

REVISTA
[●●●]
TRÊS PONTOS

CENTRO
ACADÊMICO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS
DA UFMG
ISSN: 1808-169X
Ano 15, N. 2
Jul/Dez 2018
e-ISSN: 2525-4693

UFMG

Universidade Federal
de Minas Gerais

Amanda Oliveira Sanfilippo
Ana Rosa Garcia de Oliveira
Antônio Cecílio Barboni Júnior
Bárbara Lopes Campos
Bárbara Mariane Martinez Viana
Beatriz Mergener
Bruno Henrique da Silva
Carlos Vinícius da Silva Mendes
Fabiana Mara de Oliveira
Giselle Tanaka
João Ricardo Nunes dos Santos
Júlia Moreira de Figueiredo
Júlio Cesar Roitberg

Junior Roberto Faria Trevisan
Lucas Ferreira Cruvinel
Lucas Oliveira Moraes
Maria Luiza Moreira Duarte
Mariana Ramos
Mirela Santiago Santos
Pablo dos Santos Martins
Rafael Bomfim Souza
Rosânia do Nascimento
Samuel Ted Almeida de Pereira
Sara da Silva Meneses
Pedro Barbabela

[EDITORIAL]

Estimulando e Promovendo a Pluralidade de Conhecimentos

O lançamento de cada edição da *Revista Três [...] Pontos* é sempre um evento a ser comemorado com muito entusiasmo. São quinze anos de existência e resistência, publicando trabalhos de graduandas(os) e recém-graduadas(os) de várias universidades do país, promovendo o debate teórico e empírico sobre os temas de interesse das Ciências Sociais.

Em sua edição de número 15, volume 2, a Revista traz um total de quatorze trabalhos, sendo oito artigos, três ensaios, um relato de experiência, uma resenha e, ainda, uma entrevista. Estes textos apresentam temáticas diversas que têm muito a contribuir com a produção e divulgação de conhecimentos científicos em áreas que vão desde as Ciências Sociais ao Direito.

Mais do que só falar sobre essa diversidade das áreas de atuação dos autores, gostaríamos de ressaltar a variedade de universidades participantes: há trabalhos da Universidade do Estado da Bahia (UENB); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Lavras (UFLA), e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa variedade demonstra o quanto a Revista tem crescido para fora dos muros da UFMG e do estado, mostrando seu potencial para se tornar cada vez mais diversa e plural. Tal crescimento, em parte, é devido ao engajamento e empenho de nosso Corpo Editorial, composto inteiramente por graduandas e graduandos.

Com esta nova publicação, esperamos honrar a confiança depositada na Revista e renovamos nosso comprometimento em torná-la cada dia melhor, objetivando sempre dar maior visibilidade e oportunidade aos trabalhos de discentes de todo o país, compreendendo a importância disso para o desenvolvimento acadêmico e, de certa forma, político destes. Ademais, agradecemos a todas e todos que contribuíram e contribuem diariamente para o crescimento da *Revista Três [...] Pontos* – UFMG.

Boa leitura!

Camila Penaforte¹

Gilberto Amorim Correa Chaves²

¹ Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Contato: <camila.penaforte.penaforte@outlook.com>

² Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Contato: <gilberto-amorim2011@hotmail.com>

A REVISTA TRÊS [...] PONTOS, revista do Centro Acadêmico de Ciências Sociais (CACS) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) criada em 2004, é um periódico com publicação semestral nos formatos impresso e digital, destinada a estimular a produção e divulgação de conhecimentos científicos de graduandos e recém-graduados e promover o debate teórico e empírico sobre os temas de interesse das Ciências Sociais. A revista é uma iniciativa de estudantes da UFMG e tem abrangência ampla e plural no que diz respeito a posições científicas e político-ideológicas. Recebemos trabalhos em fluxo contínuo e publicamos artigos, resenhas, relatos de experiência, ensaios em língua portuguesa, além de trabalhos artísticos inéditos que tenham passados pelo crivo de pareceristas anônimos designados pela comissão editorial.

EXPEDIENTE REDAÇÃO

REVISTA TRÊS [...] PONTOS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627. FAFICH/UFMG – Sala 4214.
Pampulha – CEP 31270-000. Belo Horizonte- MG. Telefone/Fax 31-3441-4603.
<revistatrespontos@gmail.com>
<www.revistatrespontos.org>

EDITORIA-EXECUTIVA

Thiago Cordeiro Almeida (Discente – UFMG)

EDITORIA-ADJUNTA

Gilberto Amorim Correa Chaves (Discente – UFMG)

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Eduardo Viana Vargas (DAA-UFMG)
Profa. Érica Renata de Souza (DAA-UFMG)
Profa. Marlise Matos (DCP-UFMG)
Prof. Renarde Freire Nobre (DSO-UFMG)
Aline Mendes Pereira (Discente – UFMG)
Ana Elisa de Melo Pereira (Discente – UFMG)
Camila Aparecida Penaforte (Discente – UFMG)
Guilherme Augusto Lemes (Discente – UFMG)
Letícia Silva e Pires (Discente – UFMG)
Luana Quintão Lazzarin de Souza (Discente – UFMG)
Marcos Palmeira de Souza (Discente – UFMG)
Rafaela Rodrigues de Paula (Discente – UFMG)
Sara Antunes de Oliveira e Souza (Discente – UFMG)
Sofia Fernandes, Steffane Pereira Santos (Discente – UFMG)
Túlio Henrique Gomes da Silva (Discente – UFMG)

CONSELHO CONSULTIVO

Prof. Carlos Pereira (Universitiy of Michigan /EUA)
Prof. Cícero Araújo (USP)
Prof. Fábio Wanderley Reis (UFMG)
Prof. Gustavo Lins Ribeiro (UnB)
Prof. Ivan Domingues (UFMG)
Prof. Leonardo Avritzer (UFMG)
Prof. Marei de Lima Santos (UFRN)
Prof. Marcelo Medeiros (IPEA / PNUD)
Profa. Mariza Corrêa (Unicamp)
Profa. Solange Simões (University of Michigan/ EUA)

PROJETO GRÁFICO

Arthur Serra

DIAGRAMAÇÃO

Thayssa Mateus de Oliveira Silva e Raíssa Mateus de Oliveira Silva

IMAGEM DA CAPA

Dulcimara Resende

REVISÃO

Alessandra Emanuelle Macieira Silva

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Fafich-UFMG

CIRCULAÇÃO

Julho de 2019

INDEXAÇÃO

Portal de Periódicos da ANPOCS, Portal Periódicos de Minas, Biblioteca Digital do Tribunal Superior Eleitoral, Portal de Periódicos da CAPES, Sistema de Bibliotecas UFMG, Portal de Periódicos da UFMG, Diadorm, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Google Acadêmico e Latindex.

QUALIS/CAPES

B4 para Antropologia/Arqueologia; B4 para Interdisciplinar; B5 para Ciência Política e Relações Internacionais; B5 para Sociologia; B5 para Educação; B5 para História.

Número publicado com recursos provenientes do Centro Acadêmico de Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais.

OS CONCEITOS EMITIDOS EM ARTIGOS ASSINADOS SÃO DE ABSOLUTA E EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES, TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. OS TRABALHOS PUBLICADOS NA REVISTA PODERÃO SER REPRODUZIDOS DESDE QUE CITADO O AUTOR E A FONTE.

Revista Três Pontos: Revista do Centro Acadêmico de Ciências Sociais.
Ano 15, n.2 (julho/dezembro de 2018) – Belo Horizonte 2019.

V. ; 30,5cm. Semestral.
Editor: Centro Acadêmico de Ciências Sociais/ UFMG
ISSN: 1808-169X | e-ISSN: 2525-4693

1 Teoria social – Periódicos 2. Ciência Política – Periódicos 3. Sociologia e Antropologia – Periódicos I. Universidade Federal de Minas Gerais. II. Centro Acadêmico de Ciências Sociais. III. Título

SUMÁRIO

EDITORIAL

3

Estimulando e Promovendo a Pluralidade de Conhecimentos

Camila Penaforte e Gilberto Amorim

6

Reinventando corpos: uma análise antropológicas das propostas de "reintegração social" em uma organização não governamental na mesorregião metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais

Bárbara Mariane Martinez Viana

13

A ocupação contada pelos ocupantes: rupturas e continuidades com as instituições políticas no espaço da UnB

Lucas Ferreira Cruvinkel

22

Repensando o fazer ciência: uma reflexão sobre as abordagens da epistemologia feminista

Pedro Barbabella

Bárbara Lopes Campos

ARTIGOS

28

Considerações Críticas acerca do Conceito de Modernidade: uma análise da "inautenticidade brasileira"

Antônio Cecílio Barboni Júnior

36

A Ocupação e a Perseguição Política Contra os Estudantes: O Caso das Expulsões e Suspensões dos "20 de Camaçari" do IFBA

Rafael Bomfim Souza

Mirela Santiago Santos

45

Crise e as novas lutas urbanas: Um olhar crítico sobre as experiências das ocupações urbanas no Rio de Janeiro

Lucas Oliveira Moraes

Giselle Tanaka

54

Entre Ocupar, Permanecer e Transformar: Reflexões Sobre o Processo de Ocupação do Quilombo-Unb

Carlos Vinícius da Silva Mendes

58

A atuação dos estudantes de psicologia nas Ocupações da Universidade de Brasília

Sara da Silva Meneses

Samuel Ted Almeida de Pereira

ENSAIOS

66

Medonho, objeto ou sujeito na literatura brasileira? Reflexões a partir da recepção do debate sobre masculinidades negras no Brasil

Rosânia do Nascimento

72

(Re)conto das experiências sobre as ocupações de duas escolas em um município do sul de Minas Gerais

Bruno Henrique da Silva

Junior Roberto Faria Trevisan

Mariana Ramos

Fabiana Mara de Oliveira

Ana Rosa Garcia de Oliveira

RESENHA

79

Da zona de conforto para a zona de confronto: reflexões sobre o uso de meios de ação disruptivos no movimento estudantil

Amanda Oliveira Sanfilippo

92

LEVIN, yuval. (2017), O grande debate: Edmund Burke, Thomas Paine e o nascimento da direita e da esquerda. Rio de Janeiro: Record, 294p.

Pablo dos Santos Martins

RELATOS

96

É ocupando que se aprende: relatos da ocupação da ETESC

João Ricardo Nunes dos Santos

Júlio Cesar Roitberg

ENTREVISTA

102

Repertórios de ação coletiva contemporânea: (re)pensando as ocupações e junho de 2013 – Entrevista com Ricardo Fabrino Mendonça, professor adjunto do departamento de Ciência Política na Universidade Federal de Minas Gerais e coordenador do MARGEM – Grupo de Pesquisa em Democracia e Justiça

Júlia Moreira de Figueiredo

Maria Luiza Moreira Duarte

Beatriz Mergener

Reinventando corpos: uma análise antropológica das propostas e práticas de “reintegração social” em uma organização não governamental da mesorregião metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais

Resumo: O presente artigo, resultado de uma pesquisa monográfica, visou efetivar uma análise antropológica das práticas de “reintegração social” em uma Organização não Governamental localizada na cidade de Florestal, pertencente à mesorregião metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. A instituição abriga mães e filhos em situação de risco social, como vulnerabilidade pessoal, problemas socialmente identificados como “vícios”, “ex-moradoras” de rua, vítimas de violência doméstica, entre outras vulnerabilidades. Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida a partir de visitas e vivência na entidade e entrevistas junto a membros. Para alcançar o entendimento de como ocorre o processo de reintegração social proposto pela ONG, foi necessário seguir um percurso metodológico com subsídio etnográfico, em busca de diálogos e contatos efetivos. Foram efetivadas duas visitas, nos anos 2015 e 2016, respectivamente. Porém, em 2017 foram executados contatos externos para alcance de mais informações. As entrevistas foram registradas em anotações junto ao diário de campo, com análises e interpretações posteriores. A partir das visitas, foram considerados os papéis assumidos pelas moradoras para “reinventar seus corpos”. Para tanto, foram consideradas suas agências na “rede de relações” para o desenvolvimento do sentimento de empoderamento. Foi possível perceber que, além desse sentimento de empoderamento, as regras também tinham papel significativo no processo de reintegração. A partir da análise desses pontos importantes, o estudo revelou que a convivência cotidiana e o respeito às regras compõem importante papel na construção de saberes e condutas que permitem as moradoras se “reinventarem” todos os dias.

Abstract: *The present work aims to make an anthropological analysis of the practices of “social reintegration” in a Non-Governmental Organization located in the city of Florestal, belonging to the metropolitan mesoregion of Belo Horizonte, Minas Gerais. The institution is like a home to mothers and children at social risk, such as personal vulnerability, socially identified problems such as “vices”, “ex” homeless people, victims of domestic violence, among other vulnerabilities. Methodologically, the research was developed from visits and experience in the entity and interviews with members. In order to reach an understanding of how the social reintegration process proposed by the NGO occurs, it was necessary to follow an ethnographic methodological course, in search of effective dialogues and contacts. Three visits were made in the years 2015 and 2016 respectively. However, in 2017 external contacts were made to reach more information. The interviews were recorded in notes with the “field journal”, with subsequent analyzes and interpretations. From the visits, the roles assumed by the residents to “reinvent their bodies” and maternities were considered. In order to do so, their agencies were considered in the “network of relationships” for the development of the feeling of empowerment, it was possible to perceive that, besides this sense of empowerment, the rules also had a significant role in this process of “reintegration”. From the analysis of all these important points, the study revealed that everyday experiences play an important role in the construction of knowledges and behaviors that allow the residents to “reinvent” themselves every day.*

Introdução

Como estudante do Curso de Antropologia na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2015 cursei a disciplina “Antropologia e Educação” lecionada pela professora e então orientadora da presente pesquisa. Para o trabalho final dessa disciplina foi escrito um artigo em um contexto de educação não formal. Desde então, a partir de um campo antropológico comecei a desenvolver minha pesquisa de monografia.

Para a elaboração do trabalho final da disciplina mencionada, foi solicitado que os alunos efetuassem um trabalho de campo em um contexto de educação formal ou não formal. Ao conversar sobre essa tarefa de campo com uma prima que residiu como voluntária em uma “ONG” que ampara mães e filhos em situação de vulnerabilidade social, houve, de sua parte, a sugestão de procurar por essa instituição, aberta a receber visitas e ajudas externas. Foi-

-me informado o contato de uma das coordenadoras com a qual comuniquei-me desde o início para fazer as visitas ao abrigo. Os encontros precisam ser previamente agendados e muitas vezes, houve dificuldades em conseguir horários, já que a instituição é sempre preenchida por várias atividades.

A instituição é uma Organização não-governamental religiosa, de matriz cristã, e fica localizada na cidade de Florestal, pertencente à Mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte, no Estado Minas Gerais. A instituição abriga mães e filhos em situação de risco social, com problemas socialmente identificados como “vícios”¹, antigas moradoras de rua, vítimas de violência doméstica, entre outras vulnerabilidades.

A princípio, conforme informação de uma segunda coordenadora entrevistada, a casa abrigava apenas crianças e adolescentes. Porém, devido a situações burocráticas governamentais, nas quais

Bárbara Mariane Martinez Viana
Graduanda em Antropologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Contato:
<barbarazeni-tram6@gmail.com>

Palavras-chaves:
Reintegração social. Enquadramento comportamental. Empoderamento. Disciplina.

Keywords:
Social reintegration; Behavioral framework; Empowerment; Discipline.

¹ Vícios como usuários de drogas ilícitas.

² Disponível em: <<http://embaixadodoaltíssimo.blogspot.com.br>>. Não existe autoria para o texto disponível no site.

³ O conceito de "corpo" utilizado nesta pesquisa, baseia-se nas teorias do livro "Corpo- infância: Exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos" (ARROYO, 2012). Neste, considera-se o "corpo vivenciado na diversidade de sujeitos situados em contextos históricos marcados pelas desigualdades sociais (de classe) e diversidades de espaços, de relações sociais, étnicas, raciais, de geração, de gênero" (ARROYO, 2012).

⁴ Utiliza-se a expressão "corpo subjetivo" para ressaltar a proeminência do trabalho da ONG sobre os corpos, através de regras e disciplina, sem deixar de considerar que esses corpos dizem respeito à subjetividade, uma pessoa moral e social.

as leis não permitem que os menores estivessem desacompanhados de seus responsáveis legais, passou-se a acolher crianças e adolescentes, acompanhados de suas mães. Em seu site virtual², a instituição denomina como metas de suas propostas pedagógicas reestruturar e promover integralmente famílias com crianças e adolescentes em situação de risco, por meio de acolhimento, da valorização e promoção humana e ainda, da reintegração social. Almejam ainda contribuir com a redução dos índices de exclusão social, vulnerabilidade social, violência e criminalidade com famílias amparadas, ressocializadas e restauradas em sua dignidade e valor sagrados por meio de princípios evangélicos.

Devido a dificuldades que a ONG enfrentou no ano de 2017, pelo fato de estarem recebendo uma nova família que acarretava dificuldade de adaptação à casa, não foi possível estar tão presente na instituição por determinado período deste ano. Tendo em vista essa circunstância, a pesquisa toma por base as visitas e conversas efetivadas na instituição, além do diálogo com antigas moradoras, sendo elas uma prima e ex-voluntária e uma adolescente que fora acolhida e assistida pela casa de amparo, hoje maior de idade. A adolescente, na época, era uma jovem de 22 anos que viveu na Instituição durante cerca de 10 anos, sendo ela a primeira pessoa com que se efetivou o diálogo em 2015 (momento inicial da pesquisa) e em 2017 (etapa final). A jovem contribuiu com seu depoimento na condição de antiga moradora da Instituição. O contato foi efetuado via rede social (*Facebook*) e então, foi agendada uma conversa presencial, realizada na residência da pesquisadora.

Para manter o anonimato das envolvidas na presente pesquisa, suas identidades não serão evidenciadas, então, elas serão denominadas com nome fictícios. O motivo dessa escolha, partiu de um cuidado ético às histórias das mães que contribuíram com a pesquisa através de seus depoimentos e, desse modo, terão suas identidades preservadas.

O primeiro momento da pesquisa aconteceu através da primeira visita etnográfica efetuada no ano de 2015. O principal intuito da visita teve como objetivo responder à seguinte questão: "Como ocorre o processo de reintegração social dentro da casa?". Considerando que as pessoas que ali chegaram, tinham corpos³ marcados pela violência social das ruas, de suas casas e que neles, traziam marcas de uma vida composta por sofrimento, fome, preconceitos, pelo desgaste da pobreza, sendo esses fatores que a sociedade e o Estado ignoraram (ARROYO, 2012). O intuito foi entender de que forma a Instituição "trabalha" esses corpos precarizados (ARROYO, 2012) para que eles se sintam inclusos socialmente e assim, se reestruturem.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, em busca do conhecimento de como ocorre o processo de reintegração social proposto pela ONG, entendida através das vivências cotidianas das moradoras, foi necessário seguir um percurso teórico-metodológico baseado na etnografia e em diálogos, com efetivos contatos com a ONG.

A visita efetivada à ONG, no ano de 2015, foi baseada em entrevistas com as moradoras da casa, que contribuíram contando suas vivências externas

e internas à Instituição. As entrevistas foram anotadas em diário de campo, com análises e interpretações posteriores. As perguntas foram elaboradas previamente com base em pesquisas teóricas que deram embasamento prévio ao capítulo que se pretendia elaborar. Antes de iniciar as perguntas, a coordenadora já estava ciente do assunto que seria discutido. Então, posteriormente, foram liberadas as visitas e a entrevista com as mães que tinham um caráter mais dinâmico, como uma conversa mais flexível.

Entretanto, pelo fato de a terceira etapa da pesquisa (início do ano de 2017) ter sido marcada por dificuldades da instituição receber visitas externas, a metodologia de acesso às informações foi externa à casa de amparo. O diálogo com Yasmin, antiga moradora da ONG, foi baseado na metodologia "etnografia multissituada", como acesso teórico de busca de informações. Denominada como uma nova forma de alcance pelo antropólogo George Marcus (2011), essa investigação antropológica incorpora também, sujeitos etnográficos que estão "multissituados no sistema-mundo". Para atingi-los, é preciso usar novas formas de alcance. Para efetuar a conversa em ambientes externos à instituição, encontrei separadamente Júlia e Yasmin, respectivamente. Com exceção às outras, essas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, contribuíram com informações.

Análise do processo de reintegração social na Ong: a agência e o empoderamento como fatores primordiais

À primeira visita, da qual resultou parte da pesquisa, foi feita no ano de 2015, depois de ser efetuado o primeiro contato com a casa de amparo. Ao chegar ao local, tive boa recepção por uma das coordenadoras, com a qual havia me comunicado previamente e marcado a visita. Após a chegada, foi explicado que o principal intuito da visita era investigar como ocorre o processo de reintegração social dentro da casa. A considerar que as pessoas que chegaram lá tinham corpos marcados por subjetividades específicas de vivências sociais ocasionadas por desgastes da pobreza, preconceito, violência. Entretanto, a ONG acolhe esses corpos subjetivos com reconhecimento de que precisam ser tratados de forma diferente. O intuito é entender de que forma a Instituição "trabalha" esses corpos para que eles se sintam incluídos socialmente. Para tanto, será considerada a estrutura da ONG como um local que exerce políticas da educação não-formal que, segundo Gohn (2006), tem como principais características a atuação sobre aspectos subjetivos do grupo, ajudando na formação do indivíduo para a vida e suas adversidades. Para isso, são estimulados sentimentos de valorização de si próprio. Um dos intuios de análise da pesquisa foi tentar entender como ocorre o processo cotidiano para promover o que a instituição denomina "reestruturação social", colocada como uma de suas metas para reestruturar e promover integralmente as/os moradoras/es. Para tanto, essa interpretação foi baseada em um olhar antropológico, que considerou a agência desses corpos subjetivos.

É preciso observar nesse contexto, a individualidade, a história que esses indivíduos trazem, considerando os diferentes contextos sociais que vivenciam. Entretanto, se deve levar em conta que,

dentro desse contexto que envolve muitas subjetividades, busca-se construir na vida cotidiana, a identidade coletiva.

Depoimentos das moradoras da ONG

Yasmin⁵

"Fui apresentada a uma das moradoras que já mora na casa há mais de oito anos. Segundo ela, a instituição mudou sua vida e construiu uma perspectiva de futuro que ela não tinha".

Yasmin morava com seus pais e três irmãos, seus pais eram usuários de drogas e ela presenciava todo tipo de violência dentro de sua casa. Na escola, seu comportamento refletia toda violência que, quando criança, a afetava naquele ambiente hostil. Percebendo o fato, os educadores acionaram a Vara da Infância para verificar o caso. Foi levada para um abrigo precário que, segundo ela, não tinha estrutura para amparar crianças psicologicamente abaladas. De acordo com Yasmin, ao chegar à casa, percebeu que tinha algo diferente. Lá, ela foi acolhida com sua mãe e irmãos,

"Aqui eu me senti acolhida, me senti amada, eu não sabia amar, porque nunca fui amada antes (...). Aqui aprendi que tinha que seguir regras. Antes eu não seguia regras, eu fazia o que eu queria na hora que eu queria. Meu comportamento não era adequado para viver bem socialmente. Aqui eu aprendi a ter autoestima, eles me mostraram, Você pode, você é linda, você é capaz!, então, eu fui ouvindo aquilo e internalizando dentro de mim. Eles não cuidaram de mim só por fora. Agora você está me vendo, eu tenho vaidade, me sinto bonita, antes não era assim... Mas hoje me sinto bem tanto por dentro quanto por fora". (Depoimento de Yasmin, moradora da ONG, 2015).

Como ilustra a fala, a ONG trabalha com base em questões de autoestima, visando a capacitação e segurança de poder pessoal, que segue em via de contribuir para construção de perspectiva de futuro que antes não tinham. Outro fator importante é a presença das regras que, como afirmou a entrevistada, ajudou a culminar a disciplina que antes os "corpos" não tinham para um bom convívio social. A agressão sofrida em casa era depositada em outros ambientes, causando comportamentos que hoje, acredita serem negativos.

As regras e o convívio coletivo compõem as relações na casa: "A multidão, massa compacta, local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem, efeito coletivo, é abolida em proveito de uma coleção de individualidades separadas". (FOUCAULT, 2011, p. 190).

Não é preciso uma supervisão severa e estrita todas as horas do dia para que as regras sejam cumpridas. Contudo, disciplinar os corpos é também impor regras e ordens que são aplicadas perante práticas que são interpretadas como "desviantes" de condutas estabelecidas socialmente.

"Percebe-se nessas definições que o significado da palavra disciplina está vinculado a

algo externo ao sujeito. Em geral, ela é imposta, ignorando as opiniões, os desejos e os valores daqueles que têm de se sujeitar a ela. Nesse sentido, a disciplina está nitidamente ligada à indisciplina; enquanto a primeira é entendida, pelo senso comum, como a manutenção da ordem e obediência às normas, a segunda significa a sua negação, ou seja, a quebra da ordem. Esse entendimento sobre o conceito de disciplina e indisciplina é o que prevalece até hoje em determinados meios sociais". (OLIVEIRA, 2009, p. 290)

No caso da ONG, a disciplina vem com forma de "moldar os corpos". O conceito de disciplina na visão de Foucault (2014), remete ao indivíduo como sujeito passível de dominação. A disciplina se impõe como forma de dominação e adequação de comportamento. Entretanto, Foucault discute também que "o poder deve ser entendido como uma relação flutuante, não está numa instituição e nem em ninguém" (FERREIRINHA; RAITZ, 2010, p. 382), as relações de poder são entendidas como difusas e, por isso, estão em constante transformação. Logo, os sujeitos imersos nessas relações, são também passíveis de transformação.

Na instituição, a implementação de regras denominada por Yasmin, refletem as relações de poder e a forma como elas mediam comportamentos padrões. Na escola, as regras são impostas o tempo todo, seja na hora de se organizar em fila, na locomoção de entrada e saída, nas salas de aula. Nesse contexto, Yasmin afirma que não cumpria com essa imposição, ou seja, ela era uma aluna nada passível à dominação disciplinar. Por isso, afirma que seu comportamento era inadequado para viver socialmente.

Na ONG, as moradoras têm que seguir regras, o que pode ser percebido na fala de Yasmin, "(...) aqui aprendi que tinha que seguir regras, antes, eu não seguia regras, eu fazia o que eu queria na hora que eu queria, meu comportamento não era adequado para viver bem socialmente". Sujeitos que antes não eram passíveis de dominação, agora, na instituição, estão se (re)compondo, sendo "(re)estruturados" para seguir o que socialmente é imposto como padrão comportamental. Se antes Yasmin não cumpria a imposição disciplinar dos espaços, na ONG pesquisada ela foi educada pela disciplina imposta, pois, se ela não a respeitasse, não poderia continuar vivendo os benefícios oferecidos pela instituição. A punição, segundo Foucault (2014), também compõe a eficácia da imposição de regras, o que pode ser percebido na mudança de comportamento de Yasmin, quando, diferente da sua experiência passada com a escola, sua escolha foi permanecer na ONG.

Simone⁶

Outro depoimento no qual pode ser notado o quanto os "corpos" estão marcados pela violência foi a fala de Simone. Ela tem mais de trinta anos e é negra. Quando criança, ela foi adotada por uma família de pessoas brancas e algum tempo depois, sua mãe adotiva veio a falecer. Então, sua guarda ficou sob responsabilidade de seu pai adotivo. Com a morte de sua cônjuge, ele passou a abusar física e moralmente de Simone com atitudes machistas e racistas. Na escola, ela agredia as crianças desse tom de pele e as que tinham o cabelo liso e que,

5 Moradora não identificada.

6 Nome fictício.

segundo ela, era uma forma de descontar toda sua raiva. Muitas vezes essas violências sofridas têm que ser entendidas a partir do comportamento da criança, pois numa cultura do silêncio, na construção de mitos que naturalizaram tais práticas, criam-se empecilhos a uma ação pública para o seu enfrentamento (FONTES, 1993). Aos nove anos de idade, Simone foi morar na rua, abandonando a casa onde era maltratada. Ela cresceu acreditando que sua raça era inferior, sem construir vínculos afetivos. Simone relata que, ao chegar à "casa, não entendia o porquê de estar sendo acolhida sem ter que retribuir e receber amor e carinho, sem ter que dar como recompensa o seu corpo, assim como havia sido durante sua infância. Há de se considerar a importância de olhar para esses "corpos precarizados" de maneira diferente, pois eles instalam tensões na sociedade (ARROYO, 2012), uma vez que, de alguma forma, "denunciam" as violências. Na "ONG, os "corpos precarizados" são vistos e entendidos de formas diferentes, não obstante, necessitam de um tratamento distinto. Simone relata que foi muito bem acolhida na casa junto aos seus filhos, que também sofreram abuso por parte de seu companheiro. Ela relata que não entendia a razão de estar recebendo tanto amor, sem a sua retribuição. "Eu ouvia: você é bonita, você pode ter sonhos para você e seus filhos, e falava: 'Isso não é verdade, 'porque' estão me falando tantas mentiras?'. Como Simone nunca acreditou na sua beleza, por sempre ser tratada por adjetivos pejorativos relacionados à sua raça, não acreditava que seria possível aquelas palavras serem entendidas como verdades.

A partir do depoimento de Simone, foi possível perceber o importante papel das agentes mediadoras, principalmente no processo que trabalha a autoestima das moradoras, estimulando um sentimento de empoderamento. Segundo GOHN (2006), os agentes mediadores são meios importantes para se entender o caminho metodológico que precisou ser construído ao longo do tempo. Logo, pode-se perceber a partir de sua fala, que a atitude das mediadoras colabora para que a instituição se construa como um contexto realizador de mudanças e de ações que levam as moradoras a se fortalecerem (VALOURA, 2005). Nesse sentido, a educação não-formal

[...] resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de auto-ajuda denominam, simplificadamente, como a auto-estima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para de ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.). (GOHN, 2006, p. 3)

Em outro momento da produção monográfica, já em 2017, quando prosseguia com a pesquisa, houve uma dificuldade da ONG em receber visitas (como mencionado na introdução), devido à problemas internos que vinham enfrentando. Diante desta dificuldade em não poder estar tão presente quanto pretendido, foi preciso procurar novas formas de prosseguir com a pesquisa. Isso pode ser denominado como uma nova forma de alcance que o antropólogo George Marcus (2011) designa "etnografia multissituada", com o intuito de incorporar a trans-

formação dos espaços de produção cultural no contexto pós-moderno. Nessa medida, a investigação antropológica incorpora, também, sujeitos etnográficos que estão "multi- situados" no sistema-mundo. Para atingi-los, é preciso usar novas formas de alcance (MARCUS, 2011). Nesse sentido, retomei o contato com Yasmin, a primeira pessoa com quem conversei na instituição e que atualmente mora com seus pais, recuperados das drogas.

O contato com Yasmin foi efetivado via Facebook, a partir da indicação de Júlia. No dia 01/05/2017, convidei-a para um almoço em minha residência e a expliquei-a sobre a pesquisa. Ela foi muito simpática e bem-disposta a conversar. Falou um pouco sobre o papel das mediadoras e como foi importante no processo de transformação:

"O que mais foi impactante em tudo, porque eu e meus irmãos dávamos muito trabalho, a gente era muito rebelde, foi a paciência de cada uma delas e o amor, acho que o amor é que rompe com tudo. Porque, às vezes a gente fica procurando mudança em uma pessoa e a gente procura muito pelo meio racional. Procura muito resultado nas pessoas, a gente quer resultado... Só que quando envolve o ser humano, o caráter da pessoa, não é uma coisa imediata. É um processo, transformação é um processo, até hoje eu tô em um processo de transformação, não existe um fim pra isso hoje, existe um começo e um meio, o fim não existe porque você continua no processo o resto da vida, porque cada dia você tá aprendendo uma coisa. Então, o que marcou esse início dessa transformação, foi esse companheirismo, delas, esse investimento[...] Pessoas como as agentes sociais decidiram acreditar e investir na gente. Porque as vezes muitas pessoas veem os casos e as pessoas e não acreditam na mudança. Faltam outros seres humanos para investir na gente, para enxergar além daquela situação e, graças a Deus eu encontrei essas pessoas que acreditaram, porque essas pessoas fazem toda diferença, e que amaram a gente, decidiram investir. Não é uma coisa racional, tem a ver com ser humano mesmo". (Fala de Yasmin moradora egressa da ONG, 2017).

Nesse caso, entende-se que as agentes mediadoras têm papel essencial na busca pela transformação. Não obstante, a partir da ação delas foi possível entender o caminho metodológico que precisou ser construído para desenvolver a proposta da ONG em "reinventar" os "corpos". O Empoderamento Construído em uma Rede de Relações:

"Na sua definição mais geral, empoderamento é definido como "um processo pelo qual indivíduos, comunidades e organizações obtém controle sobre suas vidas" (Rappaport apud Minkler, 1992, p. 303). Vasconcelos (2001) define empoderamento como "o aumento do poder pessoal e coletivo de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão e dominação social". (TEIXEIRA, 2002, p. 24).

As moradoras fazem parte de um grupo de minoria oprimida que se permitem, no contexto da

ONG, construir um meio de resistência, no qual o empoderamento é um instrumento de mudança de sentidos e práticas (MENEGHEL *et al.*, 2005). Isso acontece pois lhes são atribuídas formas de se “reinventar socialmente”, de enxergar meios possíveis de capacitação pessoal que todas potencialmente têm, mas que para desenvolver precisam acreditar em si mesmas. Nesse contexto, elas entram em contato com informações e conhecimentos que ampliam o entendimento anterior que não lhes possibilitava enxergar meios de alcançar mudança.

A ONG é um meio onde elas podem se reinventar. É um espaço que possibilita sua agência. Isso se torna possível, em meio ao processo de construção de novas relações sociais na qual elas podem acreditar potencialmente na autoconstrução de um novo futuro.

Pensando antropológicamente sobre empoderamento e como ele pode ser significado no contexto da ONG, remete-se à construção de novos saberes composto pelo coletivo, que fortalece o ideal de escolha do grupo, o tornando mais forte e possível. Também porque as vivências cotidianas possibilitam construir relações que compõem novas oportunidades e potencialidades que antes o contexto não as permitia construir. O saber está ligado ao poder de renegociar o lugar social de cada uma, marcado pela desigualdade de gênero, raça e classe. As mulheres na ONG permitem-se imergir na reconstrução cotidiana, possibilitada pelos saberes construídos e adquiridos em grupo.

Na conversa em uma mesa em frente à uma quadra, na qual crianças brincavam junto à uma mãe, a coordenadora do projeto, relatou,

“Você está vendo aquela mãe junto às crianças? Ela era moradora de rua... Ela aparenta ter mais de 40 anos, não têm os dentes da frente por violência sofrida nas ruas, mas hoje ela tem apenas 29 anos de idade. Veio pra cá com seu filho pequeno, aquele de azul... Ela está ali brincando com aquelas crianças tendo a infância que ela não teve há anos atrás. Conseguimos um dentista voluntário para tratar de seus dentes... Hoje ela está acolhida e feliz...” (Relato da coordenadora da ONG, 2015).

A partir dessa história é possível perceber como o processo de se “reinventar” é construído cotidianamente, em cada gesto e cada possibilidade de ação. Poder viver aquele momento com seu filho seria algo inacessível para uma moradora de rua, se sentir fisicamente bem com uma autoestima boa seria também difícil na realidade anterior. Mas, a ONG possibilita àquela mãe viver de forma diferente, para então, poder construir novas possibilidades. O processo de reintegração de fato é cotidianamente desenvolvido dentro da casa, mulheres que chegam sem sonhos e perspectivas de futuro nem para elas e nem para seus filhos, começam a ter uma nova visão de mundo e oportunidades que para elas nunca foram abertas. O processo de reintegração social se baseia também em estimular o sentimento de empoderamento constituído pela atuação das mulheres, nas atitudes diárias. Considerando a visão de Freire a partir das considerações de Cordeiro (2011), Schiavo e Moreira (2005) ressaltam,

“Implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser constituída. A estas variáveis, deve tomar-se uma mudança de atitude que impulsiona a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente relativa ou receptiva” (CORDEIRO, 2011, p. 3-4).

Em *Os excluídos do interior*, Bourdieu (1998) mostra a exclusão e a dificuldade de acesso à educação por classes menos favorecidas. Depois, desestrói a forma como essa classe aos poucos e ao longo dos anos galga o caminho rumo ao acesso do saber. Esse ingresso pode ser notado com a intermediação da educação social. No caso da ONG, os “corpos precarizados” e marginalizados que se desconstroem e se recuperam, rumo à construção de direitos que sempre lhes fora negada pela vida e pelos fatos. O processo de reintegração social inclui diversos fatores de trabalho e reflexão que, de fato, têm como intuito, mostrar que esses “corpos” não só podem como devem ocupar outros espaços. O empoderamento pode contribuir para mostrar essa agência das moradoras, isso pode ser percebido no discurso de Yasmin:

“A coordenadora da ONG, me levou para assistir à colação de grau da filha dela, lá eu pude vê-la pegando o diploma e aquilo representou uma conquista muito bonita. Logo após, eu fui a um jantar de comemoração. Eu me senti tão sem lugar naquela mesa chique com pessoas bem vestidas e inteligentes, eu pensei: esse lugar não é meu. Mas, depois de um tempo eu refleti e pensei, eu também quero ter meu diploma, meu lugar em meio àquelas pessoas, eu posso fazer parte desse mundo, esse mundo também é meu!” (Depoimento de Yasmin, 2015)

Quando Yasmin fala que se encontrava em um espaço que não era seu, ela ainda se sentia incapaz de estar presente em determinado contexto social, sentia que não podia pertencer a um mundo de sonhos e perspectivas futuras. A ONG, como um contexto construtor que possibilita a elaboração de novas escolhas de vida, contribui para que as moradoras reelaborem e se recomponham.

As moradoras são agentes de suas próprias histórias. Elas compõem o que é a instituição e possibilitam se reinventar naquele meio, o que torna o local o construto de uma rede de forças que possibilita a mudança individual. Essas são formas de resistir e potencializar meios de renegociar o lugar social na rede de relações:

“As redes ou os atores-redes são formados por aquilo que Latour chama de “processos de translação”, ou seja, um processo em que dois ou mais actantes tornam-se de tal modo relacionados que um exerce força sobre o outro. Isso significa que, para fazer parte de uma rede, os actantes devem ser reunidos de modo a trabalharem juntos, o que pode significar mudanças nas formas em que atuam” (COUTINHO *et al.* 2017, p. 7).

Dessa forma, para que a composição de uma nova reelaboração de si é preciso que elas se tornem agentes para se compor de nova forma na rede de relações. Uma das maneiras de tornar isso possível é se apropriar de sua história de vida para que possam situar-se como sujeitos do discurso. As histórias produzem transformações, à medida que estimulam os sujeitos a pensar em outros sentidos e significados para a experiência passada, a partir do ponto de vista do presente (MENEGHEL *et al.*, 2005).

Essa nova forma de pensar é possibilitada pela agência conjunta na rede de relações, em que as moradoras são “actantes” e contribuem para a reinvenção das relações e de si mesmas. Na Teoria Ator-Rede, a noção de rede remete a fluxos, circulações e alianças, “nas quais os atores envolvidos interferem e sofrem interferência constante” (FREIRE, 2006, p. 55). Em 2017, segundo momento da pesquisa em que encontrei Yasmin, ela relatou que teve como oportunidade ser voluntária na ONG, e que pôde contribuir com um diferente papel,

“Quando a ONG abriu as portas pra ser voluntária, pra mim foi uma honra. Por tudo que eu vivi, por tudo que fui um dia e eu poder ajudar outras pessoas eu poder ser voluntária e me doar em alguma coisa pra alguém é uma honra, eu me senti privilegiada quando eu posso ajudar alguém. Porque eu sai de uma posição de risco, sai dessa posição e passei a ser resposta pra outras pessoas. Como voluntária eu estava numa situação de ajudar, mas de também ser transformado (...). Então, a ONG me transformou como pessoa, como ser humano, no caráter também. Nesse contexto você vê que não foi só você que teve essa história difícil ruim, que outras pessoas também compartilham de histórias difíceis. Só que o você passou, você consegue contribuir com aquela pessoa. Mesmo sendo histórias diferentes, você consegue contribuir de uma certa forma. Só que não com uma experiência ruim, mas com a nova pessoa que você se tornou. Por exemplo, pra eu amar uma pessoa lá dentro eu precisei receber amor. Então é um ciclo. Só dá amor quem recebe amor, só dá educação quem recebe educação...” (Fala de Yasmin antiga moradora da ONG, 2017).

Em outro momento de sua vida, Yasmin pôde compor um novo papel nessa rede de relações, na medida em que reinventou o seu “eu” e conseguiu se perceber como uma “actante” exercendo novas formas de contribuir e de ressignificar a instituição na vida de cada uma dessas mulheres. Ao longo do tempo, cada uma das moradoras vai enxergar sua importante ação nessa rede de relações. No caso de Yasmin, sua admiração pelas agentes mediadoras e o papel dessas na contribuição de sua transformação, seguiu em via de “reinventá-la” anos depois, no lugar de ação como mediadora que tanto admira, compondo uma nova rede de relações.

Considerações finais

Neste artigo, foi possível perceber que a vivência cotidiana na instituição permite a criação de um meio que favorece às moradoras reinventar suas realidades em meio ao processo de construção de novas relações sociais que potencializam suas agências. Assim, a “rede de relações” é reelaborada, possibilitando que desenvolvam o sentimento de

empoderamento, entendido como essencial para o desempenho da reintegração que a instituição propõe.

O empoderamento, analisado antropológicamente, pôde ser percebido como significado na “rede de relações” tornando a produção de novas escolhas e comportamentos possíveis. Entretanto, entende-se que essa construção é formada na vivência cotidiana, na qual as mulheres permitem renegociar o seu lugar social, compondo-se com novos “corpos” atuantes na “rede de relações”. Os saberes adquiridos e as reelaborações dos corpos construídas por elas permitem novas reflexões e empoderam os “corpos”, subjetivos e atuantes, a ressignificar seu lugar social.

Nessa medida, percebe-se através da Teoria Ator-Rede (LATOUR, 2012), que “os atores envolvidos interferem e sofrem interferência constante” (FREIRE, 2006, p. 55). Essa interferência, pode ser percebida também a partir da implementação de regras e como ela é significativamente marcada cotidianamente, na vida das moradoras. Além do empoderamento como resistência e meio de acreditar na capacidade de reagir às diferenças do “mundo de fora”, as regras também compõem importância nesse alcance. De fato, as regras compõem o bom convívio social dentro da instituição e, também por isso, são vistas positivamente pelas moradoras. Entretanto, para que os “corpos” permitissem deixar-se afetar por elas, é preciso que elas sejam vistas como algo importante e necessário. Dentro da casa, os corpos estão sendo afetados pelas regras o tempo todo, desde a hora de acordar até a hora de dormir. As regras compõem o funcionamento do cotidiano e moldam os corpos o tempo todo. Dessa forma, segundo Foucault (2004, p.), “quando o corpo responde às manipulações ele se treina, se torna hábil a respondê-las. Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. As moradoras da ONG têm consciência dessas limitações que lhe são impostas, por isso, acreditam que é preciso aprender a lidar com elas, pois dessa forma, busca-se adequar aos padrões comportamentais impostos socialmente dentro e fora da ONG.

Para tanto, “ser afetada” e “permitir ser afetada”, bem como integrar as regras incorporando-as faz parte de uma reintegração cotidiana, não apenas dentro da casa, mas como uma preparação para o mundo “de fora” que está composto por um conjunto disposto de regras sociais. Por isso, as regras se compõem de elementos os quais elas acreditam que precisam seguir para que aconteça a mudança que elas acreditam precisar.

Entretanto, buscando entender antropológicamente como essas regras permitem existir dentro da instituição, ela pode ser mencionada como um “combate” aos “desvios comportamentais”. Disciplinar os corpos é também mantê-los em controle, então, os corpos são afetados pela imposição de regras e reagem a ela, pois é através dela que se permitem “reinventar” dentro das relações cotidianas. Desse modo, “o poder entendido em uma rede de relações compõe um controle que é também um mecanismo que habilita novas ações”. (ALVAREZ, 2004, p.).

A ONG e os “corpos-subjetivos-atuantes” que lá

habitam, permitiram que esta pesquisa se desenvolvesse. A Antropologia permite ricas interpretações quando se depara com histórias tão individuais e com elas se transformam em saberes na convivência cotidiana fazendo possível a mudança na vida de cada uma das moradoras. Foi possível perceber

que não é fácil resistir, quando se vive "às margens" sociais os meios de reagir são duros, mas eles são reinventados todos os dias por cada uma dessas mulheres.

Referências Bibliográficas

- ALVAREZ, Marcos César. (2004), *Controle social: notas em torno de uma noção polêmica*. São Paulo, São Paulo em perspectiva, p. 168-176.
- ARROYO, Miguel G. (2012), "Corpos precarizados que interrogam nossa prática profissional", in M. G. Arroyo & M. R. Silva (orgs.), *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*, Petrópolis, Vozes.
- ASSOCIAÇÃO EMBAIXADA DO ALTIMISSO, <<http://embaixadadoaltissimo.blogspot.com.br>>. Acessado em 25/11 de 2017.
- BOURDIEU, Pierre. (1998), "Os excluídos do interior", in M. A. Nogueira & A. Catani (orgs), *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, p. 217-228.
- CORDEIRO, Rosane de Barros Goveia. Letramento e desenvolvimento local: desafios e possibilidades. In: NOME DO EVENTO, 2, 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COUTINHO, Francisco Ângelo; GOULART, Maria Inês Mafra; PEREIRA, Alexandre Fagundes. (2017), "Aprendendo a ser afetado: contribuições para a educação em ciências na educação infantil". *Educação em revista*, 33: 1-27.
- FERREIRINHA, Isabela Maria Nunes & RAITZ, Tânia Regina. (2010), "As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas". *Revista Administração Pública*, 44, 2: 367-383.
- FOUCAULT, Michel. (1999, [1975]), *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. Tradução de Maria Ermantina Galvão, São Paulo, Martins Fontes.
- FOUCAULT, Michel. (2011, [1975]), "O Panoptismo", in *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. 39ª edição, Petrópolis: Vozes, 2011, p. 186-214.
- FREIRE, L. L. (2006), "Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica". *Comum*, Rio de Janeiro, 11, 26: 46-65.
- LATOUR, Bruno. (2012), *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador, Edufba/Edusc.
- MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga; RAMÃO, Silvia Regina. (2005), "Histórias de resistência de mulheres negras". *Revista Estudos Feministas*, 13, 3: páginas.
- OLIVEIRA, Marta Khol. (1997), "A Mediação Simbólica", in M. K. Oliveira, *Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*, São Paulo, Scipione.
- OLIVEIRA, Marta Khol. (1997), "O Biológico e o Cultural", in M. K. Oliveira, *Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*, São Paulo, Scipione.
- OLIVEIRA, Maria Izete de. (2009), "Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência". *Linhas críticas*, 15, 29: páginas.
- SCHIAVO, Marcio R.; MOREIRA, Eliesio N. (2005), *Glossário social*. Rio de Janeiro: Comunicarte.
- TEIXEIRA, Mirna Barros. (2002), *Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção da saúde*. Tese de Mestrado, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, datilo.
- VALOURA, Leila. (2006), *Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador*. Programa Comunicarte de Resistência Social, 2006.



A ocupação contada pelos ocupantes: rupturas e continuidades com as instituições políticas no espaço da UnB

**Lucas Ferreira
Cruvinel**
Graduado em
Direito pela
universidade de
Brasília (UnB).

Contato:
<lucasfcruvi-
nel96@gmail.
com>

Palavras-chave:
Ocupações; Mo-
vimento estu-
dantil; UnB.

Key-words:
Occupations;
*Student move-
ment; UnB.*

Resumo: Esse trabalho é resultado inicial de uma pesquisa desenvolvida em 2017 sobre as ocupações ocorridas na UnB no final de 2016. A partir da pesquisa bibliográfica e dos dados etnográficos colhidos durante a ocupação, buscou-se compreender os processos gestados dentro da ocupação da UnB e suas conexões com as instituições universitárias. Dessa forma, pretendo observar que os processos burocráticos da universidade e a forma organizativa dos estudantes no espaço da Universidade influenciam-se mutuamente em uma rede complexa de relações.

Abstract: *This work is the initial result of a research carried out in 2017 on the occupations that took place in UnB at the end of 2016. Based on the bibliographical research and the ethnographic data collected during the occupation, it was sought to understand the processes developed within the occupation of UnB and its connections with university institutions. In this way, I intend to observe that the bureaucratic processes of the university and the organizational form of students in the University space influences each other in a complex network of relationships.*

Introdução

A presente pesquisa se desenvolve dentro do contexto das ocupações que ocorreram na Universidade de Brasília no final de 2016. A proposta é compreender quais processos levaram os estudantes a ocupar, não apenas a reitoria da UnB, mas uma série de prédios e institutos, e identificar a ocupação como locus privilegiado de investigação do movimento estudantil no contexto de suas dinâmicas sociais. Trata-se de uma investigação da ação política dos alunos em um momento dramático da vida estudantil em que os estudantes alteraram os canais de comunicação rotineiros da universidade e reformularam a maneira como se davam as disputas dentro da universidade.

O artigo pretende fazer uma reflexão sobre as ocupações que ocorreram na UnB em 2016 à luz de uma investigação sobre o movimento estudantil enquanto um movimento de juventude, e analisar as ocupações como um ritual de longa duração apoiado na chave de leitura de Gluckman (1963) sobre ritual de rebelião. O ponto de partida para compreender as ocupações foi a assembleia que ocorreu no dia 31 de outubro de 2016, no ICC (Instituto Central de Ciências), tendo em vista que foi nesse momento que os estudantes, reunidos em assembleia geral, convocada pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), decidiram por ocupar a reitoria da Universidade. No momento da assembleia, começou-se uma observação etnográfica das ocupações que ocorreram por toda Universidade. Observou-se as atividades das instâncias decisórias, os processos organizativos, as regras e procedimentos dentro dos espaços ocupados, como também a linguagem utilizada nas notas públicas das páginas do Facebook.

Durante a pesquisa era comum os ocupantes apontarem conceitos e chaves de leitura que poderiam ser utilizados na minha pesquisa ou questionamentos sobre minhas leituras em eventos específicos durante a ocupação. Isso me fez repensar a todo momento o meu duplo lugar dentro da ocupação. Por mais que, no momento em que compareci à assembleia que deflagrou as ocupações, tenha feito na perspectiva de ser um observador e de me apresen-

tar com essa credencial dentro da ocupação, não foi apenas dessa forma que era visto pelos ocupantes. Estar na ocupação era ser lido como ocupante e minhas experiências anteriores do movimento estudantil me davam acesso facilitado ao mesmo tempo que eram minha identidade no campo. Relatar que estava fazendo pesquisa durante as ocupações era compreendido como “ah, então você também está fazendo pesquisa sobre as ocupações?” Isso demonstrava que meu duplo lugar não era uma escolha ao estar naquele ambiente, era algo que fazia parte de como era lido nos espaços. Ao mesmo tempo que me permitiu ter acesso a alguns espaços que pesquisadores normalmente não teriam, surgiu o desafio de conduzir as observações etnográficas em um ambiente próximo e familiar. Sobre os desafios de se estudar o familiar, Velho (1981, p. 131) comenta:

“Assim, ao estudar o que está próximo, a sua própria sociedade, o antropólogo expõe-se, com maior ou menor intensidade, a um confronto com outros especialistas, com leigo e até, em certos casos, com representantes dos universos que foram investigadores, que podem discordar das interpretações do investigador”.

Dessa forma, estava colocado o desafio, durante o fazer etnográfico, de enfrentar as leituras divergentes entre a pluralidade de opiniões entre os próprios sujeitos pesquisados, e dos sujeitos pesquisados com a leitura etnográfica do pesquisador. Os ocupantes eram estudantes que tinham seus acúmulos de experiência no movimento estudantil e graduandos de diversos cursos como História, Ciências Sociais, Direito, Geografia, Comunicação, Serviço social, Relações Internacionais, cada um com suas percepções e análises sobre as ocupações na UnB. A credencial de pesquisador não estava dada, isso cobrou a reavaliação constante do fazer etnográfico, a relação com os informantes e o impacto nas relações do que fosse produzido textualmente sobre o evento social.

Durante a pesquisa a etnografia surgiu não como uma técnica de pesquisa, uma forma dentre as vá-

rias que existem de se trabalhar no campo, mas como uma forma de produzir conhecimento. Desta maneira, trabalhou-se com a perspectiva que encara a etnografia como uma forma de produção de conhecimento em contexto “que tem na relação entre relevâncias empíricas (aqueelas oriundas das relações com os sujeitos investigados) e teóricas (o esquema mental orientador da construção de hipóteses, questões e categorias da pesquisa) o seu marco distintivo” (TEIXEIRA & LOBO, 2015). Isso requer uma postura do pesquisador de encarar com seriedade não apenas seus questionamentos (reflexos de sua trajetória pessoal), mas também o ponto de vista dos sujeitos de pesquisa (TEIXEIRA & LOBO, 2015).

A etnografia, assim, será lida como uma forma de construção de conhecimento científico, que possui, ao mesmo tempo, uma responsabilidade teórica, com os conceitos utilizados na pesquisa e uma responsabilidade com os sujeitos da pesquisa.

1. Movimento estudantil: quem disse que sumiu?¹

Investigar movimentos que traçam como identidade a característica de ser composto pela juventude gera o desafio de enfrentar as próprias concepções do que é ser jovem dentro da universidade. O tema da adolescência e juventude ganhou primeiramente destaque com a obra do psicólogo norte americano Stanley Hall (1904), constituída em dois volumes, que concebeu o período da adolescência como uma etapa de conflitos e crises, decorrentes particularmente dos impulsos/pulsões sexuais. Em uma perspectiva orientada pela ótica biológica, esse período de vida marcaria uma reconfiguração da personalidade e ao final um amadurecimento biológico representando um segundo nascimento para o indivíduo em sua trajetória psicológica de vida. Em outras palavras: *“the adolescent is neo-atavistic, and in him the later acquisitions of the race slowly become prepotent”*² (HALL, 1904, p. 13).

Essa concepção de adolescência que teve com um expoente a obra de Stanley Hall (1904) enfrentou, posteriormente, um movimento que relativizou a generalização dessa fase da juventude como um processo de crises, de tempestade. Margaret Mead (1975) em seus estudos na Ilha de Samoa, com crianças e jovens mulheres verificou que a adolescência não se tratava, necessariamente, de um processo marcado por crises e turbulência, mas sim, no caso da Ilha de Samoa, de uma transição mais suave da infância para a adolescência. Isso revelou que estudos como de Hall (1904) que postulavam a juventude como uma fase inherentemente conflitiva não se sustentavam, necessitando de outras construções teóricas para a juventude.

Dessa forma, os estudos de Mead (1975) permitem perceber que a juventude é um “fenômeno cultural produzido pelas práticas sociais em determinados momentos históricos, possuindo manifestações distintas dependendo do contexto cultural”. Não há como naturalizar a figura do jovem justamente por entender que ela está engendrada pelas práticas sociais.

Bourdieu (1983) comenta que a própria divisão entre onde começa e onde termina a juventude são arbitrárias, sendo um objeto de disputa em que cada sociedade determina fronteiras diferentes em deter-

minados contextos históricos e culturais. Essa divisão também é capaz de determinar papéis sociais, o jovem na universidade é estudante, uma espécie de aprendiz, que completaria seu ciclo ao ingressar no mercado de trabalho ao término de seu curso. Quando observamos classificações por idade (mas também por gênero, raça e classe) percebe-se que elas acabam “por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação a qual cada um deve se manter em seu lugar” (BOURDIEU, 1983, p. 1).

O contorno da discussão no que diz respeito à categoria de juventude é substituir o termo por juventudes, não obstante a convergência de que os sujeitos estão dentro da faixa etária que caracteriza um jovem: “a expressão utilizada no plural quer enfatizar as diversidades de juventude que podem ser analisadas, segundo alguns fatores categóricos que se tornam primordiais nesta classificação, tais como: classe social, cor, sexo e grupo social” (GUIMARÃES & GRINSPUN, 2008, p. 7).

O que Bourdieu (1983) demonstra é que os conceitos de juventude e de velhice não estão dados, são construções teóricas que nascem das disputas entre jovens e velhos. É justamente nos ruídos da relação entre idade social e biológica que nascem mediações e sentidos sobre o que é “ser jovem” ou “ser adulto”. Dessa forma, a definição sobre fase de vida e a própria noção de tempo está muito vinculada à percepção dos atores sociais. A juventude se situa em uma relação íntima com o tempo, biologicamente e culturalmente, além de mediação e tradução de seus conflitos básicos com os membros que não se identificam com a categoria de juventude.

Desta maneira, conforme Mellucci (1997, p. 8) “a definição de tempo torna-se uma questão social, um campo cultural e conflitivo no qual está em jogo o próprio significado da experiência temporal”. Em outras palavras, a juventude não é mais somente uma categoria vinculada à idade biológica, mas trata-se de uma definição cultural (MELLUCCI, 1997). Essa ideia revela o quanto particular pode ser a experiência de juventude(s), esse estado entre a infância e a vida adulta, pode ser altamente manipulável ou manipulado dependendo do seu contexto de uso. Isso requer atenção redobrada para trabalhar com uma categoria que consegue abraçar contextos sociais tão distintos que algumas vezes a única parte em comum é a idade biológica.

Quando se observa o movimento estudantil na UnB, observa-se uma composição de pessoas vindas de diversos estratos sociais, raciais (muito em razão da política de cotas) e de gênero, o que, a priori, levanta o questionamento de como a categoria de juventude, no singular, pode designar situações e trajetórias sociais tão diversas. Acredito que há duas questões a serem levadas em conta nesse caso. Bringel (2009, p. 103) afirma que existe uma identidade de baixa intensidade no movimento estudantil, seja pelo caráter de curto prazo de suas lutas quanto em razão “de uma habitual convergência de perfis e identidades militantes quando o estudante também milita em outro movimento social ou em alguma força política”. Dessa forma, o aspecto de identidade em torno da palavra juventude que se estabelece no movimento estudantil, atribui um solo

1 Trecho de uma das músicas cantadas pelos ocupantes quando entravam na Reitoria da Universidade de Brasília.

2 “O adolescente é neo-ativista, e nele as aquisições posteriores da raça lentamente se tornam prepotentes.”

comum de solidariedade e cria um senso de cumplicidade e companheirismo atrelados não apenas à idade biológica, mas também a contextos e eventos localizados ou não.

O contexto dentro da UnB tem como algo marcante dessa categoria ação de juventude o seu envolvimento com o movimento estudantil. Dessa forma, compreender como os atores encaram esse seu tempo de “ser jovem” dentro da Universidade passa por entender, de forma breve, um pouco da dinâmica do movimento estudantil, pois é nele em que os estudantes organizam e vocalizam suas demandas. Portanto, participar do movimento estudantil é uma das formas de compreender a própria produção de sentidos relacionados à categoria de juventude. Bringel (2009) relata a dificuldade de caracterizar e definir o que seria o movimento estudantil, mas alerta para três confusões: ação coletiva x movimento estudantil, movimento estudantil em singular x movimentos estudantis em plural e movimento estudantil x organização estudantil. Ou seja, dentro da tentativa de definir o movimento estudantil, o autor traz três diferenciações de características que compõem a sua visão sobre movimento estudantil. Até como forma de não adentrar à gama de definições que existem sobre o tema, vou focar apenas na definição apresentada por esse autor e as características que ele apresenta.

Na primeira diferenciação o autor adverte que vários intérpretes “veem em uma ação o movimento estudantil, quando, na realidade, o que existe é somente uma ação coletiva (a exemplo de um protesto isolado no refeitório de uma faculdade)” (BRINGEL, 2009, p. 100). Dessa forma, as ações podem até ser resultado ou não da atuação de um movimento estudantil, contudo, caso sejam isoladas, são simplesmente uma ação coletiva (BRINGEL, 2009).

A segunda diferenciação seria entre movimento estudantil, em singular, e movimentos estudantis, em plural, de forma que, quando se fala de movimento estudantil no singular, não se deve ignorar a existência de diferenças entre os movimentos estudantis e as tensões e conflitos entre eles (BRINGEL, 2009).

Por fim, na terceira diferenciação, Bringel destaca que há um equívoco entre o que se atribui como ato do movimento estudantil e o que é uma ação coletiva convocada por uma organização ou entidade estudantil institucionalizada (BRINGEL, 2009). Dessa forma, “somente se tratará de um movimento estudantil se a organização não estiver institucionalizada” (BRINGEL, 2009, p. 100). Vechia (2012) ressalta, ainda, uma possível dificuldade de enquadrar o movimento estudantil na categoria de movimentos sociais por não possuírem continuidade no tempo, ou seja, serem comportamentos coletivos caracterizados por ação episódica e incomum.

O esforço de classificação feito pelo autor parece não considerar, necessariamente, o ponto de vista dos sujeitos envolvidos. O texto, apesar de recheado por autores e reflexões teóricas, é marcado por um silêncio da fala de participantes do movimento estudantil e ferramentas para captar o ponto de vista desses sujeitos. Aqui não se trata de encontrar a definição correta para aspectos do movimento estudantil (esforço realizado pelo autor citado acima),

mas demonstrar, a partir das observações etnográficas, que as categorias e definições não conseguem abranger a realidade social. Reconhecer os limites das categorias, redefinir-las e expandi-las faz parte do reconhecimento da etnografia não apenas como método ou pesquisa de campo, mas sim um esforço intelectual.

Quanto à primeira diferenciação, ela se choca com a própria percepção dos ocupantes na UnB do que seria uma ação do movimento estudantil ou uma ação coletiva isolada. Ao colher frases dos ocupantes sobre o “movimento estudantil ser tudo” ou que “a luta do movimento estudantil é uma das causas da ocupação”, fui percebendo que “as ações coletivas isoladas” que o autor mencionou eram encaradas, na realidade, pelos ocupantes, como ações do movimento estudantil. Dessa forma, para os ocupantes, no momento em que eles começaram a se envolver em atividades concernentes ao ambiente da universidade, eles estavam se envolvendo no movimento estudantil.

Assim, é muito difícil, e até mesmo improutivo, separar o que é ação coletiva isolada do que é ação do movimento estudantil, quando os próprios participantes do movimento reivindicam as ditas ações coletivas isoladas como fruto da atuação do movimento estudantil, além de participarem dessas ações.

