

**CULTURA E RESISTÊNCIA ESTUDANTIL EM POLÍTICA
EDUCACIONAL: AS OCUPAÇÕES DOS INSTITUTOS FEDERAIS
NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

GABRIELA DE OLIVEIRA DELGADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE – UENF

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
JUNHO - 2020**

**CULTURA E RESISTÊNCIA ESTUDANTIL EM POLÍTICA
EDUCACIONAL: AS OCUPAÇÕES DOS INSTITUTOS FEDERAIS
NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

GABRIELA DE OLIVEIRA DELGADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Giovane do Nascimento.
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Maldonado da Silva

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
JUNHO - 2020

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

D352 Delgado, Gabriela de Oliveira.

CULTURA E RESISTÊNCIA ESTUDANTIL EM POLÍTICA EDUCACIONAL : AS OCUPAÇÕES DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO / Gabriela de Oliveira Delgado. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2020.

180 f. : il.

Bibliografia: 148 - 153.

Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2020.

Orientador: Giovane do Nascimento.

Coorientadora: Renata Maldonado da Silva.

1. Política Educacional. 2. Ocupações Estudantis. 3. Catarse. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61

**CULTURA E RESISTÊNCIA ESTUDANTIL EM POLÍTICA
EDUCACIONAL: AS OCUPAÇÕES DOS INSTITUTOS FEDERAIS
NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

GABRIELA DE OLIVEIRA DELGADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais

Aprovada em: ___ de ____ de ____

Comissão Examinadora:

Prof^a. Marília Lopes de Campos (Doutora, Sociologia) - UFRRJ

Prof. Fábio Py Murta de Almeida (Doutor, Teologia) - UENF

Prof. Paulo Rodrigues Gajanigo (Doutor, Ciências Sociais) - UFF

Prof. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa (Doutor, Educação) - UFRRJ

Prof^a. Renata Maldonado da Silva (Doutora, Educação) – UENF
(coorientadora)

Prof. Giovane do Nascimento (Doutor, Políticas Públicas e Formação Humana) – UENF
(orientador)

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a meu orientador Giovane do Nascimento e minha coorientadora Renata Maldonado da Silva. Estendo os agradecimentos a todo o corpo docente e discente do Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais – PPGPS UENF em especial, e a todos os estudantes e trabalhadores da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.

Agradeço imensamente aos sujeitos desta pesquisa pela prestatividade com a qual me acolheram e pela disposição e solidariedade nas conversas e entrevistas.

Agradeço muito à colaboração, críticas e sugestões de todos os membros das bancas de defesa de projeto, de qualificação e de defesa desta tese.

Agradeço pelo fomento, sem o qual essa tese não seria feita, à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.

Finalmente agradeço à minha família e a meus inúmeros amigos tão especiais que promoveram o suporte necessário a manutenção da minha saúde mental durante o período de escrita, principalmente nos últimos meses sob um contexto de pandemia e tantas incertezas. Entre estes, nominalmente, quero agradecer a Pedro Paulo Pinto Maia Filho pelo companheirismo em momentos tão decisivos para mim.

A todos o meu muito obrigada.

RESUMO

O golpe, ocorrido em 2016, que destituiu a presidenta eleita em um cenário de crise econômica pôs em cheque o social liberalismo em curso no país desde o início da década de 2000 e representou a hegemonia da perspectiva neoliberal ortodoxa. As primeiras medidas do novo governo no executivo impõem grande impacto nas políticas sociais, de forma geral e, na educação, especificamente. Tais medidas buscavam instituir um novo regime fiscal, limitando gastos em áreas sociais, inclusive na educação, e instaurar um novo Ensino Médio, excluindo do debate setores fundamentais da sociedade, comprometidos com a educação. Diante disso, uma grande mobilização nacional contrária à aprovação de tais medidas aconteceu, organizada principalmente por estudantes e trabalhadores da educação. Ocorreram atos, passeatas, ocupações e greves. Diante deste cenário, este trabalho tem o objetivo de abordar as ocupações dos *campi* Realengo e Nilópolis do Instituto Federal do Rio de Janeiro, que surgiram como oposição às medidas do governo Michel Temer, relacionadas à política educacional no país. O objetivo geral do trabalho consistiu em identificar se estas ocupações dos Institutos Federais no estado do Rio de Janeiro podem ser consideradas em espaços culturais capazes de colaborar na construção de consensos, na perspectiva de construção de uma educação emancipatória. Buscando atingir esse objetivo, adotou-se os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, com foco nos escritos gramscianos. A metodologia possui um caráter qualitativo, e engloba pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas com estudantes dos Institutos Federais anteriormente citados e análise de conteúdo de páginas em redes sociais na internet criadas e mantidas pelos próprios ocupantes. No que se refere aos resultados a pesquisa revelou que as medidas analisadas propostas pelo governo confrontam frontalmente a posição dos movimentos sociais ligados à educação tais como associações de trabalhadores e pesquisadores em educação, bem como estudantis. Além disso, concluiu-se que as ocupações se configuraram como espaço privilegiado para a reflexão sobre a realidade e, principalmente sobre os problemas identificados na prática social. Tais reflexões aliadas com as ações práticas e atividades artísticas contribuíram para a promoção da catarse entre os sujeitos efetivamente envolvidos como os processos de ocupação.

Palavras-chave: Política Educacional. Ocupações Estudantis. Catarse.

ABSTRACT

The coup from in 2016, which removed the elected president in a scenario of economic crisis, put into question the social liberalism that has been underway in the country since the early 2000's and represented the hegemony of the orthodox neoliberal perspective. The first measures of the new government in the executive impose great impact on social policies, in general and, in education, specifically. Such measures sought to institute a new tax regime, limiting expenses on social areas, including in education, and to establish a new High School, excluding from the debate fundamental sectors of society, committed to education. In view of this, a great national mobilization against the approval of such measures took place, organized mainly by students and workers. There were actions, marches, occupations and strikes. Given this scenario, this work has the aim to address the occupations of Realengo and Nilópolis campuses of the Federal Institute of Rio de Janeiro, which emerged as an opposition to the measures from Michel Temer government, related to the education policy in the country. The general objective of the work was to identify whether these occupations of the Federal Institutes in the state of Rio de Janeiro may be considered in cultural spaces capable of collaborating in the construction of consensus, in the perspective of building an emancipatory education. Seeking to achieve this goal, the theoretical assumptions of historic-dialectical materialism were adopted, focusing on Gramscian writings. The methodology owns a qualitative character, and englobes bibliographic research, semi-structured interviews with students from the Federal Institutes previously mentioned and content analysis of pages on social networks on the Internet created and maintained by the occupants themselves. Regarding to the results, the research showed that the measures analyzed proposed by the government directly confront the position of social movements linked to education, such as workers' and researchers' associations in education, as well as students. Also, it was concluded that the occupations were configured as a privileged space for reflection on reality and, mainly on the problems identified in social practice. Such reflections combined with practical actions and artistic activities contributed to the promotion of catharsis among the subjects effectively involved with the process of occupation.

Key-words: Educational Policy. Students Occupations. Catharsis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Propaganda do MEC sobre a reforma do Ensino Médio	62
Figura 2 – Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	64
Figura 3 – Assembleia realizada durante a ocupação do campus Realengo..	74
Figura 4 – Ida à Brasília	77
Figura 5 – Ilustração sobre o panorama do momento das ocupações em âmbito nacional	79
Figura 6 – Cartaz indicando as comissões de organização da ocupação em Realengo.....	85
Figura 7 – Evento realizado em conjunto das ocupações do campus Realengo e do Colégio Pedro II.....	95
Figura 8 – Fachada do campus Realengo.....	97
Figura 9 – Charge que demonstra campanha contra os ocupantes e suas atuações.....	98
Figura 10 – Atividades promovidas na ocupação do IFRJ campus Realengo	100
Figura 11 – Atividades promovidas na ocupação do IFRJ campus Nilópolis	101
Figura 12 – Oficina sobre racismo, realizada no campus Nilópolis.....	104
Figura 13 – Roda de conversa sobre política educacional, no campus Realengo	106
Figura 14 – Reuniões com pais de estudantes e professores no campus Nilópolis para debate sobre a PEC nº 241	107
Figura 15 – “Aulão” de redação	109
Figura 16 – Sarau comemorativo da ocupação em Nilópolis	122
Figura 17 -Roda de samba “Negritude na ocupação”, em Realengo	122
Figura 18 – Imagens do refeitório do campus Realengo	134
Figura 19 – Apresentação em sarau organizado durante a ocupação no campus Realengo.....	136
Figura 20 – Cartaz de convite para a semana de eventos sobre mulheres e comunidade LGBT	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados	71
Quadro 2 – Pautas descritas pelos entrevistados.....	80
Quadro 3 – Funções das Comissões e GTs.....	86
Quadro 4 – Relatos dos estudantes ao serem questionados sobre os impactos que a experiência de ocupação os trouxe.....	116

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATÖES

ABdC – Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APHs – Aparelhos Privados de Hegemonia
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAQ – Custo Aluno Qualidade
CAQi – Custo Aluno Qualidade inicial
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONIF – Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
EC – Emenda à Constituição
ETFQ/RJ – Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Financiamento Estudantil da Educação Superior
FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação.
FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
FUDEDEF – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEB – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa
IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio

MP – Medida Provisória

MTST – Movimento de Trabalhadores Sem Teto

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E FORMAÇÃO HUMANA	11
1.1 Estado e Sociedade Civil	11
1.2 Sociedade Civil, Catarse e Educação	23
1.3 Educação e Pedagogia Histórico-Crítica	32
2. NEOLIBERALISMO E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	34
2.1 Neoliberalismo e o esvaziamento de direitos fundamentais	34
2.2 A consolidação da hegemonia neoliberal no Brasil e a política educacional na década de 1990	37
2.3 Política educacional nos anos 2000: hegemonia e derrocada do projeto conciliatório social-liberal	47
2.4 A retomada do neoliberalismo sem conciliação de classes: política educacional no governo Michel Temer	54
3. As ocupações dos campi Realengo e Nilópolis do IFRJ	63
3.1 Um breve histórico do movimento estudantil brasileiro	65
3.2 Trajetória das ocupações dos IFs estudados	70
3.3 A identificação de questões a serem resolvidas na prática social: as pautas	77
3.4 Instrumentação ou aquisição das ferramentas culturais demandadas pela luta: a formação teórica e prática nas ocupações	83
3.4.1 <i>A formação prática: a imersão em um cotidiano radicalmente democrático</i>	83
3.4.2 <i>A formação teórica: a reflexão como exigência para uma ação qualitativamente superior</i>	96
4. AS OCUPAÇÕES E O PROCESSO CATÁRTICO	111
4.1 A percepção dos ocupantes sobre a experiência vivida no período de ocupação	116
4.2 Histórias muito especiais	132

4.2.1	<i>Nicolas, estudante no campus Realengo</i>	132
4.2.2	<i>Sônia de Nilópolis</i>	137
4.3	Os frutos da luta	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS		144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		149
APÊNDICES		155
	Apêndice A – Normas para a transcrição das narrativas orais	155
	Apêndice B – Roteiro de entrevista	156
ANEXOS		157
	Anexo 1 – Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016	157
	Anexo 2 – Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	160
	Anexo 3 – Manifesto Realengo	166
	Anexo 4 – Manifesto Nilópolis	168

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de educação fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional. Esta rede inicia sua história com a assinatura do Decreto 7.566, em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, que criou 19 escolas de aprendizes e artífices. Em 1994, por meio da Lei nº 8.948, as antigas escolas de aprendizes e artífices e escolas técnicas federais se transformam gradativamente em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e se institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Em 2005, inicia-se um processo de expansão da rede por meio da Lei nº 11.195. No período entre 2005 e 2016, mais de 500 unidades foram inauguradas na rede, chegando-se ao total de 644 unidades em 2016.

O objetivo da presente pesquisa é analisar as ocupações estudantis de dois *campi* do Instituto Federal do Rio de Janeiro, que compõem a Rede Federal de Educação, no contexto das mudanças nas políticas educacionais realizadas após o golpe parlamentar de 2016. Com impacto direto no campo educacional, as primeiras medidas tomadas pelo Governo Temer foram a instauração da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241 do teto dos gastos, que limita os investimentos públicos em políticas sociais por vinte anos, e a Medida Provisória nº 746, que ficou conhecida por Reforma do Ensino Médio, alterando, principalmente, a Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e a Lei nº 11494/2007 – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Estas medidas geraram imediata insatisfação em um percentual expressivo da sociedade civil, que se manifestou por meio de moções de repúdio, atos, passeatas, greves e ocupações. Tais ações duraram todo o período de tramitação da PEC nº 241, entre outubro e dezembro de 2016. Dentre as manifestações, as ocupações são especialmente interessantes por proporcionarem uma imersão duradoura em uma vivência política que inclui aspectos teóricos e práticos. Uma passeata, uma panfletagem ou a escrita de uma moção são ações que temporalmente tem uma duração curta, enquanto a ocupação depende da presença dos corpos ocupantes em ação durante um período extenso. Todas essas ações são capazes de promover aprendizagens, as ocupações têm esta

particularidade de promover uma convivência coletiva entre sujeitos diversos, com objetivos comuns por um período mais longo de tempo.

Devido a estas particularidades, as ocupações têm o potencial de promover uma forma singular de aprendizagem que é, justamente, objeto da presente pesquisa. Dentre as ocupações ocorridas no período, as dos Institutos Federais de Educação, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, combinavam tanto estudantes da educação básica, pois estes Institutos ofertam o Ensino Médio integrado à educação profissional, diretamente impactado pela MP nº 746, quanto de educação superior.

O primeiro *campus* entre os Institutos Federais a ser ocupado no Rio de Janeiro foi o de Realengo, no dia 11 de outubro de 2016. Em outros estados havia universidades e institutos já ocupados. O *campus* de Realengo foi fruto da expansão da rede federal. As atividades deste *campus* se iniciaram em 2009, ainda espaço físico do *campus* Nilópolis. No segundo semestre do mesmo ano, a sede do *campus* Realengo foi inaugurada. Os cursos ofertados são os de Farmácia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, totalizando três cursos de graduação.

Além de Realengo, durante o período de tramitação da PEC nº 241, foram ocupados os *campi* Caxias, Nilópolis, São Gonçalo, Engenheiro Paulo de Frontin, Paracambi, Arraial do Cabo e Rio de Janeiro (Maracanã) (IFRJ/REVISTA DA GRADUAÇÃO, 2017). Totalizou-se oito *campi* ocupados da Instituição que possui, ao todo, quinze *campi* em atividade atualmente.

A presente pesquisa tomou como lócus, além do *campus* Realengo, fruto da expansão e primeiro *campus* ocupado no estado do Rio de Janeiro, o *campus* Nilópolis. O IFRJ/Nilópolis é anterior à expansão, tendo sido criado em 1994, como uma Unidade de Ensino Descentralizada da antiga Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ) que, em 1999, tornou-se o CEFET Química – RJ. Em 2002, foi criado o Centro de Ciência e Cultura do CEFET Química de Nilópolis/RJ, espaço para formação e treinamento de professores. Em 2009, o Centro Federal de Educação Tecnológica transformou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Atualmente, o *campus* Nilópolis oferece os cursos técnicos em Controle Ambiental e em Química, além dos cursos de Graduação em Matemática (licenciatura), Física (licenciatura) e Química (licenciatura e bacharelado),

Produção Cultural (bacharelado) e o curso de Tecnólogo em Gestão da Produção Industrial. Ainda, oferece os cursos de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Ambiental, Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, Educação de Jovens e Adultos. Além de cursos de pós-graduação *strictu sensu*, como o mestrado acadêmico em Ensino de Ciências, o mestrado profissional em Ensino de Ciências e o doutorado profissional em Ensino de Ciências. Oferta um total de catorze cursos.

A escolha desses dois *campi* para *lócus* da pesquisa se deu por dois motivos principais: primeiramente, a grande diferença entre as instituições em termos de estrutura e processo de criação, visto que o *campus* Nilópolis, como foi dito, é anterior a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, e o *campus* Realengo é fruto desta expansão, o que nos ajuda a traçar um panorama mais amplo do fenômeno das ocupações na Instituição. O segundo, e mais importante, é a diferença política notada nas primeiras aproximações com ambos os locais.

A escolha do *campus* Realengo se deu, em grande medida, por ter sido a primeira ocupação realizada e única que foi possível visitar durante o período. Já a ocupação do *campus* Nilópolis nos chamou a atenção nas aproximações iniciais com os ocupantes de outros *campi*, pois sempre era referida pelos manifestantes como mais “radical” e com uma orientação diferente das demais. Assim, as ocupações dos *campi* Realengo e Nilópolis do Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro, ocorridas entre outubro e dezembro de 2016, são o *lócus* da presente pesquisa.

O referencial teórico utilizado incluiu autores que analisam o sistema capitalista e suas contradições, com foco no papel do Estado (Anderson, 1995; Gramsci, 2017; Harvey, 2014); assim como sua relação com as políticas sociais, em especial a política educacional (BerinHg, 2000; BerinHg e Boschetti, 2011; Frigotto, 1994; Frigotto e Ciavatta, 2003; Montanho e Duriguetto, 2011). Além da educação em seu aspecto formativo dos sujeitos e seu potencial emancipatório (Gramsci, 2017; Saviani, 2013). Neste sentido, abordou-se o papel da sociedade civil a partir da concepção de Estado ampliado em Gramsci (2017), composto de maneira orgânica pela sociedade política e sociedade civil, e utilizou-se o conceito de catarse como capaz de auxiliar na compreensão do processo formativo vivido pelas pessoas que participaram ativamente das ocupações.

No mundo atual, no qual a ideologia dominante trabalha incessantemente para naturalizar as relações sociais existentes, assumir a possibilidade de criação de alternativas – dentro do entendimento de que as relações que temos são possíveis, mas não necessárias – constitui uma tarefa fundamental no sentido de construção de uma sociedade livre de opressões. A hipótese defendida, é a de que a formação dos sujeitos, fundamentada na totalidade e historicidade dos fenômenos, é capaz de colaborar na construção de tal sociedade. Neste sentido, a pesquisa se orientou mediante as seguintes questões:

- a) As políticas relacionadas à educação, propostas pelo governo Michel Temer, representam uma radicalização da perspectiva neoliberal?
- b) De que maneira as ocupações dos Institutos Federais se configuram enquanto espaços culturais produtores de consensos, capazes de questionar a perspectiva neoliberal de educação e que possam contribuir para a construção de um projeto educacional emancipatório?
- c) Quais os significados atribuídos pelos ocupantes às suas vivências nas ocupações escolares dos Institutos Federais no estado do Rio de Janeiro? De que forma estas experiências impactaram na sua formação pessoal?

O trabalho é considerado relevante na medida em que investigou as mudanças nas políticas educacionais em curso no Brasil, bem como as reações de parte da sociedade civil organizada em relação a estas mudanças. A pesquisa se justifica ainda, por considerar que as ocupações escolares são formas de manifestação de estudantes da educação básica enquanto estratégias de resistência que alcançaram importantes conquistas na história recente do país¹. Deste modo, fez-se relevante identificar como as estratégias de resistência, por meio das ocupações escolares, possibilitam a construção de uma práxis educativa emancipadora.

Além disso, problematizou-se os diferentes projetos em disputa no âmbito educacional no Estado brasileiro e, dessa forma, analisou-se como as políticas educacionais podem ser reformuladas, a partir da atuação dos grupos subalternos na sociedade civil.

¹ Como foi o caso das ocupações de escola em São Paulo, em 2015, que lograram o recuo do projeto de reorganização escolar do estado.

Por fim, o interesse pelo tema em função da minha² atuação enquanto estudante de uma instituição pública de ensino superior e trabalhadora da educação, além de supervisora educacional concursada da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro e, portanto, seriamente afetada diretamente pelas medidas que motivaram as ocupações. Além disso, fui militante do movimento estudantil durante a graduação e do movimento sem teto do Rio de Janeiro, tendo vivido em uma ocupação urbana durante um ano. Essa dupla experiência contribuiu para minha formação social e política e promoveu o interesse relacionado à educação e aos movimentos sociais, que permanece até os dias atuais.

O objetivo geral do trabalho é o de verificar de que forma as ocupações escolares dos *campi* estudados do Instituto Federais do Estado do Rio de Janeiro constituíram espaços culturais capazes de produzir consensos e de questionar o caráter da educação na sociedade de classes. Dessa forma, colaborando na construção de um projeto educacional emancipatório a partir da perspectiva dos subalternos. Para contemplar esse objetivo geral foram formulados cinco objetivos específicos listados abaixo:

1. Identificar as mudanças nas políticas educacionais em curso no Brasil após o golpe sobre Dilma Rousseff até o final do governo Michel Temer.
2. Analisar as possíveis tensões existentes no âmbito educacional entre os movimentos sociais e a política educacional em curso.
3. Investigar os meandros constitutivos do processo de ocupação escolar dos *campi* do Instituto Federal do Rio de Janeiro, *lócus* da pesquisa, no que se refere às pautas e formas de organização.
4. Verificar os principais grupos organizados que participaram nas ocupações escolares e sua composição.
5. Pesquisar os tipos de atividades realizadas nas ocupações escolares, verificando os temas abordados.
6. Analisar os significados atribuídos pelos ocupantes às suas vivências nas ocupações escolares dos Institutos Federais no estado do Rio de Janeiro,

² Peço desculpa aos leitores pelo desvio de forma, mas, em algumas partes do texto, em que me apresento ou trato das minhas impressões sobre o campo ou sobre os sujeitos da pesquisa, utilizarei a primeira pessoa. Me sinto mais à vontade com a escrita em terceira pessoa, mas nestes momentos a primeira me parece mais adequada.

considerando de que maneira estas experiências impactaram na sua formação pessoal.

No que se refere à metodologia, a primeira etapa foi a realização de uma pesquisa bibliográfica proposta no primeiro capítulo e em parte do segundo. A segunda etapa da pesquisa representou a análise das políticas às quais os ocupantes se opunham, apresentadas no segundo capítulo. A terceira etapa incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes participantes dos processos de ocupação. A escolha dos entrevistados se deu pela estratégia de amostragem intencional de variação máxima.

Uma das estratégias mais comuns (entre as amostragens intencionais) é a amostragem de variação máxima, em que são escolhidos diversos indivíduos que se espera que tenham diferentes perspectivas sobre o fenômeno central. Os critérios para maximizar as diferenças dependem do estudo, mas podem ser raça, gênero, nível de escolaridade ou qualquer número de fatores que diferenciaria os participantes. (Creswell e Plano Clark, 2013, p. 157).

Segundo Creswell e Plano Clark (2013) o fundamental na amostragem intencional de variação máxima é escolher propositalmente os participantes por serem diferentes. Busca-se refletir sobre essa diferença nos dados coletados de modo a promover um bom estudo qualitativo que intenciona apresentar um complexo quadro do fenômeno. Segundo Gaskell (2015, p. 68):

A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão [...]. Por conseguinte, o pesquisador necessitará levar em consideração como este meio social pode ser segmentado com relação ao tema.

No caso do presente estudo, buscou-se atender aos critérios mencionados por Creswell e Plano Clark (2013) quais sejam: etnia, gênero e escolaridade (Ensino Médio e ensino superior), e o critério de participação anterior ao processo de ocupação em movimentos sociais como o movimento estudantil, negro, feminista etc. Pretendeu-se entrevistar pessoas que já possuíam experiências prévias em movimentos sociais, assim como indivíduos no qual a primeira experiência nesse sentido se deu através das ocupações.

Quanto ao número de entrevistados, não foi definido a priori, mas seguiu os dois critérios indicados por Gaskell (2015), a saber, saturação e tamanho do

*corpus*³. Quanto ao critério de saturação do instrumento, no que diz respeito ao momento em que é possível notar demasiadas repetições e a ausência de novas informações, atingindo-se esse ponto, realizou-se uma conferência sobre a compreensão do fenômeno, que indicou que era o tempo de parar.

Quanto ao tamanho do *corpus*, o autor (Gaskell, 2015) ressaltou que nos relatórios escritos existe uma perda de informação, por isso, em uma abordagem qualitativa, o autor deve ser capaz de lembrar aspectos da entrevista realizada como, por exemplo, o tom do entrevistado e o ambiente em que a entrevista aconteceu. Considerando estes dois critérios, foram realizadas doze entrevistas com estudantes que efetivamente participaram dos processos de ocupação, sendo seis entrevistados do *campus* Nilópolis e, conseqüentemente, seis do *campus* Realengo.

Além das transcrições das entrevistas, o *corpus* da pesquisa será composto, também, pelas postagens realizadas pelas ocupações em suas páginas na rede social Facebook. A intenção de analisar as páginas das ocupações se dá em função de serem um canal privilegiado de informação e comunicação dos participantes das ocupações entre si e com o público em geral. Isso pode ser atestado pelo fato de que os primeiros contatos entre a pesquisadora e os participantes das ocupações foram feitos via Facebook. Segundo Bauer:

Os pesquisadores sociais têm a tendência de subestimar materiais textuais como dado. Os métodos de pesquisa passam por ciclos de moda e de esquecimento, mas a *World Wide Web* (www) e os arquivos *on-line* para jornais, programas de rádio e televisão criaram uma grande oportunidade para os dados em forma de textos. (Bauer, 2015, p. 189-190).

Por meio da observação prévia, foi possível perceber que cada ocupação possui uma página no Facebook, criada no dia da ocupação ou no dia seguinte, sendo as páginas chamadas de “Ocupa” + “IF”, acrescido de uma identificação do *campus*, por exemplo, “Ocupa IF Caxias”. Criadas no formato *fanpage*⁴, as páginas possuem espaços para uma descrição da ocupação que, em geral, inclui um breve histórico, objetivos e contato; um espaço para vídeos, que pode incluir transmissões ao vivo; um espaço para fotos, que agrupa todas as fotos postadas

³ O *corpus* de um trabalho se caracteriza, segundo Barthes (1999), por uma seleção finita de materiais, predeterminada pelo analista, com arbitrariedade, para a realização de uma pesquisa.

⁴ *Fanpage* é uma página no Facebook criada para que determinada pessoa ou grupo crie uma base de seguidores que terão acesso ao seu conteúdo periodicamente.

na página, além da possibilidade de criação de álbuns com temas ou momentos específicos; um espaço para publicações em geral e um espaço de estatística da página, onde se pode verificar quantitativamente acessos e curtidas.

As páginas foram utilizadas como uma agenda dos eventos abertos da ocupação, desse modo, são postadas as atividades que ocorrerão no dia ou semana seguinte, com dias e horários. Assim, foi possível observar os tipos de atividades propostas, bem como os temas a que se relacionam as mesmas. Por meio do Facebook aconteceram, também, a divulgação das pautas, explicitação dos motivos que levaram à ocupação e à publicação de manifestos. Este canal possibilitou o acesso a uma perspectiva coletiva construída pelos próprios participantes acerca de si e de suas razões para realizar suas ações.

Outra fonte importante foram os dois filmes produzidos sobre as ocupações dos *campi* Realengo e Nilópolis. “Ocupa: a história proibida” (2017), de Augusto Perillo sobre Nilópolis⁵; e “Resistir e Florescer: a ocupação estudantil do IFRJ *campus* Realengo” (2019), produzido por Renata Andrade e Lêda Mendonça⁶, ambos disponíveis na plataforma Youtube. Durante o período de ocupação, eu tive a oportunidade de visitar apenas o *campus* Realengo, no qual foi possível realizar alguma observação. Compondo também o *corpus* da pesquisa estão ainda as entrevistas realizadas com os estudantes que participaram ativamente do processo de ocupação dos dois *campi* estudados.

No que se refere à análise do *corpus* da pesquisa, foi composto, como dito anteriormente, pelos registros da observação; as entrevistas transcritas; os filmes e os conteúdos postados no Facebook. Como modo de viabilizar o tratamento sistemático dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Segundo Liakopoulos (2015, p. 237):

A análise de conteúdo é um exercício de redução de dados onde o texto é codificado em determinadas categorias. A transformação do texto original em categorias quantificadas é feita através de um referencial de codificação que abrange todo aspecto importante do material de pesquisa. O desafio é reduzir uma grande quantidade de material em unidades significativas de análise, sem perder a essência (o conteúdo, intenção) do material escrito original.

⁵ PERILLO, A. (2017a) Ocupa - A História Proibida (Parte 1); PERILLO, A. (2017b) Ocupa - A História Proibida (Parte 2); PERILLO, A. (2017c) Ocupa: A História Proibida (Parte 3 - Final).

⁶ SOARES, J. (2019) Resistir e Florescer: a ocupação estudantil do IFRJ Campus Realengo.

Em sua obra clássica, Bardin (1979), evidencia a necessidade de rigor no uso da análise de conteúdo, com vistas a ultrapassar as incertezas e descobrir o que é, de fato, questionado nas mensagens. Nesse sentido, as análises se construíram a partir das seguintes categorias: pautas, formas de organização, formas de deliberação, estratégias de formação e reflexão e catarse.

Deste modo, buscou-se, por meio de uma abordagem qualitativa orientada pelos passos metodológicos descritos, atender aos objetivos formulados neste projeto e responder satisfatoriamente às questões elaboradas para a pesquisa.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Estado, sociedade civil e formação humana” apresenta a abordagem teórica adotada na pesquisa com base nos fundamentos do materialismo histórico. Além de introduzir os conceitos que fundamentam o modelo teórico adotado, entre estes, Estado, sociedade civil e o de catarse na perspectiva de Gramsci (1987) e de alguns de seus estudiosos, como Coutinho (2003) e Mendonça (2013). Ainda neste capítulo é apresentada a pedagogia histórico-crítica e suas fases constitutivas, segundo Saviani (2013).

O segundo capítulo trata do contexto histórico no qual as ocupações se situam, com a intenção de compreender as políticas que motivaram a realização das mesmas. Buscou-se contextualizar as reformas propostas pelo governo Michel Temer, tomando como ponto de partida o processo de reforma do Estado de orientação neoliberal iniciadas ainda no governo Fernando Collor de Mello, consolidadas no governo Fernando Henrique Cardoso e mantidas, por meio do social-liberalismo, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), com suas muitas continuidades e divergências com relação ao neoliberalismo ortodoxo das décadas anteriores. O capítulo se encerra levando em conta a crise deste projeto e a radicalização da perspectiva neoliberal, representada pelo mandato de Michel Temer, sempre tendo em vista os impactos nas políticas educacionais.

O terceiro capítulo aborda as ocupações dos *campi* Realengo e Nilópolis do Instituto Federal do Rio de Janeiro no que se refere às suas pautas e motivações, às formas de aprendizado proporcionadas pela experiência da ocupação, tanto em relação às atividades práticas realizadas no cotidiano e para a manutenção, gestão e deliberação nas ocupações, como as buscas teóricas elegidas pelos estudantes ocupantes, que realizaram uma série de eventos com uma temática ampla que conforma uma espécie de currículo das ocupações.

O quarto capítulo aborda o impacto da experiência de construir uma ocupação sobre os sujeitos. De que modo tal vivência influencia na formação humana e se, de fato, conforme nossa hipótese, ela é promotora, ou tem em potência a capacidade de conduzir à catarse nos moldes em que Gramsci (2017) adota o conceito. Nos dois capítulos finais são feitas intercessões com as fases da pedagogia histórico-crítica, segundo modelo elaborado por Saviani (2013), numa transposição de um modelo pensado para a educação formal, mas que pode ser observado na luta dos estudantes. Ao final, buscou-se elaborar uma conclusão que sintetiza as descobertas e percepções mais relevantes construídas neste trabalho.

1. ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E FORMAÇÃO HUMANA

A pesquisa sobre as políticas sociais, nas quais se incluem as sobre educação, principal foco deste trabalho, requerem um instrumental analítico e um modelo teórico que sustente suas análises. Neste capítulo, buscou-se apresentar a fundamentação teórica da pesquisa e introduzir os conceitos que servirão de base para as posteriores análises, tanto das políticas educacionais, como dos processos de ocupação dos Institutos estudados. Ao longo do capítulo estão inseridas as informações da pesquisa que justificam a abordagem escolhida.

Os pressupostos teórico-metodológicos adotados são os do materialismo histórico-dialético, sendo os conceitos centrais retirados das obras de Antônio Gramsci (1968; 1987; 1991; 2017a, 2017b). Na primeira seção, aborda-se os conceitos de Estado e sociedade civil, posteriormente a relação entre sociedade civil, catarse e educação e, finalmente, apresenta-se a pedagogia histórico crítica como uma perspectiva dialética de educação.

Portanto, para compreender as políticas educacionais propostas após o golpe de Estado de 2016 e a reação de parte da sociedade civil a estas políticas, buscou-se explorar os conceitos de Estado, Sociedade Civil, Ideologia, Educação e Catarse. As seções seguintes apresentam tais conceitos, visando desenvolver uma aproximação teórica com a temática da pesquisa.

1.1 Estado e Sociedade Civil

O entendimento das políticas sociais também como políticas de Estado envolve necessariamente assumir uma compreensão, dentre as diversas existentes, sobre o conceito de Estado. Sendo este um tema tão antigo e diverso quanto à própria filosofia, importa explicitar o que está implícito pelo uso do conceito de Estado neste trabalho.

Para Maquiavel (1991), os Estados são governos que possuem autoridade sobre os homens. Maquiavel tem uma importância fundamental na formação do conceito moderno de Estado, por criar uma cisão entre os aspectos políticos e morais ou religiosos que anteriormente compunham o referido conceito, afastando o aspecto da moralidade. Em sua discussão sobre ser amado ou odiado, estando

na posição de Príncipe, está presente o debate sobre a relação entre coerção e consenso na disputa e manutenção do poder de Estado. Esse debate diz respeito, por um lado, ao papel do convencimento e da hegemonia entre as ideias, e, por outro lado, o papel das forças repressivas, o uso da violência, e se possível do monopólio da violência para a conquista e legitimação de um dado governo sob o Estado.

Depois de Maquiavel, os contratualistas elaboraram uma teoria que se dedicou a compreender as origens do Estado e sua importância para as sociedades modernas. Como o próprio nome indica, as teorias contratualistas se caracterizam pela noção de que um contrato marca dois momentos distintos da vida social. Um primeiro momento, anterior ao contrato, chamado de estado de natureza, e um segundo momento, a partir do advento do contrato que indica a formação do Estado.

Neste sentido, Hobbes (1988), que foi um dos mais influentes autores do contratualismo, afirmou que o estado de natureza representava um estado de conflitos constantes entre os homens no intuito de satisfação de suas finalidades que, para o autor, são, em primeiro lugar, sua conservação e, em segundo plano, seu deleite. Hobbes indica três grandes causas de discórdia entre os homens: a competição; a desconfiança e a glória. E afirma que na inexistência de um poder que mantenha todos em respeito, os homens vivem em estado de guerra. Portanto, o estado de natureza para Hobbes (1988) seria um estado de guerra de todos contra todos.

Com isto se torna manifesto que, durante o período em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens. Pois a guerra não consiste apenas na batalha, ou no ato de lutar, mas naquele lapso de tempo durante o qual a vontade de travar batalha é suficientemente conhecida. (Hobbes, 1988, p. 75).

Para Hobbes (idem), o contrato implica uma transferência mútua de direitos entre os homens, no intuito de se beneficiarem da paz promovida por tal ação. Para tanto, é necessário, segundo o autor, um poder comum acima dos contratantes e que possua o poder e os meios de fazer com que o contrato seja cumprido. Este poder (legitimidade) aliado aos meios (força), corresponde ao Estado.

O Estado proposto por Hobbes é absoluto e deve fazer cumprir o contrato por meio do medo dos súditos que, apesar de não ser o único meio de fazer com que os homens cumpram sua palavra, é o mais eficiente. Outro motivo apontado pelo autor para que os homens ajam de acordo com o contrato firmado é o orgulho. Mas este seria mais raro, portanto o Estado ou o soberano deve contar com o medo dos súditos.

Dessa forma, o Estado para Hobbes tem como função a manutenção da paz entre os homens que naturalmente viveriam em uma situação de conflito constante. Este Estado se realiza por meio de um contrato entre os homens que transferem autoridade a um soberano com poder absoluto que governará os súditos que o temem. Para Hobbes, todas as leis do Estado derivam do poder do soberano e deste poder também derivam todos os direitos dos súditos, inclusive o direito à propriedade.

A questão do direito à propriedade é uma diferença importante entre a teoria de Hobbes e de outro contratualista importante: John Locke. A tese de Locke (2018) é significativamente centrada na ideia de propriedade, tanto que ele considerava desde os bens materiais até a liberdade e a própria vida como propriedades. O estado de natureza em Locke não é um estado tão belicoso quanto em Hobbes, mas, ainda assim, o autor afirma que se não existe uma autoridade a qual se recorrer em casos de disputas, recorre-se à guerra. Locke afirma que, em estado de natureza, os homens são orientados tanto pelo que ele chama de leis da natureza, como por leis da razão. As leis da natureza são aquelas impostas por Deus e traduzem uma moralidade que, apesar de claramente inteligível, nem sempre é respeitada pelos homens. Daí a necessidade da criação das leis da razão em um código moral explícito e dotado de sanções. Segundo o autor, a lei que garante a propriedade é uma lei da razão. Por meio do trabalho, os homens são capazes de remover algo da natureza e fixar sobre isto o direito de propriedade.

Por meio do contrato, o direito de propriedade passa de um direito tácito a um direito positivo. Independente da forma de governo, para Locke, a principal função do Estado é a garantia da propriedade dos indivíduos, e nisto está incluída mesmo a propriedade de indivíduos escravizados, com vistas, segundo o autor, a uma vida mais confortável e pacífica. Locke divide as formas de governo em três: a democracia (a maioria detém o poder comunitário); a oligarquia (o poder é

concedido a um grupo selecionado de homens) e a monarquia (poder entregue a um homem).

Ainda entre os contratualistas, Rousseau se destaca por apresentar como divergência aos supracitados a ideia de que o Estado não é uma resposta aos conflitos humanos, e sim, à razão destes. Para Rousseau, o contrato foi proposto e estabelecido a partir do surgimento da propriedade privada, com o intuito de salvaguardar a desigualdade promovida entre os ricos possuidores de propriedades e os demais homens. Rousseau afirmava que mesmo o homem mais forte não é forte o suficiente para manter-se sempre na condição de senhor, portanto, o forte se empenha em transformar a força em direito e a obediência em dever.

Rousseau desenhou um estado de natureza mais harmônico, deslegitimou a escravidão e criticou a falta de liberdade, bem como a desigualdade entre os homens. No livro "Do contrato social", Rousseau utiliza o conceito de vontade geral para pensar a forma de Estado ideal. "Cada um de nós põe em comum sua pessoa e toda a sua autoridade, sob o supremo comando da vontade geral, e recebemos em conjunto cada membro como parte indivisível do todo" (ROUSSEAU, 1972?, n.p.⁷). A noção de vontade geral carrega consigo a indicação de uma participação ativa de todos no poder central. Dessa forma, o poder soberano não decide pelos súditos, mas encarna as decisões ou vontades coletivas somadas.

Apesar da postura crítica, ele situava o surgimento do Estado em um contrato firmado entre os homens, por isso figurando entre os autores contratualistas. Segundo Fontes⁸ (2009), dentro da teoria contratualista, com o advento do pacto social, são criadas duas importantes categorias distintas entre si: a sociedade civil e a sociedade política.

A sociedade política seria constituída pelas instituições do poder soberano (os órgãos do Estado), enquanto a sociedade civil seria a base da vida social. Introduce-se uma cisão insuperável entre o Estado e a sociedade: a sociedade seria 'natural', enquanto o pacto seria uma convenção a ser administrada; a sociedade civil seria o local da vida privada, enquanto a sociedade política se regeria por imperativos distintos (vida, segurança, propriedade, ordem e defesa externa constituiriam a razão de Estado). (Fontes, 2009, n.p.)

⁷ ROUSSEAU, J.J. (1972?) *Do Contrato Social*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores.

⁸ FONTES, V. (2009) *Sociedade Civil*. Dicionário da Educação Profissional em Saúde.

Para Fontes (2009), a sociedade civil expressa neste modelo teórico representa um reflexo da sociedade burguesa, em que estão em disputa os interesses individuais sob a tutela do Estado que, por um lado, atua como garantidor dos direitos individuais e, por outro, não deve intervir nos interesses privados existentes no seio da sociedade civil.

Saindo da teoria contratualista, uma outra concepção fundamental para a formação histórica do conceito de Estado é a de Hegel, que não compreende o Estado como resultado de um contrato, mas como um momento superior da moralidade humana gerado a partir de um movimento dialético. Para compreender a dialética em Hegel, pode-se ilustrar os conflitos existentes na realidade com afirmação e negação, como teses e antíteses, e a superação desses conflitos por meio da racionalidade, que conduz a um novo patamar na realidade, representado pela síntese. Segundo Mascaro (2002), o Estado em Hegel pode ser entendido da seguinte forma:

O Estado funda-se em si mesmo, e em sua própria substancialidade. Não é o resultado de um acordo de vontades dos indivíduos – portanto, Hegel rejeita, definitivamente, o contrato social. Não é, tampouco, uma instância que encontra limites na moralidade individual – O Estado é um momento dialético superior ao plano da moralidade e da individualidade. O Estado não está em função do indivíduo, nem é resultado das vontades individuais. (Mascaro, 2002, p. 82).

Neste sentido, segundo Mascaro (2002), em Hegel, o Estado encarna uma racionalidade e moralidade superior à racionalidade e moralidade dos indivíduos. O Estado é, para Hegel, uma instância superior da vida do povo, representando o momento ético-político da vida humana. Para o autor, é a partir do Estado que os indivíduos podem alcançar uma universalidade, na condição de cidadãos. Em “A ideologia alemã”, Marx e Engels, afirmavam que “Segundo o sistema hegeliano, ideias, pensamentos, conceitos, produziram, determinaram e dominaram o mundo real dos homens, seu mundo material, suas relações reais.” (Marx e Engels, 2007, p. 36).

