

Movimento estudantil em tempos de espectros democráticos:  
Ocupações de escolas públicas a partir das experiências dos estudantes de  
Uberlândia/MG (2016).<sup>1</sup>

Sérgio Paulo Morais<sup>2</sup>

“Ainda que velhos radicais como eu sejam propensos a declarar como messias qualquer recém-nascido, essa criança tem o sinal do arco-íris” (Mike Davis, 2012)

Na comunicação abordo aspectos das recentes “Ocupações de Escolas” ocorridas, sobretudo, no ano de 2016, na cidade de Uberlândia, MG. Trato do processo organizatório e das experiências dos ocupantes, por meio de entrevistas realizadas durante tais eventos. Além disso, apresento aspectos de desmobilização, de cima para baixo, por meio de desqualificação dos sujeitos envolvidos. De modo geral, espero demonstrar que as ocupações deixaram legados para os que se preocupam com as transformações da escola e com mudanças sociais mais profundas. Mesmo que no momento isso seja apresentável apenas como “estrutura de sentimento” (WILLIAMS, 1979, pp. 130-137).

Narrativas Orais: dinâmicas de autonomia e protagonismo estudantil.

No ano de 2015, nos estados de Goiás e de São Paulo (DE SORDI; MORAIS, 2016) e, no ano de 2016, em diferentes regiões do país, ocorreram diversas “ocupações de escolas” contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241 (no Senado, PEC 55, posteriormente, Emenda Constitucional 95), a Reforma do Ensino Médio (MP nº 76/2016, hoje Lei nº 13.415/2017) e o programa Escola sem Partido<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Agradeço aos doutorandos Douglas Gonsalves Fávero e Denise Nunes De Sordi pela leitura e pelas críticas ao texto.

<sup>2</sup> Professor Associado nos cursos de graduação (INHIS) e de pós-graduação em História (PPGHI) e no curso de pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>3</sup> “A PEC nº 241, aprovada no dia 13/12/2016 e que congelou os gastos do governo pelos próximos vinte anos também ficou conhecida entre a oposição como ‘PEC do fim do mundo’, ‘PEC da morte’ ou ‘PEC do teto’ entre a situação. A Medida Provisória nº 746, popularmente conhecida como Reforma do Ensino Médio, refere-se ao projeto – já aprovado – de recomposição dos principais eixos do atual modelo de ensino formal. O Projeto de Lei nº 193/2016, conhecido também por ‘Lei da Mordaça’, inclui o programa Escola sem Partido entre as diretrizes da educação formal nacional e declara ter por objetivo combater a doutrinação política e ideológica em sala de aula e garantir o ensino moral e religioso” (MORAIS, FÁVERO, DE SORDI, 2018, n. p.).

Na cidade de Uberlândia (MG), entre os meses de outubro e novembro de 2016, mais de 20, das 34, Escolas Estaduais de Ensino Médio foram ocupadas e seguiram os padrões das demais mobilizações realizadas no país. Durante as ocupações, foram realizadas 12 entrevistas semiestruturadas, em 6 dessas escolas, por Douglas Gonsalves Fávero e Denise Nunes De Sordi, componentes do Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais (GPEPS). As entrevistas compõem parte da documentação da pesquisa intitulada “História Social e História oral: pesquisas sobre trabalho e trabalhadores no Triângulo Mineiro (2000-2016)”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado Minas Gerais (FAPEMIG/APQ – 02063-17).

Por meio dessas fontes orais buscou-se sentidos atribuídos pelos próprios ocupantes aos modos de ensinos e aprendizagens, relações democráticas (ou autoritárias) nas escolas, narrativas circunstanciadas do processo de ocupação, interpretações atribuídas às pautas de luta e atividades desenvolvidas durante o período de permanências nas escolas ocupadas.

Nas análises das narrativas obteve-se expressões da “consciência da historicidade da experiência pessoal e do papel do indivíduo na história da sociedade, em eventos públicos [...]” (PORTELLI, 2001, p. 14), além de atribuição de: [...] significado histórico da experiência pessoal, por um lado, e [...] impacto pessoal das questões históricas, por outro. (PORTELLI, 2016, p. 16).

Durante a realização das mesmas, os entrevistadores encontraram jovens, entre 16 e 18 anos de idade, com experiências distintas em ações coletivas. Alguns deles, por exemplo, adentravam ao confronto público pela primeira vez,

[...] até porque eu não sou o tipo de pessoa que minha mãe me deixa sair de casa, eu tô dormindo aqui tem onze dias e ela tá tipo, as vezes ela fica com medo de acontecer alguma coisa comigo mas ela, tá apoiando bastante. [...] Eu expliquei pra ela o que que tava acontecendo e ela, ela tem muito acesso, ela, minha mãe tem muita consciência política. Então, ela conversou bastante [com o meu pai], num primeiro momento meu pai ficou tipo “cê tá louca?! Ficar dormindo em escola!?” aí ela explicou pra ele mesmo sem ele concordar eu vim porque ela deixou! (ALICE, 2016).<sup>4</sup>