Como última consideração de forma a expandir o entendimento sobre movimento estudantil, volto na terceira diferenciação de Bringel (2009) entre ato do movimento estudantil e ação coletiva convocada por uma organização ou entidade estudantil institucionalizada. Se pensarmos nos espaços institucionalizados de representação estudantil como CAs³ e DCEs⁴, o que o autor coloca é que a ação coletiva convocada e construída por essas entidades não é ação do movimento estudantil. Essa reflexão não encontra eco quando observo o movimento estudantil. Apesar de CAs e DCEs serem representações institucionalizadas, estas são entidades construídas pelo movimento estudantil e que pautam demandas desse movimento. Isso ocorre devido à própria forma em que essas entidades de representação são constituídas. Suas eleições são disputadas por participantes do movimento estudantil, além de todo o processo eleitoral ser organizado quase que exclusivamente por estudantes⁵. Ainda existe o fato de que é por meio de CAs e DCEs (de forma mais comum o primeiro que o segundo) que muitos se envolvem pela primeira vez com o movimento estudantil. Isso significa dizer que ações coletivas convocadas por essas entidades podem, e são, ações que fazem parte do cotidiano do movimento estudantil.

Se é possível, assim como feito pelo autor acima, fazer uma discussão focada nas dimensões formais, ou seja, quem convoca as ações do movimento, o que é ação coletiva isolada, ou o que é ação do movimento estudantil; há outra discussão mais relevante que focaliza o engajamento moral, a construção de valores e as intenções dos atores. Ao ser perguntado sobre qual a importância de se estar na ocupação, A respondeu:

“Era importante estar naquele espaço, justamente, pra ir aprendendo né, e... sempre se perguntando sobre o que pode fazer pra ir

³ Representação estudantil de cada curso, assim, cada curso tem um Centro Acadêmico que o representa.

⁴ Representação estudantil de toda a universidade.

⁵ Isso depende da conjuntura de cada localidade.

melhorando, e, e compromisso militante, era uma questão de ter uma certa responsabilidade, não adianta só falar eu quero isso, só que não colocar em prática. As conquistas de direitos coletivos dependem de uma identificação com o outro e um sentimento de tamo junto nessa, a gente só vai conseguir derrotar a PEC se a gente conseguir se organizar coletivamente com uma auto disciplina e pensando no coletivo. Não tem ninguém falando, tipo, ah, fulano, seu dever na ocupação esse, esse e esse, não é uma responsabilidade que vem de cima, vertical, é um sentimento de disciplina e responsabilidade que parte das próprias pessoas que são muito honestas no que elas acreditam e estão lá por causa disso (Estudante anônimo).

Percebe-se na fala desse estudante o que pode ser chamado de ética militante, ou seja, a sensação de responsabilidade, de missão, de compromisso ético com as pessoas que estão no espaço, mesmo que você não as conheça, e uma noção de sacrifício pessoal em prol do coletivo e de algo maior. Feuer (1969, p. 53) descreve isso como, *"To their own consciousness, students in the students movements have been the bearers of a higher ethic than the surrounding society"*. Esse "algo maior" aparece em outra fala de A ao ser perguntado sobre o motivo de ter se envolvido na ocupação:

"Não era só a PEC, pra mim, também era experimentar novas formas de organização, prefigurar um novo mundo porque enfim, pra tipo, na superação desse modelo atual capitalista, é, não vai ser uma hora para outra que vai mudar, as nossas cabeças ainda estão muito presas a essas formas de opressão e a gente tem que desconstruir no dia a dia." (Estudante anônimo).

Prefigurar significa antecipar um novo mundo, pressupõe na fala desse estudante uma ação para configurar um mundo que, por um lado, rejeita os valores de outras gerações e, por outro, pretende avançar em aspectos em que essas gerações não alcançaram o fim desejado. Feuer (1969) sustenta que enquanto a maioria das lutas sociais está atravessada por um conflito de classe, o movimento estudantil está permeado pelo conflito geracional⁶. Geração não se assenta apenas na data de nascimento, mas sim no momento histórico que esses indivíduos compartilham. Deste modo, para Salles e Franch (2017), em determinado contexto histórico, a juventude estará conectada de forma ampla pelas suas idades. Entretanto, suas experiências, suas trajetórias, "são permeadas por situações distintas e também por conformidades que afunilam essas gerações, sendo possível falar de gerações dentro de uma mesma geração (SALLES; FRANCH, 2017, p. 2).

O conflito geracional na UnB não se identifica apenas com a diferença de idade entre estudantes, professores e técnicos, mas é algo que envolve trajetórias, condições sociais e culturais articuladas com faixa etária, classe social, gênero, raça e sexualidade. Dessa forma, podem existir recortes geracionais diferenciados entre os próprios estudantes, entre os professores e entre os técnicos.

Ao visualizarmos o contexto das ocupações isso ajuda a explicar a existência de conflitos entre os

estudantes a favor da ocupação e os estudantes contrários à ocupação, além da divisão feita, pelos ocupantes, entre os professores aliados e simpáticos ao movimento de ocupação, e os professores tidos como adversários políticos e contrários ao movimento de ocupação. Portanto, a diferença entre os grupos favoráveis e contrários não era fruto apenas de idade, era uma diferença que perpassava as relações sociais e políticas construídas na trajetória, nas experiências e nos afetos de cada estudante.

Durante a etnografia ao permitir expor-me à dimensão da experiência do outro ao afeto, estava indo ao encontro dos significados construídos pelos ocupantes de forma a compreender, não apenas os conflitos, mas a dimensão da experiência do que era ser um ocupante. A experiência de ser um ocupante estava, necessariamente, atrelada à experiência de ser um estudante universitário e com a experiência do movimento estudantil na UnB. Ser estudante é um evento momentâneo na vida das pessoas, elas se formam, trancam o curso, mudam de cidade, e isso está ligado à própria transitoriedade do movimento estudantil. Somam-se a isso os inúmeros processos que fazem os estudantes se envolver com a militância – amizades, centro acadêmico, DCE, coletivos, etc – ou se afastarem dela – desgastes pessoais, vida acadêmica e profissional, saúde, etc.

O título dessa parte do texto "movimento estudantil: quem disse que sumiu?" faz referência a uma música cantada pelos ocupantes como uma provocação desse caráter transitório. Cantam para demonstrar que a fluidez de seus participantes não é um entrave para suas ações, algo que fica claro com o último verso: "aqui está presente o movimento estudantil". É essa presença marcante do movimento estudantil nas ocupações de 2016 na UnB que vou buscar analisar com o aporte da literatura sobre rituais.

2. Conhecendo a ocupação de 2016 na UnB

A ocupação teve início no dia 31 de outubro, com a decisão de ocupar o prédio da reitoria realizada em assembleia estudantil, e seu fim em 14 de dezembro de 2016, foram 45 dias com diversos prédios ocupados, aulas paralisadas⁷, palestras públicas, cine debates, rodas de conversa, reuniões, assembleias e uma convivência intensa dos estudantes em cada prédio ocupado da universidade. O cenário das ocupações é bem complexo, foram ocupados diversos prédios e institutos como: Quilombo – Diretório Acadêmico Negro (sala BT 620), FUP (Faculdade UnB Planaltina), prédio da Reitoria da UnB, FAC (Faculdade de comunicação), FAU (Faculdade de arquitetura e urbanismo), BSAs (Blocos de Salas de Aula Sul), PAT (Pavilhão Anísio Teixeira), PJC (Pavilhão João Calmon), IDA CEN (Instituto de Artes de Brasília Cênicas), IDA vis (Instituto de Artes de Brasília visuais), CET (Centro de Excelência em Turismo), FE (Faculdade de Educação), FCI (Faculdade de Ciência da Informação), IL (Instituto de Letras), FD (Faculdade de Direito), GPP (Gestão de Políticas Públicas), BSA (Bloco de Salas de Aula Norte), IDA música (Instituto de Artes de Brasília música)⁸. Alguns prédios eram exclusivos de alguns cursos como a FAC (ocupação que concentrava estudantes do curso de comunicação) e exigiam, além das demandas nacionais, pautas específicas do curso. Enquanto que outros prédios abrangiam estudantes de diversos cur-

6 "Generational struggle demands categories of understanding unlike those of the class struggle. Student movements are born of vague, undefined emotions which seek for some issue, some cause, to which to attach themselves. A complex of urges – altruism, idealism, revolt, self-sacrifice, and self-destruction – searches the social order for a strategic avenue of expression. Labor movements have never had to search for issues in the way student movements do. If labor seeks to better its living conditions as directly as possible, student movements sacrifice their own economic interests for the sake of a vision of a nobler life for the lowliest. If historical materialism is the ideology of the working class, then historical idealism is the ideology of student movements." (FEUER, 1969, p. 53).

7 Em decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), o calendário acadêmico foi redefinido para que não houvesse maiores prejuízos às aulas que não puderam ser ministradas durante as ocupações.

8 O BSA e a FD se tratavam de ocupações apenas de mulheres reivindicando políticas de gênero, enquanto que o Quilombo foi uma ocupação de pessoas negras com o foco em políticas afirmativas de raça.

9 Durante as ocupações em 2016 na UnB, houve um Procedimento Preparatório na Procuradoria Regional do Distrito Federal (PR/DF) e três processos judiciais no Tribunal Regional Federal da 1^a Região (TRF1).

10 Foi confeccionado um manual pela comissão de comunicação da reitoria contendo 6 passos sobre como dialogar com a imprensa. O 1º passo era “ser simpático e cordial independente do veículo em questão”. O 2º passo era identificar qual era o veículo e se sua linha editorial era condizente com a proposta dos ocupantes. O 3º passo era identificar qual a pauta, se estivesse alinhada, era necessário passar o e-mail para contato e encerrar o encontro. Se estivesse alinhada, prosseguia-se com o próximo passo. O 4º passo era consultar a assessoria de imprensa da ocupação para aprovar entrevistas e indicar entrevistados. O 5º passo era gravar a entrevista para ter registrado e poder responder à mídia, caso houvesse deturpação de fala. O 6º passo era perguntar onde seria veiculado a notícia e ficar de olho na publicação.

11 22 de novembro de 2018.

sos de graduação, como os Pavilhões (PAT e PJC) e os Blocos de Salas de Aula (BSAn e BSAs), e havia o convite de forma geral para os estudantes se mobilizarem em relação às demandas nacionais. Diante dessa enorme quantidade de ocupações ocorrendo simultaneamente, não consegui acompanhar todas diariamente, na verdade, acompanhei de forma mais assídua a ocupação do prédio da Reitoria.

Ao ocuparem algum prédio da universidade, os estudantes se dividiam em comissões em que pessoas ficavam responsáveis por algumas atividades essenciais para manter a ocupação, como segurança do prédio, questões de saúde mental dentro da ocupação e diálogos com a reitoria ou outras ocupações, limpeza do espaço, etc. Nem todas as ocupações adotaram as mesmas comissões, mas existia uma estrutura mais ou menos comum no tocante à organização das ocupações. Na Reitoria, as comissões que foram criadas foram: articulação, segurança, estrutura, comunicação e cultura.

A comissão de articulação era responsável pelos diálogos com a então gestão do reitor Ivan Camargo, articulação com o SINTFUB, articulação com Centros Acadêmicos, o processo de passagens em sala para conquistar pessoas para as ocupações, articulação com outras ocupações. Ela foi responsável, inicialmente, por elaborar um texto, que foi postado na página Ocupa UnB, explicando o que aconteceu na assembleia que deliberou pela ocupação do prédio da Reitoria. Outras ocupações tinham suas comissões responsáveis por essas articulações e era no ritmo intenso de reuniões que eram definidas as demandas, problemas que cada ocupação estava tendo seja de estrutura, seja de ameaças constantes que eram feitas.

Inicialmente era essa comissão responsável quando havia reuniões com representantes da gestão de Reitoria à época sendo que, posteriormente, as assembleias indicaram pessoas encarregadas das reuniões de negociação. As reuniões eram marcadas por uma mistura de cordialidade e tensão. Apesar de os representantes da gestão de Reitoria à época sempre terem uma postura de certa forma amigável, era visível a inflexibilidade com relação às demandas estudantis. Paralelo a isso, existiam processos judiciais⁹ com pedidos de desocupação da universidade que aumentavam não apenas a tensão nos momentos de negociação, mas uma certa impaciência com a aparente falta de disposição da Reitoria em dialogar com o movimento. Os estudantes já possuíam uma parcela considerável de desgaste com a gestão do reitor Ivan Camargo em processos anteriores de mobilização, além de ser claro, em 2016, que a Reitoria era contrária às ocupações dos prédios que estavam ocorrendo.

A comissão de segurança era responsável pela segurança interna da ocupação e realizava rondas noturnas e se preocupava com a segurança individual entre os ocupantes. A comissão de segurança se organizava e estabelecia regras sobre o uso de piquetes ou alguma outra forma de restringir a entrada de pessoas, o que era sempre um trabalho muito difícil porque cotidianamente pessoas iam se incorporando às ocupações e outras podiam mudar de prédio ou retornar à rotina acadêmica (nem todas as aulas estavam paralisadas mesmo com essa quantidade de prédios ocupados). Existia também

uma preocupação com as fotos que eram tiradas dentro da ocupação, muitos estudantes tinham medo de serem responsabilizados posteriormente por possíveis danos ou até mesmo jubilados.

A comissão de comunicação era responsável pelo gerenciamento da página de *Facebook*, *Twitter* e, futuramente, pela rádio da ocupação, além de ficar encarregada do diálogo com a imprensa, tanto independente quanto grande mídia. A comissão elaborou folhetos com instruções sobre como realizar uma assembleia – já que os diversos cursos da UnB estavam puxando assembleias para discutir ocupações de suas unidades acadêmicas – e sobre como dialogar com a imprensa.¹⁰ A comissão de comunicação chegou a fazer uma transmissão ao vivo pela página do *Facebook* “Ocupa UnB” do ato contra a PEC 241/55 na esplanada dos ministérios. O alcance da página, hoje¹¹ com 11.232 curtidas, com postagens diárias, estava assentada no espírito dos ocupantes dessa comissão de constituir uma mídia alternativa e independente da Ocupação.

A comissão de estrutura se preocupava basicamente com as questões de alimentação dos ocupantes: colchões de dormir, utensílios que faziam parte do prédio da reitoria como a cafeteria e o micro-ondas, limpeza, ou seja, o que dizia respeito ao espaço físico e às condições materiais para continuar ocupando. A comissão de cultura tinha um caráter mais lúdico, preparava intervenções artísticas, realizava oficinas de confecções de cartazes, organizava *happy hours*, saraus e atividades diversas dentro da ocupação como ioga, aulas, cine debates. Era uma comissão que pensava o bem-estar dos ocupantes, formas de manter a circulação de pessoas – manter a ocupação com atividades e movimentada – e momentos de descontração. Todas as atividades desenvolvidas pelas comissões desde as palestras, reuniões, saraus e assembleias estavam orientadas para discutir os problemas referentes à educação pública e debater soluções alternativas às medidas legislativas que estavam sendo propostas.

Apesar de não ser um grande obstáculo conseguir entrar e participar de uma comissão, nem todos os ocupantes vão se estabelecer em uma comissão ou serão ativos dentro de uma. Apesar de as comissões desenvolverem atividades essenciais para manter o movimento de ocupação, várias pessoas se integraram de outras formas com doações, participações pontuais em assembleias ou até mesmo frequentando apenas as atividades como saraus e aulas públicas. Em outras palavras, existia um contingente considerável de pessoas que foram envolvidas nas atividades da ocupação, mas que não estavam fisicamente nos prédios envolvidos com comissões e organização de atividades.

Além das comissões, existiam outros espaços responsáveis por decidir os “rumos” da ocupação. A maior parte das deliberações cotidianas ocorriam nas comissões. Contudo, várias questões tidas como essenciais ou sensíveis/polêmicas tinham a necessidade de serem aprovadas em assembleia. As assembleias eram espaços abertos para os ocupantes, em que todos tinham direito a voto e voz. Houve também instâncias que envolviam reuniões de diferentes comissões como forma de compartilhar o que estava sendo decidido em cada comissão.

Essa diversidade de instâncias, cada uma com sua designação específica (às vezes não tão clara) criava dificuldades sobre os procedimentos necessários em determinadas situações. No início da ocupação do prédio da Reitoria, uma professora mandou uma mensagem dizendo que tinha interesse em dar uma aula pública. Ela tinha enviado um e-mail para o endereço eletrônico da ocupação e não obteve resposta. Dessa forma, pediu para que olhassem qual era o procedimento adequado para que ela pudesse organizar essa aula pública. Um estudante foi verificar na comissão de comunicação se essa estava organizando os pedidos dos professores que queriam realizar alguma atividade no prédio da Reitoria. Contudo, foi informado na referida comissão que, na verdade, essas atividades estavam sendo organizadas pela comissão de cultura diretamente. Ao chegar na comissão de cultura, ele foi surpreendido pela resposta de que apesar de ser a comissão responsável por organizar as aulas públicas, era a comissão de comunicação que estava fazendo uma espécie de triagem dos pedidos. Posteriormente, depois de muitas conversas, a professora em questão conseguiu dar sua aula na Reitoria.

Esse ocorrido, captado no campo, era um lembrete de que nem todos os ocupantes sabiam como tudo dentro da ocupação funcionava. Essas dúvidas e disputas acerca de procedimentos existiam porque cada expediente dentro das ocupações estava sendo criado conforme a necessidade e redefinido constantemente pelos próprios atores. As estruturas de organização da ocupação não estavam dadas. Assim, estavam sujeitas a mudanças por surgir outras necessidades dentro da ocupação ou outros métodos, que iam se consolidando no decorrer das práticas cotidianas.

3. O Ritual de Ocupação

As ocupações não são novidade na cena política brasileira – sendo uma ferramenta utilizada por movimentos sociais – e muito menos no cenário estudantil. Vimos recentemente, em 2007 e 2008¹², reitorias de universidades ocupadas por estudantes com diversas reivindicações e nos fazendo repensar sobre os processos que gestaram as ocupações em universidades.

No dia 31 de outubro de 2016 acontecia um dos maiores eventos envolvendo ocupação estudantil na UnB, em consonância com um movimento nacional de ocupação de escolas e universidades contra as reformas feitas pelo governo federal¹³. A Universidade estava fervilhando, o movimento estudantil se mobilizava politicamente e, contra todos os percalços de um final de semestre, estava ali em assembleias, em uma forma de existência material na ocupação dos espaços universitários.

Ocupações de reitoria e espaços da universidade não são um fenômeno inédito na UnB. Houve, por exemplo, a ocupação de reitoria de 2008, que foi uma reação a indícios de corrupção por parte do reitor, na época Timothy Mulholland; ocupação do Centro Acadêmico da Assistência Estudantil (Cassis)¹⁴ em 2013; ocupação da reitoria por alunos da assistência estudantil em 2015 e a ocupação do CCN (Centro de Convivência Negra) em 2016, para mencionar algumas. Mesmo antes da reitoria ser ocupada no dia 31 de outubro de 2016, a FUP¹⁵

e o Quilombo UnB - Diretório Negro¹⁶ já estavam ocupados. A ferramenta de ocupação enquanto ação política, na realidade, pode não ser rotineira, mas faz parte do repertório do movimento estudantil como forma legítima de pautar suas demandas.

Desse modo, as ocupações são um evento social presente na dinâmica do movimento estudantil e, sendo assim, pretendo utilizar a ideia de ritual como chave de leitura para analisar esse acontecimento. Essa forma de investigação revela que rituais e eventos críticos de uma sociedade jogam luz no que já é usual nela (PEIRANO, 2001). Portanto, na observação de eventos, mantém-se o instrumental básico da abordagem de rituais, mas as implicações são expandidas (PEIRANO, 2001).

Na perspectiva de Tambiah (1985), ritual é um sistema de comunicação simbólica construído culturalmente e constituído por alguns traços formais e padronizados que permitem performances variáveis conforme o contexto. Logo, a concepção de Tambiah (1985) de evitar uma definição rígida de ritual torna possível compreender eventos e ritos dentro da complexidade etnográfica observada. Amparado nessa perspectiva é possível tomar a ocupação da UnB de 2016 como um *locus* privilegiado de investigação do movimento estudantil e das conexões com a própria vida social na universidade. Dessa forma, vejo como uma ação, delimitada no espaço e no tempo, que demarcou um momento específico no curso das relações sociais, tendo o potencial de ser encarado como um ritual de longa duração.

A assembleia que deliberou a ocupação foi um momento de agitação: a grande quantidade de estudantes no espaço do ceubinho¹⁷ deixou o ambiente quente e abafado, a imagem era de pessoas amontoadas, sentadas ou em pé, compondo uma espécie de círculo em torno das pessoas responsáveis por conduzir a assembleia¹⁸. Conduzir significava marcar o tempo de fala, ordenar a sequência dos oradores, dar encaminhamento às votações necessárias, ou seja, zelar pelo prosseguimento da assembleia. As falas trêmulas contra as reformas propostas pelo governo federal, contra as gestões de DCE e reitoria na época, seguidas por gritos e palmas, demonstraram que os valores políticos estavam atravessados por emoções e afetos advindos da experiência das ações estudantis na UnB. Participar do movimento estudantil é amarrar o fazer político com a afetividade.

A partir desse momento a ocupação iria se tornar constitutiva das vidas pessoais de alguns estudantes, englobando as amizades, romances, conversas rotineiras, momentos de descontração. Quando comecei a ir frequentemente para a ocupação e aquilo se tornou parte da minha rotina, abriu-se uma porta de comunicação específica com os ocupantes, uma comunicação involuntária e não intencional que me fez perceber que as vozes trêmulas na assembleia do dia 31 de outubro significavam o impacto político e emocional de subverter, naquele momento, a ordem estabelecida no espaço da universidade. Era um momento que envolvia tanto a estrutura social como as psiques individuais.

Irei utilizar, ao analisar esse momento político, a lente do ritual de rebelião¹⁹ descrita por Gluckman (2011), apesar da ressalva feita pelo autor de que

¹² Foram ocupadas as reitorias da Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de São Paulo, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília e Fundação Santo André.

¹³ PEC 241/55, conhecida como PEC do teto de gastos, Reforma do Ensino Médio PL 6840/2013 e o Escola Sem Partido PLS 193/2016.

¹⁴ A principal questão quando ocuparam a sala era a insuficiência da bolsa de moradia que não era suficiente para pagar nenhum aluguel em Brasília. Outras questões foram levantadas como atendimento psicológico para estudantes da assistência e a possibilidade do acúmulo de bolsas (antes não era possível acumular a bolsa de assistência com uma bolsa de Pibic, por exemplo).

¹⁵ Faculdade UnB Planaltina, ocupada com os mesmos objetivos que a reitoria foi ocupada.

¹⁶ O Quilombo é uma sala no ICC (Instituto Central de Ciências), sala BT 620. Hoje é um espaço consolidado na universidade, mas sua existência se deu com a ocupação da sala. Apesar de suas demandas também perpassarem os mesmos objetivos que a ocupação da reitoria, possui maior ênfase relacionada às questões raciais.

¹⁷ Parte central norte do ICC (Instituto Central de Ciências).

¹⁸ Normalmente a assembleia seria conduzida pelo

DCE, contudo, nesse caso o DCE estava sendo administrado por uma comissão eleitoral.

19 Gluckman (2011) descreve o ritual Zulu à Deus Nonkubulwana em que as mulheres se comportavam de maneira obscura, exercendo atividades que eram tabu para elas, e o ritual do Incwala era marcado por demonstrações de conflito entre os súditos e o rei. Gluckman (2011) percebe que os conflitos têm um papel ativo na estabilidade e na unidade da estrutura social e, portanto, os rituais de rebelião só vão ocorrer onde a ordem social estabelecida e suas instituições não são questionadas. Dessa forma, as mulheres zulus não estavam, com a cerimônia de Nonkubulwana, querendo alterar sua posição social na sociedade, assim como, no Incwala, os homens eram rebeldes, não revolucionários.

20 Na política norte-americana, lame duck é quando um oficial eleito já possui sucessor eleito, estando, portanto, no fim do seu mandato. Esse oficial, por estar no fim do seu mandato, é visto como tendo menos influência com outros políticos.

21 Sindicato dos Trabalhadores da Fundação Universidade de Brasília.

22 Existia também um conflito entre o corpo dos técnicos, entre os mais ligados a setores da CUT e gestão do sindicato na época e outros ligados a grupos de oposição de setores da CS-P-Conlutas.

23 Segundo acordo feito com a reitoria no dia 8 de dezembro, os estudantes iriam desocupar a UnB totalmente

as cerimônias políticas modernas talvez não tomem essa forma, porque nossa própria ordem social é questionada, existindo tensões entre grupos demais, políticos e outros, que dificultam sua dramatização dessa forma. A despeito da observação do autor, vejo que a característica do ritual de rebelião de subverter a ordem em um período estabelecido para que, com o término do ritual, essa ordem seja restaurada, é central para a compreensão da ocupação de 2016. Os conflitos existentes na universidade se aguçaram dentro do corpo estudantil, o ambiente político tomava contornos mais tensos com conflitos e trocas de acusações. A tensão aumentou após a página de *Facebook* da ocupação, a Ocupa UnB, sofrer a contraposição de uma página contrária às ocupações chamada Respeita Minha Aula que desautorizava as ocupações classificando-as como invasões do espaço público.

Além disso, enquanto parte do corpo estudantil se fazia presente nas ocupações, ficava cada vez mais difícil de lidar com as rotinas acadêmicas, principalmente, professores não simpáticos ao movimento e que não abriam exceções com questões relacionadas à presença em sala de aula ou à realização de provas e trabalhos. A gestão de reitoria à época era vista como *lame duck*²⁰, o acúmulo de conflitos com os setores dos técnicos e dos estudantes se refletiu em um rechaço nas urnas. No fim do mandato da gestão do reitor Ivan Camargo ocorria a greve do SINTFUB²¹ e as ocupações, conjuntura que exigiu reuniões de negociação com a reitoria em que esses dois setores, técnicos e estudantes, estivessem presentes.

As ocupações enfatizaram os conflitos que já existiam na faculdade, tensões entre técnicos²² e reitoria, entre estudantes e estudantes, entre os estudantes e a reitoria, entre professores e estudantes, entre professores e professores. Por outro lado, como Gluckman (2011) pontua, o ritual de rebelião, ao mesmo tempo que enfatiza o conflito, redefine os termos da coesão social na cerimônia política. Durante a ocupação, apesar de a coesão social dentro da UnB não estar dada, as falas dos ocupantes eram a todo momento um chamamento à coesão dentro da Universidade, era uma retórica preocupada em englobar técnicos, professores, reitoria e corpo estudantil a se unirem de forma política e solidária contra as reformas colocadas pelo governo de Michel Temer.

Dessa forma, eram frequentes as falas dos ocupantes como: "a universidade tem um papel para cumprir nas resistências às reformas do governo federal, a UnB não pode ficar em silêncio nessa conjuntura" ou ainda "a resistência contra a PEC precisa partir dos estudantes, dos professores, dos técnicos e dos terceirizados". Se, no caso analisado por Gluckman, era a nação unida contra os inimigos internos e externos numa luta por sobrevivência contra a natureza, o sentido, na ocupação da UnB, era uma união para a defesa do próprio princípio, que para os ocupantes, era fundante da universidade: a defesa do ensino público de qualidade.

Uma ocupação de um ambiente universitário não poderia ter outro contexto a não ser o da educação, os princípios orientadores dos ocupantes são os que, para eles, embasam a existência do ensino universitário público, portanto, constitutivos dos princípios

orientadores do contexto etnografado. No momento em que os estudantes subverteram a ordem ocupando os espaços da universidade, colocando-se como os detentores do espaço, foi como se a vida universitária fosse posta entre parênteses. Esses parênteses foram capazes de redefinir os canais de comunicação autorizados, alterar a hierarquias dos valores nos espaços da UnB. Os ocupantes colocaram seus princípios de defesa da universidade acima dos transtornos gerados, os espaços de troca de conhecimento mudaram da sala de aula para a ocupação e criaram a possibilidade de uso do espaço da UnB a partir de suas próprias regras. Se, como disse Gluckman, "todo sistema social é um campo de tensões, cheio de ambivalências, cooperações e lutas contrastantes" (2011, p. 24), o caráter questionador da ordem social coexistia com a coesão da própria ordem universitária no processo de ocupação. A ocupação teve seu fim definitivo com o segundo turno de votação da PEC 241/55 no dia 13 de dezembro de 2016²³. Apesar da panela de pressão que foi o momento das ocupações, com tensões entre os mais diversos setores da universidade, com o seu término seguiu-se a ordem em que os atores retornaram às suas posições sociais iniciais. O central para um ritual de rebelião se observou: a manutenção da ordem social dentro da universidade. Por fim, cabe refletir se o ritual de rebelião analisado, a ocupação da UnB de 2016, foi capaz de animar sentimentos persistentes do conjunto de valores construído durante a ocupação. Creio que o impacto nos praticantes do ritual é claro, uma redefinição das relações de amizade, envolvimentos com o movimento estudantil de forma intensa e próxima, uma experiência política que atravessou o terreno da moral e dos afetos. Contudo, mesmo considerando que esse evento tenha o potencial de criar uma "geração dentro de várias outras", o que os ocupantes chamavam de geração das ocupações de escolas e universidades, avalio que não consigo obter a resposta para além dos participantes que observei. O movimento estudantil possui um grau de renovação elevado o que torna difícil responder se houve a cristalização de valores que persistem no imaginário estudantil.

Assim, além da ferramenta de ação política de ocupar os espaços estar consolidada no imaginário estudantil, por se tratar de um evento recorrente na universidade, podemos identificar o que Sahlins (1990) descreveu como estrutura performativa. Sahlins (1990, p. 47) pensa a partir de uma tipologia que classifica as estruturas em prescritivas, isto é, sistemas com grupos delimitados e regras obrigatórias que prescrevem em muito como os atores deve agir, e estruturas performativas, ou seja, grupos de culturas em que as relações culturais teriam como base as ações pragmáticas conjunturais.

Dessa forma, o contato dos ocupantes com novas conjunturas dentro do ambiente universitário cria oportunidades tanto de seguir o modelo de ocupação presente no imaginário estudantil quanto de reorganização das categorias estruturais de uma ocupação. Da mesma forma em que o mundo não é obrigado a obedecer à lógica pelo qual foi concebido, uma ocupação pode desafiar as lógicas do mundo para além da rebelião ritual.

4. Por que ocupar?

Se até o momento discutimos o movimento

estudantil, as ocupações como ritual de rebeldia, a pergunta que resta é porque os estudantes ocupam se eles possuem participação nos conselhos e colegiados da universidade. Em outras palavras, se nas instâncias da própria universidade eles podem pautar suas demandas, por que se buscou uma via de ação política não institucional? Na UnB, as estruturas de participação estudantil são os conselhos e colegiados das faculdades e institutos, Consuni, Cepe, Conselho de Administração e as câmaras dos decanatos. A disputa desses conselhos nunca foi o foco do movimento estudantil, muito menos dos ocupantes da Universidade de Brasília.

Isso ocorre devido a uma conjunção de fatores. Primeiro, o número de estudantes dentro dos conselhos é minoritário, dessa forma, o espaço do conselho precisaria de uma construção de políticas de alianças ou os estudantes poderiam se utilizar das instâncias para troca de acusações. O fato de haver poucas mobilizações estudantis para pautar assuntos dentro desses conselhos nos revela que, para o movimento estudantil, os assuntos rotineiros de colegiados, conselhos e câmaras são muitas vezes desinteressantes. Assuntos frequentes de cunho administrativo e burocrático e uma rotina acadêmica penosa muitas vezes refletem-se no baixo comparecimento dos Representantes Discentes a esses órgãos de participação.

Por outro lado, uma ocupação que mobiliza conflitos, romances, amizades, afetos, mostra-se muito mais empolgante para o estudante que a rotina dos conselhos, colegiados e decanatos. Além do desinteresse existe a percepção de que os conselhos não são ferramenta prioritária para a efetivação das demandas estudantis. Apesar de haver na UnB professores capazes de compreender as demandas estudantis, estes não são maioria dentro dos conselhos, ou seja, os estudantes dentro dos conselhos sentem que as opções de aliança são limitadas ou pouco frutíferas. A forma como se dá o diálogo costuma também estar muito orientada por uma relação professor-aluno, orientador-orientando, a assimetria é vista em comentários de professores de que os estudantes são muito “apaixonados” representados por frases como: “quem não é comunista durante a juventude não tem coração, mas se permanecer comunista na fase adulta é porque não tem cérebro”. O tom normalmente jocoso dessas colocações esconde uma avaliação da juventude enquanto fase de aprendizado e isso, de certa forma, questiona a legitimidade dos estudantes de propor discussões nesses espaços.

Ao considerar a estrutura participativa dentro da Universidade, uma parte do movimento estudantil comprehende como uma participação que “não vale a pena” considerando o tempo e energia gastos para acompanhar esses conselhos e se mobilizar para eles de forma assídua, sendo que raramente existe um resultado sensível nesse acompanhamento. Isso não significa que mobilizações não ocorram quando o assunto seja interessante ao corpo estudantil, mas são eventos menos frequentes nesses ambientes participativos. Em contraste com as ocupações, o dia a dia dos conselhos possui uma correlação de forças mais desfavorável para os alunos, visto que dificilmente demandas estudantis possuem eco nesses ambientes, ao contrário das ocupações que conseguiram redefinir a hierarquia do diálogo entre

estudantes e os agentes da universidade.

até o dia 14 de dezembro.

O sucesso político limitado dentro dos conselhos da universidade impulsiona o movimento estudantil a promover outros tipos de ação política para além das previstas na ordem institucional. As estratégias combinadas tornam-se necessárias porque as ocupações são extremamente desgastantes para o movimento estudantil, pois não se trata apenas da dificuldade de mobilização para ações dessa magnitude, mas o cotidiano de uma ocupação é mentalmente e fisicamente desgastante, os estudantes comem mal, dormem mal e passam diversas horas em locais com variações grandes de temperatura durante o dia e a noite, além do pouco conforto.

É preciso refletir também que o tempo das instituições da UnB operam de forma muito diferente do tempo do movimento estudantil. O tempo do movimento estudantil é simultâneo ao tempo da política e do estudante, ou seja, além de serem bombardeados por inúmeros acontecimentos seja da conjuntura política nacional, seja da política estudantil local; os atores ainda têm que imprimir ações políticas durante o curto prazo de sua graduação na universidade. Dessa forma, um assunto discutido em conselho já pode ter se tornado desinteressante ou desatualizado já que suas reuniões ocorrem uma vez por mês podendo haver ainda cancelamentos das reuniões por parte da reitora.

Além disso, a dificuldade de imprimir as pautas políticas do movimento estudantil dentro dos conselhos e com a existência frequente de articulações políticas fora da arena institucional – seja com a finalidade de dialogar com essa arena, seja para negar sua existência – cria um terreno fértil para o acontecimento de eventos sociais como as ocupações de 2016. Apesar do terreno fértil, ainda é necessária uma conjuntura que justifique a ação política em sua dramaticidade, no caso, foram as reformas realizadas pelo governo de Michel Temer, em especial a PEC 241/55 que atingia diretamente os gastos com a educação pública.

Em resposta aos contextos locais da universidade e da conjuntura nacional, o movimento estudantil, em face de estruturas de participação que não atendem suas demandas, faz um giro para ações de caráter performativo, como a ação de ocupação. Ocupa-se o local que se deseja influenciar, logo, a escolha do ambiente universitário reflete os valores do universo observado. Tambiah acredita que isso está expresso no aforismo de Wittgenstein: “se a pulga fosse construir um rito, seria sobre o cão” (WITTGENSTEIN *apud* TAMBIAH, 1985, p. 129, tradução nossa). Em outras palavras, os ritos praticados por universitários irão estar atrelados ao contexto educacional. Os aspectos estruturais da ocupação, como pessoas entrando em espaços de forma não autorizada pela ordem, sempre vão cobrar do pesquisador, devido à estrutura performativa dos rituais, a sensibilidade de verificar a complexidade e especificidade do seu contexto etnográfico.

As ocupações se encontram no espectro de repertório mais “característico” do movimento estudantil. Contudo, isso quer dizer que é apenas uma forma que o movimento estudantil tem de atuação no meio universitário. Inclusive, no momento em que escrevo esse trabalho, já houve outra ocupação de

reitoria, mas não teve o mesmo fôlego daquela que ocorreu em 2016. Isso demonstra, em parte, a atipicidade destas ocupações não só pelo tamanho, mas pela duração. Por mais que esse tipo de ação esteja consolidada no repertório do movimento estudantil, o cotidiano envolve outras ações políticas menos glamorosas que, além de mobilizar uma quantidade menor de estudantes, transmite a impressão de que os esforços não estão sendo eficazes.

Referências Bibliográficas

- BRINGEL, Breno. (2009), "O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil". *Eccos* – Revista Científica, 11, 1: 97-121.
- FEUER, L. (1969), *Conflict of generations. The character and significance of students movements*. Nova York/Londres: Basic Books Publishers.
- GLUCKMAN, Max. (2011) [1963]. *Rituais de rebelião no sudeste da África*. Tradução de Ítalo Moriconi Junior. Brasília: DAN, UNB.
- GUIMARÃES, G. G. e GRINSPUN, M. P. S. Z. Revisitando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. *Cadernos* ... Caxambu: Cadernos ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20-4136-int.pdf>> Acesso em 12 de novembro de 2018.
- HALL, G. S. (1904), *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). New York: D.Appleton & Co.
- MEAD, M. (1975), *Adolescência, sexo e cultura Samoa*. Barcelona. Editorial Laia.
- PEIRANO, Mariza (Org.). (2001), *O dito e o feito: ensaios de antropologia dos rituais*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, Núcleo de Antropologia da Política, UFRJ (2001).
- SAHLINS, Marshall. (1990), *Ilhas de História*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores Ltda.
- SALLES, Tatiana & FRANCH, Monica. *A nova onda liberal: acordos e conflitos de uma geração*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 18, 2017, Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2017.
- TAMBIAH, S. J. (1985), *Culture, Thought, and Social Action. An Anthropological Perspective*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- TEIXEIRA, Carla Costa; LOBO Andreia. (2015), Pesquisa como função de Estado? Reflexões etnográficas sobre uma instituição in between.. Manuscrito não publicado.
- TEIXEIRA, Carla Costa & LOBO, Andreia. (2018), "Pesquisa como função de Estado? Reflexões etnográficas sobre uma instituição in between". *Maná*, 24, 2: 235-277.
- VECHIA, Renato da Silva Della. (2012), "Movimentos Sociais e Movimentos Estudantil". *Sociedade em Debate*, 18, 1: 31-54.
- VELHO, Gilberto. (1981), *Individualismo e cultura: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro, Zahar Editores Ltda.



Repensando o fazer ciência: uma reflexão sobre as abordagens da epistemologia feminista

Resumo: O presente artigo busca problematizar como as construções de gênero têm moldado a realidade e o comportamento nas sociedades no que diz respeito à exclusão das mulheres da atuação em diversas dimensões de participação, que vão desde a política à produção do conhecimento científico. A partir do questionamento feito por diversas mulheres inseridas no meio acadêmico, são delineadas novas possibilidades, olhares e discursos sobre a produção e manutenção da realidade social. Assim, buscamos relacionar as construções e entendimentos de gênero difundidos em nossa sociedade com a epistemologia feminista, na tentativa de contribuir para a produção de um novo fazer científico, no sentido da produção de uma justiça social e epistêmica.

Abstract: *This article aims to problematize how gender constructions have shaped reality and behavior in societies by excluding women from acting in diverse dimensions of participation from politics to the production of scientific knowledge. From the questioning made by several women inserted in the academic environment new possibilities, points of view and discourses are shaped on the production and maintenance of social reality. Thus, we seek to relate the constructions and understandings of gender spread in our society with feminist epistemology, in an attempt to contribute to the production of a new scientific making, in the sense of producing a social and epistemic justice.*

Introdução

A diferenciação e consequente hierarquização entre os gêneros é um processo construído histórica e socialmente, que exalta uma série de características dos indivíduos que seriam pertencentes ao gênero masculino, em detrimento daquelas supostamente atreladas ao feminino. A estruturação binária de tal diferenciação contém justificativas e entendimentos biológicos, culturais, econômicos, políticos e sociais, que impactam a realidade e as interações (ou performances) de indivíduos na sociedade. Diante desse quadro, observa-se uma separação entre a esfera pública, que seria o espaço de poder ocupado pelo homem, e a esfera privada, o ambiente voltado para a dimensão do doméstico e do cuidado ao qual a mulher é inserida. A lógica contida na separação das esferas e de atuação em cada um desses domínios por cada gênero serviu de base para a construção de padrões discursivos que legitimavam a marginalização da mulher, a construção dos papéis sociais e a própria divisão sexual do trabalho entre mulheres e homens (PATEMAN, 1993).

Com a conscientização quanto à ocupação dessa posição subalterna pelo gênero feminino, as mulheres começaram a se organizar e a fazer parte de uma série de movimentos e correntes feministas, no intuito de compreender as origens de tais dominações e combater essas estruturas de poder, seja na luta por direitos e oportunidades iguais, seja na crítica aos padrões e pensamentos difundidos na sociedade. Por meio de diversos processos, as mulheres passam a participar de forma ativa em diversas arenas, questionando as barreiras estruturais estabelecidas, dentre elas as relativas à produção do conhecimento científico, e criando novos meios que levassem em conta a multiplicidade da realidade social e o gênero como elemento central das análises. Vale ressaltar que tais barreiras estruturais refletem ideias e pensamentos de um público dominante, que buscou construir mecanismos hegemônicos de controle sobre diversos grupos marginalizados.

O presente artigo é composto por três partes. Primeiramente, iremos apresentar conceitos de importantes autoras feministas, sendo elas Simone de Beauvoir, Donna Haraway, Judith Butler, Sandra

Harding, Nancy Harstock e Gayle Rubin, no intuito de entender melhor o processo de construção dos padrões de gênero, o estabelecimento dos papéis sociais e a divisão sexual do trabalho. Em seguida, na segunda seção, apresentaremos uma discussão relativa à produção do conhecimento científico, buscando apresentar a epistemologia feminista como meio de se construir uma ciência mais igualitária. Na terceira parte, buscaremos ressaltar os benefícios conceituais e analíticos da epistemologia feminista para entender, com um novo olhar, as vantagens de se compreender a produção do conhecimento científico por outra lente compreensiva. Por fim, apresentaremos as considerações finais com os ganhos analíticos do presente estudo.

Gênero, hierarquias e ciência: conceitos e implicações

Para dar início à nossa discussão a respeito de como podemos abordar a criação das categorias de gênero como sendo uma construção sociocultural, que são problematizadas por abordagens feministas, nos valeremos das ideias desenvolvidas por Donna Haraway (2004) em seu texto *“Gênero” para um Dicionário Marxista: a Política Sexual de uma Palavra*. A autora apresenta, de maneira clara e objetiva, as diferentes abordagens marxistas e pós-estruturalistas no processo de significação do termo *Gênero* ao longo da bibliografia feminista, principalmente a norte-americana, do século XX. Haraway (2004) começa sua discussão identificando os diferentes significados que o termo tem em diferentes idiomas de origem europeia, exercício que vale a pena ser citado para que possamos refletir a partir de tais colocações:

“Gênero: Gender (inglês), Geschlecht (alemão), Genre (francês), Género (espanhol). [A raiz da palavra em inglês, francês e espanhol é o verbo latino generare, gerar, e a alteração latina gener-, raça ou tipo. Um sentido obsoleto de “to gender” em inglês é “copular” (Oxford English Dictionary). Os substantivos “Geschlecht”, “Gender”, “Genre” e “Género” se referem à idéia de espécie, tipo e classe. “Gênero” em inglês tem sido usado neste sentido “genérico”, continuadamente, pelo menos desde o século quatorze. Em francês,

Pedro Barbabella
Graduando em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)

Contato:
<pedro.barbabella@gmail.com>

Bárbara Lopes Campos
Mestranda em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas).

Contato:
<barbara.angove@gmail.com>

Palavras-chaves:
Feminismo; Construções de Gênero; Epistemologia Feminista.

Keywords:
Feminism; Gender Constructions; Feminist Epistemology.

1 Because there is neither an "essence" that gender expresses or externalizes nor an objective ideal to which gender aspires, and because gender is not a fact, the various acts of gender create the idea of gender, and without those acts, there would be no gender at all. Gender is, thus, a construction that regularly conceals its genesis; the tacit collective agreement to perform, produce, and sustain discrete and polar genders as cultural fictions is obscured by the credibility of those productions – and the punishments that attend not agreeing to believe in them; the construction "compels" our belief in its necessity and naturalness. The historical possibilities materialized through various corporeal styles are nothing other than those punitively regulated cultural fictions alternately embodied and deflected under duress.

2 No original: "ruling gender" (HARTSOCK, 1985, p. 9).

alemão, espanhol e inglês, "gênero" refere-se a categorias gramaticais e literárias. As palavras modernas em inglês e alemão, "Gender" e "Geschlecht", referem diretamente conceitos de sexo, sexualidade, diferença sexual, geração, engendramento e assim por diante, ao passo que em francês e em espanhol elas não parecem ter esses sentidos tão prontamente. Palavras próximas a "gênero" implicam em conceitos de parentesco, raça, taxonomia biológica, linguagem e nacionalidade. O substantivo "Geschlecht" tem o sentido de sexo, linhagem, raça e família, ao passo que a forma adjetivada "Geschlechtlich" significa, na tradução inglesa, sexual e marcado pelo gênero. Gênero é central para as construções e classificações de sistemas de diferença. A diferenciação complexa e a mistura de termos para "sexo" e "gênero" são parte da história política das palavras. Os significados médicos acrescentados a "sexo" se somam progressivamente a "gênero", no inglês, através do século vinte" (HARAWAY, 2004, p. 209).

Tendo em vista todos esses significados, de origem fisiológica/biológica, gramatical ou literária, Haraway (2004) chama atenção para o fato de todas essas definições fazerem parte de construções originadas de processos de diferenciação entre os indivíduos (sejam eles relacionados a questões raciais, sexuais ou coloniais). Dessa forma, tais construções provocam um questionamento por parte de teorias e perspectivas feministas, que tentam compreender a origem e a especificidade da opressão das mulheres em tais contextos socioculturais, "[...]" (problematizando] as alegações de utilização universal de conceitos relacionados a sexo e gênero" (HARAWAY, 2004, p. 210).

Nesse sentido, a crítica feminista em relação a conceitos de gênero busca, primeiramente, explicar e, posteriormente, transformar os sistemas hierárquicos históricos socialmente construídos, que estabelecem diferenças antagônicas entre homens e mulheres (HARAWAY, 2004). Tal observação da diferenciação existente entre características consideradas tipicamente masculinas ou femininas ganhou uma contribuição primordial na obra de Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo*, de 1949. No início dessa obra emblemática, Beauvoir (1967) afirma que:

"NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino" (BEAUVIOR, 1967, p. 9).

A partir do questionamento, portanto, de tais construções produzidas pela socialização, o movimento de mulheres feministas ganhou força, principalmente no contexto da segunda metade do século XX. Destaca-se, assim, o período pós Segunda Guerra Mundial, "[...]" no qual os fundamentos das vidas das mulheres num sistema dominado pelos homens, num mundo capitalista, estavam passando por reformulações básicas" (HARAWAY, 2004, p. 216).

Dessa forma, tendo como preocupação central o questionamento da posição desqualificada das mulheres, diversas feministas argumentam contra o determinismo biológico e a favor do construcionismo social (HARAWAY, 2004). Judith Butler (2007), em seu livro *Gender Trouble*, demonstra, através de sua perspectiva performática das dimensões de gênero, como os aspectos de experiências generificadas são naturalizados por meio da ficção regulatória da coerência heterossexual (BUTLER, 2007). Nesse sentido, gênero aparece como uma construção naturalizada por performances e coerção social. Nas palavras de Butler (2007):

"Porque não há nem uma "essência" que gênero expressa ou externaliza nem um ideal objetivo a que gênero aspira, e porque gênero não é um fato, os vários atos de gênero criam a ideia de gênero, e sem esses atos, não haveria gênero algum. Gênero é, portanto, uma construção que esconde regularmente a sua gênese; o acordo coletivo tácito para executar, produzir e sustentar os gêneros discretos e polares como ficções culturais é obscurecido pela credibilidade dessas produções – e as punições que existem a não concordar em acreditar neles; a construção "obriga" a nossa crença na sua necessidade e naturalidade. As possibilidades históricas materializadas através de vários estilos corporais não são outra coisa do que as ficções culturais punitiva reguladas alternadamente encarnados e defletidas sob coerção" (BUTLER, 2007, p. 190, tradução nossa¹).

Assim, entende-se que as performances sociais estão diretamente condicionadas ao contexto ao qual uma sociedade pertence. Dessa forma, a história das relações de gênero aparece como um elemento fundamental, que contribui para a ideia de gênero como construído ao lado da heteronormatividade

De forma semelhante, Gayle Rubin (1975), em seu artigo *The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex*, demonstra, através de uma abordagem marxista, como a heterossexualidade obrigatoria está diretamente relacionada a uma divisão sexual do trabalho, que estabelece papéis e funções diferenciadas para homens e mulheres na sociedade, de modo que está associada com a opressão sofrida pelas mulheres. Tal obrigatoriedade naturaliza uma estrutura social ao usar o argumento da sexualidade biológica como determinante do sistema de relações sociais dominante, o patriarcado, no qual o homem exerce direitos sobre a mulher (RUBIN, 1975).

Dentro da abordagem feminista marxista, Nancy Hartsock (1985), em *Money, Sex, and Power: Toward a Feminist Historical Materialism*, enfatiza a importância de se pensar na divisão sexual do trabalho, que aparece como naturalizada na sociedade, enquanto forma de controle de um determinado "gênero que governa"², no caso, o masculino, por meio da qual os homens são designados a atividades produtivas enquanto as mulheres são designadas a atividades reprodutivas. Ao demonstrar essa diferenciação dos papéis e lugares ocupados por homens e mulheres, Hartsock (1985) lança as bases para um materialismo histórico feminista, voltado para desmascarar a dominação masculina.

Preocupada, também, com a criação do sistema de gênero, Sandra Harding (1983), em *Why Has The Sex/Gender System Become Visible Only Now?*, afirma que

[o] sistema de sexo/gênero parece ser uma variável fundamental organizando a vida social ao longo da maior parte da história registrada e em todas as culturas atuais. Como racismo e 'classismo', é uma variável social, orgânica – não é meramente um 'efeito' de outras causas, mas primárias" (HARDING, 1983, p. 132, tradução nossa³).

Assim, apesar de cada cultura apresentar suas especificidades e configurações diferenciadas, as identidades de gênero aparecem como uma forma de organizar as relações sociais por meio de uma estrutura específica que diferencia homens de mulheres (HARDING, 1983). Partindo de tais preocupações e ideias elaboradas pelas autoras feministas mencionadas até então, entende-se que a conscientização e a busca pelo entendimento dos sistemas de gênero e suas simbologias e materialidades para a realidade vivida pelas mulheres implicam em um compromisso com a mudança social transformadora e com a quebra de subjetividades dominadoras (HARAWAY, 2004). Tendo isso em mente, a próxima seção tem a intenção de estabelecer uma ligação entre tais preocupações e compromissos com abordagens epistemológicas feministas, no intuito de trazer tal reflexão para o âmbito do fazer da ciência, ou seja, de modo a repensar e reestruturar a forma como a pesquisa científica é realizada a partir da incorporação de uma lente feminista.

Epistemologia Feminista: um olhar diferenciado para a ciência

O termo epistemologia vem do grego *epistéme* e pode ser compreendido como uma teoria que busca formular ou questionar o conhecimento científico, ou seja, a forma na qual o discurso tenta construir uma unidade universal do que é compreendido como ciência (GORTON, 2016). Ao longo da história, várias foram as tentativas de produção de um discurso científico universal, aplicável sob qualquer condição e contexto, porém, foi na tentativa de universalização do método, da passagem do conhecimento baseado nas lógicas e métodos das ciências naturais para as ciências sociais que a questão epistemológica ganhou destaque. A epistemologia empiricista positivista, que mais se adaptara às demandas da produção científica nas ciências naturais, mostrou-se falha e questionável ao se pensar a produção do conhecimento nas ciências humanas e sociais.

O principal ponto de divergência quanto à aplicabilidade da epistemologia empiricista positivista nas ciências humanas e sociais é o distanciamento entre o pesquisador e o objeto e a consequente criação de um mito da neutralidade, que disfarça a relação hierárquica de poder na qual o produtor de conhecimento impõe o seu campo de sentido e a forma como são dadas significações e sentidos ao objeto analisado (GORTON, 2016). Nessa epistemologia, procura-se aplicar o princípio da falseabilidade, buscando uma causalidade explicativa nas ciências sociais, método já utilizado nas ciências naturais. Todavia, a aplicação desta premissa se mostra complexa, visto que os fenômenos sociais dificilmente

podem ser explicados por leis gerais que moldam os comportamentos dos indivíduos.

A epistemologia feminista surge, então, para buscar compreender as diferentes maneiras pelas quais alguns marcadores sociais, como, por exemplo, o gênero, mas também a raça, etnia e sexualidade, podem influenciar nos entendimentos e nas práticas de investigação científica (ANDERSON, 2000). Assim, a epistemologia feminista busca explicitar as lacunas existentes do pensamento epistemológico hegemônico no que se refere à produção do conhecimento científico e às premissas de objetividade e neutralidade, para oferecer meios para repensá-los e produzir uma ciência preocupada e voltada para a sociedade.

Ao questionar os paradigmas presentes da epistemologia positivista popperiana, principalmente aqueles referentes à neutralidade entre pesquisador e pesquisado, e da ação racional do agente social, a epistemologia feminista surge como um terceiro⁴ caminho para se pensar o conhecimento (SILVA et al., 2005). Assim, questionam-se as maneiras consideradas socialmente aceitas de se fazer ciência, as quais se mostraram enviesadas por ideologias e pensamentos que subalternizam as mulheres e as excluem da produção científica. Desta forma, a epistemologia feminista apresenta um caráter fortemente emancipatório ao formular e repensar as relações da produção da ciência, dando voz e visibilidade às mulheres, que permaneceram, durante muito tempo, marginalizadas no debate acadêmico/científico.

Com o início da participação das feministas no meio acadêmico, observou-se uma série de questionamentos relativos a conceitos e noções tomadas como verdadeiras, mas que, na verdade, possuíam um forte viés androcêntrico e sexista. Um exemplo⁵ apresenta-se no texto de Fox Keller (2006), que busca mostrar como as estruturas das ciências naturais eram descritas levando em conta padrões de hierarquia entre os gêneros. Os questionamentos em si já são de extrema importância para se iniciar os debates sobre a validade e real aplicabilidade da epistemologia canônica.

De maneira geral, muitas autoras, como Anderson (2000) e Silva et al. (2005), trabalham com a identificação de três principais correntes da epistemologia feminista, sendo elas o *empiricismo feminista*, as *teorias do ponto de vista* e a *pós-moderna*. Vale ressaltar que, na tentativa de categorizar as autoras que trabalham em cada uma das três vertentes da epistemologia feminista, caiemos em um problema de arbitrariedade, devido, principalmente, ao fato de que, ao tipificar e enquadrar as autoras em cada linha, acabamos por agrupar pensadoras com ideologias muito distintas, que, muitas vezes, apresentam trabalhos e abordagens completamente diferentes (JANACK, 2016).

A primeira vertente parte da proposta naturalista da produção do conhecimento científico, buscando uma aplicação da lógica das leis gerais de explicação das ciências naturais para as ciências humanas e sociais. Assim, o empiricismo feminista tem o intuito de desmascarar as estruturas androcêntricas que, ainda hoje, estão no centro dos principais conceitos e pensamentos científicos, principalmente nas ciênc-

3 *The sex/gender system appears to be a fundamental organizing social life throughout most recorded history and in every culture today. Like racism and classism, it is an organic social variable – it is not merely an "effect" of other, more primary, causes.*

4 Para Silva et al. (2005), podemos considerar as três correntes epistemológicas como sendo: a positivista, a interpretativista e a emancipatória (feminista).

5 Fox Keller (2006) apresenta um estudo realizado no campo da biologia para demonstrar como a ciência retratou as relações estabelecidas entre óvulo e espermatozoide como pertencentes a um sistema binário passivo/ativo, na qual o óvulo assumiria uma posição de imobilidade frente ao espermatozoide. Segundo a autora, com a entrada das mulheres nas ciências, novos olhares passam a influenciar a produção científica e hoje se sabe que o óvulo possui um caráter ativo no processo de fertilização.

cias naturais (FOX KELLER, 2006). As autoras dessa corrente buscam deixar claro que a ciência não é neutra, que tanto o conhecimento como o conhecer são situados e possuem concepções distintas, de modo que a ausência de neutralidade deve ser percebida e reconhecida.

A segunda vertente de pensamento, a teoria do ponto de vista, compreende que determinados grupos sociais politicamente marginalizados ocupam uma posição de privilégio epistêmico. Assim, esses indivíduos, que não pertencem ao grupo dominante, conseguem ter um olhar mais crítico e real da constituição e do funcionamento das estruturas sociais (HARTSOCK, 1987; JANACK, 2016). Na filosofia, Sandra Harding⁶ trabalhou com essa ideia do ponto de vista e ressaltou que não é necessário que o indivíduo faça parte do grupo marginalizado para trabalhar com essa corrente teórica, dando como exemplo o trabalho de Karl Marx sobre o proletariado, classe da qual não fazia parte (JANACK, 2016).

A terceira linha é a pós-moderna, que busca retratar como a linguagem e os sistemas de pensamento constroem discursivamente a realidade vivida. Destarte, há o entendimento de que as ações e as práticas são signos linguísticos, assim como as palavras. As feministas pós-modernas construíram suas críticas ao modelo canônico de ciência em duas principais direções: a primeira delas diz respeito à universalidade de conceitos como mulher, patriarcado e gênero, que, segundo elas, devem ser evitados. O segundo ponto da crítica, que nos remete à teoria do ponto de vista, refere-se à pluralidade de perspectivas, ou seja, como a categoria "mulher" é variada, não haveria como generalizar que todas as mulheres teriam um mesmo ponto de vista, sem levar em conta diversos outros marcadores que influenciam os indivíduos, como raça, classe e etnia (JANACK, 2016).

Após uma breve apresentação das contribuições de cada uma das vertentes da epistemologia feminista, daremos prosseguimento tentando demonstrar como os questionamentos e as problematizações das construções de gênero trazidas na primeira seção deste artigo se relacionam com o repensar da forma de se fazer ciência. Na próxima seção, buscaremos mostrar as tentativas de pensar a ciência sem uma postura de dominação, ou seja, a partir de uma posição que pretende trazer à tona situações de exclusão e marginalização de indivíduos para, por fim, transformá-los e emancipá-los.

Um caminho feminista para se fazer ciência: crítica aos binarismos

Como vimos até aqui, diferentes abordagens feministas partem do questionamento da existência de um sistema de dominância que construiu socialmente entendimentos de gênero através de uma hierarquia valorativa binária que caracteriza homens e mulheres como sendo diferentes e ocupantes de posições diferenciadas na hierarquia social. Essas construções servem de base de legitimação para uma série de desigualdades estruturais entre os indivíduos. Na tentativa de uma proposição contra hegemônica, que se opõe às construções hierárquicas e que busca enxergar a realidade social de forma diferenciada, as epistemologias feministas ganham destaque como um importante instrumento eman-

cipatório para mulheres e grupos marginalizados.

Com o reconhecimento e a aplicabilidade da epistemologia feminista no modo de se fazer ciência, observou-se uma pluralidade de questionamentos da estrutura tradicional. Diversas autoras, como Judith Butler (1988) e Nancy Hartsock (1985), buscaram criticar as estruturas binárias para desenvolver conceitos que não sigam com uma lógica binária de dominação. Para a epistemologia feminista, estruturas binárias são excludentes e limitantes e devem ser repensadas. Além disso, a desconstrução em si não é o objetivo central, mas sim a construção de algo novo a partir das críticas, o que consiste em um ponto de fundamental importância dessa forma de se pensar a ciência.

Em *Performatives acts and Gender Constitution: an essay in Phenomenology and Feminist Theory*, Judith Butler (1988) busca caracterizar o gênero como um ato, mostrando que sua repetição estilizada produz a expressão de gênero. Assim, a possibilidade de transformação do gênero se encontra na possibilidade de quebra do ato ou uma repetição subversiva. Segundo a autora, a repetição é uma maneira mundana e ritualística de legitimar o ato, que tem como objetivo estratégico a manutenção desse sistema binário (BUTLER, 1988). Partindo dessa lógica, Butler (1988) reconhece a necessidade de se romper com as relações duais, principalmente a dualidade de gênero, que possui um caráter extremamente reducionista. Surge, então, o conceito de indivíduo *queer*, que seria aquele que contesta as normas dominantes da heteronormatividade (LOURO, 2001).

Saindo um pouco de uma perspectiva pós-estruturalista e abordando uma perspectiva feminista marxista, Nancy Hartsock (1985), em sua discussão sobre *Money, Sex, and Power: Toward a Feminist Historical Materialism* desenvolve o conceito de materialismo histórico feminista, que aparece como importante no entendimento de como a desigualdade entre homens e mulheres possui raízes históricas, materiais e, substancialmente, injustas. Para a autora, o marxismo fornece ferramentas epistemológicas importantes para entender todas as formas de dominação e, a partir dessa abordagem, ela assume uma perspectiva do ponto de vista feminista. Hartsock (1985) afirma que as vidas dos homens e das mulheres são estrutural e sistematicamente diferentes entre si e que a teoria marxista consegue explicar "[...] por que ambas instituições e ideologias patriarcais tomam formas tão perversas e mortais e como ambas teoria e prática podem ser redirecionadas para direções mais libertadoras" (HARTSOCK, 1985, p. 231, tradução nossa⁷).

Nesse sentido, um materialismo histórico feminista aparece como algo extremamente importante, uma vez que permite explicar os mecanismos estruturais pelos quais a forma capitalista do patriarcado opera (HARTSOCK, 1985). Tal estrutura estaria ligada à ideia de uma organização social da produção, que se baseia em uma divisão sexual de trabalho entre homens e mulheres, garantindo vantagens à supremacia masculina. Dessa forma, a autora expande e modifica a análise marxista de modo a entender as dimensões de gênero e, também, de classe das relações de dominação (HARTSOCK, 1985). A categoria analítica do materialismo histórico

6 Harding desenvolve seus estudos sobre epistemologia feminista e a teoria do ponto de vista em três principais obras, sendo elas: *The Science Question in Feminism* (1986), *Who's science? Whose knowledge?* (1991) e *Is Science Multicultural?: Postcolonialism, Feminisms, and Epistemologies* (1998).

