, todo mundo que tava lá em volta, saiu em passeata, foi até a praça do Silveira. Acho que o Silveira, não sei se o Silveira não tinha reintegrado ainda, a gente foi pra ocupação do Silveira, e daí ficou no Silveira, e foi isso. Daí a gente começou a ajudar a resistir nas outras ocupações, aí já teve o ato lá em Brasília, e daí foi, continuou a vida né, coisara assim... tamo aí.

Íris parece não se recordar do motivo pelo qual eles saíram “voluntariamente”, segundo ela. Isso fica mais evidente na fala de Pedro:

Carolina: Entendi. E voltando pro momento mesmo da ocupação, como foi a desocupação da escola?

Pedro: Nossa, desocupação foi muito tensa, porque a gente tinha no início menores de idade, eu era um deles, que não podiam estar lá dentro. Os pais não aprovavam... a gente então, sabe? Então a gente tinha uma dificuldade muito grande nesse quesito, no momento da desocupação do colégio poucos alunos ficaram, sabe? A gente trancou tudo, a gente trancou todo o colégio, a gente fez uma barricada assim com carteiras na parte aberta, né? Da parte que a gente ficou. Trancamos todas as grades com cadeado e a gente ficou numa roda, porque eram poucas pessoas, eu acho...

Carolina: Você lembra quantas?

Pedro: Cerca de dez.

Carolina: Poucas, poucas.

Pedro: Dez ou menos, oito. E isso foi diminuindo ainda mais. A gente tava lá, numa rodinha no chão, uma corrente e um dando o braço pro outro e dizendo “não, não vamos sair daqui”, mas a gente não respondia por si, a gente era de menor, e eu me lembro que meu pai chegou lá, o advogado chegou assim pra ele e “olha, você tem que assinar esse termo, se não você vai receber uma multa. Simples assim”, né? E se eu não me engano a multa era de 10 salários mínimos.

Carolina: Por aluno? Cada estudante? O seu pai teria que pagar 10 salários mínimos?

Pedro: É, isso mesmo. Tipo, respondendo legalmente por mim. E tipo assim, os pais foram chegando e retirando os filhos de lá. Meu pai assinou o termo...

O que percebemos na fala de Íris principalmente, é que havia um “ideal” de desocupação, que seria marcado por ser tirada à força da escola. Mas segundo ela, “entraram” em sua cabeça, e a convenceram de sair voluntariamente, o que demarca um desgosto em relação ao fim. O movimento secundarista é marcado principalmente pela relação com os pais, que, nesse momento, começam a ser responsabilizados pelas ações de seus filhos. Para Paula, foi exatamente nesse ponto que já não foi mais possível continuar resistindo:

Paula: Cara, a gente... o conselho tutelar e o oficial de justiça trouxeram lá o documento pra gente, e eles ameaçaram... eu corri da desocupação porque eles ameaçaram de multar em 19 mil reais, e minha mãe não ia ter dinheiro pra pagar isso aí. Aí falei assim meu “não posso colocar minha mãe nessa”, então eu saí. Disse “Íris eu não vou poder ficar com vocês porque realmente eles pegaram numa coisa muito pessoal”. Mano, a gente tava muito muito muito unido, então eles tinham que achar alguma coisa que pegasse no pessoal pra gente poder se separar. E foi justamente essa. Se eles não tivessem usado esse argumento, do tipo “ah vou multar vocês” a gente

tinha ficado provavelmente... tinha ficado. Foi conversado, a Íris... mano, foi conversado e várias pessoas conversando com ela ali, nossa como eu chorei, meu Deus!

Com a desocupação do Arnaldo, eles seguiram para outras ocupações, para ajudar a manter o movimento. Com o declínio dos movimentos secundaristas, tiveram início as ocupações universitárias e diversos estudantes de São José dos Pinhais comporiam a ocupação da UTFPR. Os estudantes de São José participariam ainda do debate em Brasília sobre a MP, e depois dos protestos que marcaram a votação da PEC 55.

Da mesma forma que no Arnaldo, o colégio Shirley recebeu a polícia, promotor e o conselho tutelar. Os policiais entraram no saguão da escola, e encontraram os estudantes sentados em roda, abraçados uns nos outros, fazendo a transmissão ao vivo pelo Facebook.

Os estudantes foram arrastados pelos policiais, para fora:

Ester: a gente sentou no chão, a gente enganchou os nossos braços assim e falamos "agora, agora vai ser a hora" daí a gente começou a fazer uma transmissão ao vivo pro facebook, daí a gente começou a compartilhar, porque se acontecesse alguma coisa com a gente todo mundo/era uma prova nossa, no caso, daí a gente tava explicando, falando "oh, eles tão aqui, eles vão começar a ler o documento e tal" a gente tava dando o nosso parecer, digamos, ali pros outros colégios já se preparassem, ver como é que foi, daí eles começaram a ler o documento e tal, eles falaram que a gente tinha que assinar um termo, nanana, e ninguém assinou nada, a gente falou "não, a gente se recusa a assinar" né, daí eles "ah, não, o diretor da escola sabe quem são vocês, eles vão ter que fornecer os dados, não sei o que" daí a gente ficou em silêncio assim, daí eles falaram "vocês vão sair ou vai ser preciso tirar?" daí a gente ficou num silêncio extremo e a gente só falando, é, fazendo a transmissão ao vivo no facebook, só tava falando "gente, eles tão aqui, tão tentando desocupar o colégio, infelizmente, agora, não sabemos o que vai acontecer daqui pra frente" daí os policiais vieram, levantaram a gente assim, não machucaram mas levantaram a gente e a gente começou a falar que "não, não, não, tira a mão, tira a mão" daí eles queriam fazer revista na gente pra ver se a gente tava armado, alguma coisa, daí a gente falou "não, ninguém vai tocar na gente, vocês tão louco? tá vendo alguém com arma, com droga, alguma coisa, você tá vendo só estudante, no máximo a gente vai ter... aqui, nada [risos]" daí eles erguiam a/ah, daí tinha as policiais femininas, os policiais masculinos, daí eles começaram a levantar a gente, começaram a levar a gente/daí a gente se prendeu todo mundo assim, daí eles levaram a gente meio que no arrasto assim pra fora [Anne: [risos]] e a gente falando/ai, a gente não falava nada, eu acho que a gente entrou num estágio assim e falou "ai, se entregamos" falamos "agora ou nós vamos presos ou vão jogar a gente lá pra fora e fechar o portão, alguma coisa vai acontecer" daí todos eles fizeram meio que um/começaram a carregar a gente e a gente enganchado assim, aí tava a câmera da reportagem bem de frente pro portão na hora que a gente é tirado de dentro do colégio, a gente é tirado pra fora e eles já fecham os portões, daí foi meio que uma loucura, a gente falou "meu Deus, e agora" daí a gente ficou ali, meio perdido, pensando "e agora, o que que a gente vai fazer, nossa, como que a gente vai proceder daqui pra frente, que que vai acontecer".

E, de fato, a força do movimento se deu no limite corporal da presença no espaço. Foram arrastados pela polícia “como bichos”, e deixados sozinhos tendo que lidar com um misto de diversos sentimentos:

Ester: De repente sumiu todo mundo e a gente ainda tava na frente da escola e balançando a cabeça, preocupado, um mar de emoções assim, choro, a gente começou a chorar, daí a gente ficou bem/parecia assim/foi um choro assim de raiva, ao mesmo tempo de alívio porque tinha acabado, e daí a gente ficou, a gente combinou daí de vir outro horário que daí o pessoal da escola ia começar a limpar, e ficou um monte de coisa nossa, roupa, as cobertas, tudo lá na escola, daí eles deram só um documento pra gente que a gente tinha/mais ou menos umas 16 horas, era alguma coisa assim, que a gente tinha que retirar as nossas coisas de dentro da escola. Daí a gente foi pra casa, cada um foi pra sua casa, daí de noite a gente se encontrou pra ir retirar as coisas [Anne: uhum] foi lá juntar os colchões, os cobertores, e esperar o pessoal que iam chegar... daí foi bem assim chocante pra gente, a gente ficou "nossa, fomos tratados igual um bicho assim por eles, desde o começo" e pra tirar a gente da escola foi o mesmo jeito, né, a gente enganchou os braços assim e eles levantaram a gente tudo no mesmo tempo assim e falaram "vamos, vamos, vocês tem que se retirar, vocês vão tem que sair, não sei o que" os policiais começaram. Mas não tanto porque tava a reportagem, até entrou lá dentro do colégio o pessoal da reportagem da rede de televisão, e a gente com raiva falando "mas que esse povo tá fazendo aqui, a gente falou que não era pra eles entrarem, não era pra ninguém entrar aqui na escola, a escola já foi de vocês, agora a escola é nossa, né, um dia vocês já estiveram aqui" [Anne: hum] daí a gente ficou com raiva assim, a gente abaixava a cabeça enganchados um no outro porque a gente tava com medo, não sabia o que que acontecer e gravando, né, a gente ao vivo no facebook, daí tiraram a gente, daí foi um fim assim... a gente foi pra casa, a noite a gente se encontrou, se despediu, daí a gente se abraçou, conversou e tals, né [Anne: uhum] aí na outra semana tava todo mundo indo pro colégio normalmente, foi um momento assim bem esquisito.

Ainda que a saída tenha sido de forma mais violenta, o processo de saída do Shirley possibilitou uma catarse de sensações, evidenciada na fala acima. Ela mostra que o choro era de raiva, por não ter conseguido alcançar o que queriam, por terem sido tratados daquela forma pela polícia; mas, ao mesmo tempo, havia um intenso alívio, por ter acabado. De fato, tal sentimento é recorrente no relato de diversos *ocupas*, que apontam que a pressão psicológica para manter a ocupação era tamanha, que seu fim, apesar de melancólico por não ter atingido o objetivo que desejava, também gerou intensa sensação de alívio.

A sensação de ter realizado tudo o que estaria a seu alcance em relação a “causa” marcava, no fim da ocupação do colégio Anita Canet, uma imagem de alegria. Há uma visão recorrente no relato dos *ocupas*: de um lado, a alegria e o orgulho de ter tomado a responsabilidade e ter lutado por uma educação melhor, e, por outro, a sensação de derrota, por não ter alcançado a pauta. Fabi relata que, após a chegada da polícia, eles foram convencidos pelo Conselho Tutelar, e decidiram sair voluntariamente:

Fabi: no dia que eu consegui ocupar a escola, no dia que eu cheguei lá e falei "meu Deus, eu tô aqui, que que eu faço agora?" [risos] tipo isso, porque, tipo, foi pensar que foi uma iniciativa totalmente minha pra um colégio inteiro é um negócio assim bem legal, eu acho, pelo menos. [Anne: sim] E por incrível que pareça, acho que na saída, também, que se eu não me engano tem o vídeo da gente desocupando o colégio, então foi um dia assim que a gente saiu cantando, eu saí chorando do colégio, a gente todos com a camiseta que a gente mesmo tinha feito, a gente comprou camiseta branca todo mundo e daí a gente fez "ocupa Anita" a caneta e atrás o nome, tudo coloridinho, e daí todo mundo saiu com a camiseta e não sei o que, e daí teve o vídeo, a gente saiu cantando aquela música que fizeram pra ocupação, sabe? Eu não lembro quem que canta agora... "o trono do estudar", "o trono do estudante", é, alguma coisa assim, e daí a gente saiu cantando essa música e tal, foi assim um dos dias assim que eu fiquei muito, muito feliz mesmo assim, sabe? Eu esperava, eu fiquei feliz porque eu realmente esperava que ia surtir algum efeito, porque foi uma ocupação muito grande no Brasil, muito grande mesmo, foi maior que a ocupação que teve em Cuba [Chile], né, então tipo, pensar que eu fiz parte disso é uma coisa muito legal mas hoje em dia eu fico triste de lembrar porque também não resolveu bosta nenhuma.

Fabi, que inicialmente resistiu e debateu com os policiais, foi acalmada pelas palavras de acolhimento da conselheira tutelar, palavras estas que foram primordiais para que nesse momento houvesse uma significação positiva do movimento:

Fabi: [...] daí a mulher do conselho tutelar veio conversar comigo, ela falou "cara, foi lindo tudo isso que vocês fizeram, mas tá na hora de vocês saírem" e eu falei "mas não tava na hora, não tava, ainda não tava na hora, a gente precisava de mais tempo" e daí ela conversou bastante comigo, me acalmou, daí ela falou "coloca a música de vocês, saiam de cabeça levantada, saiam cantando porque o que vocês fizeram foi muito bonito e não sei o que" daí a gente saiu, daí tem o vídeo da gente saindo do colégio³⁷¹.

Os relatos dos *ocupas* das três escolas mostram que houve uma espécie de ritual para desocupar: seja saindo em passeata e recebendo apoio de diversas pessoas de fora, como fora o caso do Arnaldo, seja sendo arrastado pela polícia, seja, ainda, cantando uma música. Tais saídas são marcadas por entrevistas, no geral, mais otimistas. O sentimento predominante durante o momento da desocupação é raiva, medo e por vezes alívio.