Os recente protestos e movimentos sociais, tais como as ocupações aqui tratadas, conjecturam-se às dinâmicas das manifestações de “resistência global” (RYOKI; ORTELLADO, 2004) e com o movimento *Occupy*, iniciado em Nova York em 2011, caracterizado pela “crítica à desigualdade econômica” (PESCHNSKI, 2012, p. 27). Esses

---

<sup>4</sup> Todas as entrevistas aqui utilizadas tiveram assunção escrita dos entrevistados (ou dos pais, quando menores de 18 anos). Os nomes dos estudantes são fictícios.

colocaram em cena diversos “novos” sujeitos sociais, sobretudo, a juventude “precarizada” (BRAGA, 2017, pp. 221-239).

Alguns indícios revelaram que as formas de organização das ocupações em escolas brasileiras advieram de experiências anteriores realizadas por estudantes na América Latina, tais como o “Mochilazo (2001)” e o “Movimiento Pingüino (2006)”, ocorridos o Chile (DONOSO, 2014).

A circulação de informações, de táticas de ocupação e dos princípios de autogestão transitaram pelas redes sociais. Assim, pelo Facebook, o “Manual: como ocupar um colégio?”, da “Frente de Estudantes Libertários” argentinos, chegou ao conhecimento do Coletivo “Mal Educado” (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p.55) – um dos mais atuantes nas ocupações ocorridas em 2015 no estado de São Paulo. Tal documento foi traduzido e mais uma vez difundido em redes sociais, ficando ao alcance dos que se dispuseram a buscar informações a respeito da metodologia e da prática autogestionária (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016).

Na dinâmica do processo das ocupações de escola, os manifestantes constituíram comissões para manter a segurança, a limpeza, a alimentação e instituíram porta-vozes para dialogar com a imprensa. De acordo com a narrativas de Laura (2016),

A! Eu sou tudo! Assim, tipo separou as comissões, de vez em quando eu vou ali ajudo a lavar uma louça, ajudo fazendo comida, ajuda a limpar as coisas. A galera de segurança, a gente fica tipo, a galera da segurança, eles viram a noite pra gente dormir pra eles vigiar a escola, porque como você vê aqui, é fácil pular o muro tanto da frente quanto do portão de trás, aí a galera fica fazendo a ronda, aí sempre tem uma coisa a gente curtir também, né? [...] Especificamente eu sou da organização e da agitação, porque eu sou muito agitada, toda hora eu tenho que tá com o tambor, gritando, fazendo musiquinha, enfim... (LAURA, 2016).

A realização de assembleias, a ausência de lideranças, a descentralização das ações em escolas diversas (separadas por regiões das cidades ou mesmo por estados), as comunicações em redes (com ideias e informações circulando em múltiplas direções), caracterizaram, de certo modo, o tom autônomo das ocupações de escolas.

“Autonomia”, nesse sentido, tem a ver com responder a uma situação prática de luta, uma causa, e poder se mover rapidamente na direção das soluções mais eficazes porque se está, justamente, em um lugar de autonomia em relação ao burocratismo exterior, a princípios estáticos, às regras do jogo reproduzidas entre elites políticas, sejam elas da direita ou da esquerda, às cartilhas. Autonomia tem a ver com uma inteligência prática que possa produzir infraestruturas de uma vida coletiva e também modos de pensar que deixem aflitos aqueles que comandam (SOUZA, 2018, p. 10).

De acordo com Falchetti (2017), “ideologicamente, o autonomismo se localiza dentro da tradição libertária [que] aderem a autogestão como princípio chave de organização e ação política” (FALCHETTI, 2017, p. 12). Tais práticas descentralizadas permitiram aos que tinham pouca, ou mesmo nenhuma, participação prévia na militância política, um aprendizado significativo.

Eu me interesso [por política], mas eu não sabia quase nada, eu tô aprendendo muita coisa aqui nessa ocupação! (risos) Tipo...muita coisa mesmo, que eu nunca tinha aprendido, os professor não ensina dentro da sala de aula, a gente tá aprendendo com os aulão com essas coisa que, vem falar sobre política, e essa é a primeira ocupação assim, a coisa diferente, manifestação política que eu estou participando (CARLA, 2016).

Na epistemologia dos movimentos sociais entende-se que a iniciação às causas coletivas podem ser deslaçadas por meio de “lealdades afetivas” ou de “emoções morais”. Essas, para Jasper (2016), “estão no cerne de um movimento social, já que fornecem uma forma de fazer afirmações sobre os outros, incorporá-los a sua visão do mundo e motivá-los a participar com entusiasmo” (JASPER, 2016, p. 90).