7 Both why patriarchal institutions and ideologies take such perverse and deadly forms and how both theory and practice can be redirected in more liberatory directions.

feminista representa, no espectro da epistemologia feminista, uma abordagem interessante no estudo de desigualdades estruturais de diferentes origens.

Assim, ao descrevermos os estudos e conceitos trabalhados por Butler (1988) e Hartsock (1985), observamos claramente a preocupação das autoras em construir uma nova estrutura analítica de compreensão dos objetos relativos a categorias de gênero, levando em conta as dinâmicas sociais viventes e tentando romper, assim, com o quadro de dominação masculina, heteronormativa e patriarcal. As construções de novas abordagens e entendimentos como estes são, hoje, de grande relevância devido ao caráter ético que cada um deles tem, uma vez que há uma preocupação em produzir algo que possa ser usado pela e para a própria sociedade, no intuito de produzir justiça social e epistêmica, proporcionando cada vez mais espaço para a equidade, liberdade e pluralidade.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo problematizar como as construções de gênero oprimem e dificultam a participação das mulheres nas esferas da produção do conhecimento científico. Para tanto, buscamos aliar as discussões conceituais propostas por algumas autoras feministas ao debate de abordagens epistemológicas feministas. Entendemos que a participação e o ativismo das mulheres na academia sejam um fator de grande relevância para que as estruturas sociais, produtivas e culturais possam ser repensadas. Dessa forma, o estabelecimento de uma nova estrutura ou padrões de pensamento facilitaria a participação das mulheres em arenas que antes as excluíam ou limitavam seu

acesso.

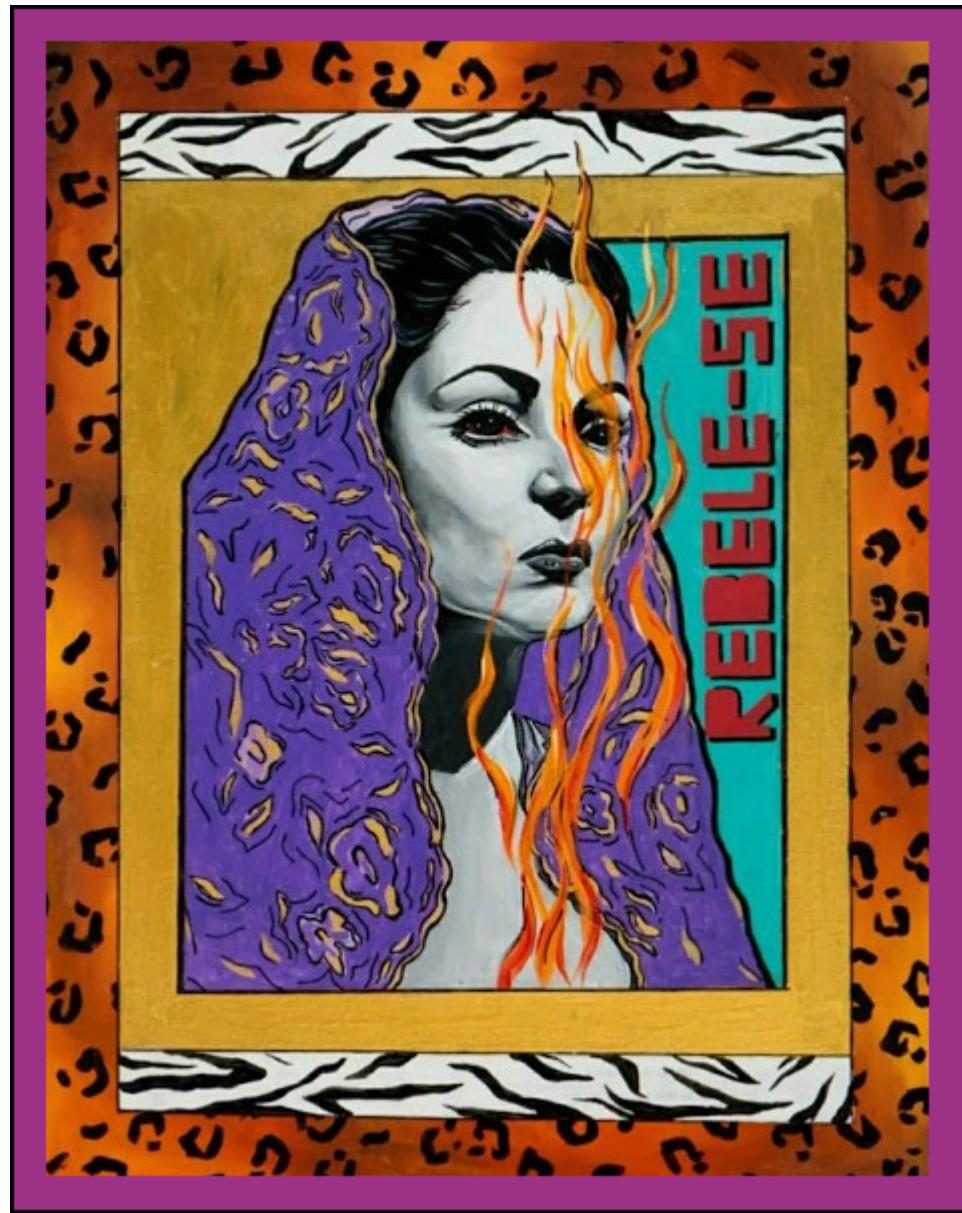
Com base nesse entendimento, apresentamos as ideias de Donna Haraway (2004) sobre a construção social das categorias de gênero; juntamente com as problematizações iniciais de Simone de Beauvoir (1967) a respeito da constituição da mulher; a abordagem performática de Judith Butler (2007) sobre gênero no contexto da heteronormatividade; e, também, os questionamentos feministas marxistas relacionados à divisão sexual do trabalho e à dominação patriarcal levantados por Gayle Rubin (1975) e Nancy Hartsock (1985). A partir dessa discussão inicial, trouxemos algumas abordagens epistemológicas que aparecem como importantes instrumentos neste processo de empoderamento das mulheres, principalmente. A epistemologia feminista surge, nesse contexto da materialização de uma forma de se fazer ciência, que tenta superar os entendimentos amplamente difundidos na sociedade, que se sustentam no pensamento de um conjunto de indivíduos que compõem um *corpus* hegemônico. Através da breve discussão realizada, pretendemos contribuir para a compreensão da importância das abordagens epistemológicas feministas, uma vez que refletem a preocupação da produção de uma ciência no caminho da promoção de uma justiça social e epistêmica, ao reconhecer e transformar a realidade de indivíduos marginalizados por construções sociais, muitas vezes baseadas no gênero, em nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Elizabeth. (2000), "Feminist Epistemology and Philosophy of Science", in E.N. Zalta (org.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford, Springer Netherlands. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology/>>. Acessado em 04/06 de 2016.
- BEAUVIOR, Simone de. (1967), *O Segundo Sexo: 2. A Experiência Vivida*. Tradução de Sérgio Milliet. 2ª Edição, São Paulo, Difusão Européia do Livro.
- BUTLER, Judith. (1988), "Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology".
- _____. (2007), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York, Routledge.
- FOX KELLER, Evelyn. (2006), "Qual foi o impacto do feminismo na Ciência?" *Cadernos Pagu*, 27:13-24.
- GORTON, William A. (2016), "The Philosophy Of Social Science". *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em: <<http://www.iep.utm.edu/soc-sci/>>. Acessado em 01/06 de 2016.
- HARAWAY, Donna. (2004), "Gênero" para um Dicionário Marxista: a Política Sexual de uma Palavra". Tradução de Mariza Corrêa, Revisão de Iara Beleli. *Cadernos Pagu*, 22: 201-246: páginas.
- HARDING, Sandra. (1983), "Why Has The Sex/Gender System Become Visible Only Now?", in S. Harding & M. B. Hintikka (orgs.), *Discovering Reality*, v., n.: 311-324.
- HARTSOCK, Nancy C. M. (1985), *Money, Sex, and Power: Toward a Feminist Historical Materialism*. Boston, Northeastern University Press.
- _____. (1987), "The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism", in S. Harding & M. B. Hintikka (orgs.), *The feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies*, New York, Routledge.
- JANACK, Marianne. (2016), "Feminist Epistemology". *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em: <<http://www.iep.utm.edu/fem-epis/#H1>>. Acessado em 25/06 de 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. (2001), "Teoria Queer - uma política pós identitária para a educação". *Revista Estudos Feministas*, 9, 2: 541-553.
- PATEMAN, Carole. (1993), *O Contrato Sexual*. São Paulo, Paz e Terra.
- RUBIN, Gayle. (1975), "The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex", in R. R. Reiter (org.), *Toward an*

Anthropology of Women, California, Monthly Review Press.

SILVA, Paula; GOMES, Paula B.; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. (2005), "Acerca do debate metodológico na investigação feminista". *Revista Portuguesa Ciência Desportiva*. 5, 3: 358-370.



Considerações Críticas acerca do Conceito de Modernidade: uma análise da “inautenticidade brasileira”

Resumo: Os trabalhos clássicos do pensamento social brasileiro trazem em suas abordagens sobre o país uma visão que Jessé Souza definiu como tese da inautenticidade brasileira. O objetivo desse artigo é identificar os pressupostos que estão orientando essa visão de “atraso” da modernidade no Brasil, no sentido de evitar sua naturalização. A hipótese é de que eles foram construídos tendo como principal base os tipos ideais weberianos, que foram apropriados em uma espécie de check list da modernidade. Dessa forma pretendo identificá-los nas obras de alguns autores centrais para o pensamento social brasileiro, a saber: Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e Roberto DaMatta. Minha análise sobre estes autores vai dialogar com as ideias de Jessé Souza e Sérgio Tavolaro para identificar as problemáticas por trás da abordagem hegemônica da modernidade e a necessidade de uma apresentação que considere a pluralidade desse fenômeno.

Abstract: The classic works of Brazilian social thought bring in their approach about the country a vision that Jesse Souza defined as the “thesis of Brazilian inauthenticity”. The objective of the article is to identify the assumptions that are guiding this view of the “backwardness” of modernity in Brazil, in the sense of avoiding its naturalization. The hypothesis is that they are constructed having as their main basis the weberian ideal types, which are appropriated in a kind of checklist of modernity. In this way, I intend to identify them in the works of some central authors for Brazilian social thought, namely Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro and Roberto DaMatta. My analysis of these authors will dialogue with the ideas of Jessé Souza and Sérgio Tavolaro to identify the problems behind the hegemonic approach to modernity and the need for a presentation that considers the plurality of this phenomenon.

Introdução

Os trabalhos clássicos do pensamento social brasileiro trazem em sua abordagem sobre o país uma visão que Souza (2000) definiu como *tese da inautenticidade brasileira*. A argumentação comum destes autores defende que o Brasil não conseguiu se modernizar de forma plena, muito em razão de limitações e problemas que têm raízes na colonização do país.

Dentre os elementos comuns a essa tese destacam-se três pilares: o iberismo (fruto de raízes dos povos da Península Ibérica, que por sua formação histórica não tinham características favoráveis à modernização); o personalismo (brasileiros estão muito centrados na figura da pessoa, incapazes de desenvolver as características individuais modernas); o patrimonialismo (forma de organização política que não se adequa ao moderno Estado racional).

O objetivo desse artigo é identificar os pressupostos que orientam essa visão de “atraso” da modernidade no Brasil, no sentido de evitar sua naturalização (SOUZA, 2000). Minha hipótese é de que eles foram construídos tendo como principal base os tipos ideais weberianos, principalmente aqueles que foram apropriados pela teoria da modernização, que tem em Talcott Parsons sua principal figura (VIANNA, 1999). Com base nesses tipos ideais foi construída uma espécie de *check list* da modernidade, que define uma linha divisória do que é ou não moderno, bem como o caminho a ser percorrido para alcançar-se esse *status*. Minha pretensão não é trazer uma contribuição original ao tema, mas uma reflexão que revise autores que se detiveram sobre essa problemática e dialogue com eles para tentar avançar em alguns aspectos. Com esse intuito retomo inicialmente a obra de Max Weber para tentar entender a forma como ele trabalha a ideia de modernidade. Nesse sentido refletirei sobre os tipos puros de dominação legítima e sua sociologia da religião, bem como os tipos ideais visando entender

sua função metodológica. Para além do sociólogo alemão, dialogarei com a obra de Alexis de Tocqueville visando a forma como ele aborda a democracia e sua contribuição para a dinâmica moderna que é estabelecida entre o Estado e a sociedade civil.

A escolha desses dois autores não é arbitrária, pois eles tratam das características da modernidade que perpassam as obras dos autores do pensamento social brasileiro. Ainda que não citados em muitos casos, ou mesmo que não tenham sido inspiração direta para o desenvolvimento dessas ideias, eles concentram os argumentos centrais que vão formar a *tese da inautenticidade brasileira*, uma visão hegemônica da modernidade, face a qual o Brasil é colocado em situação de “atraso”. Para identificar tal tese meu diálogo será com os seguintes autores: Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e Roberto DaMatta.

Por fim realizarei uma crítica ao pensamento social brasileiro a partir do diálogo com obras de Jessé Souza e Sérgio Tavolaro, no intuito de identificar as problemáticas por trás da abordagem hegemônica da modernidade e a necessidade de uma apresentação que considere a pluralidade desse fenômeno – indo de encontro à naturalização que mencionei anteriormente. Esses autores foram escolhidos não só por refletirem recentemente sobre esses temas, como também em função dos argumentos que vão ao encontro do que pretendo discutir. Nesse sentido a tentativa é de argumentar que, por um lado, a modernidade não é algo que possa ser alcançado através de uma receita; por outro, ela não se apresenta uniformemente em todas as sociedades, seja da perspectiva de sociedades nacionais, seja a partir da própria heterogeneidade interna a cada nação.

O Tipo Ideal da Modernidade

Max Weber foi um autor central para a constituição da Sociologia enquanto disciplina científica, o que lhe conferiu não só o posto de um dos três

**Antônio Cecílio
Barboni Júnior**
Graduando em
Sociologia pela
Universidade de
Brasília (UnB).

Contato:
<barbonijunior@gmail.com>

Palavras-chaves:
Pensamento
Social Brasileiro;
Modernidade no
Brasil; Inautenti-
cidade Brasileira.

Keywords:
*Brazilian Social
Thought; Mo-
dernity in Brazil;
Brazilian inau-
thenticity.*

principais clássicos (ao lado de Durkheim e Marx), como também o de um dos autores mais citados nas dissertações e teses no Brasil (VIANNA, 1999). Sua influência torna-se ainda mais clara nas obras dos autores do pensamento social brasileiro, que se valem de seus conceitos (como Patrimonialismo, Estado Racional Moderno), de suas reflexões sobre a modernidade para ancorar a avaliação do estágio de "atraso" nacional.

Para tratar da abordagem que o sociólogo alemão fez dos principais aspectos que caracterizam a modernidade, é necessário primeiro apresentar a metodologia que foi marcante nas obras desse autor: o tipo ideal. Esse instrumento conceitual é apresentado em *A 'Objetividade' do Conhecimento nas Ciências Sociais*, publicado em 1904. A argumentação em torno desse assunto é fundamental na medida em que foi esse tipo tomado como hegemonicó pela teoria da modernização, definindo as fronteiras entre o que é moderno e o que é atrasado.

Como definiu Weber (2003) o tipo ideal é uma utopia que acentua determinadas características da realidade, retratando um aspecto unilateral de um ou vários pontos de vista. O objetivo é que ele funcione como uma ferramenta heurística capaz de criar um quadro idealizado de pensamento não contraditório (do ponto de vista lógico), esclarecendo a natureza particular dos fenômenos culturais. Ao mesmo tempo, e por sua função sistemática, ele possibilita comparações entre fenômenos. Uma ressalva importante é que a ideia de ideal se refere a termos lógicos, e não a um dever-ser. Outra dimensão é o caráter de instrumento transitório, que deve sempre ser "reciclado" para acompanhar as mudanças que são características da própria realidade. A ciência vai crescer com base na crítica dos conceitos, que consequentemente levará a sua melhor adaptação aos conteúdos.

Weber ressaltava que o tipo ideal não deveria ser confundido com a realidade, pois ele não precisaria abranger todos os fatos; sendo quase que uma hipótese inicial a partir da qual passa-se a explorar a realidade. O tipo ideal não deve se confundir com uma norma, estabelecendo uma linha de desenvolvimento, nem mesmo com a teoria e a história, sendo apenas um meio para se analisar a realidade. A essa altura o leitor já deve ter percebido a importância que teve essa apresentação para a análise que se segue. É sobre a transformação do tipo ideal em um dever-ser que esse artigo vai se atentar; sobre a forma como o pensamento social brasileiro adota uma imagem absolutamente fechada e de certa forma congelada de modernidade, que será parâmetro para identificar a situação brasileira.

Retomando o argumento de sua teoria da modernidade me interessa, fundamentalmente, a análise sobre os tipos de dominação e a sociologia da religião. Ao abordar o tema da dominação, Weber (1999) a define como a probabilidade de encontrar obediência para ordens em determinado grupo, o que depende de uma vontade de obedecer deste último (essa última vontade carrega necessariamente algum tipo de interesse). Esse grupo é o quadro administrativo, e o tipo de dominação depende da natureza do motivo de se obedecer, podendo ser afetiva, tradicional, racional referente a valores ou a fins. Entretanto, a confiabilidade da dominação só

vem a partir de sua legitimidade.

Há três tipos puros de dominação legítima: racional (crença na legitimidade das ordens estatuídas e de direito de mando); tradicional (crença na santidade das tradições e na sua autoridade); carismática (veneração extra cotidiana de santidade da tradição, heroísmo ou caráter de uma pessoa e suas ordens). Para fins desse artigo, interessam apenas a dominação legal e a tradicional. A legal é o tipo que marca a modernidade, e a tradicional, mais particularmente a dominação patrimonial, é aquela associada ao Brasil nas análises sociológicas que refletem a inauthenticidade.

No tipo ideal da dominação legal, todo direito pode ser estatuído de forma racional visando ao respeito ou reconhecimento dos associados. Esse direito constitui-se de regras abstratas e impersonais. Obedece-se a norma, não a pessoa, sendo aquela objetiva e racionalmente limitada. Essa argumentação é fundamental, pois é a base do pilar do personalismo, apontado durante a introdução como um dos que marcam e definem o "atraso" brasileiro.

Para Weber, o quadro administrativo seria formado por pessoas com especialização profissional. Há uma separação entre funcionários e meios de administração e produção, ou seja, entre o patrimônio institucional e o patrimônio privado, separação essa que se estende para o espaço de trabalho, dividindo o espaço profissional e o domicílio. Esse ponto, por sua vez, é importante para definir a dinâmica que se estabelece entre as esferas daquilo que é considerado público e privado, ao estender essa classificação para o nível do Estado. O tipo mais puro de dominação legal se dá com um quadro administrativo burocrático, incorporando precisão, disciplina, confiabilidade, intensidade, produtividade, e uma centralização de conhecimento profissional que marca a qualificação dos funcionários. Estes, ao mesmo tempo, não teriam posse de seus cargos.

A dominação patrimonial, por sua vez, é um tipo de dominação tradicional em que o quadro administrativo é composto por indivíduos para os quais vale a fidelidade pessoal. A existência de um quadro e o poder não extremo do senhor caracteriza o Estado patrimonial, em oposição à dominação patriarcal, que está restrita à esfera doméstica. Há pleno direito pessoal do senhor conferido pela tradição, que pode se valer da coação física para se manter, ao mesmo tempo que é limitado por ela.

Nessa formação pode haver certa racionalização a partir da economia monetária, cobrando-se impostos e gerando monopólios. Entretanto, a diferença para o capitalismo é que a racionalização não é focada na produção, mas nos interesses do princípio. O mesmo vale para seu quadro administrativo, já que a seleção é decisão do senhor. Além disso, os funcionários se apropriam do cargo e dos meios materiais de administração. O senhor deve garantir que os funcionários não tomem posse dos cargos definitivamente, uma vez que esses postos dependem do estabelecimento de uma relação de gratidão.

No que tange ao tema das religiões, dialogo com a argumentação de Jessé Souza (1998) apresentada em seu artigo *A Ética Protestante e a Ideologia do Atraso Brasileiro*. Segundo esse autor, uma

perspectiva neo-evolucionista aparece em Max Weber de forma mais marcante em seus trabalhos na área de sociologia da religião. Essa foi a base de sua teoria da modernidade, que impactou fortemente a concepção de "desvio" associada ao Brasil. Esse neo-evolucionismo se esforçou por universalizar determinadas estruturas de desenvolvimento, não importando seus conteúdos particulares.

A particularidade do ocidente está precisamente na dimensão de tensão entre a dualidade sagrado-profano; a ética religiosa visa se impor como lei para o mundo. É assim com o judaísmo antigo, e também com o protestantismo, mas particularmente com o calvinismo através da doutrina da predestinação. O crente depende de si mesmo e apenas sua humildade e obediência podem salvá-lo. A certeza da salvação é garantida pelo trabalho, sendo esse o princípio que guia toda vida do fiel, racionalizando-a. A superação plena do mundo tradicional vem com a transição moral da ética da convicção para a ética da responsabilidade, levando à secularização e à subjetivação moral. Nesse sentido há um potencial crítico que liberta o indivíduo da tradição, abrindo espaço ao mercado capitalista, democracia e ciência experimental.

Souza alerta para a existência de uma revolução da consciência protestante ascética, pois ela impacta muito além da esfera econômica, em oposição a uma possível leitura de *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Weber admira a capacidade de autocontrole e dominação do mundo dos protestantes ascéticos; essa admiração no pensamento social brasileiro se dá com o caso dos EUA, tido como o grande exemplo do tipo ideal moderno. Com sua racionalidade específica o Ocidente seria capaz de produzir significados culturais e validade universal, o que indicaria a exemplaridade e a superioridade desse modelo.

A partir do que foi apresentado é possível delinear o tipo ideal da modernidade que foi posteriormente consolidado pela teoria da modernização. Ele é fruto da dominação legítima racional-legal, impersonal, objetiva e capaz de racionalizar os processos, de forma a potencializar o trabalho empregado neles, através da burocracia. Esta é a base do Estado moderno. Outro pilar da modernidade está na mentalidade desenvolvida pelo protestantismo ascético, que se espalha nas esferas sociais, seja economia, política, ciência, arte ou justiça. Através da noção de dignidade, atingida através do trabalho, da disciplina, do autocontrole e do pensamento prospectivo, capaz de racionalização; e sendo autocentrado os indivíduos desenvolvem uma ética própria para a modernidade (SOUZA, 2000).

A democracia moderna em Tocqueville

Cabe agora entender as contribuições de Tocqueville para esse tipo ideal. Na análise feita ao longo de *A Democracia na América*, publicado em 1835, Tocqueville (2005, 2004) tentou compreender os aspectos característicos do sistema democrático estadunidense, com o qual se deparou no período que realizou um estudo do sistema penitenciário do país. O que o intrigou foi a igualdade de condições, como o principal elemento desse sistema democrático, tendo impactos sociais, políticos, econômicos; ou seja, a fundo essa característica permeava tudo

o que ele observou.

Para o autor a igualdade seria uma tendência universal rumo ao nivelamento da sociedade, sempre contínua, caminhando ao encontro da democracia. Ele argumentou que a igualdade de condições gera amor pela própria igualdade, sendo esse o sentimento que move a democracia. Em sua forma ideal, a igualdade chega mesmo a se completar pela liberdade pura. Apesar de os indivíduos apreciarem a liberdade, não é ela que caracteriza a democracia, pois pode existir sem esse sistema.

Ao comparar liberdade e igualdade, Tocqueville aponta que a primeira é mais fácil de ser percebida em termos de seus impactos, bem como atua mais rápido. Já a segunda caminha mais lenta e estável, sendo seus males mais difíceis de serem notados. As vantagens da liberdade demoram, podem ser sublimes, mas se restringem a poucas pessoas e pontualmente, enquanto "a igualdade proporciona cada dia uma multidão de pequenos prazeres a cada homem" (TOCQUEVILLE, 2004, p. 115). Quando se trata de uma recém derrubada hierarquia, essa paixão pela igualdade fica ainda mais cega. As pessoas "suportarão a pobreza, a submissão, a barbárie, mas não suportarão a aristocracia" (TOCQUEVILLE, 2004, p. 116).

Segundo o autor, também se tornam mais cômodas as relações na democracia. Isso porque quando não há mobilidade social, as pessoas não temem ascender ou descender na hierarquia social. Se houver hierarquia, há batalha para ascender e para barrar as camadas que vem de baixo. Já nos EUA não haviam, na argumentação do autor, privilégios de nascimento e de riqueza, o que permitia às pessoas se reunirem sem medo.

Tocqueville aborda os métodos para juízo público de ações, ou seja, se as ações são vistas a partir da justiça ou da honra. Essa última vem das necessidades particulares de cada classe; necessidades específicas para as quais se adequam as virtudes mais convenientes. Um exemplo está na Idade Média com a coragem militar, fidelidade ao senhor, patriotismo – são virtudes que interessam ao senhor na manutenção de suas propriedades e na sua legitimação.

A honra, no caso do EUA, consiste em virtudes pacíficas que regulam o corpo social e favorecem os negócios. São exemplos a ambição e a defesa da família – virtudes que devem atuar com vistas a garantir a ordem pública e o bem-estar geral – além da coragem (para manutenção e prosperidade dos EUA) e o trabalho. Entretanto, num contexto democrático, a honra perde força: "(...) As dessemelhanças e as desigualdades dos homens é que criaram a honra; esta se debilita à medida que essas diferenças se apagam, e desaparecem com elas" (TOCQUEVILLE, 2004, p. 302).

Está em Tocqueville outro argumento central para a construção do tipo ideal da modernidade: a relação entre a sociedade civil e o Estado. O autor traz as noções e autogoverno e associativismo como características centrais da democracia. É exatamente a partir dessas ideias que alguns intelectuais, como Raymundo Faoro, vão refletir sobre o Brasil como um país de sociedade "amorfa", cujos indivíduos não participam da política por incapacidade

ou desinteresse. Além disso, eles seriam incapazes de se associar voluntariamente para agir de forma coesa em prol dos interesses da sociedade civil, seja por sua característica "amorfa", seja por um Estado patrimonial que os inibem. Passo agora para a análise mais aprofundada desses temas.

O Tipo Ideal da Modernidade no Pensamento Social Brasileiro

No Brasil, os tipos ideais weberianos aparecem como instrumentos da teoria da modernização, utilizados para explicar o "atraso" brasileiro e o caminho para se alcançar o moderno. Haveria um vício brasileiro de origem, resultado de nossa colonização ibérica e patrimonial, que trouxe um Estado absolutamente autônomo, capaz de inibir a sociedade civil (VIANNA, 1999), conforme explorarei nos autores que se seguem.

Nesse sentido faz-se importante também a reflexão de Tocqueville, que ao destacar os EUA como parâmetro de sociedade moderna e democrática, possibilitou a comparação com o Brasil. As ideias encontradas nesses dois autores são, por isso, fundamentais para entender os pressupostos que lança mão a tese da inautenticidade brasileira. Isso será exemplificado da maneira como acontece em alguns dos principais autores do pensamento social brasileiro.

Devo ressaltar, antes dessa exposição, que minha pretensão não é defender que esses autores tratavam exatamente da mesma forma o Brasil. Antes, meu argumento é que há um determinado núcleo comum, uma certa regularidade na dispersão, que perpassa suas obras e que deve ser melhor explorada. Isso porque se trata de um conjunto de pressupostos fundamentais para entender a imagem do Brasil como um caso de "desvio" ou de "singularidade" (TAVOLARO, 2014).

Em Gilberto Freyre (2005, 2013) há uma variável independente que coloca o Brasil no *status* de semi-moderno. Isso acontece quando ele fala, em *Casa-Grande & Senzala*, obra de 1933, de uma espécie de autarquia formada ao redor do *pater familias* que se estende, em suas influências, para além do período de colonização. O domínio dessa figura era pleno, seja sobre a produção no engenho, sobre a política, sobre a justiça, sobre sua mulher e seus filhos, sobre a esfera religiosa; estavam todos reunidos em torno desse poder patriarcal, que dominava de acordo com suas inclinações emotivas.

Ainda que seu poder tenha sido confrontado pelo processo de modernização que, segundo Freyre, se deu com a chegada da família real ao Brasil em 1808, o patriarcado estendeu suas influências para além desse período. Exemplo disso são as relações sadomasoquistas estabelecidas entre o senhor e o escravo. O próprio Freyre admite que a invasão dessa lógica sobre a vida pública permite observar a dialética do mandonismo e do autoritarismo por parte dos senhores, e do populismo e messianismo por parte das massas. Portanto, ele acredita que é dessas relações que vem o "mandonismo político", uma relação que chega a ser sádica, de um "governo másculo e corajosamente autocrático" (FREYRE, 2005, p. 114). Ao mesmo tempo, se desenvolvem nessa mesma vida pública as relações base do "fa-

milismo". É possível perceber que essa dinâmica escapa completamente ao tipo racional-legal definido por Weber.

Outro ponto que Freyre ressaltou é o da mestiçagem, uma vez que os primeiros colonizadores nada mais fizeram do que se dissolver numa mistura de raças. Para o autor, o processo de cruzamento das raças foi fundamental para se alcançar a harmonia na sociedade brasileira. Este argumento remete ao dualismo que dá nome ao seu livro: é a relação entre a casa-grande e a senzala que sustenta a harmonia. Freyre indica que:

"É verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismo contundentes, amortecendo-lhes o choque, ou harmonizando as condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e frequente mudança de profissão e de residência, o fácil e frequente acesso a cargos e elevadas posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país" (FREYRE, 2005, p. 117).

Daí a crítica do autor em *Sobrados e Mucambos*, publicado em 1936, aos processos de urbanização e industrialização no Brasil, que, segundo ele, apenas atrapalharam o equilíbrio que havia na situação anterior. Com o processo de urbanização, ou seja, o domínio da cidade frente ao campo, muito moradores urbanos foram favorecidos pela corte, que chegou em 1808, com privilégios políticos e econômicos. Por outro lado, os latifundiários, sem o apoio da Coroa, viam-se entregues à pressão em cima dos empréstimos tomados. A casa-grande, antes soberana e emanando poder, agora passa a ser perturbada por agentes de cobrança, situação humilhante para os senhores de engenho. Às vezes, eram mesmo os filhos e netos dessa antiga elite se vingando ou expressando o choque geracional face àqueles que estavam tão distante política e moralmente. Bacharéis, meninos formados em direito, aplicando a lei sobre seus pais e avôs, garotos formados em medicina desprestigiando a medicina caseira da mãe e da avó. Também a Igreja se tornou mais independente dessa oligarquia regional, já que os padres não estavam mais na casa-grande (FREYRE, 2013).

Este processo foi vagaroso, contínuo e de forma alguma linear, mas culminou com mais individualismo para a mulher, o menino, o negro. O patriarcado se urbanizou, se modernizou o transporte, o saneamento, a rotina doméstica, até mesmo o papel da rua. Junto às fábricas vieram estrangeiros para ocupar diversos novos ofícios. A Europa moderna, por sua vez, foi um modelo para a elite, que passou a ocupar ou surgiu em território urbano. Tudo isso ocorre, entretanto, em detrimento da antiga sociedade elogiada por Freyre, que não acredita na possibilidade de sustentação da organização social moderna. Para o autor, romper com a especificidade brasileira, a mestiçagem e a harmonia entre as raças que caracterizou a formação do país, é o que coloca o país na situação de "desvio", rompendo com sua "singularidade".

Sérgio Buarque de Holanda (1995) é o autor que dialogou mais diretamente com a contribuição da tipologia weberiana para analisar as questões do “atraso” brasileiro. Seu argumento em *Raízes do Brasil*, de 1936, é que a herança da colonização ibérica (cuja matriz europeia estava em zona fronteiriça, desviante da formação moderna do continente) tem como principal marca o personalismo. Ele se caracteriza pela falta de racionalização da vida e marcou as nações ibéricas e suas colônias; a psicologia desses povos é a repulsa a toda moral fundada no culto ao trabalho. O ócio importa mais que o negócio, a contemplação e o amor valem mais que a atividade produtora. São aqui precárias as ideias de solidariedade, existindo só quando há uma vinculação por interesses.

Tal é a forma geral que herdamos da Península Ibérica e que constituiu nossa cultura. Ela impede a associação e a organização racional burguesa; mesmo os valores dessa população tem como centro a figura da pessoa. Por outro lado, a plasticidade característica do português não demandou grandes alterações morais e de valores – daí a ideia de singularidade brasileira, no sentido de uma adaptação própria da modernidade.

O Estado no continente europeu não é uma ampliação do círculo familiar, ou integração de agrupamentos com vontades particularistas. Ele nasceu exatamente pela transgressão da ordem doméstica e familiar, fazendo do indivíduo um cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável ante as leis. O moderno sistema industrial é responsável por separar empregadores e empregados em termos de relações e antagonismo de classe, e não mais de intimidade expressa uma lógica nesse sentido. Em oposição à família, ganham espaço ideias como as de iniciativa pessoal e concorrência entre cidadãos.

Entretanto, no caso brasileiro não foi possível às elites agrárias entenderem a necessidade de distinção entre o espaço público e o privado. Nesse contexto, Sérgio Buarque constrói seu conceito de *homem cordial*, aquele que tem lhaneza no trato, hospitalidade, generosidade, virtudes sempre elogiadas nos brasileiros pelos estrangeiros que aqui chegam. Isso é influência direta de nosso passado rural e patriarcal. Essa cordialidade não significa polidez, mas uma ética de fundo emotivo, um culto que dispensa esforço, diligência, tirania sobre si mesmo, corrompendo nosso sentimento religioso. As elaborações políticas apelam aos sentimentos e sentidos mais que à razão e à vontade.

Por isso, o Brasil vai de encontro aos pressupostos apontados por Weber no protestantismo ascético, contrariando a necessidade moderna de racionalidade e trabalho. Ao mesmo tempo, a impossibilidade de separação entre o público e o privado prejudica a organização do Estado, nos termos que apresentei na primeira seção a partir de Weber, e a perfeita relação entre o Estado e a sociedade civil, tal como aparece em Tocqueville (2005).

Outro autor fundamental para o pensamento social brasileiro é Raimundo Faoro (2001). Em *Os Donos do Poder*, publicado em 1958, ele argumenta pela centralidade do caráter patrimonialista do Estado brasileiro, que impõe uma lógica de privilégios,

herança do sistema político português. O prematuro processo de centralização e monetarização de Portugal face às demais nações europeias produziu esse Estado patrimonial, enquanto em outros países europeus a superação da contradição entre a nobreza e a burguesia conduziu ao capitalismo, em detrimento do feudalismo com seu poder fragmentado; em Portugal foi o Estado Patrimonial responsável por controlar a economia. Apesar de dialogar com o conceito de Weber, o autor não tem o mesmo cuidado histórico que o autor alemão teve ao cunhá-lo: ele é utilizado para explicar cinco séculos de história, apresentando-se como uma espécie de maldição lusitana que se transfere à colônia (SOUZA, 2000).

Há ainda, em Faoro, uma visão liberal de que a sociedade burguesa deve se constituir antes do próprio Estado. Caso contrário, não haveria condição que possibilitasse a liberdade necessária ao desenvolvimento moderno, uma vez que o Estado reprimiria a livre iniciativa e produziria atraso. Entretanto, o autor não observa que isso é uma exceção no Ocidente, sendo EUA o único país a assim ter se desenvolvido (SOUZA, 2000). Aqui são importantes as reflexões sobre os EUA feitas por Tocqueville (2004), centrais para o imaginário de que a sociedade moderna deve fundar-se no associativismo.

Por fim, um último exemplo pode ser dado com Roberto DaMatta (1997), que através de sua perspectiva culturalista buscou ver por trás do cotidiano, ritos e ações, adotando como principal parâmetro de comparação os EUA. Nesse sentido, o autor de *Carnavais, Malandros e Heróis*, de 1979, opõe indivíduo e pessoa como partes de uma relação dialética que explica o dilema brasileiro numa leitura mais contemporânea que dos autores explorados anteriormente. Ele se inspira na metáfora da “casa” e da “rua” de Gilberto Freyre (2013), associando a pessoa à primeira, ao ambiente doméstico, dotado de relações íntimas; à segunda corresponde o mundo do indivíduo, impessoal, igualado como cidadão na sociedade democrática.

Em geral os rituais de passagem são da pessoa em direção ao indivíduo, à medida que crescemos em direção à “rua/vida” (escola, mercado de trabalho); e de novo à pessoa, quando estabelecemos laços. Nos círculos médios e altos deve-se destacar a figura dos mediadores, que ajudarão a enfrentar a “vida”. Quem não pode contar com esses mediadores está à deriva das leis – não só jurídicas, mas também econômicas – e só assume o papel de pessoa na família (se é que a tem); esses “indivíduos integrais”, que não têm alternativa que não seja seguir a lei, sofrem com a passagem radical do nível da pessoa ao nível do indivíduo. Por isso o Brasil estaria fora do sistema de estruturas modernas, impessoais e racionais do Estado e do mercado – DaMatta dialoga com a tese weberiana sobre a ética do protestantismo ascético, que não é encontrado no Brasil.

Nesse contexto o “Você sabe com quem está falando?” configura-se como uma prática do cotidiano que contraria o espírito cordial do carnaval, do samba, das festas, da harmonia que supostamente caracteriza o Brasil. Esta expressão representa um rito de autoridade que apela às relações historicamente hierarquizadas da sociedade brasileira, opondo-se ao ideal de igualdade. Dialogando com Tocqueville, este fenômeno explica a falta de associação no país, uma

¹ O conceito de modernidades múltiplas foi desenvolvido pelo sociólogo israelense Shmuel Eisenstadt. Para um aprofundamento no tema ver Eisenstadt (2001, p. 139-163.).

vez que essa hierarquia remete às sociedades aristocráticas: usam-se “os laços de subordinação para inferiorizar um outro indivíduo que (...) seria igual” (DAMATTA, 1997, p. 187). Por isso, não basta analisar as classificações geradas pelos eixos econômicos, mas também classificações morais com base em relações de intimidade social.

Esta expressão interroga sobre dois aspectos: delimita as hierarquias e testa o conhecimento do interlocutor. No caso estadunidense, o uso do “*who you think you are?*” é uma inversão em que não se chama superioridade para quem fala, mas sim se esforça para tirá-la do interlocutor que tenta se colocar como superior. Esse duplo código segue a lógica de “aos inimigos a lei, aos amigos tudo”; postulam-se hierarquias que podem tanto fugir da lei quanto fazê-la valer, sempre estando relacionado à posição de pessoas que “são alguém” na sociedade. Há dois níveis: o do indivíduo, sujeito da lei impersonal e universalizante; e o da pessoa, que age pelo “jeitinho”, pela “malandragem”, merecendo tratamento especial, solidário.

Esses autores, para além de todas as suas contribuições ao pensamento social no Brasil, sempre trazem na sua argumentação um esforço comparativo. Este esforço recorre, por um lado, à noção de modernidade (construída a partir do tipo ideal abordado quando foram apresentadas as contribuições de Weber e Tocqueville, e resumida nos três pilares que serão expostos adiante), e por outro, da imagem do Brasil como uma nação “atrasada” ou “desviante”. Os autores apresentam sempre uma resistência em colocar o Brasil em um patamar semelhante ao das chamadas “sociedades modernas centrais”, o que acontece inclusive com Jessé Souza (TAVOLARO, 2005).

Crítica da “Inautenticidade Brasileira”

Após a exposição desse recorte do núcleo do pensamento social brasileiro, irei dialogar, por um lado, com as contribuições de Souza (2000) a respeito de uma modernidade que necessariamente é seletiva, na medida em que não chega da mesma forma para parcelas que estão separadas de acordo com a estratificação social. Por outro, há as contribuições de Sérgio Tavolaro ao contestar a visão hegemônica de modernidade, unilateral, congelada, sem variações. Assim, pensar em modernidade multifacetada e em globalização ajuda a escapar da elaboração hegemônica de modernidade que não leva em consideração a multivariiedade desse fenômeno.

A argumentação desenvolvida por Tavolaro (2005) ao longo do artigo *Existe uma Modernidade Brasileira?* torna-se interessante nesse sentido. O autor tentou desenvolver novas formas de análise que se opusessem ao discurso hegemônico que, até então, tinha definido o que é a modernidade de forma ossificada. Esse discurso postula que a modernidade constitui-se de três pilares: diversificação/complexificação social, secularização, separação entre público e privado. Dois outros são acrescidos em um artigo mais recente, *A Tese da Singularidade Brasileira Revisitada*: economia emocional autocentradra (cujo principal exemplo é o do protestantismo ascético) e divórcio entre sociedade e natureza (TAVOLARO, 2014). De fato, esses elementos conseguem congregar os principais argumentos apresen-

tados pelos autores acima no sentido de enxergar o Brasil como um caso singular de modernização ou mesmo modernidade.

O argumento central será em torno do uso da ideia de *modernidades múltiplas*¹. Havia um imaginário de que a modernidade iria dominar todas as sociedades, mas após a Segunda Guerra Mundial notou-se mais facilmente os impactos que tinham a tradição, a cultura e as histórias específicas das diversas sociedades sobre a estruturação da sua configuração moderna. Essas variações se estabelecem mesmo nas “sociedades modernas centrais”.

Esse conceito permite evitar estereótipos e retratos congelados formados pelo discurso sociológico dominante, a partir do qual Estado, mercado e sociedade civil constituem esferas separadas com lógicas internas próprias; com normatividade desencantada e impersonal; com as instâncias públicas e privadas também separadas e com lógicas diversas. Abraçar esse pacote de forma plena impede o reconhecimento de suas variações, mesmo nas sociedades ditas centrais, bem como torna mecânico o reconhecimento do Brasil como “desviante”.

Tavolaro (2005) propôs que existem padrões variados para os três pilares, que consideram as contingências da disputa de projetos sociais, demandas, interesses e visões de mundo disparem em sua busca por dominação, no sentido weberiano. Também é importante destacar que não se pode estabelecer entre esses padrões uma escala que defina qual situação é mais ou menos moderna com relação à outra. Um esforço nesse sentido seria mesmo fútil, pois na argumentação do autor não faz sentido hierarquizar as diversas formas com que se apresenta o moderno.

A percepção do moderno como conflito de interesses e busca por se sobressair evita concepções essenciais do social, indo de encontro à ideia de herança cultural ibérica ou de dependência econômica. É possível olhar para a recente história brasileira e reconhecer não uma coerência e inexorável continuidade, mas disputa e busca por dominação. A contingência da modernidade brasileira deve ser apreendida e considerada, bem como das “sociedades modernas centrais”, em um esforço analítico; depois deve haver o reconhecimento de disputas e demandas competindo pela direção da organização social, econômica e política visando institucionalizar seu padrão de sociabilidade.

Uma última perspectiva interessante desse texto é o caráter tendencialmente global da modernidade. Isso porque ela é um processo que transcende fronteiras nacionais e não é linear, tendo como fundo mais amplo a globalização – entendida como cenário de coexistência assimétrica de tipos de sociabilidade e projetos. Somados, contingência e caráter global impedem que as “sociedades modernas periféricas” sejam vistas como receptoras passivas e imperfeitas da modernidade, ainda que obviamente devam ser consideradas as assimetrias através das quais essa dinâmica se dá. Há, nesse sentido, um processo de descentralização da produção e disseminação da modernidade.

A partir da percepção dessas nuances constitutivas do desenvolvimento da modernidade, que a

fundo é singular em todas as sociedades em que se coloca, Tavolaro (2005) propõe a necessidade de um esforço analítico para reconhecer essas particularidades. De certa forma, é nesse sentido que argumenta Jessé Souza em *A Modernização Seletiva*. Nessa obra, o autor vai defender que a modernização é seletiva em qualquer sociedade nacional, ou seja, nenhuma representa de maneira totalmente fiel o tipo ideal traçado pelos clássicos da sociologia e posteriormente utilizado de forma prescritiva pela teoria da modernização. Para evidenciar esta argumentação, ele explora os casos de EUA e Alemanha, considerados casos paradigmáticos da modernidade (SOUZA, 2000).

Souza (2000) aponta os EUA como um caso específico, em que há uma religião civil que guarda a cultura normativa a partir de pontos comuns das várias religiões, o que é fundamental à formação social desse país. Esta religião defende o estabelecimento de um contrato com Deus, como fizeram os judeus levando ao protestantismo ascético. O caso americano é singular, e ainda que tido como versão de ouro também se constitui em uma modernidade seletiva, pois o princípio de impessoalidade presente no protestantismo ascético, apesar de levar ao associativismo, retira o elemento de empatia entre a própria população, como defende o autor.

Na Alemanha há uma especificidade relacionada ao protestantismo luterano, defendendo que as pessoas estão preenchidas por Deus, não precisando atuar sobre o mundo, o que as leva a uma postura de aceitação, por um lado, e da interioridade que é marca da autoimagem alemã, por outro. Mas a *bildung* (construção interior da personalidade) vai interessar na medida em que passa a significar abertura à alteridade, a um ponto de vista geral. Essa mudança se dá devido aos acontecimentos da primeira metade do século XX, principalmente o nazismo. Há uma demanda por ajustar-se à modernidade, particularmente através do ideal de comunitarismo.

Se nos EUA melhor se desenvolveu o princípio da dignidade através da liberdade individual e da igualdade perante a lei, na Alemanha pós-nazista foi onde ganhou protagonismo o princípio da alteridade, em que sua generalização garantiria respeito à pluralidade, um sentido não tradicional de *bildung*. Entretanto, mais uma vez vale a ressalva de Tavolaro a Jessé Souza: o conceito de modernidade seletiva leva a interpretação de que há uma oposição entre moderno e tradicional dentro das próprias sociedades nacionais, perspectiva que também me parece equivocada (TAVOLARO, 2005). Isso porque a modernidade deve ser vista como um processo cercado por contingências, e não como um estágio ou pilar ao qual as sociedades nacionais devem alcançar e aí permanecer.

Um último ponto a ser aqui abordado tem inspiração exatamente através dessa ideia de seletividade que é interna a cada sociedade. A questão que aqui interessa é a visão das próprias sociedades nacionais não como um bloco coeso e não contraditório de modernidade. A argumentação aqui seria, então, a existência de modernidades múltiplas dentro das próprias sociedades, e não de uma oposição entre o moderno e o tradicional.

Essa reflexão é importante, pois Tavolaro (2005)

conclui seu artigo propondo que outra possibilidade seria uma posterior comparação entre as diferenças de cada sociedade nacional, por sua vez, visando entender de forma mais plena tais particularidades. Um desafio que parece se colocar a esse esforço comparativo é exatamente considerar que a análise através de padrões variados se vale de tipos ideais, e nesse sentido é fundamental lembrar que esses padrões são de fato caricaturas da realidade.

Para deixar esse ponto mais claro, pode ser tomado como exemplo o Brasil. Pensar uma modernidade que abranja o país como um todo e de maneira uniforme é tratar a realidade de forma demasia-damente simplificada, naturalizando as identidades nacionais que são construções históricas a partir de interesses políticos e sociais (SAID, 2005). Mais interessante seria observar as próprias variações de padrões entre regiões, por exemplo (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Sul), entre a forma que ela se dá nas capitais e regiões metropolitanas, por um lado, e no interior, por outro. Esse parece ser um passo importante para que a seguir possa-se comparar de fato sociedades nacionais como um todo, pois ao levar em consideração tais variações internas, evitam-se certas simplificações que podem implicar em análises equivocadas.

Considerações Finais

Caminhando para o final desse artigo, algumas reflexões mostram-se interessantes de serem realizadas no intuito de explorar melhor a própria tese da inautenticidade em mais algumas de suas implicações. Primeiro, ressalto que ela retrata, de certa forma, uma autoimagem do Brasil que a princípio faz sentido, e assim dialoga com a realidade. Aí reside sua maior força, ao selecionar determinados elementos que a corroborem, ainda que, como Tavolaro (2014) chama a atenção, a tese da inautenticidade não tenha o sucesso pretendido ao tentar explicar a realidade. Portanto, é fundamental a reflexão crítica de seus pressupostos, entendendo a forma como ela se constrói e como trabalha com elementos do senso comum (SOUZA, 2000).

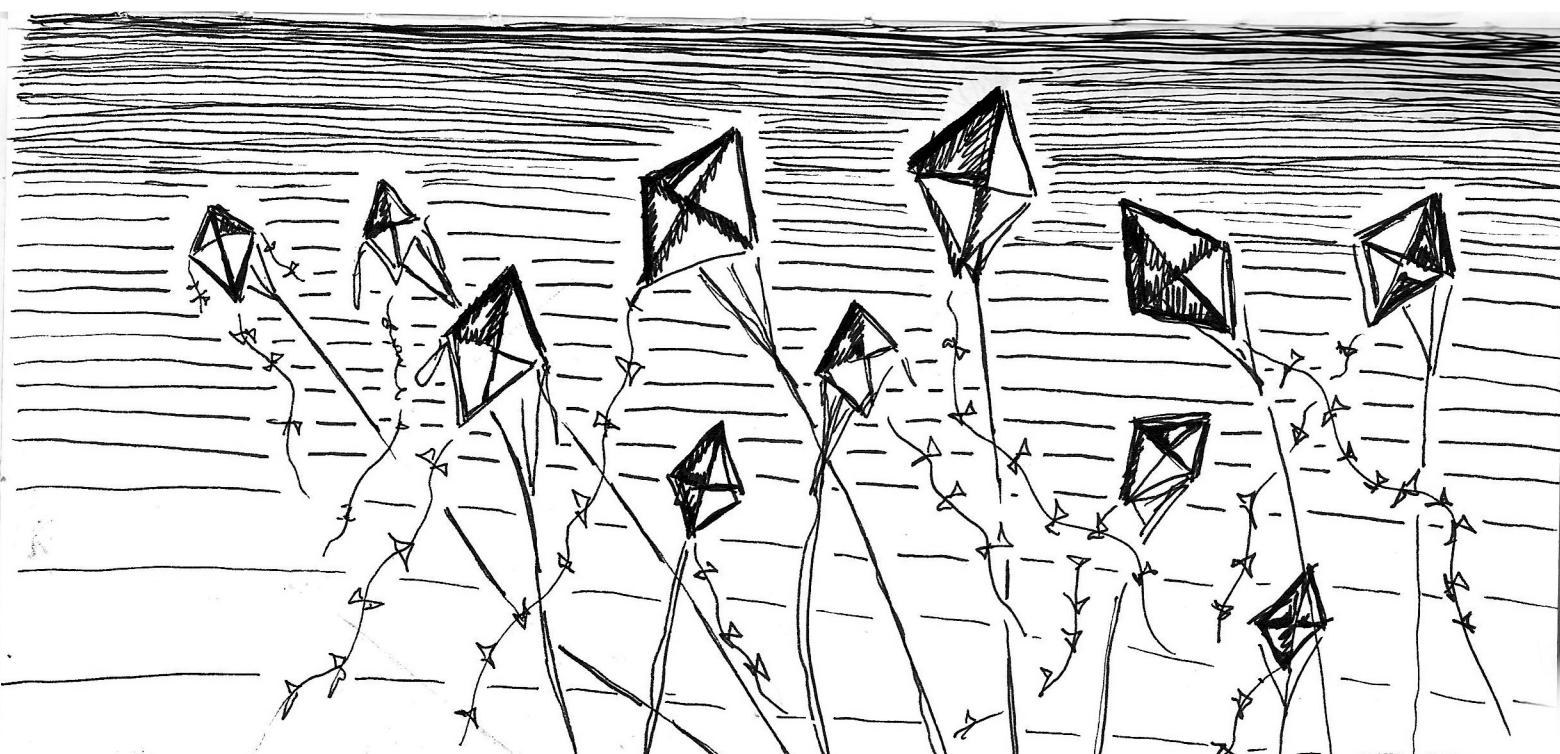
Outro ponto a ser retomado é a discussão acerca dos tipos ideais. Eles ganham maior importância na reflexão deste artigo porque sua apropriação, principalmente ao se tratar dos conceitos weberianos, abandona o caráter de caricatura que visa exaltar determinados aspectos da realidade para tomar um caráter prescritivo. A análise que Weber faz da modernidade, principalmente de seus problemas e desafios, é transformada, no caso brasileiro, em uma forma de ler sua obra tão somente secundária, substituída por uma leitura que tenta definir o percurso necessário para atingir a modernidade. Modernidade que é vista como um fenômeno ossificado, uniforme e livre de ambiguidades (VIANNA, 1999).

Toda a argumentação ao longo deste artigo se deu em busca de identificar a forma como esse processo ocorre no pensamento social brasileiro e tentar criticá-lo, pensando em novas visões sobre a modernidade. Esse é um dos grandes desafios no meu modo de entender: um esforço analítico sobre esse fenômeno que leve em consideração toda a sua complexidade. Obviamente que com isso a pretensão não é diminuir os trabalhos feitos até então, acusando-os de serem simplistas e ignorarem tal

dimensão. O que está em questão é uma visão que perceba a pluralidade como a própria modernidade desenvolve-se. Nesse sentido, parece ser mais rica a abordagem proposta por Tavolaro (2005), percebendo seu caráter de processo e todas as contingências que a cercam.

Referências Bibliográficas

- DAMATTA, Roberto. (1997), *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6ª edição, Rio de Janeiro, Focco.
- EISENSTADT, S. N. (2001), "Modernidades múltiplas". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35:139-163.
- FAORO, Raymundo. (2001), *Os Donos do Poder: formação do patronado político brasileiro*. 3ª edição, São Paulo, Global.
- FREYRE, Gilberto. (2005), *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 50ª edição, Global Editora, São Paulo.
- FREYRE, Gilberto. (2013), *Sobrados e Mucambos*. 1ª edição digital, Global Editora, São Paulo.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. (1995), *Raízes do Brasil*. 26ª edição, São Paulo, Companhia das Letras.
- SAID, Edward. (2005), *Representações do Intelectual: as conferências Reith de 1993*. Tradução de Milton Hatoum. São Paulo, Companhia das Letras.
- SOUZA, Jessé. (1998), "A Ética Protestante e a Ideologia do Atraso Brasileiro". *Revista Brasileira Ciências Sociais*, 13, 38115-135.
- SOUZA, Jessé. (2000), *A Modernização Seletiva: uma interpretação do dilema brasileiro*. Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- TAVOLARO, Sergio. (2014), "A Tese da Singularidade Brasileira Revisitada: desafios teóricos contemporâneos". *Dados*, 57, 3:633-673.
- TAVOLARO, Sergio B. F. (2005), "Existe uma modernidade brasileira? Reflexões em torno de um dilema sociológico brasileiro". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20, 595-22.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. (2004), *A democracia na América: sentimentos e opiniões*. Tradução de Eduardo Brandão. 2ª edição, Martins Fontes, São Paulo.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. (2005), *A democracia na América: leis e costumes*. Tradução de Eduardo Brandão. 2ª edição, Martins Fontes, São Paulo.
- VIANNA, Luis Werneck. (1999), "Weber e a Interpretação do Brasil", in J. Souza (org), *O Malandro e o Protestante*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- WEBER, Max. (1999), *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia comprensiva*. Tradução de Régis Barbosa e Karen Barbosa. São Paulo, Editora Universidade de Brasília.
- WEBER, Max. (2003), "A 'Objetividade' do Conhecimento nas Ciências Sociais", in F. Fernandes (org), *Sociologia: Weber*, São Paulo, Editora Atica.



A Ocupação e a Perseguição Política Contra os Estudantes: O Caso das Expulsões e Suspensões dos '20 de Camaçari' do IFBA

Resumo: O movimento estudantil (ME) historicamente se destacou pela sua atuação. A partir de 2015, as ocupações, principalmente no Brasil, têm sido vistas pelo ME como um mecanismo eficaz na reivindicação de suas pautas. Este artigo busca mostrar, numa análise do caso dos "20 de Camaçari", como se deu, em meio a uma gestão autocrática, a luta pelo grêmio, a manifestação e a ocupação do IFBA campus Camaçari que gerou um processo administrativo contra mais de 50 estudantes, resultando na expulsão e suspensão de 19 destes, provocando uma enorme mobilização de vários movimentos sociais na defesa dos estudantes então perseguidos.

Abstract: The student movement (ME) has historically stood out for its performance. From 2015, the occupations, mainly in Brazil, have been seen by the ME as an effective mechanism in claiming their guidelines. This article seeks to show, in an analysis of the case of the "20 from Camaçari", as happened, in the midst of an autocratic management, the fight for the guild, the manifestation and occupation of the IFBA Campus Camaçari that generated a administrative process against more than 50 Students, resulting in the expulsion and suspension of 19 of these, causing a large mobilization of several social movements in the defense of the persecuted students.

*"Quem não vacila mesmo derrotado,
quem já perdido nunca desespera. E
envolto em tempestade, decepado,
entre os dentes segura a primavera."*

(Secos & Molhados em "Primavera
Nos Dentes")

Introdução

Os estudantes brasileiros têm utilizado as ocupações como forma de reivindicar pautas perante ao poder público e de promover mudanças sociais e políticas nas diversas esferas. Com isso, acabam ocupando escolas e universidades, mas também praças e ruas, autogerindo e organizando espaços, agindo coletivamente, numa dinâmica própria do movimento. Essas são ações políticas que, apropriando-se da palavra público, buscam a dimensão da cidade,creditando que suas ideias não podem ficar reservadas aos espaços privados da vida (MAGALHÃES, 2013).

Com o avanço da globalização a partir da década de 60, a expansão da educação tornou-se uma necessidade. Isso acabou aumentando a demanda por mais vagas na educação. Dessa forma, os estudantes acabaram se tornando uma grande e relevante força social e política, como jamais havia se visto antes (PAULA, 2007, p. 9). Nesse sentido, Hobsbawm (2003, p. 292) afirma que "como revelou a década de 1960, [estudantes] eram não apenas radicais e explosivos, mas singularmente eficazes na expressão nacional, e mesmo internacional de descontentamento político".

No Brasil, o histórico de resistência dos estudantes caminha junto com as demandas postas pela conjuntura política nacional em seus diferentes momentos. Contudo, ele se reforça nas décadas de 20 e 30, quando essa articulação fez surgir entidades estudantis, passando pelo enfrentamento à ditadura civil-militar (1964-1985), a campanha pelas 'Diretas já' (Março de 1983 - Abril de 1984) e o movimento dos 'Caras-pintadas' (1992). Porém, após um período de pouca mobilização dos estudantes em virtude

da relação de colaboração que diversas entidades estudantis mantiveram com os governos (PAIVA, 2013), a juventude despertou em 2013 e atuou de forma intensa nas denominadas 'Jornadas de Junho', que mais tarde deram impulso para as mobilizações e ocupações estudantis de 2015 e de 2016 que se espalharam pelo Brasil e tomaram conta de escolas e universidades.

Esse breve apanhado das lutas do movimento estudantil (ME) mostra como os estudantes se articularam politicamente no âmbito nacional durante os últimos períodos. Porém, as poucas pesquisas e publicações acadêmicas sobre o movimento estudantil no Brasil e que versem sobre as ocupações mais recentes alinhadas a um processo de perseguição a membros do corpo estudantil encontradas durante consulta ao Portal de Periódicos da CAPES, juntamente com as dificuldades que os grandes conglomerados da mídia colocam ao não divulgar positivamente as mobilizações dos estudantes em âmbitos locais e regionais; são um dos impeditivos para a disseminação das informações acerca da atuação política dos estudantes.

Esse artigo pretende mostrar como os secundaristas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) conseguiram, em meio a uma gestão autocrática, se manter articulados, sobretudo no campus Camaçari, onde as ações repressivas foram mais intensas após as eleições para Direção do campus e Reitoria da instituição e depois de uma ocupação, com uma retaliação mais violenta que contou com a abertura de processos administrativos contra estudantes militantes. Tais processos tramitaram, como será demonstrado, à margem da lei e foram conduzidos de forma parcial com o objetivo de perseguir e punir os estudantes que participaram de uma ocupação na escola no início de 2015, e isso resultou na suspensão de 14 estudantes e na expulsão de 5. Essas medidas, consideradas ilegais e arbitrárias, geraram uma enorme insatisfação na comunidade acadêmica do IFBA, mas também no movimento estudantil de forma geral, em movimentos sociais, organizações

Rafael Bomfim Souza
Graduando em Direito pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Rafael foi um dos estudantes expulsos.

Contato:
<rafabomfims@gmail.com>

Mirela Santiago Santos
Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Contato:
<mirela.santiago@hotmail.com>

Palavras-chaves:
Ocupação; IFBA; Perseguição política; 20 de Camaçari; Grêmio.

Keywords:
Occupation; IFBA. Political persecution; 20 from Camaçari; Guild.

políticas e na sociedade civil como um todo, que acabaram articulando uma frente de mobilização em defesa dos estudantes punidos intitulada "Pelos 20 de Camaçari", que contou com o apoio da Defensoria Pública da União (DPU). Para evidenciar tais fatos, realizamos uma investigação contemplando três diferentes momentos, a saber: 1) uma pesquisa teórica sobre a atuação dos movimentos estudantis no Brasil; 2) a experiência dos autores, que eram estudantes e lideranças estudantis do *campus* Camaçari durante o período retratado (um deles sendo um dos "20 de Camaçari"); e 3) a coleta de relatos de alguns estudantes punidos e a consulta aos autos processuais e documentos relacionados ao caso (notas de esclarecimentos, notas de apoio, pareceres jurídicos e vídeos). Durante a construção deste artigo, demarcamos os principais aspectos do caso, relacionando-os aos recortes mencionados acima e que estarão presentes no texto.

O movimento estudantil no Brasil e as ocupações como instrumento de luta

As históricas conquistadas no âmbito da educação no Brasil são creditadas também aos estudantes, pois esses sempre estiveram presentes nas lutas em defesa da educação. Nesse contexto, os Movimentos Estudantis (ME), como movimentos sociais, desempenham um papel central, pois atuam na defesa dos interesses dos estudantes e na democratização do ambiente escolar. Os meios usados para travar lutas em defesa dos estudantes e ampliar a sua mobilização são inúmeros e se reinventam a cada dia graças ao dinamismo desses sujeitos. Uma das formas que tem se mostrado muito eficaz nessas mobilizações são as ocupações.

Todavia, ao caracterizar o movimento estudantil como um movimento social, é preciso compreender os movimentos sociais. Touraine *apud* Goss e Prudencio (2004) os conceitua como grupos que combinam conflitos sociais com projetos culturais, defendendo um modo diferente de valores morais e que se baseiam na consciência de um conflito com um adversário social. Nessa linha, Gohn (1997) os caracteriza como ações sociopolíticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil.