O fim da ocupação do Elza se deu mais pelo cansaço do que por uma força externa. As desocupações das outras escolas marcaram o final iminente, e os estudantes, apesar de

³⁷¹ Ocupa mesmo Anita Canet -EFM. **É com grande tristeza...** São José dos Pinhais, 7. nov. 2016. Facebook: Ocupa-mesmo-Anita-Canet-EFM. Disponível em: <https://www.facebook.com/1796810317202068/videos/1810014432548323> acesso em 08 ago. 2022.

inicialmente cogitarem resistir à reintegração – e treinarem para resistir –, em dado momento decidem sair antes mesmo de a polícia chegar:

Ada: Mas nos últimos dias a gente já tava se organizando pra resistir, a gente tava vendo formas de, tipo, eu lembro da gente ao lado de fora assim, todo mundo vendo como ia se segurar pra ficar lá dentro, porque a polícia que ia tirar a gente, a gente não ia sair por conta própria. Então, a gente tava ali treinando todo dia a gente treinava ali pra ver como seria, então uma pessoa tentava tirar a gente, e a gente ficava segurando sabe, então realmente treinando pra caso tivesse que resistir à polícia, tava nesse nível. A gente tava com bastante medo, bastante medo da polícia, então de ter alguma intervenção do governo de modo geral, pra tirar os alunos de lá de dentro, então a gente fez isso assim. [...] A gente tava quase fazendo aniversário, comemorando um mês e daí a gente teve que sair. Mas foi porque na época todas as escolas começaram a sair nessa época, porque já não dava mais, e a gente não conseguia ficar pra sempre ocupando, então todas meio que se desmamcharam no mesmo dia assim, na mesma época.

Anne: E não teve reintegração de posse então, pra escola de vocês?

Ada: Não, a gente saiu por conta própria, porque a gente tava com medo de tá tendo intervenção, e éramos em muitos poucos. A gente era sete, como que seria sete pra se lá vinte policiais, se fosse vir vinte policiais, não tinha como, então a gente tentou, a gente se preparou pra isso, mas a gente entendeu que não valia a pena, não vale a pena a gente se colocar em risco, não vale a pena fazer nada além disso. Acho que a gente tinha pra dar, a gente decidiu que tinha dado, a gente saiu da escola e foi isso assim. Avisamos os diretores, olha, tal horário a gente vai ter saído, então a gente manteve uma comunicação muito muito próxima da direção, então isso ajudou com que fosse fácil, a ocupação foi fácil e sair também foi fácil, então a gente saiu e no dia seguinte já tavam lá os professores, ou no mesmo dia até, tavam todo mundo lá organizando as coisas sabe. Então foi tranquilo assim, nesse quesito. Mas é porque a gente não quis deixar ao ponto de ter que ser tirado, sabe? A gente já tava bastante tempo lá, já tava todo mundo cansado, já ninguém tava aguentando assim, a pressão e o medo, e também a gente sabia que aos poucos as pessoas iam saindo, a gente mesmo já tava cansado, chegou nesse ponto que a gente sabia que ia acabar, então vamos acabar sozinho.

Nas ocupações que saíram sem a intervenção policial, vemos que há uma ausência de rito, que permitiria a expulsão e elaboração dos sentimentos reprimidos pela experiência tão intensa que fora as ocupações. Dessa forma, os relatos de Ada e Helena são mais marcados pela reincidência de lembranças tristes do que as falas dos outros *ocupas*. O fim da ocupação do JK foi ainda mais melancólico que do Elza, na medida em que não houve uma despedida coletiva:

Ana: [...] Bom, esse processo de desocupação da escola foi meio assim, tipo... fim de festa, digamos?

Helena: Eu não cheguei a ver como é que foi, eu lembro que eu tava na fila do ENEM e aí me ligaram.

Ana: Você foi fazer prova?

Helena: Fui fazer a prova. Me ligaram e daí falaram “Olha, a gente desocupou o colégio” daí eu falei “como assim? Como que desocuparam?” daí ela falou “olha, a polícia foi (em um colégio lá que eu não me lembro o nome) tirou os alunos a força e

eles estão vindo aqui. Antes deles fazerem isso a galera foi embora, saiu correndo mesmo, pegou as coisas e foi”. Aí tinham ficado duas pessoas pra limpar o colégio, daí eu fiz a prova do ENEM, voltei pra escola, no dia seguinte depois de arrumar a gente entregou o colégio com as chaves pro diretor e tudo. Então foi meio de supetão assim, não houve uma...

Ana: E mesmo as pessoas que já tinham participado pra ajudar nesse momento de limpar a escola e entregar também ficou um grupo reduzido?

Helena: Ficaram eu e mais duas pessoas assim, e era um pessoal que não tinha ajudado a ocupar, era um pessoal que tinha chegado depois assim. O pessoal foi embora e deixou meio que elas ali, né? E eu fiquei “ah, já que todo mundo foi embora e decidi desocupar, vamos fechar esse ciclo aqui” e né?

Ana: Fazer direito.

Helena: Fazer direito e aí enfim ,a gente limpou lá eu fiquei até sei lá, 10 horas da noite e no dia seguinte a gente teve aula normal.

Por fim, o relato da professora Beatriz destaca o impacto psicológico nesse processo de final de ocupação no Colégio Padre Antonio Vieira. Os estudantes fizeram um pacto coletivo de encerrar a ocupação sem a necessidade de polícia, e decidiram limpar a escola, para devolvê-la da melhor forma:

Beatriz: e nisso, no dia da desocupação, eles tinha arrumado tudo pra mostrar, eles “ah, então quero que vocês vejam” daí eles deixaram tudo limpinho, tudo arrumadinho porque eles iriam desocupar, né, pra mostrar... eles pediram, queriam que os pais fossem ver, ninguém quis ir ver nada do que eles arrumaram, ninguém quis entrar, nem a direção, só ordenou “tirem tudo daqui, né, acabou”.

Anne: ah, que triste, né, e que raiva também.

Beatriz: pois é, se eles tivessem tido apoio, como algumas escolas tiveram, eu tenho certeza que eles não saíam chateados, porque algumas pessoas saíram, tipo, doendo dali, né, porque ser chamados de baderneiros, de marginal, isso dói na gente, né, ainda mais um adolescente de área de periferia, que já sofre tudo quando é tipo de preconceito, exclusão social, ouvi isso do gestor, da direção, eu sei que dói, mas a gente tava ali pra acolher também, pra tentar reverter, falar assim “não, esquece o que eles falam, né, esquece, vocês tem o direito, mas eu sei que chateia, né” teve uma outra escola que também ocupou, em São José dos Pinhais [...] , eles lá o diretor dormia junto com eles lá na escola pra cuidar, porque é uma escola numa área mais perigosa, digamos assim, né, então/mas o diretor era muito gente boa, os alunos me contaram “olha, professora, lá o J* dormia junto com a gente, ficava junto, apoiou em todos os momentos, né” e nessa já eles não tiveram apoio.

O papel de acolhimento da professora Beatriz foi essencial para que o discurso externo, que era recorrente em relação as ocupações e que diziam ser os ocupas “vagabundos, marginais”, não fosse hegemônico. Mas pelo que podemos ver em seu relato, ela percebe que a sensação de derrota e de não ser valorizado em sua luta marcou profundamente a experiência dos estudantes desse colégio:

Anne: [...] depois da ocupação então que você comentou, tanto a relação, né, você falou que alguns ficaram alunos tristes, né, ou ficaram doídos, né, como é que foi ali pra eles esse retorno pra escola, e como que foi pra escola essa divisão depois?

- Beatriz: olha, foi, foi bem chato, na verdade, os alunos não saíram de cabeça levantada, que era o que a gente queria, sabe, a gente tentou de várias formas, sabe, fazer com que eles saíssem como heróis dali, né, como guerreiros, lutadores, né, mas

infelizmente não foi isso que aconteceu, quando retornou a aula, retornou como se nada tivesse acontecido, né, nas salas de aula que eu entrei, eu fiz uma fala, quando eu tava na sala desses alunos, fiz uma fala elogiando eles, falei "olha, esses daqui representaram todos vocês, todos vocês serão afetados com a mudança na lei, né" fiz a fala, bati palma pra eles. Alguns continuaram, alguns não, alguns "aaai", sabe, porque estavam muito instruídos pelos pais também, né, contra a ocupação, mas o que eu percebi muito assim foi que eles baixaram a cabeça mesmo, saíram infelizmente como derrotados [Anne: uhum] isso me entristeceu muito, sabe, pela/porque era outra coisa que a gente esperava, né, mais por nós, o nosso grupo de professores, eles tavam passando e a gente sempre tava tentando conversar, animá-los, né, falar que não foi bem assim, né, eles foram muito firmeza ali na decisão deles de estarem ali ocupando, e tudo mais, mas eu senti que eles ficaram chateados um pouco assim, andando pela escola, a diretora por perto, eles se sentiam constrangidos, né, foi bem bem chato assim, já era final de ano, o mês, então foi bem chato, e daí o clima ficou chato total assim, as pessoas pararam até de se falar dentro da escola, os professores, foi bem chato.

A partir das experiências finais citadas, percebemos que existe, até mesmo na desocupação e no processo de elaboração da experiência vivida, diferenças gritantes. Como muito bem exhibe a fala de Beatriz, a indiferença relacionada aos *ocupas* teve marcas psíquicas fortes após a ocupação. Infelizmente não tivemos contato com *ocupas* que tiveram tal experiência, o que pode ficar para um trabalho futuro. Mas é interessante também perceber que o processo de fala e de construção de uma história das ocupações tem a possibilidade de reproduzir essa força catártica, e redirecionar os afetos reprimidos.

Destaco principalmente a fala de Ada, que me chamou muita atenção, tanto pela densidade de conteúdo, quanto pelo conteúdo em si, uma vez que ela falou diversas vezes sobre sentimentos de abandono, solidão e esquecimento. Em dado momento da entrevista, ela afirma que nunca havia falado sobre as ocupações, e que elas não tiveram interferência nenhuma em sua vida, o que apresenta um contrassenso visto que ela se ofereceu para dar entrevista. De fato, seu relato é o maior, mais denso e com mais carga emocional, e nele ela apresenta a importância que a construção de uma memória coletiva sobre o ocorrido pode ter, para dar sentido aos sentimentos que na época não puderam ser expressos:

Ada: Eu acho que, a longo prazo assim acabou ficando uma coisa mais na minha memória assim, eu não falo muito sobre, nunca surge a oportunidade pra falar sobre isso, sou uma pessoa que eu gosto de compartilhar, eu falo sobre qualquer coisa, tudo que alguém me perguntar eu vou falar, porque eu gosto de falar, eu gosto de falar o que eu vivi, contar o que eu experienciei na minha vida, e eu acho que ter a oportunidade de falar sobre isso é o que me trouxe aqui, já que eu não falo sobre isso com ninguém acho que era a oportunidade perfeita pra falar sobre isso de uma vez, uma vez que vai fazer diferença, justamente de ter a oportunidade de fazer com que alguém que esteja estudando isso consiga passar isso pra frente, juntar informações,

saber de coisas que nem eu mesma.... né então, eu não sei sobre as ocupações de São José inteiramente, eu não sei o que aconteceu em outras escolas, eu não sei o que aconteceu no Arnaldo, então essa é uma oportunidade pra eu contribuir com algo que vai trazer uma informação que a gente não tem. Então é justamente contribuir pra essa pesquisa. Pessoalmente, pra mim teve essa importância de entender a grandiosidade das coisas, mas de modo geral não me afetou em nada, além disso na minha vida. Eu ter feito a ocupação não mudou nada na minha faculdade, não mudou nada no meu trabalho, porque ninguém sabe sobre isso, ninguém entende isso, ninguém conhece isso, então é uma coisa tão esquecida, que as pessoas não pensam sobre. Na época todo mundo falava, todo mundo reclamava, mas agora você pergunta e as pessoas nem lembram... eu acho que é importante compartilhar sobre isso também.

6.3. A mudança foi em nós mesmos

A psicanalista Suely Rolnik foi chamada a falar sobre a situação política do mundo em 2015, e em sua fala ela apresenta então o contexto iminente de uma derrocada da esquerda tradicional, e a ascensão de formas reacionárias. Sua fala se intitula “Hora da micropolítica”:

É evidente o grande perigo que representa a atual derrocada mundial das esquerdas, provocada pela ascensão ao poder de forças macropoliticamente reacionárias e micropoliticamente reativas e conservadoras nos coloca diante de um grande perigo. Entretanto, é precisamente a gravidade dessa experiência que nos leva a perceber que não basta atuar macropoliticamente. Por que não basta? Porque, por mais que se faça no plano macropolítico, por mais brilhantes que sejam as ideias e as estratégias, por mais corajosas que sejam as ações, por mais êxito que tenham, por menos autoritárias e corruptas que sejam, do ponto de vista micropolítico o que se consegue é uma reacomodação do mapa vigente, na melhor das hipóteses com um grau de desigualdade econômica e social um pouco menor. E tudo volta para o mesmo lugar, exatamente aquele do qual pretendíamos sair.

Isso não me surpreende de maneira alguma, tampouco me provoca ressentimento, raiva ou ódio, nem faz com que eu me sinta traída, porque sei que no âmbito dessa lógica, não poderia ter sido de outra maneira. Em vez de sucumbir à melancolia, ou seja à impossibilidade de fazer o luto do objeto perdido e permanecer eternamente colada a este, sinto que graças ao desmoronamento deste mundo idealizado, podemos reconhecer mais claramente que é preciso deslocar-se da micropolítica dominante, a qual abarca a própria esquerda. Refiro-me à micropolítica reativa do inconsciente colonial-capitalístico que comanda o sujeito moderno que todavia encarnamos, inclusive na esquerda. É nesta direção que se move um novo tipo de ativismo, que vem se propagando na sociedade brasileira e que se caracteriza precisamente pela invenção de múltiplas formas de ação micropolítica. Estas talvez já não caibam no imaginário das esquerdas, sobretudo em sua versão partidária e sindical, e menos ainda no binômio esquerda x direita.³⁷²

³⁷² ROLNIK, Suely. A hora da micropolítica. 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/fok/rul/20790860.html> Acesso em 03 ago. 2022.