[...] Eu tenho muita tendência pra isso de participar das coisas, muito! Muito mesmo, tanto nesse sentido, tanto que no dia que começou a ocupação no José Ignácio [escola] eu olhei falei: “nossa! Se não tiver aqui eu vou participar lá!”, aí no segundo dia foi o dia do René [escola], né? Aí no segundo dia eu fui lá tava tudo organizado e liguei aqui “gente e aí?!”; aí eles já tavam organizando o negócio, aí, [interrupção] e... aí eu fui lá no René porque eu estudei lá um mês, um mês porque eu trabalho lá perto, no hospital aí eu cheguei lá, aí a galera me recebeu super bem, me explicou como tava rolando “faz na sua escola, se não der certo faz paralização traz todo mundo pra cá” [...] (ALICE, 2016).

Entretanto, por meio das fontes orais, percebe-se que as motivações advieram de experiências sociais comuns aos que viveram (e ainda vivem) o ensino fornecido pelo Estado. Nesse aspecto, compartilhamos com o historiador inglês E. P. Thompson que as experiências são “a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados [...]” (Thompson, 1981, p. 15).

Tais experiências foram percebidas a partir de interpretações sobre o contexto vivido. Entre elas, anotaram-se descontentamentos com a estrutura física, com as hierarquias e com o ensino ministrado por meio do controle do Estado.

Ai, agora a gente tá vivendo assim as coisas que o povo da escola faz e a gente tá vendo o tanto que é pesado pra eles, o salário deles é muito baixo, não é? Para eles fazer isso tudo (CARLA, 2016). Fica gente sentado na porta! É lotado de aluno! Lotado! Os professores não têm material! A gente tem uma sala de informática que não tem [uso e equipamentos funcionando]! (ALICE, 2016); [...] a cor, as grades que foram postas em toda a escola, [...] toda a cor da escola... é feia a escola, em si é tudo preto e branco (TIAGO,

2016), Bom, a estrutura da escola, horrível, não é? (CARLA, 2016); a ausência de diálogo: É, eles têm que conversar, entendeu? Eles não conversa aqui, eles não explicam nada (LUCAS, 2016); de espaços para sua participação nas decisões: [...] uma escola que a gente pudesse dar a nossa opinião sem ser julgado [entendeu?], eu acho certo, por exemplo, conversar, porque nada que uma conversa não resolva [...] (LUCAS, 2016) (MORAIS, FÁVERO, DE SORDI, 2018, n.p.).

Maria da Glória Gohn (2017) acrescenta que:

as ocupações abr[iram] um novo ciclo de lutas dos estudantes pela educação e demonstram que os jovens desta faixa etária querem participar, têm consciência das condições que vivem nas escolas e de outras que têm direito, como merenda e educação de qualidade. Os protestos e ocupações das escolas em 2015/2016 deram voz aos estudantes não satisfeitos com o cotidiano do sistema escolar, vindo a público inúmeras mazelas que são indícios da baixa qualidade da educação pública no país para o ensino básico. (GOHN, 2017, p. 102)

Estudo precário, organização curricular voltada para a técnica e para empregos de baixo salário, autoritarismo nas relações vividas nas escolas, correspondem aos modo de trabalho, às relação de exploração e condições de vida partilhadas nos contextos familiares. Pois a escola é constituída e constituinte do social, ou seja, pertence e participa da totalidade das relações, dos conflitos, de ambiências e da construção dos modos de visão de uma sociedade. Isso ocorre em resultado da “simultaneidade da manifestação de relações produtivas particulares em todos os sistemas e áreas da vida social” (THOMPSON, 2001, p. 254).

Ainda em relação a forma de organização, faz-se importante o registro de que os movimentos sociais dos anos 1970-1980, ocorridos no Brasil, contaram com a emergência de um “sujeito autônomo” (SADER, 1995)<sup>5</sup>, com experiência social, agente de sua história, com capacidade de elaborar “falas” e discursos sobre seu lugar no mundo, que buscava espaços de ação nas estruturas (não totalmente determinantes), enquanto criava novas formas de fazer política (SADER, 1995).

Embora principiante, a pesquisa tem demonstrado que questões de gênero, luta contra o preconceito racial, afirmações de identidade e outros, estiveram mais presentes do que a luta por “demanda social pela educação”, aos moldes dos movimentos ocorridos nos anos 1980 (GOHN, 2012, pp. 62-82).

Mas há uma cultura social entre os mais jovens que se expressa mais claramente nas ocupações. Não raro, jovens LGBTT circulam, grande parte “montados” numa identificação nada sutil, e parecem se sentir

<sup>5</sup> Eder Sader recupera, para tanto, práticas do “Operaísmo”, a partir das noções de autonomia operária propostas por Michael Hardt e Antonio Negri (SADER, 1986, p. 42 e p.57

absolutamente acolhidos. As lideranças são femininas. Em todas ocupações que visitei. Delicadas, aparentemente frágeis, são consultadas para tudo e os professores e adultos apoiadores as respeitam e elogiam. Armam que em momentos de baixa emocional são elas que tomam as rédeas e recolocam a situação nos eixos. A cultura autonomista, enfim, tomou corações e mentes juvenis. A cultura de 2013 está lá, na rejeição de lideranças, na desconfiança de bandeiras e apropriações político-partidárias, nas atividades culturais e divisão de tarefas espontâneas. Numa certa microfísica da política e na utopia do presente. Mas, ao contrário de 2013, não se rejeita em absoluto o “estranho de fora”. Trata-se, ainda, de uma aproximação cautelosa, mas que se apresenta necessária. (RICCI, 2016, n. p.).