A compreensão sobre o papel do Estado passa por outra profunda transformação a partir das análises marxianas. Marx critica o distanciamento da ideia e da razão com relação às forças materiais que as condicionam, ou seja, a universalização da razão no pensamento hegeliano. Para Marx e Engels (2007), a formação do Estado moderno na sociedade capitalista está diretamente

relacionada aos processos históricos de surgimento da propriedade privada, de acumulação primitiva, complexificação da divisão social do trabalho e o consequente desenvolvimento dos modos de produção. Segundo Marx:

Uma vez que o Estado é a forma sob a qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns, e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, deduz-se daí que todas as instituições comuns se objetivam através do Estado e adquirem a forma política através dele. Daí, também, a ilusão de que a lei se fundamenta na vontade e, ademais, na vontade desgarrada de sua base real, na vontade livre. E, do mesmo modo, o direito é reduzido à lei. (Marx e Engels, 2007, p. 89).

Neste sentido, o Estado é entendido como um instrumento de controle e manutenção das relações de produção por parte das classes possuidoras. Segundo Fontes (2009), em Marx, “Não há nenhuma separação entre Estado e sociedade: ao contrário, o Estado resulta da relação entre classes sociais e, portanto, encontra sua razão de ser nesta relação.” (Fontes, 2009, n.p.).

Tendo por base o pensamento marxista, Gramsci terá um entendimento próprio acerca do papel do Estado nas sociedades modernas. Gramsci (2017b) faz um retorno ao pensamento de Maquiavel, ao qual recorre com o intuito de destacar o relevo do consenso na disputa em torno do poder do Estado. Maquiavel ressaltava a importância das armas, mas afirmava que um governo não se sustenta sendo odiado pelo próprio povo. Dessa forma, situava os fundamentos do Estado em boas leis e boas armas. São vastas as referências à Maquiavel na obra gramsciana. Gramsci estuda sistematicamente a obra de Maquiavel por considerar que nela estão presentes importantes elementos da formação da filosofia da práxis – que pode ser entendida como pensamento crítico –, significando uma investigação permanente que busca desvendar as bases materiais das teorias e elaborar modelos teóricos sobre a realidade.

A questão inicial a ser posta e resolvida num trabalho sobre Maquiavel é a questão da política como ciência autônoma, isto é, do lugar que a ciência política ocupa, ou deve ocupar, numa concepção sistemática (coerente e consequente) do mundo - numa filosofia da práxis. (Gramsci, 2017, v. 3, p. 332).

Com relação ao conceito de Estado, em Gramsci (2000, p. 331), este pode ser definido como “complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente, não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o

consenso ativo dos governados”. Para Gramsci (2017), tal complexo envolve tanto o campo da coerção, quanto o campo do consenso. Ou seja, o Estado mobiliza o uso de forças repressivas, visto que o mesmo busca manter para si o monopólio da violência, mas também, promove o exercício ativo do convencimento.

Ao afirmar que um dos objetivos do Estado é “obter o consenso ativo dos governados”, Gramsci (2007) estabelece como função estatal uma ação desenvolvida pela sociedade civil. O entendimento de que em grande medida as ações do Estado se definem pela síntese de embates ideológicos que ocorrem no seio da sociedade civil, conduz Gramsci a uma ampliação do conceito de Estado. De acordo com Fontes:

Esse convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia⁹ em direção à ocupação de instâncias no Estado e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes por meio da sociedade civil, fortalecendo a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. [...] O vínculo entre sociedade civil e Estado explica como a dominação poreja em todos os espaços sociais, educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos. (Fontes, 2006, p. 212).

Neste sentido, Gramsci utiliza o conceito de Estado Ampliado com o intuito de identificar que o papel desempenhado pela sociedade civil é profundamente relacionado com o papel do Estado estrito – que é a burocracia diretamente ligada à estrutura estatal, também chamada de sociedade política –, por conceber esta relação como orgânica e interdependente.

Segundo Fontes (2006), Gramsci recria o conceito de sociedade civil e o modifica, tanto em relação a sua trajetória na política tradicional (liberal), como no uso do conceito pelos teóricos marxistas até então. “O conceito liga-se ao terreno das relações sociais de produção, às formas sociais de produção da vontade e da consciência e ao papel que, em ambas, exerce o Estado.” (Fontes, 2006, p. 210-211).

Segundo Mendonça (2013), a sociedade civil refere-se “[...] à configuração e à produção de vontades coletivamente organizadas, implicando em visões de mundo, em consciências sociais e em formas de ser adequadas – ou opostas –

⁹ A sociedade civil se organiza a partir de diversos espaços coletivos, aos quais Gramsci atribui o conceito de aparelhos privados de hegemonia. Estes seriam associações, clubes, movimentos, jornais, revistas, igrejas. Tais espaços existem tanto como organizações das classes dominantes, como das classes subalternas.

aos interesses burgueses.” (Mendonça, 2013, p. 17). Dessa forma, tal conceito em Gramsci se vincula, também, ao campo das superestruturas¹⁰.

Entretanto, é importante ressaltar, como bem faz a autora, que essa localização analítica não deve implicar numa compreensão isolada da sociedade civil como campo da cultura, visto que a expressão material da sociedade civil, no qual também estão incluídos os aparelhos privados de hegemonia, de acordo com Gramsci, atuam de maneira a influir na organização das formas de produção tanto políticas como econômicas (Mendonça, 2013). A compreensão de sociedade civil deve estar organicamente imbricada à sua relação necessária com a sociedade política na composição do Estado.

Isso significa que, nesta relação ampliada entre Estado restrito e sociedade civil, o convencimento se exerce em uma dupla direção: dos aparelhos privados de hegemonia rumo à ocupação das agências do Estado restrito, e, inversamente, da sociedade política e da coerção em direção ao fortalecimento da direção das frações de classe dominante através da sociedade civil, reforçando, a partir do próprio Estado restrito seus respectivos aparelhos privados de hegemonia. (Mendonça, 2013, p. 19).

Desta forma, sociedade civil é entendida como campo privilegiado para a construção dos consensos¹¹, no qual a hegemonia é compreendida como direção intelectual ou ideológica. Porém, essa construção ocorre de forma orgânica com os processos econômicos e políticos. Para Montaño e Duriguetto (2011, p. 45) “a esfera da sociedade civil é a esfera das mediações do exercício da dominação de classe pelo exercício do convencimento”. O exercício constante de produção e estabelecimento de consensos, quando fortuito produz a chamada hegemonia que, segundo Carnoy:

¹⁰ Marx utiliza uma metáfora para explicar que a consciência social (superestrutura) em determinada época é formada a partir de elementos reais e relações necessárias, estabelecidas a partir das relações de produção (estrutura) existentes no período em questão. No prefácio da “Crítica à economia política”, lê-se: “O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência.” (MARX, 1983).

¹¹ Com isso, não se deve deduzir que não há coerção na esfera da sociedade civil, ou produção de consensos pela sociedade política, ao contrário, esses processos são organicamente relacionados e se retroalimentam.

[...] compreende as tentativas bem-sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados. (Carnoy, 1988, p. 95 apud Montañó e Duriguetto, 2011, p. 48).

Aos consensos construídos pelas classes subalternas na elaboração de projetos societários antitéticos ao das classes dominantes aplica-se o conceito de outra hegemonia. Assim como há o pensamento hegemônico produzido e promovido pelas elites no poder, há, também, os pensamentos que buscam construir uma nova hegemonia, criados em esferas da subalternas da sociedade civil, ou, pelo menos, nos setores organizados das mesmas. Produzindo, conforme Miliband (1999), uma pressão constante desde baixo.

Segundo Roio (2007), Gramsci recorria ao conceito de classes subalternas em seus escritos para se referir a setores mais amplos do que a literatura marxista corrente no período, que tinham foco no trabalhador fabril. Dessa forma, eram incluídos, por exemplo, camponeses, setor relevante tanto econômica quanto numericamente no conjunto da população italiana à época. Para Roio (2007) “não há dúvida de que a perspectiva universalizante de Gramsci sugere, mesmo para o capitalismo contemporâneo, uma ampliação e diversificação do conceito de subalterno” (Roio, 2007, p. 64). Neste sentido, os grupos subalternos são entendidos como aqueles que, estando submetidos à exploração capitalista, são potencialmente capazes de criar organicidade e disputar hegemonia.

A vida fragmentada das classes subalternas era vista por Gramsci como uma característica da própria situação social em que se encontram esses agrupamentos, submetidos à exploração e à opressão. Mas essa condição deve ser superada historicamente, pois à medida que essas classes deixam de ser subalternas e passam a disputar a hegemonia. (Roio, 2007, p. 64).

No plano ideológico, as disputas entre projetos societários distintos, ou mesmo antagônicos, foram chamadas, por Gramsci, de guerra de posições, em uma transposição de um conceito utilizado nos estudos militares para a política.

Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do

movimento que antes constituía “toda” a guerra, etc. (Gramsci, 2017, p. 302).

Para Gramsci, assim como existe a guerra de movimento, que indica a disputa por manutenção ou conquista do poder através da força, existe também a chamada guerra de posição, que indica as disputas constantes existentes no plano ideológico no interior do Estado.

[...] nas formações ‘orientais’, a predominância do Estado-coerção impõe à luta de classes uma estratégia de ataque frontal, ‘uma guerra de movimento’, voltada diretamente para a conquista e conservação do Estado em sentido restrito; no ‘Ocidente’, ao contrário, as batalhas devem ser travadas inicialmente no âmbito da sociedade civil, visando à conquista de posições e espaços (‘guerra de posição’), da direção político-ideológica e do consenso dos setores majoritários da população, como condição para o acesso ao poder de Estado e para sua posterior conservação. (Coutinho, 1989, p. 89).

Neste sentido, o conceito de guerra de posição para a análise política pode ser entendido como uma disputa constante entre projetos de sociedade, os quais se encontram, por um lado, na perspectiva hegemônica de naturalização da política em que (atualmente) se tornam imperativas as leis do mercado; e, por outro lado, as perspectivas de grupos subalternos organizados, que entendem o modo de produção contemporâneo como possível, mas não necessário, adotando a política como criação. Tal disputa ocorre no seio da sociedade civil e é conduzida pelos diversos aparelhos privados de hegemonia. “Trata-se, portanto, de estudar com ‘profundidade’ quais são os elementos da sociedade civil que correspondem aos sistemas de defesa na guerra de posição.” (Gramsci, 2017, p. 1150).

Os aparelhos privados de hegemonia existem, tanto na conformação do consenso entre grupos dominantes como, também, em grupos subordinados. Os grupos subalternos constantemente criam consensos e constroem projetos societários com o intuito de construir outras hegemonias. De maneira geral, os grupos dominantes ou as elites no poder tentam manter, ou mesmo aprofundar seus privilégios, tanto por meio do uso de forças coercitivas, como pelos esforços para estabelecer consensos que naturalizem, ou mesmo absolutizem a ordem política e econômica vigente.

Já os grupos subalternos, ou a minoria ativista dentro deste grupo, se organizam no sentido de desnaturalizar as relações sociais vigentes, elaborando e

pautando projetos societários alternativos a partir de sua própria perspectiva de classe, estabelecendo consensos que visam a criação de outras hegemonias.

Dessa forma, pode-se entender a relevância das organizações das classes subalternas, de suas pautas, proposições e ações. O fortalecimento do consenso em torno da desnaturalização da política e da criação de alternativas constitui um instrumento capaz de conduzir mudanças tanto a curto prazo – implicando em conquistas para os setores subalternos como as reformas¹², ou impedindo a perda de direitos já garantidos, evitando contrarreformas – como a longo prazo – colaborando com o fim do sistema de exploração e dominação vigentes.

Segundo Coutinho (2012), Gramsci identifica, sob o conceito de revolução passiva momentos nos quais ocorre um “reformismo pelo alto”, no qual se combinam elementos de renovação e de restauração de modo a haver *reformas* que se expressam como concessões aos setores populares, mas que a estrutura que permite a apropriação individual da produção coletiva se mantenha.

Ao contrário de uma revolução popular, “jacobina”, realizada a partir de baixo – e que por isso, rompe radicalmente com a velha ordem política e social –, uma revolução passiva implica sempre na presença de dois momentos: o da “Restauração”, que se trata sempre de uma reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical proveniente de baixo, e o da “Renovação”, no qual algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes (Coutinho, 2012, p. 118).

Já a contrarreforma, na teoria gramsciana, não apresenta o elemento renovador, constituindo-se em uma restauração das forças dominantes. Segundo Coutinho (2012):

Podemos supor assim que a diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contra-reforma reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem “restaurações”, mas que “acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo”, como diz Gramsci, na segunda é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho. (Coutinho, 2012, p. 121).

Compreender bem esta relação orgânica entre sociedade civil e Estado restrito (ou sociedade política) é fundamental para uma leitura que não subestime

¹² Segundo Behring e Boschetti (2011) há uma distinção entre reformas entendidas como medidas tomadas no capitalismo que favorecem a classe trabalhadora, tanto por pressão exercida por esta, como pela necessidade de geração de demanda de consumo, e, contrarreformas entendidas como perda de direitos anteriormente conquistados pela classe trabalhadora.

o papel das classes e, por conseguinte, da economia na compreensão das relações sociais. Uma análise que considere organicamente a análise de classes e os mecanismos de dominação cultural evita, por um lado, a perspectiva liberal, que naturaliza os processos econômicos e, por outro, seu oposto, o determinismo econômico.

O erro em que se incorre frequentemente nas análises histórico-políticas consiste em não saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional: chega-se assim ou a expor como imediatamente atuantes causas que, ao contrário, atuam mediatamente, ou a afirmar que as causas imediatas são as únicas causas eficientes. Num caso, tem-se excesso de “economicismo” ou de doutrinário pedante; no outro, excesso de “ideologismo”. Num caso, superestimam-se as causas mecânicas; no outro, exalta-se o elemento voluntarista e individual. (Gramsci, 2017b, p. 532).

Por isso a relevância da análise de classes no estudo da sociedade civil (campo da superestrutura). A partir da abordagem da análise de classes, tornam-se mais claras as intencionalidades ligadas aos modelos teóricos interpretativos, e mesmo propositivos com relação às dinâmicas sociais.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (Gramsci, 2017, p. 715).

Neste sentido, pode-se notar que os períodos de maiores prejuízos políticos das classes populares vêm, em geral, acompanhados de crescimento de uma perspectiva moral conservadora, um apelo às tradições, à família e aos costumes. Nesta esteira, os mecanismos de dominação social, relacionados às identidades, tais como a dominação sobre raça, gênero e sexualidade, são reforçados. Assim, busca-se uma perspectiva de análise social que considere haver uma relação não-hierárquica entre o que ficou conhecido como estrutura e superestrutura, entre o campo econômico e cultural, entre as bases da exploração e as da dominação, sempre entendidos de maneira orgânica. Para Miliband:

Esse foco ampliado relaciona os fenômenos de exploração com seu contexto social e político mais amplo e remove dele uma certa estreiteza econômica que a ênfase exclusiva na exploração encoraja. Isso não deve de modo algum ser tomado como uma subestimação da importância da exploração. A exploração é de crucial importância, mas é a dominação que a torna possível. (Miliband, 1999, p. 475).

O que Miliband nomeia dominação são as formas de coerção exercidas na vida social e ligadas a aspectos culturais. Seu correlato econômico é a exploração, entendida como apropriação da mais-valia¹³. Dessa forma, ambas devem ser consideradas organicamente no entendimento das relações sociais.

Assim, grupos sociais sujeitos a opressão por racismo, pelo patriarcado ou por ambos são, em geral, os mais explorados do ponto de vista econômico. E essa exploração *extra*, por assim dizer, é justificada culturalmente pelos mecanismos de dominação citados.

Portanto, para compreender as mudanças propostas para a política educacional no governo Temer é importante, por um lado, entender quais os setores das classes dominantes têm, durante o período em questão, maior capacidade de influir no governo e quais os interesses de tais setores e, por outro, como os setores das classes subalternas se organizaram para resistir a tais mudanças, como se posicionam na disputa pela elaboração de consensos sobre a temática em questão, o que propõem como alternativa e como constroem tais proposições.

Na próxima seção, buscou-se explorar o conceito de cultura em Gramsci, salientando o papel da educação e da sociedade civil na construção de consensos e dissensos, que influem diretamente na elaboração das políticas de Estado.

1.2 Sociedade Civil, Catarse e Educação

Em “A ideologia alemã”, Marx e Engels (2007, p. 49) afirmam que “Não é a consciência quem determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Uma afirmação curta, mas de importantes implicações, visto que a forma hegemônica de pensamento, até então, era o idealismo, pavimentado desde a distinção platônica entre mundo sensível e mundo das ideias, passando pela

¹³ Mais-valia é o conceito utilizado por Marx para indicar o valor suplementar adicionado aos custos de produção destinados aos donos dos meios de produção. Segundo Marx, em “O capital”, a mais-valia representa o “[...] excedente do valor do produto sobre a soma dos valores dos elementos que o constituíram”.

separação cartesiana que estabelecia hierarquicamente a primazia da *res cogita* em relação a *res extensa*, ou seja, da ideia sobre a matéria ou substância, até a dialética hegeliana. Para Marx e Engels, há uma relação direta entre consciência e matéria e os homens são produtores da sociedade, na mesma medida em que são produtos desta.

Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas apenas os homens reais e ativos, conforme são condicionados através de um desenvolvimento determinado de suas forças de produção e pela circulação correspondente às mesmas, até chegar às suas formações mais distantes. A consciência não pode ser jamais algo diferente do que o ser consciente, e o ser do homem é um processo de vida real. (Marx e Engels, 2007, p. 48).

O campo da consciência ou das ideias é o campo da cultura. Este ficou conhecido no marxismo como superestrutura, mas a metáfora que distingue tal campo do campo das estruturas, que indica os modos de produção ou a base econômica da sociedade, só deve ser considerada para fins metodológicos ou analíticos. Dessa forma, estrutura e superestrutura são organicamente entrelaçadas e interdependentes.

Gramsci, por meio da noção de bloco histórico, sistematicamente chamou atenção para este fato. Neste sentido, apresenta o conceito de bloco histórico como representando a “unidade entre natureza e espírito” (Gramsci, 2017b, p. 341), isto é, uma totalidade que compreende estrutura e superestrutura.

[...] concepção de “bloco histórico”, no qual, precisamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (Gramsci, 2017a, posição 4086).

Nestas bases, Gramsci fundamenta uma crítica ferrenha ao economicismo, enquanto primado das forças estruturais com relação às superestruturas, na conformação de um novo bloco histórico. Neste sentido, Gramsci (2017b, posição 1077) ressalta o papel dos consensos no plano cultural e critica a “virtude reguladora das armas”. Para Gramsci, tal virtude, é capaz de exercer um movimento histórico de destruição, mas não de destruição reconstrução, movimento este que demanda a conformação de uma nova hegemonia.

É possível notar em diversas passagens que Gramsci (2017) faz uma identificação entre cultura e concepção de mundo. Em uma dessas passagens, na qual o autor se debruça sobre o papel da ciência, associa a cultura com a relação entre o homem e a realidade.

Se é assim, o que interessa à ciência não é tanto a objetividade do real quanto o homem que elabora os seus métodos de pesquisa, que retifica continuamente os seus instrumentos materiais que reforçam os órgãos sensoriais e os instrumentos lógicos (inclusive as matemáticas) de discriminação e de verificação, isto é, a cultura, a concepção do mundo, a relação entre o homem e a realidade com a mediação da tecnologia. (Gramsci, 2017a, p. 3008).

Dessa forma, a cultura pode ser entendida como concepção de mundo, mas, de forma ainda mais abrangente, como a relação entre o homem e a realidade, entendendo como realidade a matéria ou a natureza. Pode-se deduzir daí que cultura engloba as formas humanas de perceber e conceber o mundo, o que inclui a relação com os demais homens e, portanto, a linguagem, as manifestações artísticas e os sistemas de crenças e valores. Segundo Santos:

Ao utilizar o conceito de ideologia, Gramsci não o faz limitando-a à conotação de “falsa consciência”, mas também como concepção de mundo inerente a cada classe social, que tem o papel de conferir organicidade à compreensão da realidade e à ação coletiva de cada classe, além de assegurar a coesão ou “cimentação” do bloco histórico em torno de um projeto hegemônico, seja de natureza conservadora, seja de cunho transformador. Não há neutralidade ou arbítrio no terreno da ideologia, supondo o autor que esta engendra as bases das teorias políticas que representam os interesses de cada classe fundamental. (Santos, 2012, p. 54).

Assim, no campo da cultura se constroem as diferentes *ideologias*, entendidas como formas de interpretação da realidade. Gramsci (2017a) discorre que as ideologias se originam por meio da transformação de teorias em doutrinas. O que significa a aceitação como verdade absoluta (ou transitória, no caso do pensamento crítico) de um modelo explicativo da realidade.

Em Gramsci (2017a), a construção de consensos no plano ideológico, por um lado, envolve a compreensão da forma como se produz o conhecimento acerca da sociedade, por conseguinte a capacidade de constante avaliação e crítica deste conhecimento e, por outro, a perspectiva – atualmente hegemônica – da possibilidade de produção de conhecimento absoluto, natural, neutro ou objetivo.

Gramsci aplicou o conceito de filosofia da práxis para realizar uma crítica ao uso ideológico das teorias. Para ele, a filosofia da práxis é ainda uma ideologia, mas se assume enquanto tal, sendo capaz de criticar a si mesma (Gramsci, 2017a).

A filosofia da práxis é o conceito aplicado por Gramsci para se referir ao que Marx nomeava materialismo histórico. É um método de análise da realidade capaz de produzir ferramentas analíticas e, a partir destas, criar um modelo teórico que explique os processos sociais e que, ao mesmo tempo, auxilie na transformação dos mesmos.

É indubitável que a afirmação do método experimental separa dois mundos da história, duas épocas, e inicia o processo de dissolução da teologia e da metafísica e de desenvolvimento do pensamento moderno, cujo coroamento está na filosofia da práxis. A experiência científica é a primeira célula do novo método de produção, da nova forma de união ativa entre o homem e a natureza. O cientista experimentador é um operário, não um puro pensador; e seu pensar é continuamente verificado pela prática e vice-versa, até que se forme a unidade perfeita de teoria e prática. (Gramsci, 2017a, p. 2866).

No campo das classes subordinadas, Gramsci indica a filosofia da práxis, como ferramenta fundamental para a ruptura com a *ideologia* dominante. Ela instrumentaliza a batalha de ideias, o confronto cultural nomeado como guerra de posição.

A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas. (Gramsci, 2017, p. 6759).

Assim, a filosofia da práxis é uma ferramenta metodológica das classes subalternas que buscam educar a si próprias, criar e fortalecer consensos com o intuito de torná-los hegemônicos. Esta filosofia pauta-se no conhecimento sobre o mundo em uma postura constantemente crítica, inclusive de suas próprias formulações.

Para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido. (Gramsci, 2017, p. 6759).

Para Gramsci, como já visto, existe uma batalha constante no campo das superestruturas pelo estabelecimento de hegemonia, que são consensos que unificam segmentos sociais, a chamada guerra de posições. A guerra de posições ocorre no interior da sociedade civil, organizada nos diferentes aparelhos privados de hegemonia.

De maneira simplificadora, pode-se dizer que, na guerra de posições, a sociedade civil se organiza por meio dos aparelhos privados de hegemonia com o intuito de construir consensos tanto nas classes possuidoras, quanto nas classes subalternas. O objetivo das classes possuidoras é a manutenção de privilégios, por meio de ideologias que pregam a neutralidade da política. De forma antagônica, as classes subalternas buscam a destruição de privilégios e se instrumentalizam através de uma ideologia crítica (filosofia da práxis).

Um autor que se debruçou detidamente sobre o conceito de Ideologia e pode colaborar para elucidar o conceito foi Meszáros. Em “O poder da ideologia”, Meszáros (2012) afirma que o aspecto aparente de neutralidade, próprio da maneira de produzir conhecimento dominante – ou hegemônica – está diretamente relacionada com o objetivo de manutenção do controle das formas produtivas e distributivas numa sociedade. O aspecto de neutralidade extrapola a produção de conhecimento e se insere nas formas de produção e organização social, naturalizando tais construções.

Deste modo, é possível compreender a fundamental importância do papel da ideologia para a manutenção ou transformação social. A desconstrução do aspecto neutro, natural e absoluto da forma atual de organização e, por conseguinte, de dominação social, é condição *sine qua non* para mudanças e proposições alternativas a esta.

Para Mészáros (2012, p. 65), ideologia é uma “forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”. O principal aspecto da ideologia na sociedade de classes relaciona-se ao seu mais importante conflito, “[...] cujo objetivo é manter ou, ao contrário, negar o modo dominante de controle sobre o metabolismo social dentro dos limites das relações de produção estabelecidas.” (Mészáros, 2012, p. 65).

Nesse sentido, Gramsci indica a filosofia da práxis como ferramenta fundamental para a ruptura com a ideologia dominante. Ela instrumentaliza a batalha de ideias, o confronto cultural nomeado guerra de posição. Gramsci aponta a relação das ideologias com as formas de produção (estruturas), questionando os aspectos idealistas e supostamente neutros das formas tradicionais de produzir conhecimento, apontando a necessidade de superação das mesmas.

É surpreendente que o nexos entre a afirmação idealista de que a realidade do mundo é uma criação do espírito humano e a afirmação da historicidade e da caducidade de todas as ideologias feita pela filosofia da práxis, a partir do fato de que as ideologias são expressões da estrutura e se modificam com a modificação desta, não tenha jamais sido afirmado e convenientemente desenvolvido. (Gramsci, 2017, p. 2234).

Em sua análise sobre o autor, Coutinho (1989, p. 73) afirma que “[...] um novo bloco histórico – pensa ele [Gramsci] – não é cimentado apenas pela convergência de interesses econômicos ou mesmo políticos, mas também por afinidades de natureza cultural”.

Como dito, os projetos societários que desnaturalizam as relações sociais vigentes e visam diminuir ou acabar com a exploração e dominação de grupos sociais, e, por conseguinte, com os privilégios de outros grupos, em geral, são propostos pelos setores organizados das classes subalternas.

[...] as ideologias são meras ilusões para os governados, um engano sofrido, enquanto são para os governantes um engano desejado e consciente. Para a filosofia da práxis, as ideologias não são de modo algum arbitrárias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis. (Gramsci, 2017, p. 2745).

Em “Os intelectuais e a organização da cultura”, Gramsci (1968) discorre sobre educação e escola e sua relação com a formação dos intelectuais¹⁴, tanto os chamados intelectuais tradicionais, como os intelectuais orgânicos. Neste texto,

¹⁴ Gramsci afirma que todas as pessoas têm potencial para serem intelectuais e esse potencial pode ser mais ou menos desenvolvido ao longo da formação do indivíduo. O autor faz uma distinção entre intelectuais tradicionais e orgânicos. Os tradicionais são aqueles que se veem como neutros e que, em seu exercício, podem ser vistos assim, como um médico ou intelectuais ligados ao clero. Intelectuais orgânicos são aqueles que estão ligados a organização e ao desenvolvimento de sua classe social.

Gramsci propõe a criação de uma escola unitária e demonstra que a diversidade dos tipos de escola serve ao propósito de manter a rigidez da estratificação social entre dirigentes, por um lado, frequentadores das escolas formativas; e dirigidos, por outro, frequentadores das escolas profissionais, reforçando a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

A chamada dualidade escolar, como ressalta Santos (2012), indica a existência de modelos de educação diferentes destinados às classes trabalhadoras e às classes dominantes. Posta a intenção de negar acesso às ferramentas culturais produzidas historicamente pela humanidade às classes subalternas.

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir essa trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (Gramsci, 1968, p. 136).

Pelo entendimento de que a diferenciação entre tipos de escola conduz a cristalização das posições sociais entre dirigentes e dirigidos, entre as classes dominantes e subalternas, Gramsci (1968, p.125) propõe a escola unitária que representaria “[...] o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”.

Pode-se deduzir daí as limitações impostas pela educação formal proposta pelos grupos dominantes para as classes subalternas, bem como a necessidade de que estas classes reflitam e proponham o tipo de educação formal que o Estado deve fomentar. Esta disputa se dá entre os grupos organizados da sociedade civil no campo das políticas de Estado voltadas para a educação.

Para Gramsci, a escola deve conduzir o jovem por um caminho que culmine na formação de um indivíduo dotado dos “[...] valores fundamentais do humanismo¹⁵, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessárias a uma posterior especialização” (Gramsci, 1968, p. 124). Assim, o processo de escolarização deve conter como última etapa uma fase criadora.

¹⁵ O termo Humanismo, utilizado por Gramsci neste trecho, deve ser entendido em sentido amplo, relacionado ao acesso à cultura geral aplicado à formação humana.

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar, portanto também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. [...] Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método, indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. (Gramsci, 1968, p. 124-125).

Neste sentido, os processos de formação humana devem conduzir os sujeitos a uma fase de maturidade intelectual e de liberdade criadora, fazendo com que saiam da fase, chamada por Gramsci (1987), de egoístico-passional. Esse processo não está ligado necessariamente à educação formal. Assim, tal educação pode existir no sentido de colaborar ou dificultar o que o autor chamou de *catarse*.

O conceito de *catarse*, em Gramsci, aparece expressamente na obra “Concepção Dialética de História” (1987). Neste livro encontramos a seguinte citação, na qual o autor apresenta e define de maneira clara o conceito em questão.

Pode-se empregar a expressão “catarsis” para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade em instrumento para criar uma nova forma ética política, em fonte de novas iniciativas. (Gramsci, 1987, p. 53).

Dessa forma, a *catarse* indica uma mudança qualitativa na consciência, a qual, ao invés de voltar-se para questões imediatas de reprodução da vida, passa a abarcar a possibilidade de criação de novas formas para as relações sociais. De fato, em Gramsci, *catarse* se liga à filosofia da práxis que, pode ser definida como “atitude polêmica e crítica” que se propõe a superar a “maneira de pensar precedente” (Gramsci, 1987). Segundo Coutinho (2008):

O conceito de *catarse* tem assim, para Gramsci, uma dimensão claramente política: o momento “catártico” é aquele em que o homem afirma sua liberdade em face das estruturas sociais, revelando que – embora condicionado pelas estruturas e em particular pelas estruturas econômicas – é capaz ao mesmo tempo, de utilizar o conhecimento dessas estruturas como fundamento para uma práxis autônoma, para a

criação de novas estruturas, ou, como ele diz, para “gerar novas iniciativas”. (Coutinho, 2008, p. 106).

Para o autor, quando a ligação entre teoria e prática está rompida, experimenta-se ainda uma fase econômico-corporativa, uma fase de naturalização dos processos ligados a reprodução do modo de produção dominante.

A insistência sobre o elemento “prática” da ligação teoria-prática – após ter cindido, separado e não apenas distinguido os dois elementos (o que é uma operação meramente mecânica e convencional) – significa que se está atravessando uma fase histórica relativamente primitiva, uma fase ainda econômico-corporativa, na qual se transforma quantitativamente o quadro geral da “estrutura” e a qualidade-super-estrutura adequada está em vias de surgir, mas não está ainda organicamente formada. (Gramsci, 1987, p. 22).

Dessa forma, busca-se uma recomposição entre prática e teoria que leve àquilo a que Gramsci se refere ao utilizar a expressão *catarsis*. A catarse presume assumir, filosoficamente, uma atitude crítica que permite o conhecimento sobre a realidade e a liberdade de criação no âmbito das relações sociais.

[...] Gramsci está de pleno acordo com a proposta ontológico-social de Marx quando diz que “tudo é política”, ou seja, que todo social é atravessado pela práxis criadora (não se limitando, assim, a práxis reiterativa); e da práxis criadora faz parte, enquanto momento ideal privilegiado, a consciência ético-política, entendida como uma forma de consciência que visa ao universal, à totalidade. (Coutinho, 2008, p. 106).

Neste sentido, Gramsci dava grande valor à formação humana e, por conseguinte, à educação formal e à escola. A construção de uma nova práxis social passa pela formação de um novo ser social, que seja autônomo, com relação ao pensamento hegemônico, e criativo a ponto de estabelecer uma nova hegemonia vinculada à sua classe. Dessa forma, na formação dos sujeitos, é importante que se chegue ao momento catártico, esse momento pode ser fomentado dentro ou fora da educação formal. Assim, na próxima seção, será apresentada a pedagogia histórico-crítica, pois em sua formulação Saviani desenvolve conceitos que auxiliam na compreensão dos processos formativos observados no decorrer da pesquisa.

1.3 Educação e Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia histórico-crítica representa a intenção de estabelecer uma educação e uma pedagogia dialéticas, superando as concepções pedagógicas precedentes, como a pedagogia tradicional e nova, ambas imbuídas da ideologia burguesa. A primeira em sua fase revolucionária e a segunda em sua fase conservadora¹⁶. E, de uma forma propositiva, indo para além da crítica à educação formal, elaborada por autores como Althusser, Bourdieu e Passeron, na corrente denominada por Saviani (2013) de crítico-reprodutivista.

Segundo Saviani (2013), principal formulador da pedagogia histórico-crítica, as análises crítico-reprodutivistas chegam à conclusão de que, em uma sociedade capitalista, a educação sempre atua no sentido de “reproduzir as relações sociais vigentes”. Dessa forma, Saviani ressalta a necessidade de uma proposição pedagógica que possa orientar a ação dos educadores sob a perspectiva do materialismo histórico.

[...] trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem. (Saviani, 2012, p. 81).

Dessa forma, o principal objetivo da pedagogia histórico-crítica é criar este novo *éthos* educativo, que atribui um sentido novo ao trabalho pedagógico, o de ser capaz de contribuir na formação de uma nova sociedade por meio da formação humana, destinada às novas gerações. Algo importante, para compreender a relação entre educação e a construção de uma nova sociedade é explicitar a concepção de Saviani sobre educação, profundamente relacionada com o trecho da “Ideologia Alemã” de Marx e Engels (2007), citada na seção anterior. Para Saviani,

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dão ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e

¹⁶ Para não desviar o foco do trabalho, não serão aprofundadas as demais concepções pedagógicas citadas. Entretanto, indica-se o livro “Pedagogia Histórico-Crítica”, de Dermeval Saviani, para aprofundamento do tema.

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2013, p. 13).

Saviani (2013), tendo essa concepção, na formulação da pedagogia histórico-crítica, identifica três momentos do processo pedagógico ou do conhecimento: a problematização, a instrumentação e a catarse. Essas condições se desenvolvem pelos pontos de partida e de chegada, ambos representados pela prática social.

A problematização é o momento da seleção intencional dos problemas relacionados à prática social que precisam ser resolvidos, e dos conhecimentos que devem ser assimilados para tal fim. O passo seguinte é a instrumentação que, segundo Saviani (2018, posição 1424): “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

Por fim, a catarse, segundo Saviani (2018), deve ser compreendida a partir de Gramsci e significa a capacidade de articulação ativa e criativa das ferramentas culturais apropriadas nos passos anteriores, culminando uma prática social capaz de promover a transformação social desde a perspectiva subalterna. “Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese”. (Saviani, 2018, posição 1438).

Apesar da elaboração de Saviani ser dedicada à escolarização ou educação formal, ao longo da pesquisa, foi possível traçar um paralelo entre os passos apresentados acima e as etapas percorridas pelos estudantes, ao longo do processo de ocupação estudados. Na seção seguinte se abordam a hegemonia do pensamento neoliberal e suas diferentes fases manifestas na política nacional, com foco nas políticas educacionais, principalmente aquelas levadas a cabo na fase de radicalização neoliberal, posterior ao golpe parlamentar de 2016.

2. NEOLIBERALISMO E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste capítulo, buscou-se traçar a trajetória das mudanças ocorridas no Estado brasileiro desde a hegemonia do pensamento neoliberal. O objetivo é analisar as políticas sociais propostas pelo governo Temer, no contexto de radicalização da perspectiva neoliberal. A análise é feita com foco nas políticas ligadas à educação, motivadoras dos processos de ocupação, que constitui objeto desta tese.

O capítulo está estruturado em quatro seções: inicialmente será analisada a consolidação do neoliberalismo como ideologia hegemônica. Em seguida, será abordada a introdução deste pensamento no Estado brasileiro e sua consolidação como ideologia hegemônica durante a década de 1990. A terceira sessão trata da roupagem social-liberal da política neoliberal no Brasil a partir dos anos 2000. E, finalmente, aborda-se a recente radicalização da perspectiva neoliberal, que implica na realização do golpe civil parlamentar e nas contrarreformas do governo de Michel Temer, com ênfase nas questões relacionadas à educação.

2.1 Neoliberalismo e o esvaziamento de direitos fundamentais

O pensamento neoliberal emergiu como a solução para o apaziguamento das contradições sociais em decorrência da crise mundial do capitalismo na década de 1970, na qual, segundo Anderson (1995, p. 10), “[...] todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação”. É importante dizer que, até então, o modelo econômico hegemônico era o que conhecemos como “Estado de bem estar social”, implementado no pós-guerra e influenciado pelo pensamento keynesiano¹⁷.

As raízes da crise, como afirmavam Hayeke e seus companheiros ideólogos do neoliberalismo, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira geral, no movimento operário. Esses haviam corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os

¹⁷ A proposta Keynesiana, hegemônica no capitalismo ocidental, entre as décadas de 1930 e 1960, consistia na intervenção do Estado que, através da garantia de direitos sociais e do pleno emprego, amplia o mercado consumidor sanando o problema relacionado à demanda.

salários e a pressão parasitária para que o Estado aumentasse, cada vez mais, os gastos sociais (Anderson, 1995, p. 10).

De acordo com Anderson (1995), a solução proposta pelos neoliberais, a partir de então, deveria envolver, de um lado, um Estado parco em termos de garantias sociais e forte na capacidade de controle do dinheiro (estabilidade monetária) e, por outro lado, o enfraquecimento do poder das organizações de trabalhadores, notadamente dos sindicatos.

Segundo Harvey (2014), a teoria neoliberal tem seu discurso fundamentado em dois pilares: na dignidade humana e na liberdade individual, que seriam os valores centrais da civilização. Para o autor, os defensores das políticas neoliberais identificam como antagônicos a esses valores não apenas as ditaduras, o fascismo ou o comunismo, mas qualquer forma de intervenção do Estado que substitua a livre decisão dos indivíduos ou do coletivo. Isso decorre do “[...] pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado.” (Harvey, 2014, p. 17).

O apelo discursivo a tais valores e ideias tornou a teoria neoliberal atraente e capaz de produzir consensos em torno de si. Para Anderson (1995), após 1980, o neoliberalismo se configurou como ideologia hegemônica no campo político econômico.

No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal. O neoliberalismo havia começado tomando a social-democracia como sua inimiga central, em países do capitalismo avançado, provocando uma hostilidade recíproca por parte da social-democracia. Depois os governos social-democratas se mostraram os mais resolutos em aplicar políticas neoliberais. (Anderson, 1995, p. 14).

O neoliberalismo propõe que as dinâmicas do mercado sejam as mais adequadas para gerir não apenas as políticas econômicas, mas todos os campos da vida humana. Para além de uma teoria sobre práticas políticas, o neoliberalismo defende uma nova ética pautada nos valores anteriormente citados. O Estado, na teoria neoliberal, passa a ter como função a garantia das liberdades individuais e, principalmente, da propriedade privada.

As implicações imediatas da hegemonia do pensamento neoliberal foram o desmonte das políticas de Estado implementadas durante o período keynesiano,

principalmente as políticas sociais, que ficam a cargo do setor privado. A solução proposta para a crise incluía uma série de medidas de ajuste econômico, tais como: desregulamentação da economia, atração de capital estrangeiro, disciplina fiscal, privatização de empresas estatais, esvaziamento do Estado enquanto promotor de inúmeras garantias sociais, entre outras. Segundo Frigotto (1994), o neoliberalismo implica em:

[...] restrição dos ganhos de produtividade e garantia do emprego e estabilidade do emprego; a volta da lei dos mercados sem restrições o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital; a diminuição dos gastos e receitas públicas e consequentemente dos investimentos em políticas sociais. (Frigotto, 1994, p. 80).

A política keynesiana é aqui entendida como um mecanismo de revolução passiva que, além de estabilizar a crise de demanda da produção capitalista, favorece uma perspectiva conciliatória, ao fazer concessões à classe trabalhadora em uma conjuntura polarizada sob a constante “ameaça” de uma revolução proletária. O conceito de revolução passiva, como visto anteriormente, é utilizado por Gramsci para indicar modificações na estrutura legislativa estatal, que implicassem uma maior socialização dos processos produtivos, porém, sob o controle dos setores burgueses.

[...] ter-se-ia uma revolução passiva no fato de que, por intermédio da intervenção legislativa do Estado e através da organização corporativa, teriam sido introduzidas na estrutura econômica do país modificações mais ou menos profundas para acentuar o elemento “plano de produção”, isto é, teria sido acentuada a socialização e cooperação da produção, sem com isso tocar (ou limitando-se apenas a regular e controlar) a apropriação individual e grupal do lucro. (Gramsci, 2017, p. 5148).

Segundo Coutinho (2012), a revolução passiva pode ser entendida como um “reformismo pelo alto”, no qual se combinam elementos de renovação e de restauração, de modo que a estrutura que permite a apropriação individual da produção coletiva se mantenha.

As políticas de cunho neoliberal podem ser entendidas como contrarreformas, pois seu propósito é o de retirar direitos conquistados pelos trabalhadores em uma fase conciliatória. Isto implica, em última instância, na radicalização dos interesses do mercado e do esvaziamento do Estado no que se refere às garantias sociais.

De forma geral, sob a ótica neoliberal, entende-se que as políticas sociais são verdadeiros entraves ao livre mercado e ao crescimento econômico. Visto que estas funcionam de maneira a realizar uma redistribuição de renda através de impostos que geram aumentos nos custos de produção.

No Brasil, a perspectiva neoliberal torna-se hegemônica no final da década de 1980, por meio de políticas fortemente influenciadas e fomentadas por organismos internacionais. As primeiras ações do Estado brasileiro neste sentido ocorrem já no governo Fernando Collor (1990 - 1992), mas sua consolidação acontece principalmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995 - 2002), com a criação do Ministério da Reforma do Estado (MARE). A política neoliberal é mantida, por meio do social-liberalismo¹⁸, durante todos os governos do Partido dos Trabalhadores. O governo Temer, posteriormente, representou a intenção e a consolidação de uma radicalização da perspectiva neoliberal pelas diferentes frações de classe que compunham o poder hegemônico.