Uma das facetas do inconsciente colonial-capitalístico se apresenta principalmente na posição confortável de ceder ao outro, ao representante, a responsabilidade de realizar a transformação que se quer ver. E, nesse sentido, os projetos de esquerda, até mesmo os mais radicais, como foi a União Soviética, falham em recompor uma nova espécie de sujeito, que saia da tutela da figura paterna e tome para si a responsabilidade. Ou seja, as configurações macropolíticas escondem em seus meandros as estruturas micropolíticas, que dão sustentação a todo um sistema de organização de uma sociedade.

Os adolescentes das ocupações, ao passo que buscam se singularizar frente ao discurso do outro, apresentam outra possibilidade de agir, afastada dos esquemas e instituições já marcadas por tal estrutura. Ainda que sua ação apenas “cintile num instante de perigo”, como dizia Benjamin, elas são acontecimentos-sintoma de uma força inominável que se encontra sempre latente na base da civilização. Assim, ainda que ao final das ocupações a sensação de derrota tenha predominado, percebe-se que essa derrota é apenas relativa ao campo macropolítico:

Anne: que legal. E o que que você acha que foi mais frustrante?

Fabi: foi o pós, o pós ocupação foi a parte mais frustrante assim porque a gente não viu resultado nenhum, a não ser em nós mesmos, né, como pessoa muita coisa mudou, mas pra aquilo que a gente tava lutando a gente não viu muita diferença, então foi bem triste, inclusive a reforma da previdência que foi uma das coisas que a gente tava batendo muito na tecla, então tipo várias coisas assim que o pós pra gente lidar foi tipo “nossa, eu me sujeitei a tanta coisa, eu passei por tanta coisa pra olhar agora e todo mundo nem ligar” tanto que eu falava, depois de um tempo da ocupação você nem via mais nada na internet, você tem que dar uma pesquisada a fundo pra achar alguma coisa interessante que tenha assim, sabe? E daí quando eu vi que você tava fazendo isso, teve até um outro menino que veio falar sobre isso comigo, e eu acabei nem respondendo ele [Anne: [risos] acontece] é, mas assim, eu achei bem interessante essa iniciativa de alguém tá falando sobre isso porque foi uma coisa muito importante que as pessoas viram passar [Anne: uhum] e ok, foda-se, entendeu?

Na leitura macropolítica, os estudantes reiteram, com tristeza, raiva e resignação, que foram derrotados. Não conseguiram barrar a PEC e a MP, não alcançaram a principal pauta. Foram alvejados por diversos lados, tiveram que suportar os mais diversos percalços para, no fim, não chegarem a lugar nenhum. Mas Fabi, ao falar que não viu resultados “a não ser em si mesma” aponta que o impacto do movimento está deslocado para outra esfera, a da micropolítica. E é nesse sentido que podemos compreender o porquê de a maioria dos estudantes lamentar a derrota do movimento, e, ao mesmo tempo, dizer que fariam tudo novamente. Fabi fala sobre amadurecimento e aceitação das perdas:

Anne: mas você acha que, de qualquer forma, valeu a pena ter feito a ocupação?

Fabi: eu acho que valeu a pena porque eu acho que teve muita gente que entendeu, muita gente que entendeu esse processo de luta, sabe? De que você tem que ir atrás, você tem que correr, você tem que lutar pelas coisas, sabe? Teve muita/eu decidi não fazer faculdade, mas teve muita gente que fez, tenho amigos que estavam na ocupação que eles tão formadíssimos, maravilhosos, entendeu? Ele surtiu efeitos diferentes na vida das pessoas, mas de alguma forma foi muito bom pra cada um, de alguma forma foi bom. [...] acho que foi mais uma mudança assim, um crescimento assim, sei lá, eu aprendi a ser adulto, eu aprendi a lidar com coisas que talvez nem tivessem solução, entendeu? Eu acho que eu mais amadureci, assim, eu mais cresci, eu entendi que mesmo que eu perca uma luta mas ainda não perdi a guerra, basicamente isso, entendeu? Você entende também/uma coisa que eu aprendi é que as vezes a gente perde [...] a gente aprende, eu aprendi pelo menos que as coisas são assim e não é porque você não conseguiu agora que você vai desistir, entendeu? Que as coisas vão continuar do mesmo jeito, que você tem que aceitar, então... Foi mais um crescimento, um amadurecimento como pessoa.

Ester comenta que as ocupações fizeram com que a escola pública “existisse”, na medida em que sempre tiveram sua voz tomada pelo outro, que busca legislar sobre o futuro de sujeitos que eram até então mudos e invisíveis. Para ela, a ocupação materializou esses sujeitos:

Ester: eu acho que foi vitorioso pra quem esteve na luta, quem participou do movimento, acho que foi uma grande vitória na vida porque mudou a vida de todo mundo, de todos que tavam lá até quem tava lá sem entender nada mas estava lá, talvez com o tempo vai começar a ter um pouco de/aquilo que aconteceu mudou a vida daqueles jovens, e pra sociedade, sem dúvidas, né, teve um grande impacto porque a gente mostrou que nós estamos aqui, nós existimos, né, a educação precisa melhorar, né, se a gente tá lutando é porque tem alguma coisa ruim, né, que as coisas não estão tão certas assim como todo mundo pensa, e a gente mostrou a cara da educação pública, falou "nós existimos, nós somos reais, nós precisamos melhorar e mudar essa realidade que muitos vivem".

Paula fala sobre os impactos que a ocupação teve em alguns de seus colegas e em si mesma, principalmente relacionado à questão do dia-a-dia, como o preconceito e a forma de ver a política:

Paula: No final acho que valeu a pena. Porque muita gente que, vamos dizer assim - não vou dizer que a gente trouxe a pessoa pro lado bom da força -, porque isso aí é... apesar de que né, pessoalmente acredito nisso. Mas teve muita gente que deixou de ser extremamente ignorante. Teve um pessoal que entrou lá sendo gordofóbico, sendo machista, sendo tipo assim “ah! eu to aqui pra lutar pelo Ensino Médio mas as outras pautas eu caguei”; tinha, vamos dizer assim, os “heterotop” que estavam morando lá com a gente, que eles, não tinham a convivência com um menino gay. Assim, antes da ocupação os caras “meu Deus do céu, não vou olhar pra cara desse viado, mata essa bicha”. O convívio que a ocupação trouxe, foi tipo as pessoas lá dentro melhoraram muito, ao meu ponto de vista... por mais que outras tenham virado bolsominion. Por algum pouco mudou.

Luciana: [inaudível] reversa.

Paula: Sim, algum pouco mudou. A gente abriu a cabeça dessa galera. Eu abri minha cabeça pra muitas coisas, pra esse negócio de ser mais crítica com a situação. Porque

tipo assim as vezes a gente vê os pais e as mães “ah o fulano tem um projeto não sei o que, deve ser bacana” aí você olha... vai pesquisar, vai olhar por trás é todo um esquema... por exemplo, um exemplo bobo, a Reforma da previdência. O pessoal tá achando que vai ser uma maravilha e por trás, eles não vão entender. Não tem ninguém pra explicar, ninguém que pegue na mãozinha dele e diz assim: “vamos estudar comigo”. Muito do que a gente fez com os adolescentes foi isso. Os adolescentes... [risos] a mais adulta do rolê... Foi isso, a gente foi abrindo a cabeça da galera pra acordar pra ser mais crítico. Não interessa se a pessoa é de esquerda ou de direita, ela vai estar mais atenta com as coisas, eu acho que foi um crescimento político gigantesco pra mim.

Íris apresenta uma fala semelhante à de Paula. Ela reitera a força que a ocupação teve na mudança de comportamento e pensamento de diversas pessoas, tanto na ressignificação do papel da escola para alguns, quanto na vontade de atuar no cuidado com a escola, refletindo uma sensação de pertencimento e motivação:

Íris: Uma coisa que a gente reparou bastante - não vou dizer o perfil geral - mas quem participou era uma galera que já não tinha muito interesse na escola. Não tô falando de quem organizou e coisarada, mas teve muita gente que veio participar assim, que depois passou a ter interesse no colégio. Eu pude perceber bastante, por mudar o tipo de rotina dentro da escola, sabe? Continuou tendo as aulas, continuou tendo as coisas, mas eram coisas diferentes, sabe como? Então acho que chamou mais atenção do colégio pra certas pessoas assim, saiu da rotina de sentar na frente de um professor, ficar ouvindo, escrever, e aprend... decorar a matéria, sabe? Então eu acho que foi o que mais mudou nas pessoas. Sem contar questão de convivência, questão de aluno que tinha muito pai que chegava na ocupação via o filho lavando a louça, alguma coisa “nossa mas ele faz isso aqui?”, o filho varrendo “nossa mas ele faz isso aqui? não fazia isso”. Ah! muita coisa assim eu percebi até da gente, de questão de se relacionar com outras pessoas, com outros pontos de vista, aceitar algumas coisas e discordar de outras. A gente, como que eu posso dizer assim... soube conviver melhor com as pessoas, viver em comunidade assim, respeitando, posso dizer assim, o respeito acho que foi o que mais cresceu dentro das pessoas, desenvolveu nas pessoas um respeito pelo próximo. Tanto que tinha pessoa ao entrar pra participar era homofóbica, era preconceituosa, racista, coisarada, e no fim convivendo com as pessoas que eram, percebeu “cara, qual fita, porque que eu sou assim? porque que eu não posso conviver com uma pessoa assim, eu não preciso gostar”. Eu acho que a galera meio que desenvolveu isso, a convivência, né? [...]

Ela também aponta a importância da tomada de consciência crítica, sobre o papel da escola, e dos projetos que incidem sobre ela. Nesse sentido, ela aponta a importância da ocupação para a consolidação de uma visão de classe, na medida em que a compreensão da MP e da PEC passava pelo questionamento do sistema econômico e político:

Íris: Então, apesar de não termos conseguido, no caso baixar a medida, teve muito progresso... [...] mas no geral assim, foi mais o desenvolvimento dos estudantes dentro das escolas, do comportamento, do que é a escola, pra que serve a escola, entende? Debater no caso ia tirar a Filosofia, a Sociologia, Artes de dentro da escola, debater mais essa questão, porque que eles querem tirar isso da gente, sabe como? Eu acho

que só erguer esse ponto pras pessoas, o porquê eles queriam tirar aquele tipo de informação da gente, já foi muito válido pra todo mundo. Porque todo mundo sabia no mínimo essa pauta, eles ocuparam por causa disso, por que eles ocuparam por causa disso? Então acho que trazer o debate já foi o suficiente pra nossa ocupação, sabe?

Um ponto que é ressaltado por Helena, foi a transformação na relação com a educação, e o incentivo que as ocupações deram para a entrada dos estudantes nas universidades, associando isso ao processo de ascensão social e melhoria nas condições de vida:

Helena: É.. acho que pensando coletivamente, assim, acho que isso serviu muito pra mostrar como os estudantes têm força. Podem ter força, tem voz e tem poder, eu acho que às vezes a gente subestima muito, né? O adolescente jovem. A gente acha que ele não sabe muito bem o que ele tá falando, que ele tá fazendo, né? E... o mais gratificante pra mim foi saber que... as ocupações serviram pra mostrar que quando você une os jovens de escola pública pra enfim, suprir determinada demanda, né? Eles podem fazer grandes coisas. E eu acho que essa questão de não se conformar com o futuro ali que era exposto pra gente, porque acho que a ocupação era uma forma que a gente encontrou de defender a educação e de continuar com ela, né? Porque pra um estudante de escola pública uma educação superior, por exemplo, não é muito incentivada, né? Mas acho que a ocupação teve muito esse papel de incentivar os jovens a continuarem a estudar, a saírem da escola, virem pra universidade, participarem de grupos de pesquisa, falarem sobre ocupação... porque eu vi muita gente que participou da ocupação que veio pra universidade, que veio tomar esse espaço, então uma coisa que eu via muito na ocupação era gente querendo reafirmar seu espaço na sociedade. Gente que queria ascender das classes sociais mais baixas e mostrar “olha, eu vim de escola pública e por mais sucateada que ela seja, eu estou aqui. Eu estou em pé de igualdade com vocês”. Então ver onde boa parte das pessoas que participaram da ocupação comigo chegaram, é muito gratificante pra mim, né? Ver o papel que essa ocupação trouxe pra forma que a gente vê a juventude é muito gratificante pra mim, né?