Desse modo, as ocupações reforçaram a ideia de que:

[...] cada geração política é interpelada por um conjunto de urgências, de problemas incontornáveis e é a partir dessa confrontação, presente nos processos de acirramento, que as gerações vão formulando suas questões e se relacionando com as experiências anteriores. (SOUZA, 2018, p. 6).

É indispensável ainda considerar que os princípios autonomistas estavam centralizados na organização e, ao que parece, não foram discutidos, de forma sintetizada, enquanto projeto ampliado para a produção de uma escola renovada, ou para a elaboração de uma instituição pública que se desvinculasse da atual escola “Estatal” (MARX, 2004 [1875]) - apesar de terem reacendido a ideia de a educação ser uma “dimensão estratégica dos trabalhadores e das disputas sociais de interesses de classes” (MORAIS, FÁVERO, DE SORDI, 2018, n.p.).

A “arena pública” das ocupações localizou-se em escolas estatais, porém, trouxe para dentro delas reivindicações de diversas matizes contrária ao atual quadro social e político vivido no país. Mas atraiu, de mesmo modo, ações dos que se posicionaram de forma contrária e antagônica ao senso de autonomia e ao processo de escrutínio da atual escola pública brasileira.

#### Experiências sociais: conjunturas e processos antagônicos.

A pretensa vinculação dos ocupantes de escolas à partidos, sindicatos e à outras entidades foi um dos pontos de desqualificação do movimento na cidade de Uberlândia. Porém, o interesse político de sindicatos, coletivos de juventude, imprensa e outros não podem ser desconsiderados nas análises de tais ocupações. Além disso, o movimento alcançou uma permanência significativa por meio de uma constante e extensa rede de solidariedade, a qual forneceu alimentos, produtos de limpeza e outros. Mas as presenças e apoios não toldaram o protagonismo dos próprios ocupantes.

De acordo com Alice (2016)

[...] Aí que cheguei aqui na quinta tava todo mundo, “vamos fazer” e não sei o que, e tinha uma menina que ela tava fazendo, eu penso assim: ela tava sendo muito influenciada por um moço de um sindicato [que eu também não sei de que sindicato], ele é, é universitário! Tanto que ele tava na reunião do José Ignácio. Eu não entendi o porquê que ele tava lá, porque quando começou a reunião falou que era pra participar só secundarista e ele participou, eu fiquei assim “uai, meu filho”. Aí ela queria fazer a ocupação sem falar com a galera pra... eu falei “mas, querida, cê vai fazer um movimento por regime escravista cê vai ter a galera aqui como massa pra sua ideia, pra sua ideologia?” (ALICE, 2016)

Em diversas narrativas, tanto iniciados, quanto os iniciantes em militância política, esforçaram-se para demonstrar um amplo conhecimento “de causa” dos temas de luta. Talvez, para evidenciar que detinham perspectivas e compreensão sobre a dinâmica política que estavam envolvidos. Neste aspecto, Laura (2016) diz:

[...] eu espero que a gente vença essa guerra, não queremos é menores gastos é, na nossa educação, infelizmente a gente tá sofrendo um momento de crise e isso só vai piorar, a gente não quer que piora, pode até ficar desse jeito meio que equilibrado, mas a gente tá lutando, e a gente tá lutando pra vencer essa guerra e conseguir a meta que é acabar com a PEC, acabar com a escola sem partido [e imagina uma escola sem partido?] É uma escola com racismo, uma escola com preconceito? É uma escola em que os alunos não tem voz. Contra a medida provisória do ensino médio, o governo tá querendo fazer tipo a gente sem filosofia, sem sociologia, sem história. A gente que uma sabedoria a mais pra eles não passar por cima da gente. E eles não vão passar por cima da gente, a gente tá aqui, justamente por isso, pra não se passado por cima. [...] (LAURA, 2016).

As respostas dadas aos contextos educacionais compuseram as bases sobre as quais as ocupações se edificaram. Em tais processos, alicerçaram-se novos princípios educativos, sintetizados da seguinte forma:

As experiências vividas nas escolas ocupadas contribuíram para a efetivação de diferentes aprendizados, facilitou a aquisição de diferentes saberes e igualmente propiciou o acesso a diferentes culturas, além de fornecer a possibilidade de reflexão e debate a respeito do contexto político, social e educacional. Enfim, o movimento das ocupações cooperou para a aquisição de saberes que ultrapassam os currículos escolares (BOUTIN; FLACH, 2017, p. 438).

Diante disso, percebe-se que os protestos se pautaram na afirmação de uma aprendizagem mais humanizada e crítica, elaborada com a participação dos discentes, versus competência de “especialistas” que, em nome da racionalidade e da regulamentação do Ensino Médio, visavam atingir melhores índices técnicos de formação de força de trabalho.