Assim, entendemos que os movimentos sociais não estão a serviço de nenhum modelo de sociedade perfeita, mas lutam pela democratização das relações sociais (GOSS & PRUDENCIO, 2004). Sob esse ângulo, tanto Offe *apud* Gohn (1997) traz que as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais são como uma resposta nacional a um conjunto específico de problemas, como Laclau (1986) aponta que os movimentos sociais abrem o potencial para o progresso no sentido de uma sociedade mais livre, democrática e igualitária.

A história do Brasil é marcada por lutas, e em muitas delas os estudantes estavam presentes. Foi assim na era Vargas, quando a mobilização dos estudantes acabou resultando na fundação das entidades de estudantes a nível nacional: a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Outro momento histórico da luta dos estudantes brasileiros foi o período da ditadura civil-militar (1964-1985). O movi-

mento estudantil foi protagonista nas lutas contra o regime, no qual mesmo sofrendo forte repressão e tendo que agir às escondidas, não saiu da linha enfrentamento e permaneceu em defesa de uma sociedade democrática.

Mais tarde, com o enfraquecimento do regime ditatorial, teve início uma enorme mobilização pelas eleições diretas para Presidente da República. O movimento intitulado "Diretas Já" teve ampla participação popular, e outra vez os estudantes estavam nas trincheiras dessa luta. Esse mesmo movimento estudantil cumpriu um importantíssimo papel não só na redemocratização, como também nas batalhas políticas que se seguiram. Umas dessas lutas foram os "Caras-pintadas", movimento organizado pelos estudantes brasileiros que, após as inúmeras denúncias de corrupção que pesaram contra o então presidente Fernando Collor tomaram as ruas exigindo o *impeachment* deste. O nome "Caras-pintadas" foi atribuído ao movimento por conta de sua forma de expressão: os jovens nas ruas com rostos pintados de verde e amarelo. Essa marca ficou registrada como o símbolo desse movimento que se tornou vitorioso após o Senado condenar Collor.

Na década seguinte, houve momentos complicados na história do ME brasileiro. Esses são caracterizados pelas poucas, mas grandes lutas travadas pelos estudantes e pelo apassionamento do movimento estudantil. Após a vitória do ex-presidente Lula em 2002, a UNE mudou sua relação com os estudantes e com o governo. A entidade se afastou do campo estudantil combativo e se aproximou do governo, mantendo com esse uma relação de colaboração e negociação (PAIVA, 2013). A partir disso, a UNE, como outros diversos movimentos, perdeu, nas palavras de PAIVA (2013), "o horizonte de expectativas de transformação", e começou a atuar como um aliado do governo, ignorando pautas dos estudantes que iam contra as ações do governo, o que acabou por gerar uma apatia dos estudantes em relação à entidade.

Por outro lado, durante esse período também houve mobilizações dos estudantes e as greves de 2007 são a prova disso. Quando o então Presidente Lula assinou o Decreto 6.096/2007, que criava o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), não contava que, mesmo com o apoio da UNE, iria enfrentar grandes greves em que servidores e estudantes lutavam contra o programa. O REUNI, que previa o aumento das vagas ofertadas nas universidades, não previa a contratação de professores, nem o aumento das verbas repassadas para as Universidades. Como reação, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-ANDES-SN anunciou greve em inúmeras universidades e coube ao ME, independente da UNE, articular uma grande greve de estudantes.

Outro momento de atuação da juventude, que contou com a participação, mesmo em número menor, do movimento estudantil, foram as Jornadas de Junho de 2013. Singer (2013) coloca que, ao mobilizar milhões de pessoas em todo o país, obrigando a revogação do aumento das passagens e ameaçando a Copa das Confederações, os movimentos de fato moveram uma placa tectônica quando começaram a se espalhar para as vastas periferias metropolitana-

nas. Antunes e Braga (2014, p.) afirmam que “junho de 2013 entrará para a história das rebeliões sociais no Brasil como uma data emblemática”, e seguem apontando que as manifestações ocorreram “em praticamente todas as capitais do país, das grandes às pequenas cidades, do centro às periferias, numa explosão popular que balançou os pilares da ordem”.

Na canção “Hino à Rua”, o Coletivo Baderna MídiaTática afirma que, em junho de 2013, a população ocupou “a rua para devolver o que é dela de direito: o lugar da assembleia mais legítima”. Nessa linha, Parra (2013) reconhece que como dizia o bordão, era “muito mais do que 20 centavos” que estavam em jogo e que foi interessante observar como em junho (e ainda hoje) diversos grupos e movimentos sociais renovaram seu repertório estratégico ao voltar a ocupar ruas e espaços governamentais. As Jornadas de junho, apesar de terem uma adesão histórica por parte da sociedade, não tiveram completa adesão do movimento estudantil. Porém, muitos estudantes organizados estiveram presentes nas ruas com suas faixas e bandeiras, demonstrando unidade em torno das pautas colocadas.

Em 2015, as lutas dos estudantes seguiram firmes. Com o ajuste fiscal implementado pelo governo federal, inúmeras greves começaram a eclodir no Brasil. Grande parte do funcionalismo público parou, e não foi diferente com as universidades e Institutos Federais. Apesar do *slogan* do Governo Federal “Brasil: Pátria Educadora”, a presidente Dilma efetuou um corte de 10% no orçamento do Ministério da Educação, o equivalente a R\$ 10,5 bilhões, que inviabilizou o funcionamento de inúmeras universidades pelo Brasil. Um exemplo foi a Universidade Federal da Bahia-UFBA que, devido aos cortes no mês de maio, só teria recursos para funcionar por mais três meses. Em maio, os professores da UFBA decidiram iniciar uma greve que durou 140 dias. Dentro disso tudo, os estudantes da UFBA não ficaram calados. Alinhados com os estudantes do resto do país, iniciaram uma greve estudantil contra os cortes do governo. Paralelo a isso, os servidores do IFBA haviam também decretado greve em abril de 2015, na luta contra os cortes, mas também por questões internas do IFBA como a não imposição do ponto eletrônico, a carga horária de 30 horas semanais para os Técnico-Administrativos-TAEs, entre outras. Nessa greve todas as unidades do IFBA paralisaram.

No fim de outubro de 2015, o governo do estado de São Paulo (SP) anunciou uma reorganização escolar que fecharia aproximadamente 94 escolas. A reação foi imediata. Os estudantes começaram a ocupar as escolas contra isso. Muitos secundaristas iniciavam ali sua primeira experiência política. Mesmo diante da repressão que o governo paulista vinha fazendo, não recuaram. No auge da mobilização, 200 unidades foram ocupadas. Essas mobilizações paulistas foram uma semente para os estudantes brasileiros. Inspirados nos secundaristas de São Paulo, os secundaristas de Goiás (GO) também começaram ocupações contra ações do governo, como por exemplo, a terceirização da gestão escolar.

No mesmo período, quando o governo do Paraná (PR) anunciou que iria fechar escolas, nos moldes da reorganização paulista, os estudantes paranaenses se somaram aos secundaristas paulistas e goianos e

começaram também a ocupar as escolas. Essas manifestações mostraram ao Brasil que os estudantes têm poder de interferir nas decisões do poder público, e que não se calariam diante de medidas antidemocráticas que viessem a surgir. Os estudantes secundaristas não só provaram que o movimento estudantil continuava vivo e alerta, como mandaram um recado ao governo, que recuou nas propostas.

No ano de 2016 se aprofundou a instabilidade política no Brasil. Após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, que por muitos foi considerado como um golpe jurídico-parlamentar, o então vice-presidente Michel Temer assumiu o comando do país e iniciou a implementação de uma série de medidas e reformas neoliberais. Entre elas, a PEC do teto de gastos, que previa o congelamento de investimentos por 20 anos, o Projeto de lei “Escola sem partido”, e a Medida Provisória 746, que instituía uma reforma no currículo do ensino médio sem nenhum diálogo com a sociedade.

Insatisfeitos com a situação política do país e com as reformas que estavam sendo colocadas, os estudantes mais uma vez reagiram de forma proporcional aos ataques. O exemplo dos secundaristas de 2015 se espalhou pelo Brasil, e ocupações começaram a emergir em escolas e universidades do Brasil inteiro. Segundo a UBES, o estado do Paraná bateu recorde: quase 850 escolas ocupadas. No clímax das ocupações, a região Nordeste teve 56 escolas ocupadas, sendo a Bahia o estado com o maior número, contando com 15 ocupações (sendo oito em campus do IFBA, incluindo a sede da Reitoria da instituição). O grande movimento das ocupações em 2015 e 2016 ganhou tanto destaque e apoio perante a opinião pública que ficou conhecido nacional e internacionalmente como a “primavera secundarista”¹.

Os governos tentaram judicialmente medidas de reintegração de posse, alegando que estavam ocorrendo invasões e danos ao patrimônio público. Entretanto, juízes e desembargadores de todo o país negaram a maioria dos pedidos, ao mesmo tempo em que reconheciam as ocupações como legítimas. Na maioria das decisões, o judiciário se aproximava do discurso de que o Brasil e o mundo vivem tempos democráticos, e as manifestações de ruas obrigavam o poder público a reconhecer a legitimidade dos movimentos sociais e dos protestos, e que esses, assim como as ocupações, precisam ser aceitos como meios de manifestação válidos que devem levar ao diálogo e à interpretação de que todo o poder emana do povo e para ele deve ser exercido.

Conforme assentou Magalhães (2013, p. 3), os movimentos sociais, em grande medida, buscaram as ruas e os espaços públicos como forma de evidenciar suas questões, demandas e reivindicações político-sociais. Assim, manifestar-se virou também sinônimo de ocupar, adentrar. Nesse viés, ainda persiste uma disputa de termos, enquanto os movimentos sociais e estudantis exigem seu direito de ocupar e de manifestar-se, reivindicando esses termos de forma positiva, setores conservadores da sociedade, por outro lado, criminalizam e repudiam tais ações e adjetivam-nas como “invasões”, ainda que magistrados afirmem, em suas decisões, que essas mobilizações não são crimes, que são legítimas e integram os direitos à liberdade de manifestação e expressão política.

¹ UBES – Retrospectiva: relembre as grandes vitórias da Primavera Secundarista. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/retrospectiva-relembre-as-grandes-vitorias-da-primavera-secundarista/>>.

O Movimento Estudantil no IFBA e a UEES: as eleições de 2013 e seus desdobramentos, a ausência de democracia e a gestão autoritária

Os estudantes sempre mostraram sua força para construir grandes lutas e no IFBA nunca foi diferente. Os estudantes sempre estiveram ativos e organizados. Um exemplo disso foi a criação da União Estadual dos Estudantes Secundaristas do Instituto Federal da Bahia (UEES-IFBA) em 2011, e a realização do primeiro Congresso Estudantil-CONES do IFBA. Esse seria o início de muitas lutas e de uma entidade que viria a marcar a história dos estudantes. Em meio à expansão dos Institutos Federais e cortes na educação implementados pelo governo, assim como o aumento dos investimentos no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC e os exorbitantes gastos nas obras da Copa de 2014², coube aos estudantes do IFBA iniciarem, na Bahia, a lutas por mais investimentos, por uma expansão com qualidade, e também pela pauta dos "10% do PIB para a educação pública". A ocupação da Reitoria do IFBA em 2011, os protestos realizados nas cidades onde a instituição possuía unidades e intervenções nas audiências públicas do PRONATEC realizadas no Instituto foram exemplos da forte atuação dos estudantes em 2011. Esses estudantes através da UEES honraram a trajetória dos estudantes brasileiros e permaneceram até o fim, na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade³.

A educação, assim como as lutas em seu favor, detém uma bagagem histórica que influenciam os movimentos sociais nas demandas e na busca pelo exercício das causas. Gohn (2016) afirma que, na primeira década deste século, os estudantes demarcaram novas formas de ações coletivas. Tal afirmação é dada quando esse desempenho é comparado aos movimentos estudantis e à sequência de revoltas, passeatas, tensões entre militares e forças democratizantes em que os estudantes estiveram presentes. Surgiu uma nova demanda por ações devido às necessidades urgentes de mobilização que por vezes configura articulações entre movimento estudantil e classe trabalhadora, assim como nas Diretas Já. De acordo com Gohn, (2016, p. 2).

"Das ações dos estudantes de Direito na fase do Brasil Império, passando pelas lutas estudantis dos anos 60, pelas Diretas Já de 1984, pelos Caras Pintada de 1992, até a UNE atual, e as novas formas de ação, com ocupações em órgãos administrativos da universidade, ou as ocupações de escolas por estudantes do ensino médio, os estudantes são atores políticos relevantes no Brasil."

Em 2013 ocorreram eleições em toda rede do Instituto Federal da Bahia. A disputa pelos cargos de diretores gerais dos *campi*, Reitoria e Conselho Superior impulsionaram a tensão política que crescia entre os diferentes grupos políticos e se expandiu no âmbito do Instituto, com a divisão entre servidores com posturas mais progressistas e grupos ligados à gestão central. No *campus* Camaçari, a rivalidade entre os candidatos chamava atenção pelos perfis opostos que almejavam o cargo de Direção Geral (DG). De um lado o então diretor, professor Affonso Alves Filho, que se encontrava no cargo há seis anos, e do outro a professora Sueli Santos. Houve

grande envolvimento dos estudantes, incluindo os que mais tarde foram alvos de processos administrativos.

Presenciava-se uma forte dicotomia, era o que se ouvia nos corredores da instituição. Os servidores que apoiavam o professor Affonso estavam intimamente ligados a visões burocráticas sobre gerir uma instituição de ensino e voltadas a um modelo educacional extremamente tecnicista. Enquanto as questões levantadas pelos estudantes e professores que apoiavam a candidatura de Sueli ampliavam a discussão para interesses mais pedagógicos que envolvem uma instituição de ensino, como era o próprio lema da campanha "Democracia, participação e transparéncia". A escola, influenciada por uma estrutura social construída anterior à entrada dos estudantes, desempenha o papel de continuar a reproduzir ou de modificar os valores por ela aprendidos. Diante disso, Nidelcoff (1978) diferencia os perfis dos professores entre professor-policial e professor-povo. Segundo Nidelcoff (1978, p.),

"A caracterização do "professor-policial" incluirá a maioria dentre os educadores que, ao atuarmos, como "professores-nada-mais", compreendemos mal os significados sócio-políticos de nossas atitudes e nos convertemos em sustentadores da atual estrutura social, como já dissemos anteriormente"

Já o professor-povo, segundo Nidelcoff (1978), possui uma função frente aos estudantes que é fazê-los descobrir a capacidade que têm, caso se unam e se organizem. Diferente do professor-policial, que assume posturas de autoritarismo. Dessa forma, podemos atribuir essas diferenças aos professores que apoiaram as diferentes candidaturas no IFBA Camaçari.

O resultado final das eleições para DG do *campus* Camaçari foi adiado para janeiro de 2017 em virtude da judicialização do pleito. Enquanto isso, o professor Affonso ocupava, desde 2014, o cargo como diretor *pro tempore*. O motivo da postergação do resultado foi a tentativa, por parte de uma servidora do *campus*, de impugnar a candidatura da professora Sueli Santos, através de uma liminar em mandado de segurança que foi deferida no dia da eleição, suspendendo a candidatura sob a alegação de Sueli não preencher os requisitos legais para concorrer ao cargo. O processo, ao final, foi julgado procedente em primeira instância, suspendendo em definitivo a candidatura de Sueli.

Em 2014, ocorreu o Baile de Máscaras, evento com finalidade de comemorar o fim de ano letivo, organizado por uma comissão estudantil sem ligação com a Diretoria do Grêmio (Chapa Voz Ativa) e autorizada pelas três diretorias da Instituição (Geral, Ensino, Administrativa). Diferente da primeira edição do Baile de Máscaras ocorrida em 2013, organizada pela antiga Gestão do Grêmio (Chapa 11 de maio), a segunda edição contou com a participação de estudantes e convidados e foi fiscalizada por servidores. No dia seguinte à festa, ao realizar uma limpeza na unidade, a sala do Grêmio foi invadida pela Gestão, que alegou ter encontrado garrafas de bebidas alcoólicas e resíduos de cigarro. A gestão afirmou se tratar de droga ilícita. Porém, essa hipótese foi anulada pelo Departamento da Polícia Federal. Entre

² O TCU contabiliza R\$ 255 bilhões de gastos com a Copa do Mundo. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-12/tcu-contabiliza-r-255-bilhoes-de-gastos-com-copa-do-mundo>>.

³ Sobre isso, ver o vídeo "Jornada de Lutas" – IFBA 2011". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Eih9gd-67Fyk>>

tanto, com base nessas alegações, a sala do Grêmio Estudantil foi interditada e seria instaurado processo para apuração dos fatos.

A interdição a sala do Grêmio representou, para os estudantes, o fim de um espaço que proporcionasse refúgio ao desgaste constante do ambiente escolar. Por ser um espaço de uso comum da comunidade estudantil, o fechamento da sala impediu o acesso a aparatos necessários do cotidiano discente, tais como a impressora adquirida e usada por estudantes e material artístico. Além disso, a interdição da sala do grêmio caracterizou um total desrespeito à legislação brasileira. A Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985 assegura a organização, o funcionamento e as atividades dos grêmios (BRASIL, 1985), ratificando o direito de organização e de participação de entidades estudantis (BRASIL, 1990). Mais tarde, a Lei nº 9.394/1996 assegurou que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem não só na vida familiar, na convivência humana e no trabalho, mas também nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996).

A ocupação no IFBA Camaçari em 2015: os processos administrativos, a perseguição política e as punições

Ferraro e Dal Ri (2014, p. 6) defendem que umas das principais marcas da atuação política dos estudantes é a divergência em relação às hierarquias rígidas e impostas, e que nas décadas de 60 e 70 o ME teve o propósito de se contrapor tanto ao autoritarismo político, quanto àquele vivenciado nas relações mais cotidianas, como nas relações entre pais e filhos, professor-aluno, patrão-trabalhador. Diante disso, podemos analisar a atuação dos estudantes do IFBA campus Camaçari sob esse ponto de vista. Eles, ao se depararem com uma gestão que não dialogava e que abandonava os princípios democráticos, não tiveram outra opção senão contestar, através de um confrontamento mais radical, as ações da direção da escola em relação aos estudantes e ao grêmio estudantil.

Merce destaque o fato de que os estudantes que, na época (meados de 2014 até o fim de 2015), integravam a diretoria do Grêmio Estudantil Primavera nos Dentes (Chapa Voz Ativa), assim como os seus apoiadores mais próximos, tinham um diferencial que é um ponto chave na história. Todos haviam feito campanha contrária às candidaturas dos professores Affonso e Renato para a direção do campus e a Reitoria respectivamente, assim como declararam publicamente apoio à candidatura de Sueli. Após a DG (Direção Geral) tomar a decisão de fechar a sala do grêmio em virtude dos supostos achados no recinto, um clima de insatisfação e revolta tomou conta de todos os estudantes, incluindo aí os que eram apáticos à política. A sala era, para todos os alunos, um refúgio em meio à rotina escolar desgastante que enfrentavam. Na sala eles se reuniam para conversar, cantar, se expressar escrevendo frases e desenhos na lousa do local, usar o computador que havia na sala e ainda realizar impressões gratuitas nas impressoras que o grêmio havia conseguido e que eram mantidas pelos estudantes, já que a escola ofertava cópia para menos de 30% dos estudantes.

Diante dessa situação, os estudantes decidiram se dirigir até uma sala onde o diretor geral iria ministrar aula para tentarem obter informações e, quem sabe, a liberação da sala. Após um extenso debate, a situação piorou: o diretor saiu da sala e foi se reunir com alguns membros da equipe multidisciplinar da escola e que eram alinhados com a gestão, em virtude dos cargos comissionados que ocupavam. Dessa reunião surgiu o que seria o início de uma saga de retaliação política contra os estudantes mais ativos politicamente. A direção, como reação à ação dos discentes, agilizou a instauração do processo administrativo que dizia respeito ao baile de máscaras e manteve a interdição do grêmio. Esse primeiro processo iniciou a "caça às bruxas" que seria levada até as últimas consequências pela gestão do IFBA. As marcas dessa retaliação estão presentes nos relatos dos estudantes. Na avaliação de um dos estudantes perseguidos, as ações da gestão do IFBA foram totalmente contrárias ao fazer pedagógico:

"A experiência da perseguição realizada pela gestão do IFBA Campus Camaçari (e posteriormente, por grupos ligados à reitoria) foi antes de tudo extenuante. Não bastasse o cansaço psicológico e físico inerentes à rotina intensa que é padrão para a maior parte dos Institutos Federais, toda a pressão causada por esses processos disciplinares – onde "ironicamente", o aprendizado foi deixado de lado e sequer houve uma discussão com a comunidade estudantil sobre o ocorrido – só contribuíram para tornar aquele ambiente mais opressor do que ele naturalmente é" (Relato do Estudante 01, suspenso por 10 dias).

Entendendo a política como um processo de disputa, e levando em consideração o perfil dos estudantes do IFBA campus Camaçari, era óbvio que essa ofensiva da gestão não ficaria sem resposta. A diretoria do grêmio enviou um documento para a direção pedindo a realização de uma reunião com todos os estudantes no dia 04 de fevereiro de 2015. Chegado o dia 04, por volta de 11 horas, a diretoria de ensino chamou dois membros da diretoria do grêmio para informar que, contrariando o que havia sido acordado, o diretor geral não iria se reunir com todos os alunos, mas somente com a diretoria do grêmio. Na mesma hora levaram a informação para os estudantes reunidos no auditório, que convocaram uma assembleia extraordinária com a finalidade de decidir o que seria feito diante da negativa da gestão em dialogar.

Durante a assembleia foi decidido que os estudantes se dirigissem até a porta da sala da GD para reivindicar a participação do diretor na reunião. Na sequência, os mais de 80 estudantes presentes no auditório se dirigiram para o corredor administrativo em direção à sala da direção geral. Lá, clamavam pela realização da reunião com a presença do diretor. A diretora de ensino informou aos alunos, todos com os ânimos muito exaltados, que o diretor não se encontrava ali. Todavia, ao retornar para a sala da direção geral, ela abriu a porta e, com isso, os estudantes puderam ver que ele estava dentro da sala. Subitamente, alguns estudantes adentraram a sala numa tentativa de convencê-lo a ir até o auditório. Com isso, outros estudantes começaram a também entrar no recinto e a proferir palavras de ordem.

Alguns estudantes riscaram nas paredes “abaixo a ditadura” e “todo poder aos estudantes”. Essa foi a ocupação da sala da direção do IFBA *campus* Camaçari. O protesto durou cerca de 2 horas e foi finalizado com o diretor aceitando se reunir com os discentes, após uma discussão acalorada por ambos os lados. Dessa forma, podemos caracterizar esse ato político realizado pelos estudantes como uma legítima ocupação. O protesto dos estudantes do IFBA Camaçari está totalmente de acordo com o conceito de ocupação de FILLIEULE, visto que:

4 Durante o processo, a comissão não intimou os estudantes, com acusações formais, para que apresentassem defesa escrita conforme previsto na Lei.

“Nós entendemos por manifestação ‘toda ocupação momentânea por diversas pessoas de um lugar aberto, público ou privado com o objetivo de expor as reivindicações, de expressar uma solidariedade, ou de celebrar uma comemoração, e que contenha diretamente ou indiretamente a expressão de opiniões políticas” (FILLIEULE apud FILLIEULE & PECHU, 1993, p. 12, tradução nossa).

Enquanto a reunião ocorria no auditório, a diretora de ensino e outros servidores próximos ao diretor foram responsáveis por articular uma das piores e mais cínicas investidas contra os alunos. Colheram assinaturas para enviar à Reitoria do IFBA um pedido de intervenção. No documento, argumentaram que a ação dos estudantes ameaçou a integridade física deles e que, caso a Reitoria não tomasse providências, iriam paralisar as atividades por tempo indeterminado. Essa ação dos servidores contrariou as normas legais do Brasil que, por meio da Constituição da República, dos tratados e convenções internacionais e do Estatuto da Criança e do Adolescente, impõe a doutrina da proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes, sendo dever do Estado e da sociedade assegurar, com prioridade, o direito à vida, à dignidade, ao respeito e à liberdade deles. Ainda nesse contexto, tanto a Constituição como a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) determinam que o ensino público tem como princípio a gestão democrática nas escolas (BRASIL, 1996).

Diante do pedido dos servidores, a Reitoria autorizou que as atividades no *campus* fossem suspensas de 5 até 21 de fevereiro de 2015, sem consulta à comunidade. Esses dias representaram, na avaliação de diversos docentes, um dano irreparável ao calendário acadêmico. Paralelamente, o reitor do IFBA determinou que fosse instaurado processo administrativo disciplinar (PAD) para apurar e responsabilizar os responsáveis pela ocupação. Essa atitude de perseguir politicamente os estudantes demonstra que a atuação dos estudantes é muito mais do que uma simples atuação política reivindicatória ou de oposição política. Mostra que a atuação dos discentes vai além de questões que dizem respeito só às divergências políticas. Tal como afirmou Araújo (2009, p. 169), as mobilizações estudantis, independentemente de suas reivindicações específicas, contestam também o modelo de educação existente e, ao mesmo tempo, afirmam um modelo de educação pública, gratuita e de qualidade, com ampla democracia e autonomia.

A abertura do PAD surpreendeu, mesmo tendo em vista que utilizar PADs contra membros da escola que se posicionavam contra a gestão tivesse se tornado comum no IFBA. Tanto a reitoria como a gestão do *campus* estavam criminalizando o mo-

vimento da ocupação. Para a direção e alguns servidores, a ocupação era um sinônimo de desordem. Assim como assentou Magalhães (2013), os indivíduos que participavam destas ações eram vistos como baderneiros, pois eram associados sempre ao fato de promoverem perturbações contra a ordem pública. Esse mesmo tratamento é dado por parte da mídia que noticia os fatos e que é reproduzido no discurso do senso comum, ao criar a imagem de que as manifestações políticas têm sempre um cunho destruidor e selvagem (MAGALHÃES, 2013, p. 21).

O processo disciplinar “baile de máscaras” e o processo administrativo tramitaram simultaneamente e à margem da lei. Conforme ficou demonstrado e pode ser aferido em consulta aos autos, os procedimentos não só não seguiram os devidos ritos legais ao não oportunizarem aos discentes o direito à ampla defesa⁴, assim como o fato de os estudantes terem sido interrogados em desconformidade com a legislação e de as comissões que conduziam os processos terem sido compostas por servidores que tinham cargos de confiança na gestão do IFBA, o que mostra total parcialidade do julgamento. Todas essas características reforçavam a tese dos alunos de que os processos eram uma perseguição política e de que a gestão usou a ocupação como um fato político com a finalidade de retaliar o movimento estudantil e suas práticas. Essa ocupação do IFBA no início de 2015 foi um anúncio de que os estudantes não estavam, apesar de todas as tentativas de calar o movimento, alheios à política.

Após toda a tramitação, os alunos foram convocados para buscar os resultados dos processos. No dia 27 de agosto, as punições foram publicadas. Um saldo de 14 estudantes suspensos por períodos entre 10 e 25 dias, conforme tabela abaixo, e 5 alunos expulsos. A alegação era de que existiam fortes indícios da participação e liderança desses alunos na ocupação. Para complicar a situação ainda houve a ordem de proibir a entrada dos alunos na escola.

Tabela 1: Portaria 1804/2015 da Reitoria do IFBA, que aplica as penalidades de suspensão em 14 estudantes referentes ao processo 23278.000318/2015-21.

Nome	Matrícula	Qtd. dias
T.B.G.	(Sob sigilo)	25
E.R.R.S.J.	(Sob sigilo)	15
L.N.S.	(Sob sigilo)	10
L.O.B.	(Sob sigilo)	25
M.C.A.U.	(Sob sigilo)	15
M.T.B.S.	(Sob sigilo)	15
P.A.D.N.C.	(Sob sigilo)	10
K.S.P.	(Sob sigilo)	15
L.O.R.	(Sob sigilo)	25
M.G.V.S.	(Sob sigilo)	10
I.S.S.	(Sob sigilo)	10
J.C.P.A.	(Sob sigilo)	10
L.C.C.	(Sob sigilo)	10
Nome	Matrícula	Qtd. dias
T.C.S.	(Sob sigilo)	15

Uma sensação de insatisfação tomou conta dos estudantes. As perguntas não paravam de surgir.

Como? Por quê? Essas questões ecoavam por todos os corredores e salas do campus. Estudantes chorando pelos cantos, outros amedrontados, e um clima de terror e revolta instaurado. A proibição de entrar na escola foi considerada ainda mais absurda e abusiva. Essas sensações podem ser vistas nos relatos dos estudantes:

"No dia que fui convidada a ir à sala da diretoria para receber a minha expulsão foi no mínimo estranho, fui a primeira a entrar na sala, acreditei que iria receber algo para me defender, sentei e ouvi palavra por palavra que não era o que o diretor queria e sim, o reitor, pelo menos foi o que ele (diretor) me disse e estaria sendo desligada naquele momento, não acreditei ou não me dei conta do que estava acontecendo, ao chegar à portaria, os porteiros, que eu sempre falava, me perguntou se eu estava bem, eu caí em prantos e indo para casa quase cai da moto, precisei tomar medicação pra me acalmar, a qual já estava tomando por causa das oitivas, que foram invasivas e tendenciosas. No dia seguinte ao tentar entregar o recurso fui escoltada, por um segurança armado" (Relato da Estudante 02, expulsa).

"Um dos momentos mais constrangedores e humilhantes que vivi foi estar numa visita técnica e receber uma ligação da mãe me informado que estava suspenso, sem nem mesmo saber o motivo, gerando assim um conflito familiar e desavenças, e ainda voltar da visita e ver colegas te olhando com o olhar de solidariedade e injustiça. No outro dia ser impedido de entrar na instituição foi e será um momento inesquecível. Ver o segurança com sua foto para que você fosse identificado e assim impedido de entrar, como um criminoso procurado, parecia que eu tinha cometido uma atrocidade. E ainda assim, depois só conseguir entrar na instituição por conta da luta dos professores e com o segurança te acompanhando, tudo isso em um momento crucial de avaliações que se não fosse a luta de alguns professores eu teria sido reprovado" (Relato do Estudante 03, suspenso por 10 dias).

Outro estudante, na mesma linha, relata como o processo pós-punições foi complicado e seus impactos no desenvolvimento acadêmico dos alunos:

"Ser impedido de entrar na escola onde estudo foi uma das piores experiências que pude vivenciar naquela instituição. Ter a imagem do meu rosto impresso numa folha A4 nas mãos dos porteiros e ser acompanhado pelo segurança para entrar na instituição, após muita luta dos professores, foi num mínimo constrangedor. Senti como se o papel do segurança, de zelar pelo patrimônio da instituição e contra as perturbações estivesse sendo cumpridos ali comigo, quando, portando uma arma, me conduziu para diretoria. Neste momento me senti como se tivesse cometido um crime, além de não poder assistir às aulas, eu não poderia nem entrar na instituição, claramente uma forma de punir alguns estudantes com atraso no calendá-

rio, fazendo com que se percam conteúdos e avaliações, onde naquele momento era crucial para aprovação, visto que estávamos em final de ano. Tudo isto para evitar com que o movimento estudantil ganhasse vez no IFBA" (Relato do Estudante 04, suspenso por 15 dias).

O que foi relatado pelos estudantes a respeito da condução armada dos guardas foi mais um dos episódios. Porém, para chegar até ele, muita coisa ocorreu. Após o resultado da expulsão, um dos alunos se dirigiu imediatamente com seu pai até a Reitoria do instituto, onde estava ocorrendo uma reunião do Conselho Superior (CONSUP) e uma assembleia dos servidores. Enquanto esse aluno ia em direção à Reitoria, os estudantes que ficaram no campus entraram em contato com professores mais próximos para informar sobre o ocorrido. Muitos desses professores estavam na Reitoria e já preparam o terreno da assembleia para a notícia. Após alguns esclarecimentos, os servidores deliberaram pela criação de um GT (grupo de trabalho) para dar suporte aos estudantes. A tarefa imediata era buscar, nas normas institucionais, disposições acerca da possibilidade de recurso contra as punições e de acesso aos autos processuais. Após a leitura da Resolução 73/2013 do CONSUP foi constatada a possibilidade de um recurso com efeito suspensivo.

Em seguida, uma comitiva de servidores acompanhou o discente e seu pai até a sede da Defensoria Pública do Estado da Bahia (DPE) para conversar com a Ouvidora-Geral da DPE, Vilma Reis, sobre a possibilidade de a Defensoria atuar na defesa dos alunos. Depois de alguns esclarecimentos e palavras de conforto, a Ouvidora Vilma Reis determinou que o caso fosse enviado, com pedido de urgência, para a Defensoria Pública da União, por se tratar de situação envolvendo órgão federal. Nesse mesmo dia a informação sobre as punições foi disseminada nas redes sociais em velocidade recorde. As imagens já circulavam no Facebook com os dizeres "Pelos 20 de Camaçari" e "O reitor ataca o instituto: os 20 de Camaçari". No dia seguinte, enquanto os discentes punidos foram ao campus Camaçari protocolar os recursos, protestos contra as punições ocorriam no IFBA campus Valença e em outras unidades. Paralelo a isso, diversos alunos e servidores entraram em contato com outros campi, com ex-alunos do IFBA e com movimentos sociais para articular um protesto na Reitoria do IFBA contra as punições e a favor dos estudantes.



Figura 1: Protesto pelos 20 de Camaçari, realizado em 10/09/2015 na Reitoria do IFBA (Fotografia: Marcos Musse).

Esse protesto ocorreu em 10 de setembro e foi

histórico graças a grande mobilização que ocorreu em tão poucos dias. A mobilização (Fig. 1) a favor dos 20 de Camaçari contou com o apoio e participação de representantes da União Nacional dos Estudantes (UNE); da Assembleia Nacional dos Estudantes-Livre (ANEL); da Federação Nacional dos Estudantes Técnicos (FENET); do Coletivo Pa-jéu-Resistência em Movimento; do Movimento Mulheres em Luta; da Central Sindical CSP-Conlutas; do Vereador de Salvador Hilton Coelho do PSOL; da UJC-BAHIA; do Coletivo Avante IFBA *campus* Salvador; dos estudantes dos *campi* do IFBA Símões Filho, Valença, Ilhéus, Feira de Santana, Santo Amaro, e Seabra; da Frente de esquerda UFBA; do DCE da UFBA; do Diretório Acadêmico de Direito da UNEB Camaçari; entre outros. Além disso, merece destaque a atuação, em defesa dos estudantes, de diversos servidores do IFBA e do SINASEFE IFBA, assim como dos professores da UFBA que, durante uma assembleia de greve, aprovaram uma moção de apoio aos estudantes.

Ainda em setembro, a Defensoria Pública da União (DPU) solicitou que o IFBA anulasse o processo contra os alunos, pois o procedimento administrativo possuía "vícios insanáveis, representando uma afronta ao Código Disciplinar Discente e aos princípios da legalidade, do direito à ampla defesa e do contraditório". Após a consulta à Procuradoria Federal junto ao IFBA (PF-IFBA), o Reitor determinou que o processo fosse anulado e, num "golpe de mestre", que fosse reconduzido, porém, sob um novo número (23278.011147/2015-11). Desse "novo" processo se seguiu um ritmo ainda mais pesado de retaliação, com o uso de dispositivos do Código Penal contra os alunos, ao longo de todo o processo.

Considerações finais

Diversos especialistas em educação entendem que essa não se esgota na sala de aula, e que não tem somente um papel formativo para o trabalho, mas também que deve ser instrumento de formação para a cidadania e para a política. Filho (2014, p. 37) afirma que a educação tem o papel de formar o homem e a mulher para transitar no mundo social e do trabalho,

"levando-o a compreender, interpretar e a interferir ativamente em sua sociedade. É necessário que proporcione uma formação capaz de instrumentalizar com conhecimentos e saberes críticos e organicamente reflexivos, que sejam capazes de interferir proativamente em todos os momentos de sua história enquanto ser"

Dessa forma, podemos verificar que o movimento estudantil tem papel fundamental na educação enquanto formadora para a política. Vielmo (2008, p. 11) afirma que a militância estudantil subsidia a formação política, indispensável para um sujeito transformador, e que os estudos e conhecimentos advindos da militância estudantil, através de debates, manifestações, contatos com sujeitos de lugares e ideologias diferentes são relevantes para uma formação social mais ampla. Diante de todos os fatos demonstrados ao longo do texto, como por exemplo, o histórico de luta dos estudantes e suas mais diversas formas de reivindicar, as divergências e embates políticos no IFBA entre estudantes

e gestores, a posição tomada pelos estudantes em momentos de escolhas, as ações políticas destes que visavam contestar ações autoritárias e que contrariavam os interesses da categoria, podemos concluir que a ocupação do IFBA Camaçari, ocorrida em 04/02/2015, não foi um fato político isolado. Ela tinha um objetivo, e era fruto de diversas tensões e embates que vinham acontecendo desde 2013. A criminalização do movimento estudantil por parte da gestão do IFBA, unido ao fato de que os estudantes que eram vistos como "lideranças estudantis" faziam oposição aos gestores do IFBA colaborou com os interesses da gestão em retaliar seus opositores.

A ocupação, usada pelos alunos como instrumento de luta, deu a gestão do Instituto Federal da Bahia "a faca e o queijo" para que pudessem perpetuar ações ofensivas contra o movimento estudantil no IFBA. Tudo isso mostra como os processos administrativos foram usados como forma de punir os discentes que se posicionam como oposição à gestão do reitor Renato Anunciação e do Diretor Geral *campus* Camaçari, e como essa mesma gestão buscou criar construções jurídicas fraudulentas com o fito de fazer uma retaliação ao movimento estudantil no *campus* Camaçari. O caso dos "20 de Camaçari", além de ser, sem dúvidas, o maior e mais escandaloso caso de autoritarismo do IFBA, mostrou que as ocupações estudantis representam, para os algozes do ME, uma forte ação política que precisa ser combatida, mesmo que de maneiras pouco convencionais, ou mesmo ilegais.

Todavia, essas mesmas ocupações são, para os estudantes, formas legítimas de manifestação e de luta. Apesar de toda a ofensiva sofrida no IFBA Camaçari, os estudantes do próprio *campus* e de outros mostraram que, ao contrário do que a gestão esperava, os ataques antidemocráticos fortaleceram os estudantes que, em conjunto com diversos movimentos sociais, lutaram até o fim não só a favor dos 20 de Camaçari, mas também para que ações arbitrárias como essa não voltassem a se repetir. Essa ocupação, pequena em proporção e tempo, foi enorme pela sua repercussão, pelo temor que causou aos que retaliavam os estudantes e pelo apoio e visibilidade nacional que teve. O movimento estudantil não morreu, e essa foi mais uma prova.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo & BRAGA, Ruy. (2014), "Os dias que abalaram o Brasil: as rebeliões de junho, julho de 2013". *Revista de Políticas Públicas*, 18: 41-47.
- ARAÚJO, Raquel Dias. (2009), "O movimento estudantil não é coisa do passado: de maio de 1968 às mobilizações e ocupações de 2007 e 2008". *Universidade e Sociedade*, 19, 44:159-171.
- BRASIL. (1985), Lei 7.398 de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm>. Acessado em 15/06/2017.
- BRASIL. (1988), Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 15/06/2017.
- BRASIL. (1990), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acessado em 15/06/2017.
- BRASIL. (1996), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em 15/06/2017.
- INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA-IFBA CAMPUS CAMAÇARI. (2015), Processo Disciplinar Discípulo "Baile de Máscaras", instaurado em 02/02/2015 através da portaria 003/2015 do Diretor Geral *pro tempore* do IFBA campus Camaçari.
- INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA-IFBA. (2015), Processo Administrativo Disciplinar nº 23278.000318/2015-21, instaurado em 05/02/2015 através da portaria 0206/2015 do Gabinete da Reitoria.
- FERRARO, Karina Perin & DAL RI, Neusa Maria. Movimento Estudantil e a democratização da Universidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO, 6, 2014, Marília. *Anais ... Marília: Oficina Universitária*, 2014. p. 1-15.
- FILHO, Renato da Anunciação. (2014), *Formas de mobilização do conhecimento e saberes profissionais em situação de trabalho: o caso dos profissionais técnicos industriais de nível médio*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia-UFBA, datilo.
- FILLIEULE, Olivier & PECHU, Cécile. (1993), *Lutter ensemble: les theories de l'action collective*. Paris, Editora L'Harmattan.
- GOHN, Maria da Glória. (1997), *Teorias dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo, Loyola.
- GOHN, Maria da Glória. "Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na atualidade". In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 6, 2016, Curitiba. *Anais ... Curitiba: UFPR*, 2016.
- GOSS, Karine Pereira. PRUDENCIO, Kelly. (2004), "O conceito de movimentos sociais revisitado". *Em Tese*, 2, 1:75-91.
- HOBSBAWN, Eric. (2003), *Era dos Extremos – O breve século XX 1914/1991*. Tradução de Marcos Santarrita. 2ª edição, São Paulo, Companhia das Letras.
- LACLAU, Ernesto. (1986), "Os novos movimentos sociais e a pluralidade social". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 1, 2:41-47.
- MAGALHÃES, Fabiano Rosa de. (2013), "As Manifestações no espaço público: a rua como lugar da expressão política". *Pensamento plural*, 12, 1:7-35.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. (1978), *Uma Escola para o Povo*. Tradução de João Silverio Trevisan. 30ª edição, São Paulo, Brasiliense.
- PAIVA, Gabriel. (2013), *A UNE sob o governo Lula: A história de uma decadência*. São Paulo, Editora José Luis e Rosa Sundermann.
- PARRA, Henrique Z. M. (2013), "Jornadas de Junho: uma sociologia dos rastros para multiplicar a resistência". *Revista Pensata*, 3, 1:141-150.
- PAULA, Jéssica Reis de. (2007), *Movimento estudantil: sua história e suas perspectivas*. Monografia, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, datilo.
- SINGER, André. (2013), "Brasil, junho de 2013: Classes e ideologias cruzadas". *Novos estudos CEBRAP*, 32, 3:23-40.
- UBES. (2016), UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Acessado em 12/06/2017.
- VIELMO, Paula. (2008), *O movimento estudantil como espaço de formação política para o (a) pedagogo (a)*. Monografia, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, datilo.

Lucas Oliveira

Moraes

Graduando em Gestão pública para o desenvolvimento eco-nômico e social na Universidade Federal do Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ.

Contato:

<oliveiramoraes-luca@gmail.com>

Giselle Tanaka

Doutoranda em Planejamento Urbano e Regional, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ.

Contato:

<gisellemegumi@gmail.com>

Este artigo contou com a colaboração de Renato Co-sentino e Ana Clara de Oliveira Medina

Palavras-chaves: Cidade neoliberal; Movimentos sociais urbanos; Ocupações urbanas; Ativismo.

Keywords:

Neoliberal city; Urban social movements; Urban occupations; Activism.

¹ Em dossiê lançado em 2017, a ONG Terra de Direitos mostrou que 66 defensores de direitos humanos foram assassinados no Brasil em 2016 e outros 64 estavam ameaçados (CDDH, 2017).

Crise e as novas lutas urbanas: Um olhar crítico sobre as experiências das ocupações urbanas no Rio de Janeiro

Resumo: O objetivo deste artigo é identificar o contexto de uma crise social e urbana que vem se agravando nas últimas décadas. Na introdução, trataremos brevemente da dinâmica do sistema capitalista e sua relação com o espaço urbano, buscando entender o contexto histórico em que novas formas de luta emergem no mundo e no Brasil. Em seguida, analisaremos uma série de ocupações que aconteceram no Rio de Janeiro no período de 2011 a 2016, suas especificidades e como estas experiências podem servir de base para o fortalecimento de um contexto maior de luta urbana.

Abstract: The purpose of this article is to identify the context of a social and urban crisis that has been worsening in recent decades. At the introduction, we will deal briefly with the dynamics of the capitalist system and its relations with the urban space, trying to understand the historical context in which new forms of struggle emerge in the world and in Brazil. Next, we will analyze a series of occupations that took place in Rio de Janeiro in the period from 2011 to 2016, its specificities and how these experiences can serve as a basis for the strengthening of a bigger context of urban struggle.

1. Introdução

Tem sido bastante comum nos últimos anos, sobretudo a partir de 2013, ouvirmos nas rodas de conversas entre amigos, nos meios de comunicação, nos encontros familiares e nos artigos acadêmicos, a respeito de uma crise vivida pela humanidade. Se por um lado está claro que não é tarefa fácil entender as causas e consequências dessa crise, por outro lado, é bastante possível realizar o exercício de compreender suas expressões.

O quadro social vem se agravando, como é possível acompanhar pelas notícias, que diariamente mostram o aumento do desemprego, o crescimento da população em situação de pobreza e miséria e o aumento do número de homicídios. Como resposta, e em um contexto de crise também política, fortalecem-se as políticas de austeridade aplicadas pelos governos, com cortes no orçamento público destinados a garantia dos direitos sociais e a flexibilização de direitos trabalhistas. Integra ainda o "pacote" de medidas de governo, o aumento das políticas repressivas e de criminalização da pobreza, o aumento da injustiça socioambiental no campo e na cidade, inúmeras violações de direitos dos povos tradicionais, quilombolas, da negritude, das mulheres e da população LGBT. Defensores dos direitos humanos e lideranças populares estão sendo mortos, seja em operações policiais, seja por milícias e forças criminosas contratadas para defender interesses econômicos e de grandes proprietários¹.

Em relação à caracterização do fenômeno da crise urbana, Elizete Manega elabora importantes contribuições ao afirmar que "observada a partir da nossa condição periférica no mundo ocidental, esta crise diz respeito ao esgotamento do modelo de relações socialmente estruturadas, no espaço e no tempo, entre homem e natureza, entre campo e cidade, entre público e privado, entre proprietários e sem-propriedade, entre civilização e barbárie" (Manega, 2009, p. 98).

Essa crise tem um forte componente urba-

no, que, neste século, é lugar de moradia da maior parte da população mundial e de concentração de extremas desigualdades sociais, especialmente nos países do Sul Global. De acordo com as ideias de Léfbvre (1979), pode-se compreender a crise urbana como uma crise das formas estruturais de apropriação do espaço social e, dissociadamente, crise dos conteúdos estruturados da ação social; como crise do sujeito e da sua objetividade: desordem e instabilidade, que, então, se estendem à totalidade dos domínios da vida social.

Apresentaremos, inicialmente, alguns dados que nos permitem identificar uma crise social e urbana que vem se agravando e atinge de forma mais dramática determinados grupos sociais. Passamos, após, a examinar respostas a essa crise que vêm sendo organizada por mobilizações sociais e organizações políticas nas cidades, com base nos trabalhos de campo que se desenvolveram a partir de visitas e imersões nas ações políticas. Busca-se relacionar as informações obtidas em campo, com uma rica bibliografia sobre os temas propostos.

Conflitos urbanos recentes têm impulsionado novas formas de resistência e luta, através de novos coletivos que se formam, movimentos sociais e organizações políticas pré-existentes. São as centenas de ocupações de escolas, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, prédios e espaços públicos ocupados como uma nova forma de mobilização social, e novas militâncias que passam a fortalecer a luta por moradia através de ocupações culturais.

2. O contexto de crise social e urbana

O aumento do desemprego é um forte indicador de piora nas condições de vida da população e recentemente vem se ampliando no país. No final do ano de 2016, as taxas desemprego no Brasil foram estimadas em 12% para os últimos três meses do ano, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua dezembro de 2016, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Se comparado ao mesmo período do

ano de 2012, o desemprego cresceu em aproximadamente 5,1%. A crise no desemprego que assola o país há décadas, entre outubro e dezembro de 2016 atingiu aproximadamente 12,3 milhões de pessoas. Se comparado com o igual trimestre do ano anterior esta estimativa cresceu 36%, representando um aumento de 3,3 milhões de pessoas desocupadas na força de trabalho.

De acordo com dados do IBGE, o salário médio mensal dos trabalhadores formais na cidade do Rio de Janeiro em 2015 era de 4,3 salários mínimos. A estimativa da população em 2016 chegava a cerca de 6.498.837 pessoas. Desse total, o percentual da população ocupada chega a 43,1%².

O genocídio e encarceramentos de jovens negros no Brasil são crescentes. De acordo com o Mapa da Violência sobre os homicídios de 2012, cerca de 30 mil jovens de 15 a 29 anos são assassinados por ano no Brasil, e 77% são negros (soma de pretos e pardos). De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras, segundo o Atlas da Violência de 2017. Na cidade do Rio de Janeiro, de acordo com o relatório "Você matou meu filho", organizado pela Anistia Internacional, quase a totalidade das vítimas em casos registrados como "homicídio decorrente de intervenção policial" são homens (99,5%) e 79% são negros. Embora não seja possível identificar a idade das vítimas em uma porcentagem expressiva de casos, as informações disponíveis (557 casos) indicam que 75% das vítimas da letalidade policial são jovens entre 15-29 anos³.

Esse território também é hostil para as mulheres, no qual "a taxa de feminicídios é de 4,8 para 100 mil mulheres –a quinta maior no mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). Em 2015, o Mapa da Violência sobre homicídios entre o público feminino revelou que, de 2003 a 2013, o número de assassinatos de mulheres negras cresceu 54%, passando de 1.864 para 2.875." Segundo o Dossiê Mulher de 2015, elaborado pelo Instituto de Segurança Pública (ISP), as vítimas do sexo feminino representam a maioria em oito dos onze títulos analisados: lesão corporal dolosa (64,0% dos registros são contra mulheres), estupro (83,2%), tentativa de estupro (91,3%), violação de domicílio (66,7%), supressão de documento (58,0%), calúnia/injúria/difamação (73,6%), ameaça (65,5%) e constrangimento ilegal (59,0%). Além disso, são minoria nos títulos: homicídio doloso (8,5%), tentativa de homicídio (12,3%) e dano (49,9%).

Em relação à população LGBT, a realidade não é muito diferente. De acordo com os dados, "o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Entre janeiro de 2008 e março de 2014, foram registradas 604 mortes no país, segundo pesquisa da organização não governamental (ONG) *Transgender Europe* (TGEU), rede europeia de organizações que apoiam os direitos da população transgênero."⁴

A segregação socioespacial é ainda um agravante das condições de desigualdades. A população pobre e negra encontra-se majoritariamente nas favelas e nos bairros periféricos, onde a condição de acesso à infraestrutura urbana é inferior. Os mapas abaixo (Fig. 1 e Fig. 2) mostram a concentração de população branca nos bairros da Zona Sul da cidade

do Rio de Janeiro, e nos bairros de alta renda e grandes concentrações de investimentos públicos, como a Barra da Tijuca. Além de estarem concentrados em bairros com menor quantidade e qualidade de serviços públicos, empregos, espaços de lazer e cultura, as condições de mobilidade urbana dos bairros periféricos também estão em processo de agravamento, no que Ermínia Maricato denomina de "exílio na periferia" (MARICATO, 2011).

O Rio de Janeiro é o município com maior média de tempo de deslocamento dentre as regiões metropolitanas brasileiras, com 48,5 minutos. É também considerada a 3^a pior em trânsito dentre 160 cidades do mundo, atrás apenas de Moscou e Istambul (RODRIGUES, 2013). As condições para quem utiliza transporte público são ainda piores, marcadas pela precariedade, ineficiência e insegurança, além de aumentos excessivos nas tarifas nos últimos anos. Entre 2009 e 2016, houve um aumento de 66% nas tarifas de ônibus no Rio de Janeiro, representando mais que o dobro da inflação no período. (RODRIGUES, 2016)

2 Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução (ONU, 2017).

3 A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI. (BBC BRASIL, 2016).

4 Com 600 mortes em seis anos, Brasil é o que mais mata travestis e transexuais. (AGÊNCIA BRASIL, 2015).

5 Fonte: Blog Desigualdades Espaciais, acesso em 30 de julho de 2017. Mapas elaborados por Hugo Gusmão.

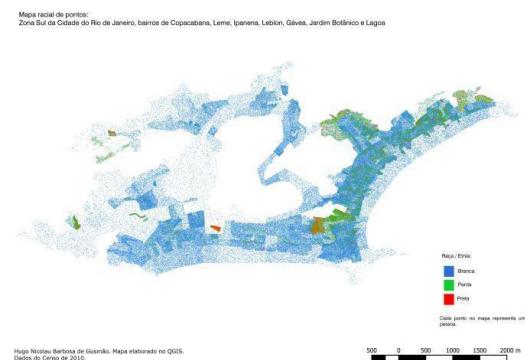


Figura 1: Mapa Racial de pontos: Zona Sul do Rio de Janeiro, bairros de Copacabana, Leme, Ipanema, Leblon, Gávea, Jardim Botânico e Lagoa.

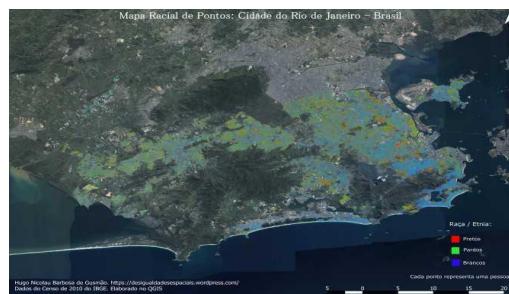


Figura 2: Mapa Racial de pontos: Cidade do Rio de Janeiro - Brasil

As desigualdades sociais, culturais e políticas, se dão pela existência de uma grande disparidade no padrão de vida, entre os cidadãos espalhados pelas nações, no que diz respeito à liberdade, renda, acesso à moradia, à educação, aos serviços da cidade, além de distinções por cor, gênero e orientação sexual. O que gerou isso? Será que existem grupos sociais que são melhores geneticamente do que outros? É natural da condição humana o fato de, nos dias de hoje, a riqueza da burguesia internacional, equivalente a 1% da população mundial, ser correspondente a mesma riqueza dos outros 99% da população mundial?

É de fundamental importância refletir sobre a

não aleatoriedade dos tempos históricos e seus desdobramentos para a vida em sociedade de classes. A partir das importantes contribuições a respeito das relações entre capital e trabalho, os estudos das obras de Karl Marx e Friedrich Engels nos ajudam a entender que a condição atual da humanidade não é fruto do caminhar natural da vida humana, mas sim uma consequência das contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

"No Modo de Produção Capitalista, os trabalhadores produzem os bens necessários à vida humana sob a apropriação privada dos meios de produção. Ocorre, portanto, que a produção do Capital (as riquezas produzidas) que é social torna-se propriedade privada nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, fato que impõe um aspecto de desigualdade desde a base produtiva dessa sociedade. A sociedade capitalista é composta, portanto, por aqueles que produzem riqueza, mas dela não se apropriam, e por aqueles que, por serem donos dos meios de produção (os burgueses) exploram os trabalhadores, se apropriando da riqueza por eles produzida. A socialidade do Capital funda-se nesse antagonismo. Nesse sentido, para Marx e Engels, a compreensão do real (a investigação de qualquer fenômeno) deve ocorrer de modo dialético e não mecânico; de modo histórico e não natural, de maneira que os fenômenos estudados estejam em íntima relação com a totalidade que os integra" (DANCINI & PEREIRA MELO, 2011, p. 11).

O contexto da crise urbana no Brasil é um reflexo da nossa condição histórica de país latino-americano e dependente. Uma história marcada pelo genocídio dos povos originários, sequestro e escravização em diáspora dos povos africanos, produção econômica agrário-exportadora profundamente dependente do comércio internacional, industrialização e urbanização que acentuaram as crises nas cidades, ampliando a segregação socioespacial.

A partir da década de 70, a gestão das crises urbanas, em um contexto de globalização do capitalismo, apresentou transformações estruturais nas políticas econômicas e nos recursos ideológicos das classes dominantes, no sentido de defender a liberdade absoluta do mercado e restrições às intervenções do Estado na economia, o que ficou conhecido como neoliberalismo. Podemos destacar como políticas centrais dessa doutrina econômica e ideológica: a abertura comercial, liberalização financeira, eliminação do controle sobre taxas de juros, legislação bancária e do mercado de capitais; liberalização do regime de investimentos estrangeiros; privatizações de serviços públicos e empresas estatais; desregulamentação do mercado de trabalho, caracterizada pela redução do orçamento de instituições de segurança social; além do fomento à prática da terceirização e quarteirização, com a precarização dos trabalhadores.

O neoliberalismo chega no Brasil com mais força nos anos 1990 e é com base nessa doutrina econômica que os sucessivos governos seguem aplicando suas políticas econômicas. É nesse marco que as políticas públicas dos governos locais, no que diz respeito ao planejamento urbano, têm organizado

suas intervenções na cidade, essencialmente por meio das parcerias público-privadas, dos megaprojetos urbanos e megaeventos esportivos, colocando em prática o chamado planejamento estratégico. Sob esta ótica, o espaço urbano é entendido enquanto mercadoria e as cidades são colocadas em competição em um mercado global, disputando atração de investimentos, turismo e empregos, o que gera a supervalorização dos solos e o investimento em grandes empreendimentos.

"Talvez esta seja, hoje, uma das ideias mais populares entre os neo-planejadores urbanos: a cidade é uma mercadoria a ser vendida, num mercado extremamente competitivo em que outras cidades também estão à venda. Isto explicaria que o chamado marketing urbano imponha-se cada vez mais como uma esfera específica e determinante do processo de planejamento e gestão de cidades. Ao mesmo tempo, aí encontrariam as bases para entender o comportamento de muitos prefeitos, que mais parecem vendedores ambulantes que dirigentes políticos. (...) Em síntese, pode-se afirmar que, transformada em coisa a ser vendida e comprada, tal como a constrói o discurso do planejamento estratégico, a cidade não é apenas uma mercadoria mas também, e sobretudo, uma mercadoria de luxo, destinada a um grupo de elite de potenciais compradores: capital internacional, visitantes e usuários solváveis" (VAINER, 2000, p 68).

3. Ocupas: Novas estratégias de luta?

Na última década, novas formas de mobilização social têm surgido no cenário internacional: são ocupações de espaços públicos em grandes cidades, no centro do capitalismo global, de grande visibilidade pública e importância simbólica, organizados de forma autônoma e coletiva. As ocupações acontecem em um contexto de crise econômica internacional (disparada pelo rompimento da bolha especulativa norte-americana baseada no *subprime* – concessão de empréstimos hipotecários de alto risco – como forma de expansão de lucros imobiliários e financeiros), que teve como resposta dos governos a injeção de recursos públicos massivos em bancos e empresas privadas, ao custo do aumento do desemprego, dos despejos de famílias por falta de pagamento de hipotecas e aluguéis, e corte em investimentos sociais. As ocupações buscam denunciar as desigualdades sociais e o controle econômico e político do capitalismo financeiro, e em escala global, diversas ações foram articuladas, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa. Os movimentos que mais se destacaram utilizaram a estratégia de ocupação do espaço público como palco de articulação, discussões, debates e denúncias das retiradas de direitos. Nas ocupações, são construídas formas de organização e manutenção do espaço, além de redes de apoio aos ocupantes horizontais e colaborativas. Desses movimentos, destacamos o *Occupy Wall Street* e o 15-M na Espanha.

O *Occupy Wall Street* foi um movimento internacional, iniciado em setembro de 2011, no Zuccotti Park, localizado no distrito financeiro de Manhattan, na cidade de Nova York. O objetivo do movimento foi de denunciar a crescente desigualdade

na distribuição de renda nos Estados Unidos, assim como problematizar questões internacionais, como a expansão das guerras e ocupações militares. Para materializar essas críticas, o movimento apontava o capitalismo financeiro como o principal responsável pela manutenção das desigualdades sociais. Utilizava o slogan *We are the 99%* ("Nós somos os 99%"), para chamar atenção da população para as profundas diferenças econômicas. Desde então, uma onda de protestos semelhantes espalhou-se por diversas outras cidades nos Estados Unidos (Boston, Chicago, Los Angeles, Portland, São Francisco, entre outras). O Movimento *Occupy* também se estendeu para além das fronteiras americanas, tendo manifestações inclusive no Brasil. A articulação envolveu pessoas de diferentes idades e distintos grupos sociais, desde moradores de ruas, hippies, artistas, intelectuais, sindicatos, ocupando espaços públicos em São Paulo (no Vale do Anhangabaú) e no Rio de Janeiro (na Cinelândia). Embora essas ocupações tenham sido limitadas, em adesões e projeção social, o movimento *Occupy* vai influenciar outras ocupações que acontecem no Brasil a partir de 2013, como veremos adiante.

Na Espanha, em 15 de maio de 2011, ocorreu uma manifestação em 58 cidades espanholas que chamou atenção de todo o mundo. O movimento ficou conhecido como 15-M, os "Indignados de Espanha". O país vivia naquele ano uma profunda crise econômica e social que se tornou elemento central daquela mobilização. O desemprego atingia 21% da população, representando 45% de desemprego juvenil, além de cortes nas condições de vida para muitos, com aumento dramático de execuções de hipotecas por falta de pagamentos.

As eleições municipais na Espanha estavam marcadas para o dia 22 de maio daquele ano. No dia 15 de maio saíram à rua dezenas de milhares de pessoas, sobretudo jovens, em Madrid, Barcelona e em muitas outras cidades. No final, em Madrid alguns pernoitaram na Porta do Sol e, no dia seguinte, outros em Barcelona, na praça da Catalunha.

No Brasil, manifestações populares eclodiram em grandes cidades em junho de 2013, rapidamente ganhando adesões e se espalhando por todas as capitais e centenas de cidades por todo o país. Milhares de pessoas tomaram as ruas de forma inesperada, e manifestando uma forte insatisfação, dirigida principalmente aos governos. O estopim das chamadas "jornadas de junho" foi o aumento das passagens de ônibus. A primeira resposta com projeção na mídia foram manifestações organizadas em São Paulo pelo Movimento Passe Livre (MPL). O MPL já vinha há alguns anos realizando campanhas pela tarifa zero no transporte público em conjunto com um trabalho de base em escolas e periferias. As primeiras manifestações do MPL em junho foram em pequena escala, mas duramente reprimidas por forças policiais. O questionamento da ação truculenta da polícia sobre uma manifestação pacífica e considerada legítima por grande parte da sociedade levou um número crescente de pessoas às ruas. À medida que as manifestações cresceram, cresceram também as reivindicações levadas.