Por fim, temos uma ideia recorrente de que as ocupações geraram um impacto no que muitos vão chamar de “autoestima” ou “confiança”, e que reflete uma sensação de ser responsável pelas próprias ações e defesa das próprias ideias, o que corrobora com a noção de que a ocupação de fato engendrou um profundo processo de singularização dos estudantes:

Ada: Depois da ocupação em si foi gratificante, eu me senti grata, eu falei é isso, eu fiz o meu papel, eu cumpri, eu dei o que eu pude dar, eu realmente fiz o que eu pude, eu não consegui fazer nada diferente porque eu não consegui, era tudo o que eu tinha pra dar de mim, foi legal passar por essa experiência, justamente por entender esse sentimento de mim mesma, que eu realmente tenho uma função, sem mim ali iria funcionar? iria funcionar, mas iria ser de uma maneira diferente que talvez tivesse sido uma boa forma de lidar com isso pras pessoas, então eu facilitei talvez pra algumas pessoas essa experiência, isso foi legal. Então ter esse retorno positivo dos professores, das pessoas próximas, foi uma coisa boa assim, então de maneira geral os resultados foram bons pra mim psicologicamente, então acho que trouxe confiança, primeiramente, trouxe confiança.

Paula: Teve um professor que virou pra mim e falou “Engraçado que metade dos alunos que ocuparam não tão na recuperação”. Eu levantei a mão e disse: “Eu to aqui. A minha parte eu to fazendo, não posso me responsabilizar pelos outros”. Aí ele ficou quieto, aí pensei “É, fica bem no seu lugar, palhaço!”. Ah, nossa! Não é questão de ser bocuda, mas a gente agarra uma autoestima depois disso, cara. Você pensa “esse palhaço tá tirando com a minha cara”, eu já tava maior de idade mesmo (gesto com as mãos, denotando sua indiferença). O bagulho foi loco.

Gostaria, ainda, de trazer o ponto de vista da professora Beatriz, que, mesmo com um filho recém-nascido, acompanhou as ocupações de perto e foi uma voz importante no incentivo e na valorização do movimento feito por seus alunos. Ela de alguma forma mostra a voz das centenas de professores que ajudaram nas ocupações e que foram responsáveis, diversas vezes, por salvaguardar a segurança física e a autoestima daqueles estudantes em momentos tão conturbados:

Anne: exatamente, exatamente, e como que foi pra você assim? Como que foi sua relação, como que você viu assim esse acontecimento? Pra você nesse sentido mais pessoal mesmo...?

Beatriz: pessoal? eu senti muita esperança, senti muita esperança na juventude, assim "agora vai, agora essa juventude vai sentir o gosto da luta" né, porque quando a gente sente o gosto da luta a gente não esquece, igual adrenalina, né, você faz um esporte radical, você sentiu adrenalina, teu organismo experimentou, você vicia, então eu acreditei muito assim nos alunos, sabe? Porque tantos anos dando aula, né, todo o período que a gente passou ali - lógico, a gente não tava vivendo o que a gente vive hoje³⁷³ - mas eu senti muita esperança, eu pensei "agora eles vão se engajar, vão lutar pelos direitos deles". E especificamente dos meus alunos lá daquela escola eu pensei assim no futuro deles porque a grande maioria vai pro tráfico, a grande maioria/muitos deles até hoje eu encontro eles vendendo bala no sinaleiro, sabe, isso me dá uma tristeza muito profunda, sabe? Aqueles alunos que eu acompanhei anos ali, muitos deles tem a base da família deles, pai é traficante, infelizmente, né, então assim eu pensei "vai que a partir daqui eles vão valorizar o estudo, eles vão mudar de vida" né, não só pela escola pública, que era a luta maior, né? Mas eu, a primeira coisa que eu pensei foi sentir esperança, de ver eles sozinhos se engajando, né, fazendo assembleia, aluno pra aluno, aquilo foi maravilhoso, eu me senti muito feliz, fiquei com adrenalina de ver tudo aquilo, né, no outro dia já tava lá cedo ajudando os alunos a fazer cartazes, o que que vocês colocam que pode, que não pode, já tavam fazendo um monte de "fora, Temer", "que que pode colocar, professora?".

E como bem apresenta Beatriz, naquele momento havia um forte sentimento de esperança, mas os anos seguintes foram encaminhando o país à situação oposta. As ocupações de fato foram o principal movimento social que se posicionou ativamente após o *impeachment* de Dilma Rousseff. Nesse momento crucial, as forças políticas da esquerda tradicional tinham esquecido de como era o processo de manutenção dos direitos, por fora do poder. Os estudantes, como em outros momentos da história, foram a linha de frente, expondo seus corpos a uma

³⁷³ Governo Bolsonaro e ascensão de movimentos de extrema-direita.

força reacionária tamanha, que até hoje ameaça a democracia. Um ano depois das ocupações uma *ocupa* postou em sua rede social particular, destacando que a mudança foi neles mesmos:

Exatamente um ano atrás, dia 03/10/2016 às 20:10, ocupávamos o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, o primeiro colégio a ser ocupado no Brasil contra a MP 746, a MP da Reforma do Ensino, infelizmente, apesar de mais de 800 escolas serem ocupadas, os estudantes não foram ouvidos, simplesmente ignorados, deixados de lado, a reforma foi aprovada, sei que por este motivo muitos dizem que nossa luta foi perdida, em vão, porém, eu e todos os ocupantes sabemos que o crescimento e amadurecimento, valeu mais que tudo, todos os ocupantes sabem como saíram diferentes das ocupas, afinal, não é fácil conviver com muita gente por um mês, tendo que se responsabilizar pela alimentação, limpeza e segurança de todos, passar por momentos inimagináveis, ataques de todos os lados, ameaças inclusive de morte, tivemos que aprender a lidar com diferenças, e posso dizer, que aprendemos muito mais do que com aulas monótonas de copia e cola, de decora e faz prova, fizemos a história, e por ser um movimento independente conseguimos, ao menos, mostrar que os estudantes pensam, que os estudantes tem voz, e por este motivo, e por participar desta geração, sei que posso ter esperança no país que está crescendo.
#FORACOMAREFORMA #FIRME #OCUPATUDO #OCUPAAJ
#VEMPRAOCUPA #FORAOPORTUNISTAS

6.4. O ato final

Onde o mito é genuíno, sustenta ao contrário [de Kerenyi] Jesi, não há mestres inspirados e solitários, mas apenas uma verdadeira coletividade, que se liberta subvertendo as fronteiras da sociedade atual. No gesto do monge vietnamita, como nos gestos de que colocava em jogo a própria vida nas filas dos espartaquistas em Berlim, cumpre-se assim para ele o que para Kerényi jamais poderia se cumprir, isto é, a perfeita 'sutura entre o mito genuíno, aflorado espontânea e desinteressadamente das profundezas da *psiqué*, e a autêntica propaganda política'³⁷⁴.

As ocupações foram pouco a pouco se extinguindo, e seu último ato de luta se deu no protesto em Brasília no dia 29 de novembro. Vários ônibus saíram de Curitiba e região para se dirigir à capital do país, no dia da votação da PEC 55. A PEC atingia toda população, ao propor o congelamento do orçamento em 20 anos. Nesse sentido, o ato reuniu movimentos mais variados, abarcando todo o espectro da esquerda partidária e independentes: desde anarquistas, movimentos camponeses, indígenas, CUT, os estudantes secundaristas e universitários, dentre vários outros.

Alguns estudantes de São José dos Pinhais foram para Brasília, em ônibus organizado por sindicatos da região e Ivan, do SINSEP, acompanhou os estudantes nesse interím. Ele então

³⁷⁴ CAVALLETTI, 2018, p. 21.

relata todo o processo ocorrido nos protestos, que foram o ponto culminante da força revoltosa daqueles estudantes.

Após terem passado pelas ocupações secundaristas, pelas pressões da polícia, da mídia, sofrido diversas ameaças, terem visto as ocupações universitárias se iniciarem e encerrarem, impedir a votação da PEC aparecia como último recurso. Nesse sentido, os estudantes estavam dispostos a realmente se colocarem sua vida em jogo, como nos apresenta a fala inflamada de Ivan. Ele fala sobre a violência do Estado, a violência psíquica do capital, a posição reacionária da esquerda tradicional, os estudantes se colocando no *front*, por fim, uma discurso “épico” e carregado de sentido, que sintetiza para ele aquela Revolta estudantil:

Ivan: E daí a gente foi até onde deu, até onde deu assim, tipo, virando carro da polícia de ponta cabeça lá em Brasília, tomando tiro, essa ida pra Brasília também foi muito... eu acho que é interessante falar, que teve essas lutas internas e tal, mas na hora do “vamo ver” a galera foi pra cima, e também à revelia do movimento estudantil formal. Eu lembro que tirando a molecada independente, quem queria ir pro play mesmo era só os anarquistas ali, uma galera mais radical, e o PCB. Eu lembro nessa época aí, mas as direções elas fizeram um cordão em frente ao espelho d'água ali, pra impedir a molecada de ir pra cima, sabe? Não, é de controlar mesmo, chegar... e a massa atropelou, e foi... eu lembro que o estopim mesmo foi desse bloco anarquista, que eu lembro que era um bloco que ficava bem do lado esquerdo do negócio, e desencadeou uma parada que não teve controle. E cara, eu fico, uma coisa que me marcou desse dia, porque daí... a partir do momento que eu vi que a massa começou a recuar e começou tiroteio e a pôr fogo nos prédios do Ministério da Educação e tal e a repressão, apareceu o choque da guarda nacional pra cima da gente, a preocupação ficou meio mais imediata de segurança. A gente tinha todo um planejamento de segurança de identificação por bandeiras e tal, a gente tinha a organização própria assim, mas que na hora do vamos ver a gente conseguiu assim, a gente teve uma superioridade muito maior que uma galera que tava perdida que não sabia pra onde ir e tal, foi legal porque a gente conseguiu reagrupar rápido. Só que nossa, nessa preocupação de segurança cara, eu não via o quanto que eu já tinha desistido e aquela galera, tinha gente ali que queria continuar até as últimas consequências, e não eram poucos. Beleza, aí tinha se tornado ali, uma briga de vanguarda, porque não é aquela massa caminhando no mesmo passo, no mesmo sentido num só coração, que isso não existe, só em passeata de igreja, agora, tinha uma galera assim... Eu lembro que o momento mais louco assim foi que - e eu me arrependo, sendo bem honesto, de ter feito essa cagada assim - de ter estudante secundarista que veio na nossa comitiva, tava batendo boca, os estudantes entraram num carro de som da APEOESP, era da CUT lá, tavam metendo a boca nos dirigentes porque eles não tavam querendo deixar a galera falar e mandado o pessoal voltar e xingando os estudantes e tal, e daí surgiu uma proposta de um grupinho que veio me pedir ajuda pra “vamo dá-lhe” e tomar o carro de som e ir pra cima da polícia com o carro de som, tá ligado? Cara! Nossa! Tá ligado!

Anne: Guerra mesmo, assim...

Ivan: É uma parada assim, porque eu acho que a essência das coisas é isso mesmo, a gente tem nessa aparência do estado democrático de direito, essa nossa democracia do espetáculo aí - não sei o que é esse conceito, mas quando você me falou me veio o festim que se faz pra vender a ideia de que a gente vive numa sociedade democrática. Não é porque a gente vai a cada dois anos votar que as relações de vida em nosso país em todos os aspectos de trabalho, de construir um sentido de vida, de ver um propósito pra seguir lutando, é construído à base da mais dura violência, da gente abrir mão do

básico que a gente acredita pra ter uma vida assim, que cara... eu fico impressionado no meu trabalho em Araucária da prevalência de transtorno de humor, a pessoa chega num... e cada vez mais cedo, com vinte, vinte e poucos, trinta anos e o cara já perdeu completamente qualquer perspectiva de vida, isso é muito violento, muito violento, e com relação de trabalho de informalidade, aquela realidade que a gente conhece dos terceirizados assim.

Anne: Sim, é verdade, que se tornou... a regra.

Ivan: A regra.

Anne: O que a gente já temia nos...

Ivan: E cara, e daí, é isso. Tem um caráter de guerra isso, a violência ela tá no fundamento disso tudo, inclusive ela é anterior, historicamente falando, à exploração econômica. Antes de existir classe sociais existia violência, existia isso, mas a luta de classes na sua forma mais extrema, mas acho que fundamental, era da guerra, era desse conflito. Eu me arrependo sinceramente de ter falado assim "não, melhor não, vamos embora".

Anne: Ah, eles não foram?

Ivan: Não foram, e por minha culpa, eu fiz um...

Anne: Você foi o conservador.

Ivan: É, a galera fala, os marxistas autoritários... eu fui autoritário naquele momento, revisionista mesmo, sabe? Soviético húngaro assim, que queria segurar o movimento pra andar pra trás, partido comunista francês assim, de segurar a galera e falar "não, não vai que vai dar merda". Cara, que merda que ia dar? Sendo bem honesto? Beleza, podia ter consequências, mas era consequências que a gente já tinha feito tanta coisa né, colocado na mesa ali, que se perdeu de vista o principal que a rebelião daquela molecada era justíssima, justíssima. Muito dificilmente ia conseguir de fato passar por cima da guarda nacional, tinha exército, tinha tanque do exército na parte de trás do palácio do planalto, mas é isso né, inclusive essa coisa da militarização, da racionalização crescente do estado brasileiro, que acho que a gente vive até hoje, de existe um processo de restauração de um governo militar em curso, acho que não tá colocado, mas o germe disso já tava naquilo ali, estudantes com uma demanda justíssima que não encontrou eco num debate que fosse minimamente democrático, sabe? Eu lembro que o secretário do estado fez um movimento de tentar "vamos debater essa questão", mas era uma coisa de tentar simplesmente convencer a gente da Reforma do ensino médio e desmobilizar as ocupações, e pra que houvesse discussão o ponto de partida era desocupar as escolas, sabe? De modo que aquilo foi o que sobrou assim, sobrou aquilo, era levar um monte de estudante pro espelho d'ádua do palácio central, do planalto central e ir pra cima da guarda nacional e ver no que ia dar.