Para Frigotto (1994), o que os liberais chamam de descentralização representa um movimento antidemocrático, de transferir para instâncias locais como estados e municípios, ou mesmo empresas, e à 'comunidade' a responsabilidade pela manutenção da educação básica. Estabelece-se, na prática, a continuidade da centralização política e normativa aliada à desconcentração executiva e financeira, o que se atrelaria à responsabilização da sociedade civil na resolução das demandas sociais.

2.2 A consolidação da hegemonia neoliberal no Brasil e a política educacional na década de 1990

No início da década de 1990, a ideologia neoliberal já era hegemônica mundialmente. Muitos organismos multilaterais trabalharam no sentido de consolidar este consenso tanto em termos ideológicos como fomentando políticas liberalizantes nos países periféricos, inclusive na América Latina e Caribe, que

¹⁸ Social-liberalismo é o conceito aplicado para compreender um tipo específico de políticas que seguem a agenda neoliberal e que mantêm intervenções focalizadas na questão social. Para Castelo (2012), o governo Lula seria o caso mais emblemático de social-liberalismo. Sobre o tema, ver o artigo de Rodrigo Castelo, "O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro".

sofriam as consequências da crise econômica mundial iniciada na década de 1970.

Por meio de relatórios, eventos internacionais e assessorias técnicas, organismos internacionais, tais como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e até mesmo o Banco Mundial, influenciaram ativamente as políticas educacionais na década de 1990, atualizando o cerne da Teoria do Capital Humano¹⁹, ao fazer ressurgir o ideário de uma educação salvacionista.

Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista -, atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. (Shiroma et al., 2011, p. 47).

Vale ressaltar a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia, e financiada pelo Banco Mundial, pela UNESCO, pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); e pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Bem como, o fato de o país ser signatário da declaração derivada de tal conferência, cujo eixo central consistia em focalizar os esforços em educação no ensino fundamental.

Nesse sentido, o governo de Itamar Franco lança, em 1993, o Plano Decenal de Educação Para Todos, que definia metas a serem cumpridas com o objetivo de atender às prescrições apresentadas na Conferência em Jomtien.

Para compreender as orientações dos mecanismos multilaterais para os países chamados por estes de “em desenvolvimento”, é necessário entender a posição destinada para esses países na divisão internacional do trabalho²⁰. Nesse

¹⁹ A teoria do Capital Humano, formulada por Schultz entre as décadas de 1960 e 1970, na qual se atribuía uma relação direta entre investimentos em educação e desenvolvimento econômico nacional. Promovendo uma perspectiva tecnicista em educação e reduzindo sua função à preparação para o trabalho e desenvolvimento produtivo. Ver SCHULTZ, T.W. (1971) *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 250p.

²⁰ Para entender tal divisão, recorre-se à chamada Teoria da Dependência, formulada na América Latina na década de 1960. A Teoria buscava explicar o desenvolvimento na região iniciado a partir da década de 1930. Segundo Santos (2000), para os autores desta teoria se torna questionável a ideia de subdesenvolvimento como um estágio anterior, no sentido de se alcançar o desenvolvimento. Dessa forma, para a Teoria da Dependência, países desenvolvidos e subdesenvolvidos compõem um mesmo sistema mundo, desempenhando funções distintas. Ver:

sentido, Leher (2010) parte da análise de Florestan Fernandes que caracteriza o Brasil como país capitalista dependente, e afirma:

Este padrão de acumulação requer a permanente depleção dos recursos naturais e a sistemática política de exploração do trabalho. A realidade provocada pela forma específica do capitalismo dependente no Brasil é incompatível com a educação integral ou politécnica e com uma universidade pública gratuita, autônoma, comprometida com os problemas sociais, ambientais, energéticos e de saúde dos povos. Ao contrário, mesmo uma educação minimalista responde satisfatoriamente às demandas do capital. (Leher, 2010, p. 32).

Leher (2010) atribui o conceito de educação minimalista, como será visto adiante, para se referir ao tipo de educação demandado pelos países do capitalismo central nos países dependentes, com o intuito de manter altos níveis de exploração do trabalho.

Posteriormente, em 1995, o Banco Mundial emite um relatório denominado “*Prioridades y estrategias para la educación*”. Nele estão, em linhas gerais, o sentido das políticas posteriormente implementadas pelo governo FHC no que tange às políticas educacionais. Neste sentido, Frigotto e Ciavatta ressaltam os pontos centrais do documento:

Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 99).

O chamado relatório Delors é elaborado entre 1993 e 1996 por especialistas convocados pela UNESCO, sob a coordenação do pesquisador Jacques Delors, o que explica o nome pelo qual o documento ficou conhecido, durante a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o relatório é articulado a partir de um diagnóstico do contexto mundial de interdependência e globalização.

Diante dos níveis precários de escolarização básica verificados em todo o mundo, o documento preconiza a educação básica dos 3 aos 12 anos, com conteúdo universal, dirigido com especial atenção a mulheres, populações rurais, pobres urbanos, minorias étnicas e crianças que trabalham. O relatório prescreve um sistema de ensino flexível, que possa oferecer uma diversidade de cursos, possibilidade de transferências entre as modalidades de ensino e novas formas de certificação. (Shiroma et al., 2011, p. 57).

As autoras ainda apresentam o teor do documento no que tange à educação secundária, definindo-o como elitista por dever estar em sintonia com o trabalho, tanto na preparação dos jovens para os trabalhos existentes ou por, como na proposição de uma formação educacional organizada em parceria com os empregadores, trazer o foco deste nível de ensino para o atendimento das necessidades do mercado e não para a vida em sociedade de forma ampla. Adaptação, empreendedorismo e flexibilização são palavras-chave para entender a proposta educacional destinada à educação média no relatório. No que se refere à educação superior:

O ensino superior – outro ponto acentuado no relatório – é visto como um motor do desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, locus da alta especialização adaptada à economia e à sociedade. Polo da “educação ao longo da vida”, a ele são dirigidas as políticas de educação permanente, na modalidade a distância. (Shiroma et al., 2011, p. 57).

Tal flexibilização e adaptação às demandas econômicas pressupõe o respeito do país à posição relegada a ele na divisão internacional do trabalho, fomentada e difundida como consensual pelos organismos multilaterais. Esta posição implicava no crescimento do setor primário e na produção das chamadas *commodities* para a exportação. A mão de obra exigida para tanto é de um nível de preparo mínimo, já que não requer a especialização necessária para cadeias produtivas mais completas (Leher, 2010).

Nos termos bancomundialistas, a premissa econômica básica é a de que um mercado global livre decide melhor quais trabalhos estão localizados em que país (Leher, 2010 apud Caufield²¹, 1996, p. 294). A consequência da reestruturação neoliberal para o mundo do trabalho é, por conseguinte, imensa. A flexibilização e a desregulamentação do trabalho tornam-se maiores e mais generalizadas, muitos dos melhores postos de trabalho são fechados, o desemprego da juventude se agrava. Tratar-se-ia, por conseguinte, de ajustar o sistema educacional a essa força de

²¹ CAUFIELD, C. (1996) *Masters of illusion: the World Bank and the poverty of nations*. New York: Henry Holt.

trabalho precarizada. É nesse contexto que Cardoso altera em profundidade toda a educação brasileira. (Leher, 2010, p. 41).

As políticas de reestruturação do Estado sob os moldes neoliberais se estabelecem definitivamente no primeiro mandato do governo FHC (1995 - 1998), filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Neste mandato, FHC buscou “reorganizar” o modelo brasileiro, por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob a liderança do ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira.

Repetindo o mantra das leis do mercado como absolutas e necessárias, Fernando Henrique Cardoso (1998) afirma que o mercado existe enquanto “uma realidade inescapável” que age “sob o imperativo da eficiência capitalista”. Assim, não se poderia relacionar ao mercado a garantia de expectativas, tais como, redistribuição de riquezas e bem-estar social. Nas palavras do ex-presidente, essas garantias requerem “ação pública”. Segundo os reformadores do Estado, é importante a distinção entre ação pública e ação estatal, já que um aspecto importante da reforma é o de separar a regulação (ação estatal) e a execução de políticas (ação pública), desobrigando o Estado do processo de operacionalização, que é repassado para a sociedade civil.

Bresser Pereira (1998) afirmou que a reforma do Estado envolve quatro problemas que se inter-relacionam: a delimitação do tamanho do Estado, a redefinição do papel regulador do Estado, a recuperação da governança (entendida como capacidade por parte do governo de implementar decisões) e o aumento da governabilidade (ou legitimidade por parte do governo e sua capacidade para governar). Ainda, os objetivos da reforma, mesmo prevendo a redução do papel do Estado, buscam o seu fortalecimento. As ações implementadas na busca de resolução dos problemas apresentados envolveram processos de privatização, publicização e terceirização.

Uma outra forma de conceituar a reforma do Estado em curso, é entendê-la como um processo de criação ou de transformação de instituições, de forma a aumentar a governança e a governabilidade. Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. (Bresser-Pereira, 1998, p. 08).

A delimitação das funções do Estado tem o intuito de demarcar sua área de abrangência e estabelecer suas novas funções, materializando-se por meio de privatizações e terceirizações. Sob a ótica neoliberal, o Estado aumentou muito suas despesas e receitas e era necessário reformular esse quadro. Assim, na visão de Bresser Pereira (1997), um dos implementadores desta reforma no Brasil, frente a esse cenário forte de gasto por parte do Estado,

[...] foi se reconhecendo que o Estado não deve executar diretamente uma série de tarefas. Que reformar o Estado significa, antes de mais nada, definir seu papel, deixando para o setor privado e para o setor público não-estatal as atividades que não lhe são específicas. (Bresser-Pereira, 1997, p. 22).

A diminuição do grau de interferência do Estado, que se fundamenta na denominada desregulamentação, tem o papel de abrir o país para a competição internacional, não organizando mecanismos de proteção da economia nacional, mas, pelo contrário, expandindo-a ao mercado externo. Frigotto e Ciavatta apontaram que, durante o governo FHC,

A dinâmica fundamental do neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. (...) Fernando Henrique Cardoso leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de um fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. Após oito anos, os resultados estão aí, evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa. O regime foi condenado aos seus próprios termos (Anderson, 2002, p. 2 apud Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 103)²².

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), houve teóricos do campo da educação que deram sustentação para estas teses, dentre estes estão Guiomar Namó de Mello e Eunice Durhan.

No início da década de 1990, Guiomar Namó de Mello publicou "Social-democracia e educação: teses para discussão". Nesse livro, a então deputada pelo PSDB-SP deslindava a ideia de que o Estado devesse responder pelas políticas sociais recorrendo à noção de "público não estatal" e usava o mote "mais cidadania, melhor governo, menos Estado". Criticava a alta concentração de poder nos órgãos centrais, a falta de autonomia das escolas e ressentia-se da ausência de: mecanismos de participação, controle e fiscalização do ensino por parte da população; de cobrança e responsabilização pelas ações do Estado; e de avaliação dos resultados escolares, razões pelas quais sugeria mudanças (Shiroma et al., 2011, p. 69).

²² ANDERSON, P. (2002) FHC deixou saldo negativo, diz historiador. Folha de S. Paulo, São Paulo, p. 9-10, 10 nov. 2002.

Guiomar, que foi orientada por Dermeval Saviani, um dos mais importantes e atuantes pedagogos brasileiros, no doutorado realizado na PUC - SP, tornou-se uma educadora relevante no cenário educacional da década de 1980, sendo nomeada Secretária Municipal de Educação em São Paulo, em 1982. Na década de 1990, passa a ressoar um discurso completamente alinhado com os organismos multilaterais chegando, inclusive, a trabalhar como assessora para o Banco Mundial.

Eunice Durhan, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), também, contribuiu no sentido de ampliar a adesão às orientações internacionais entre os educadores brasileiro. Eunice foi Secretária de Política Educacional no MEC, e centrava suas análises na questão da formação de professores e da carreira docente, indicando a necessidade de reformas voltadas para estas áreas.

Com relação ao papel do professor, Leher (2010) afirma que este foi entendido realmente como um entrave. Entre as soluções propostas, figurou a expropriação do saber do professor que, em determinadas situações, poderia ser substituído pelo recurso da tecnologia da informação.

Essa substituição tecnológica foi encaminhada por meio de medidas concretas, como o Programa TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) – que pretende capacitar professores para uso da informática na educação – e a criação do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicação (Fust), que destina recursos para conectar as escolas da rede pública à internet. (Leher, 2010, p. 45).

É sob esse contexto de implementação do neoliberalismo no país que foi sancionada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o objetivo de regulamentar a educação nacional. A necessidade de se promulgar uma nova LDB ocorreu desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, mas sua tramitação²³ foi lenta e marcada por disputas e polêmicas. Por um lado, os representantes dos movimentos de educadores (sociedade civil organizada ligada às classes subalternas) e, por outro, membros do governo seguindo as orientações previstas nos relatórios de organismos internacionais com cunho ideológico neoliberal (Silva, 1998).

²³ Sobre o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 1996, ver o livro organizado por BRZEZINSKI, I. (2000) *LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 308p.

Neste sentido, o texto finalmente aprovado em 1996 representou – por meio da falta de regulação dos dispositivos constitucionais, que deveria ser sua razão de existir – um dos mecanismos legais para neutralizar os avanços alcançados na redação da Constituição Nacional de 1988. Segundo Silva,

[...] se não se pode considerar a nova LDB, em si mesma, como expressão de uma concepção neoliberal, deve-se, a partir dos “vazios” deixados em seu texto, reconhecê-la como um instrumento que, pelo menos, não impede o realinhamento da educação a essa orientação atualmente em hegemonia. Nesse sentido, o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-o, então, com a lógica da racionalização de recursos e com a alteração do papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação. (Silva, 1998, p. 28).

Segundo Oliveira (2009), o governo FHC inaugurou uma mudança significativa com relação à abordagem sobre as políticas sociais. Enquanto na Constituição Federal de 1988 são propostas de maneira universal, a partir da década de 1990, o enfoque passa a ser os mais necessitados. No que tange à educação, passa-se a priorizar o ensino fundamental, conforme orientação internacional. A criação de um financiamento via fundo²⁴ específico para esta etapa do ensino é um demonstrativo dessa priorização.

Muitas reformas ocorridas no período FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e lei n. 9424/96. [...] Essa alteração constitucional marca a mudança de foco nas políticas educacionais coerentemente com o que ocorria no campo das políticas sociais. A partir de então, a vocação universal na condução de tais políticas afirmada na Constituição Federal de 1988 passa a ser substituída pela noção de priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo específicos. (Oliveira, 2009, p. 199).

As brechas deixadas em aberto pelo texto aprovado na lei que deveria regulamentar a educação no país possibilitaram que a orientação neoliberal pudesse se consolidar por meio de mecanismos posteriormente utilizados, impondo de forma sistemática a orientação de “retração do Estado em relação aos seus deveres com a educação.” (Silva, 1998, p. 30).

²⁴ A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, cria o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

Para Frigotto e Ciavatta (2003), a LDB sancionada é minimalista e atende aos interesses relativos à descentralização, desregulamentação e privatização ligados ao neoliberalismo. “Poderíamos dizer, sem exagero, que a nova LDB é uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas.” (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 110).

Em coerência com as demandas da reforma do Estado em curso, ocorreu a ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁵ que, segundo Bonamino (2016), em 1995 passa por um momento de inflexão, no sentido de colaborar com a focalização das políticas educacionais, ao considerar “itens sobre aspectos socioeconômicos e culturais dos alunos”. A partir de 1996, foram incluídos exames aplicados aos egressos da educação superior, além dos para a educação básica.

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. [...] A gestão escolar passa a ocupar o foco das reformas educativas nesse período, naturalizando determinada forma de organizar e gerir a educação pública, forma esta em que o Estado passa a ocupar cada vez menos o papel de principal responsável. (Oliveira, 2009, p. 2001).

O discurso gerencialista que toma as políticas sociais apenas a partir de critérios administrativos, como visto, ganhou grande relevância nas políticas educacionais que passaram a assumir a perspectiva da Qualidade Total²⁶ com o intuito de racionalizar os recursos, e, ao mesmo tempo, aumentar a sua chamada “eficiência” em uma perspectiva focalizada, ou seja, não universal, aplicada apenas a setores definidos da população, normalmente a partir de critérios de vulnerabilidade. Neste sentido, a política de avaliação colaborou nas decisões de alocação dos recursos.

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova

²⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1990, por iniciativa do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (INEP).

²⁶ Sobre este tema, ver o livro: GENTILI, P.A.A; SILVA, T.T. (1994) Neoliberalismo, qualidade total e educação, Petrópolis: Vozes, 204p.

regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. (Oliveira, 2009, p. 202).

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 93), o que ocorreu com as políticas educacionais na década de 1990 foi uma “subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”, implicando em retrocessos tanto no campo organizativo quanto pedagógico. Tal conclusão está relacionada à demonstrada influência dos organismos internacionais, ligados às grandes corporações e a países do capitalismo central, promotores das reformas neoliberais em países periféricos, que definiram os rumos da política educacional nacional no período e, como visto, encontraram eco entre importantes teóricos da educação brasileiros.

Para Santos (2012), as reformas educacionais do período propunham uma “pedagogia de mercado”, na qual todo o processo pedagógico se realiza sob critérios gerencialistas. A autora chama a atenção para o relevo, praticamente exclusivo, dado à dimensão técnica da escola em detrimento de sua dimensão política. O que implica numa repolitização sob os moldes de neutralidade que, como dito anteriormente, serve a manutenção do *status quo*.

A mudança qualitativa da pedagogia do mercado no neoliberalismo consiste na mercantilização do processo, não apenas do produto. Não apenas a “distribuição” da “mercadoria-educação” é envolvida no sistema de mercado sob a forma de sua venda por instituições privadas. Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, transpassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas. (Santos, 2012, p. 9).

A partir das principais características das políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso ressaltadas anteriormente, na próxima seção serão abordadas algumas das principais diretrizes das políticas educacionais dos mandatos do Partido dos Trabalhadores (PT), de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) e Dilma Rousseff (2011 - 2016).

2.3 Política educacional nos anos 2000: hegemonia e derrocada do projeto conciliatório social-liberal.

Os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) afirmavam que sua linha política deveria ser caracterizada como neodesenvolvimentista. Pretendia-se, desse modo, ancorar-se no nacional desenvolvimentismo, hegemônico no Brasil a partir da década de 1930 até o final da década de 1980. E, ao mesmo tempo, como assinala o uso do prefixo “neo”, estabelecer também algumas importantes distinções com relação ao seu antecessor.

Outro objetivo era o de promover um discurso que se afastasse do projeto neoliberal que havia sido hegemônico durante a década anterior e já demonstrava severos sinais de crise. Como ressalta Leher (2012), a ascensão do governo do Partido dos Trabalhadores no Brasil ocorre sob a sombra recente da crise Argentina, em 2001.

Entretanto, como analisa Boito Jr (2012), a distinção entre neodesenvolvimentismo e neoliberalismo é existente apenas no plano discursivo. Para o autor, em casos como este, importa observar se há uma “mudança de modelo”, ou, graças às características adaptativas próprias do desenvolvimento do sistema capitalista, o que ocorre é uma “mudança no modelo”. Dessa forma, o autor é taxativo ao caracterizar o neodesenvolvimentismo: “trata-se do desenvolvimentismo possível dentro do modelo capitalista neoliberal periférico.” (Boito Jr, 2012, p. 69).

Castelo (2012), em seu artigo intitulado “O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro”, utiliza como epígrafe um trecho de Adam Schaff, que ilustra e dá a tônica das críticas traçadas ao chamado neodesenvolvimentismo:

Constitui já uma regra o fato de todas as correntes, que, com a ajuda do prefixo “neo”, se reclamam de uma escola reconhecida como clássica, aproveitarem desta os seus elementos retrógrados e esvaziarem-na cuidadosamente do que era nela a expressão de uma real grandeza. (Schaff apud Castelo, 2012, p. 614)

Boito Jr (2012) afirma haver três diferenças entre o nacional desenvolvimentismo e o neodesenvolvimentismo que merecem ser destacadas:

- 1) O neodesenvolvimentismo produz menos crescimento econômico que seu antecessor, devido à acumulação financeira típica do modelo neoliberal a qual se submete;
- 2) Caracteriza-se por ser um desenvolvimentismo com especialização regressiva, que admite a primarização da economia respeitando o papel que o neoliberalismo impõe ao país na divisão internacional do trabalho. Dessa forma, entre as principais empresas nacionais que ganham relevo sob o neodesenvolvimentismo estão as produtoras de *commodities*, que possuem as cadeias produtivas pouco complexas;
- 3) Maior abertura ao mercado externo na forma de exportações. “O processo de reconcentração da renda ocorrido nas décadas neoliberais e a abertura da economia brasileira estimulam o foco nas exportações” (Boito Jr, 2012, p. 70).

Apontadas as mais importantes distinções entre neodesenvolvimentismo e nacional desenvolvimentismo, observa-se que o novo desenvolvimentismo adequa-se às principais orientações da doutrina neoliberal. Entretanto, há também importantes distinções entre o neoliberalismo ortodoxo, hegemônico na década de 1990, e sua expressão a partir dos anos 2000, o neodesenvolvimentismo. Boito Jr (2012) aponta a existência de um forte campo oposicionista, por parte da burguesia do país, aos governo do PT²⁷.

O presidente (Luiz Inácio Lula da Silva) tem um trunfo político próprio: pode se apoiar, graças aos programas de transferência de renda, nos trabalhadores pauperizados e desorganizados, com os quais logrou estabelecer uma relação política de tipo populista. A política econômica do governo propiciou também algum ganho ao sindicalismo – aumento do emprego no setor público e privado, melhoria salarial do funcionalismo público, pequena recuperação do salário mínimo – além de oferecer uma isca ao movimento sindical: a oficialização das centrais sindicais. O governo implementou, também, políticas públicas dirigidas a reivindicações populares organizadas. (Boito Jr, 2012, p. 73).

Com alguma intervenção focalizada em questões sociais e por meio do discurso neodesenvolvimentista buscou-se aparentar um distanciamento com relação ao pensamento neoliberal, isto por que ao final da década de 1990 e, após

²⁷ Para compreender as disputas entre as frações da burguesia nacional e a composição de classe da chamada frente neodesenvolvimentista, indica-se as referências:
BOITO JR, A.; GALVÃO, A. (2012) Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000. São Paulo: Alameda, 429p.
BOITO JR, B. (2018) Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT. São Paulo: UNESP, 336p.

mais de 10 anos de reformas neoliberais em curso no país, este modelo dava severos sinais de crise.

Diante desses primeiros sinais do desgaste do neoliberalismo, percebeu-se uma dupla movimentação na política regional: de um lado, as classes dominantes readequaram seu projeto de supremacia, incorporando uma agenda de intervenção focalizada nas expressões mais explosivas da “questão social”, naquilo que se convencionou chamar de social-liberalismo; assim, a supremacia burguesa ganhou novo fôlego (...). De outro, uma mobilização política das classes subalternas antagônicas ao neoliberalismo levou à derrubada de governantes alinhados ao Consenso de Washington (Argentina, Bolívia, Equador, Peru) e à eleição de coalizões partidárias com posições antineoliberais (Venezuela, Brasil, Argentina, Bolívia, Equador, Uruguai). (CASTELO, 2012, p. 624).

Entretanto, na maioria dos casos, o contraponto discursivo com relação ao neoliberalismo, útil nos processos eleitorais, não se efetivou em políticas antagônicas a este projeto após os pleitos eleitorais. Segundo Castelo (2012), alguns governos aderiram ao neoliberalismo, assumindo uma política social-liberal. Para o autor, “o governo Lula é o caso mais emblemático dessa adesão ao projeto de supremacia burguesa.” (Castelo, 2012, p. 624). Neste sentido, Castelo (2012) observa que, sob o social-liberalismo petista, o tripé superávit primário, metas inflacionárias e câmbio flutuante, defendido pelo Consenso de Washington, é mantido.

No que refere-se à educação, os autores Davies (2014) e Oliveira (2009) afirmam haver muitas continuidades com relação ao governo FHC, porém, com algumas diferenças importantes. Uma política relevante, mesmo não sendo somente atrelada ao campo educacional, implementada já no primeiro mandato do PT, foi o programa Bolsa-Família²⁸. Segundo Oliveira (2009), pesquisas como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), de novembro de 2005, demonstraram que programas como o Bolsa-Família modificam “as condições de existência de seus beneficiados, melhorando sua renda e possibilitando o acesso a determinadas coberturas e serviços que, ainda que elementares, passam a significar um padrão de vida menos indigno.” (Oliveira, 2009, p. 203).

É importante, contudo, pontuar, que o programa Bolsa Família se articula à concepção neodesenvolvimentista de política social, no qual, “mediante políticas

²⁸ O Bolsa-Família representa uma reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola criado no governo Fernando Henrique Cardoso.

públicas que promovem o acesso da população aos serviços sociais privados de saúde e educação, bem como a transferência direta de renda para alavancar o consumo.” (Pfeiffer, 2014, p. 755-756). Além disso, nessa mesma gestão, foi instaurado o programa Primeiro Emprego que se vinculava à escola, de forma que a educação no período colaborou diretamente com as medidas de distribuição de renda (Oliveira, 2009).

Dentro da perspectiva de estimular o “crescimento” e voltado especificamente para políticas educacionais, o Programa de Desenvolvimento da Educação foi lançado em 2007, coordenando 30 ações relacionadas às diferentes modalidades e níveis de ensino (Saviani, 2007).

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação [PDE] foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. (Saviani, 2007, p. 1233).

Dentre as 30 ações presentes no Plano, algumas se sobressaem pelo impacto que tiveram na educação nacional, entre elas está a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), substituindo e ampliando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no governo FHC. Assim, o Fundo passa a contemplar toda a educação básica e o percentual de arrecadação para a composição do fundo é ampliada para estados e municípios. Desse modo, eleva-se “de 15 para 20%, do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados, por determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando-se a complementação da União.” (Saviani, 2007, p. 1234).

Outra ação importante presente no PDE foi a meta de alcançar a nota 6,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) até 2022. O IDEB foi criado em 2007 pelo INEP e representa a composição entre o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações do INEP. O índice serve como balizador para a distribuição financeira realizada por programas como o Dinheiro Direto na

Escola (PDDE), que prevê incentivos financeiros às escolas que atingirem as metas previstas no plano.

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade. (Oliveira, 2009, p. 205).

As medidas ressaltadas demonstram a manutenção das políticas de avaliação com o intuito de focalizar recursos e envolver a sociedade civil, principalmente os professores, que passam a ser responsabilizados pelos resultados das metas relacionadas à qualidade do ensino na educação básica. Portanto, apontam muitas permanências em relação à gestão anterior e, sobretudo, indicam a manutenção do projeto de aproximação da educação pública aos preceitos do mercado.

No que se refere à educação superior, esta teve uma significativa expansão durante o período em questão, tanto no setor público como privado, por meio de políticas como o Financiamento Estudantil da Educação Superior (FIES)²⁹, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O FIES, criado no governo FHC, passa por importantes reformulações durante os governos do PT, ampliando sua abrangência para a pós-graduação *stricto sensu* e facilitando o abatimento do saldo devedor.

Uma das mudanças significativas durante o governo Lula em relação aos agentes financiadores do FIES, foi a criação do FNDE, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, que passou a ser o agente operador, também tratou da ampliação dos bancos financiadores como Caixa Econômica Federal e Banco do Brasil. Tais medidas estimularam as oportunidades de vagas a base dos financiamentos, o que provocou um aumento em matrículas e instituições de ensino superior privadas em todo país, já em crescimento desde o governo anterior. (Marques, 2018, p. 665).

²⁹ O FIES foi criado no governo Fernando Henrique Cardoso, sendo institucionalizado pela Lei nº 10.260 de 2001.

O PROUNI e o REUNI foram programas criados pelos governos do PT com o intuito de ampliar as matrículas em instituições de ensino superior, tanto no setor público como privado. Para Saviani, no entanto, a expansão de matrículas no setor privado foi significativamente mais ampla.

Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do Programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa “Universidade para todos”, o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições. (Saviani, 2010, p. 14).

Entre as principais críticas aos programas, mesmo considerando o aumento de matrículas, está a desproporção da ampliação entre o setor público e privado, na qual o setor privado foi prioritário. Este é um ponto importante tanto do ponto de vista da formação dos estudantes, visto que comprovadamente as instituições públicas oferecem uma formação mais sólida, quanto da produção científica, pois “as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil.” (Saviani, 2010, p. 15).

Durante os governos do PT ocorreu, também, uma significativa expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica que, inclusive, contribuiu para a diversificação das instituições de ensino superior, pois os Institutos Federais passaram a ofertar cursos de graduação e pós-graduação. Em 2005 foi lançado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional³⁰, que revogou a proibição da criação de novas unidades de ensino profissional federais imposta pela Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, sancionada durante o governo Itamar Franco.

Segundo dados do MEC, a primeira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, iniciada em 2005, transformou o CEFET Paraná em Unidade Tecnológica Federal do Paraná e cria 60 novas unidades. Em 2007, ocorreu a segunda fase do plano e, até 2014, foram criadas mais 362 unidades, totalizando 422 novas unidades entre 2003 e 2014, uma expansão muito

³⁰ A Lei nº 11.195, de 2005 lança o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

significativa se considerarmos que o total de unidades em 2014 é de 562 unidades.

Davies (2014) ressaltou o fato de que, apesar de haverem muitas continuidades entre a política educacional do governo FHC e dos governos do PT, houveram também algumas rupturas. Tais rupturas indicam um sentido progressista, tais como as políticas de ação afirmativas. Foram características dos governos PT na educação a ampliação do acesso ao ensino superior, mesmo mediante um forte viés privatista, e o crescimento da rede federal de ensino, como aponta Davies.

No que se refere à política fiscal, o autor aponta um crescimento dos recursos destinados à educação. Como ressalta Saviani³¹ (2009), a vinculação orçamentária para a educação, presente na Constituição de 1988, nunca foi adequadamente cumprida no Brasil, mas, segundo Davies, foi ampliada a partir do segundo mandato de Lula. Com relação a este ponto, é relevante considerar as práticas correntes de desoneração tributária ou de renúncia fiscal que tem impacto direto na educação e em outras políticas públicas.

O projeto neodesenvolvimentista é fortemente abalado em função dos efeitos da crise vivenciada pelo capitalismo em 2008. Diante de um grave quadro social, composto por inúmeras mobilizações contra o governo e a recomposição do bloco hegemônico, que desejava aprofundar o projeto neoliberal e ampliar suas taxas de lucro, em 2014, Dilma Rousseff foi destituída do cargo, por meio do processo de *impeachment*. A composição de classe da frente, autodenominada neodesenvolvimentista limitou a realização das contrarreformas (reforma trabalhista, previdenciária, fiscal) entendidas como necessárias pela burguesia nacional e pelas frações de classe articuladas ao capital internacional, a partir do cenário de crise econômica. Neste cenário, a heterogeneidade do bloco que sustentava o modelo se desagrega, diante das contradições vigentes.

Segundo Boito Jr (2018), diante do contexto de crise, entre os anos de 2014 e 2015, ocorrem dois processos concomitantes que vão colaborar com o *impeachment* no ano seguinte. Por um lado, o fortalecimento do campo neoliberal ortodoxo de oposição e, por outro, um aumento das contradições internas, visto

³¹ Em texto elaborado em 2009, como subsídio para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010.

que setores burgueses que apoiaram o PT, passam à compor à oposição ao governo.

A crise política atual é a crise do governo neodesenvolvimentista de Dilma Roussef. Exacerbaram-se contradições já presentes no processo político brasileiro, surgiram contradições novas e consolidou-se uma força política organizada com capacidade de depor o governo. Ela foi provocada, fundamentalmente, pela forte ofensiva restauradora do campo neoliberal ortodoxo que pretende iniciar uma nova onda de reformas neoliberais no Brasil. (Boito Jr, 2018, p. 211).

Dessa forma, após o colapso do projeto neodesenvolvimentista e o golpe sobre presidenta eleita, ascende ao poder o bloco monetarista (campo neoliberal ortodoxo), alinhado ao grande capital financeiro internacional, ao qual se vincula o vice-presidente Michel Temer, que assume a presidência da república.

Como dito, o principal interesse de tal bloco é o avanço das chamadas contrarreformas, que apontam para uma menor interferência do Estado na economia, principalmente no que se refere às garantias de direitos sociais e trabalhistas, entre estes, a educação.

Na próxima sessão, se observará as principais ações do governo Michel Temer com impacto direto sobre as políticas educacionais: A Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que instaura um novo regime fiscal, que ficou conhecida como “PEC³² do fim do mundo”, e a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017.

2.4 A retomada do neoliberalismo sem conciliação de classes: política educacional no governo Michel Temer

Michel Temer assume o governo como presidente interino no dia 12 de maio de 2016, durante o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Roussef. A condição de interino dura pouco mais de três meses e, em 31 de agosto de 2016, é empossado como presidente da república exercendo mandato até 31 de dezembro de 2018.

A motivação do golpe que destituiu Dilma e o Partido dos Trabalhadores do executivo nacional é a ruptura, por parte da burguesia, da postura conciliatória. Tal parte da elite já não admitia mesmo pequenas concessões ao setor social dentro

³² Proposta de Emenda Constitucional.

da política neoliberal e visava o desmonte de políticas sociais conquistadas anteriormente, desde as proteções ligadas ao trabalho, das décadas de 1930 e 1940, até as garantias sociais postas pela Constituição de 1988. Segundo Braz (2017):

Dilma, mesmo tendo feito um governo (como fizeram os governos petistas desde 2003) predominantemente voltado para os interesses do grande capital e de seus sócios brasileiros e, a partir de 2015, tendo adotado um programa de governo muito semelhante ao que foi apresentado (e derrotado) pelo candidato do PSDB em 2014, foi arrancada da presidência da República porque foi considerada incapaz de permanecer à frente dos interesses capitalistas que tanto serviu. Estes agora precisavam de um governo genuinamente burguês, capaz de não ceder o mínimo aos trabalhadores, de lhes retirar o pouco que conquistaram e de servir inteiramente, sem concessões, ao grande capital. O pacto de classes já não mais prestava. (Braz, 2017, p. 87-88).

Dessa forma, o processo de “espoliação” do Estado, possibilitado pela hegemonia do pensamento neoliberal e iniciado no Brasil na década de 1990, (Paulani, 2008) avança, com o *impeachment*, a passos largos. Não há mais espaço para concessões mínimas, próprias do social liberalismo, que mantiveram a frente autoproclamada neodesenvolvimentista na dianteira dos governos de 2003 a 2016. Sobre o golpe de 2016, Braz (2017) afirma:

O impeachment vem se constituindo recentemente, em especial na América Latina, numa forma “democrática” de depor governos que, embora já tenham servido aos interesses do grande capital, já não servem ou os contrariam em alguma medida. As deposições de governos latino-americanos “inconvenientes” não têm resultado na instalação de ditaduras apoiadas nas forças militares e são feitas com rasgados discursos que apelam ao “republicanismo” e, claro, à democracia. (Braz, 2017, p. 89).

Dessa forma, como esperado, avançam aceleradas as contrarreformas sob o governo Temer. Entre suas primeiras ações no governo está a proposição de uma emenda constitucional que objetiva limitar os gastos públicos com políticas sociais. A PEC nº 241, que limita os gastos públicos em políticas sociais entre 2017 e 2037, é apresentada em 15 de junho de 2016 ao Congresso Nacional e termina sua tramitação sendo publicada como Emenda Constitucional em 16 de dezembro de 2016.

Em suma, o novo regime fiscal estabelece limites de cada exercício (anual) para as despesas primárias, tendo como base o limite do exercício imediatamente anterior reajustado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Como consequência, a vinculação orçamentária destinada à educação (e também a saúde) presente na Constituição Federal é suspensa, implicando de forma efetiva em perda de recursos para as políticas sociais. Nesse sentido, em um estudo considerando simulações realizadas por Amaral (2016), FINEDUCA (Nota nº 1/2016), Silva (2016), Fórum 21 (2016) e Mendlovitz (2016), Oliveira e Silva (2018) concluíram que:

As diferentes simulações evidenciam a diminuição de recursos para a área da Educação. Assim, inviabiliza-se o atingimento de metas do Plano Nacional de Educação, as quais preveem, dentre outras, atingir o patamar mínimo de 7% do PIB a ser aplicado na área em até 2019 e 10% no final de vigência do mesmo, ou seja, 2024. Inviabilizam-se também as estratégias referentes à implantação do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) - e a implementação plena do Custo Aluno Qualidade (CAQ). (Oliveira e Silva, 2018, p. 261 e 262).

A EC nº 95 implica em perdas reais dos investimentos anteriormente previstos para a educação tanto por meio da vinculação orçamentária constitucional, quanto no Plano Nacional de Educação (2014-2024), além de representar a possibilidade de um enxugamento do Fundo Nacional para a Educação Básica (FUNDEB), que possui vigência legal prevista até o ano de 2020³³.

Também relacionada à educação foi a proposição da Medida Provisória que visa reformar o Ensino Médio, em 26 de outubro de 2016. A reforma do Ensino Médio modifica a Lei PEC nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O Ensino Médio é o último nível de ensino da educação básica e, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, possui as seguintes finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

³³ Para a tese pretendemos fazer uma análise da tramitação da Emenda Constitucional nº 95.

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996, seção IV).

A exposição de tais finalidades é relevante, pois muito do que se têm discutido a partir da reforma é se estas serão atendidas com a nova redação da LDB ou se, devido ao caráter instrumentalista da reforma, muitas destas finalidades não serão alcançadas. A reforma do Ensino Médio termina sua tramitação sendo publicada em Diário Oficial como Lei nº 13.415, no dia 16 de fevereiro de 2017. Entre as principais mudanças estão o currículo dividido em itinerários formativos, aumento da carga horária anual e total, padronização dos conteúdos estabelecida por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os pontos centrais da proposta estão em discussão no cenário educacional ao menos desde 2013, por ocasião da proposição Projeto de Lei nº 6.840, do referido ano, elaborado por uma comissão especial formada para promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio.

O Projeto de Lei foi rechaçado por pesquisadores da área, estudantes e trabalhadores da educação que, inclusive, se organizaram contra sua aprovação, criando, no início de 2014, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM)³⁴. A organização da sociedade civil colheu frutos e, apesar de uma tramitação que indicava no sentido da aprovação do projeto, este não é sancionado.

Na página do movimento na internet encontra-se um texto elaborado em maio de 2014 e denominado “Por uma formação humana integral – não ao retrocesso no Ensino Médio”³⁵. Neste texto estão expressas, ponto a ponto, as críticas do MNDEM ao PL, embasadas por um diagnóstico sobre o nível de ensino

³⁴ O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi criado por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), no início de 2014, com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013.

³⁵ O texto “Por uma formação humana integral – não ao retrocesso no Ensino Médio” está disponível nos anexos desta tese.

em questão, além de proposições concretas relativas ao mesmo. Neste texto são tratados a diferença entre horário integral e educação integral, o ensino noturno, o currículo com opções formativas por ênfase em contraposição à formação global e desenvolvimento pleno do educando, o recurso de temas transversais ao currículo, a educação profissional e, ainda, a formação do profissional docente.

A partir deste, é possível perceber o abismo entre o que propõe a sociedade civil organizada, do ponto de vista dos subalternos, e o projeto encampado pelo governo, de interesse das classes dominantes, notadamente os grandes grupos privados de educação e o empresariado interessado em mão de obra para o mercado de trabalho. Tais grupos, apesar da derrota inicial, não desistiram de suas proposições que, dentro da conjuntura após o golpe, voltaram à cena como Medida Provisória (MP) do governo Michel Temer. Como esperado, a medida gerou grande descontentamento.

As principais críticas, imediatamente colocadas, relativas à MP são a forma autoritária como foi proposta, pois o recurso de uma Medida Provisória deve ser excepcional e urgente. Este não era o caso, visto que a BNCC, na qual se baseia o texto da reforma, não estava aprovada ainda. Além do fato de que, por ser uma alteração que confrontava fortemente a legislação anterior, garantir o processo democrático exigia que os trâmites normais para um projeto de lei fossem seguidos.

Importante retomar que a tramitação regular dos pontos da proposta havia ocorrido resultando na não aprovação do projeto. Este fato reforça a ideia de uma imposição autoritária da reforma por parte do governo, notadamente pelo executivo nacional. Em documento publicado logo após a veiculação da MP, a ANFOPE³⁶ declara:

[...] uma reforma imposta por Medida Provisória é uma atitude autoritária, irresponsável e inadequada para definir as políticas educacionais, pois desconsidera o conhecimento acumulado sobre o Ensino Médio, impossibilita o diálogo com as instituições formadoras e entidades científicas do campo da educação, contrariando os princípios do processo democrático. (ANFOPE, 2016).

Ressaltando que tal medida ignora “[...] as discussões anteriores e aquelas em andamento no Brasil sobre os rumos da educação” (ANFOPE, 2016) e afirma a necessidade de debates que envolvam os profissionais da educação e suas

³⁶ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

entidades representativas, bem como os estudantes, para a instalação de uma reforma com tais proporções.

Segundo a MP em questão, o currículo passa a ser padronizado por uma BNCC que ainda não estava aprovada, mas que já indicava a supressão ou diminuição da carga horária total de disciplinas como Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, retirando, assim, o caráter de formação ampla para a cidadania, que é uma das finalidades desse nível de ensino.

Dessa forma, é proposta a divisão em itinerários formativos que descaracteriza o Ensino Médio enquanto educação básica e contribui para uma compreensão elitista do currículo pois, favorece a historicamente combatida dualidade do ensino entre ricos e pobres. A atual reforma divide a formação em cinco itinerários formativos após a alteração do Artigo 36 da LDB, que passa a versar:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (Brasil, 2017, Art. 4º).