Nas primeiras duas semanas de junho, manifestações no Rio de Janeiro reuniam milhares de pessoas. No dia 17 de junho, 100 mil pessoas foram

contabilizadas em marcha entre a Candelária e a Cinelândia, lotando a Avenida Rio Branco. Poucos dias depois, em 20 de junho, um milhão de pessoas marcharam da Candelária em direção à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e foram duramente reprimidas pela Tropa de Choque. Destaca-se nesse movimento popular, plural e heterogêneo, nas ruas do Rio de Janeiro⁶: o questionamento ao sistema político; o custo e tempo perdido nos transportes; os problemas de acesso aos equipamentos públicos, principalmente de saúde e educação; e a revolta contra os enormes gastos destinados à produção dos megaeventos esportivos.

No Rio de Janeiro, duas principais palavras de ordem se destacaram: "Fora Cabral" e "Não vai ter Copa". O Governador do Estado Sérgio Cabral se torna então o principal alvo dos manifestantes, e os atos começam também a ocupar a frente do palácio do governo e da residência do governador, onde se instala o "Ocupa Cabral". O "Não vai ter Copa" é acompanhado por cartazes que cobram investimentos em hospitais e escolas, contra os enormes gastos com as reformas dos estádios, e cresce de forma espontânea em todos os atos públicos. As frases cunhadas pelo Comitê Popular da Copa e Olimpíadas, como "Contra a Privatização: Maracanã Público e Popular", começam a aparecer em cartazes e bandeiras levados por pessoas e grupos independentes.

A partir de outubro, as manifestações no Rio de Janeiro também começam a perder força. O aumento da violência policial foi certamente um fator preponderante, mas houve também uma dispersão da população. Os "Ocupas", acampamentos organizados por coletivos autônomos em espaços públicos, com reivindicações políticas específicas, articulam repertórios dos movimentos sociais urbanos brasileiros e canalizam pautas que se fortaleceram a partir de junho de 2013, e têm também influência do movimento *Occupy* dos países centrais.

3.1 Ocupa Cabral

As mobilizações na cidade do Rio de Janeiro iniciadas em junho de 2013 proporcionaram uma experiência importante de luta social. O movimento chamado de "Ocupa Cabral", desdobramento das manifestações de rua, resistiu durante 36 dias na entrada do prédio do então governador do Estado, localizado na Rua Delfim Moreira, no Leblon, Zona Sul do Rio. O acampamento foi montado no canteiro central da Avenida Delfim Moreira, na altura da Rua Aristides Espínola. Estudantes, servidores e profissionais da educação protagonizaram essa ocupação, que mobilizou diversos atos no local, todos convocados por uma página na rede social Facebook, chegando a 4 mil pessoas em determinado momento.

O objetivo desse movimento era utilizar da ocupação de um espaço público, simbólico por ser a moradia do governador da época, para pedir a saída de Sérgio Cabral. As críticas eram prioritariamente focadas nas políticas públicas referentes ao poder local e a relação das pessoas com a cidade. Nesse sentido, as pautas desse movimento foram construídas para denunciar a relação do governador Cabral com proprietários de algumas empreiteiras; bem como a responsabilidade do governo do Estado no desaparecimento do pedreiro Amarildo, mora-

⁶ Sobre as manifestações de junho de 2013, ver mais na coletânea de artigos "Cidades Rebeldes" (MARICATO, Erminia, et al.).

dor da favela da Rocinha que sumiu após prestar depoimento para a UPP local (integrante da política de segurança pública do Estado); denunciar a militarização crescente na cidade e pedir o fim da polícia militar; e pedir também mais investimentos nas áreas sociais, que seguidamente foram alvos de cortes durante os governos do PMDB. Durante esses dias os manifestantes foram expulsos pela polícia militar em mais de uma oportunidade, com forte truculência e repressão, voltando a se instalar novamente em seguida.

O Ocupa Cabral durou 40 dias, de 28 de julho a 05 de setembro de 2013, quando parte dos manifestantes migraram para fortalecer o Ocupa Câmara, acampamento em frente à Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro, também desdobramento das "jornadas de junho"⁷. O movimento teve um importante papel na desestabilização política do governo do Estado, e o governador Sérgio Cabral acaba por renunciar em abril de 2014, deixando o cargo para seu sucessor político, o vice-governador Pezão.

3.2. Ocupa Escolas

Em resposta aos diversos ataques aos direitos históricos conquistados pela classe trabalhadora e juventude, temos vivido novas experiências políticas radicalizadas e autônomas de reivindicação e luta por todo país. Nesse contexto de ofensiva conservadora que retira direitos, jovens de todo Brasil protagonizaram ações contundentes em defesa da educação pública, como é o caso das ocupações das escolas de São Paulo contra a reorganização escolar apresentada pelo governo de Geraldo Alckmin em 2015. No Ceará, cerca de 54 escolas foram ocupadas por estudantes secundaristas. No Rio Grande do Sul, mais de 100 escolas foram ocupadas. Os estudantes reivindicam, em geral, reforma nas escolas; implantação do passe livre; diversificação no cardápio da merenda e aumento na quantidade da alimentação fornecida pelas escolas. Eles destacam também que as ocupações ocorrem em apoio à greve dos professores da rede estadual de ensino.

No Rio de Janeiro, o resultado de cortes de recursos públicos acirrou a precarização dos serviços nas universidades estaduais e na rede estadual de educação. Na maior universidade estadual, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), trabalhadores terceirizados ficaram meses sem receber, inúmeras demissões foram realizadas e os estudantes sofrem sem bolsas. Na rede estadual de educação, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) articulou uma greve de cerca de quatro meses, pleiteando reivindicações salariais da categoria (reajuste de 30%).

Diante disso, estudantes secundaristas de todo Estado, inspirados na luta vitoriosa do levante secundarista de São Paulo, ocuparam mais de 70 escolas e também a SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação do RJ) de forma independente, construindo assembleias e espaços amplos de discussão sobre os rumos das mobilizações e a respeito de novos modelos de educação sonhados pela juventude. A primeira ocupação aconteceu no dia 21 de março no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, na Ilha do Governador. O movimento ganhou, logo, força em todo o estado.

⁷ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/09/1337926-manifestantes-deixam-esquina-de-cabral-depois-de-40-dias-de-ocupacao.shtml>>

A ocupação das escolas chegou ao fim no dia 21 de junho, quando os estudantes desocuparam as duas últimas escolas da rede estadual. De acordo com a SEEDUC, as aulas foram retomadas no CAIC Tiradentes e Colégio Reverendo Hugh Clarence Tucker, que ficam no mesmo prédio.

A SEEDUC informou que os alunos tiveram parte das reivindicações atendidas. Foi feita consulta com pais alunos e professores para escolha dos diretores das 70 unidades ocupadas. Também ficou garantido aos alunos que o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) terá sua última edição realizada no final de 2016 para que, a partir de 2017, fosse promovido um simulado preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A Secretaria se prontificou, ainda, a mediar junto ao Ministério Público e à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro um acordo para que a recarga do Bilhete Único dos estudantes, cartão pelo qual é disponibilizado o passe livre estudantil, anteriormente feita semanalmente, passe a ser feita uma única vez ao mês.

3.3. Ocupações contra o Golpe: contexto

Tais reflexões servem de base para tentarmos compreender o atual cenário político e as lutas sociais que decorrem da organização da resistência conforme as estratégias criadas pelos agentes políticos desse tempo histórico. O atual governo de Michel Temer chegou ao poder através de um golpe institucional, na visão de parte da sociedade; por meio de um *impeachment*, protagonizado pelo PMDB, Eduardo Cunha, Rede Globo, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e setores da burguesia, a partir de movimentações que utilizam de suas influências políticas no judiciário e legislativo para legitimar as mudanças propostas no poder Executivo. Em seus primeiros passos como presidente interino, Michel Temer e seu partido deram demonstração de suas políticas ainda mais conservadoras e neoliberais, dizendo serem antídotos necessários para recuperar o Brasil da atual crise econômica e política, na qual vivem os países periféricos.

O projeto de país de Michel Temer começa a ser visto em suas primeiras políticas, claramente buscando uma redução da intervenção do Estado na economia, apontando para a privatização crescente dos serviços, transferindo a responsabilidade da crise para a população. Exemplos claros desse projeto de precarização da vida é a reforma da Previdência que permite aposentadoria só a partir dos 70 anos; gabinete e ministérios formados sem participação do povo negro e das mulheres, etc. Além do presidente da República interino, Michel Temer (PMDB), ao menos sete ministros do novo governo tiveram seus nomes citados nas investigações da Operação Lava Jato.

As ocupações apresentadas a seguir surgem em resposta a esse cenário de crise política e social, decorrente da extinção de políticas públicas, cortes em investimentos sociais e ameaças aos direitos sociais.

3.3.1. Ocupa MinC

Como uma de suas principais agendas macroeconômicas para superação da recessão econômica,

o governo de Michel Temer apresentou uma reforma ministerial, com o objetivo de reduzir a máquina pública, resultando no corte de ministérios. No conjunto dessa reforma, a extinção do Ministério da Cultura se tornou o principal alvo de críticas por parte dos movimentos culturais, artistas independentes e também aqueles mais conhecidos. O que não se esperava naquela altura é que essas críticas tomassem todos os cantos do país, unificando, em manifestações político culturais, jovens artistas, coletivos de comunicação como Fora do Eixo e Mídia Ninja, partidos políticos como PT, PSOL e PCdoB, coletivos artísticos de dança, teatro, música e diversas outras expressões culturais, além de outras experiências de organizações dos jovens e trabalhadores.

A primeira grande manifestação foi uma iniciativa que começou a partir da convocação de um "abração" no Palácio da Cultura Gustavo Capanema, onde funciona a Fundação Nacional das Artes (Funarte) – órgão público federal de fomento à cultura, que já foi sede do MinC – localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro, no dia 16 de maio de 2016. O diferencial do movimento foi tentar construir uma experiência de resistência mais contínua no espaço urbano, a partir da ocupação do segundo andar do prédio, inspirados nas últimas ocupações de escolas por jovens secundaristas. Os ocupantes disseram que não havia tempo determinado para a ocupação do prédio ser encerrada. O que havia de consenso no movimento eram duas grandes certezas: a ocupação é contra extinção do Ministério da Cultura e não reconhece o governo de Michel Temer, portanto, não elaboraram uma pauta de negociação.

Assim que se iniciou a ocupação, foram elaborados um manifesto e uma página no Facebook destinada inicialmente para a convocatória das próximas atividades no Palácio Capanema. Esta ação contou com o apoio de diversos movimentos culturais, partidos políticos, movimento estudantil, sindicatos, parlamentares, movimentos sociais, artistas famosos e novos manifestantes, que passaram a frequentar diariamente aquele espaço.

O Ocupa MinC inspirou coletivos culturais e artistas de diversas cidades, que se organizaram para convocatórias de atos, prioritariamente para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Algo que chamou bastante atenção nessas ações, é o fato delas terem sido organizadas com o mesmo eixo político: contrários à extinção do MinC e pela saída do governo de Michel Temer.

Nesse novo processo político de luta, que organizou jovens e trabalhadores da cultura, não foram apenas os atos que se espalharam por todas as capitais do Brasil, mas também as ocupações dos espaços públicos. Foi possível mapear ocupações em todos os Estados, inclusive o Distrito Federal, com exceção do Espírito Santo, que realizou manifestações, mas não uma ocupação fixa, pois, a sede é a mesma do Rio de Janeiro.

Além das pautas políticas, essas ocupações tinham algumas semelhanças em relação às formas de luta e métodos organizativos. A identidade visual e as formas de comunicação utilizadas pelas ocupações do MinC chamaram muita atenção da sociedade civil. É inegável o alto grau de utilização da

internet e das redes sociais em todas ocupações. A grande maioria utilizou uma página do Facebook como a principal ferramenta de comunicação com a sociedade, onde eram feitas postagens diárias com as programações da semana, e diversas variações de vídeos, fotos, imagens animadas em formato .gif e textos.

Foi possível identificar que uma das principais preocupações dos ocupantes é como fazer da ocupação um espaço capaz de agregar novas pessoas. Para responder isso, foram elaboradas programações diárias em todas as ocupações, algumas com atividades até nos finais de semana. Debates, apresentações culturais, exposições, oficinas, filmes e rodas de conversa foram as atividades que mais puderam contribuir para que sempre houvesse alguma troca e vivência naquele espaço, proporcionando aos visitantes momentos de compartilhar experiências e debater sobre as principais questões para o país.

Os ocupantes foram retirados pela Polícia Federal do Palácio Gustavo Capanema na segunda feira dia 25 de julho de 2016, após permanecerem no local por cerca de 73 dias. Apesar desse revés na mobilização, os militantes articularam um novo local para dar continuidade ao Ocupa MinC. O espaço escolhido foi o Canecão, uma tradicional casa de show do Rio de Janeiro que estava fechada há 6 anos. Localizada no bairro de Botafogo, Zona Sul da cidade, a casa de shows pertence à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e foi ocupada no dia 27 de julho pelos mesmos grupos de antes, com o objetivo de dar continuidade a luta em defesa do Ministério da Cultura e contrária ao governo do presidente Michel Temer.

A organização do Ocupa MinC no Canecão funcionou no mesmo formato, proporcionando espaços de participação política, oficinas, aulas públicas, shows e palestras. O movimento Ocupa MinC permaneceu um pouco mais de um mês no local e no dia 04 de setembro o movimento decidiu de maneira coletiva desocupar espontaneamente a antiga casa de shows.

3.3.2. Ocupa SUS

Após a cidade do Rio de Janeiro ser mais uma vez palco de muitas lutas urbanas, como as ocupações das escolas e a ocupação do MinC, surge mais um novo movimento de resistência que enxerga na ocupação do espaço público uma ferramenta legítima de contestação das políticas do governo federal.

Diferente da luta contra a extinção do Ministério da Cultura, na qual a cidade do Rio foi a pioneira nesse enfrentamento que chegou a todas capitais, a ocupação do SUS teve início na Bahia, Minas Gerais e Florianópolis. Essa articulação nacional se iniciou em Salvador, no dia 30 de maio, quando cerca de 200 ativistas ocuparam o prédio do Ministério da Saúde, localizado na rua do Tesouro, 21, no centro da capital baiana. O movimento tinha como objetivo a saída imediata de Michel Temer e a defesa do Sistema Único de Saúde. Após a ocupação na Bahia, ativistas ocuparam o prédio do Ministério da Saúde, em Belo Horizonte (MG), na sexta-feira dia 03 de junho, e em Santa Catarina (Florianópolis), na segunda-feira, dia 06 do mesmo mês.

No dia 08 de junho de 2016, por volta de 10h da manhã, ocorreu uma ação de protesto organizada por trabalhadores e usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), movimentos sociais e sindicatos em defesa da saúde pública universal, gratuita e de qualidade, que ocuparam o prédio do Núcleo Estadual do Ministério da Saúde no Rio de Janeiro (MS/Nerj). Policiais militares foram chamados, mas ficaram apenas no térreo do prédio. Assim como nas outras ocupações, os primeiros passos da ocupação foram a construção de um manifesto, uma página no Facebook para diálogo com a sociedade e divulgação da programação, além de buscar apoio jurídico, parlamentar, de coletivos, partidos e organizações da sociedade civil.

Além da defesa do SUS e da busca pela saída imediata do presidente Michel Temer, o Ocupa SUS apresentou uma pauta de reivindicação bastante extensa. Os manifestantes afirmam não aceitar os cortes da Desvinculação das Receitas de União para 30%, como propunha a PEC 87 em tramitação no legislativo. O novo ministro da saúde, Ricardo Barros, também foi um dos principais alvos da ocupação, visto que o movimento não reconhecia sua nomeação. Ricardo Barros recebeu 100 mil reais de empresas de planos de saúde em sua campanha para deputado federal. O movimento diz em seu manifesto: "Ricardo Barros afirmou em sua primeira declaração como ministro que pretende reduzir o tamanho do SUS. Em outras palavras, o ministro defende um SUS cada vez mais sucateado para os pobres e a expansão do lucrativo mercado de planos e seguros de saúde através de incentivos públicos. O SUS é de todas e para todos."

O movimento também se afirmava contrário à nomeação de Jair Veiga para diretor do Departamento de Gestão Hospitalar (DGH/RJ), contra a privatização da gestão do SUS, contra os cortes na saúde, contrários a nomeação de Fátima Pelaes para a Secretaria de Mulheres e de Osmar Terra para o Ministério do Desenvolvimento Social, e em defesa dos Agentes Comunitários de Saúde e da Estratégia Saúde da Família.

A ocupação se manteve firme com programações diárias, como plenárias amplas, oficinas, debates, rodas de conversa. As plenárias de construção da ocupação aconteciam diariamente no saguão do prédio e eram abertas à participação daqueles que desejavam se integrar à luta. Aconteceram atividades ampliadas com bastante participação, como por exemplo uma roda de conversa dos alunos e residentes da UFRJ e da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) sobre o trabalho da equipe de saúde da família no território da favela, sob condução da professora Valéria Romano. Durante o trabalho de campo foi possível identificar a ocorrência de aulas públicas, com temas sobre educação e saúde; jovens de favela e violência, como Marielle Franco e Rejany Ferreira; Roda Manicômio Nunca Mais, facilitada pelo Núcleo Estadual da Luta Antimanicomial do RJ. A ocupação também foi um espaço de formação profissional para quem participava: Os médicos residentes discutiram sobre saúde materno-infantil, especificamente sobre abordagens de gestantes na Atenção Básica em Saúde, comparando os diferentes protocolos de atenção, buscando qualificar efetivamente o atendimento a essa população.

As atividades culturais também foram estratégias importantes para atrair pessoas e garantir a segurança dos ocupantes. Foram organizadas vigílias culturais em frente ao prédio do NERJ, recebendo diversos artistas e grupos culturais do Rio de Janeiro.

Depois de 20 dias de ocupação, o Ocupa SUS se retirou das dependências do Núcleo Estadual do Ministério da Saúde, às 10 horas, na segunda-feira, 27 de junho. No dia 24, algumas entidades que ajudaram a construir o movimento foram notificadas sobre uma ação de manutenção de posse exigindo a saída imediata do prédio ocupado. Mais uma vez, o Estado responde às lutas sociais com repressão ou ameaça do uso da força policial. Em sua carta de desocupação, o movimento aponta para a tentativa de criminalização e para a inconstitucionalidade da decisão judicial. "A ação jurídica-policial de 54 páginas possui claro teor político, uma vez que criminaliza a ação política de ocupação de prédio público, o que é absolutamente inconstitucional."

3.3.3. Ocupa Funai

O conjunto de propostas apresentadas pelo governo de Michel Temer e seus aliados representava profundos ataques aos direitos fundamentais dos povos indígenas e as limitadas políticas públicas de reconhecimento de terras que existiam. Diante disso, o movimento indígena vinculado à Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) protagonizou, a partir do dia 04 de julho de 2016, com auge no dia 13, o movimento OCUPA FUNAI.

A APIB reafirmou o seu veemente repúdio a toda essa ofensiva e a sua determinação de resistir e lutar contra todas as medidas anti-indígenas adotadas pelo governo de Michel Temer. A organização foi capaz de articular 35 ocupações em todo o Brasil. Os atos aconteceram em Coordenações regionais, Coordenações Técnicas Locais da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), rodovias e outros espaços de visibilidade, além da própria sede da Funai em Brasília.

A cidade do Rio de Janeiro também foi palco de uma ação do movimento indígena, no dia 15 de julho, no Museu do Índio, na Rua das Palmeiras, em Botafogo. Indígenas de diferentes etnias estiveram presentes, com protagonismo daqueles que viviam na Aldeia Maracanã. Foram apoiados por ativistas, pesquisadores, professores e estudantes que participaram da ação. Essa ação pretendia ser mais simbólica e não fazer daquela manifestação uma ocupação permanente, porém muitos indígenas queriam permanecer ocupados por mais tempo.

Apesar de a justiça ter negado uma liminar de reintegração de posse, a direção da Funai optou por retirar os indígenas e os apoiadores com truculência e repressão. Depois de serem expulsos com violência, mesmo estando feridas, cerca de 30 pessoas continuaram resistindo na entrada do Museu do Índio. O diálogo com a sociedade, as denúncias e pedidos de ajuda foram feitos a partir de uma página no Facebook "Ocupa FUNAI RJ". A ocupação resistiu até o dia 18, quando a Justiça Federal concedeu reintegração de posse do Museu do Índio à Funai.

O movimento apresentou um manifesto do Ocu-

pa FUNAI, com uma pauta consistente de exigências e reafirmação de direitos. Nesse conjunto de reivindicações, a Apib aponta como prioritárias: "a decisão de paralisar ou rever a demarcação de terras indígenas; o corte anunciado de 33% no orçamento da Fundação Nacional do Índio; a determinação de reduzir o quadro de servidores, já precário, da Funai; a supressão da Funai na estrutura administrativa do Ministério da Justiça; contrária à criminalização de lideranças, organizações e comunidades indígenas e de organizações de apoio.

4. Considerações finais

Cumpriu-se até aqui uma tentativa de trazer ao debate acadêmico, através do exercício empírico, a socialização de experiências recentes de lutas sociais que se destacaram no Rio de Janeiro, articulando repertórios de movimentos sociais urbanos e novas formas de ativismo político (exemplificadas nos movimentos *Occupy*). Buscou-se apresentar uma contextualização histórica dos processos políticos que geraram o avanço do neoliberalismo no Brasil, assim como a aparição de uma crise de sociabilidade, econômico e político, que se expressa no espaço urbano, principalmente a partir de 2013.

Essa crise política e econômica mundial, a partir de 2008, despertou mobilizações e resistências em vários territórios, como descrito ao longo do texto. Nota-se uma insatisfação e indignação coletiva contra diferentes injustiças sociais, porém há uma crítica de escala nacional e global ao modelo de vida capitalista, em praticamente todas as ocupações. A luta social em defesa dos direitos, que ocorre principalmente nos países periféricos, teve como uma espécie de marco geral o enfrentamento ao avanço liberalizante da economia, bastante conservadora nas ideologias políticas e muito mais radicais nas reformas estruturais que têm retirado sucessivamente direitos sociais históricos.

A descrença na capacidade da organização coletiva em prover vitórias na defesa dos direitos sociais é histórica no conjunto da sociedade civil brasileira. Sem sombra de dúvida, as ocupas tiveram que travar esse embate para convencer as pessoas de que a luta coletiva através da ocupação do espaço é de fato capaz de mudar a nossa realidade. O impacto desses movimentos só foi possível com a disputa cotidiana da consciência de novas pessoas sobre a relevância daquele modo de resistência e a respeito da importância da participação e solidariedade.

Essas experiências foram o primeiro contato com a luta social para uma série de pessoas, que futuramente poderão se organizar coletivamente e ampliar a capacidade de mobilização e enfrentamento aos retrocessos que estão por vir. Embora alguns desses movimentos não tenham alcançado todas suas pautas, o processo de organização e luta social possui uma relevância simbólica e com capacidade de proporcionar vitórias futuras muito grande. É importante destacar também que na grande maioria dos espaços de resistência coletiva, a juventude foi protagonista da luta. Muitas pessoas puderam se compreender enquanto sujeitos políticos a partir dessas experiências. Alguns se organizaram em coletivos locais, de juventude, em partidos, em grupos de cultura, outros tiveram um despertar para o senso crítico e enxergaram que as ocupas e resistência

popular podem ser alternativas para a construção de novas formas de constituir as relações sociais.

Caminhando para o final, ainda é relevante apontar algumas características positivas que surgiram nessas experiências. Identificava-se no conjunto dessas ocupações a busca pela construção coletiva da luta com base em princípios de democracia direta e tomadas de decisões coletivas na maioria dos espaços. Todas as ocupações realizaram sistematicamente assembleias amplas para discussão das pautas, estratégias de lutas, modos de organização interna, entre outras formas horizontais e coletivas.

Em relação à organização, destaca-se no movimento de ocupas o fortalecimento de práticas auto-gestionadas pelos próprios ocupantes. Tudo que dizia respeito às ocupações era definido conforme interesses dos sujeitos políticos que estavam presentes. As influências diretas de partidos e sindicatos, por exemplo, foi menor do que em outros momentos de mobilização social. Nota-se também a preocupação com a divisão de tarefas. Manter uma ocupação viva necessita de limpeza, ornamentação, panfletagem, atividades de formação política, debates públicos, segurança, mobilização. Para potencializar e assegurar que essas tarefas fossem cumpridas, a organização interna da maioria das ocupas se dava a partir da divisão dos participantes em pequenos grupos específicos para cada atividade. As comissões, brigadas, grupos de trabalho – independente da nomenclatura – foram bastante significativas para a construção de uma luta coletiva, organizada e democrática.

As ocupas tiveram esse salto organizativo e de mobilização conforme conseguiam manter os espaços de ocupação com um calendário de atividades amplo, responsável por fazer a ocupação existir de fato. Inúmeras experiências surgiram nesse sentido, mas algumas tiveram destaque e foram replicadas. As ocupas realizaram diversas palestras e debates, rodas de conversa temáticas, grupos de leitura e discussão, ações político-culturais, entre outras. Isso proporcionou que os participantes, através das ocupações, pudessem ter uma formação e acesso a debates que muitas vezes são limitados a pequenos grupos.

Por último, vale apresentar três pontos que ficam de reflexão para a coletividade, destacados por Francisco Mata Machado Tavares e Ellen Ribeiro Veloso, da UFG, na obra "A gente ainda nem começou: Repertórios de confronto político nas escolas ocupadas em Goiânia" (TAVARES & VELOSO, 2016):

i) o direito e a judicialização não se definem como neutros e, tendo em vista a sua conformação paradoxal, revelam-se preponderantemente como elementos determinados pelas lutas sociais, antes de serem os seus determinantes, como supõem inúmeros/as dissidentes políticos/as.

ii) O momento de lutas sociais no mundo atual é distinto daquele observado até 2008, nos protestos alterglobalistas do Movimento de Justiça Global. Agora, as demandas de fôlego translocal manifestam-se em sítios específicos. Ademais, o binômio pressão/prefiguração passa a compor os repertórios de modo decisivo. Assim, ter o controle territorial de amplos espaços onde o movimento prefigura suas

pautas e onde se alcança a um só tempo visibilidade social e imposição de desconforto aos entes demandados se define como um aspecto tático crucial no êxito ou malogro do ativismo contemporâneo.

iii) A tensão entre atores/atrizes tradicionais e as novíssimas personagens que tendem a se identificar com o espectro político autonomista – fenômeno recorrente em escala global – pode metabolizar a

não certificação ou mesmo a “decertificação” destas (como no caso estudado), o que leva, por mecanismos de negociações quebradas, a um incremento das práticas repressivas, com impacto sobre a desmobilização.

Referências Bibliográficas

- AGÊNCIA BRASIL. <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/com-600-mortes-em-seis-anos-brasil-e-o-que-mais-mata-travestis-e>>. Acessado em 20 jul. 2017.
- EBC NOTÍCIAS. <<http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/09/manifestantes-deixam-acampamento-proximo-ao-predio-do-governador-do-rio>>. Acessado em 20 jul. 2017.
- ANISTIA INTERNACIONAL. (2015). *Você matou meu filho! homicídios cometidos pela polícia militar na cidade do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Anistia Internacional.
- ARMAZÉM DE DADOS. <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>>. Acessado em 21 jul. 2017.
- BBC BRASIL. <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160118_riqueza_estudo_oxfam_fn>. Acessado em 21 jul. 2017.
- _____ <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/06/130625_impacto_occupy_gm>. _ Acessado em 21 jul. 2017.
- BLOG DESIGUALDADES ESPACIAIS. <<https://desigualdadesespaciais.wordpress.com/2015/11/04/mapa-racial-da-cidade-do-rio-de-janeiro/>>. Acessado em 30 jul. 2017.
- COMITÊ BRASILEIRO DE DEFENSORAS E DEFENSORES DE DIREITOS HUMANOS (CDDH). (2017). *Vidas em luta: criminalização e violência contra defensoras e defensores de direitos humanos no Brasil*. Curitiba, Terra de Direitos.
- DANCINI, Alex de Novais & PEREIRA MELO, José Joaquim. Materialismo Histórico: Apontamentos Introdutórios. In: Encontro de Produção Científica e Tecnológica, 6, 2011, Campo Mourão. *Anais ... Campo Mourão: FECILCAM/NUPEM*, 2011, páginas inicial e final.
- LÉFÈBRE, Henri. (1979). *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- MARICATO, Ermínia. (2011). *O Impasse da política urbana no Brasil*. Petrópolis, Editora Vozes.
- MOBILIZAÇÃO NACIONAL INDÍGENA. <<https://mobilizacaonacionalindigena.wordpress.com/2016/07/20/balanco-do-ocupa-funai/>>. Acessado em 23 jul. 2017.
- NAÇÕES UNIDAS. <<https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>>. Acessado em 20 jul. 2017.
- NONADA. <<http://www.nonada.com.br/2016/05/nao-e-so-pelo-minc-ocupacoes-dos-artistas-chegam-a-27-cidades-do-brasil/>>. Acessado em 20 jul. 2017
- NOTÍCIAS BAND. <<http://noticias.band.uol.com.br/cidades/rio/noticia/100000821549/manifestantes-do-ocupa-minc-deixam-as-instala>>. Acessado em 23 jul. 2017.
- RODRIGUES, Juciano M. (2013). “O caos do trânsito no RJ tem solução?” *Brasil de Fato*, 3: páginas
- RODRIGUES, Juciano M. (2016) “Qual o estado da mobilidade urbana no Rio de Janeiro”, in M. de Paula & D. Bartlet (orgs), *Mobilidade urbana no Brasil: desafios e alternativas*, Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll.
- SOCIOAMBIENTAL. <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/ocupa-funai-promove-manifestacoes-em-varias-regioes-do-pais>>. Acessado em 23 jul. 2017.
- TAVARES, Francisco M. M. & VELOSO, Ellen R. A gente ainda nem começou: Repertórios de confronto político nas escolas ocupadas em Goiânia. In: Encontro da ABCP “Ciência Política e Política: Memória e Futuro”, 10, 2016. *Anais ... Belo Horizonte*. Disponível em: <https://cienciapolitica.org.br/eventos/10o-encontro-abcp/areas-tematicas/at-8/participacao-politica>. Colocar data de acesso.
- VAINER, Carlos B. (2000), “Pátria, empresa e mercadoria – Notas sobre a estratégia discursiva do Planejamento Estratégico Urbano”, in O. Arantes; C. Vainer; E. Maricato, *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Petrópolis, Vozes.
- WAISELFISZ, Julio Jacobo. (2015). *Mapa da Violência 2015: Mortes matadas por arma de fogo*. Brasília, UNESCO.
- WAISELFISZ, Julio Jacobo. (2016). *Mapa da Violência 2016: Homicídios por armas de fogo no Brasil*. Brasília, FLACSO.

Entre Ocupar, Permanecer e Transformar

Reflexões Sobre o Processo de Ocupação do Quilombo-Unb

Resumo: O presente texto tem por finalidade construir narrativas antropológicas a respeito do processo de ocupação urbana intitulada "Diretório Acadêmico Negro: Quilombo UnB" realizada na Universidade de Brasília no final do segundo semestre de 2016. Porém, um marcador que qualifica tal processo de ocupação e subsequente análise sociológica é o fenômeno raça e seus desdobramentos levando em consideração o caráter colonial que cria um mundo racializado, generalizado e universalista. Como saída para este cenário, a proposta de ocupação concentrada na raça pode se mostrar um potencializador para criação de alternativas políticas que tencionem a supremacia racial e busque autonomia para o povo negro.

Abstract: *The present paper aims to construct anthropological narratives about the process of urban occupation entitled "Black Academic Directory: Quilombo UnB" that happened at the University of Brasília at the end of the second half of 2016. However, a marker that qualifies this occupation process and subsequent sociological analysis is the race phenomenon and its unfolding taking into account the colonial character that creates a racialized, generalized and universalist world. As an outlet for this scenario, the proposal of occupation concentrated in the race can be a potentiator for the creation of political alternatives that intends racial supremacy and succeed autonomy for the black people.*

Introdução

Este artigo se refere à experiência que tive durante a ocupação do Diretório Acadêmico Negro – Quilombo UnB. Essa intervenção tinha como propósito apoiar o processo de ocupações estudantis que aconteciam em 2016 além de, sobretudo, construir um espaço e organização que contemple as demandas da comunidade acadêmica negra na Universidade de Brasília. Neste texto, pretendo narrar como tem sido minha experiência na construção do Quilombo UnB, sob uma perspectiva sociológica e anti-colonial ou, como disse Antônio Bispo (2015), contra colonial, em relação às construções de gênero e negritude. Tentar encontrar as chaves de compreensão de um processo ontológico, epistêmico e político nesse contexto é primordial tanto para construção de teorias sociais, quanto para fortalecer os processos de disputa política que estão em jogo.

Para tanto, essa reflexão é coletiva, de escrita individual. O que quero dizer é que a narrativa que se segue está sendo escrita por mim (que sou homem, negro de pele clara e não heterossexual). Porém, fruto de uma dinâmica de escuta interessada em relação às falas formais e informais do grupo, quando o tema em discussão é a disposição de gênero e como essa dinâmica vem se construindo.

Um dos pontos centrais que pretendo tratar neste texto é como estamos lidando com o fato de a colonização operar na nossa sociedade e no Quilombo, em especial. Porque não basta falar que o patriarcado branco não representa as organizações pretas. É preciso compreender o que somos e como nos organizamos tanto do ponto de vista prático quanto teórico. Já que estamos em uma universidade, precisamos nos apoiar em sistematizações acadêmicas. Porém, nada nos impede de reconstruir e *re-enegrecer*¹ a universidade, trazendo nossas epistemologias para o centro da discussão.

Para isso, pretendo analisar como se dá a disposição política do Quilombo. Se existe uma orga-

nização generificada das relações e, em um grau de existência e operacionalidade, tentar medir o quanto isso pode ser fruto de uma herança colonial. Sendo constatada tal organização, o cerne da questão é: como romper essa estrutura e desconstruir uma masculinidade que intoxica nossas relações políticas no Quilombo UnB?

Para muitas pessoas, o texto acadêmico deve ser escrito impessoalmente e na forma culta. Contudo, a tentativa de construir um texto impessoal é a da imparcialidade. No caso da negritude, a impessoalidade desumaniza nossas vidas e nos torna objetos. Uma maneira de resgatar nossa humanidade é falando de nossas subjetividades e biografias (DU BOIS, 1903). A meu ver, o melhor jeito de falar de subjetividade é em primeira pessoa, seja no plural ou no singular.

1. Gênero enquanto construção social

Para dar início a esse ponto, é preciso deixar algumas coisas postas. Primeiramente, as categorias com as quais fazemos teoria social são categorias já impostas a partir de um contato colonial. De acordo com Connell (2012, p. 3):

"Estruturas de gênero e de classe são criadas sob condições únicas do mundo colonial, e não simplesmente importadas ou modificadas. Sempre que mencionamos o outro componente das análises "interseccionais" atuais – raça, estamos diante de uma das mais fundamentais criações do colonialismo, pois conceitos modernos de raça são precisamente um produto tardio do império"

Tais processos de categorização foram estruturados nos conhecimentos ditos científicos, sem levar em conta as realidades locais, além de ignorar o que as comunidades (não brancas) falam de si mesmas. Para compreender gênero, ou qualquer outra estrutura social, é preciso (des)universalizar alguns conceitos de modo a tentar dar conta do que as pessoas falam de si mesmas. A meu ver, essa é a

Carlos Vinícius da Silva Mendes

Graduando em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB).

Contato:

<carlosmendes-ljs@gmail.com>

Palavras-chaves:

Ocupações Urbanas; Gênero. Raça; Quilombo UnB; OcupaUnB.

Keywords:

Urban Occupations; Gender. Breed; Quilombo UnB; OcupaUnB.

¹ A universidade, enquanto uma instituição surge em África. Mais precisamente em Fez, no Marrocos, por Fatima al-Fihri.

única maneira de se produzir conhecimento sem cair numa lógica colonizadora e epistemicida.

Para Oyérónké (2004), teórica nigeriana yorubá, o feminismo tem se tornado uma importante fonte de produção de conhecimento sobre gênero. Contudo, as experiências das mulheres euro-americanas e europeias estão relacionadas a uma perspectiva muito específica de gênero. De acordo com Oyéwùmí (2004, p. 2):

"Feminist researchers use gender as the explanatory model to account for women's subordination and oppression worldwide. In one fell swoop, they assume both the category "woman" and her subordination as universals. But gender is first and foremost a socio-cultural construct."

Sendo assim, as demandas do feminismo (sobretudo do feminismo branco), foram construídas partindo de uma experiência patriarcal branca, que se pretende universalista sem o ser. Se a experiência da mulher branca está relacionada à subordinação, a quem ela está subordinada? Ao homem branco, é claro. Nessa relação hierárquica, o homem negro é inferior e subordinado à mulher branca de tal modo que o machismo é uma estrutura não apenas gênero-cêntrica, mas também, disposta racialmente. De acordo com Hooks (1981, p 6):

"Antes do apoio aos homens brancos pelo sufrágio dos homens negros, as mulheres brancas ativistas acreditaram que a sua causa avançaria mais se se aliassem aos ativistas políticos negros, mas quando pareceu que os homens negros iriam ter o voto enquanto elas permaneceriam sem direitos, a solidariedade com o povo negro foi esquecida e elas instigaram os homens brancos na solidariedade racial a elas, ofuscando os seus planos em apoiar o sufrágio do homem negro".

Nessa disposição racial do machismo e do patriarcado, o "homem" negro está sendo prejudicado assim como a "mulher" negra, obviamente em proporções diferentes.

Partindo de algumas conversas que tive com mulheres do quilombo, pude notar que, não necessariamente as experiências das "mulheres" negras passam pela via do patriarcado e subordinação. Muitas vezes, as famílias negras no Brasil são gerenciadas por mulheres, pois os homens morreram, foram obrigados a abandonar suas filhas (HOOKS, 2010), foram expropriados para o tráfico de drogas ou foram encarcerados pela indústria da prisão (DAVIS & DENT, 2003). São muitas as possibilidades para ilustrar a ausência do homem negro nas dinâmicas familiares, sobretudo na periferia. A mulher negra não foi excluída das relações de trabalho, muito pelo contrário, sempre esteve presente nas relações de exploração, seja na produção rural, no trabalho doméstico, na exploração sexual ou na indústria. O trabalho doméstico, por exemplo, está presente na minha família há séculos. Desde minha tataravó que foi escravizada para trabalhar na casa grande, minha avó foi empregada, minha mãe é até hoje e eu trabalho como babá. Todos nós à disposição da branquitude.

Experiências mostram que o patriarcado nunca foi intacto. Existem outras relações que fogem da conduta branca e europeia. Se buscarmos na história da resistência negra à escravidão veremos nomes como Aqualtune, Dandara, Acotirene e Sabina que foram mulheres centrais nas organizações políticas da República Negra de Palmares (CARNEIRO, 1947). O protagonismo feminino sempre esteve presente na negritude. Porém, essa fuga ao patriarcado intacto e hegemônico não significa dizer que o matriarcado igualmente está intacto nas nossas relações. O contato colonial desorganizou e reorganizou – segundo seus próprios interesses – muitas das nossas relações.

As falas de muitas mulheres negras sugerem como o homem negro, contaminado pelas tradições do patriarcado, pode ser violento e abusivo nas relações afetivas e políticas. Além do mais, essa intoxicação do patriarcado na conduta do homem negro também se faz presente em relações afetivas entre casais negros gays. Eu, pessoalmente, já tive experiências abusivas com homens negros que não sabem lidar com sua própria sexualidade.

Isso mostra como o colonialismo desorganiza uma estrutura social e como, partindo dessa desorganização, cria novas relações de poder de modo a fazer o povo negro, muitas vezes, reproduzir algumas lógicas do patriarcado e da branquitude. A questão central nesse ponto da discussão é que mesmo homens negros tentando reproduzir as estruturas machistas, eles, não necessariamente, herdam os mesmos privilégios, além de sabotar um projeto político não patriarcal protagonizado pelas mulheres negras em nome da autonomia de um povo.

2. Quilombo UNB: lidando com os desafios do gênero

Para dar início a essa parte da discussão, gostaria de explicar melhor o que é o Quilombo UnB e como é sua dinâmica de luta.

Para melhor contextualizar é preciso situar a institucionalização da comunidade negra na Universidade de Brasília. Um dos centros institucionais é o Centro de Convivência Negra – CCN. Esse espaço foi uma conquista de homens e mulheres negras da universidade, porém, não foi uma conquista integral de direitos. Em primeiro lugar, o espaço físico cedido para a instituição foi uma antiga estufa. O prédio fica muito longe das atividades centrais do campus impossibilitando o fluxo de pessoas pelo local. É evidente que não está apropriado para receber um centro de convivência.

Além do mais, o CCN é um espaço cuja institucionalização passa pela via das servidoras e servidores da universidade. Não são estudantes os responsáveis legais e nem articuladores institucionais do espaço.

Nesse contexto, estudantes notaram a necessidade de criar um espaço de protagonismo de toda a comunidade negra da universidade e que o espaço fosse digno de conviver e de articular politicamente as demandas da universidade. Para isso, seria primordial que o espaço físico fosse num ponto estratégico: o Instituto Central de Ciências – ICC. Começaram-se, então, reuniões de estudantes para articulação e reivindicação de tal espaço, o Quilombo.

Por fim decidiu-se ocupar.

A ocupação do quilombo na UnB surge em meio a um momento político inflado e hostil. Os movimentos sociais da universidade estão engajados em uma disputa política com o Governo Federal do Brasil, por conta de uma série de decisões políticas institucionais que vão de encontro com as pautas sociais. Entre essas medidas se destacam a PEC 241/55 que trata dos congelamentos de gastos públicos sociais por vinte anos, a MP Reforma do Ensino Médio que desobriga o Estado a oferecer disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física no currículo do ensino médio e a Lei Escola Sem Partido que limita as professoras e professores da educação básica em relação às questões políticas.

Porém, apesar de o quilombo nascer apoiando os movimentos de ocupação da universidade – OCU-PAUNB –, as pautas são outras. A principal reivindicação do quilombo é a criação do primeiro Diretório Acadêmico Negro da Universidade de Brasília. Esse DA tem por finalidade enfrentar as questões raciais na universidade como as cotas raciais, epistemológicas, permanência de estudantes negras e negros, saúde mental da população negra, etc.

Analizar o processo de construção do Diretório sob uma perspectiva de gênero é uma das minhas principais curiosidades. Enquanto a mulher branca reivindica um feminismo que dê conta de suas opressões que partem de uma vivência muito específica, a mulher negra tem outra vivência e constrói outras relações com o mundo, portanto, o Quilombo é palco pra essas outras vivências que não a branca.

Nos processos de elaboração política e social da branquitude, a mulher branca luta por mais espaço político e por emancipação. Vivendo no quilombo tenho notado que o protagonismo em relação à construção do Diretório Acadêmico – DA durante a ocupação tem sido das “mulheres”. Tendo em vista que o conceito de mulher está relacionado à subordinação, como foi supracitado por Oyérónké (2004), isso coloca em questão ao menos dois pontos: primeiro é preciso repensar o que é ser mulher a partir de outras vivências além da branca euro-americana e europeia, ou vamos mais além e revivendo o argumento de Oyérónké, o conceito de mulher não pode ser universal.

Contudo, mesmo constatando o protagonismo “feminino” no Quilombo, não posso deixar de estar sensível às contaminações do patriarcado branco. A colonização está presente em nossas relações e não estamos intactos. Como já mencionei acima, homens negros reproduzem lógicas brancas. Isso reflete em nossas relações quilombolas afetivas. Mulheres reclamam que ao terminar de levantar um ponto político em relação à determinada discussão, muitas vezes um homem fala em seguida repetindo exatamente o que elas falaram. Por que homens precisam reafirmar o que uma mulher fala? Não seria o bastante ficar calado e simplesmente refletir sobre o que elas estão falando? Não é aceitável que uma mulher negra produza suas próprias epistemologias? De acordo com Collins (2002, p. 254):

“African-American women academicians who persist in trying to rearticulate a Black women’s standpoint also face potential re-

jection of our knowledge claims on epistemological grounds.”

Eu não tenho a menor pretensão de responder esta questão. Meu ponto de reflexão é se o patriarcado branco está sendo colocado em evidência e sendo ele refutado, o que resta para construir nossas relações sociais sexuais. Como eu sendo homem posso recriar essas estruturas partindo de uma lógica diferente da qual me fizeram acreditar compor?

Cabe aqui salientar que existem diferentes perspectivas a respeito da disposição de gênero e patriarcado no mundo. Rita Segato (2012) em seu artigo intitulado “Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico e descolonial” afirma a existência de um patriarcado universal – mesmo que seja de baixa intensidade. Contudo, Oyérónké (2017) em seu livro intitulado “A Invenção das Mulheres, uma perspectiva africana sobre os discursos ocidentais do gênero” traz argumentos consistentes da inexistência do patriarcado na cosmologia yorubana, a qual ela pertence.

Bem, se a categoria gênero é socialmente construída, logo a categoria homem também se constrói dada tais dinâmicas sociais. Com o contato colonial o gênero masculino negro nos foi imputado. Isso nos fez causar dor a nossas irmãs pretas e apagar nossas histórias, nossas ancestralidades e nosso jeito de nos vermos e vivermos no mundo.

Conclusão

Um dos grandes clássicos para pensar em processos de colonização é o autor martinicano Frantz Fanon (2008). Em seu trabalho, fruto da tese de doutorado em psiquiatria, intitulado “Pele negra, máscaras brancas” o autor se dispõe a compreender o efeito da colonização tanto nos corpos quanto nas mentes dispostas em um mundo maniqueizado onde o que é branco é lindo, limpo, do bem e o que é preto é feio, sujo e mal. Esse processo colonizador, de acordo com Fanon, cria ficções mentais que distorcem a realidade e coloca cada corpo em um lugar, cada pessoa em uma posição no mundo. Esse posicionamento vai gerar dor. Para ele essa dor é sentida tanto pelo negro quanto pelo branco, tendo obviamente suas especificidades e intensidades. Fanon passa desde a linguagem até a sexualidade para mostrar e escancarar o efeito do racismo no âmago da existência preta. O capítulo intitulado “O preto e a psicopatologia”, em especial, traz uma referência importante para quem se dispõe a pensar em masculinidade negra e como os corpos – masculinos – são também hipersexualizados e deslocados da realidade. O processo de psicopatologia da colonização cria sentidos perversos de tal modo que o homem preto é um pênis e o homem branco é um cérebro (FANON, 2008).

Nos meus últimos argumentos tentei mostrar como o patriarcado branco não está intacto. Sendo assim, acredito que o papel do “homem negro” é o de desestabilizar as relações que nos foram impostas. O movimento político do Quilombo me mostra que isso pode ser possível se for feito com atenção e de maneira não espontânea. Precisamos nos dar conta que não seguimos mais a lógica patriarcal heteronormativa. Em nossa organização são raros os homens e as mulheres heterossexuais. Estamos

desmanchando as relações de gênero e de sexualidade e com esse desmanche estamos tentando construir outras relações políticas e afetivas.

As ocupações urbanas que estão acontecendo nas universidades e nas escolas do Brasil têm um potencial considerável no processo de transformação da sociedade em que vivemos. Porém, é preciso sempre ter em mente o que se quer construir no lugar das quebras de paradigmas vivenciados no seio de uma ocupação.

Movimentos de ocupação acontecem em outros lugares do mundo como a Rebelião dos Pinguins no Chile e o *Rhodes Must Fall* na África do Sul. Este último tem muito a ensinar para o Quilombo UnB já que a reivindicação de descolonização da educação está presente no cerne dos dois movimentos.

Seguir recriando as dinâmicas de reivindicação política e disputando espaços de legitimidade entre os que já lutam é uma tarefa essencial para o movimento negro universitário. Estabelecer conexões entre o Sul Global pode ser um potencializador para avançar qualitativamente e encontrar soluções coletivas para problemas comuns. Seja em Cape Town, Santiago ou Brasília, as ocupações ganham corpo a cada investida contra o *status quo*. Nós, estudantes, viemos para ensinar estratégias poderosas para lutar local, regional e globalmente.

Referências Bibliográficas

- BISPO, Antônio dos Santos. (2015), *Colonização, Quilombos. Modos e significados*. Brasília, INCTI Universidade de Brasília – UnB.
- CARNEIRO, Edson. (1947), *O Quilombo dos Palmares*. São Paulo, Editora Brasiliense.
- COLLINS, Patricia Hill. (2002), "Black Feminist Epistemology", in _____, *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Nova York, Routledge.
- CONNEL, Raewyn. (2012), "A Iminente Revolução na Teoria Social", *Revista brasileira de Ciências Sociais*, 27, 80: páginas.
- DAVIS, Angela & DENT, Gina. (2003), "A prisão como fronteira: uma conversa sobre gênero, globalização e punição", in Revista de Estudos Feministas, 11, 02: páginas.
- DU BOIS, William Edward Burghardt. (1999), *As Almas da Gente Negra*. Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro, Lacerda.
- FANON, Frantz. (2008), *Pele negras, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador, EDUFBA.
- hook, bell. (2004), *Aint I a Woman: Black woman and feminism*. local de publicação, Plataforma Gueto.
- _____. (2010), *Vivendo de Amor*. Tradução de Máisa Mendonça. São Paulo, Geledés Instituto da Mulher Negra.
- OYEWUMÍ, Oyérónké. (2004), *Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies*. *African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms*. CODESRIA Gender Series., Dakar, CODESRIA.
- _____. (2017), *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Traducción de Alejandro Montelongo González. Bogotá, Editora en la frontera.
- SEGATO, Rita Laura. (2012), "Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial", *Revista e-cadernos Ces*, 18: 106-131.



A atuação dos estudantes de psicologia nas Ocupações da Universidade de Brasília

Resumo: O presente texto propõe uma reflexão sobre a experiência das e dos estudantes de psicologia nas Ocupações ocorridas na Universidade de Brasília em 2016. Busca-se em aspectos históricos da psicologia no Brasil variáveis que possam ter influenciado a atuação das estudantes e do Instituto de Psicologia no movimento. Problematiza-se a relação da psicologia com os movimentos sociais apresentando experiências de estudos que abordam a questão da militância e da formação em psicologia no Brasil. Assim, conclui-se que as ocupações potencializaram a formação de sujeitos políticos a partir da socialização de conhecimento e de relações coletivas horizontais as quais foram estabelecidas.

Abstract: This present article provides a reflection about an experience shared by students of psychology in the occupations held at the University of Brasilia in 2016. It searches through the information gathered about the historical aspects of psychology in Brazil variables that may have influenced the performance of students and of Psychology Institute in the movement. It problematizes the relation between psychology and social movements by shedding a light upon studies that approach topics related to activism and the academic formation for psychologists in Brazil. Thus, the occupations potentialized the formation of political individuals based on the socialization of knowledge and on the established horizontal collective relationships.

Ocupações Estudantis em 2016: conjuntura política

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a experiência das e dos estudantes de psicologia no movimento OcupaUnB, o qual ocorreu na Universidade de Brasília no segundo semestre de 2016. Revisitam-se aspectos históricos da relação entre a psicologia e os movimentos sociais e da psicologia no Brasil a fim de compreender os possíveis discursos veiculados e o mecanismo de participação das e dos estudantes de psicologia no movimento.

As ocupações inserem-se nos chamados "Novos Movimentos Sociais" (JESUS, 2012), caracterizados por Maria das Graças Gohn (1997) como mais democráticos, com muitos participantes, ágeis, e com ações organizadas fora do âmbito dos sindicatos, mais fragmentados, baseados em múltiplas identidades e em contraposição às opressões e por reconhecimento e acesso a bens e serviços (BALDINO & FREITAS, 2016).

Baldino e Freitas (2016, p. 907) debruçando-se sobre as ocupações das escolas públicas em Anápolis-GO, apontaram a existência recorrente deste movimento de ocupações de escolas no começo do século XXI no Brasil e no mundo, e caracterizaram as ocupações de instituições de ensino como movimentos plurais "porque comportam várias mobilizações sem estarem subordinadas à uma direção de poder fixo e regimental ou programático".

É importante diferenciar as ocupações de instituições de ensino das ocupações de terras e da cidade promovidas por movimentos sociais diversos (TATAGIBA *et. al.* 2012). A principal diferença é que as ocupações de instituições de ensino não buscam ocupação permanente, mas utilizam a ocupação dos espaços como método para mobilização e visibilidade para as pautas do movimento social e estudantil.

As ocupações em 2016, assim como o movimento OcupaUnB, deram-se como manifestação do segmento estudantil secundarista e universitário contra a proposta de emenda constitucional 55/16 (hoje Emenda Constitucional N° 95) e a medida provisória 746/16 (hoje Lei N° 13.415/17) majoritariamente. A

primeira instituiu um novo regime fiscal aplicando uma restrição orçamentária às políticas públicas nos campos sociais como a educação e saúde. Tal restrição tem duração de 20 exercícios orçamentários, o que a curto e longo prazo acarretará na precarização das políticas citadas levando à redução do Estado enquanto promotor de políticas públicas de qualidade (MATSUSHITA & CAVALCANTI, 2017).

A segunda teve como objetivo alterar a Lei 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo um novo modelo curricular para o ensino médio. No entanto, ambas as propostas não foram discutidas com a população e tiveram tramitação acelerada no congresso nacional resultando na manifestação contrária a tais projetos por parte da sociedade (ANDES/UFRGS, 2017, SINJUS-MG, 2016).

Do complexo emaranhado de interpretações da cena política brasileira atual, acadêmicas ou não, aparentemente disputam narrativas, duas em especial: as das/os favoráveis ao *impeachment* da presidente Dilma Vana Rousseff e as das/os contrários ao processo (posição adotada pelo OcupaUnB), sendo que estas/es últimos caracterizam o referido processo como golpe de Estado motivado por setores conservadores brasileiros.

Segundo Bonavides (2000), o golpe de Estado caracteriza-se por sua ilegitimidade, ou seja, tomada do poder a despeito da constituição por protagonistas já inseridos neste. O golpe de Estado visa uma substituição governamental por parte, usualmente, de indivíduos que usufruem do poder do Estado, tais como militares ou políticos.

Há diferenças significativas entre os conceitos de revolução e golpe de Estado apesar do funcionamento inconstitucional de ambos. O golpe usualmente se posta contra uma composição de governo e seus modos de governar enquanto a revolução confronta um sistema de governo ou feixe de instituições, contra a classe dominante e a um princípio de organização política e social (BONAVIDES, 2000).

Jinkings (2016) defende a ocorrência de um gol-

Sara da Silva Meneses
Graduanda em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB).

Contato:
<saramene-ses34@gmail.com>

Samuel Ted Almeida de Pereira
Graduando em Psicologia na Universidade de Brasília (UnB).

Contato:
<samueltedpereira@gmail.com>

Palavras-chaves:
Ocupações; Psicologia; Estudantes; UNB.

Keywords:
Occupation; Psychology; Students; UNB.

pe de Estado no ano de 2016. Este, com expressão máxima em 31 de agosto com a oficial cassação do mandato da presidência de Dilma Vana Rousseff, inicia-se com o lançamento do Plano Ponte para o Futuro, em 2 de dezembro de 2015. O projeto evoca toda uma política diferente da anteriormente conduzida no país pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e para ser viabilizada abre-se um processo de *impeachment* contra a figura da então presidente, alegando-se crime de responsabilidade com respeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa.

Em 17 de abril aprova-se em plenária na Câmara Federal relatório favorável ao impedimento de Dilma Vana Rousseff, sendo os votos proferidos por parlamentares indicados por corrupção e réus em processos diversos, cujos discursos dedicavam os votos a Deus e à família (JINKINGS, 2016).

Mohallem (2016) defende a inconsistência da medida de *impeachment* contra a presidente Dilma por três fatores. O primeiro tange a análise casuística das pedaladas fiscais, não havendo parâmetro de gravidade para o cometido com as práticas institucionais. Segundo, existem outras formas cabíveis de punição para a manobra contábil e, como terceiro fator, o uso do recurso de *impeachment* pode trazer a banalização do próprio instituto. Salienta-se que as manobras contábeis não acarretaram em prejuízo ao erário (MOHALLEM, 2016).

Outro aspecto importante para descrição do comportamento das/os estudantes da Universidade de Brasília no contexto das ocupações de 2016, além da conjuntura política, está na conjuntura socioeconômica em que se insere a categoria estudantil. No segundo semestre de 2016, na Universidade de Brasília, 7691 estudantes matriculadas/os cursaram ensino médio em escolas públicas, equivalendo a 23,5% do total de alunos matriculados (Relatório Consolidado da IES, 2016).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas-IBGE (2015), em 2004 dos jovens de 18 a 24 anos de idade 32,9% frequentavam o ensino superior e em 2014 eram 58,5%. Em 2014, nas redes públicas de ensino superior, 18% das e dos estudantes estavam no terceiro quinto do rendimento mensal domiciliar *per capita* contra 11,8% em 2004. Apesar do perfil de estudante das universidades federais brasileiras, mesmo com as políticas afirmativas implementadas como as cotas raciais e para escolas públicas, estar em grande parcela nas classes A e B, houve um crescimento considerável do acesso da classe C ao ensino superior público e tais estudantes podem pertencer à nova classe trabalhadora, conceito definido por Marilena Chauí (2016).

Para Marilena Chauí (2016) com o crescimento da denominada classe C brasileira de 2003 para 2011 de 65,8 milhões para 105,4 milhões pode-se afirmar a origem de uma nova classe trabalhadora no país. Esta nova classe trabalhadora dialoga com a classe média, e sua atuação social deu-se, em parte, a favor de um golpe de Estado em 2016 para restauração da “ordem e progresso” influenciada pelas perspectivas neoliberais da “teologia da prosperidade” e “empreendedorismo”, e outra contra o Estado de exceção que se constituía no momento (CHAUÍ, 2016).

Percebe-se, portanto, que a configuração socioeconômica da universidade pública brasileira atualmente é mais heterogênea do que há dez anos. A/o estudante de psicologia compõe também essa grande massa da classe trabalhadora e isto pode ser uma variável a ser considerada sobre de qual lugar atuaram as e os estudantes de psicologia da Universidade de Brasília, seja pelo ou contra o movimento OcupaUnB.

A História da Psicologia no Brasil

Uma variável importante ao se tentar caracterizar a participação das/os estudantes de psicologia no movimento OcupaUnB remonta à história da psicologia no Brasil e como ela é incorporada por professoras/es e alunas/os, seja nas aulas ministradas, seja nos textos clássicos da ciência. Tal história foi marcada por uma atuação em prol de determinados interesses, hoje vistos como elitistas e privatistas. Vê-se esforços da psicologia brasileira em se renovar enquanto corpo teórico, atenta às conjunturas social, política e econômica do Brasil. Salienta-se, porém, que perspectivas tradicionais e contemporâneas muitas vezes convivem e disputam narrativas na atuação ou na academia.

Um exemplo recente da contradição acerca de temas debatidos pela psicologia dentro da própria classe de psicólogas/os brasileiros, as/os quais muitas das vezes recorrem a teorias psicológicas como argumentos para seus posicionamentos (por mais que não sejam as mais defensáveis), foi a ação popular impetrada por defensores de uma “psicologia cristã”. Em 15 de novembro de 2017, a despeito dos evidentes esforços do Conselho Federal de Psicologia (CFP) em prol de uma psicologia articulada aos movimentos sociais LGBTs, a Justiça Federal da Seção Judiciária do Distrito Federal acatou pedido liminar de ação popular contra a Resolução 01/99 CFP impondo ao conselho interpretação da resolução que permita às/aos psicólogas/os o exercício de terapias de reorientação sexual. A ação não é definitiva e diversos órgãos, além do CFP, recorreram da decisão (BETIM, 2017).

Pereira e Neto (2003) compreendem a história da psicologia no Brasil em três momentos distintos: pré-profissional (1833-1890), de profissionalização (1890/1906-1975) e profissional (1975-). No presente artigo, interessa-nos as duas últimas etapas. Durante o período de profissionalização saberes psicológicos adentram o cenário acadêmico e de atuação brasileiros por mais que atrelados às práticas de outras categorias profissionais já constituídas. As primeiras inserções da psicologia enquanto corpo teórico constituído no Brasil se dão na pedagogia e medicina (PEREIRA & NETO, 2003).

A psicologia experimental ganhou maior prestígio entre médicas/os e pedagogas/os da época, e as características de uma ciência classificatória de dimensões mensurativa e adaptativa eram observadas. Com a criação do Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro no Rio de Janeiro duas atividades são desenvolvidas e posteriormente são reconhecidas como atividades exercidas por psicólogas/os: a testagem psicológica e a psicoterapia (PEREIRA & NETO, 2003).

Segundo Gonçalves (2010), a psicologia, ao ser

regulamentada em 1962, significou para a categoria profissional um avanço para o atendimento clínico individual, visto que a ditadura de 1964 possibilitou a abertura de mercado para profissões liberais. O compromisso da psicologia neste momento histórico encontrava-se em afirmar-se como ciência. Ela prezava pelas generalizações, buscava um sujeito universal, isolava o sofrimento humano e o tratava como uma questão individual.

A psicologia pretendia a neutralidade e expandia-se como área que, se apropriando do paradigma normal *versus* patológico, era capaz de separar “o joio do trigo”, ou seja, tinha como objetivo o ajustamento dos sujeitos à sociedade (GONÇALVES, 2010).

No contexto escolar insere-se com teorias e testes que diagnosticavam o fracasso escolar como um “problema do sujeito”, separando-o de sua produção e implicação social. No contexto do trabalho ou organizacional (psicologia industrial) a psicologia também mantinha o aspecto do ajustamento dos sujeitos a favor do lucro das organizações (GONÇALVES, 2010).

Sobre a relação entre a psicologia e a escola, Patto (1997) retoma como a psicologia legitimou, através de seus instrumentos, a discriminação contra famílias pobres. O não aprender, sendo um problema complexo que envolve desde processos básicos psicológicos a políticas públicas classistas é interpretado como de cunho individual, e o diagnóstico em psicologia serve para a manutenção da desigualdade social. Na década de 1970, a Teoria da Carência Cultural difundia que os baixos índices de rendimento escolar advinham da precária estimulação sensorial e cognitiva providas pela cultura das camadas populares, em que estavam as “famílias desestruturadas”.

Ressalta-se que a formação em psicologia, positivista e liberal, mantinha estreitas relações com os anseios da elite brasileira. No entanto, profissionais atentos ao cenário político discordaram daquele modelo dominante, e com a chegada da psicologia comunitária ao país alguns setores da psicologia romperam com as instituições e aproximaram-se das comunidades sob a ótica de uma concepção sócio-histórica dos sujeitos e também de uma prática emancipatória (BOCK, 1997). Neste período também surge a Reforma Sanitária dentre as mobilizações da população contra a ditadura. Uma nova psicologia aponta, mais preocupada com as questões sociais.