Dos riscos corridos se trata esse capítulo. Vimos os diversos níveis de vulnerabilidade aos quais os estudantes se viram expostos, da proteção dos sindicatos e instituições, ao abandono da periferia. Analisamos as condições desiguais das ocupações, e os impactos subjetivos evidenciados nos relatos dos estudantes. Por fim, compreendemos a sensação de derrota, uma vez que não conseguiram as pautas macropolíticas, e por outro lado a sensação de orgulho, uma vez que perceberam o impacto interno e subjetivo que a movimentação gerou neles mesmos. O ato final foi o fim das ocupações e a última tentativa, evidenciada na exposição última, do corpo ao limite da possibilidade de morte, pela causa. A criminalização e o

silenciamento seguiu os estudantes até os tempos atuais, mas a História os apresentará em sua faceta evidente, de defensores de uma democracia radical.

7. Considerações finais

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente[...] ³⁷⁵.

Seis anos depois, minutos antes de iniciar a escrita destas considerações, recebo a notícia de que onze estudantes do Paraná estão sendo obrigados a pagar as custas do processo de reintegração de posse de quatro escolas, somando cerca de oito mil reais ³⁷⁶. Mesmo que as desocupações tenham se dado de maneira pacífica, e sem uso da força policial, os trâmites seguiram tratando as ocupações como relação de direitos de posse e propriedade, despolitizando-a. Os estudante acusados foram identificados nominalmente pois participavam de grêmios estudantis, o que reforça a importância da tática política de não apresentar lideranças do movimento, separando-o das entidades representativas. A criminalização de um movimento organizado por estudantes menores reitera aquilo que foi denunciado durante a revolta estudantil: o Estado não é democrático de fato, e, além disso, utiliza-se dos mecanismos jurídicos que deveriam proteger os interesses da população voltando-os contra esta.

Enquanto isso, o ano de 2022 foi marcado pela implantação do Novo Ensino Médio, num período em que a escola precisa lidar não só com os problemas já conhecidos de estrutura e falta de investimento, mas também com as defasagens de aprendizagens resultado do período de isolamento pandêmico. Dessa forma, com a implantação iniciada, vários dos problemas denunciados pelos secundaristas começaram a surgir. As dificuldade de implementar os itinerários formativos, o ensino de tempo integral e outras propostas do Novo Ensino Médio esbarram principalmente na falta de estrutura e investimentos. A pandemia e o governo ultraliberal de Jair Bolsonaro apenas aprofundaram as complicações, que se somaram às dificuldades de sempre.

³⁷⁵ BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito de História**. In: Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 223.

³⁷⁶ MENDONÇA, Jeniffer. **Seis anos depois, Justiça condena jovens que ocuparam escolas no Paraná**. Ponte. Disponível em: <https://ponte.org/seis-anos-depois-justica-condena-jovens-que-ocuparam-escolas-no-parana/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

Tal cenário fez com que no mês de junho de 2022 fosse assinado, por uma série de sindicatos e associações de educação, um manifesto pedindo a revogação da implantação do Novo Ensino Médio e um retorno aos debates e à construção de uma nova proposta para a escola. Não podemos antecipar qual será o desenvolvimento dessa situação, mas é possível antever que dificilmente – sem uma pressão popular e massiva, como foram as ocupações – haverá qualquer chance de retorno.

O ponto de vista vislumbrado por meio das entrevistas evidenciou uma questão relevante: o desenrolar político que pós-ocupações, desde a ascensão da extrema-direita e a pandemia, marcou a memória evidenciada neste texto. Dessa forma, podemos resumir este estudo não como uma história das ocupações mas como uma *visão sobre as ocupações a partir do contexto de ascensão da direita e pandemia*. Dado tal contexto, compreendemos a expressão de uma conclusão melancólica, no sentido da macropolítica, na medida em que seis anos depois, não é possível ver nenhum avanço nas políticas educacionais. Diferentemente dos estudos que entrevistaram estudantes logo após o fim das ocupações, com o distanciamento no tempo, foi possível fazer surgir com maior força os aspectos negativos e traumáticos vivenciados durante o movimento. A análise desse aspecto foi importante no processo de desconstrução da visão romantizada e na própria reflexão sobre o impacto que as lutas sociais tem na subjetividade das pessoas.

Inicialmente, desejei expressar essa série de confluências mapeadas, algo que estava no âmago do trabalho e cujo aprofundamento estava dentre minhas vontades. Na primeira parte busquei analisar, à medida do possível, as condições subjetivas que acompanharam os estudantes em sua entrada no mundo político. Tinha por objetivo expressar o aspecto sutil – ainda que difuso e singularizado no relato daqueles que pude entrevistar – que baseia as visões sobre a política. Ainda que cada um tenha sua trajetória, cada sujeito também retrata um processo coletivo de subjetivação de diversos discursos e de embate com as condições sociais, de modo que o reconhecimento de suas trajetórias ajuda a compreender também as condições macrosociais. Ficou evidente a diversidade de percepções a respeito da escola, a qual é descrita tanto como um espaço de acolhimento e respeito quanto um local de sofrimento e opressão. Foi possível perceber que a relação afetiva com as ciências humanas no geral, e a Sociologia em específico, está dentre os principais “despertadores” políticos entre os e as ocupas. Isso ocorre não apenas por conta do conteúdo apresentando na disciplina, mas em razão da posição dos

professores dessas disciplinas, que se apresentam como mestres *não-todo*. A potência deste tipo de mestre também foi apresentada no capítulo2. Convergências, quando falamos sobre a construção do SINSEP Jovem e a visão de Ivan e Murilo, e de outros adultos, na formação política dos adolescentes.

Observamos como a partir dos resquícios coloniais, consolidados numa estrutura racista e patriarcal, surgem as lutas identitárias como resposta aos traumas relacionados a essas opressões, sendo um dos principais motivadores da entrada de diversos adolescentes na política. A relação entre a entrada nessas lutas e as redes sociais é citada, uma vez que a internet possibilitou o acesso a debates e discussões, mas, por outro lado, seu impacto causado na política é questionado por Ada e ironizado por Paula (quando ela se diz “milituda de facebook”).

Na continuidade, era de meu interesse apontar mais especificamente o aspecto grosseiro – ainda que não esteja separado do sutil – que possibilitou a organização dos movimentos contra a MP do Ensino Médio em São José dos Pinhais. Uma pergunta muito específica me guiava: “por que ali?”. Então era necessário separar as condições gerais, que estavam também nas outras ocupações, das condições específicas da cidade de São José dos Pinhais e do próprio Estado do Paraná – que se destacou pela grande adesão às ocupações. Então, na segunda parte do texto busquei destacar essas condições específicas, principalmente no que tange as suas expressões grosseiras, como organizações políticas, espaços físicos, relações pessoais diretas, etc. O que foi possível concluir, de alguma forma, é a necessidade de uma “energia espontânea”, que leve os estudantes para a formação política ou para a própria ocupação, que os movam a querer saber, a compreender o que acontece. Por fim, um desejo de saber.

Por outro lado, esse desejo de saber em si não tem a capacidade de gerar movimentações “espontâneas”, ainda que sustente o aumento epidêmico e a continuação dessas movimentações. Para que haja o momento de coragem da ação é necessário haver uma narrativa que torne aquela ação possível, necessária. Assim, quando olhamos na raiz das movimentações espontâneas – podemos escolher Junho de 2013 e as ocupações de São Paulo como exemplo – há uma organização política, ainda que não institucional e autônoma. Dentro dessa organização há narrativas e histórias que sustentam uma noção de guerra, de luta através dos tempos, e que então de fato organiza aquela energia inicial difusa. A sensação do insight, do estarrecimento de quem diz “precisamos fazer algo” é exatamente o momento no qual há a subjetivação do discurso. Mas qual discurso? No caso que analisamos, o discurso da luta de classes. Mas uma

luta de classes permeada não pelo dogmatismo das esquerdas tradicionais comunistas – ainda que vejamos Marx – e sim complexificada para além das questões econômicas. Ela é atravessada por referências autonomistas – através dos movimentos paulistas e chilenos; pelas pautas identitárias LGBTTTQI+; feminismo; antirracismo; religiosas, em suma, por causa de suas sexualidades, dos debates que vinham das redes sociais e dos ambientes de socialibilidades anteriores. Esse atravessamento também passa pelas relações afetivas e singulares com os professores, e pelo reconhecimento da violência vivida por estes; pelo antipartidarismo e antipolítica, aprofundada desde as Jornadas de Junho; pelo socialismo defendido pela Intersindical e o longo processo de construção pedagógica do NEP 13 de maio; pelas mudanças pedagógicas dentro da escola durante os governos de Requião; pela ascensão de uma preocupação em relação à saúde mental; pelo fato de os e as *ocupas* terem crescido e passado toda a vida vendo o PT como *establishment*. Em suma, essas e muitas outras condições que não pude mapear, ou que não são possíveis de encontrar, colocam como condição basilar o fato de que o movimento das ocupações têm, de fato, características muito singulares

Muito da singularidade dessas características são respostas às condições dadas pela forma como o mecanismo da máquina mitológica é utilizada atualmente, através dos dispositivos de poder e controle, que se estruturam dentro e fora das instituições estatais, na macro e micropolítica. Por isso que o capítulo seguinte tratou de esmiuçar as condições da máquina, e suas estruturas, tanto no Brasil quanto no sentido mais amplo, para assim podermos compreender a profundidade subversiva das ocupações. Apresentei o contexto nacional e macropolítico, no que tange às condições sutis e grosseiras. Vimos desde o *impeachment* de Dilma Rousseff, e o aumento da antipolítica até a Reforma do Ensino Médio e à PEC da morte, como são consequências pontuais de um amplo projeto neoliberal de transformação das subjetividades e das condições materiais. Compreendemos o ambiente que favorecia a antipolítica e do antipartidarismo, que marcaram fortemente o movimento das ocupações, porém percebemos que não se tratava apenas de um “discurso” que pairava no âmbito nacional, mas era pautado por experiências negativas diretas com entidades estudantis e partidos políticos, que somados aos discursos, geraram embates internos no movimento.

A organização e início das ocupações, e posteriormente seu desenrolar, foram esmiuçados. O processo de resistência por parte das instituições burocráticas e o embate com as autoridades marcaram o início das ocupações, acompanhadas por grande animação e

nervosismo por parte das e dos estudantes. Aquele espaço tornou possível a existência de uma nova escola, na qual ocorreram diversos aprendizados formais e informais, além de amizades e impactos subjetivos de auto-estima e coragem, na medida em que tudo isso era autogerido pelos estudantes. Vimos que houve uma construção de uma grande rede de solidariedade, que apoiou diversas ocupações, mas também falhou, com o passar do tempo, em relação às escolas mais vulneráveis.

Por fim, pudemos compreender as diversas dificuldades vividas pelos ocupas, quando expostos diante dos soberanos, que se transfiguravam na forma da polícia, das ameaças de morte por membros da comunidade, pelos xingamentos de “vagabundos”. O medo e a angústia, e ao mesmo tempo a coragem e a auto-estima, juntas num mesmo contexto. No fim, cada escola teve seu processo de encerramento: desde a condição de arrancados pela polícia até os abandonos. Tudo isso interferiu na forma como o evento ficou marcado nas subjetividades, alguns derrotados, silenciados, e que, infelizmente, não puderam ter voz. Outros, com sensação de dever cumprido e orgulhosos de seus feitos.

Muito mais do que pensar as condições e características macropolíticas do movimento, era meu desejo observar a revolta a partir do ponto de vista dos estudantes, apresentá-los desde suas angústias e anseios, e vê-los atuar politicamente a partir da potência de seu corpo e emoções. Gostaria de compreender o emaranhado de pessoas que tornou possível o início das ocupações e depois sua sustentação. É, de fato, uma história que traz a versão daqueles que foram atravessados pela revolta, que foram movidos e transformados por ela. Gabriela comenta sobre alguns colegas que também ocuparam, e que não tinham orgulho de ter participado do movimento; Paula fala de outros que, em dado momento, passaram a apoiar a candidatura de extrema-direta de Jair Bolsonaro; ambas as situações apresentam que, sim, há vários casos de ocupas que seguiram outros caminhos, e uma análise de suas trajetórias pode nos ajudar a compreender com se dá tal processo. Porém, neste estudo o objetivo era ouvir aqueles que tinham o desejo de ser ouvidos, que queriam falar e ter sua versão registrada na história, que tinham orgulho de ter lutado por um ideal.

Retomo, para finalizar, as reflexões de Furio Jesi. Ele afirma que o etnólogo jamais compreenderá o mito participando da festa e tal interdição se dá primeiro porque a festa é a atualização do mito, e, segundo, porque o próprio etnólogo só poderia compreender o acesso ao mito se pudesse viver a festa como o vivem o “outro” estudado. Conhecer o mito e participar

absolutamente da festa são duas coisas que estarão para sempre vedadas ao etnólogo pois o mito não é para nós, na medida em que se revelaria para além da linguagem. Cabe então ao etnólogo fazer a festa a seu modo e falar sobre ela, reinterpretando-a e buscando reconstruir o mito ao descrevê-lo.