De acordo com Castoriadis e Cohn-Bendit (1981),

a ciência e a técnica estão muito essencialmente inseridas, inscritas, enraizadas em uma instituição dada da sociedade. Da mesma forma que a ciência e a técnica da época contemporânea nada têm de trans-histórica, não

têm valor que esteja para além de toda interrogação, que pertencem ao contrário a esta instituição social histórica que é o capitalismo tal como nasceu no Ocidente há alguns séculos. (CASTORIADIS; COHN-BENDIT, 1981, p. 13).

Assim, “a apresentação da ciência e da técnica como meios neutros ou como puros e simples instrumentos não é simples ‘ilusão’: ela faz parte, precisamente, da instituição contemporânea da sociedade” (CASTORIADIS; COHN-BENDIT, 1981, p. 13). Tal perspectiva técnica-social, fundada no atual capitalismo (mercado) brasileiro, organiza a concepção de escola de Estado predominante no país,

A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. Trata-se de uma concepção dominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Os especialistas que estão em cargos públicos e os que agem na sociedade em torno do controle sobre o que deve ser ensinado<sup>6</sup>, após os recentes atentados à democracia (no pós-golpe), o fazem pela autoridade contingencial instituída pela ascensão conservadora, ocorrida em 2016. Em relação a isso, “a tecnologia política das ocupações ataca um dos sistemas centrais de funcionamento do neoliberalismo: os governantes querem nos convencer de que eles têm o monopólio técnico e especializado de resolver nossos problemas” (SOUZA, 2018. p.11).

Portanto, antes de aderir a ideia de que as ocupações estejam no rol dos protestos motivados por “ascensão social incompleta” (SAFATLE, 2017, p.88), interrompida pelas mudanças no poder político, ou mesmo atribuir à “desigualdade econômica” o fator adjacente dos protestos, procedo à observação de algumas experiências que emanam dos sujeitos sociais de “carne e osso”.

Como visto, tais experiências conjecturaram uma escola estruturalmente oposta às necessidades e interesses dos educandos. Assim, as ocupações, colocaram em tela o “problema da autoridade e da dominação, por conseguinte, os problemas políticos da reconstrução de uma sociedade autônoma” e “atacaram os esquemas as figuras e as relações de autoridade tais como existem em outras esferas da vida social”. (CASTORIADIS; COHN-BENDIT, 981, p.24).

---

<sup>6</sup>Até mesmo porque o “Escola Sem Partido” e a interligação do Ministro da Educação do governo pós impeachment aos conglomerados do ensino privado nos faz duvidar de qualquer atuação centrada em alguma racionalidade conhecida, além de criar normas de censura e de buscar a ampliação do capital de grandes empresas educacionais.

Sem dúvida o movimento de ocupações de escolas atingiu de modo crítico as relações hierárquicas da organização social. As formas de ataque e desmobilização do movimento seguiram o rito da despotencialização dos sujeitos sociais, comuns em diversas partes do país (MARTINS, 2018).

Assim, os ocupantes foram tomados como crianças e jovens manipulados por sindicatos, associações, “desocupados” e “outras pessoas” (SOUZA, 2017). De acordo com o Ministério Público Estadual, os ocupantes de escolas corriam o risco de ter “sérios prejuízos psicológicos [...]”, tal “como ocorreu no filme alemão A ONDA” (Ação Civil Pública, apud, SOUZA, 2017, p. 335).

[...] Os alunos das escolas públicas ocupadas, pelo menos vários deles, estão sendo usados por grupos políticos-partidários e de alguns pais que, sequer perceberam a dimensão dos nefastos efeitos psicológicos na vida dos próprios filhos, após o término das agressivas ações. O engajamento psicológico como grupos aparentemente armados nas escolas, lamentavelmente, torna as ocupações uma das clássicas situações de necessidade de uso urgente das forças policiais. [...] as ocupações das escolas públicas e a manutenção e aumento da beligerância militar de anônimos que atuam nos movimentos, que, agora percebemos, nada tem de pacífico, simplesmente buscam arregimentar o maior número de alunos para o atingimento de objetivos escusos, ou seja, peitar autoridades e pais de alunos que querem o retorno dos filhos às aulas, (Ação Civil Pública, apud, SOUZA, 2017, p. 335).

A Ação Civil Pública tornou-se um importante fator contrário às ocupações. Junto a mesma, movimentos antagônicos (como o “Desocupa Escola Uberlândia”<sup>7</sup>), discentes e pais desfavoráveis ao movimento, agiram para recolocar as escolas no lugar que atribuíam à ela. Tais visões sobre com o ensino (e a vida) deveriam ser, por parte dos que queriam as desocupações, talvez, se resumisse ao que foi proferido pelo promotor de justiça em reportagens à “muitas emissoras locais”: “afinal, disse mais ou menos assim: ‘lugar de filho é com os pais, em casa, e lugar de aluno é na escola, somente para estudar’” (SOUZA, 2017, p. 153).