Gonçalves (2010) descreve três momentos em que a psicologia formou concepções alternativas à dominante. No primeiro momento, a psicologia comunitária aproxima-se da educação popular a partir de intervenções grupais e em centros comunitários. Em um segundo, é possível observar a produção de um conhecimento que concebe o sujeito integral a partir de sua inserção social. Assim, as novas ideias dão espaço para pensar os sujeitos inseridos em um contexto social, reconhecendo sua autonomia e suas capacidades. Surgem a Reforma Psiquiátrica e a luta antimanicomial e então, com a abertura à democracia e dado o momento de mudanças pós-ditadura, é promulgada a Lei 10.216/2000, instituindo os Centros de Atenção Psicossocial e a política de Saúde Mental no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

Em um terceiro momento é possível verificar a presença da psicologia nas políticas públicas, mas ainda de forma esparsa e com enormes desafios advindos de uma formação privatista que se contrapõe à realidade das desigualdades visíveis nos serviços públicos (GONÇALVES, 2010). Assim, se desenvolve uma série de seminários para discutir a inserção da Psicologia nas Políticas Públicas de saúde, educação e segurança. O Conselho Federal de Psicologia em 2005 instituiu o CREPOP (Centro de Referência Técnica em Políticas Públicas) que produz manuais sobre a atuação das/os psicólogos e psicólogas nas diversas políticas públicas. Essas ações são reflexos de mudanças contemporâneas na Psicologia.

Bock (1997) também apresenta um panorama da formação das e dos psicólogos/os no Brasil. Apesar dos avanços em conceituações de ser humano alternativas à dominante, há em currículos acadêmicos discursos que continuam a respaldar a concepção hegemônica. Isto pode influir na formação de profissionais alienados da construção social do sofrimento dos sujeitos, implicando negativamente nas políticas de saúde mental em suas distintas relações de raça/etnia, de gênero, de classe, por exemplo.

É preciso propor a reflexão sobre os atuais movimentos estudantis, como as ocupações, e a implicação dos mesmos sobre a formação em psicologia. Tal movimentação estudantil teve uma trajetória intensa desde as ocupações das escolas em São Paulo em 2015 até as ocupações de 2016 (ROSSI, 2016), que culminaram na ocupação de mais de mil escolas e mais de duzentas universidades pelo país. Tais movimentos abruptos demandam debate e colocam em teste concepções que não condizem com a realidade social. Qual o potencial desse encontro? O que é possível construir a partir desse encontro? Seria possível vislumbrar o compromisso social da psicologia a partir dessa troca?

Breve contextualização das Ocupações na Universidade de Brasília em 2016

Impulsionadas pelas/os estudantes secundaristas, diversas universidades pelo Brasil começaram a ser ocupadas (UBES, 2016, ÉPOCA, 2017, PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2016). O mesmo ocorreu na Universidade de Brasília (UnB) que em 31 de outubro de 2016 teve uma assembleia estudantil no Campus Darcy Ribeiro- Brasília com um quórum de 1400 estudantes que deliberaram pela ocupação do prédio da Reitoria da Universidade, além da realização de assembleias em cada curso para que se discutisse parecer favorável ou contrário e se acordasse sobre a questão. Na manhã daquele dia o Campus da UnB na cidade de Planaltina (FUP) já havia sido ocupado (SOARES, 2016). Nos dias seguintes houve uma série de ocupações na UnB chegando a 16 prédios ocupados no campus Darcy Ribeiro e toda a FUP. Alguns cursos deflagraram greve estudantil e fechamento das unidades acadêmicas como o Instituto de Letras. Outros estudantes decidiram apoiar as ocupações como os do curso de Psicologia¹ e Direito.

As ocupações na UnB tiveram apoio do Sindicato dos Trabalhadores da Fundação Universidade de Brasília (SINTFUNB) que estavam em greve contra a PEC 55, do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), do Sindi-

1 Em assembleia do curso de psicologia realizada pelo Centro Acadêmico de Psicologia-Gestão EmpoderarPSI obteve-se parecer favorável para a constituição de grupo de apoio psicológico aos ocupantes, greve estudantil e a não ocupação do Instituto de Psicologia. A greve estudantil e a ocupação do instituto não se concretizaram.

2 É importante ressaltar que apesar do apoio dos coletivos estudantis, a ocupação era constituida majoritariamente por estudantes autônomos. O apoio desses coletivos consistiu na participação de seus membros no movimento de ocupações. Para citar, compuseram a ocupação membros de organizações que construiram a União Nacional dos Estudantes em três campos de disputa da entidade na época consolidados: campo majoritário, campo popular e campo oposição de esquerda.

3 Nota de Apoio dos Docentes da Faculdade de Direito, Instituto de Letras, Colegiado do Departamento de História, Departamento de Serviços Sociais, Faculdade de Comunicação, corpo discente do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS), entre outras disponíveis em:

<https://www.facebook.com/pg/ocupaunb/photos/?ref=page_internal>

<<http://fup.unb.br/nota-dos-docentes-da-unb-fup-sobre-a-pec-552016-e-sobre-a-ocupacao-dos-campus/>>

<http://www.correobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_ensino-superior/2016/11/08/ensino_ensino-superior_interna_556417/docentes-da-faculdade-de-comunicaao-da-unb-fazem-assembleia-nesta-quarta.html>

cato dos Terceirizados da UnB e outras entidades (ANDES, 2016, CALDEIRA, 2016).

O movimento OcupaUnB constituiu-se pela união de diversos coletivos estudantis, pertencentes ou não à UNE (União Nacional dos Estudantes), e também por estudantes autônomos que não haviam participado de movimentos estudantis antes das ocupações. A diversidade política presente nas ocupações, seja pelos coletivos feministas, LGBTs (Corpolítica), coletivos negros (Quilombo-UnB), coletivos com legenda partidárias e sem legenda, permitiu a formação política das e dos estudantes que compuseram o OcupaUnB.²

Diversos conflitos existiram, mas foram resolvidos no diálogo e nas assembleias gerais. Desde o início, o movimento procurou mobilizar a comunidade acadêmica promovendo aulas públicas sobre a PEC 55, MP 746, Estado de exceção, história dos movimentos sociais, democracia, gênero e política e diversos outros temas. O movimento incentivou professoras/es a darem aulas, e parcerias entre docentes e discentes foi uma realidade.

Um aspecto notável foi a transformação da relação dos estudantes com os espaços ocupados para além da sensação de pertencimento, um novo modo de ter aulas permitiu uma ampliação de conhecimentos, pois alunos de diversos cursos conviveram e dialogaram sobre as suas áreas. A troca entre os pares promoveu uma interdisciplinaridade surpreendente nas ocupações.

A recepção das ocupações na comunidade acadêmica da UnB gerou o ressurgimento de grupos políticos estudantis conservadores e neoliberais com o intuito de colocar setores dos estudantes que eram contrários às ocupações em mobilização para desocupar espaços e gerar a repercussão de uma suposta polarização na UnB (RODRIGUES, 2016, STACCIARINI, 2016).

Em meio a isso, a administração da UnB estava em processo de transição, pois o Reitor Ivan Camargo deixava o cargo e havia sido realizada uma consulta à comunidade acadêmica sobre a eleição de uma nova reitoria (UNB NOTÍCIAS, 2016, PORTAL G1, 2016). Somava-se a tais mudanças a campanha eleitoral para o pleito do Diretório Central dos Estudantes que deixava de ser administrada pela chapa "Aliança pela Liberdade" (UNB NOTÍCIAS, 2017), um grupo de direita que ao ver deste estudo havia promovido a desarticulação das/os estudantes e do movimento estudantil na UnB nos últimos cinco anos.

Foi nesse cenário de grandes mudanças que surgiram na UnB as ocupações. A partir de então foram realizados Conselhos de Entidades de Base (instância deliberativa em que votam os centros acadêmicos) para promover a paralisação do calendário eleitoral, tendo em vista que outras chapas que participaram das ocupações ficariam prejudicadas durante a campanha e o campus da FUP não poderia votar já que estava ocupado. Essa foi a primeira vitória dos estudantes, pois se conseguiu a partir de uma votação democrática o adiamento do calendário eleitoral para o ano de 2017 (VIRIATO, 2016).

No entanto a luta do movimento OcupaUnB foi surpreendida com a decisão de um Juiz do Distrito Federal, que exigia que o Reitor tomasse posicionamento frente às ocupações na UnB. O movimento OcupaUnB manteve tentativas de negociação com Ivan Camargo, mas que não foram atendidas (UNB NOTÍCIAS, 2016). A ação entrou em vigor justamente quando Ivan Camargo deixou o cargo, que foi assumido interinamente pelo antigo decano Luiz Afonso Bermúdez, pois até aquele momento a nomeação de Márcia Abraão (eleita na consulta acadêmica) não havia sido publicada no Diário oficial da União (CORREIO BRAZILIENSE, 2016).

O dia 23 de novembro foi um dia de tensão, pois as advogadas populares que acompanhavam o movimento estudantil já haviam entrado com um mandado de segurança para resguardar o movimento; o Ministério Público Federal havia entrado com um agravo em instância superior, mas o movimento permanecia sem notícias sobre o desembargador a quem cabia a decisão. Porém, na noite daquele dia o desembargador concedeu o adiamento da ação por 15 dias, aceitando o agravo e orientando o movimento a entrar em negociação com a Reitora Márcia Abraão, que tomaria posse no dia seguinte (RICHTER, 2016).

A partir de então, o movimento começou a articular para o ato do dia 29 de novembro. A UnB recebeu estudantes de diversos estados (Paraná, Pará, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Goiás, entre outros) para estarem nas ruas de Brasília na data referida, dia da votação em primeiro turno no Senado Federal da PEC 55. No entanto, a repressão às manifestações foi intensa e desproporcional ocasionando prisões arbitrárias, violência e desespero. Muitas pessoas se perderam de suas caravanas, outras estavam feridas em hospitais em virtude da violência do estado (CENTRO DE MÍDIA INDEPENDENTE-DF, 2016).

Após o início das negociações com a nova reitoria o movimento OcupaUnB desocupou o prédio da Reitoria em 08 de dezembro após uma audiência pública em que se firmou acordo entre as partes para o cumprimento das reivindicações do movimento e a desocupação do prédio (VELOSO, 2016). Os demais espaços ocupados eram autônomos e portanto decidiram pela desocupação em momentos distintos. A ocupação terminou em 14 de dezembro.

O movimento logrou vitórias internas consideráveis como o diálogo para o fortalecimento das políticas de assistência estudantil e a efetiva participação estudantil nos espaços de discussão política da Universidade (APUK, 2016). A PEC 55 foi aprovada mesmo diante de tamanha manifestação de repúdio exercida pelos estudantes e demais setores da população.

A atuação da Psicologia nas Ocupações da UnB

A atuação da psicologia nas ocupações se deu em dois eixos: o primeiro situado na esfera do cuidado com o oferecimento de apoio psicológico por um grupo de estudantes e professoras, e o segundo eixo com a participação das e dos estudantes na ocupação dos espaços da Universidade. A Unidade Acadêmica, Instituto de Psicologia, diferentemente de outras da UnB³, não se posicionou acerca das ocupações, seja apoiando, seja se posicionando con-

trária. Apesar da mobilização dos estudantes de psicologia, a unidade acadêmica seguiu o cronograma de aulas mantendo-se à parte das discussões na Universidade.

O Grupo de Saúde Mental foi composto majoritariamente por estudantes que participavam da LASMEC (Liga Acadêmica de Saúde Mental e Cultura), oferecendo aos demais estudantes ocupantes atividades lúdicas, dinâmicas e rodas de escuta. O grupo contava também com a participação de psicólogas/os voluntárias/os da instituição e professoras/es. O grupo de apoio psicológico exerceu o papel de cuidado que a psicologia enquanto profissão também desempenha.

O desgaste físico e emocional em uma ocupação ainda não foi objeto de pesquisas acadêmicas, mas a imersão nesse tipo de movimento social demonstra que a vivência intensa de estresse e a necessidade de tomadas rápidas de decisão são característicos dessa experiência. No entanto, em contramão ao que é necessário para se lidar com eventos estressantes, o autocuidado é pouco frequente entre os ocupantes. Houveram relatos de crises do tipo psicóticas entre estudantes nas ocupações ocorridas na UnB e o manejo dessas crises couberam ao GIPSI (Grupo de Intervenção Precoce nas Primeiras Crises do Tipo Psicótica).

O GIPSI atua acolhendo a pessoa em sofrimento mental que apresenta o primeiro surto do tipo psicótico, caracterizado por desorganização mental e a presença ou não de alterações perceptuais. Uma crise do tipo psicótica não necessariamente precisa de medicação, pois ao se intervir na primeira crise há enormes chances de o sujeito não ter agravamento do seu sofrimento. A abordagem adotada é o atendimento multidisciplinar (psicologia, psiquiatria, enfermagem, terapia ocupacional, entre outros) da pessoa em primeira crise e o atendimento de sua família, pautando-se na Terapia Familiar Sistêmica (SILVA & COSTA, 2014). Apesar das crises do tipo psicóticas terem sido pouco frequentes nas ocupações era necessário preveni-las, assim o grupo de saúde mental também realizou rodas de escuta com esse objetivo.

A ANPG (Associação Nacional da Pós-graduação) aponta o sofrimento psíquico vivido por estudantes em decorrência de relações acadêmicas abusivas. Dentre os relatos, o engajamento político foi foco de assédio moral sofrido por estudantes (ANPG, 2017). Sabe-se que o ambiente acadêmico é "adoecedor" e o envolvimento com movimentos estudantis pode ser ao mesmo tempo fator de proteção e fator de risco para crises de sofrimento emocional. O envolvimento em movimentos estudantis implica estar exposto e tomar posição frente a uma comunidade, se tornando também uma possível situação estressante.

Em relação ao segundo eixo de atuação (a participação nas ocupações da UnB), Menezes e Baierle (2009) apontam que estudantes de psicologia tendem a ser pouco engajados em movimentos estudantis. Uma das explicações é que a geração de jovens do começo do século XXI não se identifica com o movimento estudantil devido a uma crise de representatividade e também pela associação do significado de política com política-partidária. Em

relação aos estudantes de psicologia, as autoras apontam que resquícios da busca pela neutralidade da psicologia enquanto ciência a levou a não se posicionar, o que se reflete em uma formação despoliticizada culminando com o pouco engajamento dos estudantes de psicologia com o movimento estudantil. O cenário político social modificado-se desde o recente *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e com as políticas de reforma impostas pelo atual presidente Michel Temer. A necessidade de um movimento estudantil fortalecido e que luta contra a perda de direitos urge.

As ocupações demonstraram que os estudantes conseguem se articular e se auto-organizar para mobilizar manifestações de opinião pública em defesa do povo. A participação das e dos estudantes de psicologia nas ocupações demonstrou que mesmo que não houvesse engajamento anterior, era possível estar nos espaços e se formar enquanto sujeitos políticos. A construção de aulas públicas e rodas de debate sobre os temas da conjuntura permitiram a socialização do conhecimento inaugurando um novo espaço de produção de conhecimento.

As e os estudantes de psicologia puderam mobilizar os colegas de curso para ir aos protestos de rua, realizaram debates nos colegiados do curso com os professores e participaram ativamente das atividades das ocupações em que estavam inseridos. Entretanto, a margem de participação ainda foi muito menor comparada a outros cursos. A maioria das/os estudantes de psicologia permaneceram alheios ao ambiente fervilhante que tomou conta da Universidade de Brasília.

Mortada (2005) apresenta uma reflexão sobre o impacto da militância na formação em psicologia. Em dois estudos de casos de Psicólogos que durante a formação participaram ativamente do movimento estudantil, foi possível perceber um diferencial na práxis da psicologia. Os relatos demonstraram que a formação crítica advinda da militância foi levada à prática clínica, tornando-os profissionais que problematizam os espaços em que atuam. O autor salienta que a democratização do ensino em psicologia e o incentivo ao protagonismo estudantil têm o potencial de transformar a psicologia, rompendo com as concepções dominantes advindas da sua história de aliança com interesses elitistas e privatistas.

A apatia da unidade acadêmica frente às mobilizações ocorridas na UnB reforçou os resquícios de uma psicologia que se pretende neutra, como afirma Bock (1997), não se posiciona e reflete o alinhamento com o poder hegemônico, a psicologia já tem construído conhecimento que se contrapõe a essa herança aliada ao *status quo*. A experiência das ocupações revelou que o perfil dos estudantes da Universidade se modificou e que há possibilidades de democratização do ensino a partir de novas práticas, mas é preciso endossá-las e fortalecer o diálogo.

Comumente, a psicologia estabeleceu uma relação de sujeito-objeto com os movimentos sociais (JESUS, 2012). Ou seja, o objetivo é estudá-los, explicar as origens, dinâmicas e consequências sobre os grupos sociais. A vivência de um movimento social como uma ocupação tem profundo impacto sobre o ambiente acadêmico (GROPPY *et al.*, 2017), isto é, o distanciamento que estudar um movimento

social provoca é rompido ao adentrar o fenômeno e se permitir ser afetado por ele. As aulas públicas e a socialização política formam sujeitos políticos capazes de modificar a relação hierárquica de poder na formação acadêmica através de relações horizontais e de uma co-construção do conhecimento. Sendo assim, a participação dos e das estudantes de psicologia em movimentos sociais pode proporcionar espaços alternativos de aprendizado, apresentando modelos de outras formas de relação e atuação coletiva.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo refletir sobre a experiência das e dos estudantes de psicologia no movimento OcupaUnB. Revisitou-se aspectos históricos da relação entre a psicologia e os movimentos sociais e da psicologia no Brasil a fim de compreender a participação das e dos estudantes de psicologia no movimento.

Apesar do presente estudo portar das características de uma pesquisa-ação (participativa, problematizada, deliberada e inovadora), não se caracteriza como uma, pois a decisão de relatar científicamente a experiência das ocupações ocorre ao término do movimento, não havendo assim um plano de ação durante a ocorrência do movimento social. A pesquisa-ação é definida segundo Tripp (2005) por 11 linhas características: inovadora, contínua, proativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida e disseminada. Sendo assim, este estudo caracteriza-se como uma descrição engajada teoricamente, pois busca relativa documentação sobre as experiências vividas e aponta variáveis que possivelmente influenciaram o fenômeno.

Dentre as limitações deste artigo cabe mencionar as dificuldades de documentação e reconto da experiência vivida. Um debruçar-se na história foi necessário para se colocar frente ao fenômeno (movimento de ocupações) como objeto de estudo dada a condição de sujeitos-participantes da e do pesquisador. Outra limitação foi o tempo, o qual não permitiu a realização de entrevistas individuais com os demais sujeitos participantes a fim de enriquecer a reflexão.

Afirma-se, contudo, que o movimento de ocupações permitiu um grande aprendizado e a formação de sujeitos políticos entre os estudantes secundaristas e universitários, vindo a socializar o conhecimento entre as diversas áreas e fomentar a autonomia dos sujeitos, contribuindo com sua formação política, crítica e social. A autogestão exercida nas ocupações propiciou autonomia às/-aos estudantes, levando à auto-organização de forma coletiva (GROOPPO *et al.*, 2017). A psicologia pode se beneficiar dessa experiência e adquirir a habilidade que falta para unificar a categoria, a partir dos movimentos sociais estudantis.

A participação nas ocupações instrumentalizou os estudantes de psicologia a se tornarem sujeitos políticos. Assim como discorre o estudo de Mourtada (2005), as habilidades adquiridas no contexto de militância podem modificar a prática dos futuros profissionais da psicologia que participaram das ocupações. Não ocasionalmente a ULAPSI (UNIÃO

LATINO-AMERICANA DE ENTIDADES DE PSICOLOGIA, 2016) divulgou nota em apoio às ocupações demonstrando que a psicologia pode e deve desvincular-se dos resquícios de uma herança que a vincula a ideologias liberais e positivistas e aproximar-se dos movimentos sociais estudantis de forma a contribuir com uma sociedade mais democrática.

A realidade é perpassada por complexas disputas de poder e de significação que permitem a emergência de ações coletivas como forma de apontar que a realidade é múltipla (PRADO, 2000). As ocupações configuraram esse tipo de ação coletiva e merecem o debruçamento da psicologia não somente como objeto de estudo, mas como uma ação coletiva advinda de sujeitos coletivos que se mobilizaram para fazer frente a opressões e que tem potencial de transformação para o fazer profissional dos seus participantes.

A Psicologia Política, enquanto área de estudo, tem contribuído significativamente para a compreensão dos movimentos sociais como campo de estudo interdisciplinar e sob uma perspectiva relacional (CORRÊA & ALMEIDA, 2012). Percebe-se ao longo da história de estudos e produção teórica sobre os movimentos sociais a necessidade da superação da dicotomia indivíduo-sociedade. Portanto, é necessário estudar os movimentos sociais de forma interdisciplinar e apontar reflexões que abarcam a complexidade do fenômeno, uma vez que em sua análise leva em conta a flexibilidade ligada ao contexto histórico e mutável que age sobre os movimentos sociais, e a Psicologia Política caminha para essa concepção.

Pensar uma psicologia politizada, como se propõe essa reflexão vai além da Psicologia Política, pois é pensar em um fazer psicológico com compromisso social em combate às opressões e com responsabilidade social em relação às desigualdades sociais existentes no Brasil. Uma psicologia politizada se coloca frente às questões e se afirma enquanto ciência localizada histórica e socialmente (GONÇALVES, 2010). Portanto, pensar em compromisso social é apontar um fazer psicológico político atento à conjuntura histórica e cultural em que atua, desvinculado da concepção político-partidária, mas afeito à concepção de política enquanto fazer com finalidade para a transformação da sociedade.



Referências Bibliográficas

- ABRAMO, Perseu; com colaboração de CORNILS, Patrícia; MORAES Reginaldo; ARBEX JR., José; SOUZA, Hamilton Octávio; BIONDI, Aloysio. (2016), *Padrões de Manipulação na grande imprensa*. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo.
- APUK, Renan. (2016), *Reitoria e estudantes concluem negociação para desocupar espaços na UnB*. Disponível em <<https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/113-reitoria-e-estudantes-concluem-negociacao-para-desocupar-espacos-na-unb>>. Acesso em 18 de novembro de 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS GRADUAÇÃO (ANPG).<<http://www.anpg.org.br/quando-a-relacao-professorestudente-se-torna-abusiva-na-pos-graduacao/>> Acesso em 24 de julho de 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOSCENTES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado. Seção Sindical UFRGS, 2017. Disponível em: <<https://andesufrgs.wordpress.com/tag/mp-7462016/>> Acesso em 23 de dezembro de 2017.
- BALDINO, José Maria & FREITAS, Felipe Silva de. (2016), "Movimento de Ocupação de Escolas Públicas- Jovens Estudantes contra a Gestão da Escola Pública por Organizações Sociais." *Educativa*, 19, 1: 902-926.
- BETIM, Felipe. (2016), "Cura gay': o que de fato disse o juiz que causou uma onda de indignação" Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/19/politica/1505853454712122.html>>. Acesso em 18 de novembro de 2017.
- BOCK, Ana Mercês. (1997), "Formação do Psicólogo: um debate a partir do fenômeno psicológico". *Psicologia Ciência e Profissão*, 17, 2: 37-42.
- BRASIL. Relatório Consolidado da IES-Universidade de Brasília. Ministério da Educação. Local: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016, número de páginas. Relatório.
- BRASIL. Lei 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 de Julho de 2017.
- BRASIL. Lei 10.216. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, Abril, 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm>. Acesso em 20 de Julho de 2017.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 95. Dispõe sobre as Disposições Constitucionais Transitórias, institui o Novo Regime Fiscal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 15 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 20 de julho de 2017.
- BRASIL. Lei Nº 13.415. Dispõe sobre o Novo Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 16 de Fevereiro de 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 20 de julho de 2017.
- BONAVIDES, Paulo. (2000), *Ciência Política*. São Paulo, Helvética Editorial Ltda.
- CALDEIRA, João Paulo. (2016), *Servidores da UnB entram em greve contra a PEC 241*. Disponível em: <<https://jornalgn.com.br/noticia/servidores-da-unb-entram-em-greve-contra-a-pec-241>> Acesso em 18 de novembro de 2017.
- CENTRO DE MÍDIA INDEPENDENTE. <<http://diplomatique.org.br/repressao-e-confronto-em-ato-contra-a-pec-55/>>. Acessado em 20 de julho de 2017.
- CHAUÍ, Marilena. (2016), "A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo", in I. Jinkings; K. Doria; M. Cleto (orgs). *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*, local da publicação Boitempo Editorial..
- CORRÊA, Felipe & ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. (2012), "Teorias dos movimentos sociais e psicologia política". *Revista psicologia política*, 12, 25: 549-570. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=scielo.php?scrit=sciarttext&pid=S1519-549X2012000300011&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em 06 novembro de 2017.
- CORREIO BRAZILIENSE. Justiça determina desocupação da UNB em 48 horas e autoriza uso da força. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2016/11/21/interna_cidadesdf.557994/justica-determina-desocupacao-da-unb-em-48-horas-e-autoriza-uso-da-for.shtml>. Acesso em 18 de novembro de 2017.
- ÉPOCA, O legado das ocupações nas escolas. Educação. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas.html>>. Acesso em 21 de dezembro de 2017.
- GONÇALVES, Maria das Graças. (2010), *Psicologia, Subjetividade e Políticas Públicas*. São Paulo, Cortez.
- GROOPPO, Luiz Antonio; TREVISAN, Júnior; BORGES, Lívia; BENETTI, Andréa. (2017), "Ocupações no Sul de Minas: Auto-gestão, Formação Política e Diálogo Intergeracional". *ETD- Educação Temática Digital*, 19, 1: 141-164.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira . Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, IBGE, 2015.
- JESUS, Jaqueline. (2012), "Psicologia social e movimentos sociais: uma revisão contextualizada". *Psicologia e Saber Social*, 1, 2: 163-186.
- JINKINGS, Ivana. (2016), "O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe", in I. Jinkings; K. Doria; M. Cleto (orgs). *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil*, São Paulo, Boitempo Editorial..
- MATSUSHITA, Thiago Lopes & CAVALCANTI, Rodrigo de Camargo de. (2017), "A proposta do Estado brasileiro para o desenvolvimento econômico nacional em face da Emenda Constitucional Nº 95 e seus reflexos na saúde e na educação". *DUC IN ALTIUM CADERNOS DE DIREITO*, 9, 17: páginas.
- MENEZES, Tiane & BAIERLE, Tatiana. Discursos e Práticas de um Movimento estudantil: A Psicologia e a Política andam juntas? In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 15, 2009, Maceió. *Anais...* Tiradentes: Faculdade Integrada Tiradentes-FITS, 2009. Disponível em: <http://abrapso.org.br/siteprincipal//index.php?option=com_content&task=view&id=345&Itemid=91>. Acesso em 24 de julho de 2017.

MOHALLEM, Michael. (2016), "Dilma Rousseff já é inelegível? As contas, o TCU e o impeachment", in J. Falcão; D. Arguelhes; F. Recondo. *O Supremo em 2015*. Rio de Janeiro, Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas.

MORTADA, Samir. (2005), "Formação do Psicólogo: Experiências de Militantes Estudantis". *Psicologia ciência e profissão*, 25, 3: 414-433.

PATTO, Maria Helena. (1997), "Para uma crítica da razão psicométrica". *Psicologia USP*, 8, 1: 47-62.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Entenda os movimentos das ocupações de escolas e universidades pelo país, 2016. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/entenda-os-motivos-das-ocupacoes-de-escolas-e-universidades-pelo-pais/>>. Acessado em 21 de dezembro de 2017.

PEREIRA&NETO. O Psicólogo no Brasil :Notas sobre seu processo de profissionalização, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02.pdf>>. Acessado em 14 de maio de 2019.

PRADO, Marco Aurélio. (2000), "Psicologia Política e Ação Coletiva: Notas e reflexões acerca da compreensão do processo de formação identitária do 'nós'". *Psicologia Política*, 1, 1: 149-172.

PORTAL G1. Márcia Abrahão é a primeira mulher eleita para comandar reitoria da UnB. Disponível em <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/09/unb-elege-professora-marcia-abrahao-para-comandar-reitoria-ate-2020.html>>. Acesso em 25 de dezembro de 2017.

RICHTER, André. (2016), Justiça suspende decisão que determinou desocupação da UnB. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/justica-suspende-decisao-que-determinou-desocupacao-da-unb>>. Acesso em 18 de novembro de 2017.

RODRIGUES, Larissa. (2016), "Grupo de alunos ameaça retirar ocupantes à força de dentro da UnB". Disponível em: <<http://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/grupo-de-alunos-ameaca-retirar-ocupantes-a-forca-de-dentro-da-unb>>. Acesso em 18 de novembro de 2017.

ROSSI, Marina. (2016), "Reforma do Ensino Médio reacende mobilização um ano após ocupações em São Paulo". *El País online*. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/14/politica/14764/6414_549765.html>. Acesso em 27 de julho de 2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). Estudantes já ocupam 60 universidades em todo o Brasil. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/print-ultimas-noticias.andes?id=8455>>. Acesso em 18 de novembro de 2017.

SILVA, Hayanna Carvalho Santos Ribeiro; COSTA, Ilêno Izídio da. (2014), "Rorschach e sofrimento psíquico grave: funcionamento psíquico nas primeiras crises psicóticas". *Estudos de Psicologia*, 31: 337-345.

SINDICATO DOS SERVIDORES DA JUSTIÇA DE 2ª INSTÂNCIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS (SINJUS-MG). Tramitação da PEC 241 segue acelerada; mobilização já! Disponível em: <<http://sinjus.org.br/tramitacao-da-pec-241-segue-acelerada-mobilizacao-ja/>>. Acesso em 23 de dezembro de 2017.

SOARES, Thiago. (2016), Estudantes decidem pela ocupação da UnB. Disponível em <<http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensinosuperior/interna/555533/alunos-da-unb-estao-neste-momento-em-assembleia-geral.shtml>>. Acesso em 18 de novembro de 2017.

STACCIARINI, Isa. (2016), Estudantes contra ocupação da UnB entram com representação no MPF. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensinoensinosuperior/2016/11/08/ensino_ensinosuperior_interna/556365/estudantes-contrarios-a-ocupacao-da-unb-entram-com-representacao-no-mp.shtml>. Acesso em 18 de novembro de 2017.

TATAGIBA, Luciana, PATERNIANI, Stella Zagatto; TRINDADE, Thiago Aparecido. (2012), "Ocupar, Reivindicar, Participar: sobre o repertório de ação do movimento de moradia de São Paulo." *Opinião Pública*, 18: 399-426.

TRIPP, Davis (2005). "Pesquisa-ação: uma introdução metodológica". *Educação e pesquisa*, 31, 3: páginas.

UNB NOTÍCIAS. (2016), <<https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/1089-nota-da-unb-sobre-as-ocupacoes>>. Acesso em 18 de Novembro de 2017.

UNB NOTÍCIAS. (2016), <<https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/1099-marcia-abrahao-toma-posse-como-reitora-da-unb>>. Acesso em 23 de dezembro de 2017.

UNB NOTÍCIAS. (2017), <<https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/1406-chapa-todas-as-vozes-e-eleita-para-gestao-do-dce>>. Acesso em 23 de dezembro de 2017.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações". Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Acesso em 18 de novembro de 2017.

ULAPSI (União Latino-Americana de Entidades de Psicologia). (2016), 10 razões para a Psicologia apoiar o movimento das/ dos estudantes que ocupam suas escolas. Disponível em: <<http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/12/ulapsi.pdf>>. Acesso em 20 de Julho de 2017.

VELOSO, Serena. (2016), Reitoria e movimento Ocupa UnB firmam acordo para liberação de unidades. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/1118-reitoria-e-movimento-ocupa-unb-firmam-acordo-para-liberacao-de-unidades>>. Acesso em 18 de novembro de 2017.

VIRIATO, Ana. (2016), Eleições para o DCE da UnB devem ficar para 2017 devido a ocupações. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2016/11/18/ensino_ensinosuperior_interna/557798/eleicoes-para-o-dce-da-unb-devem-ficar-para-2017-devido-a-ocupacoes.shtml>. Acesso em 18 de Novembro de 2017.

Medonho, objeto ou sujeito na literatura brasileira? Reflexões a partir da recepção do debate sobre masculinidades negras no Brasil

Resumo: Este artigo propõe analisar como a personagem Medonho, negro, homossexual, na obra *Suor* de Jorge Amado é representado sob a ótica de estereótipos, a partir da recepção dos estudos fanonianos no Brasil, que tem ensejado o debate sobre masculinidades negras. Não se trata de um estudo no campo da análise do discurso literário. Da mesma forma, nossa análise não se pauta em juízo de valor sobre o autor, nem é um exercício anacrônico, pois está fundamentado em discussões emergentes na academia, muitas vezes, realizadas por cientistas sociais negros.

Abstract: The article proposes to analyze how the character Medonho, black, homosexual, in the opus *Sweat* of Jorge Amado, it is represented from the perspective of stereotypes, starting from the reception of the Fanonian studies in Brazil, which has led to the debate on black masculinities. This is not a study in the field of literary discourse analysis. Likewise, our analysis is not based on a judgment of value on the author, nor is it an anachronistic exercise, because it is based on discussions emerging in the academy, often carried out by black social scientists.

1. Introdução

Pretende-se neste artigo, analisar como a personagem Medonho, negro, homossexual¹, é representada no romance *Suor* de Jorge Amado, a partir dos estudos sobre masculinidades negras no Brasil. O objetivo não é esgotar as reflexões sobre a obra amadiana, muito menos, adentrar sobre a categoria masculinidade hegemônica e homossexualidade, como defendida por alguns autores (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013; FRY; MacRAE, 1985).

Há, pelo menos, três particularidades nesta análise, (i) Medonho é uma personagem que não pode ser analisada sem entender o discurso da baianidade que, diz respeito, entre outras razões, ao espectro da imagem do/a negro/a na Bahia², discurso este construído historicamente por literatos, políticos e artistas sob influência do racismo; (ii) a literatura brasileira é um espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de estereótipos desde sua formação à contemporaneidade (EVARISTO, 2005; DALCASTAGNÉ, 2008); (iii) o referencial desta análise está pautado em cientistas sociais que dialogam com os estudos fanonianos e com o feminismo negro da educadora bell hooks (PINHO, 2015; MALLUNGO DE SOUZA, 2013; FAUSTINO, 2014; 2015).

No Brasil, os estudos sobre masculinidades negras podem ser organizados em três abordagens, conforme Faustino e Ribeiro (2017), (a) masculinidades negras: raça e gênero, sob forte influência fanônica; (b) masculinidades negras: gênero e raça, na perspectiva do feminismo negro; (c) masculinidades negras: intersecção, muito relacionada às discussões sobre sexualidade e educação. As reflexões deste artigo estão balizadas por autores ligados às três abordagens apresentadas, respectivamente, (a) Fanon (2008), Rosa (2005) e Faustino (2017); (b) bell hooks³ (1995; 2010; 2013; 2015) e (c) Pinho (1998; 2015). Jorge Amado é, até hoje, o escritor brasileiro mais reconhecido internacionalmente, o conteúdo imagético-discursivo da baianidade aparece amplamente difundido no gênero romance, que tem sido uma ferramenta ideológica exitosa para representar a Bahia como uma cultura *multiracial* e amistosa

(PINHO, 1998).

Como destacado pela escritora Conceição Evaristo, desde o período colonial, o cânone literário brasileiro se ancorou em estereótipos do passado escravo sobre a mulher negra, cuja representação se deu sob a ideia do corpo-procriação, do corpo-objeto de prazer do *macho-senhor*, muitas vezes, os próprios literatos (EVARISTO, 2005). Ao final deste artigo, afirma-se que tal lastro se estende às personagens homossexuais na obra *Suor*, de Jorge Amado.

Masculinidades Negras em debate no Brasil

O conceito de masculinidades negras tomado neste artigo, parte da concepção defendida por Faustino (2014) e Pinho (2015). Dessa forma, considera-se salutar reconhecer as masculinidades a partir de um prisma que reconhece suas diversas formas de se viver a experiência masculina negra, *grosso modo*, pensadas como dimensões plurais. Há um ideal do masculino forjado no clássico referencial ocidental, no entanto, o conceito de masculinidades negras, atenta-se para as diversas negociações, construções históricas, culturais e contradições imbricadas à experiência de ser negro numa sociedade racista e sexista.

Ao apresentar as discussões sobre masculinidades negras no Brasil, nos atentamos para dois pontos fundamentais, (i) trata-se de um campo em disputas nas ciências sociais, muitas vezes, arroladas pelas vertentes dos estudos pós-coloniais e decoloniais, em voga nas plataformas acadêmicas, (ii) Fanon (2008) tem sido um dos autores mais discutidos atualmente, embora em âmbito internacional já existam intelectuais, mulheres negras e brancas, criticando-o e atribuindo-lhe acusações sexistas.

Essa discussão não será desdoblada neste artigo, talvez, seja Faustino (2015) o autor que melhor aborda tais críticas feministas em relação a Fanon (2008). Além disso, Nascimento (2018, no prelo) afirma que há uma genealogia masculina em disputa pelos fanonismos no Brasil, que se beneficia da inexistência de traduções das biografias sobre Frantz

Rosânia do Nas-

cimento

Mestranda e
bacharel em
Ciências Sociais,
habilitação em
Antropologia, pela
Universidade de
Brasília (ICS/
DAN/UnB).

Contato:

<rosaniaolivei-
ra01@gmail.com>

Palavras-chaves:

Masculinidades
negras; Homem
negro; Cientistas
sociais negros.

Keywords:

Black masculi-
nities; Black
man; Black social
scientists.

¹ Jorge Amado não define Medonho, a personagem negra, como homossexual, mas Franz, branco e estrangeiro, sim. Esse ponto nos leva a refletir para mais uma estratégia do autor, que foi impor a Medonho, considerado corpulento, menos-prezado pelo ideal da beleza branca, a corresponder ao viés racista da virulência negra.

² Sou uma autora baiana, ou seja, tal discurso me atravessa e, por entender suas limitações e fundamentos ideológicos, muitas vezes, racistas, defendo a perspectiva das críticas à baianidade desde dentro, ou seja, daquelas feitas por outros autores baianos, como Osmundo Pinho (1998).

³ hooks, exata-
mente grafado em minúsculo, é
o pseudônimo de
Gloria Watkins, fe-
minista negra que
tem desenvolvido
desde a década de
1980, um arcabou-
ço teórico sobre as
limitações da cate-
goria Gênero como

um discurso gene-
rificado, baseado
na relação mulher
branca/patriarcado.

4 Este artigo, inclusive, resulta das minhas reflexões iniciais, em 2016, na disciplina de "Pensamento Negro Contemporâneo", oferecida pelo De- canato de Extensão da Universidade de Brasília (UnB) e ministrada pelas professoras Ana Luiza Flauzina e Edileuza Penha. Na ocasião, a turma foi levada para a apreciação final do relatório sobre extermínio da juventude negra na Câmara de Deputados e, noutra ocasião, segui com uma comitiva do Centro de Convivência Negra (CCN/UnB) para apreciação desta mesma temática no Senado.

5 Para aprofundar mais, ver a recente tradução de um dos capítulos desse li-
vro supracitado por Conrado e Ribeiro (2017), "We real cool: black man and masculinity", para o português ver hooks, bell (2015).

Fanon para o português brasileiro e, por outro lado, muito do que é produzido por outras intelectuais da diáspora negra sofre embargo do sexism do campo editorial e acadêmico no nosso país.

As pesquisas em bancos de dados, demonstram que masculinidades negras têm sido uma das palavras-chave mais recorrentes em eventos acadêmicos, periódicos, textos jornalísticos e redes sociais. O interesse por estes estudos, acompanham uma releitura de Fanon, sobremaneira, na envergadura da repercussão da morte de jovens negros, em ampla literatura, assinalado como extermínio da juventude negra e do encarceramento em massa (NASCIMENTO, 1978; FLAUZINA⁴, 2006).

Como notado por Connell e Messerschmidt (2013), masculinidade hegemônica também tem sido um conceito contestado por várias áreas do conhecimento e não cessam reformulações teórico-conceituais, exatamente por localizar-se, em termos contemporâneos, no campo das disputas (geo)políticas do conhecimento. Se masculinidade hegemônica passou a ser um termo recorrente na década de 1980 para tratar sobre desigualdade social na Austrália, masculinidades negras, por sua vez, é um conceito fundamental para entender de que forma o racismo epistêmico e estrutural atinge homens e mulheres negras de forma diferenciada, isto é, ao considerar gênero, sexualidade, região, observa-se marcadores de diferença e de subjetivação.

Como assinalado por Conrado e Ribeiro (2017), *masculinidades negras* não pode ser confundido como um conceito que abrange pessoas individualmente, ou grupos de pessoas. As suas segmentações ou subdivisões podem prejudicar a compreensão da totalidade dos processos pelos quais sujeitos negros são submetidos ou estão subjugados. Assim, as discussões sobre masculinidades negras considera as intersecções de classe, região, sexualidade, gênero e raça. Essa experiência engendrou diferentes formas ligadas à socialização das masculinidades (homossexuais, negros, transgêneros, pobres, marginalizados, com baixa escolaridade, camponeses).

A ausência dos negros nos espaços de poder, está respaldada por um processo de invisibilização e extermínio sob desígnios coloniais. Trazer à tona as dimensões intelectuais de autores negros nesta seção, cumpre com esse objetivo de investigar os estereótipos naturalizados na literatura, mas que são contestados por corresponder aos privilégios patriarciais dos escritores brancos.

Para Frantz Fanon (2008), o pensamento hegeliano não considera o Negro um homem, mas um *homem negro* e como tal, ele não tem humanidade. O homem negro nem sequer vislumbra a universalidade ocidental, ele desaparece quando se pensa em ser humano. A afirmação do martinicano é sobre a experiência vivida pelo homem negro diasporizado, mas pode ser interpretado como uma reflexão autobiográfica desde a fase de Fanon como soldado do *front* da Segunda Guerra Mundial, estudante negro na França e, por fim, como médico psicanalista no afã da revolução argelina, em África (Faustino, 2015).

A partir da máxima da *zona de não ser* considerada uma região estéril e árida, portanto, remota e desconhecida (Fanon, 2008), o antropólogo Os-

mando Pinho (2015) analisa a articulação da racialização da sexualidade e da sexualização da raça como dispositivos de uma biopolítica colonial que afeta os corpos negros. "Que quer o homem? Que quer o homem negro?" Pergunta-se o martinicano Fanon (2008, p. 26). No intuito de responder essas indagações, Osmundo Pinho afirma que a condição estrutural da negritude é a *ausência*. Ela corresponde à forma violenta de negar a subjetividade e as afetividades negras:

Haveria uma ambiguidade essencial na negritude, buracos que são buracos. O "buraco" é o modo institucional da má-fé para o feminino- porque a mulher é um "homem mutilado", do ponto de vista da psicanalítica burguesa- e todos os negros estão dessa forma em uma condição feminina, porque extraíram sua completude da relação com esse Outro poderoso que os preenche (PINHO, 2015, p. 2).

Para Pinho (2015), a personagem do romance de René Maran trata das agruras de um negro, chamado na obra literária de Jean Veneuse, e da sua busca pela aceitação no mundo do branco pelas investidas na conquista de uma mulher branca. Veneuse sofre da neurose da cor forjada pelo colonialismo. O ato do negro enfiar-se em seu coração como um espinho, é definido por Osmundo Pinho como auto-flagelação. Veneuse precisa arrancar-se de si para desposar a cultura branca. De acordo com Fanon (2008), o drama é que Jean Veneuse nega sua raça e, por conseguinte, os brancos não o compreendem. O problema, como o martinicano sugere, é que Veneuse é de origem antilhana, um negro que mora em Bordeaux, França. Entretanto, o branco europeu ignora os negros das suas colônias, mesmo estes se submetendo a sua brancura. Para Pinho (2015), a construção do homem negro é intrínseca à indissociabilidade entre a negritude e a forma-mercadoria que informa as preferências sexuais, da mesma forma que nega as políticas da respeitabilidade da comunidade negra, ou seja, trata-se de um dispositivo da sociedade colonial. A sexualidade negra estrutura a desestabilização das políticas de integração, pois está cerceada por uma moralidade burguesa que tem o patriarcado heterossexual como seu paradigma hegemônico.

A educadora bell hooks (2013 e 2015), talvez tenha sido a principal feminista a dedicar-se a compreender as benesses adquiridas pelos homens negros no patriarcado, na medida em que se notava nos Estados Unidos, como as diferenças afastavam ou aproximavam estes em relação aos homens brancos. Para repensar como homens negros se beneficiaram historicamente do sexism, em relação às mulheres negras, a autora cunhou a expressão *plantation patriarchy*⁵. A expressão utilizada por bell hooks, refere-se aos processos da socialização dos homens negros ao longo dos séculos XVIII e XIX. Tais clivagens foram responsáveis pela violência reproduzida no interior das famílias negras e, pela exacerbação da virilidade masculina negra e dos discursos anti-intelectuais, como relação assimétrica de poder.

No feminismo negro brasileiro, Sueli Carneiro (1995) destaca as vantagens sociais açãoadas por homens negros em relação às mulheres negras.

Para a filósofa, tais prestígio são concedidos, não conquistados por negociações. Afinal, o poder político e econômico continua sob o domínio do homem branco:

"Qualquer poder que o homem negro exerce, ele o faz por delegação do branco de plantão que, pode destruí-lo a qualquer tempo, por isso, é consentida a mobilidade individual de alguns negros ao mesmo tempo em que, é controlada e reprimida a mobilidade coletiva, posto que o negro em processo de ascensão individual está fragilizado e, sob o controle do poder do branco, é uma das garantias exigidas pelo poder branco a este negro (para que ele não caia) e a sua lealdade. Portanto, o homem branco permite que alguns negros participem do poder preferencialmente naqueles lugares que não têm importância para os brancos" (CARNEIRO, 1995, p. 546).

Nesse sentido, o que tem sido recorrente pela crítica feminista negra, é o desafio de repensar os novos valores dos sujeitos negros, ao considerar os obstáculos perpetrados pelo mito da democracia racial, uma vez que se constata o preterimento da mulher negra. O aumento substancial dos relacionamentos inter-raciais, do qual o homem negro, heterossexual se beneficia ao experimentar a ascensão social, é bastante enfatizado pela filósofa Sueli Carneiro (1995).

Ao analisar as *performances* do homem negro e periférico, Waldemir Rosa (2006) analisa as limitações e possibilidades da virilidade como matriz explicativa dessas masculinidades negras. O autor, numa análise da divisão sexual do trabalho escravista, afirma que a violência e o controle social foram norteadores da realidade do homem negro. Os estereótipos favoreceram a construção *mítica* do negro como ameaça, ou como sujeito alienante do sistema sexista, por exemplo. Essa crítica do autor está direcionada para algumas vertentes feministas, das mulheres brancas, pois ao tratar da inserção do homem negro no patriarcado, as análises alicerçaram-se em pressupostos racistas.

Malungo de Souza (2013) aponta que uma das contribuições das discussões sobre masculinidades negras foi repensar como essas vantagens sociais se entrecruzam a partir do gênero, raça, classe, e sexualidade. A falomaquia, que é a ideia eugenista em relação ao tamanho do pênis do homem negro, se dá pela representação do homem negro na literatura nacional e nas teses científicas. As ciências sociais também não escapam às críticas do autor: nomes consagrados contribuíram, em menor ou maior grau, para transformar o homem negro no medo cultural das sociedades coloniais.

A representação das personagens negras em Jorge Amado

O escritor baiano Jorge Amado pode ser considerado um dos "guias da baianidade" (PINHO, 1998). Trazer à luz novos olhares sobre sua obra é atualizar as discussões acadêmicas como aquelas perpetradas por algumas escritoras e estudiosas, como Conceição Evaristo (2005) e Regina Dalcagné (2008). No campo da crítica literária, demonstrou-se que nos últimos 20 anos quase 80% das persona-

gens dos romances brasileiros eram brancas, e essa proporção aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores(as) (DALCASTAGNÉ, 2008, p. 87).

Pode-se afirmar que a literatura brasileira está alinhada ao escopo racista e sexista. Ao pensar as ausências ou representações dos negros na literatura brasileira, O objetivo desta seção não é apresentar a obra *Suor* de Jorge Amado exaustivamente, para isso já existem análises suficientes no *hall* da literatura. As críticas ao escritor, não se configuram aqui pelo *juízo de valor*, como abordado em "Jorge Amado: Política e Literatura", do cientista social Alfredo B. de Almeida (1979), e por outros escritores brasileiros, como Graciliano Ramos, que teceu críticas públicas ao escritor baiano. Amado esteve, desde o início da sua carreira literária, acostumado com querelas e disputas, dado o cenário da literatura e da crítica literária. Seu sucesso internacional, inclusive, deve-se muito a elas. A diferença que se observa neste artigo, é autoria de quem as defende atualmente, em sua maioria, mulheres e homens negros e demais pesquisadores acadêmicos.

O livro *Suor*, de Jorge Amado, foi publicado originalmente em 1934 e acompanha a primeira fase do escritor. Almeida (1979) elenca várias transformações na carreira literária do escritor. *Suor*, em especial, está inserida na expressão sociológica do romance proletário. Jorge Amado remete este título, talvez, para pensar o fluido secretado pelo trabalho, a fim de reforçar o labor dos estivadores, presentes em algumas passagens do romance. Tal recurso literário reafirma o alinhamento do autor às discussões do proletariado, cujo romance é classificado, segundo as associações ideológicas pelas quais mantinha com a esquerda na década de 1930,

Conforme Alfredo B. De Almeida (1979), o romance é uma produção literária particular situada entre os fins dos anos 1920 e início da década de 1930 e, sucede temporalmente o modernismo. Além disso, se manifesta nos livros e nos temas regionais emergentes, em substituição à poesia, que é vista como marca de uma produção literária passadista. Jorge Amado inicia sua produção no momento em que as ciências sociais passam a ser institucionalizadas nas catedras universitárias. A fundação da Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo, estava orientada pelos pressupostos freyreanos.

O recorte espacial é a cidade de Salvador, apesar do lapso do pós-emancipação, Jorge Amado preferiu representar as personagens negras do romance aglomeradas em cubículos, sem a menor condição de sobrevivência ou proximidade humana. Os corpos negros pululam sem escrúpulos. Ao recuperar Pinho (2015), o recurso literário pode ser pensado como um dispositivo da sexualização da raça. As personagens negras estão condicionadas aos usos e abusos da licenciosidade do homem branco, que mantêm relações eróticas com as personagens, mulheres e homens do enredo especial, o romance é atravessado por uma particularidade: os homens procuram-se e, neste caso, dirigem-se até Medonho, negro e baiano; e Franz, branco e estrangeiro.

Jorge Amado, ao transferir para sua obra os ideais sociológicos e históricos da democracia racial, inferioriza os homens negros do enredo de *Suor*. Um traço marcante da sua obra, é a maneira pela qual o

autor sacramenta a morte simbólica e a inexistência da afetividade. Ao criar dispositivos estilísticos, o escritor distancia os corpos negros, desde relações entre mulheres negras e homens negros, entre mulheres negras que amam outras mulheres, ou entre os próprios homens negros, nas dimensões sexuais, afetivas ou aqueles valores relacionados à comunidade negra. Ao representar sua personagem Henrique, em *Suor*, Jorge Amado (1995, p. 32-33), corrobora nossas observações (i) "Henrique se lembrava bem era da rua", (ii) "dos mulatinhos safados que corriam ladeira abaixo e rolavam em brigas sangrentas" e que (iii) "espiavam seios luzidios e grandes de negras que sorriam dentes amigos".

"Uma leitura mais profunda da literatura brasileira, em suas diversas épocas e gêneros, nos revela uma imagem deturpada da mulher negra. Um aspecto a observar é a ausência de representação da mulher negra como mãe, matriz de uma família negra, perfil delineado para as mulheres brancas em geral. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra. Quanto à mãe-preta, aquela que causa comiseração ao poeta, cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. Em Jorge Amado, é a mulher-natureza incapaz de entender e atender as determinadas normas sociais [...] Estaria o discurso literário, como o histórico, procurando apagar os sentidos de uma matriz africana na sociedade brasileira?" (EVARISTO, 2005, p. 53).

De qual masculinidade Jorge Amado fala? A homossexualidade na obra do escritor baiano sempre se reduziu a uma breve passagem. Para Barreto (2013), quando se pensa em homossexuais negros, as personagens restringem-se tão somente aos relances literários curtos, sem grandes enredos, uma temática subalternizada. No Capítulo III de *Suor*, Jorge Amado (1995) associa os homens negros à masculinidade hegemônica, violenta e compulsória.

O escritor apresenta ao leitor um *fenômeno* muito conhecido pelos homens das suas obras, embora segredado para manter a norma burguesa da licenciosidade sexual: as relações homoeróticas, neste livro, protagonizadas por duas personagens, Medonho e Franz:

"O alemão se chamava Franz e fora sacristão num convento. O preto, apelidado de Medonho, vendia frutas durante o dia. Franz morava no terceiro andar e Medonho nos cortiços do fundo. Quando a fome de mulher aumentava muito e se rareavam as copeiras, os homens recorriam a eles, alguns enojados, outros soridentes. Explicavam: -Tou atrasado para burro. A única diferença consistia em que Franz pagava aos homens que o frequentavam. O pior é que ele gostava de se amigar e só se entregava a um. Chorava quando era abandonado. Os homens não gostavam disso. Já Medonho era mais liberal. De certa hora em diante, o seu quarto estava aberto a todos aqueles que sofriam falta de dinheiro e de mulher. Apesar de porco e feio, beiços grossos e nariz chato, alguns o elogiavam. Demais oferecia feijoada e pinga aos admiradores e cantava sambas e marchas da moda. Não dava nem recebia dinheiro. Sentia

nojo de Franz, "alemão porco que fazia buchê [sexo oral]" (AMADO, 1995, p. 53-54).

Jorge Amado pauta-se na heterossexualização do desejo e da moral como fundamento dos ideais de masculinidade do homem branco para representar as personagens homossexuais. Ao pensar as dicotomias entre as personagens, percebe-se que o escritor o faz pela perspectiva da raça e da origem: Medonho é baiano e negro, Franz, estrangeiro e branco. Por outro lado, a explicação usada pelo escritor é a de que os homens "estavam atrasados para burro", o que significa que não se situavam na dimensão da homossexualidade em si, apenas de uma necessidade masculina que seria o sexo, como afirmação do seu papel social de macho.

Fry e MacRae (1985, p. 8), notam que a homossexualidade no imaginário brasileiro nem sempre coincide com assumir-se afetivamente. Em outros casos, os significados de homossexualidade variam conforme as regiões do país, afinal "um homem pode manter relações sexuais com outra pessoa que considere uma bicha. Para ele, não tem nada de diferente nesta atividade. Nem por isso ele é *menos homem*". Apesar disso, a representação de Medonho está balizada na desqualificação racial, desde a escolha do nome da personagem, caracterizada como "sujo, feio ou liberal". As diferenças não se situam apenas nas preferências sexuais de Franz, que gosta de ser acarinhado ou de fazer sexo oral (bucchê). Jorge Amado constrói, em *Suor*, a *performance* de um homem negro, Medonho, que foge à regra da norma por relacionar-se com outros homens, mas o mantém no espectro social da atividade da violência.

Atualmente, o mito da mitologia falomáquica tem sido desconstruído por vários autores. Para Malungo de Souza (2009), o homem negro foi excluído das categorias de afetividade, ele fora excluído simbolicamente até mesmo do processo da miscigenação. A genética foi considerada ruim, degenerada, não serviria, por exemplo, para retratar o mito da Redenção de Cam. Não é difícil de se notar que a representação dos homens negros se dá pelo temor psíquico do mito macrofálico, e como tal, o negro não tem direito à afetividade.

Essa negação da afetividade vivenciada pela personagem Medonho, no romance aqui analisado, remete também ao espectro de outras figuras reconhecidas pelas transgressões de gênero e sexualidade como Madame Satã e Joãozinho da Goméia que desafiavam a norma sexual e policial, da cidade do Rio de Janeiro da década de 1930 (GREEN, 2003; FERREIRA, 2016).

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se elucidar as reflexões da autoria negra, no intuito de dialogar com um campo ainda pouco investigado pela academia brasileira, porém, em fortes disputas, como se tem percebido em relação aos estudos sobre masculinidades negras. O referencial aportado neste escrito, revela tensões, contradições e imbricações ideológicas e raciais para inserir masculinidades negras na vertente dos estudos de gênero dificultado, em partes, pela tradição dos estudos feministas brasileiros que logrou abertura a partir das mulheres brancas, sobretudo, aquelas teóricas que tiveram acesso aos

discursos hegemônicos das francesas e norte-americanas a partir da segunda metade do século XX.

Para Jorge Amado (1995), Franz e Medonho eram acionados como coadjuvantes sexuais dos homens que sonhavam com mulheres brancas, quando não conseguiam realizar seus desejos ou delírios da colonialidade. Para lembrar Fanon (2008), saíam da normatividade, ou melhor, forjavam brechas que não sucumbiam seu papel social de macho-senhor. Se estivessem "apertados para burro", acionariam as personagens homossexuais do enredo. De acordo com Barreto (2013), homossexuais masculinos ocupam um lugar periférico em Jorge Amado, ou são apresentados com brevidade e à luz de estereótipos, são sempre personagens sem grandes destaques.

Conceição Evaristo (2005, p. 53), afirma que há uma literatura nacional que invisibiliza mulheres e homens negros, ou ficcionaliza a partir de estereótipos racistas e sexistas. A escritora indaga: "Teria a literatura, a tendência de ignorar o papel dos negros na formação da cultura nacional?". Em seguida, apresenta a alegoria da " pena" para ilustrar o poderio do homem branco na escrita de obras ficcionais, ao mesmo tempo, reivindica a emergência de uma literatura negra que se aproprie deste instrumento de poder. Ao assenhorar-se da pena, autores negros tensionam a expropriação do poder falocêntrico branco, e, dessa forma constroem possibilidades para se autorrepresentar.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. (1979). *Jorge Amado: política e literatura: um estudo sobre a trajetória intelectual de Jorge Amado*. Rio de Janeiro, Campus.
- AMADO, Jorge. Suor. (1995). 47ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record.
- BARRETO, J. X. Antonio. A homossexualidade na obra Suor de Jorge Amado. In: Congresso Internacional de Letras, 5, 2013, Bahia. *Analís..*Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2013.
- CARNEIRO, Sueli. (1995), "Gênero, Raça e Ascensão Social". *Estudos Feministas*, 3, 2: 544-552.
- CONRADO, Mônica; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. (2015), "Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate". *Estudos Feministas* 25, 1: 73-97.
- CONNEL, W. Robert; Messerschmidt, W. James. (2013), "Masculinidade hegemônica: repensando o conceito". *Estudos Feministas*, 21, 1: 241-282.
- DALCASTAGNÉ, Regina. (2008), "Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea". *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, 31, 87-110.
- EVARISTO, Conceição. (2005), "Da representação a auto-representação da mulher negra da mulher negra na literatura brasileira". *Revista Palmares: Cultura Afro-brasileira*, 1, 1: páginas.
- FANON, Frantz. (2008). Pele Negra, Máscaras Brancas. Salvador: EdUFBA.
- FAUSTINO, D. (2014), O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo. In: E. A. Blay (org.), *Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra mulher*, São Paulo, Cultura Acadêmica, p. 75-104.
- _____. (2015, . "Por que Fanon? Por que agora?": Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, datilo.
- FERREIRA, Thiago Almeida. (2016). *João da Goméia: transgressões e identidades de gênero no candomblé*. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em História), Universidade de Brasília, Brasília, datilo. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/](http://bdm.unb.br/handle/10483/15310) handle/10483/15310>.
- FLAUZINA, Ana Luiza. (2006). *Corpo Negro caído no chão: o sistema penal e o genocídio do negro brasileiro*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Direito, Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, datilo.
- FRY, Peter & MacRae, Edward. (1985). *O que é homossexualidade?* São Paulo, Editora Abril Cultural Brasiliense.
- GREEN, James. (2003), "O Pasquim e Madame Satã, a "rainha" negra da boemia brasileira". *Topoi*, 4, 7: 201-221.
- hooks, bell. (2013), *Ensinando a Transgredir: a educação como prática para liberdade*. São Paulo, WMF Martins Fontes.
- _____. (2015), "Mulheres Negras: moldando a teoria feminista". Tradução de Roberto Cataldo Costa. Revisão de Flávia Biroli. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 16: 193-210.
- NASCIMENTO, Abdias. (1978). *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Rio de Janeiro, Vozes.
- NASCIMENTO, Rosânia. (2018), Frantz Fanon no Brasil: uma releitura da sua recepção pelo pensamento negro feminino. No prelo.
- PINHO, Osmundo. (1998). "A BAHIA NO FUNDAMENTAL: Notas para uma Interpretação do discurso ideológico da baianidade". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 13, 36: páginas.
- PINHO, Osmundo. (2015), Um espinho no coração do mundo: Racialização, Sexualidade e Insubordinação Subjetiva. In: Consciência Negra em Debate: Epistemologias da Resistência. Mesa: Racismo, Gênero e Sexualidade: Politizando a Violência e o Amor. Brasília-DF, 11 de novembro.
- RIBEIRO, A. M. Alan. Blackness: identidades, racismo e masculinidades em Bell Hooks. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10, 2012. *Analís Eletrônicos ...* Florianópolis: colocar a editora ou onde foi publicado. p. 1-13. Disponível em: <<http://kilombagem.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/07/Alan-augusto-bell-hooks-masculinidade-.pdf>>. Acessado em 15 de janeiro de 2017.
- RIBEIRO, A. M, A & Faustino, Deivison. (2017). D. Negro tem, Negro vida, Negro drama: estudos sobre masculinidades na

ROSA, Waldemir. (2006). *Homem Preto do Gueto: um estudo sobre a masculinidade no Rap brasileiro*. Dissertação de Mestrado (Antropologia-DAN), Universidade de Brasília, DAN-ICS-UnB, Brasília-DF. 90f., dátilo. Disponível em: <<http://www.dan.unb.br/im ges/doc/Dissertaco.213.pdf>>. Acessado em 27 de novembro de 2016.

SOUZA, Rolf Malungo de. (2009). "As representações do homem negro e suas consequências". *Revista Fórum Identidades*, 3, 6: 97-115.

_____. (2013). "Falomaquia: homens negros e brancos e a luta pelo prestígio da masculinidade em uma sociedade do Ocidente". *Antropolítica*, 34: 35-52.