Os estudantes das classes subalternas que, em geral, têm menos tempo para se debruçar exclusivamente sobre sua formação, precisando recorrer mais cedo ao trabalho como forma de complementar, ou mesmo assumir, a renda familiar, provavelmente optarão pela ênfase no ensino profissional. Tendo, dessa forma, prejuízos nas bases necessárias para o ingresso em cursos de nível superior e reforçando o tão combatido dualismo educacional entre classes subalternas e dominantes.

Segundo Santos (2012), dualidade em educação é um conceito que remete a proposição de projetos distintos de educação, fundamentado nas desigualdades sociais da sociedade de classes e que preconiza uma formação geral às classes dominantes e uma educação profissionalizante às classes trabalhadoras. Outro ponto relevante, neste sentido, é que a oferta das ênfases, segundo a MP, fica a critério dos sistemas de ensino que não são obrigados a oferecer todas, ou sequer mais de uma, das ênfases supracitadas, alijando, dessa maneira, a possibilidade

de escolha na formação, o que serviu de propaganda por parte do governo ao projeto.

Além disso, a reforma altera a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, ao acrescentar a formação técnica e profissional aos níveis e modalidades de ensino aos quais se dedica o fundo, para estudantes que, já tendo concluído a educação básica, optem por cursar esta ênfase. Dessa forma, possibilita-se o uso de recursos do FUNDEB para unidades escolares que atuem exclusivamente na formação técnica e profissional, o que implica na diminuição dos recursos anteriormente destinados de forma exclusiva à educação básica.

Também há a ampliação dos canais de parceria público-privada, indicando uma paulatina desobrigação do Estado com o ensino e uma interferência do mercado, inclusive nas instituições públicas de ensino. A nova lei possibilita a parceria entre instituições de natureza distinta na formação de nível médio. Dessa forma, o estudante poderá cumprir as disciplinas da BNCC em uma escola pública e as disciplinas da ênfase em uma instituição particular, por exemplo. Ainda, institui um regime de créditos no Ensino Médio e prevê o cumprimento de parte do curso na modalidade de ensino a distância. Este fato aparece explícito no parágrafo 11 do Artigo 36, que passa a versar:

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (...). (Brasil, 2017).

Isso indica, não por acaso, que o Ensino Médio passa a representar uma grande oportunidade de lucro para empresários do ramo educacional, nos moldes do que aconteceu no ensino superior durante os governos petista, inclusive ao serem destinadas verbas públicas ao ensino privado, por meio de programas similares ao FIES e PROUNI. Neste sentido, segundo Melo e Sousa (2017), os grupos empresariais ligados ao ensino, tais como Anima, Kroton, Ser Educacional e Estácio “tiveram alta em suas ações na bolsa de valores paulista, quando do anúncio da Medida Provisória nº 746/2016, de reforma do Ensino Médio.” (Melo e Sousa, 2017, p. 30).

Ainda há uma desprofissionalização do professor ao se admitir que profissionais com notório saber ministrem disciplinas na educação profissional. Segundo nota da ANFOPE (2016), tal recurso “[...] reforça a desqualificação e a desprofissionalização dos professores, com impactos negativos na qualidade do ensino, aviltando, sobretudo, a formação, a carreira e os salários do magistério”. Fazendo um balanço das mudanças que a reforma do Ensino Médio engendram na educação nacional, Melo e Sousa afirmam:

[...] o efeito destrutivo à educação pública caracterizando-a apenas enquanto uma preparação ao trabalho simples de natureza indiferenciada, desconsiderando assim seu papel mais alto que é o da educação crítica, emancipadora, de formação social e humanística. (Melo e Sousa, 2017, p. 32).

Como afirmado anteriormente, a mobilização e a organização de setores da sociedade civil ligados à educação foram frutíferas na conjuntura inicial (2013), quando se seguiram os trâmites regulares do processo democrático para a aprovação de um projeto de lei. Entretanto, com a mudança de cenário pós *impeachment*, o governo resolve impor mudanças de forma prioritária, por meio de uma Medida Provisória. Porém, é relevante observar o resultado final da tramitação da reforma, pois o projeto original sofreu modificações e estas, em grande medida, representam a pressão realizada por parte da sociedade civil.

Dentre os pontos que sofreram alteração estão a delimitação do repasse, previsto no Artigo 14 da Lei nº 13415/2017, às escolas públicas – o que não estava determinado na MP, embora tal delimitação não dê conta das críticas que indicavam uma ampliação da mercantilização do ensino – e a ampliação dos canais de parcerias público-privadas em educação, como se pode notar nos artigos 4 e 11 da Lei nº 13415/2017³⁷.

A retirada da obrigatoriedade de disciplinas também foi alterada. Assim, sociologia, filosofia, artes e educação física devem fazer parte da Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, a presença de sociologia e filosofia em todos os anos do Ensino Médio, que a LDB previa, não é mais obrigatória.

O ensino noturno, que não era tratado na redação da MP, passou a ser apontado. Mas, como não se prevê redução da carga horária obrigatória para esta modalidade, o problema permanece. Assim, provavelmente, a formação do Ensino

³⁷ A Lei nº 13415/2017 consta nos anexos desta tese.

Médio noturno não poderá ser concluída em três anos, o que representa uma dificuldade a mais para estudantes que, em geral, não são privilegiados.

Entre o que não foi alterado durante a tramitação estão os pontos centrais da proposta, o currículo submetido à padronização de uma Base Nacional Comum Curricular e fatiado em itinerários formativos, o aumento da carga horária obrigatória, além da possibilidade de pessoas sem formação ministrarem conteúdos no Ensino Médio.

A propaganda do governo que afirmava “Novo Ensino Médio, quem conhece aprova” cai por terra quando se sabe que os pontos centrais da proposta estavam em debate no cenário político educacional do país há mais de três anos, sendo veementemente rejeitados pelas mais importantes associações de pesquisa educacional no país, tanto as analisadas neste trabalho como por outras, além de associações estudantis e de trabalhadores em educação.

Figura 1 – Propaganda do MEC sobre a reforma do Ensino Médio



Fonte: CALAMEO.Download, 2020.

Assim, parte da sociedade civil que já vinha organizada em mobilizações contra o golpe, manteve-se articulada e encampou lutas contra as reformas propostas por Temer logo no início de seu governo. As ocupações dos Institutos Federais se inserem neste contexto de luta e visavam intervir contrariamente à aprovação de medidas como a PEC e a reforma do Ensino Médio. No próximo capítulo serão abordadas as ocupações dos *campi* do IFRJ, Realengo e Nilópolis, com foco nos aprendizados teóricos e práticos construídos pelos estudantes durante o processo de ocupação.

3. As ocupações dos campi Realengo e Nilópolis do IFRJ

Este capítulo tratará das ocupações dos Institutos Federais de Educação do Rio de Janeiro, realizadas com o propósito de resistir às políticas que afetaram diretamente a educação em 2016, no contexto pós golpe. Tais políticas se refletem na Emenda Constitucional nº 95 e na reforma do Ensino Médio, que foram abordadas no capítulo anterior. Desse modo, optou-se por realizar a pesquisa em dois *campi*: IFRJ/Realengo e IFRJ/Nilópolis.

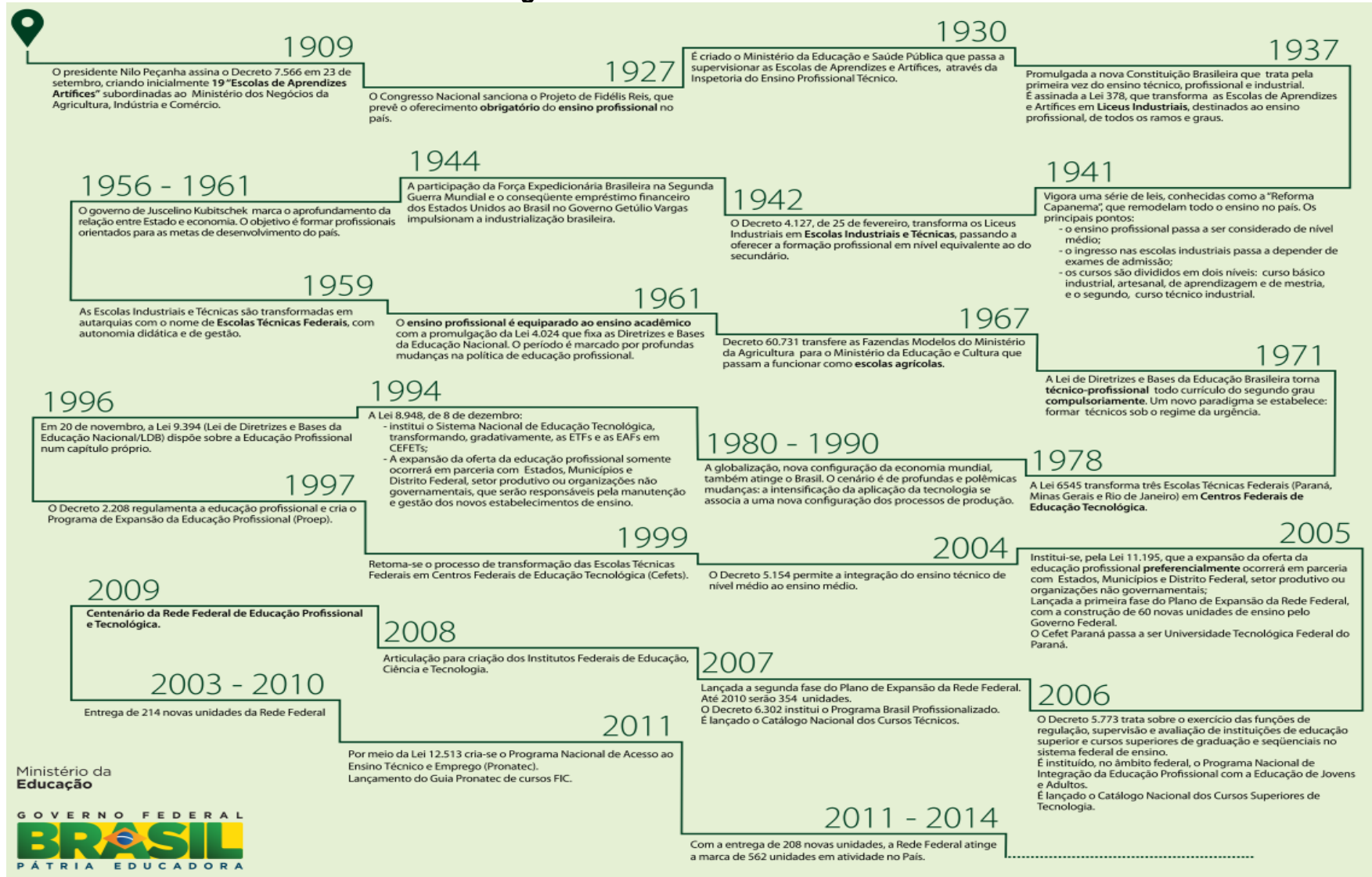
Os Institutos Federais de educação fazem parte da Rede Federal de Educação, que iniciou sua história com a assinatura do Decreto nº 7.566, em 1909, que criou 19 escolas de aprendizes e artífices pelo presidente Nilo Peçanha. Em 1994, por meio da Lei nº 8.948, durante o governo Itamar Franco, as antigas escolas de aprendizes e artífices e escolas técnicas federais transformam-se gradativamente em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e institui-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Esta mesma Lei de 1994 proíbe a criação de novas unidades de ensino na Rede Federal por parte da União. Esta proibição foi mantida durante todo o governo Fernando Henrique Cardoso e, em 2005 inicia-se um processo de expansão da Rede por meio da Lei nº 11.195. Na página da própria Rede na internet, registra-se:

A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. (Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2016).

Notadamente, durante os governos do Partido dos Trabalhadores, a educação técnica e profissional do país passou por um crescimento de elevada proporção. A política social liberal buscou um fortalecimento de alguns setores da economia nacional e, portanto, os Institutos Federais eram instituições estratégicas tanto no desenvolvimento tecnológico, como na formação de profissionais.

O processo que culminou no golpe em 2016 pode ser entendido como uma ameaça a esta política, visto que o governo Temer se alinha com a burguesia monetarista, interessada em radicalizar as reformas de cunho neoliberal, diminuindo investimentos em políticas sociais, incluindo as políticas de educação.

Figura 2 – Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Ministério da Educação, 2014.

Estas informações sobre a criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional são relevantes na medida em que ajudam a situar sobre a história e o contexto nos quais as ocupações aconteceram. Além destas, outras questões são importantes para este panorama, como se verá adiante.

3.1 Um breve histórico do movimento estudantil brasileiro

Como anteriormente afirmado, as ocupações dos Institutos Federais levadas a cabo por diversos setores, como pesquisadores, trabalhadores e estudantes, compunham uma luta nacional contra as contrarreformas. Dessa forma, para pensar o movimento de ocupação iniciado em 2016, é importante situá-lo como compondo um longo lastro histórico de mobilização estudantil no país. Arthur Poerner, em seu livro “O poder jovem”, traça a trajetória de tais mobilizações, desde o Brasil colônia até o início do novo século.

Poerner (2004) aponta como marco divisor de tal história a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937. Segundo o autor, a UNE passa a ter uma atuação política mais relevante a partir do Estado Novo (1937 – 1946), por ocasião da luta antifascista no contexto da Segunda Guerra Mundial. Poerner afirma que a primeira grande passeata de estudantes convocada pela entidade ocorreu em 1942. No mesmo ano, a UNE consegue sede própria por meio de uma ocupação.

Os estudantes ocuparam o antigo Clube Germânia, situado na praia do Flamengo, na cidade do Rio de Janeiro, fechado por ocasião da decisão de autoridades brasileiras que determinava que clubes e agremiações de origem alemã, italiana e japonesa deveriam ter seus nomes alterados ou encerrarem suas atividades. Durante o Estado Novo, ainda no período em que prosseguiu a guerra entre eixo e aliados, a entidade encampou a luta antifascista e, com o fim da guerra, passou a se dedicar à campanha pela democratização do país e pela anistia dos perseguidos pelo regime.

Poerner (2004) demonstra que a UNE, desde sua fundação, foi uma entidade diversa, no sentido de alternar em sua direção grupos hegemônicos mais, ou menos, alinhados com o governo, compondo um largo espectro entre grupos mais conservadores e mais à esquerda. O autor relata que os estudantes foram ativos na luta pelas reformas de base na década de 1950 e início da década

de 1960. Com o Golpe Militar, em 1964, os estudantes passam a ser vigiados e perseguidos, visto que, segundo Poerner (2004, p. 201), “ser estudante equivalia a ser subversivo”.

Os estudantes resistiram e lutaram contra a Ditadura Militar, tendo suas entidades fechadas e sua atuação proibida. Enfrentaram vigilância, agressões, sequestros, tortura e foram mortos. Um caso, em especial, se consagrou como um marco na história do movimento estudantil: a morte do estudante Edson Luiz no refeitório do Calabouço³⁸, aos 28 dias do mês de março de 1968. A ação policial se desenrolou enquanto os estudantes faziam sua refeição no intervalo de aulas (Poerner, 2004).

A data do assassinato de Edson Luiz até hoje é lembrada como um dia de mobilização e luta estudantil. Deste momento até 1977, a luta dos estudantes, como quase toda resistência ao regime militar, ocorreu na clandestinidade.

É evidente que a volta às ruas não se deveu apenas à tradição democrática e progressista do movimento estudantil. Nem as manifestações que, a partir de março de 1977, se estenderam a todo o país constituíram apenas um ritual de protesto “próprio da idade”, como queriam crer os mais paternalistas. Os estudantes voltaram às ruas com reivindicações bem concretas: mais verbas para a universidade; o rebaixamento das anuidades no ensino superior particular (com a limitação dos aumentos aos 35% fixados pelo Conselho Federal de Educação); a melhoria do nível de ensino e da alimentação nos restaurantes universitários; a defesa do ensino público e gratuito; a revogação das punições impostas a colegas (sobretudo na PUC do Rio); o fim da aplicação indiscriminada – principalmente na Universidade de Brasília – da pena de jubramento aos estudantes de menor rendimento (em geral, os mais pobres, que trabalham para custear os estudos) e a libertação de colegas presos. (Poerner, 2004, p. 280-281).

Com a volta dos protestos, a ditadura aumentou a repressão. Entretanto o desgaste do regime, inclusive em termos econômicos, constituiu uma base popular considerável de apoio às mobilizações. Em primeiro de janeiro de 1979, o Ato Institucional nº 5 é revogado. Inicia-se, na década de 1980, o período de abertura e transição. Com as entidades estudantis de volta à legalidade, ocorrem os congressos e eleições para escolha de seus dirigentes. Segundo Poerner, já neste período, o PCdoB torna-se hegemônico, conduzindo inclusive a luta estudantil pelo impedimento de Fernando Collor.

³⁸ Calabouço era um restaurante localizado no centro do Rio de Janeiro, que ofertava comida a baixo custo, sendo muito freqüentado por estudantes.

Depois do excelente relacionamento com o governo Itamar Franco, a UNE voltou à oposição sistemática, por considerar que o governo de Fernando Henrique Cardoso representava a retomada do projeto neoliberal, com a sua agenda de privatizações, flexibilizações, redução de direitos e conquistas sociais e trabalhistas, submissão do país na política externa, econômica e comercial, etc. (Poerner, 2004, p. 301).

A hegemonia do PCdoB sobre as maiores entidades estudantis se manteve durante todo o governo FHC. Com a eleição para o primeiro mandato do PT, o partido (PCdoB), que já possuía as direções majoritárias nas entidades estudantis, passa a compor a base do governo. Como afirma Maia sobre este período, “Vale lembrar que durante a maior parte de sua existência, a UNE possuía canais de diálogo abertos com o governo federal, mas é no governo Lula que a UNE passa a de fato compor a base aliada do Governo Federal”. (Maia, 2018, p. 63).

Em 2013, na esteira da crise econômica de 2008, algumas passeatas do Movimento Passe Livre (MPL)³⁹, que aconteciam com alguma frequência, tomaram proporções inesperadas. As manifestações se desencadearam em torno do anúncio de aumento nas tarifas de transportes públicos, a partir de atos chamados pelo MPL em Porto Alegre e São Paulo, além dos chamados pelo Fórum Contra o Aumento das Passagens, no Rio de Janeiro. Os dois grupos já se organizavam em torno da questão do transporte público há pelo menos dois anos (o MPL há mais de dez anos), convocando atos e manifestações cujo número de participantes não eram mais que algumas dezenas de pessoas.

Os atos organizados em junho de 2013, em virtude de mais um aumento das passagens dos ônibus, surpreenderam pela quantidade de pessoas mobilizadas⁴⁰, pois não haviam manifestações multitudinárias no país há duas décadas. Inicialmente, concentrados nas capitais Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo, os protestos foram se espalhando por diversas cidades, entre capitais e cidades menores, com cada vez mais pessoas comparecendo às ruas, até atingirem proporções inéditas. Martins (2013) ressalta a forma “muitas vezes violenta e insurrecional” da “primavera brasileira”, assumindo o termo empregado pela imprensa internacional para se referir aos acontecimentos de junho.

A magnitude dos atos foi surpreendente, levando o governo a recuar, as tarifas aumentadas voltarem aos valores anteriores e algumas cidades, como

³⁹ O MPL é um movimento social que se classifica como autônomo e apartidário e que luta pelo acesso gratuito de toda a população a um transporte gratuito e de qualidade.

⁴⁰ Segundo o jornal O Globo, de 21 de junho de 2013, os protestos alcançaram mais de um milhão de pessoas nas ruas.

Porto Alegre, Natal e Pelotas, registrarem inclusive redução nas mesmas. Porém muitas pessoas não saíram das ruas e as manifestações continuaram, levantando as mais diversas bandeiras. Uma eram relacionadas a opressões sofridas por grupos específicos, como por exemplo, a criminalização da homofobia, a garantia de direitos civis para casais homoafetivo, o fim da violência contra mulher, a legalização do aborto, o fim do genocídio do povo negro nas favelas, entre outras. Mas, também, houveram manifestações de caráter bastante geral, que incluíam demandas, como mais recursos para saúde e educação, fim da violência policial; fim da polícia militar, contra as privatizações, fim dos leilões do petróleo, contra o volume de gastos públicos direcionados para o megaeventos, contra a corrupção parlamentar, entre outras tantas.

No início dos protestos, em 2013, os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) ligados à burguesia mostraram-se ferrenhamente contra as manifestações. Mas, depois de um tempo, como os manifestantes continuaram nas ruas, reformularam sua estratégia, passaram a apoiar os atos e a manipular as pautas em torno principalmente da questão abstrata da corrupção. Primeiro, o gigante acordou, depois, tornou-se submisso aos grandes conglomerados de mídia do país.

Ainda, algo importante ocorrido em 2013 foi a animosidade com relação aos partidos institucionais, presentes nos atos compondo parte significativa de manifestantes. Por um lado, existiu uma propaganda antipolítica levada a cabo pelos APHs burgueses, com o intuito de capitalizar o movimento de acordo com interesses próprios. Entretanto, isso ocorre após mais de uma década de vinculação ao executivo federal das mais importantes e históricas centrais sindicais e entidades do movimento estudantil.

[...] é possível afirmar que parte da estratégia de legitimação aplicada pelo governo (do PT) ao assumir a presidência foi a de validação de seus programas, sobretudo os de cunho social, a partir dos movimentos sociais. Com isso, a UNE teve possibilidade de consolidar uma relação mais estreita com as instâncias governamentais. (Maia, 2018, p. 64).

Esse alinhamento com o governo não ocorreu sem custos com relação à legitimidade da própria instituição ou, ao menos, de seu campo majoritário. Era latente um desgaste entre base e direção, tanto nos movimentos de trabalhadores como no estudantil, além de uma insatisfação com os partidos institucionais e, de modo mais geral, com a democracia representativa burguesa. Mas isso se

manifestava de forma muito difusa devido à vastidão e heterogeneidade dos atos.

No final de 2015, o movimento estudantil vive um novo ascenso, com o movimento de ocupações de escolas iniciado em São Paulo, por ocasião do Projeto de Reorganização Escolar proposto por Geraldo Alckmin⁴¹. O movimento de ocupação de escolas secundaristas se espalha pelo país todo, em cada sistema de ensino, com suas demandas específicas. O caso de São Paulo, além de estopim, foi muito emblemático, pois as reivindicações estudantis foram atendidas de forma que o governo suspendeu o Projeto.

Desde 2013, cresceu uma polarização e um conflito na sociedade civil que se expressa por meio dos APHs, nas disputas por hegemonia e também nas ruas, algumas vezes de forma violenta. Em 2015, essa polarização já é muito grande, tornando-se, em 2016, expressa no Estado por meio do golpe jurídico parlamentar sobre a presidenta Dilma Roussef, que conduz Michel Temer à presidência do país. Neste lastro de convulsão social, Temer inicia sua proposição de contrarreformas diretamente relacionadas à educação e demais áreas sociais, que agudizam os conflitos sociais, gerando diversas manifestações por parte da sociedade civil, entre as quais, as ocupações de Institutos Federais de Educação.

As ocupações abordadas neste trabalho se inserem neste contexto e herdaram essa história combativa do movimento estudantil que se fez presente e atuante nos momentos mais críticos da vida política brasileira. No contexto recente de contrarreformas e tentativas sistemáticas de retiradas de direitos, embora, na maioria das vezes, estas investidas sejam bem sucedidas por parte do poder público, algumas vezes são frustradas pelas mobilizações sociais. Como foram os casos recentes do aumento da passagem, em 2013, e do projeto de reorganização escolar de São Paulo, frustrado pela atuação do movimento estudantil que lutou com o recurso das ocupações escolares⁴².

⁴¹ O Projeto de reorganização previa o fechamento de mais de 90 escolas e afetaria mais de 300 mil estudantes em São Paulo.

⁴² Sobre as ocupações escolares de 2015, em São Paulo, ver: REIS, J.E.A. de, KAUFFMAN, K.R. (2017) A Ocupação das Escolas no Estado de São Paulo e o Direito de Resistência Constitucional. *Revista Pensar Acadêmico*, 15(2):193-210.

3.2 Trajetória das ocupações dos IFs estudados⁴³

Nesta seção analisarei a história das ocupações estudadas, desde o momento em que os estudantes resolveram ocupar os *campi* até a desocupação, em dezembro de 2016. Essa análise será feita a partir dos relatos coletados por mim com a pesquisa *in loco* que será descrita a seguir. Fiz os primeiros contatos com os ocupantes por meio das páginas da rede social Facebook, criadas e mantidas por eles. Além do canal de comunicação aberto, tais páginas se configuram como ricas fontes de informação, pois nelas foram publicados manifestos, agendas, pedidos de doações, eventos, artigos sobre temas diversos, vídeos e notícias.

Por meio dessas páginas, marquei uma visita ao *campus* Realengo, que se realizou no dia 15 de outubro de 2016. Ao chegar à frente do local, notei a fachada cheia de cartazes e a portaria trancada. Um estudante estava na portaria prestando esclarecimentos a duas moradoras do bairro que perguntavam sobre os motivos e sobre o tempo que a ocupação duraria. Aguardamos⁴⁴ que o estudante respondesse às senhoras, prestando outros esclarecimentos e, em seguida, nos apresentamos. O estudante já havia sido informado pela comissão de comunicação que eu faria esta visita e nos recebeu muito amigavelmente. Ele nos indicou onde estava localizado o alojamento dos ocupantes e nos dirigimos para lá.

Tive oportunidade de conversar com diversos estudantes que estavam participando da ocupação e a minha impressão, neste dia, foi de que os ocupantes estavam muito organizados e conscientes de seus objetivos ao realizarem esse movimento, além de estarem bem articulados com os demais *campi* do Instituto e serem solícitos com os visitantes. Ainda, os estudantes nos convidaram para uma assembleia que iria acontecer na segunda-feira (dia 17 de outubro de 2016). Também, me convidaram para passar a noite na ocupação de domingo para segunda, ficar lá para a assembleia e depois ir com eles para uma plenária unificada *intercampi*, que ocorreu segunda à tarde no IFRJ *campus* Maracanã.

⁴³ Peço licença aos leitores para, a partir deste ponto, fazer uma digressão com relação a redação das seções anteriores, pois apresentarei em primeira pessoa minhas impressões e análises do campo e das entrevistas.

⁴⁴ Fui à ocupação acompanhada de uma amiga, moradora do bairro de Realengo.

Retomando a metodologia apresentada na introdução, esses momentos foram os quais eu consegui fazer alguma observação direta. Por diversos fatores – sendo os principais estudar e trabalhar em uma cidade distante das ocupações pesquisadas –, não pude estar presente cotidianamente e a metodologia se baseou em entrevistas semiestruturadas. Segui a estratégia de amostragem intencional de variação máxima, buscando sujeitos diversos para compor a pesquisa. O quadro abaixo apresenta informações básicas para começar a apresentar alguns⁴⁵ sujeitos desta pesquisa. Com essas informações é possível traçar um breve perfil dos estudantes ocupantes, com os quais realizei as entrevistas. Os nomes registrados são fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

(continua)

Nome	Idade	Gênero	Cor⁴⁶	Campus/Curso
Diego	25	Masculino	Negro	Nilópolis/Produção Cultural
Mariana	21	Feminino	Negra	Nilópolis/Produção Cultural
Dandara	21	Feminino	Negra	Nilópolis/Produção Cultural
Antônio	24	Masculino	Branco	Nilópolis/Licenciatura em Física
Sônia	25	Feminino	Negra	Nilópolis/Licenciatura em Física
Talita	19	Feminino	Negra	Nilópolis/Técnica em Química
Clara	26	Feminino	Branca	Realengo/Farmácia
Nicolas	24	Masculino	Negro	Realengo/Farmácia
Daniel	24	Masculino	Negro de pele clara	Realengo/Farmácia
Luiza	31	Feminino	Não Branca	Realengo/Terapia ocupacional

⁴⁵ As pessoas apresentadas no quadro são as que eu entrevistei, digo que são alguns sujeitos da pesquisa, pois a metodologia contou também com observação e análise dos filmes produzidos sobre as ocupações, citados na introdução.

⁴⁶ Autodeclaração.

(continuação)

Nome	Idade	Gênero	Cor	Campus/Curso
Júlia	26	Feminino	Branca	Realengo/Farmácia
Geovana	23	Feminino	Branca	Realengo/ Fisioterapia

Fonte: Dados da pesquisa.

Realengo, como dito anteriormente, foi o primeiro *campus* do Instituto a ser ocupado no dia 11 de outubro de 2016. De acordo com o que foi relatado pelos ocupantes entrevistados, a discussão sobre os cortes nas áreas sociais e as medidas antipopulares que estavam em tramitação já vinham sendo debatidas entre os estudantes, inclusive por meio de eventos organizados para este fim, tanto em Realengo como em Nilópolis. A fala de uma estudante no filme de Augusto Perillo (2017) sobre a ocupação do *campus* Nilópolis, “Ocupa: a história Proibida”, ilustra tal fato:

eu lembro que assim... um mês antes da ocupação a gente já estava se mobilizando bastante... eu lembro que a primeira mobilização foi exatamente no dia 13 de setembro - gente ocupou 14 de outubro né? então foi um mês antes - foi até um dia que a gente fez uma peça aqui... que tiveram duas peças de mobilização... foi um dia todo de mobilização... então foi bem legal... então desde esse dia a gente já estava bem mobilizados. (estudante no filme de Augusto Perillo).

No dia 10 de outubro de 2016, como visto no capítulo anterior, foi aprovada em primeira instância pela Câmara dos Deputados a PEC nº 241. Durante a noite, nesta mesma data, parte dos estudantes do *campus* Realengo, por meio de uma rede social, começaram a pensar formas de resistir a essa e a outras medidas prejudiciais à educação nacional que estavam em tramitação no congresso.

Segundo Clara, estudante do curso de farmácia, vários estudantes estavam conversando em um grupo *on-line* durante a votação na câmara. “Quando a PEC passou foi o rebuliço nesse grupo... ficou todo mundo... ‘ah vamos fazer alguma coisa... precisamos fazer alguma coisa.’” (Clara)⁴⁷. E a coisa que eles decidiram fazer foi ocupar o *campus* e, com ele ocupado, realizar uma assembleia estudantil para decidir a continuação ou encerramento da ocupação e, caso a ocupação continuasse, seus próximos passos.

⁴⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 26 nov. 2019.

Assim, um grupo de alunos chegou bem cedo ao *campus* e durante a troca de turno dos seguranças explicou aos mesmos o que aconteceria, trancaram o portão com uma corrente e um cadeado, ficando de posse das chaves. Nesta manhã aconteceu a primeira assembleia, que deliberou a favor da manutenção da ocupação. O *campus* Realengo não possui um auditório ou espaço coberto adequado para a realização de grandes reuniões, portanto a assembleia ocorreu no auditório aberto que existe no pátio.

em Realengo a gente não tem auditório... não tem quadra... não tem nenhum espaço coberto que não seja uma sala de aula...então a gente pegou e:: pediu para todo mundo se organizar... já que não tem auditório... que a gente se organizasse no auditório a céu aberto... então a gente pediu pra todo mundo abrir sua sombrinha e tudo mais... era um dia de muito calor muito muito calor... e a gente organizou todo mundo na frente do IF... já tínhamos feito algumas faixas e tudo mais... e aí:: nesse momento... a gente fez essa assembleia e nessa assembleia tinham... eu não sei se era 168 ou é 268 alunos mas era alguma coisa com 68... e a gente fez essa assembleia e:: votou se ia realmente ter aquela ocupação ou não... porque aquilo dali não era uma... a gente tava tentando fazer aquilo... e aí a votação foi assim: teve um ou outro que se absteve mas votação contrária teve ninguém... é:: aí depois a gente foi votando os rumos de como aquilo ali e a se dar... (Clara).

A estudante Geovana⁴⁸ me explicou que a construção do *campus* Realengo foi pensada em fases e que seriam quatro fases para que estivesse pronto. Mas essas fases não se concluíram e o *campus* foi inaugurado com espaços importantes não construídos, entre eles um auditório e uma área de convivência coberta. Na figura 3, retirada da página do Facebook, vemos a realização de uma das primeiras assembleias da ocupação.

⁴⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 03 dez. 2019.

Figura 3 – Assembleia realizada durante a ocupação do campus Realengo



Fonte: Mobiliza IFRJ Realengo, 2016.

Algo realmente relevante nesta primeira assembleia é o fato de não ter havido nenhum voto contrário à manutenção da ocupação e poucas abstenções, segundo a fala de Geovana. Disso, podemos notar que a insatisfação com o que vinha acontecendo era geral e que a necessidade de tomar uma atitude coletiva de enfrentamento era legítima para o corpo discente. Na primeira assembleia, discutiu-se ainda de que maneira o *campus* iria funcionar sob a gestão dos estudantes ocupantes. Foi discutido o funcionamento dos diversos setores, dos estágios e o uso dos espaços.

A partir deste momento, as pessoas se dividiram em comissões para que pudessem organizar as atividades necessárias à manutenção da ocupação. Esta organização será detalhada na próxima seção, assim como as formas de decisão e as atividades realizadas durante o período de ocupação. O *campus* Realengo foi o primeiro da instituição a ser ocupado e o último a ser desocupado. A desocupação foi decidida em assembleia, no dia 13 de dezembro de 2016, e realizada de forma unificada com os outros *campi* ocupados, em um evento que aconteceu no *campus* Realengo.

A ocupação do *campus* Nilópolis do IFRJ ocorreu no dia 14 de outubro de 2016 e foi decidida em assembleia estudantil, realizada no dia 11 do mesmo mês. Em uma assembleia *intercampi*, realizada no *campus* Maracanã, que tive a oportunidade de acompanhar, um estudante falou que a assembleia que decidiu

pela ocupação do *campus* Nilópolis foi realizada em uma praça nos arredores do *campus* e contou com a presença de, aproximadamente, 200 estudantes em que, desses, 130 foram favoráveis à ocupação.

Os estudantes se organizaram para chegar ao *campus* no dia 14 de outubro às seis horas da manhã e realizar o fechamento do portão. Cerca de 30 estudantes participaram deste momento, mas ao longo deste primeiro dia, aproximadamente 300 estudantes estiveram na ocupação.

no nosso primeiro dia de ocupação... nós decidimos o que era importante... o que seria importante pra nossa permanência ali dentro... a gente precisaria de um grupo de alimentação... de um grupo de segurança e de um grupo de limpeza... foram as três primeiras coisas que nós definimos - isso na sexta-feira – e:: a gente definiu depois - no sábado - porque a gente viu a demanda... que era necessário um grupo de comunicação e um de administração... ah:: um de programação também (Sônia)⁴⁹.

Ambas as ocupações estudadas aconteceram na mesma semana, em um intervalo de apenas quatro dias. Desde o início, os ocupantes se dedicaram a estabelecer uma comunicação com as pessoas que estavam fora das ocupações, seja por meio das redes sociais ou por meio dos atos e panfletos. As ocupações, para além de um espaço de disputa política para pressionar o poder público, por meio da posse e gestão do território, se configurava, também, e de maneira muito evidente, como um espaço de conformação de consensos e de divulgação de outras perspectivas acerca das medidas antipopulares em tramitação.

Para tanto, ambas as ocupações assumiram uma rotina de atividades que exigiam dedicação e disciplina dos ocupantes. Durante as entrevistas, muitos foram os relatos de cansaço, às vezes exaustão, e até mesmo adoecimento, devido tanto às exigências físicas como mentais, durante o período de ocupação. Sônia relatou a rotina no *campus* Nilópolis:

a gente acordava as 7 horas da manhã - era alvorada - todo mundo 7 horas da manhã de pé... porque a gente tinha que preparar o café da manhã:: as 8 a gente tomava o café da manhã porque as 9 a gente começava a fazer as atividades... porque a gente abria os portões para o público estar entrando e a gente estava sempre fazendo atividades... então... às 7 da manhã acordar... tomar café e se preparar para receber o público... normalmente a gente era dividido em grupos de trabalho - só o pessoal da ronda da madrugada que dormia no período da manhã e da tarde... porque eles viravam a noite rondando a escola para ver se ninguém invadia, fazendo a segurança dos alunos - e a gente tinha

⁴⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 11 nov. 2019.

atividades de 9 da manhã até às 7 da noite... aí... às 7 da noite todo mundo se juntava na cozinha para preparar a janta... aí às 9 horas todo mundo jantava e ia dormir... nesse entre o café da manhã e a janta que eu falei... tinha o almoço e o lanche... mas isso a gente fazia junto com o pessoal que estava aqui... a gente também dava o almoço para o pessoal que vinha visitar a gente... então a gente tinha essa organização. (Sônia).

Em Nilópolis e em Realengo ocorreram eventos abertos ao público praticamente todos os dias, e esses eventos dependiam também de planejamento, preparo e divulgação. Havia, de fato, muito trabalho a ser feito cotidianamente. Esse trabalho demandava organização e disciplina para que acontecesse conforme o planejado e cumprisse os objetivos do grupo.

As ocupações tomaram parte na guerra de posição em curso, se configurando, durante a sua existência, como aparelhos privados de hegemonia em uma perspectiva subalterna, em uma perspectiva popular. Retomando o conceito de APHs em Gramsci (2017b), apresentado no primeiro capítulo, observamos que este se refere às associações da sociedade civil que produzem narrativas sobre a realidade, construindo consensos e tentando, a partir deles, estabelecer outras hegemonias. Como também ressaltado anteriormente, os APHs desde um ponto de vista subalterno, trabalham com a tarefa de apontar os limites da ciência burguesa, construída sob os pilares ideológicos da neutralidade e da naturalização do *status quo*.

Dessa forma, foi possível perceber as ocupações estudadas como um espaço para pensar e refletir sobre a prática social, para perceber e tornar público os problemas observados, para resistir a esses problemas e, também, para apontar caminhos. As páginas nas redes sociais foram constantemente alimentadas pelos grupos de comunicação de ambas as ocupações. Foram realizados atos nos arredores dos *campi* e em outros locais movimentados das cidades (Rio de Janeiro e Nilópolis), além dos ocupantes terem ido a Brasília em três ocasiões para participar de atos nacionais.

Figura 4 – Ida à Brasília

Fonte: Mobiliza IFRJ Realengo, 2016.

Durante aproximadamente dois meses, essas ocupações estudadas compuseram um cenário de luta nacional e pautaram, também, questões específicas, locais. Elas foram espaços de resistência, de reflexão e de ação. Na próxima seção irei abordar as pautas de cada ocupação, entendendo-as como uma problemática percebida pelos estudantes na prática social, que os inquietou ao ponto de provocar a ação de ocupar. Na seção posterior, serão tratados dos aprendizados teóricos e práticos construídos pelos ocupantes durante o processo, observando o movimento constante de ação-reflexão e ação como um processo de instrumentação, de qualificação superior da prática social anteriormente experimentada.

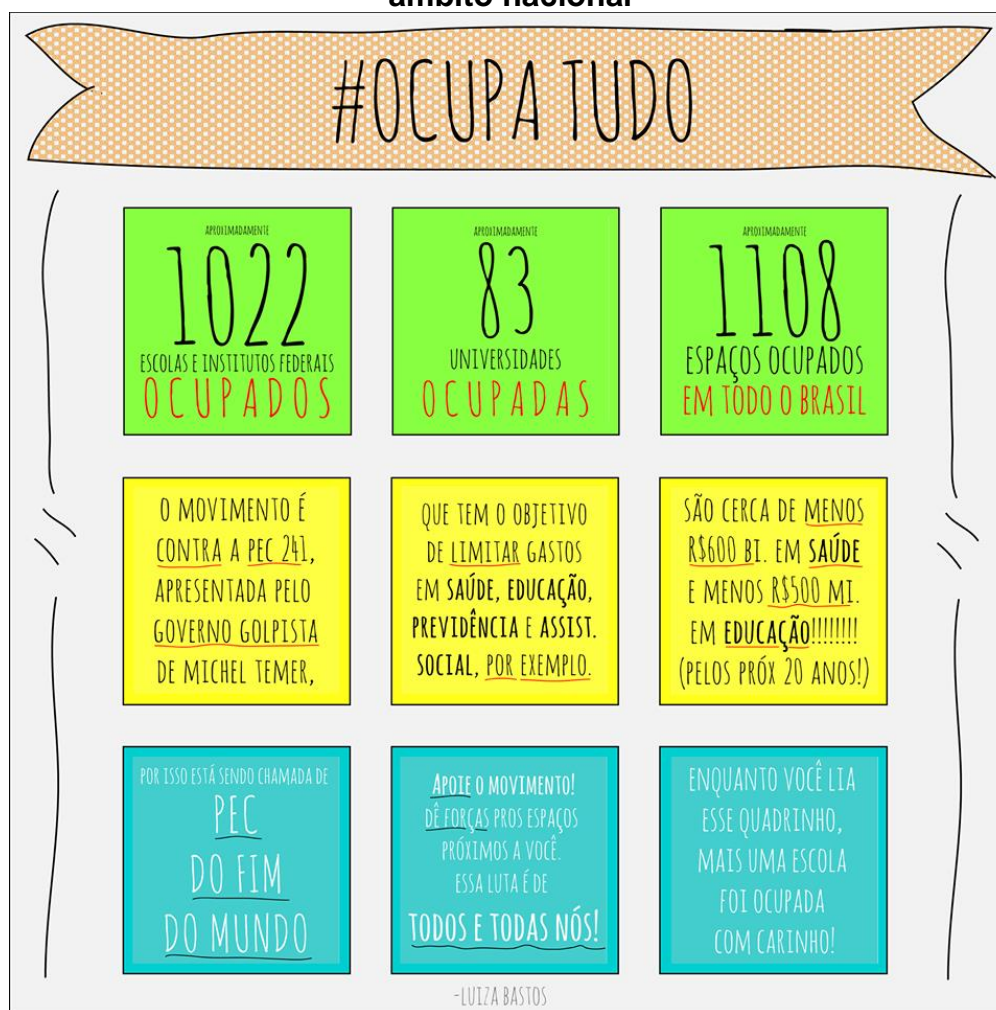
3.3 A identificação de questões a serem resolvidas na prática social: as pautas

Nesta seção, busquei abordar as questões principais que motivaram os estudantes a realizar as ocupações dos Institutos Federais de Educação, em

2016, à luz das ferramentas analíticas expostas no primeiro capítulo e sob o contexto apresentado no capítulo anterior. Como este foi um movimento nacional, as chamadas pautas “macro”, nacionais ou externas, foram comuns a todo o movimento e, como dito anteriormente, se relacionam com a política do governo Temer, com impacto no setor educacional. Além destas, ambos os *campi* apresentaram pautas locais direcionadas à reitoria do IFRJ, à direção do *campus* ou ao poder público estadual.