O mito é a absoluta verdade histórica “daquilo que aconteceu”; a festa são as coisas e pessoas que estavam lá “onde tudo aconteceu”, isto é, são as nossas fontes históricas; e os historiadores são os etnólogos, que nos esforçamos ao máximo para participar da festa (reviver o passado através do contato com as fontes), mas o máximo que podemos fazer é falar sobre o que não pode ser alcançado. Tentando encontrar o passado... mais uma vez.

O acesso ao que “realmente aconteceu”, está vedado para todos nós, para sempre. E eu jamais poderei ocupar o Arnaldo Jansen. E quem o ocupou de fato também não viveu nesta ocupação, esta que foi criada por mim neste texto. Mesmo que fossemos escolhidos pelos deuses, ou por Deus, e acessássemos uma verdade dessa experiência, ela seria impossível de comunicar. Então podemos perceber que nem nós, nem qualquer um é o escolhido dos deuses, logo todos estamos no mesmo ponto, inventando significados para as coisas e o próprio passado através da linguagem, em busca de propósitos mais diversos. O sonho do acesso ao passado e a sua veracidade estruturou a História como Ciência, e a partir dos métodos podemos de alguma forma olhar para os vestígios do passado, e falar sobre eles com certo grau de acuidade tendo em vista o ocorrido. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer o caráter narrativo/poético da história, e ver nessa capacidade literária uma possibilidade de ação ética-política. Lidar com um passado de forma viva é dever ético da profissão de historiador. Tendo tal lucidez, podemos escrever a História com maior consciência, pois se nós não o fizermos alguém irá fazê-lo. *E nosso inimigo não cessa de fazê-lo.*

Por isso, porque na colônia a guerra civil é a norma, e ela se dá no *front* da ocupação e do espelho d'água de Brasília, mas também no dia-a-dia das batalhas individuais, este texto é um manifesto político. O discurso dos estudantes sobre sua experiência tem o formato épico, e é isso que busquei manter, uma acuidade com o que eles disseram, e da forma como disseram. Procurei gerar no leitor uma relação afetiva com o objeto estudado. Não era minha intenção “racionalizar” os afetos e explicá-los a ponto de torná-los “compreensíveis”, ainda que tenha caído algumas vezes na ilusão da busca pela verdade e pelas grandes explicações. De fato, muito mais importante era apresentar a voz dos atores sociais, carregadas com tais afetos e

ambiguidades, e gerar ilhas de reflexões que pudessem mobilizar afetivamente o leitor, e também instigá-lo à ação política. Partindo de um ponto de vista da história dos oprimidos, mais importante que apenas apresentar fatos e dados do passado, é fazê-los de forma que o passado surja como uma potência no presente.

Assim, recupero a frase de Fabi, na qual ela fala sobre a História:

Anne: É, quando você comentou, você falou assim que você sempre foi protestar e tal, da onde que veio? Você consegue fazer ideia de onde que vem isso?

Fabi: Eu tenho muito, tipo, eu sou muito assim sistemática, essa é a resposta, não tem o que falar, eu sou assim e eu me revolto com as coisas, entendeu? Eu fico realmente revoltada, de ir, tipo, porra, tá errado e eu não vou ficar quieta por isso, mesmo que não funcione, algum dia funcionou, hoje eu tô votando porque algum dia alguém queimou sutiã na rua, então por que que eu não vou fazer isso, entendeu? Então é mais ou menos isso, assim, eu acho que é mais a minha ligação também com a História, sabe, eu gosto muito de saber, eu sou de humanas, né, não tem o que fazer, tipo, eu gosto muito de aprender tudo isso, todas essas lutas que aconteceram, essas coisas, acho que foram muito importantes, acho não, com certeza, né, se não a gente não estaria aqui.

Aqueles ocupas que passaram por tantas adversidades já não estão mais “vivos”, a não ser na potência política, deles e nossa, de fazer seus ideais se tornarem realidade. Assim como Fabi, que ouviu a voz dos ancestrais convocando-a à ação e respondeu colocando seu corpo em jogo, colocando seu corpo no *front*, nós também fomos agora convocados pela História a tomar nossa responsabilidade, e a fazer uso de nossa frágil força messiânica, para que um dia possamos alcançar coletivamente a redenção³⁷⁷.

³⁷⁷ BENJAMIN, 1987 op.cit.

8. Referências Bibliográficas

- ADORNO, T. W. **A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista**. Tradução: Gustavo Pedroso. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/10/25/adorno-a-psicanalise-da-adesao-ao-fascismo/>
- AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho (Homo sacer III)**. Tradução: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008a.
- AGAMBEN, G. **Comunidade que vem**. Tradução: Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. Tradução: Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.
- AGAMBEN, G. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- AGAMBEN, G. **Profanações**. Tradução: Selvino J. Assmann São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- AGAMBEN, G. **Quando a casa queima**. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. Belo Horizonte: Ayine, 2021.
- ALVES, W. S. **Melancolia: o objeto perdido que me assombra**. [S. l.]: Círculo Psicanalítico de Minas Gerais, 2018
- ALVES, W. S. Melancolia: o objeto perdido que me assombra. **Reverso: Revista de Psicanálise.**, [s. l.], v. 40, n. 76, p. 63–67, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952018000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 ago. 2022.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados: uma proposta. **Revista Paideia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61–69, 1992.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 653–673, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.70262>
- ANTUNES, R. A Engenharia da cooptação e os Sindicatos. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 54–59, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.33026/peg.v12i1.913>
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas: Unicamp, 2002.

ASIMOV, I. **Fundação**. Tradução: Fábio Fernandes. São Paulo: Aleph, 2009.

BADIOU, A. **Em busca do real perdido**. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BARBOSA, J. **Sociedades do Desaparecimento**. São Paulo: Editora n-1, 2021,

BASÍLIO, A. L. Por que as escolas estaduais de São Paulo resistem à educação integral? **Carta Capital**, São Paulo, 15 out. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-as-escolas-estaduais-de-sp-resistem-a-educacao-integral>

BENJAMIN, W. **O anjo da História**. Tradução: João Barrento. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

BOEHM, C. Estudantes desocupam Escola Estadual Fernão Dias após 55 dias. **Agência Brasil**, São Paulo, 4 jan. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/estudantes-desocupam-escola-estadual-fernao-dias-apos-55-dias>

BOLDA, B. dos S. Quem quer *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff? **Revista Florestan**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 111–120, 2015.

BOUTIN, A. C. D. B.; FLACH, S. D. F. O Movimento De Ocupação De Escolas Públicas E Suas Contribuições Para a Emancipação Humana. **Revista Inter Ação**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 429, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i2.45756>

CAMARGO, J. J. Estado e repressão violenta à educação pública no paraná: resquícios de ditadura ou “normalidade democrática”? In: SILVA, E. C. da; TREVISAN, D.; Ozias Paese Neves (org.). **Experiências de Exceção no pós-ditadura**. Maringá: Edições Diálogos, 2021.

CARCHIA, G. **Orfismo e tragedia**: Il mito transfigurato. Roma: Ed. Quodlibet, 2019.

CARVALHO, R. O. A emoção em rede: as éticas e as estéticas Emo. 2015. - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, [s. l.], 2015. p. 47.

CASTRO, E. V. de. O mármore e a murta: A inconstância da alma selvagem. In: 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

CAVALLETTI, A. Ler Spartakus. In: **Spartakus**: Simbologia da Revolta. São Paulo: N-1, 2018. p. 7–30.

COELHO, C. M. S. Psicanálise e laço social: uma leitura do Seminário 17. **Mental**, [s. l.], v. 4, n. 6, p. 107–121, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 ago. 2022.

COEN, M. **Minha primeira meditação**. [S. l.], 2018. Disponível em: https://youtu.be/V91_bIVCWSg. Acesso em: 17 maio 2021.

COLARES, A. F. V.; SINDEAUX, R. V. GREVE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM 2012: um movimento na academia e sua repercussão na sociedade. **Textos e Debates**, Boa Vista, v. 2, n. 24, 2015.

COMITÊ-INVISÍVEL. **Aos nossos amigos: crise e insurreição**. Tradução: Edições Antipáticas. São Paulo: N-1, 2016.

COMITÊ-INVISÍVEL. **Motim e destituição: agora**. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. São Paulo: N-1, 2017.

CORSO, Â. M. O movimento de ocupação das escolas no interior do Paraná: O que motivou os estudantes a ocupar a escola. **Entropia**, [s. l.], v. 4, p. 165–184, 2020.

COUTINHO, L. G.; POLI, M. C. Adolescência e o Ocupa escola: retorno de uma questão? **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 1–19, 2019.

DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 19, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ELIAS, N. Parte II: Sinopse. Sugestões para uma teoria de processos civilizadores. In: **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

FARIA, Camila.M.G. **A privatização da política educacional brasileira: o papel do Movimento pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado**. 2022. Tese (doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2022.

FÁVERO, A. B. **A noção de trauma em psicanálise**. 207 f. 2009. - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, [s. l.], 2009.

FERMINIO, V.; MÁRCIO MORETTO RIBEIRO. Ocupações no Paraná: a luta dos estudantes contra a reforma do ensino médio e a PEC do teto dos gastos públicos. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (org.). **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015- 2016)**. São Paulo: Editora 34, 2019.

FRANÇA, L. A.; RIGON, B. S. As periferias brasileiras como espaços de exceção: um genocídio cotidiano pela violência policial. *Profanações*: ano 1, nº 2, jul./dez. 2014. P. 197-218.

FREUD, S. A repressão (1915). *In: obras completas volume 12. introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos(1914-1916)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 44–53.

FREUD, S. **Cultura, sociedade e religião: o mal-estar na cultura e outros escritos**. Tradução: Maria Rita Salzano Moraes. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREUD, S. Inibição, sintoma e angústia. *In: obras completas*, volume 17: inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929). Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 13–123.

GALLEGO, E. S.; ORTELLADO, P.; MORETTO, M. Guerras culturais e populismo antipetista nas manifestações por apoio à operação lava jato e contra a reforma de previdência. *Periódico Eletrônico do Grupo de Pesquisa Opinião Pública, Marketing Político e Comportamento Eleitoral*, [s. l.], n. 2, 2017.

GALVÃO, A.; MARCELINO, P.; TRÓPIA, P. V. **As bases sindicais das novas centrais sindicais brasileiras**. Curitiba: Appris, 2015.

GANDIN, Ruda Moraes; VIEIRA, Alboni M. D. P. **O movimento estudantil em São José dos Pinhais – Paraná (2007-2015)**. Curitiba: Editora Appris, 2022.

GASPARETTO JUNIOR. “Si la France le savait...”: a utilização do estádio de sítio na França (1791 – 1918). **História Unisinos**, n.25, v. 1, 2021, p. 8-22.

GAY, P. **Freud para historiadores**. Tradução: Osmyr Faria Gabby Junior. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989. v. 24

GIROTTTO, E. D. *et al.* A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo. **ETD - Educação Temática Digital**, [s. l.], v. 19, p. 134, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647805>

GIROTTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 26, p. 109, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3499>

GOULART, D. C.; PINTO, J. M. R.; CAMARGO, R. B. de. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD - Educação Temática Digital**, [s. l.], v. 19, p. 109, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647797>

GROPPO, L. A. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. *In: O Movimento De Ocupações Estudantis No Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 328.

GROPPO, L. A.; MARTINS, S. A.; SALLAS, A. L. F.; FLACH, S. F. **O maior, o mais ignorado, o mais combatido: o movimento das ocupações estudantis no Paraná em 2016.** Cadernos do Aplicação: Porto Alegre, v. 34, nº 1, jan-jun-2021, s. n.

HESSE, H. **Sidarta**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HONESKO, V. N. **Mitografias do Brasil Contemporâneo: a liberdade é de quem?** Belo Horizonte, Veneza: Âyiné, 2020.

JESI, F. Leitura do “Bateau ivre” de Rimbaud. Tradução: Fernando Scheibe e Vinícius Honesko. **Outra travessia**, [s. l.], n. 19, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2176-8552.2015n19p61>

JESI, F. Sobre os mitos contemporâneos. Tradução: Davi Pessoa Carneiro. **Boletim de Pesquisa NELIC**, [s. l.], v. 14, n. 22, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-784x.2014v14n22p87>

JESI, F. **Spartakus: simbologia da revolta**. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. São Paulo: N-1, 2018.

LIMA, B. M. A.; MATOS, A. S. de M. C. De junho de 2013 às confederações democráticas dos brasis menores. **Lugar Comum**, [s. l.], n. 58, p. 137–170, 2020.

LOURENÇO, A. da C. Novo Regime Fiscal: Um passo atrás para a economia brasileira. **Revista de desenvolvimento e políticas públicas**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 140–157, 2018.

LÖWY, M. (org.). **Walter Benjamin, aviso de incêndio**. Tradução: Wanda Nogueira Caldeira Brant, Jeanne-Marie Gagnebin, Marcos Lutz Muller. São Paulo: Boitempo, 2005.

MAROCHI, Maria A. **Imigrantes 1870- 1950: Os europeus em São José dos Pinhais**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A. Desrespeito, indignação ou injustiça: o que motivou os secundaristas paulistas a ocuparem sua escola? *In:* , 2017, Brasília. **18º Congresso Brasileiro de Sociologia**. Brasília: [s. n.], 2017.

MEIHY, J. C. S. B. Desafios da História Oral Latino-americana: o caso do Brasil. *In:* FERREIRA, M. de M.; ALBERTI, V.; FERNANDES, T. M. (org.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2000.