A ideia de que os jovens estudantes nada pensavam e nada elaboravam sobre seus estudos, são encontradas tanto nas ações “que desqualificaram os estudantes e os assolam por meio da baliza de leis que deveriam assegurar a plenitude de suas juventudes<sup>8</sup>, quanto nas práticas de censura e limitação dos debates nas escolas, pretendidas pelos apoiadores do projeto “Escola Sem Partido”.

Na visão desses partidários, as “práticas de doutrinação política e ideológica”

<sup>7</sup> C.f. <https://www.facebook.com/desocupauberlandia/?fref=nf>, acesso em: 30 de maio de 2018.

<sup>8</sup> Basta ver o contorcionismo feito com o “Estatuto da Criança e do Adolescente” para a infringir ações contra estudantes que ocuparam as escolas em Uberlândia. (SOUZA, 2017).

[...] todavia, apesar de sua manifesta inconstitucionalidade e ilegalidade, tomaram conta do sistema de ensino. A pretexto de “construir uma sociedade mais justa” ou de “combater o preconceito”, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para “fazer a cabeça” dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral. (ESCOLA SEM PARTIDO, [20??])

Em relação a isso, crê-se que o “fascismo” tenha “quase sempre a face de um pai e patrão tentando retomar o controle da casa em um momento de forte questionamento de sua autoridade – seja ela nas empresas, nas casas, nos comitês centrais”. (SOUZA, 2018, p. 6).

Como apresentado, nas entrevistas se manifestaram visões completamente distintas sobre a necessidade de se tutelar a juventude para protegê-la “do mal” – seja doutrinação sexualista ou comunista. Nessa esteira, os que defendem que os alunos sejam desprovidos de pensamentos, posições políticas, leituras de mundo etc. - com cabeças à disposição de “feituras” – negam a produção de consciência a partir das condições de vida e experiências sociais.

As ocupações expuseram diversas “normas surdas” estabelecidas nas instituições de ensino.<sup>9</sup> Entre elas, o ordenamento disciplinar e coercitivo típico de instituições que não se democratizaram, após o fim da recente ditadura militar civil brasileira.

Abaixo, trechos das narrativas de Lucas e de Carla (2016) sobre a formulação de regras e normas disciplinares, conduzidas ao arranque de *stress* pelos que controlam as fichas de obediência, uso de uniformes e controle sobre os aparelhos celulares.

Ah, eles desce lá só pra assinar seu nome na pastinha, porque? É o seguinte, cê assina seu nome na pastinha, três vez, cinco vezes, é suspensão, convocação [chama seu pai], mais três é suspensão. Já cansei, [eles deixou a gente], muita sala aí sem educação, eu fiquei um mês porque os menino ficava estressado, ia lá e pegava a pastinha e consumia a pastinha. Eu acho isso errado entendeu? Porque eles vira e fala assim “assina a pastinha, mas não tá valendo nada não!”, lógico que tá! Se a minha mãe tá perdendo o tempo dela pra vim aqui na escola por mais que eu fiz alguma coisa entendeu? Lógico que tá valendo. Isso aí tudo vai depois pra ata lá..., vai pro histórico, entendeu? (LUCAS, 2016).

Muita mesmo até de rigidez assim da direção da escola em relação aos alunos, [...] em tudo, em relação ao celular, essas coisa, uniforme... Não pode usar celular, não pode nem ver celular nem na hora do recreio em momento algum, se eles vê você fica sem. Em relação a uniforme se você não vim de uniforme você tem que assinar uma ocorrência, eles são bastante rígidos aqui. [O uniforme] a gente tem que comprar. [...] Média de vinte reais! Depende do lugar que você compra. [...] A gente tem que comprar e tem que vim todo dia. [Sobre o celular] é porque eles fala que distrai a gente assim,

<sup>9</sup> “Geralmente, um modo de descobrir normas surdas é examinar um episódio ou uma situação atípicos” [...] “Um motim ilumina as normas dos anos de tranquilidade, e uma repentina quebra de deferência nos permite entender melhor os hábitos de consideração que foram quebrados. Isso pode valer tanto para a conduta pública e social quanto para atitudes mais intimas e domésticas”. (THOMPSON, 2001, p. 235).

as coisas. Mas eu acho engraçado porque nem na hora do recreio a gente pode usar, mas quando a gente vem estudar aqui os nossos pais assinam um termo que só pode se matricular aqui se não tiver esses negócio aí, do uniforme... do uso do celular (CARLA, 2016).

Esse modo de articulação do contexto escolar deixa em suas entrelinhas pouco espaço para as noções de “inculcação”. Pois, a própria escola, que se quer um dia transformada, cuida de enquadrar os desejos e as sociabilidades em regras punitivas, contestadas em meio às ocupações. De acordo com Alana Moraes de Souza (2018),

[...] o que o território existencial das ocupações propõe é uma certa cultura permanente do pertencimento, tecnologias de pertencimento, que deslocam o cuidado para o centro da arena, matéria viva dos contrafeitiços. Oficinas, cozinhas coletivas, cuidadorias – um fazer atrelado à vida. Uma “política do protótipo” que possa passar do protesto à proposta, da utopia aos experimentos (SOUZA, 2018, p.16).