Observando as páginas das ocupações estudadas, foi possível concluir que a principal pauta do movimento de ocupação foi a chamada “PEC do Fim do Mundo”, na época, apresentada à Câmara dos Deputados como PEC nº 241. Outra pauta importante era a reforma do Ensino Médio. Além disso, como dito anteriormente, cada ocupação tinha suas pautas “micro” ou locais, que eram questões específicas de cada *campus* ocupado. As ocupações se organizaram em torno destas pautas compondo um movimento nacional de luta por direitos sociais. Luiza Bastos, artista de Nilópolis, criou a ilustração a seguir (Figura 5), que reflete um panorama daquele momento. O desenho foi publicado na página da ocupação de Nilópolis, em 27 de outubro de 2016, e apresenta a principal pauta e o andamento do movimento de ocupação nacionalmente.

Figura 5 – Ilustração sobre o panorama do momento das ocupações em âmbito nacional



Fonte: OCUPA IFRJ CNIL, 2016a.

Nas páginas de ambas as ocupações foi publicado, logo após os *campi* serem ocupados, um manifesto falando sobre o processo de ocupação e explicando as pautas. Realengo, como já dito, foi o primeiro dos *campi* do IFRJ a ser ocupado e teve seu primeiro manifesto⁵⁰ centrado na PEC nº 241, explicando o que ela representa para o Instituto e para as políticas sociais, chamando a atenção para os prejuízos à população e à próxima geração. Já o manifesto publicado pelos ocupantes de Nilópolis apresenta como pautas “macro”, além da PEC nº 241, a Reforma do Ensino Médio e o Projeto Escola Sem Partido.

Não ocupamos o IFRJ por falta de motivos, muito pelo contrário: motivos para lutar não nos falta: A PEC nº 241, que prevê congelamento do orçamento por mais de 20 anos é um ataque direto ao serviço público, no qual o Instituto Federal se encaixa, correndo o risco de deixarmos de

⁵⁰ Os primeiros manifestos, tanto de Realengo como Nilópolis, publicados nas páginas do Facebook, estão reproduzidos nos apêndices.

existir; A reforma do Ensino Médio, a MP 746, que reformula a educação de forma autoritária, sem qualquer debate com professores e estudante, tornando a educação mais tecnicista; O projeto de lei “Escola Sem Partido”, que põe mordaza no professor, retirando o seu caráter crítico e o transformando em um mero reprodutor de conteúdo e não mais um educador (Ocupa IFRJ CNIL, 2016b).

Além das pautas descritas anteriormente, como “macro” ou nacionais, o texto postado na página da ocupação de Nilópolis, apresenta também uma pauta local, específica do *campus*: a questão da segurança pública para a comunidade local, estudantes e funcionários do Instituto, baseada em dados sobre o policiamento na Baixada Fluminense em comparação com bairros da zona sul do Rio de Janeiro. A comparação ressalta o descaso com a população da baixada e demonstra a serviço de que classe social está o poder público no estado do Rio.

Durante as entrevistas, ficou claro que havia, de fato, essa separação entre as pautas nacionais e locais. As pautas representam uma insatisfação, questões dadas na realidade, que o grupo identifica como problemas a serem resolvidos, passíveis de solução a curto ou médio prazo. As pautas definidas pelos estudantes motivam e são a razão de ser da ocupação. A ocupação, neste sentido, é justamente uma forma de pressionar o poder público, neste caso o Governo Federal, no que se refere às pautas nacionais, e o Governo Estadual, Municipal⁵¹; a reitoria e a direção dos *campi* no que se refere às pautas locais, para que determinada realidade problemática seja alterada. O quadro abaixo elenca as falas dos entrevistados sobre as pautas que motivaram as ocupações.

Quadro 2 – Pautas descritas pelos entrevistados

(continua)

Entrevistado	Pautas nacionais	Pautas locais
Mariana	PEC	Bandejão; uso do espaço interno do campus; assistência estudantil; uso do espaço do campus pela comunidade externa
Diego	PEC; lutas das minorias	

⁵¹ No que se refere à pauta ligada à segurança pública.

(continuação)

Entrevistado	Pautas nacionais	Pautas locais
Dandara	PEC; <i>Impeachment</i> ; Reforma do Ensino Médio; racismo.	Truculência policial
Sônia	PEC; Reforma do Ensino Médio; Reforma da Previdência	Passo Livre; uso dos espaços internos, autonomia das representações estudantis
Antônio	PEC; Reforma do Ensino Médio; Terceirizações no setor público	Segurança do <i>campus</i> ; Bandejão; maior transparência
Talita ⁵²	PEC	Posturas autoritárias por parte da direção do <i>campus</i> , infraestrutura.
Clara	PEC; Reforma do Ensino Médio; Escola Sem Partido	Bandejão; infraestrutura do <i>campus</i> ; contra a demissão de terceirizados.
Nicolas	PEC	Uso do espaço e infraestrutura do <i>campus</i>
Daniel	PEC	Uso do espaço e infraestrutura do <i>campus</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, nos filmes estudados, as pautas também são mencionadas. No filme “Resistir e Florescer”, sobre a ocupação em Realengo, as pautas apresentadas pelos estudantes são a PEC do teto dos gastos, a MP que visava reformar o Ensino Médio e o PL Escola Sem Partido. No Filme “Ocupa: a história proibida sobre Nilópolis” aparecem estas mesmas pautas, além da questão da

⁵² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 09 dez. 2019.

segurança no entorno do *campus*, também presente no manifesto elaborado pelos ocupantes.

Pode-se notar como anteriormente afirmado, a existência de pautas nacionais e de pautas locais. Entre as pautas nacionais, a PEC é uma constante, aparecendo em todas as entrevistas e foco principal dos manifestos de ambas ocupações. A Reforma do Ensino Médio também é tocada com grande frequência e, além disso, aparecem também o projeto Escola Sem Partido e a Reforma da Previdência, no que se refere às contrarreformas em curso. São pontuadas questões históricas ligadas ao processo de dominação como a “lutas das minorias”⁵³ e racismo.

Quanto às pautas locais, elas estão relacionadas a dois eixos principais: por um lado a garantia de políticas públicas relacionadas à educação e à segurança e, por outro, a democratização dos espaços e das relações no IFRJ. Neste sentido, aparecem pautas históricas do movimento estudantil, como Passe Livre e bandejão, além de questões latentes das regiões dos *campi*, como a segurança, visto que estão situados um na zona oeste carioca (Realengo) e outro na Baixada Fluminense (Nilópolis). Assim sendo, ambos os espaços apresentam índices alarmantes de violência. De fato, podemos concluir que a principal pauta, ou ao menos a que foi o estopim para o processo de ocupações, foi a proposição da PEC nº 241, seguida da Reforma do Ensino Médio, as quais foram abordadas mais detidamente no capítulo anterior.

As pautas indicam dados da realidade que os estudantes identificaram como problemas passíveis de serem resolvidos por meio da ação de ocupar, mas uma ação deve ser avaliada constantemente por meio da reflexão, compondo um fluxo contínuo entre reflexão - ação - reflexão com mais elementos - ação mais qualificada. Na próxima seção, abordarei sobre os momentos dedicados à reflexão, promovidos pelos ocupantes em ambos os *campi* estudados.

⁵³ A expressão está registrada conforme foi dita na entrevista. O conceito minorias “refere-se a um grupo humano ou social que esteja em uma situação de inferioridade ou subordinação em relação a outro, considerado majoritário ou dominante.” (Paula et al., 2017, p. 3842).

3.4 Instrumentação ou aquisição das ferramentas culturais demandadas pela luta: a formação teórica e prática nas ocupações

Durante o período de ocupação, os estudantes, como visto, passaram a gerir, a seu modo, os *campi* ocupados, com o intuito de ter a totalidade ou parte de suas demandas atendidas. A maneira como essa gestão foi realizada reflete as concepções políticas dos ocupantes. Uma das palavras que mais apareceu durante as entrevistas que realizei foi ‘democracia’. A democracia foi um valor muito caro e arduamente buscado pelos estudantes durante todo o processo, mas, como afirmado por alguns deles, ela requer aprendizado, porque não estamos acostumados, ou não fomos educados para uma convivência democrática. Pelo que pude perceber por meio das entrevistas, os estudantes entendiam democracia como participação horizontal de todos os envolvidos nos processos, tanto decisórios quanto organizativos.

Os relatos nas entrevistas sobre assembleias com mais de dez horas de duração, indicam a dimensão do quão difícil foi o fazer democrático e a construção desse aprendizado. Além desta, muitas foram as dificuldades enfrentadas pelos ocupantes na condução desta gestão. Entre elas, lidar com as muitas inseguranças, desde a possível desocupação forçada por parte do Estado até as ameaças contra a integridade física e a vida dos ocupantes, realizadas por pessoas desconhecidas.

O processo de ocupação envolveu muitos aprendizados, tanto na formação de valores, hábitos e competências, como na aquisição ou construção de conhecimentos. Valores, hábitos, competências e conhecimentos são entendidos como ferramentas culturais a partir das quais os sujeitos constroem e aprimoram sua visão sobre o mundo. Por uma questão didática, dividimos essas formas de aprendizado em duas: aprendizagens práticas e teóricas. Que serão abordadas mais detidamente nas próximas seções.

3.4.1 A formação prática: a imersão em um cotidiano radicalmente democrático

Nesta seção, será tratado o cotidiano das ocupações, com o foco na forma de organização e tomada de decisões. Ocupar significa tomar a posse de um espaço. As ocupações estudantis são uma ação política que visa, por meio da

negociação em torno da posse do território ocupado, o atendimento de determinadas pautas. Nas ocupações a presença dos corpos ocupantes é fundamental durante todo o processo, confluindo para uma imersão duradoura em uma vivência política singular que implica numa reflexão constante.

Os ocupantes passam a gerir o espaço de acordo com suas próprias intenções e valores, promovendo uma experiência em pequena escala do projeto societário defendido pelo grupo ocupante que, muitas vezes, não é um grupo homogêneo⁵⁴. A forma de tomada de decisões, a resolução de conflitos e a gestão do espaço para o atendimento das necessidades físicas, culturais e políticas dos ocupantes são, como será visto adiante, construídas coletivamente pelo próprio grupo. Algo relevante é que, posto que os ocupantes são todos estudantes, não existe uma hierarquia *a priori*, existe uma equivalência de *status* entre todos. A fala de Diego ilustra com clareza o exposto nos parágrafos anteriores:

é forçar o poder público... no caso né? a estar podendo reverter o que foi feito antes... a gente ocupou... aí o processo das ocupações foi muito mais complexo porque não envolvia somente uma instituição... envolvia todas as outras instituições federais... né? que seriam atingidas e:: foi uma grande articulação... vamos dizer assim... sempre horizontal... sempre frisa bastante isso... até porque a gente estava exercendo novos modelos... novas formas operantes de democratização - não simplesmente uma soberania... poder centralizado... porque é uma cabeça pensando... um articulador - mais não... abrir pra peito mesmo... inclusive tinha assembleias bastante duradouras... cansativas... assembleias de 10 horas... assembleia de 08 horas... enfim... era um novo modelo operante de gestão que a gente estava testando - porque a gente fala tanto de governo democraticamente... em pensar mais na pluralidade né? - e quando a gente tem... e pode exercer isso... isso é muito importante, e as ocupações participaram bastante fiéis a isso né, é claro... isso é um recorte que a gente vê... que eu vi... que foi aqui no campus Nilópolis... e no campus Realengo que foi onde eu fiquei efetivamente. (Diego)⁵⁵.

Para compreender esses “novos modelos” criados ou escolhidos pelos ocupantes para gerir a ocupação, partindo das próprias narrativas construídas por eles durante as entrevistas, elenquei duas categorias centrais que são:

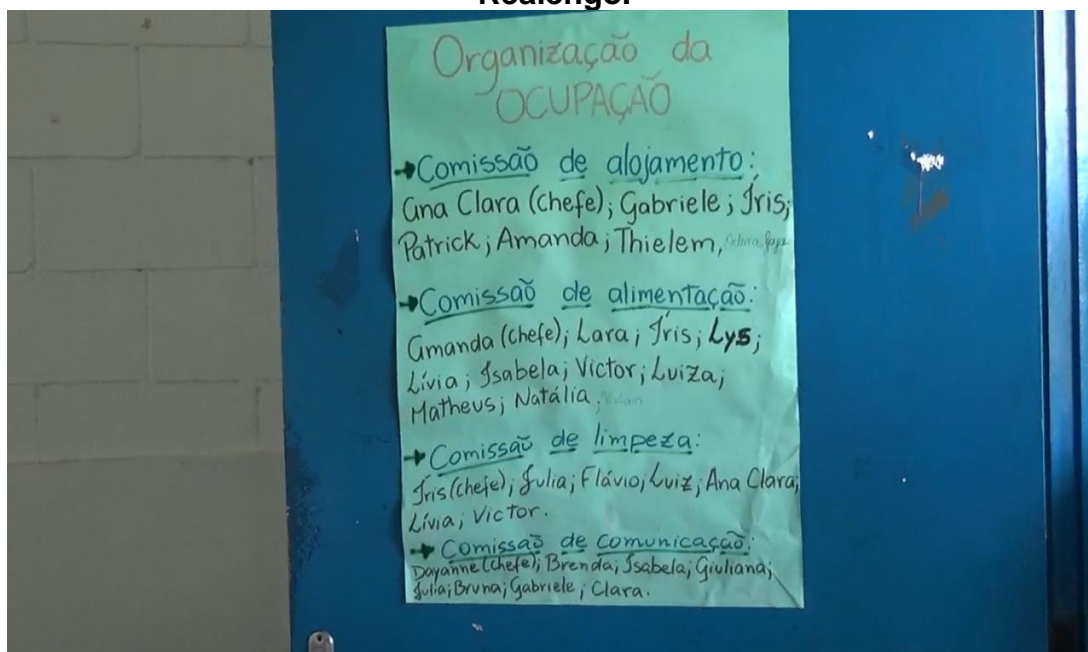
⁵⁴ Durante a pesquisa, não tive sucesso em conseguir dados socioeconômicos dos estudantes dos *campi* estudados, nem do IFRJ como um todo. De todo modo, pelas entrevistas e análise dos filmes e observação, é possível afirmar que nos *campi* estudados a maioria dos estudantes que participaram dos processos de ocupação são filhos de trabalhadores ou já são trabalhadores. Observei uma quantidade expressiva de estudantes negros, e alguns estudantes de outros estados e regiões do país. Conviveram nas ocupações pessoas de estratos diferentes, bem como religião, orientação sexual e características étnico-raciais diversas. Além das peculiaridades próprias de cada sujeito.

⁵⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 24 set. 2019.

organização e deliberação. Foi possível notar muitas semelhanças e algumas diferenças entre os *campi* estudados em torno dessas questões. No que se refere à organização interna das ocupações, ambas dividiram os ocupantes para o cumprimento de tarefas específicas. Em Realengo, essa divisão foi chamada de “comissões”. Em Nilópolis, de “GTs” (Grupos de Trabalho).

Em Realengo, pude observar que num cartaz afixado na cozinha/refeitório estavam elencadas as primeiras comissões formadas que eram: **comissão de alojamento**, com o objetivo de garantir as condições necessárias para o pernoite dos estudantes no *campus* e que se dedicava a destinar e organizar salas para esse fim, além de conseguir colchonetes e roupas de cama para aqueles que precisassem; **comissão de alimentação**, dedicada ao preparo das refeições, ao levantamento dos itens necessários para tal, recebimento e organização dos mantimentos, e compras; **comissão de limpeza**, que se dedicava a manter os espaços utilizados pelos ocupantes sempre limpos e em condições adequadas de uso; **comissão de comunicação**, responsável pelas postagens nas redes sociais e a verificação do e-mail, além de coordenar a construção de textos e outros materiais de divulgação.

Figura 6 – Cartaz indicando as comissões de organização da ocupação em Realengo.



Fonte: Fotografia da autora.

Além destas, participando da assembleia observei a existência de outras

comissões, como a **comissão de segurança**, responsável pela vigilância e trancamento do portão. A **comissão de articulação com a comunidade**, que buscava o diálogo e apoio da comunidade do entorno do *campus* Realengo, inclusive associações de moradores. Finalmente a **comissão de articulação externa**, que fazia contato com outros *campi*, outras universidades e institutos, com o intuito de fortalecer e unificar a mobilização.

Já em Nilópolis, “o trabalho dos grupos de trabalho era mais para dividir e organizar a ocupação.” (Diego). Essa organização se referia tanto às atividades internas, como externas à ocupação, como se pode notar na fala de Antônio, quando entrevistado sobre os GTs:

eu acho que não vou lembrar todos de cabeça... mas é isso... o GT da limpeza... para manter tudo limpo... o GT da segurança para:: fazer a ronda de noite e de dia:: () do lugar... tinha o GT da cozinha:: que era para fazer o almoço... café da tarde e a janta... tinha:: o GT da comunicação que fazia isso de administrar página... falar com os professores... falar com a reitoria... é::: tinha o GT que puxava a assembleia... que fazia as atas:: o GT de administração.. eu acho.. com certeza deve ter mais algum... e eu to esquecendo... mas esses com certeza tinha sim. (Antônio)⁵⁶.

Apesar de haver os GTs responsáveis por cada tipo de atividade, cada ocupante deveria tomar parte para o funcionamento de todo o espaço. Como afirma Sônia, a responsabilidade do grupo de trabalho de limpeza, por exemplo, era “limpar as áreas comuns, porque as áreas onde as pessoas dormiam, cada um limpava seu espaço, mas as áreas comuns era sempre responsabilidade do pessoal do grupo de limpeza”. Assim, o fato de haver comissões e GTs não eximia a cada pessoa de executar as tarefas individuais necessárias à boa convivência coletiva. Afinal, como já afirmado, os ocupantes buscavam construir internamente na ocupação, uma nova forma de vida que não reproduzisse elementos da prática social hegemônica que considerassem injustos ou inadequados. O quadro 3 elenca as comissões criadas no *campus* Realengo e os grupos de trabalho criados no *campus* Nilópolis, possibilitando uma comparação entre ambos.

Quadro 3 – Funções das Comissões e GTs

(continua)

Realengo	Nilópolis	Funções
Comissões	Grupos de Trabalho	

⁵⁶ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 02 dez. 2019.

Alojamento	-	Garantir as condições necessárias para o pernoite dos estudantes no <i>campus</i> , destinar as salas para este fim e conseguir colchonetes e roupas de cama.
Alimentação	Alimentação/Cozinha	Preparar as refeições, conseguir, organizar e estocar os alimentos.

(continuação)

Realengo	Nilópolis	Funções
Comissões	Grupos de Trabalho	
Limpeza	Limpeza	Manter limpas as áreas de uso coletivo.
Comunicação	Comunicação	Cuidar das páginas das redes sociais, do e-mail, divulgar pautas e eventos, preparar textos como manifestos e comunicados.
Segurança	Segurança	Controlar a entrada e saídas das pessoas no <i>campus</i> , zelar pelo portão, fazer rondas pelo <i>campus</i> .
Articulação com a comunidade	-	Buscar uma articulação e parceria com a comunidade em torno do <i>campus</i> , como associações demoradores, religiosas e culturais.
Articulação externa e política	Relações exteriores	Articular a comunicação com os outros <i>campi</i> do Instituto, organizar as manifestações e atos regionais e nacionais, conseguir recursos para a participação nos atos, inclusive os nacionais, em Brasília.
-	Administração	Convocar as assembleias e fazer as atas.
-	Programação Cultural / Eventos	Organizar os eventos internos da ocupação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro 3 podemos observar que haviam muitas comissões e GTs existindo em ambas as ocupações, apesar da nomenclatura diferente e algumas que foram específicas de cada ocupação, o que dependeu das particularidades de cada espaço. As diferentes percepções e demandas produziram respostas um pouco diferentes, mas foi possível observar muitas semelhanças. Comuns a ambas as ocupações foram as funções de alimentação; limpeza; comunicação; segurança e articulação externa. Realengo teve ainda as comissões de alojamento e articulação com a comunidade. Enquanto, Nilópolis criou dois GTs específicos, o de administração e o de programação cultural e eventos.

A participação nos GTs ou comissões implicava em um aprendizado muito significativo. Cada GT/comissão era responsável por dar conta de tarefas reais.

Os participantes tinham que buscar os insumos e o conhecimento para a realização das atividades, o que ocorria nas funções mais diversas, como a cozinha. É possível notar isso pela fala de Dandara⁵⁷: “Nisso eu entrei no GT de alimentação, e eu não cozinheiro, só aprendi a cozinhar para mais de 100 pessoas na ocupação.” (Dandara).

Também temos um exemplo de fala sobre a comunicação:

eu acho que para muita gente serviu... porque eu pude ver o crescimento das pessoas... de todo mundo que estava na ocupação... até o eu mesmo... pessoal - foram três meses de ocupação - e eu acho que eu nunca mudei tanto em tão pouco tempo... porque eu tinha medo de lidar com as pessoas... eu tinha medo de pegar responsabilidade... e:: por estar na parte de comunicação... isso me fez crescer e aprender a lidar mais com as responsabilidades... de saber como passar informação... como falar com o outro e como tirar informação daqui e colocar pra lá... de uma forma que não fique - como eu posso dizer - deturpada... porque tem que ter clareza na forma que você vai falar. (Sônia).

Foi possível perceber uma rotina muito regrada em ambas as ocupações. Tinham o que chamavam de alvorada, que era o horário para que todos acordassem (com exceção dos membros da comissão de segurança que assumiram turno na noite anterior). Alguns minutos após a alvorada era servido o café da manhã e, a partir daí, seguiam-se as demais atividades, com cada ocupante com suas funções para que o coletivo funcionasse.

Acho que a rotina da gente era muito bem definida... a gente tinha café da manhã no mesmo horário certinho... tinha hora para acordar... tinha horário de almoço... tinha horário da janta... horário de ceia... horário pra todo mundo dormir... porque a gente não estava ali a Deus dar... a gente estava ali por causa do processo político... a gente estava ali com um objetivo - que era barra a PEC 241... quer dizer a EC 95 né?- e voltar um pouco mais a atenção para essa educação e tecnologia... que estava sendo defasada... num processo desse:: de congelamento de investimento do setor público e da educação e da tecnologia - é estagnar o país - então a gente tinha um objetivo... para a gente alcançar esse objetivo a gente tinha que ter no mínimo... um mínimo de competência e de disciplina... um cronograma a seguir... até mesmo para alcançar os nossos objetivos - porque a gente não vai vencer uma batalha sem a gente traçar estratégias e cumprir nosso cronograma de estratégias - então isso seguia... essa organização seguia nos mínimos detalhes... que era acordar cedo... se alimentar... se movimentar... trabalho corpo a corpo... trabalho de massa mesmo... de você ir na porta dos supermercados... porta de estações de trem... terminais rodoviários... locais de grande aglomeração de pessoas... indo e voltando do trabalho... até mesmo () fazer um trabalho de conscientização... de panfletização... trazendo muito para os cidadãos como que um congelamento desse na escala federal vai atingir na esfera municipal está entendendo? é uma

⁵⁷ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 24 set. 2019.

clínica de família que vai deixar de ter... ou seja... esse trabalho de bases... corpo a corpo com a população mesmo né? que é muito importante...(Diego).

Nesse trecho da entrevista de um dos ocupantes do *campus* Nilópolis é possível notar a clareza, tanto dos objetivos quanto da necessidade de construir os meios adequados para alcançá-los. Portanto, pode observar que as ocupações funcionavam de forma sistemática. Para Saviani (2009), o que possibilita aos homens a realização de uma atividade sistematizadora é a consciência refletida. Saviani (2009) elenca as características necessárias ao agir sistematizado:

- a) Tomar consciência da situação;
 - b) Captar os seus problemas;
 - c) Refletir sobre eles;
 - d) Formulá-los em termos de objetivos realizáveis;
 - e) Organizar meios para atingir os objetivos propostos;
 - f) Intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos;
 - g) Manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação, já que a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão.
- Ora, percebe-se facilmente, pelas notas mencionadas, que a atividade sistematizadora envolve toda a estrutura do homem nos seus três elementos (situação, liberdade e consciência). (Saviani, 2009, p. 2).

Nas próximas seções tratarei mais detidamente sobre a questão da reflexão. Por hora, quero chamar atenção para a afirmação de Diego sobre a necessidade de “um mínimo de competência e de disciplina, um cronograma a seguir, até mesmo para alcançar os nossos objetivos, porque a gente não vai vencer uma batalha sem a gente traçar estratégias.” (Diego). Os vários GTs ou comissões se dedicavam a funções variadas, mas confluíram para o mesmo objetivo que era o de tornar a ocupação capaz de interferir e modificar a realidade, e, dessa forma, criar e difundir consensos a partir da perspectiva dos ocupantes.

a gente não ficou só dentro do campus... nós fizemos atos... nós:: fomos para atos na rua... nós nos organizávamos para não deixar o campus sozinho... os alunos se mobilizavam para ir para Central do Brasil... para ir para o centro de Nilópolis fazer aulas na rua... nós fomos para Brasília - eu acho que eu fui 2 vezes para Brasília... mas tiveram 3 idas durante essa votação da PEC - e eu achei importante que os alunos foram pra lá e lutaram... mesmo levando gás na cara... balas de borracha para lá e para cá - nós lutamos... nós não ficamos parados - e eu acho que isso foi muito importante sabe. (Sônia).

Com base na fala da estudante, percebe-se que os ocupantes possuíam o entendimento de que ocupação foi um espaço profícuo para o debate, para a crítica e proposição de projetos de sociedade. Para a construção de projetos

societários que partem do ponto de vista dos subalternos e critica às proposições verticais que o governo tenta impor sob o pretexto de crise. Outra fala, dita em uma assembleia, em Realengo, evidencia isso:

é muito importante que a gente consiga aglutinar as pessoas... a ocupação... nesse sentido... vem justamente pra gente prestar todo esse debate político do que está acontecendo... e aglutinar as pessoas... informar... e não só aqui... é: também fazer ao redor... na comunidade.. é também levar esse debate para as outras universidades... que ainda estão em processo de mobilização... ou não. (Daniel)⁵⁸.

Os ocupantes perceberam que para atingir esse objetivo era preciso uma série de ações articuladas: deveriam estar alimentados, ter um ambiente limpo e seguro, estudar, ter atividades culturais, de lazer e tempo de descanso. Além disso, assumiram, também, que precisavam organizar tudo isso de forma democrática, e aqui já começamos a tratar das formas de deliberação assumidas pelos ocupantes. Mariana, quando perguntada sobre como eram tomadas as decisões dentro da ocupação em Nilópolis, respondeu:

então... o mais democrático possível... o que foi muito difícil assim... muito complexo assim... muitas assembleias... muitas horas de assembleia... e nem sei se a gente conseguiu chegar a esse objetivo... mas:: assim... foram muitas horas tentando... com certeza... isso a gente garante. (Mariana)⁵⁹.

Há relatos de assembleias em Nilópolis que duraram oito horas, então, de fato, foi um grande esforço que exigiu muita paciência, pois o fazer democrático precisa ser aprendido. Nossa subjetividade, por conta da cultura autoritária e alienante que vivemos, está acostumada às formas verticais de decisão, não estamos acostumados sequer a gerir os processos de nossa própria vida de maneira refletida. É isso que Gramsci chama de momento egoístico-passional. Diego descreveu as assembleias em Nilópolis da seguinte forma:

as decisões eram tomadas de acordo com as assembleias... as assembleias eram organizadas previamente... por exemplo - terça-feira dia 27 vai ter assembleia para definição da pauta da semana - dentro da pautada semana... a gente pode incluir várias coisas... desde o entrar dentro da piscina até mesmo a organização de trabalho pra quem vai pra frente do super mercado para panfletar... e quem que vai organizar as reuniões e as aulas de reforço para o ENEM... as assembleias

⁵⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 17 dez. 2019.

⁵⁹ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 24 set. 2019.

funcionavam da seguinte maneira... você tinha poder de 1 voto - sim ou não - tinha poder de apresentar proposta... dentro dessa apresentação de proposta tinha a contra proposta que poderia vir de alguém da assembleia e você também teria direito de fazer objeção contra essa outra proposta e a outra pessoa mais uma contra objeção... e nisso abria para a votação... então... esses instrumentos que até mesmo a gente armava... que tornavam as reuniões e as assembleias bastantes alongáveis né? porque imagina... quando está quase prestes a colocar uma pauta... já está tudo certinho... uma pessoa apresenta uma objeção... e a gente tem que atender essas objeções... até mesmo porque a vida em comunhão... a vida um pouquinho mais democraticamente:: trabalha com as vozes né? (Diego).

A forma descrita na fala anterior foi adotada em Nilópolis. Em Realengo as assembleias não seguiam o mesmo formato. Eram definidos os pontos de pauta, as pessoas se inscreviam para falar sobre cada ponto e, ao final da assembleia, havia um momento de deliberação, em que eram elencadas e votadas as propostas que surgiram durante as falas de cada ponto. Não houveram relatos de assembleias tão longas em Realengo. Sobre isso, é importante dizer que Nilópolis enfrentou uma oposição ao movimento de ocupação muito forte por parte de alguns estudantes. Apesar de haver pessoas contrárias, em Realengo, estas eram em quantidade muito pequena. Em Nilópolis, os ocupantes relataram a existência de um grupo de alunos organizado em torno do chamado Movimento Desocupa, e estes participavam das assembleias, tanto com o intuito de votar pelo fim da ocupação, como com a intenção de promover desgastes constantes ao processo, ao tornar as assembleias longas. A ocupação em Nilópolis era composta por alunos tanto da graduação, como do Ensino Médio, que tiveram que lidar com este tipo de enfrentamento e desgaste de maneira racional e estratégica, não aceitando as provocações e mantendo-se firmes à proposta democrática a qual se filiavam. Apesar de parecer algo simples, manter-se firme e racional diante das mais variadas provocações, ainda mais considerando a faixa etária jovem do grupo, é algo que exige muita disciplina e autocontrole. Uma confusão maior ou briga física colocaria todo o processo a perder.

Disciplina, autocontrole e coragem estão, sem dúvidas, entre as aprendizagens desenvolvidas nesses processos de ocupação, entendendo a formação de hábitos, atitudes e valores como aprendizagem. Tais aprendizados são condição básica para a realização da catarse ou do momento da liberdade criadora na consciência dos sujeitos. Neste sentido, remete-se a afirmação de Saviani (2013), sobre a natureza da educação

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (Saviani, 2013, p. 20).

Saviani utiliza a expressão 'segunda natureza', apropriada da obra de Gramsci (2017b), para indicar uma habilidade adquirida intencionalmente, de forma sistemática, mas que se torna tão bem assimilada que aparenta ser natural e espontânea. Apesar de Saviani tratar, neste texto, sobre a educação formal, está claro que tais processos pedagógicos se desenvolvem ao longo da vida humana, em diferentes contextos. A especificidade da escola é a intencionalidade da atividade pedagógica como finalidade principal, ou seja, a escola existe para produzir deliberada e intencionalmente esta segunda natureza, mas ela não é produzida exclusivamente na escola.

Durante as atividades cotidianas de rotina nas ocupações observadas, diversas ações necessárias eram repetidas, formando e ajudando a consolidar determinados hábitos e disciplina, desenvolvendo habilidades diversas, como as de cozinhar ou produzir um comunicado de forma simples e precisa. Além da experiência de valores, como a solidariedade e a comunhão, promovidas pela vivência coletiva em torno de ideais comuns.

A questão da segurança, por exemplo, foi algo muito tenso e delicado. Ambas as ocupações estudadas se situam em áreas com altos índices de violência urbana, o *campus* Realengo fica na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro e o *campus* Nilópolis, em uma cidade da Baixada Fluminense, na região metropolitana do Rio. Dessa forma, além da insegurança pela possível retomada de posse violenta por parte da polícia, em caso de determinação judicial, havia a constante insegurança sobre a ação de grupos armados não estatais, como a milícia e o tráfico.

De fato, ocorreram ameaças, segundo o relato dos entrevistados, em uma das ocupações⁶⁰. Homens, que diziam saber quem eram os ocupantes, foram armados para frente do Instituto e gritaram ameaças exigindo a saída dos

⁶⁰ Com relação a este caso, meus entrevistados demonstraram que preferiam evitar contar detalhes específicos sobre o evento.

ocupantes e afirmando que sabiam como encontrá-los. Não é possível afirmar com certeza, mas penso em duas hipóteses para explicar esse tipo de ameaça: a primeira é a percepção de uma perda de controle em parte do território por parte do tráfico ou da milícia (ligada ou não às forças de Estado) que, além de representar uma anormalidade, ainda promove a visibilidade do espaço e, conseqüentemente, da região e das relações de poder em disputa no entorno. A segunda é a ação isolada de indivíduos convencidos do discurso corrente na mídia nacional que, constantemente, atacava os estudantes rotulando-os como vândalos e baderneiros.

Mesmos após incidentes desse tipo e com essa insegurança pairando, os estudantes resolveram manter-se na luta. O GT/Comissão de segurança de cada ocupação era composto por estudantes que, com consciência dos riscos, se mantinham acordados durante toda a noite fazendo rondas nos *campi* e guardando os portões, para que os demais pudessem descansar mais tranquilamente. Cada GT/Comissão possuía uma função específica, mas com importância vital para o andamento da ocupação. Cada um(a) tinha uma certa autonomia e, ao mesmo tempo, eram interdependentes entre si. Por isso, a atuação em alguma função desenvolvia, por um lado, as habilidades necessárias para a realização da função específica e um senso de responsabilidade, visto que o coletivo, de certa forma, dependia das ações individuais e, por outro lado, um sentimento de pertencimento e confiança no coletivo, já que cada um dependia de atividades que eram realizadas por outras pessoas. Para Geovana, o sentimento capaz de fazer as pessoas se mobilizarem em torno de algum interesse comum é o sentimento de pertencimento. “Você começa a ver que você não está sozinho e aí você começa a se sentir pertencente, realmente apropriada daquilo. E você vê que você pode fazer alguma coisa. Eu acho que é o pertencimento.” (Geovana). Este pertencimento pode se ligar à uma instituição, um coletivo, um movimento inicialmente, mas pode desenvolver-se para uma postura ético-política do sujeito com sua classe.

Dessa forma, se a comissão de articulação externa vai fazer uma atividade de panfletagem e aula pública sobre a PEC em uma praça em Realengo durante a manhã, as pessoas que compõem essa comissão sabem que, ao retornarem, haverá o almoço pronto, graças ao trabalho da comissão de alimentação que permaneceu no *campus*. A comissão de articulação externa tem consciência da

importância tanto da atividade que está realizando, como das atividades que estão sendo realizadas no *campus* durante sua ausência. Da mesma forma, quem compõe a comissão de alimentação sabe da importância do diálogo com a comunidade externa sobre a relevância das pautas dos ocupantes, valorizando, assim, esse trabalho, ao mesmo tempo em que percebe como vital sua própria atividade e a interdependência entre elas. O exemplo citado demonstra o desenvolvimento do sentimento de pertencimento tanto a um coletivo, como a uma realidade ampla e complexa.

Figura 7 – Evento realizado em conjunto das ocupações do campus Realengo e do Colégio Pedro II



Fonte: Mobiliza IFRJ Realengo, 2016.

A figura acima é uma foto publicada na página do Facebook da ocupação do *campus* Realengo, tirada em um evento realizado em conjunto com a Ocupação do Colégio Pedro II/Realengo, no dia 19 de novembro de 2016. Durante o evento foi realizada uma aula pública sobre a PEC nº 55. Esse tipo de ato público aconteceu bastante durante os períodos de ocupação. Enquanto uma parte dos estudantes ia para a rua realizar o ato e conversar com a população, outra parte permanecia na ocupação cuidando da segurança do *campus* e preparando a comida para todos.

Além disso, acontecia um revezamento entre estas funções para que ninguém ficasse sobrecarregado e, dessa maneira, cada ocupante pôde apreender as habilidades desenvolvidas em diferentes atividades, como se pode notar na fala de Clara:

os primeiros 40 dias foi quando eu realmente fiquei muito fora da ocupação - participando da comissão de política externa - a gente ficou lá 70 ou 72 dias se não me engano... então teve bastante tempo que eu fiquei lá... tanto que eu passei depois pra comissão da parte de comida... de cozinha... depois fui pra comissão segurança... eu não fiquei só lá

nessa parte de políticas. (Clara).

Uma parte muito significativa das atividades desenvolvidas pelos ocupantes envolvia a formação de consensos em torno de suas pautas. Isso exigia estudo e conhecimento das mesmas. Portanto, diversas atividades de estudos foram realizadas pelos ocupantes de ambos os *campi* estudados. Entre elas aconteceram rodas de conversa, palestras, cineclubes, saraus, “aulões” etc. As temáticas envolviam tanto as pautas das ocupações, como outros temas considerados relevantes pelos estudantes, compondo uma espécie de currículo das ocupações. Na próxima seção serão abordadas essas atividades de reflexão sobre a prática e formação teórica.

3.4.2 A formação teórica: a reflexão como exigência para uma ação qualitativamente superior

A fachada da ocupação em Realengo, cheia de cartazes, demonstra o interesse por parte dos ocupantes em dialogar com a comunidade externa à ocupação. Além disso, a comissão de segurança, que ficava no portão, tirava as dúvidas de quem, ao passar pelo *campus*, demonstrasse interesse sobre o movimento. Era evidente a necessidade de comunicar à comunidade externa acerca das pautas da ocupação.

A criação de consensos e a formação de outras hegemonias que envolvam amplos setores da sociedade civil são condição *sine qua non* para a efetividade das lutas dos setores subalternos. Os ocupantes dos *campi* estudados demonstraram isso por meio da série de atividades de estudo e reflexão teórica que promoveram. Como afirma Saviani (2009, p. 2), “a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão”.

Figura 8 – Fachada do campus Realengo



Fonte: Mobiliza IFRJ Realengo, 2016.

Além da tomada física do espaço da escola, que caracteriza a ocupação como um instrumento de negociação na disputa política, esses espaços são entendidos também como profícuos para a troca de informações, para o diálogo com as pessoas e demais setores sociais organizados ou não e, recorrendo ao instrumental gramsciano, possibilita a construção de consensos no plano cultural (outra hegemonia).

Neste sentido, não é exagero afirmar que as ocupações se configuravam como espaços de formação. Além de política educacional – que não é uma pequena questão –, diversos temas eram tratados. Às atividades necessárias à reprodução do cotidiano na ocupação, como limpeza, alimentação, comunicação, entre outras tratadas na seção anterior, somavam-se diversas práticas de discussão teórica e atividades culturais.

O filme de Augusto Perillo sobre a ocupação em Nilópolis apresenta a propaganda feita pela grande mídia (APHs burgueses) contra as ocupações. No filme há imagens de apresentadores famosos de TV, chamando ocupantes de

vagabundos e manipulados, além de uma charge de um portal de notícias representando militantes como despreparados, sem conhecimento das próprias pautas e oportunistas. De fato, houve uma grande campanha por parte dos APHs burgueses com o intuito de criminalizar ou, ao menos, desqualificar a atuação dos ocupantes. Essa campanha foi retratada na charge de Vitor Teixeira (Figura 9).

Figura 9 – Charge que demonstra campanha contra os ocupantes e suas atuações



Fonte: Teixeira, 2016.

Apesar da campanha da grande mídia, uma coisa constante nas ocupações foram as atividades formativas. Se considerarmos apenas a temática relacionada às contrarreformas em educação do governo Temer, houveram mais de dez atividades públicas de formação sobre política educacional nas duas ocupações estudadas. Esse dado se refere ao período de ocupação, mas os debates sobre as contrarreformas começaram antes dos *campi* serem ocupados. O estudante Antônio, quando perguntado sobre como foi a preparação para a ocupação, afirmou:

a gente fez uma série de debates... atividades assim... porque não foi só o IFF de Nilópolis que ocupou - foi um cenário nacional de ocupações - e aí estava acontecendo vários debates... e:: a gente fez um monte de debates... a gente fez assembleias para discutir o que a gente ia fazer... eu lembro que antes de ocupar a gente fez umas 3 assembleias. (Antônio).

Ou seja, as mudanças políticas em curso, principalmente aquelas com impacto no setor educacional, já estavam sendo debatidas pelos estudantes que, posteriormente, tiveram a iniciativa de realizar as ocupações. E a partir do

momento em que as ocupações de fato ocorreram, esses debates se intensificaram e somaram-se a eles outros temas que os estudantes perceberam como pertinentes ou necessários. Ainda no filme de Perillo (2017), a fala de um estudante demonstra esse embate constante entre o que era divulgado pela grande mídia e o que de fato acontecia nas ocupações.

“Ai, vocês não sabem nem porquê estão ocupando!” Ah, não sabe, não? Então senta aqui, vamos falar o quê que é a PEC. Todo mundo tinha que estar informado, e era esse (a ocupação) o espaço que a gente tinha, então a gente passava horas criando atividades, fazendo atividades. (Perillo, 2017).

Como dito anteriormente, ocorreram nas ocupações em Realengo e em Nilópolis, dentre outras atividades, exibições de filmes seguidas de debates, oficinas, lançamentos de livros, saraus, palestras, rodas de conversas, shows e panfletagens. As atividades formativas e culturais eram bastante frequentes, quase diárias. Nos quadros a seguir, foram elencadas todas as atividades abertas ao público, promovidas e divulgadas nas páginas do Facebook, tanto da ocupação em Nilópolis, quanto em Realengo.