MENDONÇA, R. F. Dimensões democráticas nas jornadas de junho - reflexões sobre a compreensão de democracia entre manifestantes de 2013. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 33, n. 96, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.590/339707/2018>

MENEZES, F. L. **Identidades e Memórias A greve dos professores do Estado do Paraná de 1988**. 2012. - Universidade Estadual de Londrina, [s. l.], 2012.

MIRANDOLA, L. M. A implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta oficial de educação no estado do Paraná entre os anos de 2003 e 2010: apontamentos da política educacional na gestão do governador Roberto Requião. **Filosofia e educação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 37–61, 2009.

NANCY, J. L. **A democracia finita e infinita**. Trad. De Vinicius Nicastro Honesko a partir da edição francesa: *La démocratie finie et infinie*. In: *Démocratie, dans quel état?* La Fabrique, 2009, p. 77-94. Disponível em <http://flanagens.blogspot.com/2020/12/democracia-finita-e-infinita-jean-luc.html>. Acesso em: 14 ago. 2022.

OLIVEIRA, Estael L. FERNANDES, Francisco T. S. Medidas provisórias como técnicas de governo: um viés de estado de exceção em pleno Estado democrático de direito. **Revista de Direito**, v. 8 n. 2, 2016, p.134.

OLIVEIRA, S. M. E. O corpo e o Outro. **Almanaque online - Revista Eletrônica do IPSM - MG**, [s. l.], n. 13, p. 1–8, 2013. Disponível em: <http://almanaquepsicanalise.com.br/wp-content/uploads/2015/09/SandraTrilhamentofinal.pdf>

PACHECO, C. S. **Ocupar e resistir** : as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil. 2018. - Universidade Federal do Paraná, [s. l.], 2018.

PALHARES, O. Quando o declínio do saber é necessário. In: , 2010, São Paulo. **VIII Colóquio Internacional do LEPSI/USP e III Congresso da RUEPSYO. Declínio dos saberes e o mercado do gozo: a psicanálise na educação**. São Paulo: Anais do 8º Colóquio do LEPSI/USP O declínio dos saberes e o mercado do gozo, 2010.

PEREZ, O. C.; RICOLDI, A. M. **A quarta onda feminista**: interseccional, digital e coletiva. Monterrey: X Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP), 2019.

PIGNARRE, P.; STENGERS, I. Minion. In: **Capitalist Sorcery: Breaking The Spell**. Londres: Palgrave Macmillan, 2011. p. 31–35.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A. de S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 21, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i1.71>

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na história oral. **Projeto História**, [s. l.], n. 15, p. 13–49, 1997.

RAMOS, Conrado. Imperativo de gozo e propaganda no laço social da sociedade de consumo. **Mental**, Barbacena , v. 5, n. 9, p. 101-116, nov. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272007000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 ago. 2022.

RANCIÈRE, J. **As virtudes do inexplicável: a propósito dos coletes amarelos**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.revistapunkto.com/2019/01/as-virtudes-do-inexplicavel-proposito.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RANCIÈRE, J. **Os nomes da história**: ensaio de poética do saber. RANCIÈRE, J. Os nomes da história: ensaio de poética do saber. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

RIBEIRO, M. SCHEIBE, L. Reforma do Ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SALES, L. S. O funcionamento do simbólico segundo Levi-Strauss e sua aplicação, por Lacan, ao sofrimento neurótico. **Acheronta**, [s. l.], n. 21, 2005.

SAMTEN, L. P. **A próxima primavera**: liberdade e lucidez para seguir adiante. Bacopari, RS, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLO_7Zoueaxd5lhkgV87ED2M3kTKK_HfTM. Acesso em: 17 maio 2021.

SAMTEN, L. P. **Mente livre**: aspecto secreto, sutil e grosseiro | Retiro sobre bodicita #1 (manhã, 7/10/17, SP). São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SjvKuFOTl0Y>. Acesso em: 17 maio 2021.

SANCHES-NETO, M. **Um amor anarquista**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANTOS, R. E. de. Vista do Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Horizontes**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 45–56, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520/286>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução: Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SELIGMANN-SILVA, M. Ficção e imagem, verdade e história: sobre a poética dos rastros. *Dimensões*, [s. l.], n. 30, p. 17–51, 2013.

SILVA DREYER, C.; ROMERO OCAMPO, J. ¿Qué Es Un Movimiento Social Fuerte?: Conceptualizaciones De La Noción De Fortaleza Y Aplicación Al Caso Del Movimiento Estudiantil 2002-2011 En Chile. **Última década**, [s. l.], v. 21, n. 38, p. 91–108, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/s0718-22362013000100005>

SOARES, J. de L. As centrais sindicais e o fenômeno do transformismo no governo Lula. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 3, n. 28, 2013.

SOUZA, R. D. De. As lutas dos professores paranaenses entre os anos de 1988 e 2015 por condições de trabalho : conflitos e consensos , repressões. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 15, p. 1–28, 2021.

STARHAWK. Magia, visão e ação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s. l.], n. 69, p. 52–65, 2018.

STEIMBACH, A. A. **Escolas ocupadas no Paraná**: juventudes na resistência política à Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016). 348 f. 2018. - Universidade Federal do Paraná, [s. l.], 2018.

STOIEV, F. **A experiência das ocupações no Paraná**: narrativas dos estudantes secundaristas sobre a escola pública. 2019. - Universidade Federal do Paraná, [s. l.], 2019.

TADIOTTO, R. M. **“2015, o ano que não terminou”**: experiências e memórias acerca da greve dos trabalhadores da educação e o massacre em 29 de abril. 131 f. 2019. - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, [s. l.], 2019.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 4, n. 11, p. 162-187, aug. 2012. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>. Acesso em: 02 ago. 2022.

TELES, E. Governamentalidade Algorítmica E As Subjetivações Rarefeitas. **Kriterion (Brazil)**, [s. l.], v. 59, n. 140, p. 429–448, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-512X2018N14005ET>

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa, I**: a árvore da liberdade. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz & terra, 2004.

TIQQUN. **Contribuições para a guerra em curso**. Tradução: Vinícius Nicastro Honesko. São Paulo: N-1, 2019.

TORRES, C. **Quarta onda do feminismo**: entenda as características do movimento feminista no século 21. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/quarta-onda-do-feminismo/>. Acesso em: 16 set. 2021.

TUMOLO, P. S.; SILVA, C. de O. e. Formação política e projeto histórico de classe. A trajetória histórico-política do NEP 13 de maio. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, [s. l.], n. 2008, p. 118–131, [s. d.].

VIANA, J. C. da S. Reconfiguração sindical nos anos 2000: uma análise sobre a intersindical. In: , 2019, Vitória ES. **7º Encontro Internacional de Política Social 14º Encontro Nacional de Política Social**. Vitória ES: [s. n.], 2019. p. 1–15.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**, [s. l.], v. 6, n. 10, 2001.

XAVIER, M. Psicanálise e Educação: um olhar sobre o fenômeno do bullying. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 154–169, 2015.

ZIBAS, D. M. L. A Revolta dos Pingüins e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 38, p. 199–220, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000200002>

FONTES

Fontes Primárias

Paula (pseudônimo). Entrevista concedida a autora em 4 de outubro de 2019. Presencial. Arquivo pessoal.

Gabriela (pseudônimo). Entrevista concedida a autora em 16 de abril 2021. *On-line*. Arquivo Pessoal.

Ivan (pseudônimo). Entrevista concedida a autora em 23 de abril de 2021. Presencial. Arquivo Pessoal.

Ada Lovelace (pseudônimo). Entrevista concedida a autora em 2 de maio de 2021. *On-line*. Arquivo Pessoal.

Fabi (pseudônimo). Entrevista concedida a autora em 6 de maio de 2021. *On-line*. Arquivo Pessoal.

Beatriz (pseudônimo). Entrevista concedida a autora em 18 de maio de 2021. *On-line*. Arquivo Pessoal.

Ester (pseudônimo). Entrevista concedida a autora em 11 de junho de 2021. *On-line*. Arquivo Pessoal.

Íris (pseudônimo). Entrevista concedida a autora em 19 de junho de 2021. *On-line*. Arquivo Pessoal.

Helena (pseudônimo). Entrevista concedida a Prof^a Dr^a Ana Luísa Sallas em 3 de setembro 2019. *On-line*. Arquivo da pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016”, disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 12. Out. 2022. (Sob pseudônimo de Natalia).

Pedro (pseudônimo). Entrevista concedida a Dr^a Carolina Simões Pacheco em 18 de outubro 2019. *On-line*. Arquivo da pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016”, disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/fontes/>. Acesso em 12. Out. 2022.

Fontes secundárias

A ESCOLA é nossa. Direção, montagem e roteiro: Othília Balades. São Paulo, 2015.

A REVOLTA dos Pinguins. Direção: Carlos Pronzato. Chile: La mestiza Audiovisual, 2015.

Autos do processo .0005267-62.2016.8.16.0036.

Autos do processo 0004761-86.2016.8.16.0036.

BERMÚDEZ, A. C; AMORIM, Felipe. Palocci afirmou que das mais de mil MP's passadas no governo PT ao menos 900 tiveram votos comprados. **UOL**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/10/01/das-mil-mps-editadas-pelo-pt-pelo-menos-900-tiveram-propina-diz-palocci.htm>. Acesso em: 4 ago.2022.

BOEHM, C. Estudantes desocupam Escola Estadual Fernão Dias após 55 dias. **Agência Brasil**, São Paulo, 4 jan. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/estudantes-desocupam-escola-estadual-fernao-dias-apos-55-dias>

BRASIL. Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Uma escola cidadã para as juventudes brasileiras: contextualização, interdisciplinaridade, aprendizagem colaborativa e autoria/protagonismo juvenil.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/205-uma-escola-cidada-para-as-juventudes-brasileiras-contextualizacao-interdisciplinaridade-aprendizagem-colaborativa-e-autoria-protagonismo-juvenil?highlight==>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRAZIL 20-YEAR PUBLIC EXPENDITURE CAP WILL BREACH HUMAN RIGHTS, UN EXPERT WARNS. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=21006&LangID=E>. Acesso em: 23 nov. 2021.

CAICS, sonho que virou sucata. **Correio Braziliense**. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2014/04/22/ensino_educacaobasica_interna,424105/caics-sonho-que-virou-sucata.shtml. Acesso em 14 ago. 2022.

CAMAROTTI, G. Henrique Meirelles é favorito para comandar Fazenda sob Temer. **G1**, São Paulo, 23 abr. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/blog/blog-do-camarotti/post/henrique-meirelles-e-favorito-para-comandar-fazenda-sob-temer.html>

CONSELHO UNIVERSITÁRIO APROVA ADESÃO DA UFPR AO PROJETO REUNI. [S. l.], 2007. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/conselho-universitario-aprova-adesao-da-ufpr-ao-projeto-reuni/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CONTROLE DA SITUAÇÃO GARANTIDA REINTEGRAÇÃO DE POSSE DO PRÉDIO DA UFPR. [S. l.], 2007. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2007-nov-01/garantida_reintegracao_posse_predio_ufpr. Acesso em: 11 nov. 2021.

DILMA sanciona sem vetos lei que destina royalties para educação e saúde. **UOL-Educação**, São Paulo, 30 mar. 2015. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/09/dilma-sanciona-lei-que-destina-royalties-para-educacao-e-saude.htm>

EE – De estudante para esudente. **[Sem título]**. São José dos Pinhais, 17. out. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudente. Disponível em: <https://www.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/photos/1694275317558212>. Acesso em 17 jul.2022.

EE – De estudante para esudente. **A nossa luta não é brincadeira!** São José dos Pinhais, 18. nov. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudente. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/posts/1714987955486948> . Acesso em 14 ago. 2022.

EE – De estudante para esudente. **A repressao cresce...**São José dos Pinhais, 5. out. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudente. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/posts/1686398838345860>

EE – De estudante para esudente. **Ao vivo reintegração de posse...** São José dos Pinhais, 4. nov. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudente. Disponível em: <https://www.facebook.com/1684195465232864/videos/1707079249611152> . Acesso em 17 jul. 2022.

EE – De estudante para esudente. **Comemoração do colégio Arnaldo Jansen...** São José dos Pinhais, 14. out. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudente. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/videos/1691858514466559>

EE – De estudante para esudente. **Segundo dia de ocupação no Malhada...** São José dos Pinhais, 11. out. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudente. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/photos/1689976881321389>

EE – De estudante para esudente. **Toda a marcha foi pacífica....** São José dos Pinhais, 18. out. 2016. Facebook: movimentodeestudenteparaestudente. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/posts/1695258660793211>

EE – De estudante para esudente. *******Texto de estudante do Arnaldo Jansen*******. São José dos Pinhais, 27. out. 2016e. Facebook: movimentodeestudenteparaestudente. Disponível em: <https://web.facebook.com/movimentodeestudenteparaestudente/posts/1701700220149055>

ESTADO, Agência. Um dia após votação do impeachment, mercado reage de forma cautelosa. **Correio Braziliense**, Brasília, 19 abr. 2016. Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2016/04/19/internas_economia,528191/um-dia-apos-votacao-do-impeachment-mercado-reage-de-forma-cautelosa.shtml;

ESTATÍSTICAS-ECONÔMICAS. **CEMPRE 2017**: Pessoal assalariado com nível superior em empresas e outras organizações cresce 53,8% entre 2009 e 2017. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24894-cempre-2017-pessoal-assalariado-com-nivel-superior-em-empresas-e-outras-organizacoes-cresce-53-8-entre-2009-e-2017>. Acesso em: 28 out. 2021.