Carla (2016), analisou a situação de antagonismo entre ocupantes e os que se colocaram contra as ocupações, a partir do que precisaria ocorrer para barrar a influência dos “ricos” sobre o “povo pobre”:

[...] a maioria dos ricos eles têm lá suas falcatrucas, digamos assim, então eles são todos muito bem organizados, então, eles têm muito pobre que é um atraso, né, tipo: “tem muito pintinho que quer andar com pato”. Tem muito pobre que sei lá, acha que tem um povo rico que influencia o povo pobre, sei lá, faz as coisas da cabeça deles, e eles não procura saber que que tá acontecendo mesmo, eles ficam iludindo a gente, e se a gente não tiver sabedoria, se a gente não se juntar também, a gente não vai poder fazer nada contra isso. (CARLA, 2016).

Os exames das experiências revelaram algumas possibilidades futuras importantes. Entre elas, o aprendizado de ordem interna aos que vivenciaram o processo e as atividades produzidas no decorrer das ocupações, que se constituíram em subsídios para a modificação da escola que se apresenta neste momento histórico.

Discentes que experimentaram o processo de autogestão e autonomismo aprenderam aspectos de luta que poderão ser desenvolvidas em diversas ações sociais. Além disso, a própria organização do processo revelou práticas instituintes nas quais indicaram a importância dos estudantes para o fazer-se de uma escola democrática e crítica.

## Considerações Finais

Ao final dos acontecimentos de “Maio de 1968”, Sartre parecia intrigado a respeito do legado das manifestações ocorridas naquele ano, pois “logo viriam as férias” e a normalidade

poderia reinar novamente. Em suma, a grande inquietação deixada pelo filósofo francês parece ser algo do tipo: “o que seria colocado no lugar?” (SOUZA, 2018).

A continuidade dos debates do *Occupy Wall Street* estava, de forma semelhante, nas preocupações de Mike Davis. De acordo como geógrafo e ativista americano, que escrevia no decorrer dos acontecimentos, “o movimento deve sobreviver ao inverno para combater o poder na próxima primavera”. De fato, “as ruas são frias em janeiro, Bloomberg e todos os outros prefeitos e autoridades locais estão contando com um inverno rigoroso para acabar com os protestos. Por isso é muito importante reforçar as ocupações durante as férias de Natal. Vistam seus casacos” (DAVIS, 2012, p. 43).

No Brasil surgem informações diárias sobre projetos municipais de lei “Escola Sem Partido”. O Ministério da Educação avança nos planos da Escola de Ensino Médio técnica, articulada com o mercado e com os sistemas de avaliação nacionais e internacionais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). No ano de 2018, em particular, vivenciamos pela primeira vez o congelamento do orçamento público, em conjunto com o acirramento do desemprego da juventude.

Por outro lado, as hierarquias de dominação, as dinâmicas de constrangimentos postas sobre adolescentes, a precariedade do ensino, as relações de exploração e as pressões sobre profissionais da educação (por meio baixos salários frente a ampla carga de trabalho em meio aos circuitos de avaliações externas) permanecem e realimentam a tradição de uma escola voltada à formação de trabalhadores pouco remunerados.

Além disso, cada novo processo autônomo de organização requer continuamente outros personagens e renovadas disputas e embates, porém, ainda determinadas pelo mercado e pelas necessidades produzidas por ele (CASTORIADIS; COHN-BENDIT, 1981).

Nessas conjunturas, “o problema não é a herança, mas o que escolhemos fazer dela. É o problema de como herdar as experiências de luta que nos antecederam” (SOUZA, 2018, p.5).

Isso, entretanto, não consta nos atuais horizontes de compreensão do fenômeno social das ocupações de escolas e das ações estudantis. Pois ainda nos encontramos no desenvolver de um processo histórico no qual emerge o inacabado e o porvir.

[...] onde tudo que está no presente se move, tudo o que está presente e se move, tudo o que escapa ou parece escapar ao fixo, explícito e conhecido, e compreendido e definido como o pessoal: este, aqui, agora, vivo, ativo “subjetivo” (WILLIAMS, 1979, p. 130).

Para compreender as amplitudes do pós-ocupação será preciso acompanhar o processo social que ainda virá. Porém, as ações até então perscrutadas demostram as recentes

mobilizações estudantis abriram janelas para novas dinâmicas políticas e para a ampliação do que hoje se têm como movimentos sociais.