Figura 10 – Atividades promovidas na ocupação do IFRJ campus Realengo

OFICINA	CINE DEBATE	RODA DE CONVERSA	ESPAÇO DE FORMAÇÃO	OUTROS
1. Yoga	1. “Acabou a paz, isso aqui virou Cuba”	1. Práticas políticas	1. Depois do Golpe, quero meu butim! Para onde marchamos	1. Filme: “Uma história de amor e fúria” 2. “Acabou a paz! Isso aqui vai virar o Chile”
2. Libras	2. Sobre Não Violência	2. Sobre MP 746, PLP 257 e PEC 241	2. Como Ocupar pode barrar a PEC? Uma abordagem política intersetorial 3. Movimento Estudantil e Ocupação	1. Yoga
3. Dança Sênior		3. Com um dos líderes do Escola COM Partido 4. Combate às opressões com os movimentos Negro, LGBT e Feminista		3. Bloco ZonaMental – Roda de samba com a URS – Unidade de Reinserção Social Realengo
4. Judô 5. Teatro		5. Com a ANEL, Associação Nacional dos Estudantes Livres 6. Sobre Intolerância Religiosa e Racismo		4. Show Banda Cabelera
6. Dança do Ventre 7. Nutrição		7. Desmistificando a Terapia Ocupacional 8. Farmácia na Saúde Pública 9. Fisioterapia na atenção básica		5. Ato contra a PEC 241 (Praça de Realengo)
8. Cinema: como realizar a montagem de um documentário 9. De cartazes		10. Com o MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto 11. Movimento LGBT e interseção com as lutas		6. Atividade conjunta com o Comando de Greve 7. Atividade conjunta com o Comando de Greve
10. Noções de primeiros socorros		12. Rio, cidade de pequenas Áfricas		8. Palestra: Políticas educacionais quando o passado e o presente se encontram: anatomia comparada da 5692/1971 com a PEC 55/2016
10. Noções de primeiros socorros		13. Ocupações estudantis: Práticas políticas frente ao estado de exceção		9. Confraternização: um mês de ocupação
18. Guerra às Drogas		14. Religião e transformação social – Igreja e teologia em tempos de violência racismo e opressão		10. Sarau Chichá
		15. Curiosidades sobre astronomia		11. Lançamento do livro: Ocupar, resistir e subverter 12. Banda Ideall
		16. Metodologia ativa 17. Gênero e esporte 18. A história da África e as consequências no Brasil (Negritude na ocupação)		Evento abraço IFRJ + CPII: 13. Aferição de pressão arterial e glicose 14. Aula pública sobre a PEC 55 15. Abraço no IFRJ e no CPII 16. Bloco Zona Mental
		19. As redes sociais e as relações cotidianas: Facebook e intimidade		17. Roda de samba (Negritude na ocupação)
		20. Guerra às Drogas		18. Circuito universitário de cinema na ocupação do IFRJ

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 11 – Atividades promovidas na ocupação do IFRJ campus Nilópolis

OFICINA	CINE DEBATE	RODA DE CONVERSA	AULÕES	Palestra	OUTROS
1. De cartazes	1. “Escritores da liberdade” ConAfro	1. Sobre a PEC 241	1. Química 2. Física	1. PEC 241: Impactos do novo regime fiscal na conjuntura educacional	1. Yoga e meditação 2. karaoke
2. De teatro	2. “Escritores da liberdade” ConAfro	2. PEC 55 (antiga 241) com o MSI	3. Sociologia 4. História	2. A atual situação da Política Educacional do governo Temer: PEC 55, MP 746, Escola sem Partido...	3. Campeonato de bandeirinha e corda 4. “Quase” baile
3. Teatro do oprimido	3. “Além do cidadão Kane” O papel da mídia no atual processo político	3. Sobre Direitos Humanos	5. Biologia 6. Redação 7. Matemática	3. Sobre gestão cultural	5. O IF dança
4. de Roteiro (NUCA)	4. “Escritores da liberdade” ConAfro	4. Gênero e Negritude: Ocupação Preta	8. Filosofia	4. A história de violência na Baixada Fluminense	6. Reunião com pais sobre a PEC 241 e demais pautas
5. Racismo na escola: o que temos com isso?	5. “Made in Dagenham” sobre direitos trabalhistas e das mulheres.	5. Negritude e influencia no RAP fluminense	9. Química		7. Cinema 8. Reunião com pais sobre a PEC 241 e demais pautas
6. De Cartazes	6. “Os muros da escola”	6. Como fica a situação dos IFs frente às Políticas do governo Temer (PEC 55 e reforma do Ensino Médio)	10. Português		9. Clube do Livro
7. Poliedros de Platão	7. “Ela está de volta”	7. Sobre Relacionamentos abusivos e violência psicológica contra a mulher	11. Inglês 12. História 13. Geografia		10. Cine, documentário “Sopro” com Conexão das Artes 11. Meditação, Yoga
8. Poliedros de Platão	8. “O jogo da imitação”	8. Mulheres no Afrobeat	14. Integrado de Química, História e Matemática		12. Lamb aeróbica
9. Ensino e RPG (Role Playing Game)	9. “A febre do rato” Sobre situação política	9. Afetividade e vivências na comunidade LBT (as mina ocupa)	15. Física		13. Ação nas ruas de Nilópolis.
10. Um ou vários infinitos.	10. “Slavoj Zizek, um comentário marxista sobre a modernidade”	10. Saúde da mulher preta: os benefícios da emancipação do povo preto e do empoderamento estético (as mina ocupa)	16. Teatro		13. Aula de natação
11. De dança: Ocupação Preta	11. “O Prólogo”	11. Os efeitos da sociedade na vida da mulher (as mina ocupa)	17. DanceHall: música jamaicana		14. Troca de livros e roda de leitura.
12. Cinema Negro: Ocupação Preta	12. “Lute como uma menina” sobre meninas secundaristas nas ocupações de São Paulo	12. Sobre maternidade (as mina ocupa) 13. Sobre recorte de gênero dentro das ocupações (as mina ocupa)			15. Panfletagem
13. De Teatro	13. “Imagina eu e você” (as mina ocupa)				16. Yoga, Meditação
14. RPG e educação	14. “Vista minha pele” (as mina ocupa)				17. Sarau: um mês
15. Poliedros de Platão					18. Sarau RUA + Trupe M.E.R.D.A.
16. De cartazes e ensaio fotográfico “as minas que amam minas” (as mina ocupa)					19. Canal –Plá: Ocupação Preta 20. Sarau: Ocupação Preta
17. De cartazes + cantos da lua + ensaio fotográfico “das minas pretas” (as mina ocupa)					21. Panfletagem 22. Yoga e Meditação 23. Pocket Show de RAP
18. De cartazes + cantos da lua + ensaio fotográfico “das minas” (as mina ocupa) 19. De zine (as mina ocupa)					24. Sarau (as mina ocupa)

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades eram abertas ao público e, ainda hoje, nas páginas, as fotos da realização de muitas delas estão disponíveis. A partir destas atividades é possível construir uma espécie de currículo das ocupações. O objetivo destas atividades era mais amplo do que divulgar a forma de pensar dos ocupantes, era também para que eles próprios aprendessem, para que o conhecimento fosse construído de forma coletiva.

Parece ter ficado claro, entre os ocupantes, que não bastava agir, realizar a ocupação, era necessário manter uma reflexão constante sobre as ações para uma intervenção na realidade cada vez mais qualificada. Era necessária a constante reflexão sobre as ações executadas e o aprimoramento das ações com base nas reflexões ocorridas. Eram necessárias mais que ações, uma práxis. Entendendo práxis como Saviani a conceitua: “(...) conceito de práxis como sendo atividade humana prática fundamentada teoricamente. O conceito de práxis implica a unidade entre teoria e prática” (Saviani, 2015, p. 192). Um exemplo da necessidade de se refletir sobre as práticas cotidianas pode ser percebido na entrevista com Mariana.

a gente sempre conversou - mas é muito difícil não reproduzir certas coisas... porque certas coisas estão muito impregnadas – tipo:: teve uma situação... a gente tinha o GT de Limpeza... o GT de Limpeza era responsável... por enfim... recolher os lixos gerais e etc... o GT de Limpeza existia... mas não era nosso empregado né? tipo assim... todo mundo tinha autonomia... e aí teve uma situação em que um garoto deixou algo cair no chão... enfim - parece uma situação mini... mas são coisas que a gente está muito viciado - e ele deixou cair alguma coisa no chão e:: pediu ao GT de Limpeza... que era o (anônimo)... que é negro também... e ele virou e simplesmente pediu para o (anônimo) limpar o bagulho que ele tinha deixado cair no chão... assim ((risos)) e a gente fica tipo meio assim... CARA entendeu? a gente entende que está num processo democrático... mas quando o pau quebra... o pau quebra também... E é isso... tem que quebrar... porque a gente tem que romper... não é assim... sai aqui da ocupação... ou continue aqui... mas continue consciente de que você vai ter que aprender a conviver e dialogar e a quebrar certos paradigmas... porque a gente está tão viciado que às vezes a gente nem percebe. (Mariana).

Neste sentido, os ocupantes buscaram perceber tais problemas estruturalmente presentes na formação dos sujeitos, que perpetuam formas de dominação, muitas vezes, de maneira inconsciente. O estudante em questão, ao pedir que um aluno negro limpasse a sujeira que ele próprio fez, reproduziu um comportamento comum, no sentido de que acontece com frequência, numa sociedade racista, classista, com passado colonial e escravocrata, como é a

nossa.

Este é só mais um exemplo típico de um comportamento que precisa ser desnaturalizado, no intuito de se atingir uma sociedade mais justa e igualitária. Ao perceber este comportamento, o coletivo chamou a atenção do rapaz. A frase “quando o pau quebra, o pau quebra também”, representa o fato de não deixar tais ações serem normalizadas, continuarem se repetindo. Neste sentido, trazer esses temas para a discussão e reflexão é um movimento político com a intenção de promover uma mudança.

Quando Mariana afirma “sai aqui da ocupação, ou continue aqui, mas continue consciente de que você vai ter que aprender a conviver e dialogar e a quebrar certos paradigmas”, demonstra uma posição de diálogo para a desconstrução de determinados comportamentos que reforçam a dominação sobre certos grupos, conforme pontuado por Miliband (1999). Também demonstra uma firmeza de posição, de que se a pessoa não está disposta a se repensar e se modificar, então aquele não é o espaço adequado para ela, porque os demais não vão se submeter a comportamentos que, apesar de naturalizados, são abusivos, visto que reforçam formas de dominação existentes na sociedade.

Este exemplo liga-se também à atitude indicada por Saviani que, partindo de alguma problemática observada na prática social, consiste em manter constante o movimento de ação - reflexão - ação. Movimento esse capaz de produzir uma práxis que, como já apresentada, indica uma “atividade humana prática fundamentada teoricamente.” (Saviani, 2015, p. 192).

De fato, acontecimentos como este geraram uma resposta no campo da reflexão, dentro da ocupação. Em Nilópolis, foi programada toda uma semana dedicada a atividades de reflexão sobre racismo. A “Ocupação Preta” envolveu atividades como cinema, oficinas, rodas de conversa, shows e sarau, com o intuito de combate ao racismo, reflexão sobre o tema, divulgação e valorização da cultura negra. A figura 12 ilustra a oficina “Racismo na escola: o que temos com isso?”, realizada em Nilópolis.

Figura 12 – Oficina sobre racismo, realizada no campus Nilópolis



Fonte: OCUPA IFRJ CNIL, 2016a.

Assim como o racismo, outras formas de dominação foram abordadas e discutidas em atividades em ambas as ocupações estudadas. Ocorreram, como se pode notar nas figuras 10 e 11, diversas atividades sobre racismo, machismo e homofobia. Bem como, atividades sobre cultura negra, gênero e sexualidade, demonstrando as potencialidades das diferenças, para além das formas de dominação.

As nossas pautas foram muito variadas... a gente falou muito do que a gente vivia mesmo... e das pessoas que estavam aqui mesmo... e:: então... a gente fez muito evento... muito cineclube com temática LGBT... vários eventos com o COnaFro durante a ocupação... né? eu estava mais nessa parte e aí tinha o GT de Programação que eu estava... que ficou muito ativo durante o início e:: durante o final... a gente ficou um pouco mais cansado - tava acontecendo muita coisa e a gente estava bem exausto - mas eu acho que a gente conseguiu realizar muita coisa legal... assim... a gente fez também o Ocupa das Minas... que foi um evento com a temática feminista e:: enfim... foi meio que por aí que a gente conversou muito... porque é isso... essa convivência por ela ter sido muito diversa... eu acho que ela tenciona o que a gente está vivendo hoje, né? sobre essa questão de LGBT... negra... enfim... tem várias coisas que essa convivência deixou muito aflorada... por isso foi muito bacana... e a gente conversou muito sobre isso durante a ocupação... e:: então... os eventos eram abertos... a gente conseguiu trazer uma galera de fora... teve um dia aqui que foi lindo... foi uma oficina com as crianças... e os pais queriam deixar as crianças aqui e também em outras oportunidades... e foi muito bacana e acho que a gente conseguiu muito conversar entre a gente né? nesse sentido de afinar convivência... de resolver... de a gente poder sair:: minimamente são... porque o ambiente era meio cansativo. (Mariana).

Além da temática em si, vale a pena ressaltar a forma diversa de abordagem adotada nas ocupações. Sobre um mesmo tema, ocorriam palestras ou rodas de conversa, cineclubes, oficinas, shows e saraus, promovendo as potencialidades, e evidenciando a pluralidade, de forma a mostrar o quanto cada assunto é pertinente no cotidiano. Tomando a temática da cultura negra como exemplo, cumprem papéis distintos e tocam as pessoas de forma diferente, uma roda de conversa sobre racismo no ambiente escolar, uma oficina de turbantes, uma exibição de um filme na oficina de cinema negro e a realização de um sarau com foco neste tema. Todas as atividades profundamente diferentes, todas potentes e relevantes ao ponto que, por um lado, se discute como é exercida a dominação e, por outro, se demonstra a diversidade cultural como positiva e libertadora.

As pautas da ocupação foram muito abordadas em atividades de reflexão, como afirmado anteriormente. As ocupações se colocaram como parte da guerra de posição em curso, em torno da questão da necessidade das contrarreformas, ou reformas anti-povo. Neste sentido, promoveram debates sobre estas contrarreformas, desmistificando o mantra repetido pela grande mídia (APHs burgueses) sobre a inevitabilidade de tais medidas devido à crise, como indicam as “leis do mercado”. As falas de Clara, de Realengo, e Sônia, de Nilópolis, ilustram essa intenção:

a gente começou a fazer uma parte mais política mesmo... a gente discutia sobre a PEC... a gente discutia sobre a MP... sobre a reforma do ensino médio... sobre o escola sem partido... para a gente discutir sobre esses temas... então:: a gente discutia sobre o SUS... nosso campus tem o foco em Sistema Único de Saúde mas tinham várias coisas que a gente não discutia... aí:: reforma psiquiátrica... a gente discutiu sobre ocupação... então:: sobre o processo de ocupação... o que era ocupação de prédio público? (Clara).

nós tivemos também palestras sobre a PEC - quando o Temer... ele foi na roda viva... nós fizemos a exibição do programa aqui... e depois da exibição do programa - nós fizemos um debate sobre a reforma do ensino médio... também sobre a PEC e sobre a reforma da previdência - esqueci de falar... mas isso também foi pauta da ocupação - e nós tivemos:: sim... eventos sobre isso... porque a gente entende que isso também é questão de conscientização... de passar a informação e debater... porque não é só chegar e falar - a gente está lutando sobre isso - mas sem entender o que é aquilo... a gente traz os textos... traz os pensamentos diferentes sobre aquilo e forma um pensamento crítico em relação ao assunto. (Sônia).

Observando os quadros representados nas figuras 10 e 11, é possível notar

que as temáticas relativas à PEC, reforma do Ensino Médio, Escola Sem Partido, análise da conjuntura da época e sobre ocupações foram abordadas em mais de 20 atividades ao todo, mais de dez atividades sobre esses temas em cada ocupação. Isso contando apenas os eventos realizados dentro dos espaços de ocupação. Além desses, houve aulas públicas em praças, panfletagens, atos culturais, passeatas, diversas atividades que foram promovidas pelos ocupantes em áreas públicas fora dos *campi*. A figura 13 é uma foto que foi tirada em uma das rodas de conversa sobre política educacional, que ocorreu no *campus* Realengo. Já a figura 14 é uma colagem publicada na página da ocupação do *campus* Nilópolis, de duas reuniões com pais de estudantes e professores, organizadas pelos ocupantes, para tratar da PEC nº 241 e demais pautas.

Figura 13 – Roda de conversa sobre política educacional, no campus Realengo



Fonte: Mobiliza IFRJ Realengo, 2016.

Figura 14 – Reuniões com pais de estudantes e professores no campus Nilópolis para debate sobre a PEC nº 241



Fonte: OCUPA IFRJ CNIL, 2016a.

Nas entrevistas, as falas sobre estas atividades revelaram duas preocupações centrais para os estudantes: a primeira seria conhecer com profundidade as próprias pautas, se informar sobre as medidas em curso no contexto em que elas são propostas e o percurso histórico que deu origem a tal cenário. Essa questão se liga com os aspectos de desvelamento da ideologia hegemônica, por meio de uma reflexão sistemática sobre a realidade (Gramsci, 2017a). A segunda seria saber explicar, com clareza, tais temas para as demais pessoas, desde a comunidade do entorno do *campus*, passando pela imprensa e

todo o público atingido pelas páginas nas redes sociais. Comunicar suas pautas e a importância das mesmas foi uma questão muito presente, pois para os ocupantes, quanto mais pessoas tomassem conhecimento das abordagens críticas sobre as medidas que estavam em tramitação, maior seria a adesão e chances de reverter tais medidas ou, ao menos, parte destas. Neste sentido, utilizado o referencial gramsciano apresentado no primeiro capítulo, reforça-se o entendimento de que as ocupações funcionaram como APHs, desde o ponto de vista subalterno na guerra de posição em curso, principalmente no que se refere às contrarreformas propostas naquele momento.

Ainda compondo o “currículo” articulado pelos ocupantes, na ocupação do *campus* Realengo aconteceram oficinas e rodas de conversa voltadas para a área da saúde. Como dito anteriormente, o *campus* Realengo é dedicado exclusivamente a cursos da área da saúde. Lá, foram realizadas oficinas de primeiros socorros, nutrição e rodas de conversa sobre os cursos oferecidos no *campus*: Terapia Ocupacional; Farmácia e Fisioterapia.

Já em Nilópolis aconteceram “aulões” preparatórios para o ENEM, abertos para toda comunidade, somando ao todo quinze “aulões” de diversas disciplinas, como exposto nas programações mostradas pelas figuras 10 e 11. Os “aulões” tiveram grande adesão, como pode ser observado na figura 15, que registra um “aulão” de redação. O *campus* Nilópolis, além da graduação, possui cursos de nível médio. Como as aulas estavam suspensas no período de ocupação e greve dos servidores, a proximidade do ENEM foi pensada pelos ocupantes que promoveram estes momentos de estudo voltados para o currículo do Ensino Médio.

Figura 15 – “Aulão” de redação

Fonte: OCUPA IFRJ CNIL, 2016a.

Os “aulões” eram ministrados por professores do próprio IFRJ e aconteciam dentro do *campus* Nilópolis ocupado. Segundo Dandara, os ocupantes construíram uma formação para o exame, “porque era época de ENEM, olha que loucura você fechar um instituto em plena época de ENEM, que doideira! Criamos um grupo de formação, capacitação pro ENEM pra comunidade inteira, era um pré-vestibular.”. Dandara afirmou que sabia de quatro estudantes do Ensino Médio que participaram intensamente da ocupação e foram aprovados para universidades nos cursos de engenharia ambiental, engenharia química, filosofia e ciências sociais.

Além da preocupação com o ENEM iminente, essas e outras atividades realizadas nas ocupações demonstram a importância dada pelos ocupantes na produção e divulgação do conhecimento científico. O papel dos institutos na socialização do conhecimento formal foi, desse modo, valorizado e continuado durante o período de ocupação. Aliás, podemos dizer que não apenas a preocupação com a divulgação, mas também com a produção científica, visto que me foram relatadas pelos ocupantes, suas atitudes com relação aos professores que possuíam pesquisas em andamento dentro do Instituto. Com estes, foram combinados horários semanais para acesso aos laboratórios.

Nesse sentido, com relação à importância dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e socialmente referendados, retomamos o

conceito de princípio educativo em Gramsci (2017b), ao se referir à escola primária.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) são o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (Gramsci, 2017b, p. 575).

Gramsci indica que o conhecimento das leis da natureza (ciências naturais) e das leis civis (ciências da sociedade) formam juntos uma base necessária para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e dialético. Gramsci demonstra haver momentos ou etapas de desenvolvimento do pensamento que podem se suceder. O processo quantitativo de aquisição de saberes diversos, somado à prática refletida, ou seja, mediada por esses conhecimentos, pode culminar em um momento de mudança qualitativa na consciência, um momento catártico. Sobre este fenômeno nos aprofundaremos um pouco mais no capítulo seguinte.

4. AS OCUPAÇÕES E O PROCESSO CATÁRTICO

A experiência vivida durante as ocupações, para além de um momento de luta é, também, e em grande medida, uma experiência pedagógica que implica em diferentes aprendizagens. Essas aprendizagens decorrem de características próprias de um processo como este. Ocupar um espaço, significa tomar posse, estar presente, e essa presença deve ser constante. Isto não quer dizer que os ocupantes individualmente não possam sair em dados momentos da ocupação. Mas, significa que quem de fato participa de forma intensa passará grande parte de seus dias dentro daquele espaço, realizando tarefas que, possivelmente, nunca havia realizado, convivendo com pessoas muito diferentes, muitas das quais não tinham qualquer intimidade.

A isso, soma-se a necessidade de estar constantemente refletindo sobre suas ações, para que estas culminem nos objetivos esperados, operando constantemente uma avaliação do que está sendo realizado. A partir desta avaliação, elabora-se um novo planejamento adequado à conjuntura. Tudo isso vivido em clima tenso de luta e resistência contra o Estado, o que inclui desde as forças repressivas, como a polícia, com a ameaça constante de uma desocupação violenta, até os grandes conglomerados de mídia do país e demais APHs burgueses, que organizaram uma grande campanha de difamação contrária aos estudantes.

Esses aprendizados, como foi possível notar no transcorrer da pesquisa, implicam em mudanças nos sujeitos que os constroem. Essas mudanças podem ser de dois tipos: quantitativa ou qualitativa. Uma mudança quantitativa representa uma habilidade ou conhecimento novo adquirido, por exemplo, quando uma pessoa aprende a cozinhar arroz para setenta pessoas, ou quando aprende um novo conceito da física em um “aulão”. Uma mudança qualitativa representa uma alteração mais profunda e significativa, na forma de pensar do sujeito, em sua maneira de conceber o mundo. Essa mudança qualitativa conduz o indivíduo ao pensamento crítico, livre e dialético. Essa mudança representa o momento catártico, segundo o entendimento de Gramsci (1987) sobre o conceito de catarse.

Na tradição marxista, o conceito de catarse recebeu múltiplos sentidos, que serão brevemente apresentados a seguir. Entre os principais autores desta tradição que recorreram ao conceito estão Vigotski (1999) no campo da psicologia

da arte, Lukács (1972) no campo da estética, Gramsci que concebe o conceito de forma ampla e Saviani que, a partir do conceito amplo de Gramsci (1987), formula uma aplicação do conceito à pedagogia.

Duarte (2008), no artigo “Arte e Formação humana em Vigotski e Lukács”, apresenta a concepção de catarse presente nas obras dos dois autores. Segundo ele, ambos os autores utilizam esse conceito aplicado ao estudo da arte e, para ambos, a importância da arte se relaciona com a incorporação da humanidade, mediada pelo que se materializa na obra de arte. Vigotski (1999) realiza um amplo levantamento do uso do conceito de catarse, desde Aristóteles⁶¹.

Ainda sabemos muito pouco de fidedigno sobre o próprio processo da catarse, mas mesmo assim conhecemos o essencial, isto é, sabemos que a descarga de energia nervosa, que constitui a essência de todo sentimento, realiza-se nesse processo em sentido oposto ao habitual, e que a arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes. Achamos que a base desse processo é a natureza contraditória que subjaz à estrutura de toda a obra de arte. (Vigotski, 1999, p. 270).

Desse modo, o autor define catarse como uma categoria ainda imprecisa, mas que representa uma “complexa transformação dos sentimentos”. Para Duarte (2008), essa “transformação de sentimentos” tem o objetivo de interiorizar no sujeito a obra de arte entendida como “uma técnica criada pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando, assim, que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto” (Duarte, 2008, p. 1).

Quanto ao emprego da categoria catarse por Lukács, Duarte (2008) afirma que esta não se localiza apenas na dimensão estética, pois se origina na vida dos homens. Segundo Duarte, para Lukács “A obra de arte reelabora os conteúdos extraídos da vida, dando-lhes uma configuração que supera o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade.” (Duarte, 2008, p. 2). Dessa forma, para o autor, a obra de arte realiza uma mediação entre os indivíduos e a vida.

A análise lukacsiana da catarse na recepção da obra de arte é parte de uma teoria mais ampla, na qual a arte possui como função social a de produzir a desfetichização da realidade social e de fazer o receptor da obra artística deparar-se com o questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade. A realidade expressa na obra de arte é,

⁶¹ Pelo desenho da pesquisa, só serão abordados os principais autores que utilizaram o conceito de catarse no campo marxista.

para Lukács, sempre a realidade humana, é sempre o mundo dos homens o objeto por excelência da arte. (Duarte, 2008, p. 4).

Duarte afirma que há em Lukács uma aproximação da relação entre catarse na estética e na pedagogia, expressa no fato de o autor recorrer ao texto “O Poema Pedagógico”, de Anton Makarenko⁶², em sua análise sobre a categoria. A arte, assim como a educação, traduz traços da vida, ressaltando suas contradições, tornando-a mais acessível à percepção dos homens. Neste sentido, o processo catártico é entendido por Lukács como aquele no qual “o indivíduo receptor é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana.” (Duarte, 2008, p. 5). Lukács indica a arte como uma espécie de veículo, por meio do qual, durante o processo catártico, a vida é reconfigurada na consciência do indivíduo.

Como em todas as categorias importantes da estética, também na catarse se comprova que sua origem primária está na vida e não na arte à qual chegou a partir daquela. Como a catarse foi e é um momento constante e significativo da vida social, seu reflexo tem que ser forçosamente um motivo sempre recolhido pela conformação estética e, ademais, um elemento já presente entre as forças formadoras da reconfiguração estética da realidade. Em meu ensaio sobre Makarenko descrevi detalhadamente essa inter-relação entre o fato da vida, a reconfiguração e a aplicação consciente à vida, referindo-me à doutrina pedagógica desse autor. Ali tentei também mostrar que ainda que o fenômeno da catarse mostre já na vida certa afinidade com o trágico, razão pela qual se objetiva esteticamente do modo mais rico nesse domínio, abarca, entretanto, por seu conteúdo, outro domínio muito mais amplo. Postos agora ante a questão de se essa formulação permite ainda uma generalização ulterior, retomaremos nossas considerações anteriores sobre o caráter desfetichizador do estético e, em relação com elas, seu conteúdo positivo: toda arte, todo efeito artístico, contém uma evocação do núcleo vital humano - o que formula a cada receptor a pergunta goethiana de se ele é núcleo ou casca - e ao mesmo tempo, inseparavelmente dela, uma crítica da vida (da sociedade, da relação que ela produz com a natureza). (Lukács, 1972, p. 500-501 apud Duarte, 2008, p. 3).

A aproximação entre estética e pedagogia na relação entre o homem e a vida, no ato de humanização do homem, pode ser notada pelo caráter desfetichizador de ambas. As duas desvelam a vida e suas contradições tornando-

⁶² Makarenko nasceu em 1888, na Ucrânia, e já era educador em 1917, quando ocorre a Revolução Russa. Foi um educador socialista e autor influente, até os dias atuais. Sua principal obra, “O Poema Pedagógico”, narra sobre seu trabalho com jovens infratores na colônia Gorki. Publicado pela primeira vez em 1933, retrata eventos reais, ocorridos na década de 1920, enquanto Makarenko foi diretor da Colônia Gorki na União Soviética.

a mais acessíveis, mais expostas aos indivíduos e, neste processo, formam a humanidade no homem. Na interpretação de Duarte (2008), o processo catártico realiza uma “mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana” (Duarte, 2008, p. 6).

Esta última formulação de Duarte já se aproxima significativamente da formulação gramsciana de catarse, apresentada no primeiro capítulo, que indica uma passagem de um momento da consciência egoístico-passional (“imediatismo da vida cotidiana”) a um momento ético-político.

Para Semeraro (1999), o processo catártico, em Gramsci, está profundamente relacionado com a capacidade dos grupos subalternos de fazer emergir um novo “bloco histórico”, visto que é pela catarse que se “impede que a filosofia se torne dogmática e especulativa”. Por meio dela, passa-se da necessidade à liberdade, permite-se uma concepção de mundo livre dos determinismos naturalizados pela hegemonia do pensamento dominante (burguês) e criativa, no sentido de ser capaz de criar outras hegemonias.

Em Gramsci, a catarse não está necessária ou exclusivamente relacionada à arte ou à educação formal, o que não significa, de modo algum, que estas não possam contribuir para que ela aconteça. Em Gramsci (1987), a catarse é um fenômeno relacionado à experiência política em uma acepção ampla. O caráter “desfechitizante” ou “antidogmático” está presente na maneira como Gramsci concebe a catarse, que pode ser alcançada por meio da filosofia da práxis.

A filosofia da práxis, definida por Gramsci como uma “concepção sistemática (coerente e consequente) do mundo” (2017b, p. 328), é ainda uma ideologia, mas que reconhece suas limitações, colocando-se constantemente à prova, em uma perspectiva incessantemente crítica consigo própria. Para Gramsci, um novo bloco histórico depende de um olhar para a realidade que desvende e exponha todas as verdades, e não apenas aquelas favoráveis a determinados setores, característica da ciência burguesa.

A partir do conceito de catarse cunhado por Gramsci, Saviani (2013) elabora a categoria catarse aplicada à pedagogia histórico-crítica. O autor define três momentos, não estanques, do desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, que são: a problematização, a instrumentação e a catarse. Então, a catarse seria

o ponto alto, ou o objetivo da pedagogia histórico-crítica, o que não significa que aconteça por último, e representa o sucesso do processo pedagógico. Isto significa que as ferramentas culturais desenvolvidas por meio da instrumentalização foram efetivamente incorporadas, tornando-se elementos ativos de transformação da vida social (Saviani, 2013), possibilitando os sujeitos de serem capazes de interferirem nos problemas identificados na vida social durante o momento da problematização.

Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política. (Saviani, 2018, p. 1548).

Seja por intermédio da arte, da escolarização ou por outros meios, como a luta e a militância, a catarse se configura como um processo fundamental na formação de sujeitos ativos, livres e com possibilidade de intervir no mundo de maneira qualificada, no sentido de promover as mudanças necessárias para a resolução dos problemas identificados na vida social. A catarse é um meio para a passagem 'da' classe em si, transformada em classe 'para' si.

Como afirmado no primeiro capítulo, os passos da pedagogia histórico-crítica, delineados por Saviani, podem ser observados, por meio de uma transposição inexata, nas ocupações estudadas. Não perdendo de vista que, na escolarização, esses passos são intencionais, constituindo os objetivos principais e a razão de ser da prática pedagógica, o que não ocorre nas ocupações. A formação dos sujeitos ocupantes não é o principal objetivo das ocupações, mas não deixa de ser um dos mais importantes resultados delas.

Anteriormente, a problematização foi relacionada às pautas do movimento de ocupação. A problematização na pedagogia histórico-crítica representa o momento de identificação dos problemas existentes e passíveis de solução, observados na prática social. A instrumentação foi relacionada às aprendizagens teóricas e práticas, promovidas pelo processo de ocupação. Desse modo,

considerou-se a formação de hábitos, valores e a construção de conhecimentos teóricos. Na próxima seção será abordada a forma como os ocupantes entrevistados perceberam-se modificados, após vivenciarem todo o processo de ocupação, tomando a catarse como categoria de análise.

4.1 A percepção dos ocupantes sobre a experiência vivida no período de ocupação

Nesta seção buscou-se analisar os impactos do processo de ocupação na formação dos sujeitos ocupantes a partir de suas próprias impressões e como cada um se percebeu modificado pela experiência desse movimento. Neste sentido, a pergunta “que impactos essa experiência teve sobre você?” foi formulada para o roteiro⁶³ das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os estudantes ocupantes. Além da percepção sobre si, como será tratado adiante, os entrevistados narraram a percepção sobre o amadurecimento dos colegas e o fortalecimento do coletivo de estudantes em ambos os *campi*.

Em todas as entrevistas realizadas, os estudantes relataram terem vivenciado uma mudança profunda em suas vidas a partir da ocupação. Essa mudança aparece de forma diferente das ocorridas por uma aquisição nova de conhecimentos, que também foi referida. Houveram falas sobre as coisas que os ocupantes aprenderam e sobre o quanto essa experiência os transformou enquanto pessoas. O quadro abaixo apresenta uma frase dita por cada entrevistado, ao responder a pergunta supracitada.

Quadro 4 – Relatos dos estudantes ao serem questionados sobre os impactos que a experiência de ocupação os trouxe

(continua)

Nome do estudante	Relatos
Antônio	“Foi a maior experiência na minha vida, tanto política, principalmente política, mas humana também”.
Clara	“Eu virei uma outra pessoa, assim, na verdade, porque eu vivi ali tantas coisas, que fizeram com que eu crescesse e entendesse o meu papel político na sociedade”.

⁶³ O roteiro de entrevistas semiestruturadas se encontra disponível nos apêndices.

(continuação)

Nome do estudante	Relatos
Diego	“Eu acho que eu me tornei uma pessoa muito melhor. Assim, me ensinou muitas coisas, desde a ter mais disciplina, até mesmo o campo mais elevado, espiritual, né?! Ao amor mais pelo próximo, ao cuidado mais pelo próximo, ao amor, acho que o que define, acho que é mais o amor mesmo.”
Daniel	“Eu acho que o processo de ocupação em si, ele é um processo de transformação muito grande na pessoa, dependendo, obviamente, de como ela se envolve com aquilo.”
Geovana	“Eu acredito que todo esse processo, ele me fez ter uma percepção mais humanizada de tudo da minha vida, assim... eu não via necessidade de me organizar até um dado momento, hoje eu vejo necessidade de me organizar.”
Júlia ⁶⁴	“Eu acho que foi um momento muito importante de compreender de fato o que é, você se organizar politicamente.”
Luiza ⁶⁵	“Agora, o que me transformou nisso (nesse processo de ocupação), acho que foram as vozes né? Que eu tive a oportunidade de ouvir muita coisa, coisas que às vezes eu não tinha a preocupação, não tinha entendimento, nunca tinha nem pensado, e que eu passei a pensar, repensar e também fortalecer.”
Dandara	“Ocupamos, falei: é não dá mais para ser externa às lutas.”
Mariana	“Eu senti, eu acho que sair daqui foi um renascimento, assim, de viver uma outra dinâmica.”
Nicolas	“Nossa, me ajudou muito, eu acho que assim, não é nem um pouco de exagero falar que a ocupação me salvou.”
Sônia	“Foi o meu primeiro movimento político, foi a primeira vez que eu comecei a me interessar por política, pesquisar sobre e ir atrás, e foi a época que eu estava começando a me aceitar, então depois desse período eu me transformei no que eu sou hoje, me aceitei e falei, é, sou isso, sou a SM, e vai ser assim para sempre, então, a ocupação me deu esse empoderamento assim sabe, de ter a certeza de mim.”
Talita	“Ah, uma pessoa antes da ocupação, outra pessoa depois. (...) Então, além de me fazer crescer de forma pessoal, teve essa questão de ser politizada. De, de fato, entender o que tava acontecendo, me fez crescer muito como pessoa, saber que cada ação minha vai afetar uma outra pessoa e isso... eu acho que todo mundo aprendeu com a ocupação, você não pode enfrentar uma coisa sozinha.”

⁶⁴ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 02 dez. 2019.

⁶⁵ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 02 dez. 2019.

Como se pode observar pelo quadro 4, em todas as entrevistas surgiram falas sobre uma mudança profunda pela qual as pessoas passaram no decorrer do processo de ocupação. Algumas expressões apresentadas dão a dimensão da intensidade desta mudança: “uma outra pessoa depois”, “me transformei no que sou hoje”, “foi um renascimento”, “a maior experiência da minha vida”, “me salvou”. Dessa forma, entende-se que o vivenciado no período de ocupação permite, para além da aquisição de novos saberes, uma mudança na própria maneira de processar tais saberes, promovendo uma mudança qualitativa na consciência dos ocupantes.

Algumas falas indicam pistas para entendermos o motivo dessas mudanças tão profundas. Antônio aborda a urgência e tensão, próprios do momento de ocupação. Além da imperativa convivência com pessoas tão diferentes, unidas por um propósito e que, por isso, precisam se entender e criar consensos.

você tem que ouvir o outro... fazer com que o outro te ouça também... para tentar chegar a um consenso... então humanamente - ao lidar com essas questões - você evolui muito... e:: politicamente também... porque pô... você está no fio da navalha... sabe? você não tem muito tempo de parar para pensar... as coisas estão acontecendo e você vai respondendo politicamente àquilo... e:: você aprende com os erros... você aprende na hora... fazendo... tanto que eu falo muito que se fosse hoje a ocupação... seria muito diferente pra mim... como eu iria me portar... mas não existe se - na história não existe se - foi a coisa mais rica que eu participei politicamente... realmente... eu recomendo todo mundo a participar de uma ocupação. (Antônio).

Além da forma como percebeu esse tipo de transformação em si, Antônio, falou também sobre como percebeu esse fenômeno nas outras pessoas que participaram do processo, em especial os estudantes mais novos.

essas pessoas se dedicavam muito... você via nessa galera nova... você via isso o tempo todo... o tempo todo prestando a atenção... o tempo todo fazendo alguma coisa diferente... lendo... sabe? se formando politicamente... então eu acho que - porque há uma ideia de que aula só acontece em uma sala de aula... e:: eles estavam tendo uma aula que eles nunca teriam em uma sala de aula... uma aula para a vida toda - então... um aprendizado de saber quem eles eram na luta política... que eles não eram ricos... que eles estavam ocupando porque era o futuro deles que esta em jogo... é isso... tanto que quem ocupou do ensino médio teve perseguição política quando reabriu o instituto... porque essas pessoas eram diferentes... elas já não aceitavam mais que o professor fosse opressor dentro da sala de aula... não aceitava mais que a direção fizesse o que bem entendesse - que não mostrasse a planilha do orçamento - sabe essas pessoas viraram problemas... foi uma formação política do instituto... e se você parar para pensar... elas não estavam pedindo nada de mais... só estavam pedindo que fosse horizontal algo

que é público... o espaço público... e:: isso criou muito desconforto... mas eu acho que é isso... essa galera se formou politicamente... mas acho que partiu muito deles... eles queriam muito aprender. (Antônio).

Antônio descreve suas percepções sobre as posturas dos estudantes mais jovens durante o processo de ocupação e, depois de encerrado esse processo, na forma como estes estudantes passaram a se comportar dentro do Instituto. Nesse relato, Antônio afirma que os estudantes passaram por uma formação política e que, após o processo, se tornaram um desconforto dentro do Instituto. Como parece, esse desconforto se deve ao fato de que os estudantes que participaram ativamente do processo de ocupação assumiram, ao final deste momento, uma postura crítica nas relações e nos espaços vivenciados por eles.

Um ponto central, neste sentido, é ressaltado por Antônio ao tratar do papel daqueles estudantes na luta política. “Então, um aprendizado de saber quem eles eram na luta política, que eles não eram ricos, que eles estavam ocupando porque era o futuro deles que estava em jogo”. Ao afirmar isto, o entrevistado aborda a aquisição da consciência de classe por parte dos estudantes, além da importância desta consciência, de saber de que lado se está na luta de classes, neste caso, na luta contra as contrarreformas.

Antônio compara a formação construída pelos ocupantes à formação vivenciada em uma sala de aula de um espaço formal de educação e instrução. Mas relata que, depois do relativo curto período de ocupação, o comportamento dos participantes do processo se modificou de um comportamento “comum” ou “regular” para um comportamento crítico, contestatório, desconfortável ao instituído. Isso indica que o despertar de uma perspectiva crítica com relação à vida, que seria desejável ao processo educacional formal, como indica Saviani (2013), muitas vezes não é alcançado por meio da escolarização, mas pode avançar, significativamente, em momentos de luta, como as ocupações estudadas.

Quanto a isso, é relevante ressaltar a influência que tiveram no país as perspectivas educacionais influenciadas pelo pragmatismo, como a escola nova.⁶⁶ Saviani identifica a hegemonia do pensamento escola-novista com um momento conservador da ideologia burguesa, por se fundar em uma perspectiva de adequação do processo pedagógico aos indivíduos e, destes, à sociedade, tal como ela existe. Ao passo que a pedagogia histórico-crítica, por meio do acesso

⁶⁶ Sobre esse tema recomenda-se a leitura de: SAVIANI, D. (2018) *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 144p.

ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade e considerado socialmente relevante, objetiva promover o pensamento autônomo e crítico para os indivíduos, tornando-os mais qualificados para interferir no sentido de transformar as práticas sociais.