ESTATÍSTICAS-SOCIAIS. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio?#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de%204%25%20entre%202018%20e%202021>. Acesso em: 9 set. 2021.

ESTUDANTES RADICALIZAM OCUPAÇÃO DO PRÉDIO DA REITORIA. [S. l.], 2007. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/estudantes-radicalizam-ocupacao-do-predio-da-reitoria/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

EXEMPLO DE LUTA DO MATO GROSSO DO SUL: ESTUDANTES OCUPAM ESCOLA E IMPEDEM O GOVERNO DE FECHÁ-LA. E SE FIZESSEMS O MESMO EM SÃO PAULO?#NÃOFECEMINHAESCOLA #SEFECHARVAMOSOCUPAR. [S. l.], 2015. Disponível em: https://web.facebook.com/mal.educado.sp/posts/713872658746482?_rdc=1&_rdr.

FERREIRA, P. O sepultamento do plano de investir 10% do PIB na educação. **O Globo-Época**, São Paulo, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/epoca/o-sepultamento-do-plano-de-investir-10-do-pib-na-educacao-23568362>

FORA DO ALVO. Memória O Globo. Disponível em: <http://memoria.oglobo.globo.com/jornalismo/primeiras-paginas/fora-do-alvo-8952285>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FREITAS, D. Mercado reage a elegibilidade de Lula, mas com medo de resposta de Bolsonaro, diz economista. **Sagres Online**, Goiânia, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://sagresonline.com.br/mercado-reage-a-elegibilidade-de-lula-mas-com-medo-de-resposta-de-bolsonaro-explica-economista/>;

GABRIEL DIETRICH; ROCHA, F. Uma madrugada na 1ª escola ocupada no Paraná contra a reforma do ensino médio. **VICE**, [s. l.], 10 out. 2016. Disponível em: <https://www.vice.com/pt/article/pge4qb/escola-ocupada-parana-contra-reforma-ensino-medio>

GARCEL, F. **Estudantes deixam ocupação de escolas e se reúnem com Beto Richa**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/cidades/alunos-deixam-ocupacao-de-escolas-e-devem-se-reunir-com-richa/>.

IBGE. **Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino.** [S. l.], 2015. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17>. Acesso em: 9 set. 2021.

INADIMPLÊNCIA desacelera em 2016 e fecha dezembro com 58,3 milhões de brasileiros negativados, mostram SPC Brasil e CNDL. . São Paulo: [s. n.], 2016. Disponível em: https://www.spcbrasil.org.br/wpimpressa/wp-content/uploads/2017/01/Release-Inadimplência-PF-_dez.pdf.

INTERSINDICAL. **Manifesto.** [S. l.], 2012. Disponível em: http://www.intersindical.org.br/wp-content/uploads/2017/09/manifesto_intersindical_2006.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

INTERSINDICAL. **Quem somos.** [S. l.], 2014. Disponível em: <https://www.intersindical.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

LAMAS, A. Estudantes da UFPR ocupam reitoria e proibem entrada de servidores. **G1**, Curitiba, 4 jul. 2012. Disponível em: <https://doi.org/http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2012/07/estudantes-da-ufpr-ocupam-reitoria-e-proibem-entrada-de-servidores.html>

LARGHI, N.; FILGUEIRAS, I. Lula x Bolsonaro: Como o mercado reage ao discurso do ex-presidente. **Valor Investe**, São Paulo, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2021/03/10/lula-x-bolsonaro-como-o-mercado-reage-ao-discurso-do-ex-presidente.ghtml>;

MARTINS, C. PIB per capita dos brasileiros em dólar caiu para níveis de 14 anos atrás. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 2 maio 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/certas-palavras/pib-per-capita-dos-brasileiros/>

MBL – MOVIMENTO BRASIL LIVRE. [Sem nome]. (19m29s) [LIVE]. 2016a. Facebook Watch. Transmitido em 27 out. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/mblivre/videos/457153114408837>. Acesso em: 6 fev. 2021.

MBL – MOVIMENTO BRASIL LIVRE. MBL desocupa escola no Paraná. (54s) [LIVE]. 2016b. *Facebook Watch*. Transmitido em: 27 out. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/mblivre/videos/457194157738066/>. Acesso em: 6 fev. 2021.

Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 set. 2016. Retirado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria74622setembro2016783654publicacaooriginal-151123-pe.html> acesso em 26. Jul 2022.

MEIRELLES DEFENDE PEC DO TETO DOS GASTOS PÚBLICOS EM REDE NACIONAL DE TELEVISÃO E RÁDIO. **Ministério da Economia**, Brasília, 6 out. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/assuntos/noticias/2016/outubro/meirelles-faz-pronunciamento-em-rede-nacional-de-televisao-e-radio>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MERCADO reage sem euforia às medidas econômicas. **Folha de Londrina**, Londrina, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/economia/mercado-reage-sem-euforia-as-medidas-economicas-946725.html>

NOGUEIRA, Carolina. Desafios da reforma do ensino médio serão pauta do Plenário neste ano. Câmara dos deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/448862-desafios-da-reforma-no-ensino-medio-serao-pauta-do-plenario-neste-ano/>. Acesso em: 13 ago. 2022

NOTA da Procuradoria-Geral do Estado do Paraná. Jornal União. 25 out. 2016. Disponível em <https://jornaluniao.com.br/noticias/geral/nota-da-procuradoriageral-do-estado-do-parana-2016-10-25/> acesso em 07 ago. 2022.

NOVO-GERMINAL. **#DEBATEPAPO 014** - 5 anos das ocupações de MIL escolas contra a Reforma do Ensino Médio. online, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AkVeOJ4eIjw&t>. Acesso em: 25 out. 2021.

Ocupa CEP. **A luta dos estudantes....** São José dos Pinhais, 17. out. 2016. Facebook: ocupacep. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupacep/photos/a.485572284899869/491017374355360> Acesso em 17 jul. 2022.

Ocupa CEP. **Nesta quarta-feira (19/10)...** Curitiba. 20 out. 2016. Facebook: ocupacep. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupacep/photos/a.485572284899869/491017374355360>. Acesso em 14 ago. 2022.

Ocupa mesmo Anita Canet -EFM. **É com grande tristeza...** São José dos Pinhais, 7. nov. 2016. Facebook: Ocupa-mesmo-Anita-Canet-EFM. Disponível em: <https://www.facebook.com/1796810317202068/videos/1810014432548323> acesso em 08 ago. 2022.

Ocupa Paraná. **A luta dos estudantes....** São José dos Pinhais, 17. out. 2016. Facebook: ocupasim. Disponível em: Disponível em Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupasim/photos/1781826318758491> acesso em 17 jul. 2022.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI 13.005/2014. [S. l.], 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 9 set. 2021.

PM é chamada para controlar confusão em escola ocupada no Paraná. G1. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/pm-e-chamada-para-controlar-confusao-em-escola-ocupada-no-pr.html> .Acesso em: 14 ago. 2022.

PRIMAVERA SECUNDARISTA. Direção: Maíra Kaline. Brasil: Grupo de pesquisas em trabalho, educação e tecnologia - GETET da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TbNqoky5HVY>

PROJETO Político Pedagógico Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen. São José dos Pinhais: Secretaria do Estado da Educação, 2010.

PT abandona o lema eleições sem Lula é fraude e adota a assinatura Lula livre. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 abr. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/04/pt-abandona-lema-eleicao-sem-lula-e-fraude-e-adota-a-assinatura-lula-livre.shtml>

REDAÇÃO. Beto Richa culpa “black blocs” pela violência na manifestação de professores: segundo o governador do Paraná, os relatos do protesto de quarta indicam que “não houve violência” policial. **Redação Época**, São Paulo, 30 abr. 2015.

REDAÇÃO. Popularidade de Alckmin cai e vai a 28%, aponta Datafolha. **G1-SP**, São Paulo, 4 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/popularidade-de-alckmin-cai-e-vai-28-aponta-datafolha.html>

REDAÇÃO. Representantes de professores e estudantes pedem retirada da MP do Ensino Médio. **Senado notícias**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/09/representantes-de-professores-e-estudantes-pedem-retirada-da-mp-do-ensino-medio>. Acesso em 17 jul. 2022.

REFORMA DE CURRÍCULO PROPOSTA POR DILMA GERA POLÊMICA NAS REDES SOCIAIS. **O globo - Política**, Rio de Janeiro, 22 set. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/reforma-de-curriculo-proposta-por-dilma-gera-polemica-nas-redes-sociais-14011499>

REPÚBLICA do caos. Ocupa tudo parte 2. Direção de Paulo Jesus e Mônica Ribeiro. Curitiba, PR. Observatório do Ensino Médio. 2017 (25m27s). Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bsSyie4OopM&list=PLqhUx85ve7l8NsWcdQr76PUjfbLAu6YM2>. Acesso em: 7 fev. 2021. (5’46” a 10’41”).

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. Brasília: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622.

SALDAÑA, P. Investimento federal em educação cai desde 2016 e pressiona estados e municípios. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 jul. 2020.

SALDAÑA, P. Sob Bolsonaro, gasto do MEC com investimentos é o menor desde 2010. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 fev. 2021.

SCHENINI, F. **Filosofia e Sociologia no ensino médio**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio#:~:text=Após quase 40 anos%2C as, três séries do ensino médio](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio#:~:text=Após quase 40 anos%2C as, três séries do ensino médio. Acesso em: 26 out. 2021.). Acesso em: 26 out. 2021.

SEED. **TABELA – VIGÊNCIA JANEIRO/2016 (REAJUSTE 10,67%) - LEI Nº 18493 de 24/06/2015 CONTRATO EM REGIME ESPECIAL - PSS - CRES.** Curitiba: [s. n.], 2016. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/tabelavencimentospssjaneiro2016.pdf.

STATEMENT OF AIMS. Mont Pelerin, 1947. Disponível em: <https://www.montpelerin.org/statement-of-aims/>.

UTFPR deve fechar cursos técnicos e de ensino médio a partir de 2020. **G1-PR**, Curitiba, 25 nov. 2015. Disponível em:

<http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/vestiba/2015/noticia/2015/11/utfpr-deve-fechar-cursos-tecnicos-e-de-ensino-medio-partir-de-2020.html>

9. Anexo I

Roteiro entrevistas:

Título da Pesquisa: “Ninguém merece ter seus sonhos roubados: as ocupações estudantis do Paraná no contexto da democracia espetacular (2016)”

Coordenação UFPR: Vinicius Nicastro Honesko (orientador); Anne Caroline da Rocha de Moraes (doutoranda).

Dados

Nome/Nome social:

Pseudônimo (escolhido pela/pelo ocupa):

Escola ocupada:

Bairro:

Município:

Estado:

Idade:

Gênero:

Raça:

Religião:

Orientação sexual:

Renda familiar:

Profissão dos pais/responsáveis:

Escolarização dos pais/responsáveis:

Roteiro para *Ex-ocupas*:

I ato

Como é sua rotina hoje?

Como você se define?

Quais são suas referências culturais?

Como foi sua trajetória escolar, desde o fundamental até o médio? Qual era a sua rotina nestes momentos?

Como era a relação na sua casa?

Antes da ocupação, quais eram suas preocupações, motivações de vida, pensamentos, ações e sonhos?

Antes da ocupação, qual era sua relação com política?

II ato

O que te fez participar da ocupação?

E a ocupação, como foi?

(Somente para os ocupantes do Colégio estadual Padre Arnaldo Jansen) Porque acha que vocês foram os primeiros a ocupar?

Como foi a organização antes da ocupação?

Como foi o início da ocupação?

O que mudou em sua rotina e em você durante a ocupação?

Como era a rotina da ocupação? Como era a divisão de tarefas e debates?

Como eram os momentos de lazer?

Como era a convivência com os colegas da ocupação?

Quais foram as coisas boas que aconteceram na ocupação?

Quais foram as principais dificuldades que vocês passaram durante a ocupação?

Como vocês se sentiam em relação a essas dificuldades?

Vocês tiveram problemas com pessoas que eram contra a ocupação? Se sim, fale sobre.

Qual foi o dia mais marcante durante a ocupação, pra você?

Quais eram os principais objetivos da ocupação, no seu entender? Você acha que eles foram conquistados em algum aspecto?

Como a sua família reagiu à sua participação na ocupação?

Como foram as questões de gênero durante a ocupação?

Como foi o processo de desocupação da sua escola?

Durante a ocupação o que foi mais gratificante? E o que mais frustrante?

Ato III

Hoje, o que você acha da política?

Psicologicamente qual foi o saldo das ocupações pra você?

Interferiu/interfere na sua vida psíquica hoje?

Como você está hoje?

O que a ocupa impactou na sua vida, em relação a trabalho, religião, visão de mundo e amizades?

O que tem feito?

Daqui pra frente, o que sonha em fazer?

Defina sua experiência nas ocupações em uma palavra.

Roteiro para pessoas que contribuíram com as ocupações

Como você explicaria o fenômeno das ocupações em 2016?

Descreva como ocorreu as ocupações, do seu ponto de vista.

Como foi a sua contribuição nesse processo?

***O roteiro serve apenas como norteador, algumas perguntas não foram feitas, e outras acrescentadas, conforme contexto.**