## Referências

- BOUTIN, Aldimara Catarina Delabona Brito, FLACH, Simone de Fátima. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 2, 2017. pp. 437-446.
- BRAGA, Ruy. *A Rebeldia do Precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global*. São Paulo. Boitempo, 2017.
- CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. *Escola de Lutas*. São Paulo. Ed. Veneta, 2016. (Coleção Baderna).
- CASTORIADIS, Cornelius.; COHN-BENDIT, Daniel. *Da ecologia à autonomia*. São Paulo. Brasiliense, 1981.
- DAVIS, Mike, Chega de Chicletes. In: HARVEY, David(et al). *Occupy. Movimentos de Protesto que tomaram as ruas*. São Paulo. Boitempo, Carta Maior, 2012, pp. 39-44.
- DE SORDI, Denise Nunes; MORAIS, Sérgio Paulo. “Os estudantes ainda estão famintos!”: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. *Religacion. Revista de Ciências Sociales y Humanidades*. Quito, n. 2, p. 25-43, Jun. 2016.
- ESCOLA SEM PARTIDO, Projeto. <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>. [20??]. Acesso: 04 de mai. 2018.
- DONOSO, Sophia. *La reconstrucción de la acción colectiva en el chile post-transición: el caso del movimiento estudiantil*. Buenos Aires: Clacso, 2014. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905014946/Donoso\\_Informe\\_Sep\\_2014.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905014946/Donoso_Informe_Sep_2014.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- FALCHETTI, Cristhiane. *Da Institucionalização da Participação à Emergência do Autonomismo: Tendências recentes da ação coletiva no Brasil*. LASA - Congress of the Latin American Studies Association, Lima, Peru, 2017.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação e movimentos sociais*. 8<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GOHN, Maria da Glória. *Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade*. São Paulo. Cortez Editora, 2017.
- JASPER, James Macdonald. *Protesto: uma introdução aos movimentos sociais*. 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro. Zahar, 2014.

- MARK, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. 1875. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2004.
- MARTINS, Suely Aparecida. O fazer político dos jovens das classes populares: as ocupações estudantis paranaenses. *Revista Pedagógica, Universidade Comunitária da Região de Chapecó*, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 143-167.
- MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma Do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, jun. 2017.
- MORAIS, Sérgio Paulo; FÁVERO, Douglas Gonsalves, DE SORDI, Denise Nunes. “A escola deveria ser afago pra gente”: lutas, experiências e produção de conhecimento por meio de ocupações de escolas (Uberlândia – MG, 2016), *RELATÓRIO DA PESQUISA, “História Social e História oral: pesquisas sobre trabalho e trabalhadores no Triângulo Mineiro (2000-2016)”, FAPEMIG/APQ – 02063-17, mimeo, 2018.*
- PESCHNSKI, J. A. Os “ocupas” e a desigualdade econômica. In: HARVEY, David(et al). *Occupy. Movimentos de Protesto que tomaram as ruas*. São Paulo. Boitempo, Carta Maior, 2012, pp. 27-30.
- PORTELLI, Alessandro. História oral: Uma relação dialógica. In. *História Oral como arte da escuta*. São Paulo. Letra e Voz, 2016, pp.09-26.
- PORTELLI, Alessandro. História Oral como Gênero. *Revista Projeto História, PUC- SP*, São Paulo, n. 22, 2001, pp. 9-36.
- RICCI, Rudá, “as ocupações estudantes de 2016: a transformação do território chamado escola”<<http://www.rudaricci.com.br/as-ocupacoes-estudantes-de-2016-a-transformacao-do-territorio-chamado-escola/>> Acesso: 03 de mai. 2018.
- RYOKI, A. e ORTELLADO, P. *Estamos Vencendo! Resistência Global no Brasil*. São Paulo. Conrad Editora do Brasil, 2004.
- SADER, E. Quando novos personagens entraram em cena: experiência, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980). Rio Janeiro. Paz e Terra, 1995.
- SAFATLE, Vladimir. *Só mais um esforço*. São. Paulo. Três Estrelas, 2017.
- SOUZA, Alana Moraes de. Contato e improvisação: o que pode querer dizer autonomia? *Cadernos IHU, Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, ano 16, nº 268, vol. 16, 2018, pp. 3-20.
- SOUZA, Jadir Cirqueira de. *O Direito e a Marcha da Insensatez nas Escolas Ocupadas*. Rio de Janeiro. Editoria Lumens Juris, 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, antropologia e história social. In: As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. pp. 227-267.

WILLIAMS, Raymond. Marxismo e Literatura. Rio de Janeiro. Zahar, 1979.

## Entrevistas

ALICE. Escola Estadual Jerônimo Arantes, Uberlândia (MG). 02 nov. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

CARLA. Escola Estadual Neuza Rezende, Uberlândia (MG). 02 nov. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

LAURA. Escola Estadual Prof. Juvenília Ferreira dos Santos, Uberlândia (MG). 29 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

LUCAS, Escola Estadual Jerônimo Arantes, Uberlândia (MG). 02 nov. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes De Sordi. Acervo de pesquisa.

TIAGO, Escola Estadual Teotônio Vilela, Uberlândia (MG). 31 out. 2016. Entrevista realizada por Denise Nunes de Sordi. Acervo de pesquisa.