A análise das entrevistas tornou visível que os ocupantes passaram a ter uma postura mais crítica com relação à instituição que ocuparam e essa postura se estende para outras esferas da vida. O IFRJ, como já afirmado, compõe a Rede Nacional de Educação Profissional, portanto promove formação para o mundo do trabalho. Os relatos dos ocupantes entrevistados mostram que o olhar que tinham sobre a própria profissão, para a qual estavam se preparando, também foi modificado durante a vivência na ocupação. Antônio, que em 2016 cursava licenciatura em física no *campus* Nilópolis, atualmente cursa o quarto período de Serviço Social em outra Instituição Federal de Ensino. As falas de Geovana e Diego também tratam dessa transformação na maneira de perceber seu papel na atuação profissional.

ele [o processo de ocupação] mudou totalmente minha percepção... a gente é da área da saúde... então:: a forma como eu lido com meus pacientes - hoje em dia - a forma como eu entendo uma questão psicossocial... a qual às vezes eu podia ter uma visão mais bio somente... e que hoje eu já não tenho... é::... me tornou mais humana... eu acho que eu tenho uma compreensão muito melhor do que é um atendimento... de qual é a necessidade da gente entender a política... entender questões sociais... entender questões econômicas... entender tudo que possa influenciar na vida do indivíduo e de uma comunidade em geral... entendendo:: principalmente localização localidade região, é... classe social... questões de vulnerabilidade as quais a gente lida... porque eu sempre trabalhei em serviço público e continuo até hoje... Então... é::: você entender quais são realmente os diferentes perfis de pessoas que necessitam do serviço... e como essas reformas e as atividades implicam... principalmente - acho que principalmente não - acho que única e exclusivamente na vida dessas pessoas... assim... que são pessoas menos instruídas... que são pessoas menos escolarizados... pessoas que têm menos acesso à informação... então eu acho que mudou totalmente a forma como eu lido com isso... assim... a forma como eu:: bom... a minha percepção em relação a aquilo que a pessoa me traz de informação... eu acho que eu mudei muito em relação a isso... a minha formação... ela mudou totalmente de 2016 para cá... eu acho que eu comecei a me envolver muito mais com vários processos dos quais às vezes eu poderia:: não ignorar... mas acho que as vezes passar um pouco mais batido ou não dar a importância que realmente teria e que hoje eu dou... E acho que foi isso... assim... Eu não tenho nem como comparar como o que seria uma Geovana de antes da ocupação e uma Geovana depois assim... é uma mudança muito grande... acho que principalmente em relação a minha profissão... ao que eu estou me formando para ser... é a forma como eu lido com os outros... é a humanização do trabalho... é a humanização do conhecimento... é a

humanização da relação de pessoas e pessoas... eu acho que foi o que mais me modificou foi isso assim. (Geovana).

o que eu vejo hoje é muito isso... você vendo muito produtor cultural... muito mesmo... quebrando aquele pensamento hegemônico - estou falando como produtor cultural - quebrando o pensamento hegemônico de produção cultural ligado a eventos... esses tipos de coisa... NÃO... a produção cultural é ligado sim à estética política do nosso convívio social... ta entendendo? eu vejo produtores se articulando para fazer semanas de ocupação de atividades artísticas... semanas de atividades ligadas às minorias... ou seja... tecendo né? fazendo tecer o novo social... então... a partir daí:: eu vejo que teve muito proveito sim... a ocupação... eu vejo que articulou muito bem a gente... que nos ajudou bastante assim... muito amor né? (Diego).

Geovana afirma que passou a ter uma visão mais holística do trabalho terapêutico. Ela estava terminando a graduação em fisioterapia quando concedeu a entrevista. A estudante afirma que passou a entender que os diversos processos que implicam em impactos na vida dos pacientes devem ser considerados pelo profissional de saúde em sua atuação. O que para ela, antes, se resumiriam a questões “bio”, passa a ser entendido como uma composição ampla de fatores que incluem aspectos sociais, políticos, econômicos, além de biofísicos. Essa visão que busca abarcar a totalidade dos fenômenos, que evita uma simplificação mais grosseira promovida por uma compartimentação e especialização dos saberes é traduzida por Geovana como uma humanização da assistência em saúde. Neste sentido, resgata-se a afirmação de Coutinho (2008) em sua leitura sobre o conceito de práxis criadora, em Gramsci, segundo a qual “da práxis criadora faz parte, enquanto momento ideal privilegiado, a consciência ético-política, entendida como uma forma de consciência que visa ao universal, à totalidade.” (Coutinho, 2008, p. 106).

Diego, que cursava Produção Cultural, também relata uma transformação na própria percepção acerca do papel de sua profissão. A perspectiva de uma atuação voltada à transformação da realidade, que está muito além da produção de eventos. Diego fala em uma atuação do profissional de Produção Cultural como capaz de contribuir para, em suas palavras, “fazer tecer o novo social”. A fala de Diego relaciona, explicitamente, a atividade cultural e artística à criação de um novo tecido social. Como afirmado na primeira seção deste capítulo, a arte tem profunda relação com a promoção da experiência catártica.

O relevo dado pelos ocupantes à arte e à cultura, de maneira geral, é indiscutível. Foram promovidas muitas atividades artísticas, de diferentes expressões, em ambas as ocupações estudadas. Neste sentido, remete-se às

análises de Duarte que, ao estudar Lukács e Vygotski, ressalta o caráter antidogmático e desfetichizante da arte, a arte como desveladora, como aquela capaz de retirar os véus que encobrem o real.

Figura 16 – Sarau comemorativo da ocupação em Nilópolis



Fonte:

Figura 17 -Roda de samba “Negritude na ocupação”, em Realengo



Fonte:

As figuras 16 e 17 são, respectivamente, fotografias do sarau comemorativo de um mês de ocupação em Nilópolis e da roda de samba “Negritude na ocupação”, no *campus* Realengo. Como afirmado anteriormente, as atividades artísticas foram promovidas em ambos os *campi* em grande frequência. As figuras 10 e 11, apresentadas no capítulo anterior, mostra todas as atividades promovidas pelos ocupantes e divulgadas nas páginas das ocupações no Facebook.

Ao todo, em Realengo, foram promovidos 16 eventos baseados fundamentalmente em alguma expressão artística, como saraus, cineclubes e shows, de um total de 61 eventos organizados no *campus*, compondo, aproximadamente, 26% de atividades artísticas e culturais realizadas. Em Nilópolis foram 38 eventos nos ramos da arte, de um total de 90 atividades, o que equivale a um valor próximo de 42% do total das atividades. Como afirmado anteriormente, no *campus* Nilópolis há o curso de Produção Cultural e, durante a ocupação, os estudantes criaram um GT exclusivo para programação cultural e eventos. A fala de Diego diz um pouco dos objetivos do grupo ao realizar tais práticas.

os eventos tinham uma:: dentro das pautas... uma das pautas... era sempre da::: me fugiu a palavra agora... desculpa... da paridade... a gente tinha muito a questão da paridade... achei a palavra... os espaços de ocupação são espaços que são ocupados por pessoas que são invisibilizadas... então... naturalmente... todo esses eventos que acontecem na pauta desses eventos... são pautas sobre essas pessoas invisibilizadas socialmente pelo pensamento hegemônico... isso ai é certo... então... não tem como a gente deixar de fazer um cineclube... sem colocar um cineclube sobre transgênero... não tem como a gente fazer um processo de aula de história sem antes falar:: da causa da negritude... não tem como a gente falar do processo de opressão social... se a gente não falar na pauta da mulher... ou seja... são... a classe que::: ou seja... imagina em outras e outras mais... as causas indígenas... os quilombos sociais que a gente tem aqui... as aldeias urbanas que nós temos... os quilombos urbanos que nós temos... ou seja... são processos que a gente acha que as vezes está longe... que não tão muito longe de nós... não está longe do convívio da gente... porque se a gente passar aqui em frente ao instituto em Nilópolis... do *campus* Nilópolis... a gente tem um quilombo social aqui a menos de 30 metros da gente e ninguém sabe disso - quase ninguém conhece isso - não sabe como é que se dá os processos para ter aquilo ali reconhecido como um quilombo e tudo mais... ou seja... são perguntas dessas que nos fazem trazer pros nossos eventos dentro de ocupações... é::: até mesmo para nos alertar... as vezes aparece... a gente fica discutindo sobre ter direitos iguais... e a gente tem que discutir isso... porque no dia que a gente parar para pensar e falar - a gente já discutiu de mais isso - aí:: que o micróbio da insensatez da falta de compaixão e do ódio... que ele é mais evoluído... está no seio de nosso organismo - e quando a gente deixa de falar disso é que a gente tá imerso nessa onda de ódio que a gente está vivendo hoje... então é muito importante em todos os eventos... em todas as reuniões... todos os assuntos - é claro que com bastante delicadeza... com bastante astúcia... porque o que nos difere deles é a astúcia... é a

inteligência... é a estratégia... coisas que as vezes eles tiveram em certo momento... se não... não estariam ocupando onde estão ocupando... entretanto eu acho que eles não tem a sensibilidade que nós temos... então eu acho que a gente tem que apostar mais na nossa sensibilidade, a gente tem que apostar mais no nosso sentido... na nossa intuição... eu acho que a gente pode reverter muito... sim o jogo... esse jogo não está perdido - outros processos já aconteceram no país... nós não vamos ser nem os últimos e nem os primeiros... se a gente for parar para perceber que a gente tem menos de 200 anos que a gente teve escravidão no país... foi o último país a ter a escravidão... não tem nem 200 anos que teve a escravidão... 140 anos... posteriormente a escravatura de 88... 89 a gente teve a proclamação da república... a gente teve o golpe da república... a gente fala que foi o primeiro golpe que teve... foi o golpe da república... foi um golpe militar também... foi um golpe oligárquico também né? das elites também... não foi um golpe para poder colocar preto e falar... a gente vai abrir... não tem mais escravidão no país porque a gente precisa de massa consumidora... não... foi um golpe do capitalismo... foi um golpe do capitalismo porque eles queriam mais consumo... então a gente tem que parar para perceber que os processos do país... eles tem pouco tempo... tem pouco tempo... se a gente parar para analisar na década de 30... até a década de 30... a gente... está entendendo? ou seja... nós não vamos ser os últimos e nem vamos ser os primeiros... eu acho que a questão é a sensibilidade. (Diego).

A fala de Diego sobre a promoção dos eventos apresenta diversos elementos relevantes no processo. Inicialmente, ele trata de grupos socialmente invisibilizados. Diz ainda que são esses grupos que fazem as ocupações, ou seja, estes grupos lutam, resistem. Diego afirma que essa invisibilização é resultado do pensamento hegemônico e que este precisa ser combatido. Em sua fala, o entrevistado trata de inúmeras expressões de dominação, como gênero, sexualidade, raça, etnia, aborda fatos históricos relevantes da formação do país e o sistema capitalista em uma visão da qual se subtrai a composição de uma totalidade, de uma relação orgânica entre as questões.

Ao afirmar que “quando a gente deixar de falar disso é que a gente está imerso nessa onda de ódio”, Diego expressa o fato de que sem reflexão constante, as pessoas vivem imersas “nessa onda de ódio”, própria do que Diego chama de pensamento hegemônico. Este estado de imersão pode ser entendido como momento egoístico-passional. Um estado em que os sujeitos assimilam perfeitamente a ideologia que naturaliza as relações sociais tais como são no presente, sem as questionar.

Essa necessidade, apontada por Diego, de constantemente refletir sobre a realidade, desvelando aquilo que é silenciado pelo pensamento hegemônico, é capaz de quebrar a inércia do pensamento, transformando a consciência, como já afirmado, de maneira qualitativa. O desvelar sobre a realidade é capaz de produzir

a catarse. Portanto, faz chegar ao momento ético-político, de identificação do sujeito com sua classe, bem como a percepção do mundo de forma livre dos limites impostos pela naturalização do pensamento hegemônico, e de forma criativa, capaz de construir novas hegemonias. Neste sentido, nos cadernos, Gramsci aponta a relação entre a ampliação das camadas com “consciência crítica” e a formação de uma nova hegemonia.

Na realidade, a “consciência crítica” se restringia a um pequeno círculo, certamente hegemônico mas restrito; o “aparelho de governo” espiritual se rompeu e há crise, mas ela também é de difusão, o que levará a uma nova “hegemonia” mais segura e estável. (Gramsci, 2017b, p. 1889).

Na fala de Diego é claro o sentimento de oposição entre “eles”, o pensamento hegemônico, o capitalismo, e “nós”, os invisibilizados, os que fazem as ocupações. Também está explícito o seu entendimento de que esta oposição acontece historicamente: “outros processos já aconteceram no país, nós não vamos ser nem os últimos e nem os primeiros”. Diego ressalta características que julga que existam e são utilizadas nesta disputa por hegemonia em ambos os lados, como astúcia, inteligência, estratégia. Mas, ressalta a sensibilidade como uma distinção, própria dos subalternos, que pode fazer diferença nesta disputa. Desse modo, é possível perceber o entendimento da relação da história com a conjuntura presente, a importância do conhecimento sobre a história, sobre economia, sobre política e, também, sobre habilidades, valores e sentimentos. Tudo isso aparece na fala como relevante quando se pretende transformar a sociedade, quando se está buscando construir consensos, no sentido de produzir novas hegemonias.

Nas falas dos entrevistados, em diversas vezes, foi possível notar uma ampliação na forma de perceber os fenômenos, uma inter-relação entre diversos fatores relacionados a um mesmo acontecimento ou fato que, anteriormente, era entendido a partir de um prisma mais estreito, em uma perspectiva especializada, resultando em uma nova concepção, que valoriza a ideia de totalidade na compreensão sobre o real. Exemplos disso são os relatos de Geovana e Diego sobre as mudanças relacionadas às suas atuações profissionais.

Alguns estudantes apontam como resultado do processo de ocupação, a aquisição de uma necessidade de se organizar, de fazer parte de um coletivo de pessoas com perspectivas e objetivos políticos em comum. Este é um ponto de

muita divergência entre os sujeitos entrevistados. Como apontado no capítulo anterior, os grupos hegemônicos que ocupavam as direções das principais instituições e agremiações de representação estudantil, a nível nacional, compuseram as bases do governo, desde 2002, com a eleição do Partido dos Trabalhadores para o executivo nacional, até 2016 com o golpe. Nas entrevistas, apareceram com frequência sinais claros de um profundo desgaste dos estudantes ocupantes com relação às organizações estudantis vinculadas a partidos políticos, como é o caso da fala de Mariana: “a gente teve (antes da ocupação) um problema com a UJS que foi bem pesado e, enfim, a gente nunca quis esse tipo de organização dentro do *campus*.” (Mariana). Às vezes, como neste caso, as falas nesse sentido eram orientadas para partidos que compuseram a base do governo do PT, principalmente a UJS (Juventude do PCdoB). Mas, algumas vezes, eram orientadas a partidos de maneira geral.

em 2016 existia uma recusa muito grande das organizações relacionadas com partidos políticos... então... embora... eu ache que tem que ter um cuidado muito grande quando a gente diz não... não partido político... Sabe? porque a gente viu o que aconteceu em 2013... então... a primeira coisa que aconteceu... e eu fui voto vencido - a primeira coisa não... mas sei lá... uns 10 dias depois da ocupação - foi se a gente ia permitir que pessoas com adesivos de políticos ou atividades de partidos grupos estudantis acontecessem lá dentro... e votaram que não iam permitir que partidos políticos - pessoas com adesivos do::: RUA... do JUNTOS... do::: CORRENTEZA... não sei - entrassem lá... se quisesse entrar tinha que ser sem caracterização... eu fui um voto vencido - mas assim... ganhou - então teve essa recusa muito grande da participação desses movimentos organizados... só que... no fim da história... está todo mundo - as pessoas acabam percebendo - mesmo depois de uma posição dessa... que os organizados vão ajudar... todo mundo vai ajudar... então é espontâneo, em algum momento muito espontâneo... em Nilópolis foi muito espontâneo - assim... aconteceu... vamos fazer - tinha algumas lideranças ((gesto de aspas)) - não eram lideranças - mas aqueles que puxavam o bonde... tipo:: - vamos marcar assembleia e tal - mas era algo muito horizontal... mas tinha-se uma criminalização dos professores também... eu lembro que eu tomei um textão porque eu era filiado ao PSOL e aí um professor disse - não... o cara é filiado... e aí ele vai utilizar esse movimento para fazer o partido crescer... e não está nem aí - então tinha uma criminalização de fato... tanto dos de dentro... quanto de fora... mas eu lembro que não era uma criminalização de pessoas... sabe? por que eu era do PSOL e nunca fui... discriminado entre os meus pares... na época da ocupação ::: mas... eu acho que isso foi meio que se quebrando na época da ocupação... sabe? foi meio que percebendo que não faz sentido a gente dividir... numa conjuntura dessa... então... eu acho que::: embora tenha acontecido isso num primeiro momento - esse estranhamento com alguns grupos sociais e é completamente entendível - porque::: de fato... na periferia os partidos de esquerda e tal... só entram pra criar mão de obra... pra fazer campanha no Rio de Janeiro... e construir o movimento no Rio de Janeiro... eu acho que é uma sina da baixada sabe? Na baixada fluminense esses partidos entram para formar pessoas para atuar no Rio de Janeiro... então é compreendida

historicamente essa recusa... mas na luta... no fio na navalha ali... no dia a dia você percebe que você tem que acumular forças... e isso foi meio que se desfazendo ao longo da ocupação. (Antônio).

A fala de Antônio ressalta a existência de um desgaste entre parte dos estudantes que construíram a ocupação e os partidos políticos e movimentos de juventude ligados a eles, que se aproximaram da ocupação. Antônio relata que considera o discurso anti-partido perigoso e relembra os acontecimentos de 2013. Na época, a insatisfação dos manifestantes com relação aos partidos políticos existentes e sua atuação serviu de base para a criação de um discurso manipulado pelas grandes empresas de mídia nacional. Tais empresas pregavam que o que estava ocorrendo era uma aversão à política de forma geral, tornando corrente o uso pejorativo do termo política, numa clara tentativa de naturalização do *status quo*. Esta naturalização apresentava a democracia representativa capitalista como única forma de organização social e política possível.

A partir de 2013, no lastro da crise econômica de 2008, os APHS burgueses no Brasil tiveram sucesso ao manipular o discurso que emanava das manifestações de rua. Assim, uma pauta que havia iniciado de forma objetiva e com propostas tradicionalmente ligadas aos setores de esquerda, relacionada aos transportes, passou a tornar central a pauta difusa e vaga que é a questão da corrupção. Com este movimento, a grande mídia nacional conseguiu criminalizar, em um mesmo contexto, diferentes setores que se identificam com o campo da esquerda, que incluía desde os partidos da base do governo do PT, até partidos comunistas e grupos anarquistas, atuantes em 2013. Dessa forma, os partidos tradicionais da esquerda, que disputam eleição e compunham a base de apoio do governo, foram chamados de corruptos e oportunistas. Os setores organizados em movimentos, adeptos da ação direta, bem como as organizações populares horizontais, foram chamados de “vândalos” e “radicais”. Essa campanha de propaganda difamatória com relação à esquerda nacional foi muito eficiente.

Neste sentido, é bastante pertinente a necessidade de cautela demonstrada por Antônio em sua fala. Mas, como afirmado, ele foi voto vencido e foi proibido o uso de adesivos de candidatos, partidos e movimentos de juventude ligados a partidos políticos dentro da ocupação no *campus* Nilópolis. Isso demonstra uma recusa, que não pode ser explicada apenas pela campanha pejorativa levada a cabo por APHS burgueses, visto que os estudantes conhecem de perto a atuação dos grupos em questão. A fala de Mariana, apresentada anteriormente, retrata

problemas sérios ocorridos com relação à UJS e afirma a vontade de parte dos estudantes de não querer “esse tipo de organização” atuando no *campus*. A fala do próprio Antônio expõe alguns motivos para esse fato, quando diz que a atuação dos partidos de esquerda na baixada tem como objetivo criar “mão de obra” para a militância na capital. Outras falas relacionadas às causas deste estranhamento apareceram nas entrevistas.

Daniel, estudante do *campus* Realengo, afirmou: “fui organizado, eu conheci a UJS e, assim, admiro muita gente que tá lá, mas eu vi algumas práticas que assim...” e continuou a fala descrevendo práticas que o desagradaram na organização. O estudante afirmou que aprendeu a diferenciar a militância política da militância partidária. “Eu acho também, de entender que política, ela não passa pelo partidarismo, né? Acho foi importante para eu romper essa visão, né? Do que é a política em si” (Daniel). A fala de Diego se aproxima desta conclusão:

eu acho que eu venho de um::: de um bonde... vamos falar assim... vou utilizar a linguagem mais informal nesse momento... eu acho que eu já venho de um bonde... que eu acho que a gente não necessariamente necessita ter uma sigla... está entendendo? para se compreender ativista e de movimento... eu acho que nós somos enquanto indivíduos... trabalho de formiguinha. (Diego).

A perspectiva de militar de forma independente da filiação a partidos ou em conjunto com frentes estudantis, e mesmo uma necessidade de deixar claro a não vinculação com essas organizações, apareceu constantemente nas entrevistas. Sônia afirmou: “eu sigo a minha militância de forma autônoma, construindo só com os alunos do IFRJ, sem nenhuma frente partidária ou frente de juventude”. A insatisfação de Sônia pode ser percebida através do seguinte trecho de sua entrevista:

no primeiro dia de ocupação - pelo menos aqui em Nilópolis... não posso dizer dos outros campi - em uma assembleia... nós decidimos que nossa ocupação seria autônoma... sem nenhuma frente de juventude na liderança... até porque durante todo o processo de organização das assembleias de nosso movimento estudantil... nenhuma esteve presente querendo construir junto com a gente... e só depois que a gente começou a ocupação em nosso processo de organização... elas começaram a aparecer... aí a gente proibiu a entrada de blusas de partido... e símbolos dessas frentes estudantis aqui... então não teve... foi só os alunos do IFRJ e de outras ocupações. (Sônia).

Entretanto, como percebido por Antônio, que era militante do PSOL, esse distanciamento com relação aos partidos e frentes estudantis não se traduzia em aversão às pessoas que militavam nestas organizações. Como explica a própria Sônia: “as pessoas poderiam ser, mas não tinha o debate, a discussão política partidária, a gente entendia que a ocupação era um ato político, podiam ter as questões políticas, porém não partidárias”.

Na visão de Antônio, essa reserva com relação aos partidos foi diminuindo ao longo da convivência na ocupação. De fato, como será abordado mais adiante, algumas pessoas que participaram ativamente das ocupações manifestaram o interesse e revelaram perceber a importância de compor uma organização ou partido a partir da experiência da ocupação. Para outras, como já dito, as decepções pesaram mais do que os benefícios dessa forma de atuação.

Este é um ponto muito importante, mas não existe a pretensão de responder aqui qual a postura mais acertada na conjuntura estudada, ou mesmo dar conta da totalidade dos fatores envolvidos neste descrédito pelo qual passaram partidos de esquerda ou frentes de juventude junto à parte dos estudantes que compuseram as ocupações estudadas. Porém, as entrevistas apontam algumas pistas: práticas incompatíveis com uma postura ética, distanciamento entre direção das organizações e mesmo das entidades com relação aos estudantes e às lutas cotidianas, foco de atuação na capital, deixando áreas como a baixada ou a zona oeste do Rio de Janeiro (onde se localizam as ocupações estudadas) fora de sua atuação prioritária.

Pelo que se pôde notar durante a pesquisa, a maior parte dos estudantes que organizaram ambas as ocupações eram independentes, não atuavam em partidos ou frentes de juventude ligadas a partidos político. Mas, como afirmado, essas ocupações compunham uma luta nacional que envolvia outros setores. Os ocupantes participaram de atos construídos conjuntamente com centrais sindicais e entidades representativas dos estudantes, os quais tiveram um papel importante na unificação dessas lutas.

Ao contrário dos exemplos acima, houve, também, quem passasse a perceber a importância de estar organizado em um partido ou frente de juventude a partir do processo de ocupação. Esse foi o caso de Geovana, que afirmou “comecei a me organizar depois de 2016”.

eu acredito que todo esse processo... ele me fez ter uma percepção mais humanizada de tudo da minha vida... assim... eu não via necessidade de me organizar até um dado momento... hoje eu vejo necessidade de me organizar... o que eu vejo... eu:: pelo menos essa é a minha percepção - ainda entendo as pessoas que fazem as lutas autônomas né? então consigo entender isso e não tiro o mérito... porque eu acho que a gente também:: a gente precisa - mas hoje eu vejo a necessidade de me organizar para fazer as coisas que a gente no coletivo julga como necessário. (Geovana)

Assim como Geovana, Clara também passou a militar de forma organizada depois da ocupação e afirma que esta decisão ocorreu devido ao processo de ocupação. De forma independente ou organizada, o que se pôde observar a partir do trabalho, foi que parte significativa dos atores da pesquisa mantiveram uma postura ativa de intervenção na realidade, no sentido do combate às formas de dominação e de exploração (Miliband, 1999). O momento em que as ocupações aconteceram, foi um momento de crise de representatividade entre os setores de esquerda. Para Gramsci (2017b, p. 3052), “a crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pôde nascer”.

Por um lado, há estudantes apostando na capacidade de reinvenção, na forma de organização e atuação de partidos políticos do campo da esquerda em atuação. Por outro, há um grupo que está desacreditado dessa fórmula e aposta em formas autônomas de militância. Neste sentido, cabe refletir sobre a importância dada por Gramsci ao papel do partido na luta política. Também é pertinente o entendimento deste conceito por parte do autor, que não o utilizava com um sentido estreito, mas amplo, como um organismo condutor da vontade coletiva de uma classe em dado tempo. Sobre este papel, Gramsci afirma:

[...] o moderno príncipe, o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo; um elemento complexo de sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a primeira célula na qual se sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais. (Gramsci, 2017a, p. 16).

Entretanto, Gramsci, chama a atenção para as dificuldades existentes para a construção desse organismo e seu desenvolvimento histórico, mantendo a característica de articulador das vontades coletivas de determinada classe, organizando os sujeitos para uma intervenção social sistematizada e no sentido da produção de um novo bloco histórico.

Os partidos nascem e se constituem como organização para dirigir a situação em momentos historicamente vitais para suas classes; mas nem sempre eles sabem adaptar-se às novas tarefas e às novas épocas, nem sempre sabem desenvolver-se de acordo com o desenvolvimento do conjunto das relações de força (e, portanto, a posição relativa de suas classes) no país em questão ou no campo internacional. Quando se analisam estes desenvolvimentos dos partidos, é necessário distinguir: o grupo social, a massa partidária, a burocracia e o Estado-Maior do partido. A burocracia é a força consuetudinária e conservadora mais perigosa; se ela chega a se constituir como um corpo solidário, voltado para si mesmo e independente da massa, o partido termina por se tornar anacrônico e, nos momentos de crise aguda, é esvaziado de seu conteúdo social e resta como que solto no ar. (Gramsci, 2017b, p. 946).

Sem dúvida, não há possibilidade de construção de um novo bloco histórico sem um organismo capaz de dar organicidade às classes subalternas. Esse organismo é o que Gramsci (2017b) chama de partido. Mas, o surgimento deste depende de determinadas condições históricas, entre as quais se destaca a consciência de classes entre os sujeitos que compõem os grupos subalternos. A construção desse organismo articulador das vontades, bem como a superação da crise política e de representatividade muito presente em 2016, ainda tão atual na conjuntura, vai se desenvolver ao longo da história mediada pelas condições sócio-político-econômicas, pelas ações dos diferentes APHs e sujeitos sociais. Como aponta Semeraro (1999), a questão fundamental para Gramsci está ligada à formação humana de sujeitos sociais que assumam o objetivo de construir um projeto de sociedade que promova a participação de todos os trabalhadores.

Nesse sentido, a consciência e a subjetividade representam uma dimensão fundamental na ação política, uma vez que se é verdade que não é a consciência que determina o ser social, é também verdade que só por meio da consciência o homem pode apropriar-se das funções da sociedade e ter condição de realizá-las lutando contra as pressões externas que condicionam seu comportamento e neutralizam suas aspirações. (Semeraro, 1999, p. 73).

Neste sentido, a experiência intensa vivenciada nas ocupações, como se pôde notar, promoveu uma catarse entre os sujeitos ocupantes, que passaram por uma mudança qualitativa de consciência, modificando sua forma de pensar o mundo, atribuindo uma visão de totalidade aos fenômenos, assumindo uma postura crítica com relação ao pensamento hegemônico e qualificando os sujeitos para uma intervenção na realidade mais livre e criativa. As histórias narradas

durante o desenvolvimento desta pesquisa são muito especiais, todas muito importantes, pois evidenciam o desabrochar dos sujeitos, a atualização de um potencial que poderia permanecer não desenvolvido pelo massacre das demandas cotidianas de uma vida irrefletida, mas que pôde vir à tona. Como virou um lema na ocupação de Realengo, “pôde, depois de resistir, florescer”.

Algumas das histórias narradas são destacadamente tocantes e indicam uma mudança ou superação muito profunda e interna por parte dos sujeitos que as viveram. Na próxima seção serão abordadas duas dessas histórias. A primeira, de um estudante de Realengo que superou a depressão. A segunda, de uma estudante de Nilópolis, que se encontrou enquanto mulher vivenciando o processo de ocupação.

4.2 Histórias muito especiais⁶⁷

Dentre as várias histórias que ouvi durante a construção deste trabalho, algumas me tocaram de forma muito profunda. Nesta seção quero dividir com os leitores um pouco da emoção de perceber, na luta, a possibilidade da libertação de amarras reais, mas não necessárias. Escutar pessoas que foram capazes de criar novos sentidos para si, ouvir sobre os aprendizados que as conduziram a estes sentidos novos, é algo de uma beleza sem tamanho e que renova as forças e a confiança em uma sociedade mais justa e acolhedora para todos.

4.2.1 Nicolas, estudante no campus Realengo

A primeira pessoa que entrevistei para a pesquisa foi Clara, do campus Realengo. Ela foi a primeira pessoa que me disse que eu deveria entrevistar o Nicolas. A primeira, mas não a única. Nicolas apareceu como indicação em conversas com outros estudantes que falavam dele de uma maneira que me pareceu muito carinhosa. Tive a impressão de que era uma pessoa muito querida.

Clara me passou o contato e marquei com ele a entrevista que aconteceu no próprio IFRJ, em Realengo. Nicolas é um rapaz negro que, em 2016, durante o processo de ocupação, tinha 21 anos. Morador de Realengo, filho de trabalhadores, me relatou que o pai exerce a profissão de pedreiro. Algo que me

⁶⁷ Esta seção será escrita em primeira pessoa.

chamou muito a atenção na entrevista com Nicolas é que ele relatou que não era estudante do IFRJ na época da ocupação. Que foi convidado por um amigo para conhecer e ajudar e, a partir daí, se envolveu profundamente com o processo de ocupação do Instituto. Nicolas narrou que colaborou com a reforma de algumas áreas do *campus* que os ocupantes decidiram modificar.

O campus ele era:: no caso esse espaço aqui... ele era diferente... as paredes já estavam manchadas... velhas e tudo mais... e como a gente estava ocupando, a gente era responsável por tudo o que acontecia aqui - em questão de depredação... então:: assim... se quebrasse alguma coisa... entupisse um vaso.. ou não sei... a gente::: sei lá... quebrou um micro-ondas ou alguma coisa coisa assim... qualquer coisa que acontecesse a gente tinha que resolver... a gente tinha que dar conta depois... de tudo o que a gente colocou aqui dentro... tudo o que tirou... para poder ser um movimento válido - só que aí... algumas coisas a gente via que precisava de um carinho maior assim... e o refeitório foi esse espaço... a gente passava muito tempo aqui dentro do refeitório... a gente tomava café... a gente almoçava... jantava aqui... algumas das oficinas eram aqui dentro do refeitório... era o espaço também que a gente tinha para conversar assim... espairecer um pouco a cabeça... tomar um guaraná... era também aqui... então a gente falou – cara vamos cuidar um pouco desse lugar que a gente passa bastante tempo aqui - aí eu vim com meu pai - meu pai é pedreiro.. e eu sempre trabalhei com ele... também sou pedreiro né? não é formação por que eu não tenho uma... mas... enfim... sempre fui - e aí eu fui lá em casa... peguei uns materiais que eu tinha lá... a parede estava toda cheia de buracos Né? Enfim... eu emassei tudo... lixei junto com meu pai... a gente pintou com tinta... tudo com material que eu comprei com dinheiro que a gente tinha arrecadado de doações e tudo mais... a gente pintou a parede toda de branco... e::: chamamos dois artistas para fazer esses grafites aqui... eles grafitaram... e::: ali atrás estão os extensils... foi durante uma das oficinas - durante um sarau.. se não me engano – não... lembrei.. na verdade foi durante uma das oficinas de resistência negra - foi isso mesmo - com o Escurecer... foi esse coletivo... daí a gente foi e fez... nos centros acadêmicos a gente deu uma melhorada também... isso foi o que mudou dentro do espaço... a gente também tinha uns troncos de madeira que eu peguei e lixei eles todos... limpei, né? tirei aquela casca morta por fora... passei verniz... limpei tudo bonitinho... e a gente usava como bancos aqui... e tinha até um tronco - que era um pouco maior - que a gente usava meio que como um totem... que era resistir e florescer... que a gente enfeitava ele com várias coisas e ficava aqui no campus. (Nicolas)⁶⁸.

Nicolas narrou essa história demonstrando um zelo muito grande com o espaço e com as pessoas. Ressaltou a responsabilidade que os estudantes assumiram com o Instituto ao fazer a ocupação, e que a necessidade de manter tudo como encontraram foi se transformando em uma vontade de melhorar o espaço, torná-lo mais agradável e significativo, uma necessidade de deixar as

⁶⁸ Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 03 dez. 2019.

marcas da luta também no espaço. A figura 18 apresenta fotos do refeitório do *campus* Realengo.

Figura 18 – Imagens do refeitório do campus Realengo



Fonte: Mobiliza IFRJ Realengo, 2016.

Como registrado nas fotos acima, os estudantes promoveram uma grande mudança no espaço, tornando-o mais bonito, agradável e imprimindo nele os valores que estavam sendo construídos pelos ocupantes. Nicolas participou ativamente dessa transformação do espaço, mas essa transformação não ficou apenas registradas nas paredes. Sobre os impactos do processo de ocupação sobre o *campus*, Nicolas respondeu:

além dos resultados físicos que tivemos aqui - eu acho que também foi isso que eu já falei - a gente foi tendo liberdade... foi tendo muito mais liberdade aqui dentro do campus... para a gente pedir as reivindicações nossas mesmo... como alunos... e aí:::: assim... disso também a gente ganhou mais força com o movimento estudantil aqui dentro do campus - antes o movimento estudantil ele era escasso... a galera era sempre as mesmas pessoas que organizavam tudo - e agora quando a gente fala de movimento estudantil aqui dentro... são muito mais pessoas engajadas... interessadas... porque a gente fala assim, tem mais essa questão... os primeiros a ocupar né? no caso... a ocupação de 2016, a gente tem meio que essa bagagem de experiência... ou seja... não totalmente experiente em alguma coisa, mais conta né? e aí o movimento

estudantil ganhou bastante força... as manifestações circularam agora a pouco tempo né? contra o governo... questão de corte... também da educação... e... assim... muito mais pessoas aderiram... a gente faz um movimento muito maior... e... antigamente se a gente fosse fazer esse movimento... antes da ocupação aqui no campus... eram sei lá... umas 10 pessoas... 15 pessoas no máximo... e agora é um ônibus lotado... e pessoas ainda de trem porque não consegui mais ônibus () enfim... a gente cresceu bastante... tanto como pessoas... como enquanto movimento. (Nicolas).

Nicolas afirma que além das mudanças no espaço físico houveram conquistas por parte dos estudantes, com relação às suas posições na gestão do *campus*, uma maior liberdade, mais força para o movimento estudantil e um crescimento deste com relação ao número de participantes e pessoas interessadas. Além da “bagagem” daqueles que participaram do processo – bagagem essa que associamos a ideia de catarse –, assim como no lema “resistir e florescer”, para Nicolas foi possível um crescimento tanto como pessoa, como enquanto movimento. Sobre esse crescimento pessoal, quando eu perguntei sobre os impactos do movimento de ocupação para ele, Nicolas respondeu:

nossa... me ajudou muito cara... eu acho que assim - não é nem um pouco de exagero falar que a ocupação me salvou - porque eu estava passando uma fase muito difícil na minha vida... e eu estava 30 quilos mais gordo... e hoje nem sou bem magrinho... eu estava 30 quilos mais gordo é... estava tendo depressão e... eu estava desgostoso... não queria fazer nada na vida... e eu já tinha largado 3 faculdades e aí foi quando me chamaram... pra participar... porque tinha amigos íntimos que eram aqui do campus... na época que eu não era estudante... aí eu vim aqui ajudar e... assim... eu acabei tornando isso aqui como um... - na época de 2016 - a ocupação era... bem... assim... meu objetivo principal... eu vivi em função daquilo... eu não tinha... eu nem voltava para casa... porque geralmente assim... as pessoas final de semana voltavam para casa... para ir lá lavar roupa e tudo mais... aí final de semana era quando a gente ficava com menos pessoas aqui no campus... eu era uns do que nunca voltava... eu fiquei direitão aqui mesmo... de verdade... e... isso... além de... me colocar um objetivo né? eu tendo uma coisa para me ocupar realmente... estando ocupando o campus... e isso me incentivou a vir fazer faculdade aqui e todas as outras eu larguei no primeiro período... e aí todas essas seções de terapia e tal... aí eu cheguei a uma conclusão com meu terapeuta tipo assim - se fizer uma faculdade perto de casa e principalmente lá... eu acho que você termina - e aí... to aí... estou no quarto período e não larguei... estou bem ((risos)). (Nicolas).

Nicolas fala sobre o quanto a ocupação foi importante pra ele, pelo fato de ter percebido nela um sentido, algo que estava precisando em sua vida. Diz que a ocupação o salvou. É uma afirmação muito forte, mas, talvez, muito precisa. Em um momento de depressão em que se sentiu desgostoso da vida, sem estímulo e sem vontade, encontrar um sentido, num momento assim, pode, de fato, ser uma

“salvação”. E Nicolas encontrou na ocupação esse sentido, uma luta que ele considerou importante travar, um grupo que o abraçou, um espaço que o acolheu e modificou para melhor.

Escutando a história de Nicolas, eu pude compreender melhor o conceito de catarse. Sem querer reduzir a patologia e a superação desta ao que será narrado adiante, acredito que, de forma complementar, esses fatos, como o próprio Nicolas afirmou, auxiliam na compreensão da totalidade dos fenômenos. Estar imerso pela ideologia hegemônica alienante, que descola o sujeito da realidade, colocando-o em contato apenas com uma parte desta, com o necessário para a reprodução da sua vida e da sociedade tal como ela é por mais dura e injusta que seja, contribui com a dificuldade para encontrar sentidos realmente significativos. Tal ideologia que trabalha ativamente para negar as possibilidades de transformação dessa realidade e que não promove o desenvolvimento das potencialidades físicas, intelectuais e culturais dos sujeitos. Assim, foi possível relacionar o que foi descrito com a passagem de um momento que não oferece perspectivas para além da reprodução de uma realidade dura, para um momento de construção coletiva de sentido, um momento de pertencimento, de construção de projetos distintos, de refletir sobre a realidade de forma livre e criativa, um momento de responsabilidade sobre si, sobre os outros e sobre o espaço, um momento ético-político.

Figura 19 – Apresentação em sarau organizado durante a ocupação no campus Realengo



Fonte: Mobiliza IFRJ Realengo, 2016.

4.2.2 Sônia de Nilópolis

Eu conheci Sônia em uma plenária *intercampi* realizada no IFRJ *campus* Maracanã, em 17 de outubro de 2016. Com um visual um pouco andrógino, apresentou-se como Willian, fez uma fala bastante longa contando como foi tomada a decisão de ocupar o *campus* Nilópolis, relatou o dia em que ocuparam, falou sobre as formas de organização e de decisão utilizadas pelos ocupantes. A impressão que tive foi de uma pessoa muito articulada e consciente do que estava falando.

Dois anos depois, marquei uma entrevista, que realizamos no próprio *campus* Nilópolis. Sônia é negra e tinha 23 anos quando houve a ocupação. Compunha o Centro Acadêmico de Física e participou ativamente de todo o processo de ocupação. “Fui uma das primeiras pessoas a chegar aqui no *campus*, a gente entrou às sete da manhã, a gente marcou às seis horas, às sete a gente entrou e fiquei até o último dia. Então eu fui uma das primeiras a entrar e última a sair”.

A entrevista com a Sônia foi uma das mais curtas da pesquisa. Ela abordou diversos assuntos, falou sobre o dia da ocupação, sobre os GTs formados, sobre os eventos realizados, os atos em Brasília que participou, as assembleias que foram muito longas e as dificuldades da construção coletiva e horizontal. Apesar da diversidade de temas, ela falava sempre com muita clareza e objetividade, daí a curta duração da entrevista que, mesmo durando pouco tempo, foi uma das mais tocantes. Quando eu perguntei sobre os impactos que ela percebeu em si mesma, a partir do processo de ocupação, Sônia me respondeu:

eu acho que isso me transformou no que eu sou hoje... uma pessoa mais certa de mim... empoderada... que coloca a cara pro mundo sem medo - porque naquela época eu era muito retraída... não tinha um pensamento crítico muito forte - foi o meu primeiro movimento político... foi a primeira vez que eu comecei a me interessar por política a::: pesquisar sobre e ir atrás... e foi a época que eu estava começando a me aceitar... então depois desse período eu me transformei no que eu sou hoje... me aceitei e falei – é:: sou isso... sou a Sônia... e vai ser assim para sempre – então... a ocupação me deu esse empoderamento... assim sabe? de ter a

certeza de mim... isso foi um impacto que eu acho que até mais que positivo. (Sônia).

Até hoje me emociono quando releio essa frase. Lembro que ela demonstrava estar forte, segura e feliz ao dizer estas palavras. Sônia viveu uma libertação, ela descreve que saiu de um estado de retração, para um estado de liberdade. Ela é uma mulher transgênero, e afirmou que quando a ocupação começou, estava começando a se aceitar e que depois desse período, ela de fato se aceitou enquanto mulher, transformou-se em si mesma, teve certeza de si, e fez a transição de gênero. A figura abaixo retrata um cartaz, postado na página da ocupação de Nilópolis, convidando para uma semana especial de eventos realizada pelos ocupantes sobre mulheridade e comunidade LGBT. Como afirmado anteriormente, reflexões sobre os diversos temas relevantes para a vida social dos ocupantes eram constantemente trazidas para a reflexão coletiva, em eventos organizados nas ocupações estudadas, principalmente, temas ligados às formas de dominação.