(Re)conto das experiências sobre as ocupações de duas escolas em um município do sul de Minas Gerais

Resumo: Este ensaio é um esforço reflexivo-metodológico sobre as ocupações das escolas, ressaltando o movimento como um instrumento de luta política pelos secundaristas, observando seu protagonismo na articulação do processo organizativo. A partir das contribuições teóricas sobre a juventude e a escola norteada pelas políticas públicas de princípios neoliberais, buscou-se entender o movimento dos estudantes, tendo como reivindicação a revogação da então PEC 55 e a MP 746. Por fim, entende-se que o ato de ocupar, traz à tona o potencial emancipatório das práticas promovidas pelas e pelos jovens estudantes e a expectativa de que é possível intervir na realidade.

Abstract: *This essay is a reflexive-methodological effort based on the occupations of the schools, emphasizing the movement as an instrument of political struggle by the secondary school students, observing their protagonism in the articulation of the organizational process. From the theoretical contributions to youth and the school guided by the public policies of neoliberal principles, we sought to understand the student's movement, which claims the revocation of then PEC 55 and MP 746. Finally, it is understood that the Occupy, brings out the emancipatory potential of the practices promoted by the young students and the expectation that it is possible to intervene in reality.*

Introdução

Diante de um modelo escolar fadado ao fracasso, no qual os estudantes parecem não se interessar pelo ensino institucionalizado, a atuação dos secundaristas nas ocupações das escolas públicas brasileiras em 2015 e 2016 aponta para a construção de um processo de instrumento de enfrentamento como apropriação desses espaços, mostrando uma nova perspectiva sobre o contexto escolar. Este movimento dos alunos pela educação, utilizando o espaço da escola como instrumento de luta se destaca enquanto objeto de investigação, uma vez que por meio dele conseguimos concretizar alguns aspectos importantes na qualidade da educação (KRAWCZYK, 2011).

Assim, o presente ensaio é um esforço de síntese e análise acerca das ocupações em duas escolas estaduais em um município do sul de Minas Gerais (ESCOLA 1 e ESCOLA 2) buscando entender as causas e consequências deste processo histórico na educação pública no Brasil. A discussão do texto partiu de uma reflexão teórico-metodológica, iniciada durante as reuniões do Grupo de Trabalho "As dimensões educativas das organizações juvenis: estudo dos processos educativos não formais e da formação política no interior de organizações juvenis de uma universidade pública do interior de Minas Gerais" e do Projeto de Extensão Universitária "Grupo de Estudos sobre a juventude de Alfenas-MG", coordenados pelo Professor Dr. Luís Antonio Groppo e com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo um dos objetivos é compreender melhor a juventude e seus processos educativos (formais, informais e não formais), bem como a escola enquanto elemento importante das sociedades contemporâneas. Dentro dessa perspectiva, os autores inseridos nas escolas por meio de estágio supervisionado, buscaram analisar o processo, provocando discussões acerca das questões cotidianas vivenciadas por eles no âmbito da escola e da comunidade local.

A análise não se trata, no entanto, de uma relação conflituosa e de oposição às escolas, e sim de

uma necessidade das autoras e dos autores em entender, no primeiro momento, como a juventude se expressa e se comporta nos diferentes ambientes escolares e quais são os elementos constitutivos de sua jornada educativa escolar, para entendermos qual foi o movimento de articulação no processo organizativo da ocupação.

Posteriormente, é feita uma análise sobre a escola nos dias atuais. Há de se destacar, entretanto, as condições em que as escolas observadas se encontram dentro de políticas públicas norteadas pelo neoliberalismo (BASSO & NETO, 2014; NADAL, 2008). Conforme verificado nas observações das escolas, o processo das ocupações das escolas se deu como resposta ao desmonte do ensino público brasileiro diante de diversas propostas do governo por meio de instrumentos legais que norteiam as políticas públicas votadas nas esferas legislativas. Os alunos se mobilizaram, motivados por outras ocupações em cidades como São Paulo, para defender uma educação pública, de qualidade e para todos.

Nas ocupações, os secundaristas demonstraram capacidades para autogestão, formação política e ainda formas diferentes de aprendizagem, rompendo com o tradicionalismo destas instituições, ressignificando esses espaços.

De modo geral, a escola apresenta uma dinâmica marcada por processos a serem superados constantemente e assim, cabe aos sujeitos envolvidos discutir qual o modelo de escola queremos para atuarmos como agentes participantes e transformadores dessa realidade, conforme os secundaristas apontaram nas ocupações.

Juventude: percepções sobre a escola

Antes de analisar as ocupações em si, faz-se necessário entender as características, as especificidades e demandas dessa juventude. Quem são? Quais são suas demandas escolares? E ainda, como a escola pública tem enfrentado essa nova juventude?

Para responder tais perguntas, primeiro preci-

Bruno Henrique da Silva
Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas – MG (UNIFAL-MG).

Contato:
<bruno.geo.unifal@gmail.com>

Junior Roberto Faria Trevisan
Graduado em Ciências Sociais – Licenciatura pela Universidade Federal de Alfenas – MG (UNIFAL-MG).

Contato:
<juniorfrevi-sansks8@hotmail.com>

Mariana Ramos
Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alfenas – MG (UNIFAL-MG).

Fabiana Mara de Oliveira
Graduanda em Ciências Biológicas – Licenciatura pela Universidade Federal de Alfenas – MG (UNIFAL-MG).

Contato:
<fabianamarade-oliveira@hotmail.com>

Ana Rosa Garcia de Oliveira
Graduanda em Ciências Sociais – Licenciatura pela Universidade Federal de Alfenas – MG (UNIFAL-MG).

Contato:
<anarosagar-

Palavras-chaves:
Juventude; Educação; Política; Ocupação nas escolas.

Keywords:
Youth; Education; Politics; School Occupation.

samos entender quem são esses jovens. De acordo com Luís Antonio Groppo (2015), a luz de suas pesquisas sobre juventude, entende-se que são frutos de um novo processo histórico muito bem marcado e definido em nosso tempo. São indivíduos diferentes, historicamente situados. É preciso identificar que são jovens que bebem das mesmas transformações sociais (experiências históricas e sociais comuns) com mudanças intensas de afirmação, e que essa geração não é uniforme, o que dá origem a diferentes grupos heterogêneos. Como exemplo, podemos citar um paradoxo juvenil: jovens inseridos em questões que abarcam gênero, sexualidade, política e como construir formas muito particulares de identidades *versus* outros tantos que pedem a volta do conservadorismo, com as normalidades que ele impõe à sociedade. Conforme aponta Dayrell:

"Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola "faz" a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil. Uma primeira constatação é a existência de uma nova condição juvenil no Brasil. O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores" (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Desse modo, a política, a economia e o social se revelam dentro do espaço escolar, definindo-o como um local de posição muito delicada: o de reconhecimento das singularidades. Tal peculiaridade é marcada mais fortemente nas escolas públicas, onde os espaços de reconhecimento social e de identidade podem ser observados no processo (HALL, 2006). Como o uniforme não é obrigatório nas escolas estaduais, por exemplo, os jovens podem afirmar-se com suas roupas e estilos de sua moratória social, evidenciando o caráter plural da juventude, num espaço geográfico que faz as territorialidades pelas suas identificações e reconhecimentos (FUHRMANN, 2013).

Dentro dessa análise, percebe-se o que o mercado capitalista consegue fazer e apropriar do reconhecimento juvenil, diferentemente da escola, que possui dificuldades em lidar com esse novo sujeito. Segundo Juarez Dayrell (2007, p. 1106):

"Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma "obrigação" necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe."

A partir dessa análise, surgem as questões: como lidar com esses sujeitos históricos e sociais? Ainda, para além de lidar, como formar, por meio da instituição escolar, um cidadão consciente e crítico? Conforme discutido sobre democracia e escola no texto de Saviani (1999), quando mais se falou em democracia nas escolas, menos ela foi democráti-

ca. Seria dessa forma que surgem os alunos tidos como indisciplinados? O que as ocupações têm a ver com essa demanda? Seria esse o objetivo do processo? O que se percebe é cada vez mais uma pressão por parte dos jovens para que a cidadania e a democracia aconteçam no cotidiano escolar, e não posterior a ele. Nesse sentido, são tomadas várias decisões que afetam diretamente o futuro de sua vida, sem lhes consultar. Conforme aponta Juarez Dayrell (2007m p. 1118):

"Esses jovens trazem consigo o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excluente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola" (Spósito, 2005). A escola tende a não reconhecer o "jovem" existente no "aluno", muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. [...] Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar torna-se parte dos problemas que ela se propôs a resolver."

São várias questões para refletir e serem abordadas, que não se limitam às expostas aqui. O que realmente se faz entender é que tais mudanças exigem diferentes posturas do professor dentro desse cenário revelador. Além disso, quais serão as futuras práticas docentes que possibilitarão uma educação voltada para a diversidade escolar e de seus diferentes sujeitos. O processo de implementação e avaliação dessas propostas colocam em questão, de alguma forma, a estrutura escolar, com determinada organização de tempos e espaços, o currículo e sua adequação, o papel dos atores escolares, entre outras dimensões, envolvendo educadores, pais e especialistas em um grande debate.

A escola e seu papel social

A Educação é um elemento essencial na formação do indivíduo, em que ele é preparado para viver em sociedade. É por meio da educação escolar que ele passa a olhar o mundo de maneira crítica e observadora de sua realidade. Nesse contexto, Valdir Nogueira e Sônia Carneiro (2013) situam as práticas de ensino e de aprendizagem como compromisso de contribuir para os sujeitos alunos lerem mundo e, nele, a realidade do cotidiano em que vivem. Para eles,

"A educação tem o compromisso de contribuir para que os sujeitos-alunos compreendam o mundo para transformá-lo – em perspectiva da qualidade de vida. A formação para uma cidadania crítico-participativa, democrática e cidadã é um dos desafios da educação escolar hodierna e, sob esse foco, a Educação contribui especialmente para que os educandos desenvolvam atitudes responsáveis para com seus espaços de vida" (NOGUEIRA & CARNEIRO, 2013 p. 17).

No que concerne às políticas públicas educacionais, percebe-se que elas estão voltadas para aten-

der a ideologia neoliberal vigente, aumentando as dificuldades educacionais enfrentadas no Brasil. Para Daniela Basso e Luiz Carlos Bezerra Neto (2014), o Estado neoliberal não tem as políticas públicas como prioridade, uma vez que são vistas não como direitos sociais, e sim como um serviço. Além disso, nessa perspectiva, a educação está submetida a uma visão de mundo economicista, em que o indivíduo é preparado na escola para atender às demandas do mercado capitalista. Segundo eles:

[...] após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996, houve uma expansão no acesso à educação escolar nunca antes vista em outro momento histórico. Ocorre que tanto a LDB quanto a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente primaram pela expansão da escolarização não garantindo condições mínimas de qualidade, ou seja, trata-se de uma educação voltada apenas para a instrumentalização do trabalhador e não para garantir que ele aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e seja formado integralmente” (BASSO & NETO, 2014, p. 5).

E ainda:

“A expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo tem disseminado a formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas, e paralelamente a esta realidade existe a educação da e para a elite que, abrigada no sistema privado de ensino, não abre mão dos conteúdos e das “cargas pesadas” de conhecimento” (BASSO & NETO, 2014, p. 7).

Nesse sentido, a educação não é vista mais como um direito social, fruto de conquista da sociedade, e sim como um investimento que cada indivíduo tem como responsabilidade durante toda a sua vida. Conforme Pacievitch, Motin e Mesquita (2008, p. 2):

“Isso significa que desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio, com os seus cursos preparatórios para o nível superior e para o exercício prático de uma profissão de imediato, até a Universidade, o sistema educacional está atuando, hoje, no Brasil, a partir de uma visão de mundo nitidamente mercadológica”.

Entretanto, na história recente do Brasil, como pauta de manifestações dos movimentos sociais, a educação é vista como parte essencial e fundamental na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. A educação passa a ter importância no campo social como um projeto a ser incorporado não só nas lutas e nos movimentos sociais, mas também como política pública. A ideia de escola pública, gratuita e universal é fundamental na consolidação da nova sociedade – essa que exigia seus direitos. Nesse momento em “que se discute essa dimensão política da função social da escola, o cenário contemporâneo ressignifica também a ideia de inserção social” (NADAL, 2008 p. 31).

Nesse processo, os movimentos pela educação, principalmente na segunda metade do século XX (GOHN, 2011) se mobilizam em sua defesa. Muitas greves feitas pelos professores ajudaram nas conquistas para a categoria. Porém, o cenário escolar e medidas governamentais começam a levar outros agentes da escola a se movimentarem em defesa da educação. Os alunos começam a se mobilizar e a ocupar as ruas, pressionar câmara de deputados e exigir melhores condições em suas escolas, em um esforço nunca visto antes na história dos movimentos de rua do Brasil.

Dentro da história dos movimentos sociais, a juventude tem tido espaços significativos de construção de sua identidade nesse processo. Ao longo dos anos, o ideário de uma sociedade mais justa e igualitária, muitas vezes utópico, tem mobilizado as atuações de modo a estruturar a luta e a transformar em motivação na vida dos sujeitos mobilizados. A juventude tem sido um dos atores centrais em diferentes mobilizações, em especial nos últimos anos. Conforme aponta Ilse (2014):

“A juventude é, e historicamente tem sido, bastante idealista e, muitas vezes, quer mudar o mundo, o sistema político e relações do cotidiano. Isso não é novo, apesar de nem sempre ter tido visibilidade. Teve visibilidade em 1968, em várias partes do mundo e no Brasil, com o movimento estudantil que foi às ruas e teve de enfrentar o regime militar, além de, paralelamente, propor mudanças no sistema político e nos valores culturais”. (SCHERER- WARREN, 2014, p. 417)

As ocupações nas escolas

Em 2015, no estado de São Paulo, realizou-se um movimento de ocupações contra a reorganização das escolas públicas proposto pelo então governador Geraldo Alckmin. A partir deste fenômeno, um ano mais tarde, houve uma tomada em grande escala em todo país, por seus estudantes e apoiadores da causa, das escolas, institutos e universidades. Foram mais de mil instituições ocupadas segundo informações da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Todas, além de suas pautas locais, lutavam contra os instrumentos legais votados nas esferas governamentais que norteiam as políticas públicas, a saber Medida Provisória (MP) 746¹ e a Proposta de Ementa Constitucional (PEC) 55². O primeiro é a proposta da reforma do ensino médio, feita sem nenhum diálogo/debate com população. O segundo é a Emenda Constitucional que limita o aumento dos gastos públicos, que não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior, diferente do atual modelo, em que os investimentos acompanham o crescimento da receita, maior que a inflação.

Apesar de as atenções maiores serem para os grandes centros, como São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, etc.; cidades do interior destacaram-se também pela enorme quantidade de escolas ocupadas. Em cidades do Sul de Minas Gerais, e em especial o município em questão, o movimento de ocupação aconteceu em menos de um mês. O processo foi escalonado quando ocorreu em uma, as demais se mobilizaram para ocupar suas respectivas escolas na intenção de apoiar a luta nacional e

¹ Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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, e dá outras providências.

² Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

ainda, dar força nas ocupações do município. Dentro desse cenário, a mobilização estudantil ganha corpo e voz no panorama político. Se as demandas populares antes reivindicadas tinham pouca visibilidade em termos de movimento e articulação, os estudantes reconfiguram a maneira de atuar em termos de ação e estratégia.

Foram duas escolas analisadas. As duas apresentaram movimentos parecidos de mobilização, entretanto, diferentes na trajetória e no desdobramento final. A escola 1, foi a segunda a se mobilizar no município. Os secundaristas entraram em contato com os demais estudantes já mobilizados e ocupados, a fim de levar as pautas para dentro dos espaços inseridos, e trouxeram para o debate os motivos que os levaram a se mobilizarem em torno de um instrumento de luta, entendido como as ocupações. Conforme aponta Luis Antonio Gropo (2017, p. 154), os secundaristas:

[...] demonstram capacidade de organização e mobilização, diante do cenário de opressão e da insatisfação pela permanência de anos em uma escola que, na prática, não dialoga com seu contexto e com suas vidas. Mais do que isto, demonstram autonomia, capacidade de autogestão, organização do espaço, articulação política e protagonismo estudantil, antes só vistos nos documentos e legislações sobre a infância e adolescência, mas muito pouco experimentados na prática, provavelmente porque, pela primeira vez, as experiências estão sendo propostas por eles próprios, os adolescentes e jovens.”

No processo de mobilização, a primeira iniciativa dos secundaristas foi trazer duas pessoas para um debate com diferentes perspectivas e análise sobre os instrumentos legais já mencionadas – a PEC 51 e a MP 746. Compareceram estudantes, professores e alguns membros da comunidade escolar. No fim, os envolvidos falaram sobre a importância de ocupar, tentando articular com os demais que estavam de fora do processo. Após o debate, como estratégia, foi criado um grupo em um aplicativo de mídias sociais para articular os próximos passos. Essa relação das redes de comunicação foi essencial para organizar o movimento de ocupação, de manter o território – escola articulada e em segurança.

Depois da articulação e mobilização inciais, os secundaristas da escola 1 tentaram arrecadar alimentos e organizar o “trançaço” dos portões da escola. Contudo, a maioria dos estudantes que estavam na organização, trabalhavam (a escola é central, porém atende alunos periféricos da cidade). Apenas algumas pessoas podiam dormir e ficar o dia todo, o que dificultou e acabou desanimando a maioria dos secundaristas. Ainda, por serem menores de idade, muitos pais não deixaram os alunos dormirem no local.

Foram alguns dias de arrecadação de alimentos, mobilização e organização de como iria se concretizar a ocupação. Dentro de muita repressão por parte de alguns servidores da escola, por familiares que não deixavam seus filhos participarem por achar a ação de vandalismo, um grupo de cerca de vinte pessoas ocuparam a escola. A ocupação durou em torno de cinquenta e três dias, considerada uma das

mais longas no Brasil. Teve apoio de professores (da própria escola e da universidade), estudantes universitários e de alguns membros da cidade. Era um movimento independente, que organizavam suas próprias tarefas (aulas, mesas, rodas de conversas, oficinas) e cuidavam da escola.

Os estudantes mobilizados e conscientes de seu papel político apropriaram-se de um espaço que antes não era reconhecido como deles. Nesse aspecto, há uma reconfiguração do papel do espaço escolar. Conforme afirma Gropo (2017, p. 151):

[...] locais tradicionalmente ocupados são os que não possuem papel social, como latifúndios improdutivos ou casarões abandonados. E que, possuindo a escola um caráter social bem definido, teoricamente como o lugar para aquisição de saber, as ocupações precisam ser pensadas também como um possível sintoma de que essa função social não está sendo cumprida. Portanto, o caráter político de luta pela educação em sentido amplo alia-se a uma demonstração de insatisfação em relação ao modelo escolar tradicional”

Já na escola 2 o cenário foi diferente. Ela se localiza em um bairro de classe média, com uma boa estrutura. O processo de mobilização foi semelhante à escola 1: fizeram debates com os estudantes e professores da instituição, organizaram uma reunião, que chamaram de Assembleia e durou em média uma hora e contou com a participação de um advogado – que estava acompanhando as ocupações no sentido de resguardá-los enquanto menores – e uma fala de estudante da universidade. Foram breves, mas geraram debate entre todos os presentes no espaço. No fim, uma das meninas articuladoras explicou o processo acontecido até então dentro da escola, mostrando uma lista de nomes assinados dos estudantes que concordavam com a ocupação e, em anexo, um bilhete explicativo para os pais.

Feito isso, ocuparam no dia seguinte, permanecendo parcialmente ocupada por algumas semanas. Os secundaristas ocupantes faziam atividades no pátio, com orientação de membros da escola e de alunos da universidade local, enquanto os demais, que não apoiavam o movimento, assistiam às aulas normalmente. Houve aqui dois projetos de escola funcionando concomitantes: uma lógica de escola ocupada e outra dentro das formalidades dos espaços escolares. Algo a ser analisado futuramente.

Há de se destacar que, durante o processo, os alunos não dormiram na escola, ficando apenas durante as atividades promovidas pelo movimento. Muitos deles nem entendiam o que se passava, e não sabiam o que eram as ocupações, apenas queriam estar ali para matar aula, diferente da escola 1, onde os secundaristas estavam mergulhados no processo e na conjuntura política, e muito bem informados em relação ao seu papel social e político nesse processo histórico.

A direção, tanto da escola 1 quanto da escola 2, manteve neutralidade e não manifestava ser contra ou a favor do movimento. Alguns apoios aos secundaristas ocorreram em formas de atividades e aulas com temas transversais, de gênero e atual conjuntura política. Contavam também com apresentações

musicais, rodas de conversa e outras ações culturais. Em contrapartida, os pais de alguns alunos impediam seus filhos de irem para a escola enquanto o processo acontecia, cobrando uma postura da equipe diretiva. Com a proximidade das provas do Enem, a pressão foi maior.

Apesar de os secundaristas receberem uma ajuda relativamente grande, com todo esforço realizado não conseguiram fazer um movimento capaz de ocupar a escola em período integral e em sua totalidade, pois esses não mantinham um diálogo com os demais e não conseguiam, de maneira objetiva, demonstrar a importância das ocupações como instrumento de luta política e intervenção da realidade social. Por fim a escola 1 após muitos conflitos, desarticulou-se e pôs fim à ocupação.

O processo de ocupação de ambas as escolas se encontram por entenderem o diálogo com os membros da comunidade escolar como algo importante. Como foi mostrado, durante o desenrolar da construção das ocupações, foram feitas conversas, bilhetes e recados para todos que iriam ser afetados quando o cotidiano escolar fosse alterado. Apesar de a escola 2 deixar evidente que a ocupação iria ocorrer de qualquer forma e a escola 1 encontrar um consenso da maioria das pessoas para a ocupação ocorrer, ambas deixaram transparente o processo ocorrido: secundaristas articulando-se para tentar mudar algo no sistema. Dentro dessa reflexão, as ocupações estudantis revelaram-se como um território de formação por excelência, como aponta Luiz Antônio Groppo (2017, p. 158) “estudantes tornaram-se formadores, agentes auto-organizados e personagens principais de um processo de enfrentamento que atingiu todo o país.”

As escolas deixaram, neste momento, de ser instituição de domínio estatal e passam a ser o domínio dos estudantes, que imprimem ali sua territorialidade, pois se apropriam daquele espaço de uma forma diferente da proposta, subvertendo a ordem e estabelecendo outra que atenda suas necessidades. Passa a ser um território articulado por uma rede de escolas ocupadas que, via internet, conseguiram se comunicar e se organizarem, auxiliando umas às outras.

Nesse contexto, a escola adquire uma nova concepção. Pode-se tratar as escolas ocupadas como novos território políticos, pois esses locais não são considerados cenários tradicionalmente políticos como, por exemplo, um sindicato ou instituições do Estado. Conforme aponta Groppo (2017), essa concepção é denominada como socialização política, em que é possível o compartilhamento de aprendizagem entre jovens e adolescentes, rompendo a barreira entre as funções tradicionais dos agentes educacionais.

Os estudantes passam a desempenhar funções que antes não faziam nesse ambiente. São organizados em comissões de diversas modalidades, tais como limpeza, comunicação, segurança, cozinha, etc. de maneira que a autogestão é implementada. Durante as ocupações, conforme observado em todas as escolas ocupadas no município em questão, são os próprios estudantes que participam, planejam e organizam aulas e todas as demais atividades desenvolvidas dentro da escola, pois agora, para eles,

“cuidar daquele ambiente faz sentido no processo de apropriação do espaço da escola” (GROOPPO, 2017 p. 152).

Os conflitos existentes nas discussões, avaliações e decisões tomadas em assembleias realizadas diariamente por esses sujeitos na autogestão, denominam um novo olhar para a educação sobre a apropriação dos espaços, configurados em novos territórios. Observa-se tal situação em umas das escolas ocupadas no município. Na escola 1, numa dessas assembleias, os secundaristas levaram trechos do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – explicando quais seriam seus direitos em eventuais ocasiões controversas. Em outra ocasião, discutiam sobre a atual conjuntura política em que o Brasil se encontrava, revelando maturidade política e conhecimento sobre o assunto.

No momento que o território é apropriado pelos secundaristas, guiados pela autogestão, a escola passa a ter outra função: deixa de ser configurada dentro de uma lógica Formal de Educação (“conteudista”) e mantenedora da ordem para uma Educação emancipatória. Nesse sentido, as ocupações proporcionam espaços não formais com diversas atividades promovidas pelos secundaristas.

É importante destacar que dentro da perspectiva formativa, a política envolve conflito. Nesse sentido, o processo das ocupações gerou um campo de debates entre os representantes da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e os estudantes secundaristas, com muitas tensões em torno do movimento. Sem entender o processo por parte dos servidores, os estudantes foram duramente pressionados a desistir das ocupações. Aqui, encontraram um grande apoio por parte de professores, grupos sindicais e estudantes universitários que versavam dos mesmos ideais.

Considerações finais

O arranjo escolar tradicional se desestabilizou e deu lugar a um sentimento de crise indefinida; as escolas modernas já não conseguem “administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil” (DUBET, 1998, p. 28). Diante desse paradoxo, e contrariando a centralização, hierarquização, institucionalização e partidarização das formas de mobilização estudantis clássicas; o movimento estudantil brasileiro contemporâneo passou a se articular em ações coletivas pautadas pela horizontalidade, democratização da informação, ausência de líderes definidos, imprevisibilidade e autonomia das pessoas envolvidas (BRINGEL, 2012). Tais peculiaridades, conforme o relato apresentado, ficaram evidentes tanto na escola 1 quanto na escola 2. A organização de assembleias soberanas, de espaços de debate e formação política, a abertura de diálogo intergeracional, a divisão de comissões e tarefas, entre outros outorgaram a ressignificação do espaço escolar e sistematizaram um novo tipo de relação, mesmo que momentâneo, com as práticas educativas formais das instituições observadas. Para Ortellado (2016, p. 15-16), em análise sobre as ocupações no estado de São Paulo em 2015 e 2016,

“O processo de organização de protestos, mas sobretudo as ocupações, geraram uma dinâmica de organização coletiva que forjou

novas relações sociais, tanto entre os estudantes, como entre eles e os professores e as direções das escolas. Os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público. Essas novas relações são o que uma tradição autonomista chama de política pré-figurativa, a capacidade de forjar, no próprio processo de luta, as formas sociais a que se aspira, fazendo convergir meios e fins".

A escola é um espaço de diálogos, negociações, conflitos e tensões inerentes à convivência social. Reiteradamente assumidos como um tipo de perturbação da ordem e/ou de impedimento das atividades escolares, tais processos podem ser encarados não só como uma experiência de aprendizagem, mas também como uma possibilidade de subjetivação política estruturada pelas ações coletivas e individuais dos sujeitos humanos (CASTRO & MATTOS, 2009). O ato de ocupar, de subverter a ordem hierárquica e de comunicação dos saberes, traz à tona justamente o potencial emancipatório das práticas promovidas pelas e pelos jovens estudantes. A ocupação, embora permeada por condições adversas e conflituosas, é também um tempo-espacço de aprendizagem coletiva e individual. Há toda uma preparação subjetiva e objetiva para vivenciar e experimentar uma nova forma um ambiente, conforme Rancière (2002), que, longe de emancipar as pessoas, acentua fortemente as desigualdades das inteligências humanas.

Compreender os aspectos individuais e coletivos próprios do ser jovem demanda, portanto, uma revisão dos modelos cristalizados que ocultam as vivências que marcam o cotidiano e as formas de interação das juventudes contemporâneas (DAYRELL, 2003). Nesse sentido, e mesmo que as ocupações das escolas 1 e 2 apresentem singularidades que escapam das mobilizações organizadas nos grandes centros urbanos, talvez alguns pontos comuns podem ser traçados, ou seja, o potencial educativo e a formação política delineada por meio das inter-relações juvenis no âmbito escolar – ver, por exemplo, Corti, Corrochano e Silva (2016), Catini e Mello (2016).

Jacques Rancière, em entrevista para Vermeren, Cornu e Benvenuto (2003), ressalta que os movimentos de emancipação social visam, antes de tudo, a emancipação intelectual e individual. Durante o tempo de ocupação foi possível acompanhar a von-

tade diária de preparação singular e coletiva com referência às necessidades estudantis diárias. Estudo de leis, cartilhas e temáticas diversas foram constantes nos espaços ocupados. Preparar-se politicamente também se fez necessário e cada atividade promovida teve como consequência a ascensão do engajamento das e dos jovens envolvidos no movimento de ocupação. Houve, claro, uma série de adversidades que desmobilizaram e/ou enfraqueceram as ocupações referidas. As dificuldades foram muitas, sejam elas internas ou externas às ocupações. Muitas mães, pais, docentes, gestores, estudantes e alguns setores da mídia local dificultaram a já complicada luta estudantil, conforme relatado. Contudo, a heterogeneidade de pensamentos, mesmo com os conflitos pontuais, foi respeitada por meio de uma capacidade democrática difícil de conseguir dentro e fora dos muros institucionais dominados pelas formalidades educativas.

O fazer democrático não se dá apenas por meio do consenso, de instituições ou regimes específicos. Pelo contrário, a democracia é um modo de subjetivação política que rompe com a ordem de distribuição dos corpos "que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer" (RANCIÈRE, 1996, p. 42). Os movimentos juvenis são "um laboratório no qual novos modelos culturais, formas de relacionamento, pontos de vista alternativos são testados e colocados em prática" (MELUCCI, 2007, p. 12-13). A autogestão e a horizontalidade estudantil viabilizaram a quebra de paradigmas e trouxeram novos sentidos sobre as práticas educativas centradas na figura docente e/ou nas hierarquias escolares. Assim, ao desatar os nós que supostamente os prendiam às formalidades institucionais e educativas de suas escolas, estas e estes jovens não só experimentaram novas formas de aprendizagem e de formação política, mas também alteraram intensamente, ainda que em tempo e espaço específicos, um universo complexo e, ao mesmo tempo, resguardado pelas suas singularidades.

A escola brasileira é forjada pela correlação entre estruturas sociais externas, organizada por grupos, instituições burocráticas e interesses convencionados, e pela vida sociocultural desenvolvida em seu interior (CÂNDIDO, 1971). Talvez estejamos vivenciando um momento inusitado com relação às formas educativas consolidadas em nossa sociedade. A luta das e dos jovens secundaristas podem (e devem) trazer novas significações para essa já tão conturbada interação. O recado foi dado: "sigamos fortes na luta irmãs e irmãos" (frase postada nas redes sociais de uma das escolas ocupadas).

Referências bibliográficas

- BASSO, J., & NETO, D.L. (2014), "As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações". *Revista Eletrônica*: UFG, 1,16: 1-15.
- BRINGEL, Breno. (2012), "Ciclo de protestos e lutas estudantis no Brasil". *Perspectiva Histórica*, 2,22: 29-44.
- CÂNDIDO, Antônio. (1971), "A estrutura da escola", in L. Pereira & M. Foracchi. *Educação e Sociedade*. 6. ed. cap.3. São Paulo, Editora Nacional.
- CATINI, Carolina de Roig & MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. (2016), "Escolas de luta, educação política". *Educação & Sociedade*, 37,137: 1177-1202.
- CASTRO, Lucia Rabello de & MATTOS, Amana Rocha. (2009), "O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a ação política a partir da juventude". *Analise Social: Lisboa*, 4,193: 793-823.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. (2016), "Ocupar e Resistir: A insurreição dos estudantes paulistas". *Educação & Sociedade*, 37,137: 1159-1176.

_____. (2003), "O jovem como sujeito social". *Revista Brasileira de Educação*, 24: 40-52.

DAYRELL, Juarez. (2007), "A escola 'faz' a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28,100 – Especial: 1105 -1128.

DUBET, François. (1998), "A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, 3: 27-33.

FUHRMANN, Nádia. (2013), "Luta por reconhecimento: reflexões sobre a teoria de Axel Honneth e as origens dos conflitos sociais". *Barbarói*, 38: 79-96.

GOHN, Maria da Glória. (2011), "Movimentos sociais na contemporaneidade". *Revista Brasileira de Educação*, 16,47: 333-36.

GROOPPO, Luís Antonio. (2015), "Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis". *Em Tese*, 12,1: 4-33.

_____. (2017), "Ocupações no Sul de Minas: Autogestão, formação política e diálogo intergeracional". *ETD - Educação Temática Digital*, 19,1: 141-164.

HALL, Stuart (2006). A identidade Cultural na pós-modernidade. 11º edição, Rio de Janeiro, DP&A.

KRAWCZYK, Nora. (2011), "Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje". *Caderno de Pesquisa*, 41,144: 752-769.

MELUCCI, Alberto. (1997), "Juventude, tempo e movimentos sociais". *Revista Brasileira de Educação*, 5/6: 5-14. Tradução de Angelina Teixeira Peralva (1996), publicado em: *Revista Young*, 4, 2: 3-14.

NADAL, Beatriz Gomes. (2009), "A escola e sua função social: uma compreensão face ao projeto de modernidade", in M. G. Feldmann(org.). *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*, São Paulo, Editora SENAC.

_____. (2008), *Cultura escolar: um olhar sobre vida na escola*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica - PUC - São Paulo, datilo.

NOGUEIRA, Valdir & CARNEIRO, Sônia M. M. (2013), "Educação geográfica e formação da consciência espacial cidadã no Ensino Fundamental: sujeitos, saberes e práticas". *Boletim Geogr. Maringá*, 26/27, 1: 15-37.

ORTELLADO, Pablo. Prefácio (2016), "A primeira flor de junho", in A. M. Campos; J. Medeiros; M. M. Ribeiro (orgs), *Escolas de luta*, São Paulo, Veneta.

PACIEVITCH, Thaís; MOTIN, Giani; MESQUITA, Peri. O mercado da Pedagogia e a Pedagogia de mercado: Reflexos do neoliberalismo sobre a educação. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 8, 2008. O mercado da Pedagogia e a Pedagogia de mercado: Reflexos do neoliberalismo sobre a educação. *Anal... Parana*: PUCPR.

RANCIÈRE, Jacques. (2002), *O mestre ignorante: cinco lições de emancipação intelectual*. Belo Horizonte, Autêntica.

_____. (1996), *O desentendimento: política e filosofia*. 1ª edição, São Paulo, Editora 34.

SAVIANI, Dermeval. (1999), *Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo*. 32ª edição, Campinas, Editora Autores Associados.

SCHERER-WARREN, Ilse. (2014), "Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política". *Caderno CRH*, 27, 71: 417-429.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTU, Andrea. (2003), "Atualidade de O mestre ignorante". *Educação & Sociedade*, 24, 82: 185-202.

Da zona de conforto para a zona de confronto: reflexões sobre o uso de meios de ação disruptivos no movimento estudantil

**Amanda Oliveira
Sanfilippo**

Graduada em Ciência Política pela Universidade de Brasília (UnB).

Contato:
<sanfilippo.amanda@gmail.com>

Palavras-chave:
Repertório; Meios de ação; Violência. Ocupação.

Key-words:
Repertory; Means of action; Violence. Occupation.

¹ O conflito pode não ser violento. Entretanto, determinados tipos de ação irão sempre ser enquadrados no âmbito da violência. Independente do conceito de violência que estiver sendo utilizado ou do jogo de palavras que possa ser feito.

Resumo: O caso de ocupações estudantis de escolas, universidades e institutos federais ocorridas em 2016 funciona como um bom gatilho para a reflexão acerca do uso de meios de ação disruptivos, por parte de indivíduos que não possuem acesso privilegiado aos canais decisórios, e do debate que diz respeito à relação entre política e violência. O caso da UnB – Universidade de Brasília foi tomado como exemplo e permitiu pensar a noção de conflito para além de um contraponto ao consenso, e pensar a política em conjunto ao universo de dominações, afastando-se de um entendimento neutro e não posicionado.

Abstract: *The case of student occupations of schools, universities and federal institutes in 2016 serves as a good trigger for reflection on the use of disruptive means of action by individuals who do not have privileged access to decision-making channels, and the debate that the relationship between politics and violence. The case of UnB – Universidade de Brasília was taken as an example and allowed the notion of conflict to be thought beyond a counterpoint to the consensus, as well as the politics being thought together with the universe of dominations, moving away from a neutral and not positioned point.*

Introdução

Qualquer sociedade, na qual exista uma estrutura de Estado, é possível de que haja tensão entre este e a sociedade civil. O conflito é parte constitutiva das sociedades, sejam elas quais forem, e modelador das ações e das instituições. Não são as relações de conflito sozinhas, entretanto, que produzem uma estrutura social. Essa se organiza somente por meio da união de forças de atração e repulsão. A oposição e o conflito podem dar aos indivíduos mais vitalidade, satisfação íntima, distração, equilíbrio interior e alívio (mesmo quando as vitórias não estão nítidas), sendo assim uma parte essencial das relações e estruturante da vida urbana moderna (MORAES FILHO, 1983).

Este ensaio contribui para o debate sobre o uso de meios de ação disruptivos por parte de grupos cívicos organizados e adentra a discussão sobre a relação entre política e violência. Reflete também sobre a ação de ocupar e suas performances, em especial as ocupações estudantis ocorridas no Brasil no ano de 2016. O principal objetivo é refletir sobre os motivos que levam pessoas que não possuem acesso privilegiado aos canais decisórios da política a optarem por meios de ação disruptivos para alcançarem o que almejam.

A violência será entendida, neste trabalho, como uma qualidade que damos a determinadas ações de acordo com o contexto no qual estamos inseridos (construção social relacionada ao entendimento dos grupos sobre as ações em determinados espaços e períodos de tempo). Dessa forma, é possível que entendamos que a construção do que é ou não violência consiste em uma luta política e os movimentos sociais têm papel importante nessa, uma vez que são capazes de mover a linha do que é ou deixa de ser violência através de suas ações e posicionamentos (MICHAUD, 1989).

Quando separamos as noções de violência e conflito temos como principal ganho a possibilidade de enquadrar a ação como não violenta e, assim, poder legitimá-la ou não diante do poder institucional do Estado (que se entende, seguindo a famosa

formulação de Weber, como detentor do monopólio da violência e único passível de exercê-la legitimamente¹).

O conflito como característica definidora da política é ponto causador do incômodo que se tem, no geral, ao tratar sobre o assunto. Esse é negado e propostas sobre a possibilidade de organizações exclusivamente harmônicas chegam a ser pautadas. O conflito pode ser entendido como fator indicador de que os interesses de um grupo não estão sendo considerados por outros, como já apontado por Maquiavel (2007, [1513]), sendo o antagonismo político forma de mostrar resistência aos padrões de dominação vigentes

Ao pensar violência não é possível condensá-la em um único bloco homogêneo. Slavoj Zizek (2014) propõe uma divisão entre violência subjetiva e objetiva. A primeira seria aquela exercida por agentes facilmente identificáveis, a parte mais visível. Essa se dá em oposição a um plano de fundo que é entendido como o grau zero de violência, é uma perturbação ao estado pacífico/normal. A violência objetiva, por sua vez, é aquela inerente a esse estado normal das coisas, é a violência necessária para manutenção da ordem. É invisível e sustenta a normalidade. Ações de violência subjetiva podem ter como uma de suas motivações justamente as consequências da violência objetiva que atua na estruturação das vidas e cotidianos dos indivíduos. Essa deixa marcas profundas e duradouras, podendo transpassar momentos e locais.

O ano de 2016, no Brasil, foi atípico no que diz respeito à política. Denunciada por crime de responsabilidade, em 2015, com a denúncia aceita pela Câmara dos Deputados em 2 de dezembro do mesmo ano, a então presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), passou por um processo de afastamento que resultou em seu *impeachment* no dia 31 de agosto de 2016. O vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu o poder e passou a implementar uma agenda conservadora e completamente contrária à proposta pela chapa durante as eleições.

O exercício do poder por parte desse se deu em conjunto com outros políticos (oposição ao PT) que também objetivavam a implementação dessa agenda.

Diante desse cenário a movimentação social se fez inevitável. A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55 de 2016 no Senado Federal (PEC nº 241 de 2016 na Câmara dos Deputados) é uma parte importante do pacote de medidas do governo de Michel Temer. De acordo com ele, a proposta visa amenizar a atual crise fiscal brasileira, equilibrar as contas públicas e retomar o crescimento e a confiança. A proposta visa alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) para instituir um "Novo Regime Fiscal" (NRF) e constitucionalizar a política fiscal e orçamentária por vinte anos (nos próximos cinco governos presidenciais). Dessa forma, o orçamento seria congelado detendo-se a um reajuste vinculado a inflação do ano anterior como o único possível, sob pena para o descumprimento desse (VIEIRA JUNIOR, 2016).

Diversas foram as reações à proposta do Novo Regime Fiscal. Dentre seus opositores estão aqueles/as que acreditam que essa é uma tentativa de dar um peso maior à responsabilidade fiscal à custa de um déficit na responsabilidade social. O enorme impacto da proposta no país, alinhado com a falta de discussão ampla e prévia sobre o assunto e as possíveis mudanças negativas no que diz respeito às questões sociais fizeram com que grupos da sociedade civil se mobilizassem. Em diferentes locais, espaços públicos foram ocupados por estudantes. As escolas secundaristas do Paraná, que tiveram suas primeiras ocupações já no início de outubro de 2016, foram, certamente, precursoras.

Além da PEC nº 55 de 2016 outros pontos são questionados pelos/as estudantes desde o início das ocupações. Esses são contrários também à Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016 que trata sobre a reforma do Ensino Médio, altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional atual e modifica o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O Projeto de Lei "Escola Sem Partido" (PLS 193/2016), que parte de um pressuposto de possível neutralidade, visa impedir que docentes abordem suas preferências ideológicas, morais ou religiosas em sala de aula buscando não enviesar o debate. Sabemos, entretanto, que o viés é parte indissociável de nossos discursos, pensar uma neutralidade ideológica é fingir que esse não existe e lidar com um cenário impossível de se concretizar.

Outros estados, escolas, institutos federais e universidades, para além dos secundaristas do Paraná, somaram-se à causa. Esse ensaio se atentará às ocupações da Universidade de Brasília numa tentativa de dialogar com as teorias que dizem respeito aos movimentos sociais, repertórios de ação e violência. Diante desse cenário, o presente trabalho busca entender porque os estudantes da UnB optaram por ocupar a reitoria da universidade nesse momento político exposto, em vez de buscar atendimento às suas demandas pelas vias internas/burocráticas/institucionais oferecidas pela universidade.

Como proposto por Bringel (2012b) o movimento estudantil será entendido aqui como movimento

sócio, por entender que o caso estudado ultrapassa os limites da ação coletiva e articula diferentes elementos presentes também nos demais movimentos sociais². As características e especificidades desse (predominância de uma classe média, objetivos em curto prazo, organização variável, amplo espectro ideológico, predominância de demandas internas) serão consideradas e lidas como essenciais para seu entendimento e análise.

O presente trabalho teve como base uma pesquisa qualitativa pautada na observação participativa da pesquisadora ao longo de toda ocupação, entre os meses de novembro e dezembro de 2016 e em entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente, ao fim do mês de novembro, com cinco estudantes³ da Universidade de Brasília que participaram de uma ou mais ocupações de prédios na Universidade e compuseram o OcupaUnB (grupo formado por estudantes integrados no processo de ocupação dos prédios da UnB). É importante ressaltar que esse grupo, não reconhecia nenhum/a ocupante como líder ou porta-voz. No entanto, o não reconhecimento de líderes por parte do grupo não impedi que uma ou outra pessoa se destacasse e assumisse papel de liderança em alguns momentos (podendo essas pessoas variarem de acordo com a situação vivida e/ou o que está sendo discutido).

A pesquisadora e o acompanhou de forma atenta desde o início até a sua finalização, tendo conseguido colher dados privilegiados por meio de suas vivências e atuações. Por fazer parte do movimento estudantil (ME) da Universidade de Brasília desde 2013 e compor a ocupação de 2016 desde seu primeiro dia a pesquisadora pode observar de perto o desenrolar dessa e dialogar com os/as envolvidos com intimidade (muitos também já compunham o ME há mais tempo).

O entendimento sobre os vieses da pesquisa se dá pautado em autores como Álvaro Pires (2008), que ressalta as transformações dentro do campo das ciências sociais, no qual a valorização da realização dessa como uma ciência natural, que deveria repousar sobre a lógica da neutralidade, tem perdido força. Atuar em campo é certamente interagir, trocar experiências, ensinar e aprender, sendo a relativização da neutralidade científica, portanto, necessária. Eticamente bem orientado, o viés, que já fora (e ainda é) entendido como grande problema, pode contar de forma favorável para o fazer ciênciia.

Dos meios de ação

Charles Tilly foi um dos grandes contribuintes teórico-metodológicos para os estudos de movimentos sociais. Dentre suas conceituações, ressalta-se a noção de repertório. Tal ideia diz respeito a formas contenciosas de ação, todo o conjunto de meios que um grupo tem para apresentar demandas de diferentes tipos a diferentes indivíduos (DELLA PORTA, 2011). Para esse autor, o conflito é aquele fenômeno que estrutura a vida social. A partir de tal entendimento, sua Teoria do Processo Político visa explicar as mobilizações coletivas por meio do contexto político da estrutura de oportunidades e ameaças políticas (ALONSO, 2012). Esse trabalho em muito se beneficiará da produção teórica de Tilly e do seu entendimento de conflito como fator estruturante da vida social.

² "...definição de reivindicações, demandas e objetivos coletivos; exposição dessa problemática a interlocutores políticos por meio de diferentes estratégias e repertórios de ações coletivas; mínima organização com certo grau de continuidade no tempo; caráter não-institucional; trabalho comum que leva à construção de uma identidade coletiva, mesmo que incipiente" (BRINGEL, 2012b, p. 31).

³ Os nomes dos entrevistados foram alterados para manter o sigilo sobre suas identidades. A escolha desses se deu de acordo com a disponibilidade de ceder entrevista e com o prédio o qual ocuparam. Buscou-se entrevistar ocupantes de prédios diversos da Universidade para tentar englobar as possíveis diferenças entre as formas de ocupar e as técnicas empregadas no processo. Um total de 5 pessoas foram entrevistadas, 3 homens e 2 mulheres, entre os 20 e os 23 anos, sendo 4 não brancas e 1 branca. Os temas abordados nas entrevistas se relacionam às possíveis vantagens e desvantagens de ocupar, às diferenças entre ocupar e invadir e aos motivos que levaram a escolha daquele meio de ação. Os dados das entrevistas foram analisados com base na análise de conteúdo.

A noção de repertório se organiza em torno de dois aspectos orientadores principais: restrições e recursos (DELLA PORTA, 2011). Esses são entendidos por Tilly como variáveis importantes para a ação coletiva, assim como os interesses e as oportunidades (BRINGEL, 2012). Tanto a capacidade de repressão das autoridades quanto as brechas (janelas de oportunidade), encontradas pelos desafiantes do sistema, são fatores essenciais para a definição dessas variáveis. Do mesmo modo que a criação ou apropriação de estruturas de mobilização já existentes.

A produção tillyana, desde os anos de 1970, já englobava as noções de estrutura de oportunidade de política e estruturas de mobilização. A noção de repertório foi então formulada por Tilly para ir além desses e designar as formas de fazer política em diferentes contextos. O conceito ressalta a lentidão da temporalidade das estruturas culturais e abre espaço para a agência dos indivíduos que deveriam continuamente analisar as oportunidades e ameaças para decidir como agir (ALONSO, 2012).

É importante ressaltar que, mesmo em Tilly, a ideia de repertório não é fixa e única, o próprio autor a modificou ao longo dos anos e de suas experiências, além das adaptações de outros/as autores/as nos mais diversos contextos, adquirindo novos usos e enquadramentos (ALONSO, 2012).

De acordo com Alonso (2012), para Tilly, os detentores de poder (aqueles que ocupam espaços de exercício de poder político, econômico ou social em determinado momento) focalizam em repertórios considerados rígidos, ou seja, que já deram certo no passado, não havendo muito espaço para inovações. Os desafiantes, por sua vez, buscam repertórios flexíveis e fortes, pois a inovação lhes é um ganho. O repertório é disputa política, a transferência desses se dá de forma relacional e é disputado pelos agentes envolvidos em interações conflituosas. A transferência também tem embasamento histórico e culturalmente enraizado, tendo a tradição um forte peso, além dos condicionamentos do ambiente em que os indivíduos em questão estão envolvidos (estruturas de oportunidade).

Para Tilly (1997) as pessoas não agem coletivamente de forma abstrata para influenciar estruturas como a política e/ou o mercado. Grupos e ações específicas são ativadas nas ações coletivas, visando objetivos comuns. Em qualquer tempo o repertório disponível de ações coletivas é limitado. Grupos similares em situações similares, por vezes, acabam por usar diferentes formas de ação coletiva e o significado dessas se altera e se espalha de um grupo para outro.

Tilly produziu teorias que, mesmo não sendo homogêneas, alteram e rompem, em algum grau, com o que fora produzido até então sobre dinâmicas de mobilização, negociação e confronto das ações coletivas. A dicotomia entre ação e estrutura vem sendo questionada por essas teorias e maneiras mais fluídas de lidar com ela se fazem presentes (valorização da capacidade criativa individual e dos fatores históricos estruturantes)⁴.

O contexto influencia diretamente na análise, não sendo possível, assim, fazer constatações igno-

rando o espaço geográfico, político, social e econômico. Nesse sentido, Tilly (1997), ao pensar o contexto americano e, dentro dele, a América Latina e a América do Norte, ressalta a importância de se considerar as políticas de controle social e o papel dos agentes de repressão, que seriam os principais responsáveis tanto por começar como por terminar uma ação violenta.

Ao pensar as ações coletivas de acordo com o espaço geográfico que essas e os movimentos sociais pertencem, Bringel (2012) faz uma crítica à hegemonia da preocupação com o tempo nas teorias de ações coletivas ocidentais. O autor entende que tal pensamento fez com que a reflexão sobre os "espaços de protesto", bem como sobre a dimensão geográfica, se tornassem defasadas e ressalta que as oportunidades políticas devem ser consideradas de acordo com suas diferentes localizações. A importância do conhecimento localizado para o entendimento dos movimentos sociais latino americanos (importância de uma visão territorial e relacional dos espaços) é ressaltada pelo autor.

Um exemplo de outra forma de pensar o conceito de repertório, que inova ao mesmo tempo que não rompe com o proposto por Tilly, e que adapta conceitualizações de acordo com uma vivência do sul e latino-americana é a teoria proposta por Federico Rossi (2015). O autor tem o estudo sobre o movimento dos "piqueteros" na Argentina como objeto empírico de muitos dos seus trabalhos e, a partir desse grupo ele compreendeu que há performances de movimentos sociais as quais são parte fundamental da sua estratégia política, e que não podem ser entendidos no conceito tillyano de repertório de conflito.

Rossi (2015) propõe dois conceitos para o estudo de uma lógica dupla de interação, objetivando contribuir para uma compreensão mais profunda dos processos estratégicos e de execução, que são historicamente enraizados e coletivos (vai além da ênfase exagerada no que diz respeito à dimensão contenciosa). Os conceitos propostos são "repertoire of strategies" (repertório de estratégias) e "stock of legacies" (estoque de legados) e complementariam a noção tillyana de "repertórios de conflito".

A definição de Tilly para repertório de conflito/contencioso perpassa a ideia de um conjunto limitado de ações com base em escolhas pautadas em processos de relativa deliberação que se baseiam no conjunto de relações sociais e em padrões recorrentes com base no capital social e cultural acumulados através das lutas. Rossi (2015), por sua vez, ressalta que tal conceituação não é capaz de explicar aspectos cruciais das dinâmicas de interação dos movimentos sociais, como situações não contenciosas e aquelas que não chegaram a acontecer, mas que foram planejadas e interagem de forma direta com as ações dos movimentos. Se limitarmos nossa análise para as dimensões públicas e contenciosas dos movimentos sociais, comprometemos a visualização integral dos quadros.

Os conceitos de "repertoire of strategies" e "stock of legacies" ajudam a diminuir a distinção artificial entre as políticas controversas e de rotina, entendendo as ações como interações dinâmicas que envolvem o uso seletivo de estratégias baseadas

⁴ Sidney Tarrow também é importante expoente vertente dessa teórica.

em legados herdados que limitam a percepção de opções disponíveis. Desta forma, a abordagem de Tilly pode ser complementada na análise das ações estratégicas dos movimentos sociais ao longo do tempo (ROSSI, 2015).

Outra abordagem que pode complementar e ampliar a de Tilly é a proposta de Collins (2000) de valorização das experiências vividas e de como essas podem passar a construir categorias de análise sociais, ressaltando a necessidade de os/as pesquisadores/as não se tratarem como sujeitos de um objeto a ser estudado, sendo essa linha mais tênu e menos rígida do que é usualmente colocado. Tal ideia desperta um cuidado especial que se deve ter em abordagens positivistas, uma vez que essas buscam criar descrições da realidade através de generalizações objetivas que costumam excluir todas as características humanas, exceto a racionalidade, sendo essa supervalorizada e fazendo da ciência genuína algo inalcançável. O desprendimento dos valores e interesses de situações únicas (como classe, raça, sexo, gênero) faz com que os/as pesquisadores/as atuem como observadores desprendidos e manipuladores, como se não estivessem, em alguma medida, relacionados com o meio social estudado.

Da violência

O conflito entre desafiantes e autoridades é parte comum das sociedades, está inscrito em suas estruturas. No que diz respeito à teoria política contemporânea, no entanto, de acordo com Miguel (2015), o papel do conflito não é central e o destaque tem ficado para o consenso. A centralidade do consenso tem como grandes expoentes John Rawls e Jurgen Habermas, ambos apreciadores da razão humana e exploradores de seus limites. A crença no fato de que nas circunstâncias adequadas à razão humana seria capaz de orientar-nos em direção a uma plena vivência comum e na superação de dilemas morais se faz presente na teoria dos dois autores que podem ser considerados fundadores da corrente deliberacionista da democracia, pautando, dessa forma, grande parte da democracia liberal ocidental (MIGUEL, 2014).

De acordo com Miguel (2015), mesmo que a política tente superar a violência para garantir a existência da vida comum, não é possível que a excluamos do debate ou que façamos teoria sem considerá-la. Pensar as possibilidades de entendimentos positivos a respeito da violência exige que se aborde o sentimento de impotência por parte dos oprimidos diante de um sistema político impenetrável a suas demandas. De acordo com essa visão, não é possível que esses ajam segundo as formas consideradas aceitáveis, pois seria endossar um sistema o qual não os engloba. Se comprometer com a mudança mostra-se, possivelmente, como única opção. Nem as sociedades consideradas democráticas escapam da lógica de reprodução de uma estrutura violenta e repressão de um contra-ataque violento.

A complexidade da questão da violência se reflete na dificuldade de sua definição. Tilly (1997), por exemplo, aponta que uma possibilidade seria tentar definir o que é entendido como normal/esperado/legítimo por uma sociedade e a partir daí enquadrar os desvios como violentos. Essa abordagem, como explicita o próprio autor, encara dificuldades em

avaliar o estado normal e também afasta da análise a violência exercida por profissionais especialistas (como a polícia) encobrindo possíveis ações violentas por parte desses dentro da legalidade.

No esforço de tentar conceituar violência Galtung (1969) a define como uma violação dos direitos humanos, impedimento de que se cumpram necessidades básicas. Esse também faz uma distinção entre “violência direta”, aquela cujo ato pode ser facilmente atribuído a alguém. E “violência estrutural”, a qual não consiste em pessoas tentando prejudicar outras, é a que está incorporada na estrutura, que aparece em forma de poder desigual que gera chances de vida desiguais (sendo essa a manifestação mais destrutiva da violência). Coady (1986), por sua vez, critica a larga abrangência das conceituações de Galtung, indo contra seu viés estruturalista. O autor defende uma definição mais restrita de violência e a atrela diretamente à noção de força, sendo impossível definir o conceito de violência independente do de força⁵.

A violência funciona, muitas vezes, como um “catchall” que inclui todas as variedades de protesto, militância, coerção e destruição condenáveis pelo observador em questão. Sendo, assim, um conceito diretamente relacionado à ideia de “violar” e que pode se referir ao uso da força ilegítima. Charles Tilly (1997) aponta a classificação de Grundy e Weinstein para violência, que engloba tanto um entendimento da violência como o uso da força física – sendo esse proibido pela ordem normativa que se presume ser legítima – quanto um entendimento de violência como privação de todos os direitos humanos já afirmados. Os defensores da autoridade constituída, dessa maneira, prefeririam a definição mais estreita enquanto os oponentes a esses, a definição mais ampla. Uma opção intermediária entre esses, entretanto, tem sido a mais adotada por ambos os lados, seja por razões práticas ou políticas.

Tarrow (2009), ao tratar de violência, ressalta que essa pode ser considerada, histórica e atualmente, como a expressão mais perceptível da ação coletiva uma vez que é notícia fácil, preocupa os agentes mantenedores da ordem, atrai espectadores e tem baixo custo de ação (coordenação e controle). As formas de utilização da violência tradicionalmente consistiam na violência real ou potencial que mobilizam indivíduos isolados, estimulam a fúria e integram tanto alfabetizados quanto analfabetos. A violência é usada também de forma deliberada visando unir apoiadores, demonstrar coragem e desumanizar os opositores. Ainda assim, o recurso da violência, quando comparado com as outras formas de ação coletiva, é pouco utilizado nas democracias contemporâneas. Tal transformação diz respeito à ascensão no Ocidente de um Estado supressor da violência privada e controlador da violência organizada, detentor do uso legítimo da violência.

As formas modernas de confronto relacionam-se a um repertório já conhecido e compreendido que possui baixos riscos e tem a potencialidade de atrair grande número de simpatizantes. A greve e as demonstrações são exemplos de como formas de confronto que já foram lidas como disruptivas podem se tornar convencionais. Ou seja, ações que antes eram consideradas transgressoras hoje são formas-padrão de confronto (em muitos locais res-

⁵ Uma síntese dessa discussão aparece em BU-FACCII, V. (2005).

guardadas pelas leis e aceitas socialmente) (TARROW, 2009). Nesse ponto, cabe o questionamento sobre as ocupações: estariam essas destinadas a seguirem o mesmo caminho?

Os processos de inovação são raros e difíceis de serem explicados. Um dos principais processos é certamente o alongamento dos limites das formas de ação que já pertencem ao repertório, o qual se dá de forma lenta e gradual. Conforme Tilly (1997), os surgimentos e alterações dos repertórios de acordo com os grupos e os espaços dependem de alguns pontos comuns: os padrões de direito e de justiça vigentes, a rotina diária da população e sua organização interna, as rotinas acumuladas com ações coletivas anteriores e o padrão de repressão no espaço em que a população faz parte. Essas formas de direito e de justiça governam a aceitação ou não de diversos tipos de ação coletiva, não regendo necessariamente de forma particular a ação. A rotina diária da população importa, pois afeta a facilidade com que uma ou outra forma de ação pode ser levada adiante.

A familiaridade é uma forte tática para execução de ações coletivas, visto que quanto mais familiar determinado meio é, melhor acaba sendo sua execução. Esse, no entanto, é um simples fator no que diz respeito às escolhas possíveis entre as opções teoricamente disponíveis. A hipótese de Tilly (1997) é a de que os repertórios flexíveis (situação na qual, mesmo o grupo tendo um forte viés, no que diz respeito a ações já utilizadas, a possibilidade de mudança não é descartada) são os mais presentes em grupos organizados. Os grupos menos organizados, por sua vez, tenderiam a agir de acordo com os repertórios já familiares. Segundo o autor, é possível supor ainda que atores na mesma posição de poder por um longo período de tempo tendem a mover-se de uma forma flexível para um repertório mais rígido, não sendo essa tendência, entretanto, uma regra.

Experiências anteriores também contam. Tanto os próprios sucessos e falhas quanto a observação de grupos semelhantes colaboram para a elaboração de repertórios. A repressão, do mesmo modo, afeta os repertórios de ação. Essa faz uma grande diferença nas ações de curto prazo, uma vez que os grupos mais poderosos podem afetar tanto os custos relativos quanto os retornos prováveis de diferentes formas de ação teoricamente disponíveis. O mesmo vale para as ações de longo prazo, a fixação de altos custos para as ações pode acabar por eliminá-las. Quando uma forma particular de revolta ou de demonstração se espalha rapidamente, o que se difunde não é o modelo do próprio comportamento, mas as informações que dizem respeito aos custos e benefícios associados à ação (TILLY, 1997).

O século XX contribuiu para a ampliação do repertório de ação não violenta e esse ganhou força como meio de ação nos protestos ao redor de todo o mundo. O uso dessa ação como estratégia se espalhou ao longo do século – e em locais onde ainda não estava teorizada – e se adaptou de diferentes formas a partir do sistema no qual estava inserido (TARROW, 2009).

De acordo com Stephan e Chenoweth (2008) é possível compreender resistência não violenta

como um meio de ação civil sem ameaça à vida. Em consonância com Tarrow, as autoras afirmam que a resistência não violenta estratégica pode ser distinguida da não violência por princípios (como religião ou ética) e enquadrada como ação disruptiva. O impacto da ação violenta, já exposto aqui, é capaz de forçar transformações e produzir as mudanças desejadas. As autoras, entretanto, argumentam que a resistência não violenta pode ter uma vantagem estratégica sobre a resistência violenta. Em casos de campanhas não violentas, a repressão pode se dar de forma mais amena.

Ao se incentivar uma solidariedade interna entre os/as membros/as da campanha, pode-se criar dissidência e conflitos entre os adversários e seus apoiadores, diminuindo seu suporte externo e aumentando o da campanha de resistência. Estas dinâmicas seriam mais prováveis de ocorrer quando a violência de um oponente não é enfrentada com contra-represália violenta pela campanha de resistência e quando isso é comunicado ao público interno e externo. Stephan e Chenoweth (2008) afirmam que seria mais provável agregar apoio e força, assim como denunciar excessos por parte dos grupos que estão sendo questionados, se as manifestações contrárias se dessem em forma de resistência pacífica. Nos estudos dessas autoras, o contraponto de ação não violenta seria ação armada (ex.: terrorismo).

Gelderloos (2011), por sua vez, busca demonstrar como a não violência protege o Estado e corrobora para a perpetuação da dominação desse sobre os indivíduos. As ações não violentas estariam mais sujeitas a beneficiar os objetivos governamentais que os populares e, assim, a fortalecer dinâmicas de poder patriarcais e racistas. A não violência, para o autor, faz parte um código moral pré-estabelecido que impõe uma tática e impede que essas sejam pensadas e escolhidas de acordo com as situações particulares.

Gelderloos (2011) acusa também os defensores da não violência (aqueles que impõe suas ideologias ao movimento e busca dissuadir os outros a luta) de se pautarem em histórias de luta falsas e de excluírem totalmente as ações violentas das histórias, mesmo quando essas estiveram presente (ex. processo de independência da Índia e luta pelos direitos civis nos Estados Unidos).