Figura 20 – Cartaz de convite para a semana de eventos sobre mulheres e comunidade LGBT



Fonte: OCUPA IFRJ CNIL, 2016a.

Sônia me falou, ainda, que continua no movimento estudantil e que não se vê distante dessa atuação. “Não consigo parar para ver tudo sendo destruído, tudo sendo levado e só olhar de longe, como se nunca fosse me afetar ou afetar todo mundo que vem depois de mim” (Sônia). Ela demonstra vontade de intervir, no sentido de combater as injustiças, os desmontes dos direitos sociais, demonstra solidariedade com sua classe e preocupação com as gerações futuras. Sônia

passou por uma mudança profunda e que tem uma materialidade aparente. Em todos os sujeitos da pesquisa foi possível, por meio de suas falas, perceber transformações de um desenvolvimento positivo das potencialidades de cada um. No caso de Sônia, essa mudança é visível.

4.3 Os frutos da luta

Um dos principais resultados notáveis dos processos de ocupação observado é o caráter pedagógico e formativo das experiências vivenciadas pelos ocupantes e, em menor escala, pelas pessoas que visitaram as ocupações e os eventos promovidos lá pelos estudantes. Como visto anteriormente, essa formação se manifesta em aprendizagens ligadas a aspectos teóricos e práticos sobre a realidade e pode ter caráter quantitativo ou qualitativo. De todo modo, colabora para uma práxis sustentada sobre uma reflexão mais qualificada da realidade.

Embora a principal pauta do movimento não tenha sido alcançada, visto que a Emenda Constitucional relativa ao teto dos gastos foi aprovada praticamente sem alterações, esse não foi o caso com relação a outras pautas. A reforma no Ensino Médio, como visto no capítulo três, passou por algumas alterações, que iam ao encontro do que reivindicavam os estudantes, pesquisadores e profissionais da educação, durante sua tramitação. Ainda no que se refere às pautas nacionais, o projeto Escola Sem Partido foi arquivado em 2018.

Algo que se pôde notar por meio das entrevistas, foi o avanço com relação às pautas locais, internas aos *campi*, principalmente no que se refere a uma maior participação dos estudantes em processos decisórios. Segundo a estudante Mariana, a relação entre estudantes e direção do *campus* se modificou após a ocupação em Nilópolis. “Hoje em dia a gente tem outro diálogo com o *campus*, de resolver as coisas junto.” (Mariana). Para Sônia:

hoje em dia está até mais maleável essa questão... [uso dos espaços físicos do campus por estudantes] por conta da ocupação até tivemos a mudança do regulamento... então teve mais participação estudantil... depois da ocupação nós tivemos bastante participação dentro do campus... em relação a essas pautas sabe... participação discente. (Sônia).

Em Realengo também foram notados avanços como estes, no que se refere ao uso dos espaços físicos no *campus*. Depois da ocupação foi construído um espaço de convivência, o que foi uma grande conquista, visto que o único espaço coberto destinado ao uso coletivo dos estudantes, até então, era o refeitório. Para Nicolas:

além dos resultados físicos que tivemos aqui - eu acho que também foi isso que eu já falei - a gente foi tendo liberdade... foi tendo muito mais liberdade aqui dentro do campus... para a gente pedir as reivindicações nossas mesmo... como alunos... e aí::: assim... disso também a gente ganhou mais força com o movimento estudantil aqui dentro do campus - antes o movimento estudantil ele era escasso... a galera era sempre as mesmas pessoas que organizavam tudo - e agora quando a gente fala de movimento estudantil aqui dentro... são muito mais pessoas engajadas... interessadas. (Nicolas).

Dessa forma, uma importante conquista do movimento de ocupação nos *campi* foi uma ampliação da participação dos estudantes na gestão dos mesmos, tanto no que se refere ao uso dos espaços físicos, como nas instâncias deliberativas, além da ampliação do número de estudantes envolvidos com o movimento estudantil. Isso significa uma ampliação do coletivo de estudantes interessados nas atividades políticas e que se dedicam a pensar aspectos pedagógicos, políticos e administrativos ligados à educação.

Como já dito, em Realengo os ocupantes tinham um lema que era “Resistir e Florescer”. Este lema não poderia ser mais adequado para descrever os muitos aspectos envolvidos nos processos de ocupação. Isso porque, além de resistir às contrarreformas em curso, a ocupação rendeu frutos, como já foi possível perceber ao longo deste trabalho. Além dos resultados já abordados, em Realengo, a partir do movimento de ocupação, surgiu a ideia de colaborar com a comunidade do entorno no acesso ao Instituto e ao ensino superior, de maneira geral. Dessa forma, foi construído um pré-vestibular que acontece hoje dentro do *campus* do IFRJ Realengo e é organizado pelos estudantes que fizeram parte da ocupação daquele espaço.

nesse mesmo dia... teve um menino que parou lá na frente e falou para mim como é que fazia para entrar naquilo dali... e aí, foi o momento em que eu me perguntei, como, apesar dos estudos federais terem interiorizado e teve todo esse processo de... *hum::: é::: uma democratização mesmo do ensino... de você ter mais acesso a esses locais... que a gente ainda tem muito a caminhar mas já foi feita muita coisa... é::: como é que... mesmo interiorizado as pessoas não sabiam o*

que era aquilo e não sabia como entrar naquilo - apesar do ENEM... na época 2016... o ENEM já era uma coisa muito... todo mundo já sabia que existia... não era um dos primeiros anos - e aí eu peguei expliquei pra ele como é que fazia - ele falou que tava no ensino médio... que morava na Vila Vintém... uma comunidade que tem perto... e que ele queria muito entrar naquele lugar... mas ele nem sabia que curso tinha... mas ele gostava daquele lugar ali e queria entrar ali - eu nunca mais tive contato com esse menino... só que isso fez despertar... um debate de noite... já que toda vez a gente tinha os repasses de noite do que tinha acontecido e:: e eu levei isso para o pessoal e aí agente começou a discutir... discutir e tá... a gente precisa criar um pré-vestibular aqui na faculdade... é::... a gente tem uma faculdade na zona oeste né... só tem duas aqui na zona oeste... que é a UEZO e o IFRJ... e:: mas como é que a gente vai fazer para que as pessoas daqui acessem esse lugar? (Clara).

Clara afirmou que, anteriormente, no mesmo dia relatado, já haviam passado quatro meninos e feito perguntas semelhantes, inclusive um deles questionou, a partir da resposta inicial de Clara, o que era uma faculdade. Meninos que, segundo a entrevistada, tinham entre 13 e 15 anos de idade. Esse fato foi muito impactante tanto para Clara, que conversou diretamente com os meninos, como para os demais estudantes, quando ela contou o relato em uma reunião na ocupação. Segundo Geovana, “a gente entendia a necessidade de conseguir capacitar os moradores de Realengo e adjacências para entrarem... na universidade (...) então a gente viu a necessidade de trazer um pré-vestibular para cá”.

e aí foi que a gente teve a ideia do PREVEST... só que a gente não sabia ((risos)) bulhufas como fazer isso... e como - logo no finalzinho da ocupação... eu comecei a militar num coletivo... eu faço parte do coletivo do RUA... e aí o Rua tem várias frentes... e uma dessas frentes é o pré-vestibular popular + Nós... e aí eu faço hoje, desde 2017... desde maio de 2017... a gente constrói o + Nós lá em Realengo - no início a gente começou com uma turma de 40 alunos... que terminou com uns 15, assim... sempre tem muita evasão em turma de pré-vestibular popular... é... eu também não sabia o que era um pré-vestibular popular eu só me enfiei nisso... e aí fui aprendendo conforme ia levando... assim...eu fui entendendo como é que construía o processo de educação popular... é::... e:: aí em 2018 a gente já veio com uma turma bem grande... assim... foram duas turmas de 60 alunos... e aí esse ano de novo... duas turmas de 60 alunos e 68 professores de tudo quanto é canto do rio de janeiro e um montão de gente aprovada... então:: aquele menino... assim... apesar de... eu nem sei... eu não perguntei nome... não perguntei nada naquele dia... mas é:: - nem lembro na verdade... devo ter perguntado na hora... mas não me lembro - é:: mas ele fez uma diferença enorme... na verdade... o processo de ocupação todo... assim... valeu por aquele menino ter parado ali pra conversar... é... e ele nem imagina... que ele fez a aprovação... de... de várias outras pessoas. (Clara).

Clara narrou essa história muito emocionada. De fato, a organização do pré-vestibular, que nasce a partir do processo de ocupação em parceria com um

movimento social organizado, cria um impacto muito grande na vida daquela comunidade, envolve uma grande quantidade de pessoas em um projeto coletivo de educação popular. Para Daniel, “uma coisa que é fundamental foi a conquista do pré-vestibular, o “+ Nós”, que eu acho que é uma vitória mesmo... da ocupação, esse espaço auto organizado pra difundir e tentar acessibilizar o espaço universitário”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a trajetória deste trabalho, por meio de um referencial teórico baseado nos fundamentos do materialismo histórico, principalmente na obra de Gramsci (1968; 1987; 1991; 2017a e 2017b), buscou-se compreender os processos formativos pelos quais passaram os estudantes que construíram as ocupações do IFRJ nos *campi* Realengo e Nilópolis, que ocorreram entre outubro e dezembro de 2016 por ocasião das propostas em tramitação após o golpe parlamentar ocorrido no mesmo ano.

Quanto aos objetivos estabelecidos para a pesquisa, inicialmente analisou-se duas medidas propostas pelo executivo nacional com impacto direto no setor educacional e que figuraram como as principais pautas identificadas no movimento de ocupação:

- 1) A proposta de emenda parlamentar que visava instituir um novo regime fiscal;
- 2) A medida provisória que objetivava reformar o ensino médio.

A primeira, que ficou conhecida como “PEC do fim do mundo” limita os gastos públicos com políticas sociais e de assistência por vinte anos, a partir de 2017. Tal política implica em perdas reais de investimento nas áreas de educação, saúde e assistência social. Na educação representa perdas de investimentos públicos anteriormente previstos para o setor. Assim, há uma ameaça à garantia do direito constitucional a uma educação pública e de qualidade para toda a população. Isto implica também em um aumento da possibilidade de lucro do setor privado, que se amplia a partir da precarização e carência na oferta de serviço por parte do Estado.

A segunda, chamada reforma do ensino médio, é posta por meio de uma medida provisória, que deveria ser um recurso de excepcionalidade e urgência. A reforma altera de forma frontal tanto a Lei de Diretrizes e Bases, como a própria Constituição, na medida em que põe em risco a garantia de uma educação básica gratuita orientada para o exercício da cidadania.

Neste sentido, alguns pontos da reforma devem ser retomados. Um deles, e que se liga com o afirmado em relação ao teto dos gastos públicos, é a ampliação dos canais de parceria público-privados referentes ao ensino básico. Implicando também em aumento das possibilidades de negócios por meio da mercantilização

neste nível de ensino. O segundo ponto é o reforço da histórica e combatida dualidade de ensino, visto que, segundo a reforma, o estudante de ensino médio terá que optar entre uma das ênfases oferecidas por seu sistema de ensino, das cinco constantes na lei. A dualidade de ensino refere-se à promoção de uma educação diferente destinada às classes sociais dominantes e subalternas.

Dessa forma, afirma-se que esta dualidade é característica da nova legislação, pois os jovens das classes subalternas que terão que escolher entre a ênfase profissional e qualquer uma das outras quatro ênfases propedêuticas, provavelmente serão coagidos pelo próprio contexto social a escolher a educação profissional. Isso quando houver a possibilidade de escolha, dado que não há nenhum dispositivo legal que obrigue os sistemas de ensino a oferecerem todas as ênfases ou mesmo mais de uma delas.

Um último ponto sobre a reforma é o desrespeito ao professor enquanto profissional da educação e educador, que se manifesta tanto na verticalização promovida na atuação e na formação de professores, por meio do papel da BNCC, quanto no fato de permitir que profissionais com “notório saber” atuem como professores na educação profissional. É possível afirmar, como visto no segundo capítulo e observando os objetivos do trabalho, que tais propostas governamentais para a educação localizavam-se em completa oposição com o que defendiam os movimentos de trabalhadores, pesquisadores da educação e de estudantes.

Assim, ambas as medidas supracitadas configuram-se enquanto contrarreformas, pois representam um impacto no sentido da perda de garantias e direitos por parte das camadas mais pobres da população. Ainda, indicam uma postura mais radical e ortodoxa do modelo neoliberal pelas camadas dominantes na sociedade brasileira, que rompe com o pacto conciliatório que se materializou na política social liberal levada a cabo pelos governos do PT a partir de 2003.

Em contraponto a estas medidas, ocorreu em 2016 um movimento nacional de lutas, e em seu bojo foram feitas as ocupações estudantis estudadas nesta tese. As ocupações são capazes de proporcionar uma imersão duradoura em uma vivência política que inclui aspectos teóricos e práticos. Elas se configuram como laboratórios em pequena escala, nos quais os grupos ocupantes põem em prática formas, por vezes radicalmente democráticas, de gestão e deliberação coletivas. Isso implica em aprendizagens importantes que brotam dessas novas práticas

construídas dia a dia, gradativamente, nos fazeres relacionados à organização e aos objetivos da ocupação.

Tanto em Realengo como em Nilópolis, os ocupantes se dividiram em grupos de trabalho ou comissões dedicados à realização de funções específicas. Para o funcionamento adequado da ocupação, todos os grupos deveriam cumprir satisfatoriamente seu papel, ou seja, eles eram interdependentes. Pôde-se notar, durante as entrevistas, uma mobilidade dos estudantes entre as funções, o que permitia o acesso a aprendizagens e ações diferentes, a não estratificação entre funções mais práticas e mais intelectuais, e a noção de totalidade entre o coletivo.

Os problemas e conflitos que acontecem transformam-se em temas de debates que são propostos e discutidos coletivamente, permitindo uma reflexão teórica constante sobre a experiência prática vivenciada. Além disso, as ocupações se colocaram como parte da guerra de posição em curso, em torno da questão da necessidade das contrarreformas ou reformas antipovo. Neste sentido, promoveram debates, abertos à comunidade externa, sobre estas contrarreformas, desmistificando o mantra repetido pela grande mídia (APHs burgueses) sobre a inevitabilidade de tais medidas devido à crise, como indicam as “leis do Mercado”.

Esta tarefa é especialmente importante no mundo atual, no qual a ideologia dominante trabalha incessantemente para naturalizar as relações sociais existentes. Portanto, assumir a possibilidade de criação de alternativas – dentro do entendimento de que as relações que temos são possíveis, mas não necessárias – constitui uma tarefa fundamental na construção de uma sociedade livre de opressões.

Dentro das ocupações, os estudantes promoveram diversos momentos de reflexão e atividades culturais. Estas envolveram a discussão acerca do pensamento neoliberal, principalmente das políticas que se encontravam em tramitação no período e que formavam a pauta das ocupações. Envolveram, também, oficinas e aulões sobre as disciplinas do ensino médio e da graduação oferecidas nos *campi*, assim como atividades de divulgação científica. Temas fortemente tocados nestes eventos foram os relacionados aos aspectos de dominação como raça, etnia, gênero e sexualidade. Além de diversas atividades e oficinas culturais e artísticas.

Dessa forma, as duas ocupações estudadas se configuraram enquanto espaços de reflexão e formação, tanto para os ocupantes, como para as pessoas que participaram das atividades realizadas. Contribuindo para a socialização do conhecimento humano historicamente acumulado. Foram espaços nos quais os sujeitos envolvidos promoveram a observação de problemas existentes na prática social e se dedicaram a pensar as ações necessárias para a resolução desses problemas. Neste sentido, possibilitaram a percepção dos limites ideológicos ligados à forma burguesa de produzir e divulgar conhecimentos, que naturaliza o *status quo* atual. O que os estudantes ocupantes vivenciaram nas ocupações pode ser caracterizado como uma práxis, no sentido atribuído ao conceito por Saviani (2015).

Por meio da análise do corpus da pesquisa é possível afirmar que os estudantes que se envolveram ativamente com o processo de ocupação se sentiram profundamente modificados por essa experiência, assumiram uma percepção mais totalizante sobre os diferentes aspectos da realidade, questionam os problemas existentes na sociedade de classes e se sentem pertencentes a um coletivo maior, sob o qual os processos de dominação e exploração se exercem (classes subalternas). Conclui-se que a construção de uma ocupação promove a formação de um sentimento de pertencimento de classe por meio da catarse fomentada pelas ações, reflexões e pelas manifestações artísticas realizadas pelos sujeitos ocupantes.

Quanto ao objetivo da pesquisa de verificar os principais grupos organizados que participaram dos processos de ocupação estudados, apesar de ter sido possível afirmar que havia estudantes organizados participando do processo, e, também o interesse de alguns estudantes em se organizarem a partir do processo de ocupação, nas entrevistas esse foi um assunto muito delicado. Uma grande parte dos entrevistados, inclusive entre os estudantes organizados, demonstrava um cuidado muito grande para não associar ambas ocupações a partidos políticos ou grupos de juventude ligados a estes. Com relação a outros movimentos sociais, apesar de não haver tal resistência, também não foi indicado nenhum com uma influência expressiva sobre o processo.

Possíveis explicações para a construção ativa desse distanciamento foram expostas anteriormente. Entretanto, essa observação coloca um problema em pauta que precisará ser abordado futuramente, que pode ser indicado como a

criação de caminhos que apontem para a construção ou reconstrução de instrumentos organizativos pelas classes subalternas, legitimados por essas, capazes de conduzir as vontades coletivas destes setores em sintonia com os interesses de sua classe, ou seja, em um estado ético-político.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. (1995) Balanço do neoliberalismo. *In: SADER, E., GENTILI, P. (orgs.) Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado Democrático.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23.

ANDERSON, P. (2002) FHC deixou saldo negativo, diz historiador. Folha de S. Paulo, São Paulo, p. 9-10, 10 nov. 2002.

ANFOPE. Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. (2016) *Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016.* Goiânia: ANFOPE.

ANTUNES, R., LEHER, R., BAHIA, L. (2010) Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 306p.

BARDIN, L. (1979) *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 225p.

BAUER, M.W. (2015) Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In: BAUER, M.W., GASKELL, G. (org.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Vozes, p. 189-217.

BEHRING, E., BOSCHETTI, I. (2011) *Política social: fundamentos e história.* 9. ed. São Paulo: Cortez, 216p.

BEHRING, E.R. (2000) Principais Abordagens Teóricas da Política Social e da Cidadania *In: Capacitação em Serviço Social e Política Social.* 1. ed. Brasília: CEAD/UnB, p. 18- 40.

BOITO JR., A. (2018) *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT.* Campinas: Editora da UNICAMP/ São Paulo SP: Editora UNESP, 336p.

BOITO JR., A., BERRINGER, T. (2013) Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. *Revista de Sociologia e Política*, 21(47):31-38.

BONAMINO, A. (2016) A evolução do Saeb: desafios para o futuro. *Em Aberto*, Brasília, 29(96):113-126.

Brasil (1996) *Lei n. 9.394*, de 20 de Dezembro de 1996; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm em 23/02/19.

Brasil (2013) *Projeto de Lei nº 6.840*; <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570> em 23/02/19.

Brasil (2016) *Emenda Constitucional nº 95*, de 2016; <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html> em 12/02/19.

Brasil (2017) *Lei nº 13.415*, de 16 de Fevereiro de 2017; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm em 12/02/19.

BRESSER-PEREIRA, L.C. (1997) Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Cadernos MARE*, 1:1-58.

BRESSER-PEREIRA, L.C. (1998) A Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. *Lua Nova - Revista de Cultura Política*, 45:49-95.

CALAMEO. Download. (2020); <http://calameo.download/004849604f9f1ebfb0d17> em 03/04/19.

CARDOSO, F.H. (1998) Notas sobre a reforma do Estado. *Novos Estudos/CEBRAP*, 50:5-12.

CASTELO, R. (2012) O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. *Serviço Social e Sociedade*, 112:613-636.

COUTINHO, C.N. (1989) *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 318p.

COUTINHO, C.N. (2008) *Marxismo e política. A dualidade de poderes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 160p.

COUTINHO, C.N. (2012) A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, 49(1):117-126.

CRESWELL, J.W., PLANO CLARK, V.L. (2013) *Pesquisa de métodos mistos*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 288p.

DAVIES, N.B. (2016) A política educacional nos governos do PT no Brasil: continuidades ou descontinuidades em relação aos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC)? *Revista HISTEDBR Online*, 67:39-52.

DUARTE, N. (2008) *Arte e formação humana em Lukács e Vigotski*. ANPEd; <http://www.31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT17-4026--Int.pdf> em 03/03/19.

EXPANSÃO da Rede Federal; <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> em 25/02/19. Página mantida pelo Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

FÁVERO, L.L., ANDRADE, M.L. da C.V. de O., AQUINO, Z.G.O. de (2000) *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 126p.

FONTES, V. (2006) A sociedade civil no Brasil contemporâneo. In: LIMA, J. C. F., NEVES, L.M.W. (orgs.) *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, p. 201-239.

FONTES, V. (2009) *Sociedade Civil*. Dicionário da Educação Profissional em Saúde; <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/socciv.html> em 13/05/18, página mantida pela Fundação Oswaldo Cruz; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

FRIGOTTO, G. (1995) *Educação e a crise do capitalismo real*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 240p.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (2003) Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, 24(82):93-130.

GASKELL, G. (2015) Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W., GASKELL, G. (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, p. 64-89.

GENTILI, P. (1998) *A Falsificação do Consenso: Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 141p.

GRAMSCI, A. (1968) *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 244p.

GRAMSCI, A. (1987) *Concepção Dialética da História*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 341p.

GRAMSCI, A. (1991) *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 446p.

GRAMSCI, A. (2017a) *Cadernos do cárcere - vol. 1*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 480p.

GRAMSCI, A. (2017b) *Cadernos do cárcere - vol. 2*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 561p. [E-book].

HARVEY, D. (2014) *O neoliberalismo: história e implicações*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 252p.

LIAKOPOULOS, M. (2015) Análise Argumentativa. In: BAUER, M.W., GASKELL, G. (org.) *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, p. 218-243.

LÜCK, H. (2000) Gestão escola e formação de gestores. *Em Aberto*, 17(72):1-195.

MAQUIAVEL, N. (1991) *O príncipe*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 237p.

MARQUES, M.A.F. (2018) Políticas Educacionais Nos Governos Lula e Dilma: Impactos Na Expansão Do Ensino Superior E Profissional. *Rev. Mult. Psic.*, 12(41):661-676.

MARX, K. (1983) Prefácio. In: MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 26-29.

MARX, K., ENGELS, F. (2007) *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 612p.

MENDONÇA, S.R., PAULA, D.A. de. (2013) *Sociedade civil: ensaios históricos*. Jundiaí: Paco Editorial, 250p.

MÉSZÁROS, I. (2012) *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 566p.

MILIBAND, R. (1999) Análise de classes. In: GIDDENS, A., TURNER, J. (orgs.) *Teoria social hoje*. São Paulo: Ed. Unesp, p. 471-507.

MOBILIZA IFRJ REALENGO. (2016). Facebook; https://www.facebook.com/pg/ocupaifjrrealengo/photos/?ref=page_internal em 14/10/16.

MONTANHO, C., DURIGUETTO, M.L. (2011) *Estado Classe e movimento social*. São Paulo: Cortez, 384p.

MOVIMENTO Nacional em Defesa do Ensino Médio; <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/> em 23/02/19. Página mantida pelo Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná.

OCUPA IFRJ CNIL. (2016a). Facebook; <https://www.facebook.com/ocupaifjr/> em 20/10/16.

OCUPA IFRJ CNIL. (2016b). Facebook; <https://www.facebook.com/ocupaifjr/posts/311528729220666> em 15/10/2018.

OLIVEIRA, C. de, SILVA, G. (2018) O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação. *RBPAE*, 34(1):253-269.

OLIVEIRA, D. (2009) As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, 25(2):197-209.

PAULA, C.E.A., SILVA, A.P. da, BITTAR, C.M.L. (2017) Vulnerabilidade legislativa de grupos minoritários. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(12):3841-3848.

PERILLO, A. (2017a) Ocupa - A História Proibida (Parte 1). YouTube; <https://www.youtube.com/watch?v=MFTWc2C3v5E&t=191s> em 03/03/19.

PERILLO, A. (2017b) Ocupa - A História Proibida (Parte 2). YouTube; <https://www.youtube.com/watch?v=w75izVq9Xg0> em 03/03/19.

PERILLO, A. (2017c) Ocupa: A História Proibida (Parte 3 - Final). YouTube; <https://www.youtube.com/watch?v=CnIV34vtsHM> em 03/03/19.

PERONI, V.M.V., ADRIÃO, T. (2006) Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V., BAZZO, V.L., PEGORARO, L. (orgs.) *Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal: Entre O Público e o Privado*. Porto Alegre: UFRGS, p. 11-23.

PERONI, V.M.V. (2013) A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. (org.) *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. 1. ed. Brasília: Liber Livro, p. 9-32.

PORTAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. (2016) Expansão da Rede Federal; <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> em 09/07/17.

PROTESTOS pelo país têm 1,25 milhão de pessoas, um morto e confrontos. (2013) G1, São Paulo; <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/06/protestos-pelo-pais-tem-125-milhao-de-pessoas-um-morto-e-confrontos.html> em 28/09/16.

REIS, J.E.A. de, KAUFFMAN, K.R. (2017) A Ocupação das Escolas no Estado de São Paulo e o Direito de Resistência Constitucional. *Revista Pensar Acadêmico*, 15(2):193-210.

ROUSSEAU, J.J. (1972?) *Do Contrato Social*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores; <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv00014a.pdf> em 19/07/2018.

SAMPAIO JR., P. de A. (2012) Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *Serv. Soc. Soc.*, 112:672-688.

SAVIANI, D. (2007) O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, 28(100):1231-1255.

SAVIANI, D. (2010) A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. *Poíesis Pedagógica*, 8(2):4-17.

SAVIANI, D. (2013) A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 29(2):207-221.

SAVIANI, D. (2015) Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. *Crítica Educativa*, 1(1):163-217.

SAVIANI, D. (2018) *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 144p.

SCHULTZ, T.W. (1973) *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 250p.

SEMERARO, G. (1999) Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção

da subjetividade em Gramsci. *Educ. Soc.* 20(66):65-83.

SILVA, C.S.B. da, MACHADO, L.M. (orgs.) (1998) *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 189p.

SOARES, J. (2019) Resistir e Florescer: a ocupação estudantil do IFRJ Campus Realengo. YouTube; https://www.youtube.com/watch?v=Pth8R_wmmLY&t=3s em 09/08/19.

SHIROMA, E.O., MORAES, M.C., EVANGELISTA, O. (2004) *Política Educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 128p.

TEIXEIRA, V. (2016) *Revista francesa denuncia descaso da mídia brasileira com ocupações de escolas em todo o país*. [S.l.]: O Cafezinho; <https://www.ocafezinho.com/2016/11/05/revista-francesa-denuncia-descaso-da-midia-brasileira/> em 19/47/17.

VYGOTSKY, L.S. (1999) *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes 377p.

APÊNDICES

Apêndice A – Normas para a transcrição das narrativas orais

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	lembrar o () da história
Hipótese do que ouviu	(hipótese)	acabou que (ele) tomou
Entoação enfática	maiúsculas	o andaime que ele VIU outra pessoa
Alongamento de vogal ou consoante (como r, s)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	uma obra que tinha que entregar e ele::
Silabação	-	
Interrogação	?	como é que fala?
Qualquer pausa	...	com a correria do dia-a-dia... a tensão do trabalho
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	jogo do Brasil ((risos))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	--	por desafio de trabalho no século em que vivemos _ ah... eu não sei contar essa história _ estava cheio de trabalho

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: não se usam em inícios de períodos, turnos e frases.
2. Fáticos: ah, eh, né, ahn, uhn, tá.
3. Não se indica o ponto de exclamação. Escreve-se (frase exclamativa).
4. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (alongamento e pausa).
5. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Apêndice B – Roteiro de entrevista

IDENTIFICAÇÃO	
1. NOME:	
2. IDADE	
3. GÊNERO	
4. INSTITUIÇÃO: IFRJ – CAMPUS:	
5. CURSO	PERÍODO:

1. Já havia participado de alguma organização política, movimento social ou estudantil antes da ocupação? Se sim, qual(is)?
2. Você participou desde o início da ocupação?
Se sim: Como foi a preparação para a ocupação?
Se não: Em que momento você começou a participar e porque motivo?
3. Como era a rotina na ocupação?
4. Como eram tomadas as decisões?
5. Quais comissões foram formadas e quais as suas funções?
6. Quais as principais pautas do movimento de ocupação?
7. Que eventos foram realizados durante o período de ocupação, quais as temáticas abordadas?
8. Permaneceu até a desocupação?
Se não; quando e por que saiu?
Se sim; como foi o processo de desocupação?
9. Que impactos essa experiência teve sobre você?
10. Você participa atualmente de alguma organização ou movimento social?

ANEXOS

Anexo 1 – Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016

Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do § 3º do art. 60 da Constituição Federal, promulgam a seguinte Emenda ao texto constitucional:

Art. 1º O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar acrescido dos seguintes arts. 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113 e 114:

"Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias."

"Art. 107. Ficam estabelecidos, para cada exercício, limites individualizados para as despesas primárias:

I - do Poder Executivo;

II - do Supremo Tribunal Federal, do Superior Tribunal de Justiça, do Conselho Nacional de Justiça, da Justiça do Trabalho, da Justiça Federal, da Justiça Militar da União, da Justiça Eleitoral e da Justiça do Distrito Federal e Territórios, no âmbito do Poder Judiciário;

III - do Senado Federal, da Câmara dos Deputados e do Tribunal de Contas da União, no âmbito do Poder Legislativo;

IV - do Ministério Público da União e do Conselho Nacional do Ministério Público; e

V - da Defensoria Pública da União.

§ 1º Cada um dos limites a que se refere o **caput** deste artigo equivalerá:

I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% (sete inteiros e dois décimos por cento); e

II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de doze meses encerrado em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária.

§ 2º Os limites estabelecidos na forma do inciso IV do **caput** do art. 51, do inciso XIII do **caput** do art. 52, do § 1º do art. 99, do § 3º do art. 127 e do § 3º do art. 134 da Constituição Federal não poderão ser superiores aos estabelecidos nos termos deste artigo.

§ 3º A mensagem que encaminhar o projeto de lei orçamentária demonstrará os valores máximos de programação compatíveis com os limites individualizados calculados na forma do § 1º deste artigo, observados os §§ 7º a 9º deste artigo.

§ 4º As despesas primárias autorizadas na lei orçamentária anual sujeitas aos limites de que trata este artigo não poderão exceder os valores máximos demonstrados nos termos do § 3º deste artigo.

§ 5º É vedada a abertura de crédito suplementar ou especial que amplie o montante total autorizado de despesa primária sujeita aos limites de que trata este artigo.

§ 6º Não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos neste artigo:

I - transferências constitucionais estabelecidas no § 1º do art. 20, no inciso III do parágrafo único do art. 146, no § 5º do art. 153, no art. 157, nos incisos I e II do art. 158, no art. 159 e no § 6º do art. 212, as despesas referentes ao inciso XIV do **caput** do art. 21, todos da Constituição Federal, e as complementações de que tratam os incisos V e VII do **caput** do art. 60, deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

II - créditos extraordinários a que se refere o § 3º do art. 167 da Constituição Federal;

III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e

IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes.

§ 7º Nos três primeiros exercícios financeiros da vigência do Novo Regime Fiscal, o Poder Executivo poderá compensar com redução equivalente na sua despesa primária, consoante os valores estabelecidos no projeto de lei orçamentária encaminhado pelo Poder Executivo no respectivo exercício, o excesso de despesas primárias em relação aos limites de que tratam os incisos II a V do **caput** deste artigo.

§ 8º A compensação de que trata o § 7º deste artigo não excederá a 0,25% (vinte e cinco centésimos por cento) do limite do Poder Executivo.

§ 9º Respeitado o somatório em cada um dos incisos de II a IV do **caput** deste artigo, a lei de diretrizes orçamentárias poderá dispor sobre a compensação entre os limites individualizados dos órgãos elencados em cada inciso.

§ 10. Para fins de verificação do cumprimento dos limites de que trata este artigo, serão consideradas as despesas primárias pagas, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário no exercício.

§ 11. O pagamento de restos a pagar inscritos até 31 de dezembro de 2015 poderá ser excluído da verificação do cumprimento dos limites de que trata este artigo, até o excesso de resultado primário dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social do exercício em relação à meta fixada na lei de diretrizes orçamentárias."

"Art. 108. O Presidente da República poderá propor, a partir do décimo exercício da vigência do Novo Regime Fiscal, projeto de lei complementar para alteração do método de correção dos limites a que se refere o inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Parágrafo único. Será admitida apenas uma alteração do método de correção dos limites por mandato presidencial."

"Art. 109. No caso de descumprimento de limite individualizado, aplicam-se, até o final do exercício de retorno das despesas aos respectivos limites, ao Poder Executivo ou a órgão elencado nos incisos II a V do **caput** do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que o descumpriu, sem prejuízo de outras medidas, as seguintes vedações:

I - concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos e militares, exceto dos derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal decorrente de atos anteriores à entrada em vigor desta Emenda Constitucional;

II - criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa;

III - alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa;

IV - admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios;

V - realização de concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV;

VI - criação ou majoração de auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e militares;

VII - criação de despesa obrigatória; e

VIII - adoção de medida que implique reajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação, observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do **caput** do art. 7º da Constituição Federal.

§ 1º As vedações previstas nos incisos I, III e VI do **caput**, quando descumprido qualquer dos limites individualizados dos órgãos elencados nos incisos II, III e IV do **caput** do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, aplicam-se ao conjunto dos órgãos referidos em cada inciso.

§ 2º Adicionalmente ao disposto no **caput**, no caso de descumprimento do limite de que trata o inciso I do **caput** do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, ficam vedadas:

I - a criação ou expansão de programas e linhas de financiamento, bem como a remissão, renegociação ou refinanciamento de dívidas que impliquem ampliação das despesas com subsídios e subvenções; e

II - a concessão ou a ampliação de incentivo ou benefício de natureza tributária.

§ 3º No caso de descumprimento de qualquer dos limites individualizados de que trata o **caput** do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, fica vedada a concessão da revisão geral prevista no inciso X do **caput** do art. 37 da Constituição Federal.

§ 4º As vedações previstas neste artigo aplicam-se também a proposições legislativas."

"Art. 110. Na vigência do Novo Regime Fiscal, as aplicações mínimas em ações e serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino equivalerão:

I - no exercício de 2017, às aplicações mínimas calculadas nos termos do inciso I do § 2º do art. 198 e do **caput** do art. 212, da Constituição Federal; e

II - nos exercícios posteriores, aos valores calculados para as aplicações mínimas do exercício imediatamente anterior, corrigidos na forma estabelecida pelo inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias."

"Art. 111. A partir do exercício financeiro de 2018, até o último exercício de vigência do Novo Regime Fiscal, a aprovação e a execução previstas nos §§ 9º e 11 do art. 166 da Constituição Federal corresponderão ao montante de execução obrigatória para o exercício de 2017, corrigido na forma estabelecida pelo inciso II do § 1º do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias."

"Art. 112. As disposições introduzidas pelo Novo Regime Fiscal:

I - não constituirão obrigação de pagamento futuro pela União ou direitos de outrem sobre o erário; e

II - não revogam, dispensam ou suspendem o cumprimento de dispositivos constitucionais e legais que disponham sobre metas fiscais ou limites máximos de despesas."

"Art. 113. A proposição legislativa que crie ou altere despesa obrigatória ou renúncia de receita deverá ser acompanhada da estimativa do seu impacto orçamentário e financeiro."

"Art. 114. A tramitação de proposição elencada no **caput** do art. 59 da Constituição Federal, ressalvada a referida no seu inciso V, quando acarretar aumento de despesa ou renúncia de receita, será suspensa por até vinte dias, a requerimento de um quinto dos membros da Casa, nos termos regimentais, para análise de sua compatibilidade com o Novo Regime Fiscal."

Art. 2º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua promulgação.

Art. 3º Fica revogado o art. 2º da Emenda Constitucional nº 86, de 17 de março de 2015.

Brasília, em 15 de dezembro de 2016.

Anexo 2 – Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações :

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º .” (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput .

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line , de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput .

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput , em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput , realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

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

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput .” (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º :

“Art. 44.

.....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

.....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

.....” (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 62 . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 , passa a vigorar com a seguinte redação:

“ Art. 318 . O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 , passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

.....

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 .

.....” (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

.....

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados

anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho

Anexo 3 – Manifesto Realengo

O MOVIMENTO ESTUDANTIL DO IFRJ ESTÁ EM LUTA!

Hoje, dia 11 de outubro de 2016, iniciou-se a ocupação do IFRJ - *campus* Realengo, tendo como principal motivo o nosso repúdio à aprovação da PEC 241 na Câmara dos Deputados no dia 10 de outubro de 2016.

A PEC 241 prevê o CONGELAMENTO das despesas do Governo Federal nos próximos 20 ANOS (ou seja, educação pública, saúde pública, o salário mínimo e ainda inclui o veto à realização de concursos públicos, à criação de novos cargos e à contratação de pessoal), colocando freios em pouco mais de 50% do gasto público (deixando de fora os gastos com a Previdência, que somam mais de 40% das despesas).

Os impactos dessa PEC na vida de nós, estudantes e das próximas gerações serão gigantescos, pois com o congelamento, nos próximos 20 anos os gastos serão equivalentes ao ano de 2016 apenas com o acréscimo do valor da inflação. Não haverá novos investimentos, nada de avanços, somente cortes e retrocessos! Nossa educação e nossa saúde já está sucateada, nosso *campus* está com o orçamento de 2017 com um corte previsto de 1/3 do equivalente ao desse ano, que já não foi o suficiente para manter as despesas do *campus* o ano inteiro.

Além disso, com os cortes, os Institutos Federais estão correndo risco de não conseguirem se manter, ou seja, podem ser fechados. Isso acabará com a nossa chance de receber uma educação pública de qualidade, acabará com todo o esforço que fizemos para conseguir chegar onde estamos hoje. Além do fato de sermos um *campus* que oferece apenas cursos de graduação na área da saúde (Fisioterapia, Farmácia e Terapia Ocupacional) e essa PEC terá repercussões tanto na nossa vida acadêmica, como na nossa vida profissional, como futuros profissionais da saúde.

Você, seus filhos, nossos filhos, todos nós, estamos correndo risco! Dependemos da educação pública, dependemos da saúde pública para termos nossa qualidade de vida.

Estamos nessa luta por nós e por você! Vamos permanecer fortes e unidos em busca de uma educação e de uma saúde de qualidade, até que os

investimentos sejam paralelos aos avanços, até que o governo golpista caia, até que tenhamos os nossos direitos garantidos! Não pararemos de lutar!
OCUPAMOS O CAMPUS E SÓ SAIREMOS DAQUI QUANDO A PEC FOR REVOGADA! TODO O MOVIMENTO ESTUDANTIL DO IF ESTÁ EM LUTA!
JUNTE-SE A NÓS! TEREMOS VÁRIAS ATIVIDADES DURANTE A OCUPAÇÃO E ESTAMOS ACEITANDO DOAÇÕES!
COMPARTILHE PARA QUE O MOVIMENTO GANHE MAIS VISIBILIDADE!
#IFNALUTA #IFRJRESISTE #OCUPAIFRJREALENGO #NÃOAPEC241

Anexo 4 – Manifesto Nilópolis

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Nilópolis, iniciou o seu processo de ocupação hoje, 14/10/2016, às 06:30. Os estudantes, ao chegarem no instituto, entraram de forma pacífica, que é a característica principal do movimento. Todas as atitudes e decisões estão sendo tiradas em Assembleia estudantil, sendo um movimento horizontal, sem liderança. Prestamos homenagem, inclusive, para os outros *campus* do IFRJ ocupados: Realengo e Caxias, e as quase 300 escolas ocupadas em todo o Brasil.

Não ocupamos o IFRJ por falta de motivos, muito pelo contrário: motivos para lutar não nos falta: A PEC 241, que prevê congelamento do orçamento por mais de 20 anos é um ataque direto ao serviço público, no qual o Instituto Federal se encaixa, correndo o risco de deixarmos de existir; A reforma do Ensino Médio, a MP 746, que reformula a educação de forma autoritária, sem qualquer debate com professores e estudante, tornando a educação mais tecnicista; O projeto de lei “Escola sem partido”, que põe mordenga no professor, retirando o seu caráter crítico e o transformando em um mero reprodutor de conteúdo e não mais um educador.

Outra pauta, a nível local, é que a comunidade no entorno do IFRJ e a própria comunidade escolar sofrem com terror causado pela constante violência e pela falta de resposta do poder público. Para se ter uma ideia, para garantir a segurança de mais de um milhão de moradores de Mesquita, Nilópolis e Nova Iguaçu, o 20º batalhão de Polícia Militar conta com pouco mais de 600 PMs, o que dá em média 1 policial para cada grupo de 1.900 habitantes. Já o 23º Batalhão de Polícia Militar, responsável pelo policiamento nos Bairros de Leblon, Ipanema, Gávea, Lagoa, São Conrado e Jardim Botânico, na Zona Sul, 1 para cada 305. Somos menos seres humanos do que quem mora na Zona Sul? Necessitamos de política pública que repense essa lógica.

Nós não vamos recuar! Esse projeto de país, que sacrifica os pobres e garantem a manutenção dos privilégios dos ricos, não nos representa! Contra esse governo golpista, OCUPAMOS O IFRJ DE NILÓPOLIS.

FORA TEMER!

FORA GOLPISTA!

NÃO A PEC 241!

NÃO A REFORMA DO ENSINO MÉDIO!

NÃO A ESCOLA SEM PARTIDO!