Dos processos

As mudanças de oportunidade e de restrição política, colocadas por Tarrow (2009) como importantes fatores para analisar como surgem os movimentos sociais, modificam ou fornecem incentivos às pessoas. Cada um tem incentivos diferentes e uma mudança de conjuntura que altere as oportunidades (dando abertura ou restringindo-as) é capaz de colocar uma coletividade em ação, engajando-se em um conflito. Um Estado que seja fortemente rígido e repressor não necessariamente é ponto central de ataques por parte dos grupos organizados. A capacidade do Estado de excluir aqueles que não lhe agradam e de ser rígido com quem tentar desestabilizá-lo pode ser forte o suficiente para manter o *status quo*. Tarrow aponta que os confrontos aparecem mais quanto maiores forem os recursos disponíveis para que os desafiantes (do *status quo*) contrariem a submissão que lhes é imposta e en-

contrem oportunidades para fazer uso desses.

Alguns processos grupais seriam, de acordo com Eric Hirsch (1990), importantes para se compreender a mobilização e os atos de protesto mesmo em situações não favoráveis. Durante a pesquisa, foi possível identificá-los no processo de ocupação na UnB. O primeiro, a conscientização, refere-se ao compartilhamento de símbolos e de valores que contribuem para o reconhecimento entre os atores. Seria, segundo Hirsch, um processo que ocorre com maior facilidade em espaços não hierarquizados.

Nessa linha, as ocupações buscaram ser construídas de maneira tal que todas as pessoas envolvidas tivessem a possibilidade de se expressar e compartilhar quaisquer problemas ou desafios, tendo, na medida do possível, durante a construção, a mesma importância e força. Sabemos, todavia, que essa prática é formalidade. Há desigualdades que permeiam a capacidade das pessoas de se expressarem e determinados tipos de falas e comportamentos são socialmente mais aceitos e respeitados que outros. A presença de movimentos sociais já estruturados, com planos de ação nacional e maior bagagem estratégica se faz importante, mas os/as ocupantes aspiram que aqueles não tomem a linha de frente e nem comandem os processos de forma hierarquizada.

O empoderamento coletivo, segundo ponto colocado por Hirsch (1990), trata do processo no qual os membros do movimento percebem as potencialidades desse e as possíveis vitórias a serem conquistadas, mesmo em processos que desafiam as autoridades. A permanência de ocupantes nos prédios da UnB – mesmo diante de ameaças das instâncias superiores (como a reitoria e o Governo Federal) e da incerteza do futuro das ocupações – reflete tal empoderamento. Há uma crença, por parte de quem está ocupando, de que as ocupações resistirão e trarão vitórias, como a ameaça à aprovação da PEC ou à MP de reforma do Ensino Médio e ao projeto de lei “Escola sem partido”.

A polarização e o processo decisório coletivo são os outros dois pontos ressaltados por Hirsh (1990). A polarização diz respeito à definição da identidade do grupo em contraposição à identidade daqueles que seriam os inimigos, sendo esse um processo central no estabelecimento de conflitos. Nas ocupações em questão, a identidade do grupo de ocupantes foi se concretizando em oposição a grupos atuantes na UnB, como a Aliança pela Liberdade, grupo de caráter liberal que geriu o DCE nos últimos cinco anos e que tem como base “a liberdade e o apartidarismo”⁶; o Movimento Reação Universitária, que se coloca “contra a doutrinação e coerção ideológica, a favor da pluralidade de ideias e da liberdade de expressão, contrários a quaisquer formas de crime e discriminação e favoráveis à valorização da excelência acadêmica”⁷ e o Instituto Liberal do Centro Oeste, “organização também promotora de ideias liberais”⁸.

Tais grupos endossaram o manifesto “#RespeitaMinhaAula”, com a justificativa de que as ocupações seriam invasões por parte de grupos autoritários que se negam ao debate e à diversidade de opiniões presente na UnB e que impedem o livre trânsito de pessoas e ideias. Sob o entendimento de

que seriam contrários a qualquer método de ação política que resulte em violência e cerceamento da divergência, categorizando as ocupações nessa categoria, esses grupos ressaltam que debates políticos devem ouvir todos os lados e não interditar prédios e condenar aquelas pessoas que contrapõem esse meio de ação. Esses posicionamentos explicitam o que já fora aqui colocado sobre a contradição da ideia de consenso.

Esses afirmavam também que seriam as ocupações (invasão sob seus entendimentos) que estariam ditando quem pode e quem não pode acessar a Universidade e deixam de lado o fato de que o acesso ao espaço universitário já é cerceado pelos recortes sociais.

As ocupações, no que diz respeito aos anseios (atingindo o Governo Federal), não deixam de lado as pautas próprias das escolas, Universidades e Institutos Federais. Ocupar é, dessa forma, ir contra, além dos possíveis cortes nas despesas primárias (sendo a educação uma delas) a um projeto segregador de ensino. Ocupamos espaços que são nossos contra uma lógica que tenta nos alienar deles. Mais do que ir e vir e ter aulas nas salas de aula é necessário que pensemos sobre o que será desses blocos e salas, o que ali será ensinado e de que forma os projetos do governo podem atingir quem ali circula (funcionários, docentes e estudantes):

“O que eles (oposição à ocupação) mais fazem é nos colocar como baderneiros que não tem o que fazer. Acham que ocupação é uma coisa tranquila, que fazemos isso porque gostamos (...) mas não é assim, ocupar não é divertido, é trabalhoso, tem custos de tempo e cansaço (...). Nós que ocupamos não temos nem chance de dialogar com algumas pessoas que já acham que nós e nossas pautas estão erradas só pelo fato de estarmos ocupando”. (Alice, ocupante e aluna de Ciência Política, entrevistada dia 18/11/2016)

Ao entender violência como qualidade das ações de acordo com os contextos, a definição do que é ou deixa de ser violento passa a ser fruto de disputas políticas. (MICHAUD, 1989). Como aponta Wolff (1969) o conceito de violência funciona como um dispositivo retórico que anula os usos políticos da força do que/de quem se considera hostil aos interesses centrais (de manutenção da normalidade imposta), uma vez que diferentes grupos sociais têm diferentes interesses centrais e podem recorrer a diferentes tipos de força, as definições de violência passam a ser múltiplas e conflitantes. No caso das ocupações da UnB essa disputa se deu entre quem entende as ocupações como invasões e como uma ação de cunho violento e ilegítimo, e quem as compreendem como ações legítimas. O enquadramento da violência como algo exclusivamente negativo faz com que essa seja excluída da análise política e, como consequência, afasta a política da realidade social. (MIGUEL, 2015).

É possível, nesse sentido, retomar a discussão de Stephan e Chenoweth (2008) a respeito da conceituação de ação violenta e não violenta. As autoras abordam a ideia de ação não violenta como aquela que pode possuir caráter disruptivo e perturbar a ordem, mas que que não gera risco de vida para

⁶ De acordo com a página no Facebook do grupo: <<https://www.facebook.com/alianca.liberdade>>. Acesso em 20/11/2016.

⁷ De acordo com o site do grupo: <<http://reacaouniv.wixsite.com/reacao>>. Acesso em: 20/11/2016.

⁸ De acordo com a página no Facebook do grupo. <<https://www.facebook.com/ILCO-Liberdade>>. Acesso em: 20/11/2016.

terceiros e que se contrapõe a ação armada. Assim, se tomarmos esse conceito como referência, o argumento da oposição às ocupações de que essas seriam invasões violentas é invalidado.

Sobre a diferenciação entre ocupações e invasões, os/as entrevistados/as ressaltaram o caráter político das ocupações e como essas são pautadas em conteúdos concretos.

"Uma invasão é um ato de tomada de um lugar sem um conteúdo por trás, sem um propósito (seja ele de esquerda ou de direita). As ocupações não seriam invasões porque elas têm um propósito muito bem definido, um conteúdo cultural muito forte e que está sendo muito bem desenvolvido. As ocupações estão se articulando de uma maneira muito boa para difundir as propostas e fazer as pessoas pensarem uma nova universidade/escola/instituto, refletirem sobre a possibilidade desse espaço ser de um jeito diferente, do ensino não precisar ser difundido somente naquele modelo rígido de sala-professor-aluno. E os professores também estão envolvidos nisso, as ocupações, no geral, receberam várias aulas, atividades, oficinas ministradas por eles " (Murilo, ocupante e aluno de Antropologia, entrevistado dia 23/11/2016).

Camila, ocupante e aluna de Serviço Social, entrevistada dia 22/11/2016, ressalta o caráter político que envolver o ato de ocupar:

"Na minha opinião é um debate político mais do que semântico. A ocupação é reivindicada como ocupação por quem crê que essa é legítima, no caso por nós aqui na UnB que estamos ocupando e por pessoas que são solidárias a nós. Pessoas que são contrárias vão chamar de invasão, em sua esmagadora maioria (...) É uma discussão sempre muito mais política do que de diferença (entre as palavras ocupação e invasão). Sempre quem discorda vai considerar o movimento ilegítimo, vai considerar uma invasão, seja uma ação do MST, seja ocupação de escolas, seja o que for".

O processo decisório coletivo, último ponto colocado por Hirsch (1990), refere-se à importância de se adotar formas nas quais seja a coletividade quem decida como uma unidade os rumos que o movimento vai seguir. A participação nos processos decisórios gera compromisso por parte dos membros e permite que, mesmo que um ou outro não concorde com a decisão tomada coletivamente, os mesmos a aceitem, pois compreendem que esse processo se deu de forma a englobar a vontade de muitos de seus companheiros e companheiras. No OcupaUnb, assembleias aconteceram com bastante frequência, tanto nas ocupações em separado (em cada espaço ocupado), quanto de forma coletiva entre todas as ocupações. São essas que definem os processos e os rumos do movimento, garantindo que as decisões ocorram de forma coletiva.

Da desilusão

Os diversos atores que compõem a socieda-

de tornam-na intrinsecamente heterogênea, o que acarreta em uma diversidade de táticas, pensamentos, projetos políticos, ações e formas de se relacionar com o Estado. Uma dualidade total entre Estado e sociedade civil, mesmo que nem sempre considerada, permeia o pensamento que coloca o Estado como detentor de todo mal e eternamente culpado pelas mazelas sociais, enquanto a sociedade civil seria sempre boa e virtuosa. A ampla diversidade social e política, no entanto, rejeita tal dualismo e ressalta que a sociedade civil pode contar com atores antidemocráticos, uma vez que é extremamente complexa e há em si diversos conflitos (DAGNINO, OLVERA; PANFICHI, 2006).

O descrédito nas instituições formais e da participação política por vias institucionais se faz presente entre os/as ocupantes. André, ocupante e aluno de Ciência Política, entrevistado dia 22/11/2016, quando questionado se existiriam outras estratégias possíveis para serem adotadas, comenta que, caso ocupar não fosse a principal estratégia escolhida pelo grupo, certamente, seria alguma outra forma de ação direta e ressalta porque a escolha de ocupar foi feita:

"Outras estratégias? Têm. Mas penso em outras estratégias de ação direta não por meio de vias institucionais. Pelos meios institucionais a gente tá perdido. Existem outras formas pelas quais as pessoas conquistaram direitos, ocupar (escolas/universidades/insitutos federais) não é única mas é a mais recente. E por ser a mais recente e que deu certo é a que pesa mais na memória das pessoas. Tem toda uma questão simbólica e de memória seletiva. Tem mais de mil escolas ocupadas, o que a gente faz na nossa universidade? A primeira opção que vem a mente é ocupar também, né."

A escolha de como se manifestar, nesse caso, não abrindo mão das ações diretas, faz paralelo com o que fora colocado por Charles Tilly na década de 90: repertório como linguagem estruturante, conhecimento social, acordos e memórias compartilhadas. Os/as ocupantes têm como compartilhamento comum de estratégias ações disruptivas e essas acabam por ser as primeiras no conjunto de possíveis escolhas. (ALONSO, 2012). Federico Rossi (2015), ao pensar repertórios de estratégias e estoque de legados agrega a essa discussão a noção de que as ações dos grupos que se manifestam podem ser compreendidas como interações dinâmicas que utilizam seletivamente suas estratégias baseando-se em legados herdados que reduzem a percepção de opções disponíveis.

A noção de efetividade apresentada pelos/as ativistas/as pode ser, ao primeiro contato, pouco obvia. É importante ressaltar que o foco dessa está na possibilidade de atrair novos aderentes a causa, ampliar a atenção pública, debater e difundir o tema (tendo a não aprovação da PEC um foco menor). Isso vem do arcabouço de experiências e de conhecimentos dos/as estudantes. A PEC contava com amplo apoio dentro do Congresso Nacional e com enorme empenho do presidente da República e de sua base aliada. Barrar esse processo exigiria virar o jogo dentro do Congresso, ou seja, entrar em um jogo de troca de benefícios e de poder no qual

a população sairia perdendo. As ocupações, contrárias a esse processo, então, não deixaram de tentar barra-lo, mas focalizaram em difundir suas consequências.

Segundo Pereira (2012), o questionamento sobre a neutralidade dos processos de participação institucionais se faz necessário. Em muitos desses espaços ocorreria uma exclusão sistemática de determinados grupos, diminuindo suas possibilidades de efetivamente compor o sistema democrático. Além da capacidade de acessar esses processos haveria também uma exclusão interna nesses. Mecanismos segregadores (ex.: modelo discursivo racional) poderiam atuar de forma tal a impor barreiras e impedir o acesso daqueles grupos que não detêm os conhecimentos e competências necessárias (devido à hierarquização desses que faz com que uns sejam mais valorizados que outros).

Em paralelo às mudanças trazidas pela Constituição brasileira de 1988, no que diz respeito à ampliação da participação social na esfera política, ocorreu também a implementação de ajustes neoliberais visando a adequação da sociedade ao modelo proposto pelo Consenso de Washington. Segundo Dagnino (2004), uma *confluência perversa* entre esses dois projetos, que necessitam de uma sociedade civil ativa e propositiva, mas que ideologicamente, seguem direções antagônicas. Um medo dos movimentos sociais diante de tal perversidade reflete em questionamentos por parte desses sobre o fim que terá a sua participação na esfera institucional. A participação da sociedade civil em instâncias de decisão como forma de aprimorar e aprofundar a democracia pode servir justamente a um projeto neoliberal antagônico a essa ideia.

As ideias de que é necessário fortalecer os atores da sociedade civil e incentivar formas não convencionais de fazer política figuram como fundamentais para que o poder se disperse (na medida do possível) entre um número maior de espaços e de pessoas e essas permeiam o presente trabalho. Levar a democracia para além dos locais formalmente estabelecidos é aprimorá-la. A profundidade da mesma aumenta à medida que atores e demandas ocupam espaços públicos e se fazem ali presentes. Não é possível inferir que todos os grupos que desejam participar da política tenham a possibilidade, a disponibilidade ou queiram estar em espaços institucionais e deliberar em conjunto com o Estado. Outras vias de ação política podem vir a ser frutíferas para a complementação dessa. Espaços propícios à manifestação e provocação social são essenciais para promover transformações que aproximem a democracia dos ideais de justiça (AVRITZER; COSTA, 2004; PEREIRA, 2012).

Foi recorrente nas entrevistas a menção à ação de ocupar a universidade por ser aquela atitude, dentre as disponíveis, a de maior impacto. Ao ocorrer à ocupação dos prédios, tanto as aulas como a burocracia institucional foram, em alguma medida, paralisadas. Altera-se a rotina de estudantes, docentes e funcionários, permite-se que esses reflitam e discutam sobre o ocorrido e, como consequência, abordem a temática do porquê as ocupações estão ocorrendo e pensem de forma mais profunda e crítica que o usual. É comum que no nosso dia a dia nos deixemos ser captados pelos problemas imediatos

e as necessidades de resolvê-los, gastando pouco tempo com reflexões sobre o contexto geral do país e de como, além de nós, outras pessoas podem ser afetadas por determinados projetos governamentais.

Camila destaca como as ocupações podem nos ajudar a pensar novas formas de se organizar e possibilidades de transformar o sistema em que vivemos:

"Acredito que o principal seja que, mesmo se a ocupação não atingir exatamente seus objetivos, mesmo que a gente não barre a PEC (nº 55), embora eu queira, claro, as ocupações podem mudar muito a vida dos/as ocupantes no sentido de ver o poder popular sendo construído. Vendo que não é inatingível. Sim, é bem mais difícil tomar decisões coletivas e estar em assembleias longas do que votar de quatro em quatro anos, mas, ao mesmo tempo, é incrível ver que é possível uma autogestão, um autogoverno, uma horizontalidade"

Os/as ocupantes entendem que um meio importante de transformação social no que diz respeito às medidas do atual governo seria debater a temática, trocar conhecimentos, ouvir diferentes pontos de vista sobre esses projetos e trazer a tona os motivos pelos quais acreditam que esses não corroboram o ideal de um país mais justo, democrático e igualitário.

Dos caminhos

David Harvey (2012) ressalta que o instrumento mais efetivo de oposição seria o poder coletivo dos corpos no espaço público quando não se tem acesso a outras formas de ação. Ocupar espaços como escolas, universidades e institutos federais é definir formas de organização e mobilização, processos que se iniciam nas mãos das/dos estudantes e que delineiam novos caminhos para expressar seus descontentamentos. As ações dos estudantes tanto na Argentina como no Chile nos últimos anos podem ter funcionado como inspiração e exemplo para as ações brasileiras, em especial as primeiras ocupações de escolas secundaristas ocorridas em São Paulo no final do ano de 2015.

Em São Paulo os/as estudantes ocuparam as escolas estaduais contra a proposta por parte do governo do estado de reorganização dos ensinos Fundamental II e Médio (sem que houvesse discussão ampla com a comunidade, estudantes e/ou professores). Na prática, essa medida pretendia fechar 94 escolas e realocar os/as alunos/as em salas que acabariam superlotadas. Nesse momento nem as ameaças e as ações violentas das autoridades foram capazes de frear o movimento que se expandiu rapidamente (escolas foram ocupadas em todo o estado). Ao final desse processo os/as estudantes saíram vitoriosos. Esse caso motivou o uso dessa tática por estudantes de outros estados na luta por uma educação pública de qualidade e também, como visto, por pautas mais abrangentes (como a PEC e suas possíveis consequências) (CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016).

A escolha pelas ocupações como forma de protestar perpassa a ideia de um fôlego novo ao

movimento estudantil (ME). Outras táticas, como tentativas de diálogos com o governo/Estado, atos, passeatas e trancamento de vias, por exemplo, foram bastante exploradas por estudantes nos últimos anos. Encabeçado durante um longo período pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e, como consequência, reproduzindo um padrão de atuação específico (ex: menos disruptivo quando as entidades apoiam o governo), setores do movimento estudantil viram nas ocupações uma nova forma de gerar envolvimento. Atores que antes não compunham o movimento passaram a se informar, buscar entender e, em medida mais ou menos intensa, participar.

Durante as entrevistas, esse tema se fez presente. Jorge, ocupante e aluno de jornalismo da Faculdade de Comunicação (FAC), entrevistado dia 19/11/2016, comenta a surpresa do engajamento em sua faculdade:

"Se você lê o pensamento que pauta a criação da Universidade de Brasília você vê que esse espaço foi criado para ser per pensativo, pra ser crítico, os prédios da UnB foram, inicialmente, construídos de forma tal que converge para o encontro de estudantes, não para segregação justamente pra se ter um debate político, um encontro de ideias. Isso é algo que morreu nos últimos anos da universidade de (...) esse movimento que tá acontecendo é algo lindo, de reanimação da universidade (...) ocupando ou não o pessoal tá debatendo, tá formando opinião. Aqui na FAC, uma faculdade que não é tão engajada politicamente na universidade, tivemos assembleias com recorde de quórum, estudantes das quatro habilitações se uniram para pensar a FAC que queremos e debater a ocupação e ocupar."

Para além disso, Murilo pontuou a importância de quem ainda não compunha o movimento estudantil se engajar e se fazer presente nas ocupações:

"Além de conhecer muita gente que faz parte do movimento estudantil, acho que a gente consegue expandir essa consciência de mobilização. Ter em mente que se organizar como coletivo estudantil e fortalecer esses laços universitários é muito importante ... Muita gente que não tava nesse meio anteriormente passou (com as ocupações) a fazer parte desses ciclos, dessas rodas, desses debates e se politizou, teve noção de que essa consciência coletiva de mobilização é muito importante pra alcançar objetivos dentro da universidade e fazer pressão no governo."

As ocupações mostraram possibilidades de vivências e de engajamento político para quem as compôs que, muito possivelmente, não teriam sido experimentadas senão por meio desse processo.

A ação de ocupar pode ser um método disruptivo e/ou violento, assim como pode não ser nenhum. Coube ao estudo de caso responder como a ação se delineou nesse contexto específico. Vimos que, apesar das acusações por parte da oposição aos ocupantes, esse processo não se deu de forma violenta. Mesmo com a dificuldade de se delimitar o

conceito de violência e de ação violenta é possível perceber (pelos relatos da autora e entrevistas) que o processo aproximou-se de uma linha pacífica. Não houve resistência física e vidas não foram postas em risco. A tentativa de diálogo, em primeiro lugar, esteve sempre presente direcionando as ações do grupo.

Se, por sua vez, entendermos processos disruptivos como aqueles que "interrompem o funcionamento normal" é possível enquadrar o caso estudado (ocupações de prédios da UnB por seus estudantes) como disruptivo. Esse, certamente, interrompeu o funcionamento normal da Universidade e teve impacto no cotidiano da cidade, visto a abrangência da UnB em Brasília.

Independente do caso estudado não ter sido composto por ações violentas é importante, como visto, expandir nosso horizonte de análise para enquadrar ações não convencionais como legítimas e como fontes importantes de compreensão da nossa organização social e política. Não apenas excluir o que não convém à ordem e o que destoa da normalidade que nos foi imposta.

Considerações finais

Em um contexto político excepcional como o que estamos vivenciando desde 2016 as ações dos movimentos sociais acabam por se adaptar. Com o movimento estudantil não seria diferente. As experiências acumuladas por esse grupo se uniram ao momento político/econômico incomum e ganharam amplitude massiva. Na UnB um número grande de prédios foi ocupado simultaneamente por estudantes e autogerido por esses, algo inédito na história recente da universidade.

A heterogeneidade dentre os/as ocupantes não impediu que se organizassem, em todo o país, diante de pontos comuns e debatessem amplamente suas formas de ação e estratégias. Tanto os pontos positivos quanto negativos das ocupações foram discutidos pelos(as) participantes. Outras formas de agir foram também utilizadas simultaneamente (apuração do trâmite dos projetos na Câmara dos Deputados e no Senado e atos em frente ao Congresso Nacional, por exemplo). Pelas entrevistas foi possível perceber que os/as ocupantes da Universidade de Brasília observam mais vantagens em ocupar do que desvantagens. Esses/as apontaram a ocupação como a opção, dentre o leque de ações disponíveis, mais viável e efetiva ao mesmo tempo. O poder de chamar atenção e paralisar as atividades seria extremamente positivo para trazer à tona os debates sobre questões fundamentais que estavam afastadas na universidade. A UnB, nos últimos anos, se tornou um espaço cada vez mais apolítico.

Entender o conflito como fator estruturante da vida social, assim como proposto por Charles Tilly (1997), seria o primeiro passo para compreender as ações de grupos civis organizados na esfera pública e aprofundar o debate sobre violência e política. As formas pelas quais essas ações se dão podem ser expressas pelo conceito tillyano de repertório, entretanto, não é possível que as limitemos a esse, em razão de que, como visto em Rossi (2015) e em Collins (2000), por exemplo, existem outras performances de grupos civis organizados que o extrapolam. O

embasamento dado por esse conceito, todavia, tem sido muito importante para as outras formulações teóricas. A própria ideia de repertório se alterou ao longo do tempo e contextos. A plasticidade do termo permitiu que diferentes interpretações fossem dadas ao mesmo e que recortes geográficos e de temporalidade fossem feitos.

A política não é uma esfera neutra, sua compreensão deve envolver todo o universo das dominações. Pensá-la em relação com o conflito e com a violência é englobar facetas que ali estão presentes, mas que são comumente ignoradas, uma vez que há um grande foco na busca por consensos (como se a política fosse feita exclusivamente por esses). Excluir as esferas conflituosas e violentas da política é tratá-la como área isolada da realidade social e esse trabalho corrobora com um fazer ciência localizado, que abranja as experiências sociais para além das hegemônicas e que seja politizado.

Reconhecer a importância do conflito na estruturação da sociedade não significa rejeitar as buscas por consenso em sua totalidade. Compreender que esse, em sua forma ideal, é inatingível, não impede que busquemos mediações para os conflitos. No que diz respeito às ocupações, por exemplo, o desgaste é latente e os conflitos entre ocupantes se tornam mais frequentes medidas para amenizar o desgaste e tornar o convívio o mais agradável possível são essenciais para sua manutenção. Incorporar o conflito e a violência nas análises e entendimentos de mundo e da política não significa, portanto, deixar de buscar formas de alcançar uma concordância de ideias.

Ocupar espaços não convencionais, transformá-los e fazer disso o ponto central de sua luta é confrontar o governo e escolher um caminho marginalizado para atingir o poder e fazer valer seus interesses. O acesso privilegiado aos canais deci-

sórios, como posto, é inconsistentemente negado a maior parte da população. Quando recortamos para jovens e, em muitos casos, periféricos, tal acesso se mostra extremamente distante. A falta de credibilidade dada a essa parte da população dificulta que ocupem os espaços institucionais da política, além da falta de interesse (em muito devido a extrema burocratização e institucionalização desse espaço) e da desesperança, que a permeiam. Os acessos aos canais decisórios, dessa forma, se mostram distantes e tortuosos.

Pensar nas ocupações é abrir um poço infinito de questionamentos e possibilidades. O que virá desse processo? Quais impactos em longo prazo? Seriam esses marcos importantes no que diz respeito aos meios de ação e aos repertórios dos movimentos sociais? É certo que ocupar espaços (públicos e privados) como forma de reivindicação não é novidade, o que período deixaram em aberto novas possibilidades de vivências e engajamentos?

Este trabalho, para além de servir como registro sobre as ocupações, em especial o processo vivenciado da UnB, visa levantar questionamentos sobre o tema. Algumas perguntas foram respondidas ao longo do ensaio, entretanto muitas outras ficaram sem resposta e tantas outras surgem a cada revisão, conversa ou questionamento. Cabe a nós, pesquisadores/as interessados nessa temática, debatermos possíveis respostas e estarmos cientes de que novas perguntas sempre surgirão. Enquanto analisarmos a movimentação das ruas e as ações das pessoas, nunca estaremos parados/as, sempre haverá novas possibilidades de pensar e de experienciar o mundo.

Referências Bibliográficas

- ALONSO, Ângela. (2012), "Repertório, segundo Charles Tilly: História de um conceito". *Revista sociologia&antropologia*, 02, 03 21-41
- AVRITZER, Leonardo & COSTA, Sérgio. (2004), "Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina". *Dados*, 47, 4: 703-728.
- BRINGEL, Breno. (2012a), "Com, contra e para além de Charles Tilly: mudanças teóricas nos estudos das ações coletivas e dos movimentos sociais". *Revista sociologia&antropologia*, 02,03: 43-67
- BRINGEL, Breno. (2012b), "Ciclos de protesto e lutas estudantis no Brasil". *Revista Perspectiva Histórica*, 2, 29-43.
- CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. (2016), *Escolas de luta*. São Paulo, Veneta.
- COADY, C. A. J. (1986). "The Idea of Violence". *Journal of Applied Philosophy*, 3: 3-19.
- COLLINS, Patricia Hill. (2000), "Black Feminist Epistemology", in autor (org.), *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Nova Iorque, Londres, Routledge.
- DAGNINO, Evelina. (2004), "¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?", in D. Mato, *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*, Caracas, FACES, Universidad Central de Venezuela: 95-110.
- DAGNINO, E.; OLVERA, A.; PANFICHI, A. (2006), "Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina", in autor (org.), *A disputa pela construção democrática na América Latina*, São Paulo, Paz e Terra: 13-91.
- DELLA PORTA, Donatella. (2011), "Repertoires of contention", in E. Chenoweth & M. Stephan, *Why Civil Resistance Works, The Strategic Logic of Nonviolent Conflict*, Columbia University Press.
- GALTUNG, J. (1969), "Violence, Peace, and Peace Research". *Journal of Peace Research*, 6: 167-191.
- GELDERLOOS, P. (2011), *Como a Não Violência protege o Estado*. Porto Alegre, Editora Deriva.
- HARVEY, David. (2012) "Os rebeldes na rua: o Partido de Wall Street encontra sua nêmesis", in D. Harvey et al (org.), *Ocupy! : movimentos de protesto que tomaram as ruas*, Boitempo, Carta Maior.

HIRSCH, Eric L. (1900), "Sacrifice for the cause: Group process, Recruitment, and Commitment in a Student Social Movement", *American Sociological Review*, 55, 2: 243-254.

MAQUIAVEL. 2007 [1513]. *Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio*. São Paulo, Martins Fontes.

MICHAUD, Yves. (1989). *A Violência*. São Paulo, Ed. Ática.

MIGUEL, Luis Felipe. (2015), "Violência e Política". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 30, 88: 29-44.

MIGUEL, Luis Felipe. (2014), "Consenso e conflito na teoria democrática: para além do agonismo". *Lua Nova*, 92: 13-43.

MORAES FILHO, E. Simmel. (1983). *A natureza sociológica do conflito*. São Paulo, Ed. Ática.

PEREIRA, Marcus Abílio. (2012), "Movimentos sociais e democracia: a tensão necessária". *Opinião Pública*, 18, 1: 68 - 87.

PIRES, Álvaro P. (2008), "Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais", in J. Pouparte et al, *A Pesquisa Qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes.

ROSSI, Federico M. (2015) "Conceptualizing Strategy Making in a Historical and Collective Perspective", in F. rossi & M. V. Bülow, Marisa Von Bülow, *Social Movement Dynamics: New Perspectives on Theory and Research from Latin America*, Farnham, Ashgate: 15-41.

STEPHAN, Maria J. & CHENOWETH, Erica. (2008), "Why Civil Resistance Works: The Strategic Logic of Nonviolent Conflict". *International Security*, 33, 1: 7-44.

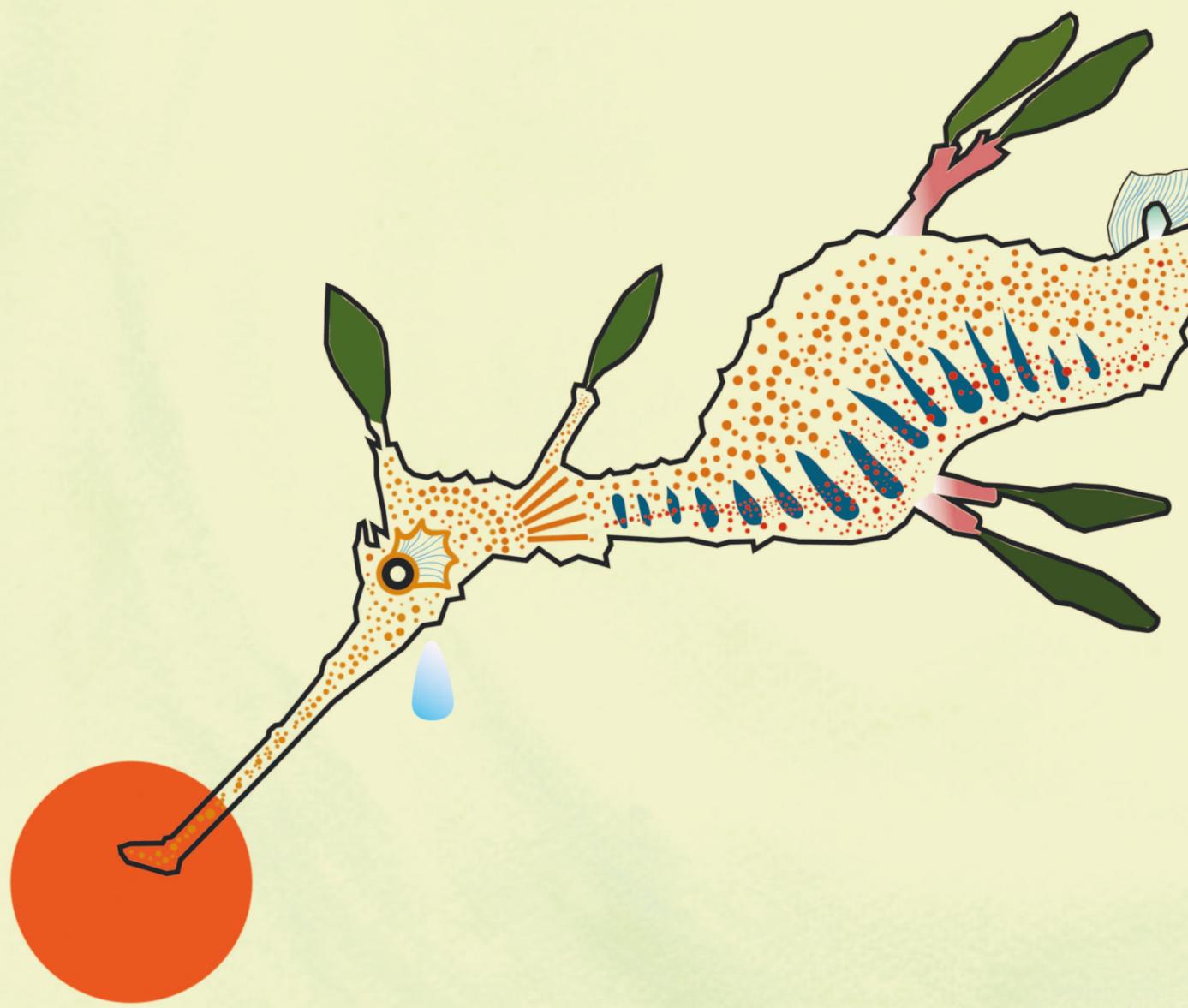
TARROW, Sidney. (2009), *O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político*. Petrópolis, Ed. Vozes.

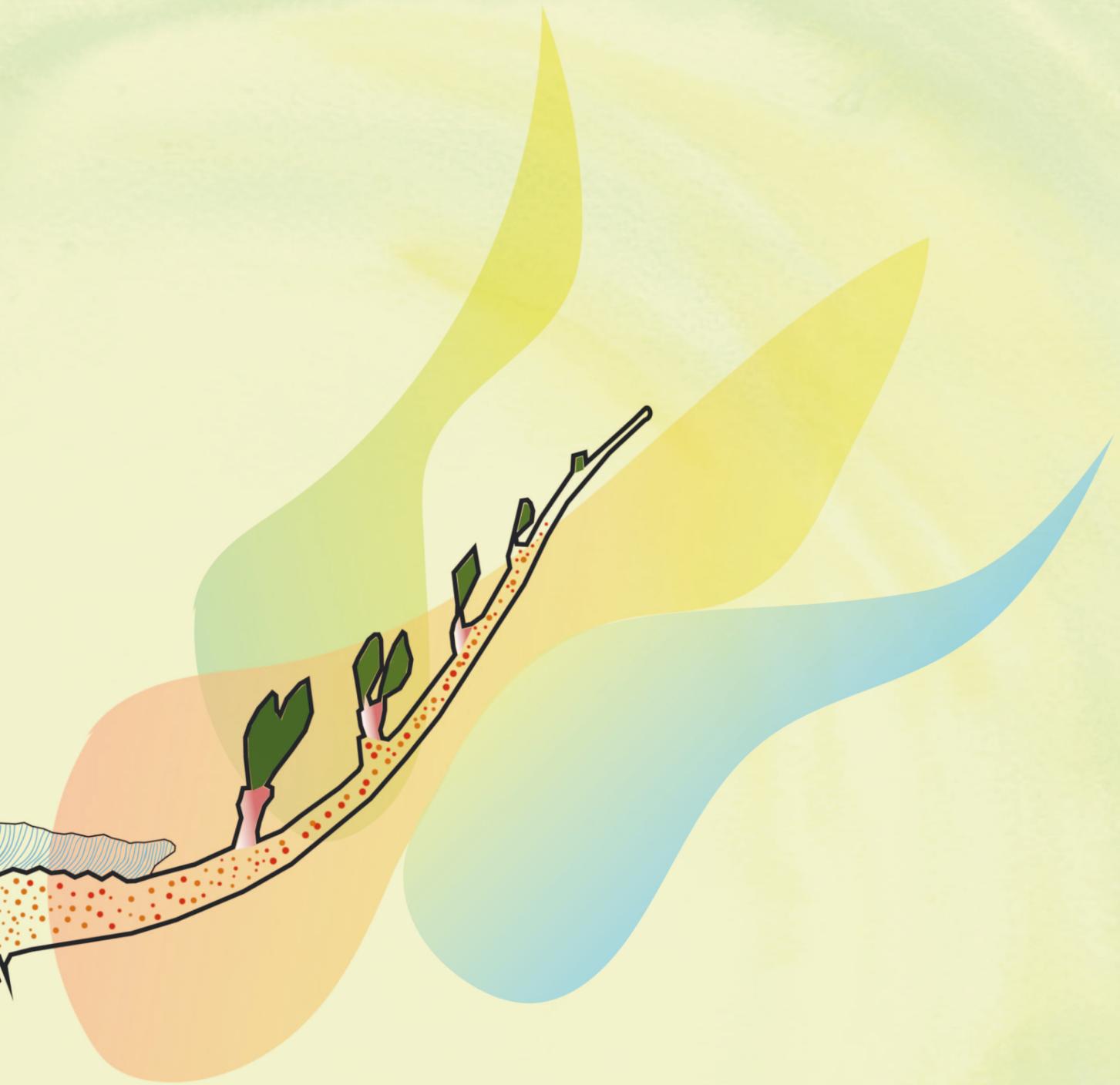
TILLY, Charles. (1977), *From mobilization to revolution*. Michigan, University of Michigan.

VIEIRA JÚNIOR, R. J. A. "As Inconstitucionalidades do "Novo Regime Fiscal" Instituído pela PEC nº 55, de 2016 (PEC nº 241, de 2016, na Câmara dos Deputados)". Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, novembro/2016 (Boletim Legislativo nº 53, de 2016). Disponível em: <www.senado.leg.br/estudos>. Acesso em: 31/07/2017>.

WOLFF, R. P. (1969) "On Violence". *The Journal of Philosophy*, volume, edição: 601-616.

ZIZEK, Slavoj. (2014), *Violência: seis reflexões laterais*. São Paulo, Ed. Boitempo.





LEVIN, yuval. (2017). *O grande debate: Edmund Burke, Thomas Paine e o nascimento da direita e da esquerda*. Rio de Janeiro: Record, 294p.

O livro *O Grande Debate: Edmund Burke, Thomas Paine e o nascimento da direita e da esquerda*, publicado pela primeira vez nos Estados Unidos em 2013, de Yuval Levin, PhD em Filosofia pela Universidade de Chicago, trata do debate político entre dois proeminentes pensadores do século XVIII: de um lado, o britânico Edmund Burke (1729-1797) com seu pragmatismo e sua defesa da estabilidade política, e do outro, o inglês Thomas Paine (1737-1809), um dos expoentes do pensamento liberal humanista e um dos pais fundadores dos Estados Unidos, com sua intransigência na defesa das sociedades reescreverem sua própria história a partir de rupturas. Estruturado em sete capítulos, o livro discorre sobre conceitos fundamentais do pensamento político entre os dois autores à luz do debate mais amplo do século das revoluções.

Levin defende que conhecer o debate Burke vs. Paine é fundamental para entender algumas questões do debate político contemporâneo, assim como o germe do nascimento da moderna direita e esquerda nos Estados Unidos, sendo os dois autores de suma importância nas ideias que configuraram o Partido Republicano – Burke – e o Partido Democrata – Paine:

"Edmund Burke e Thomas Paine viveram em uma era definida por uma sucessão aparentemente interminável de intensas crises políticas e ambos estiveram profundamente envolvidos em muitas delas, tanto como pensadores quanto como atores. Nesse processo, expuseram uma visão de mundo e, especialmente, uma maneira de pensar sobre a mudança política. Em alguns aspectos importantes, Burke e Paine estabeleceram os primórdios da direita e da esquerda, respectivamente" (LEVIN, 2017, p. 11).

Assim, os dois autores representam variadas formas do pensamento político e tornaram-se tão caros à ciência política contemporânea ao tratarem sobre a mudança política, direitos naturais e direitos do cidadão, república representativa, monarquia, liberdade e/ou igualdade.

1. Contexto histórico

Ambos produziram seus textos e reflexões na "era das revoluções" (HOBESAWN, 2014), com a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789) como principais expoentes das transformações políticas do século XVIII. Tais eventos estabeleceram muito dos conceitos, termos, divisões e argumentos que definem o debate e o pensamento político contemporâneo.

Se a Revolução Americana forjou o ideal de uma nação que personificava o ideal do iluminismo, a re-

volução na França iniciou verdadeiramente a busca moderna por progresso social através da ação política inflexível: a reconstrução do mundo e da história. Por motivos diferentes, os autores concordaram sobre o direito à independência dos Estados Unidos em relação à Inglaterra. Se para Burke o direito à independência foi um direito legítimo do povo norte-americano pela pouca prudência e prescrição do governo inglês, dois conceitos-chave no pensamento do autor irlandês, Paine defendeu o direito à independência baseado em suas crenças nos princípios do iluminismo e no consentimento dos governados como principal característica da manutenção da ordem na sociedade política.

Em *Caminhos para a Modernidade* (2004), a historiadora norte-americana Gertrude Himmelfarb aborda as diferentes concepções filosóficas que caracterizam o iluminismo, um movimento amplo e heterogêneo. Enquanto a "sociologia da virtude" (HIMMELFALB, 2011), o movimento iluminista britânico, caracterizava-se pela benevolência, compaixão e solidariedade, recusando mudanças drásticas e rupturas sociais, defendendo o aperfeiçoamento social, o iluminismo francês aparece como defensor do homem novo, da ruptura e da regeneração da espécie humana frente às injustiças sociais, na visão da autora. Deste modo, Burke, herdeiro de um iluminismo moderado, valorizador da experiência prática, e Paine, defensor das rupturas na construção de uma nova sociedade, expressam as nuances filosóficas do movimento político e intelectual.

A Revolução Francesa opõe radicalmente Burke e Paine: Burke a critica – sendo um dos primeiros pensadores hostil ao acontecimento, enquanto Paine a exalta, tendo como norte os princípios universais do iluminismo e a revolução como o prenúncio de uma nova era na humanidade: a era da razão, em que toda a tirania e regimes políticos injustos dariam lugar à nova história e à liberdade humana; como observador ativo do evento na França, Paine desenvolve um pensamento político simpático a revoluções.

Em um século com movimentos marcantes, o contexto histórico das revoluções burguesas foi fundamental no pensamento político dos dois autores e ambos são atores do processo: Burke, enquanto parlamentar e envolvido nas questões do governo inglês, e Paine, como representante *in loco* das revoluções nos EUA e na França.

2. Burke olha para trás; Paine para frente

No decorrer dos sete capítulos do livro Levin defende que o cerne do debate político entre Burke e Paine é a mudança política, isto é, a questão da busca pela justiça e o papel da estabilidade nas mudanças sociais.

Pablo dos Santos Martins

Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

Contato:

<pablobotafo-guense@hotmail.com>

Para Paine a natureza, que funda o pensamento político do indivíduo, é a condição que precede todos os arranjos sociais e políticos, e por isso é a garantidora dos direitos já que todo homem nasce em liberdade, para Burke – em oposição direta a Paine – a natureza do homem não é livre e tampouco garante direitos, já que “uma sociedade não pode ser baseada em direitos que só existem fora da sociedade” (LEVIN, 2017, p. 58).

2.1 Mudar sem romper

Burke não era avesso às mudanças sociais como algumas ideias podem demonstrar, mas a mudança social com estabilidade está no âmago de suas ambições, segundo Levin. A estabilidade social não é uma forma de estagnação, mas uma maneira para pensar sobre a mudança e a reforma, sobre a dinâmica da política. Assim, a revolução mostra-se perigosa, pois, além de permitir o despotismo das massas em nome da justiça, tende a “reiniciar do zero” [palavras minhas] e abandonar ou destruir toda uma herança social (leis, propriedades, religião e instituições), sendo a prudência nas mudanças sociais a primeira das virtudes políticas necessárias ao homem. A partir disto, é necessário construir modificações sobre formas sociais existentes.

Um dos conceitos fundamentais para entender a forma da mudança política em Burke é o conceito de prescrição, que significa o respeito e a preservação da ordem política como a herança que as gerações passadas legaram às sociedades do presente. Portanto, uma reforma dentro dos parâmetros institucionais oferece condições para “melhorar ou corrigir, mas nunca começar do zero” (LEVIN, 2017, p. 92).

Desta forma, sua atitude de veneração à constituição inglesa – não apenas o documento legal, mas todo o arranjo social inglês – e sua defesa do equilíbrio político após a Revolução Gloriosa de 1688, que equilibrou o poder entre a monarquia e o parlamento, é uma defesa da estabilidade política e da moderação. Em seu livro *Reflexões Sobre a Revolução em França* (1790), Burke diz: “[...] o povo da Inglaterra sabe muito bem que a ideia de herança fornece meios seguros de conservar e transmitir, sem excluir os meios de melhorar (BURKE, 1997, p. 69)”. Assim, para Burke, a revolução de 1688 em seu país foi fruto não de um surto revolucionário, como o evento francês, mas um processo de aadurecimento histórico e assentamento de uma nova ordem a partir de condições já existentes.

O autor britânico, para Levin, se opõe ao pensamento iluminista radical, que contemplava a política como manifestação da razão. De acordo com Burke, a política é o reino da virtude ativa (ação humana) e não da virtude contemplativa (pensamentos e teorias abstratas). Por isso o bom hábito de opinião ou ação formado pelo longo uso social e transmitido pela tradição é importante e deve ser respeitado e exaltado. A constituição inglesa é a garantia da estabilidade social e dá ao governo o direito de restringir as paixões humanas e é a máxima garantidora da liberdade. O poder não deve ser legitimado pelo consentimento dos governados, como na visão liberal, mas pela capacidade do próprio controle do excesso de poder do governo sobre ele mesmo e sobre a sociedade.

2.2 Para o novo nascer, o velho deve perecer

Em Paine há uma visão utilitarista do contrato social – tendo como influência autores contratualistas como o inglês John Locke. Todos os homens nascem iguais e são iguais, com direitos naturais anteriores à sociedade, e esta deve garantir aos indivíduos o pleno desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Com isso, regimes políticos que cerceiam a liberdade do desenvolvimento dos indivíduos são injustos e o direito à resistência é justificável, pois os governos humanos devem se basear no consentimento e são contratos, sendo Paine um defensor do presente.

Como as hierarquias sociais não têm fundamentação natural, já que os homens são livres, todo poder precisa ser legitimado. Neste sentido, Paine entende que a democracia representativa é a forma de governo mais alinhada à natureza humana e manifesta um enorme repúdio às monarquias hereditárias, vistas como usurpadoras do poder já que não eram legitimadas e estabeleciam-se pela força.

Escrevendo sobre o que chama de “era da razão”, a era em que os povos se sublevaram contra as injustiças sociais, o apelo de Paine à natureza humana é um apelo à justiça, defende Levin. Paine, como um liberal, não é um nivelador da propriedade – que ele julga que sempre será desigual, mas da autoridade política e do poder dos homens sobre outros homens. Em textos como *Os Direitos do Homem* (1791), o autor inglês frisa a necessidade de preceitos precederem as instituições políticas. Ao contrário da política como exclusivamente restrita à ação humana, como na visão de Burke, Paine enxerga a atividade política como excepcionalmente intelectual. Assim, a era das revoluções aparece como defensora dos princípios racionais na vida política e Paine manifestou uma opinião favorável aos movimentos revolucionários nos EUA e na França, com estes dois eventos, sobretudo a Revolução Americana, demonstrando que bons princípios, os do liberalismo iluminista, geram bons governos.

Com uma visão sempre voltada para o presente, Paine entendia que as revoluções “reiniciavam” a história e eram formas de estabelecer a justiça, já que sistemas ruins não podiam ser reformados – e neste ponto ele debate diretamente com as ideias de Burke, mas sim reiniciados a partir de novos princípios.

2.3 A síntese do debate

No sétimo capítulo do livro, *A Geração e os Vivos*, Levin sintetiza o pensamento político dos dois autores. Sendo a mudança política e o que ser preservado da ordem antiga o cerne do debate entre os dois autores. Sobre Burke, o autor escreve:

“[...] mas daquilo que herdaram de seus antepassados, que trabalharam para defender esses direitos, assim como os membros dessa nova geração devem fazer por si mesmo e sua posteridade. Ao defender as realizações acumuladas do passado, contudo, ele defende não apenas as relações sociais e a Liberdade ordenada, mas também precisamente o tipo de propriedades e privilégios herdados a que Paine se opõe” (LEVIN, 2017, p. 236).

Sobre Paine:

"Para Paine, a disjunção entre os princípios permanentes da política e as realidades herdadas da vida social e política exige uma transformação revolucionária – um rompimento com o passado para alinhar o real ao ideal tornado conhecido pela razão" (LEVIN, 2017, p. 236)

3. Atualidades

Nos séculos posteriores, Paine foi reivindicado por movimentos trabalhistas, abolicionistas e progressistas na Grã-Bretanha, enquanto Burke é reivindicado pelos conservadores reformistas – expressão de Levin. Com isso, os dois autores permanecem influentes no cenário político do mundo anglo-saxão e nos dois principais partidos políticos dos EUA.

Na conclusão do livro, Levin defende que, apesar das divergências políticas em relação a eventos-chave do século XVIII, Burke e Paine são partes de um debate mais amplo e foram expoentes de uma mesma corrente de pensamento: o liberalismo moderno e suas nuances. Tal liberalismo pode ser dividido em duas partes:

1) O liberalismo progressista de Paine, um conjunto de princípios descobertos pelos filósofos iluministas; ou

2) Cultura viva sob herança de incontáveis gerações, como manifestado no liberalismo conservador de Burke.

Um liberalismo a ser levado e feito através de princípios universais ou um liberalismo de valorização prática a ser fortalecido e aperfeiçoado? A igualdade é contrária à liberdade ou é possível conciliar dois conceitos de grande preocupação para o pensamento liberal?

Com seus efeitos sobre as origens e ideias por trás dos dois grandes partidos políticos norte-americanos, a natureza dos pensamentos de Burke e Paine ainda está em debate, já que setores mais à esquerda tendem a infundir ideias socialistas ao pensamento de Paine – estranhas ao autor, enquanto conservadores mais radicais tendem a tornar o pensamento de Burke ainda mais conservador, segundo Levin. Entre tais debates:

"A tensão entre essas duas disposições resume algumas questões muito básicas: nossa sociedade deve ser capaz de responder às demandas de inflexíveis e abstratos compromissos com ideais como a igualdade social ou aos padrões de suas próprias e concretas tradições e bases políticas? O relacionamento dos cidadãos com a sociedade deve ser definido acima de tudo pelo direito de livre escolha do indivíduo ou por uma rede de obrigações e convenções não inteiramente de sua escolha? Os grandes problemas públicos são resolvidos mais satisfatoriamente por meio de instituições criadas para aplicar o conhecimento técnico explícito dos especialistas ou por meio daquelas que canalizam o conhecimento social implícito na comunidade?" (LEVIN, 2017, p. 240).

No âmbito do Partido Democrata, conforme Levin, o objetivo fundamental no pensamento de Paine, isto é, libertar o indivíduo das obrigações impostas a ele por seu tempo, seu lugar e suas relações com outros homens, faz-se presente e essencial para a esquerda americana. Na questão social, a esquerda contemporânea tende ao coletivismo material, influenciada pelo legado da social-democracia europeia, e ao individualismo moral, indo de encontro aos textos tardios de Paine, em que a proposta de um Estado de bem-estar social é abordada, com influência direta no pensamento progressista. Já o Partido Republicano ainda reivindica o legado de Burke ao ressaltar o comprometimento com a continuidade geracional e recusar a ruptura como forma de mudança social. Porém, na realidade política, muitas vezes a influência dos dois pensadores no debate partidário confunde-se:

"[...] o papel de Paine na Revolução Americana, por exemplo, atraiu a atenção de alguns conservadores americanos que enfatizaram os elementos de sua visão de mundo com que concordavam. Ninguém menos que o grande ícone da direita americana, Ronald Reagan, aceitou a nomeação do Partido Republicano para a presidência, em 1980, lembrando a seus apoiadores a insistência de Paine na transformação das instituições governamentais falhas. A ênfase de Burke no gradualismo, por sua vez, foi evocada por alguns liberais contemporâneos preocupados em resistir a transformações dramáticas no Estado de bem-estar social. Ninguém menos que o ícone da esquerda americana, Barack Obama, supostamente se descreveu como seguidor de Burke, disposto a evitar mudanças súbitas" (LEVIN, 2017, p. 239).

A influência dos dois pensadores em questões contemporâneas da sociedade norte-americana pode ser vista nos debates sobre a saúde, contas públicas e justiça social, para Levin. Como ambos concordavam que o desafio do estadista é o de governar a mudança para benefício da sociedade, seus textos ainda indicam caminhos para lidar com necessidades reais das sociedades contemporâneas. A questão da desigualdade social, que cresce nos Estados Unidos e em todo mundo, deve ser melhorada via mudanças graduais na distribuição da renda ou uma nova forma de organizar a economia política deve ser adotada para enfrentar tal problema?¹ Como explicar se movimentos como o *Occupy Wall Street* e similares – questionadores da concentração de renda no 1% mais rico da sociedade – são legítimos ou aconteceram por que as práticas reformistas falharam? A *Make America Great Again*, slogan político de Donald Trump, é uma volta às mudanças graduais ou uma transformação radical da forma como os norte-americanos tradicionalmente fizeram sua política?

Por fim, Levin indica que ler os clássicos é sempre necessário para compreender questões atuais e a validade das mesmas:

"As questões práticas que os dividiram e modelaram suas variadas explorações teóricas e argumentos começaram com essa realidade básica. Mas para que fins, e por que meios, as pessoas devem alterar seus

¹ Nas eleições presidenciais de 2016, as primárias do Partido Democrata indicavam um debate mais próximo de Burke e Paine: Hillary Clinton defendia uma melhoria da distribuição de renda de forma mais conservadora, enquanto Bernie Sanders atacava a desigualdade propõendo uma maior intervenção do Estado, o que lhe rendeu a alcunha de "socialista" por parte de alguns setores da sociedade norte-americana.

arranjos políticos e culturais? O debate entre Burke e Paine pode não oferecer uma resposta final, mas oferece um compromisso incomumente intenso e sério com uma questão que ainda precisamos confrontar. Em nossos argumentos políticos cotidianos, ouvimos ecos de um debate mais profundo que facilmente tomamos por remanescentes do argumento entre capitalismo e socialismo ou por débeis precursores de um há muito previsto conflito final entre o tradicionalismo religioso e o cosmopolitismo secular. Mas é mais provável que esses ecos sejam, de fato, lembranças da discordância definidora do liberalismo moderno. Essa discordância ga-

nhou uma voz inicial e extraordinariamente clara com Edmund Burke e Thomas Paine e se torna muito mais fácil de compreender quando prestamos atenção ao que eles têm para nos ensinar" (LEVIN, 2017, p. 246).

Ao invocar o debate político de dois intérpretes do século XVIII e trazê-lo para a contemporaneidade a grande questão implícita no livro de Levin – que se identifica com o pensamento conservador – penso eu, é a natureza do conflito político: quando reformar e/ou quando romper?

Referências Bibliográficas

- BURKE, Edmund. (1997), *Reflexões sobre a revolução em França*. Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- HIMMELFARB, Gertrudes. (2011), *Os Caminhos para a Modernidade: os iluminismos britânico, francês e americano*. São Paulo, E Realizações.
- HOBSBAW, Eric J. (2014), *A Era das Revoluções 1789-1848*. São Paulo, Paz e Terra.
- LEVIN, Yuval. (2017), *O Grande Debate: Edmund Burke, Thomas Paine e o nascimento da direita e da esquerda*. Tradução de Alessandra Bonruquer. Rio de Janeiro, Editora Record.
- PAIN, Thomas. (2005), *Os Direitos do Homem*. São Paulo, Edipro.

É ocupando que se aprende: relatos da ocupação da ETESC

Resumo: O texto recorta trechos de uma conversa entre um estudante protagonista de uma ocupação com seu professor, em meio a lembranças. Seus cotidianos, plenos de emoções, anseios, decepções, revelam o medo diante de um movimento inédito numa escola pública precarizada pelo abandono do estado. Apresenta o potencial de uma assembleia estudantil, a oportunidade de reflexão dela derivada, as adaptações do espaço escolar e negociações, no coletivo, para uma permanência temporária em meio ao multiculturalismo, identidades diferenciadas, subjetividades. Permite refletir sobre as possibilidades de formação e aprendizagem numa ocupação diante das decisões relacionadas ao futuro acadêmico e profissional de um estudante.

Abstract: *The text is a part of a conversation between a student, the protagonist of an occupation, and his teacher amidst memories. Their daily lives, full of emotions, yearnings, disappointments, reveal the fear of an unprecedented movement in a public school precarious due to abandonment of the State. It presents the potential of a student assembly, an opportunity for reflection derived from it, the adaptations of the school space and negotiations, in the collective, for a temporary stay amid multiculturalism, differentiated identities, subjectivities. It allows reflecting on the possibilities of training and learning in an occupation in the face of decisions related to the academic and professional future of a student.*

Este relato é fruto da reflexão de um estudante protagonista da ocupação de sua escola, durante diversas conversas ao longo do ano de 2016, com o seu professor, um estudante de pós-graduação em uma escola de nível médio e técnico, onde o mesmo leciona, e tem realizado sua pesquisa sobre as ocupações secundaristas (ROITBERG, 2017). As lembranças, em meio às histórias e à "memória infinita" (GAGNEBIN, 2012, p. 18), transformadas em memórias do tempo presente, muitas delas têm sofrido alterações após reflexões, e, agora, após dois anos da desocupação, nós, os autores deste texto, vimo-nos desafiados a apresentar toda aquela experiência e vivência em um texto cujas vozes apresentam-se misturadas, como corpo único, como fora a ocupação de nossa escola. No ato de contar e recontar sucessivamente uma história, claro que muito do que fora vivenciado sofre alterações substantivas. Porém, além disso, comum a toda narratividade, não só se preserva a memória, tornando-a infinita, conforme os apontamentos de Walter Benjamin (2012, p. 13), sobre o narrador, na medida em que "cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta etc.; essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos".

Sentir, experimentar e vivenciar uma ocupação, na constatação de Helena Cattani (2017), representa mais do que a possibilidade de contar uma história nas primeiras pessoas do discurso. Não se trata de ouvir falar, pois ocupação é algo que não se ensina: simplesmente se aprende. E, levando em consideração o fato de que "a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção" (BENJAMIN, 2012, p. 213), e a preocupação de não mais contar como fruto da modernidade, comprei este desafio apresentado pelo meu professor: falo de mim mesmo, um de seus alunos, na época, com os meus 17 anos, e participante voluntário em sua pesquisa. A palavra "Ocupação", considerando toda experiência estudantil, reveste-se de um grande significado e de uma força extrema, tal qual a minha vida e a minha história, apesar de ainda jovem. Mesmo com a minha idade, vejo-me como um grande vencedor,

pois, como poucos jovens, consegui chegar ao ensino superior: a maioria de meus amigos necessita trabalhar para ajudar nas despesas da casa. Cursei a Escola Estadual de Ensino Fundamental República (Escola de ensino fundamental da Rede Faetec – Fundação de Apoio às Escolas Técnicas do Rio de Janeiro). Devido eu já ter ingressado naquela rede, depois de terminado o ensino fundamental, acabei me inscrevendo no sorteio de concomitância interna para acesso aos cursos técnicos em nível de ensino médio. Quando soube de minha aprovação, fiquei muito feliz com a possibilidade de poder fazer o Ensino Médio Técnico na Faetec. Contudo, junto às alegrias de estudar naquela escola considerada de excelência, também vieram decepções e, dentre elas, a que mais me impactou foi a possibilidade de haver uma ocupação e, dentre muitos receios, o de eu perder o ano letivo. Naquele cenário, então, ocupação era uma palavra que me dava medo, na medida em que eu considerava a possibilidade de ela se tornar uma realidade na minha escola. O fato é que, no ano de 2016, conforme Roitberg (2016), diversas escolas do ensino médio da rede pública de ensino do Rio de Janeiro foram ocupadas devido ao sucateamento, péssimas condições de infraestrutura, de fornecimento de alimentos, de denúncias de materiais se deprecando, livros se avolumando, escondidos em salas empoeiradas e úmidas, junto a equipamentos sem serem usados, somadas às questões pedagógicas que levaram muitos estudantes a se manifestarem em atos, passeatas, intervenções nas ruas, em suas escolas, nas redes sociais.

O secretário de educação da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ), assim como o presidente da FAETEC, além de não receber os estudantes, não atendeu às justas, necessárias e urgentes reivindicações apresentadas. Os alunos em suas escolas, após deliberações em assembleias, considerando a demanda comum (eleição direta para diretor das escolas, fim do Sistema de Avaliação do Rio de Janeiro – SAERJ, questões de infraestrutura, etc.) e as particulares, após elaboração de suas pautas, postas em votação, ocuparam suas escolas, enquanto feito inédito e já considerado histórico para vários professores e estudantes, não só do Rio, mas de diversas

João Ricardo Nunes dos Santos
Bacharelando em Zootecnia – Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Julio Cesar Roitberg
Doutorando em Educação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ); Coordenador da Área de Linguagens e Professor do ensino médio técnico integral (FAETEC/ETESC).

Contato:
<profroit@gmail.com>

Palavras-chave:
Ocupações secundaristas; Juventudes; Protagonismo juvenil; Narrações; História oral.

Keywords:
School occupations; Youths; Juvenile protagonism; Narrations; Oral history.

¹ Disponível em: <https://www.wikirio.com.br/IDH_dos_bairros_da_cidade_do_Rio_de_Janeiro>.

capitais onde também, aconteceram ocupações secundaristas. Assim, em meio a este cenário de guerra, quando se iniciou a greve escolar naquele ano, eu parei e pensei: “nossa, imagina só se esse ‘povo’ decide ocupar essa escola?!”. Naquele momento muitas coisas se passaram na minha cabeça sobre o que poderia acontecer, se a minha escola fosse ocupada. Então, eu disse pra mim mesmo: “eu não irei participar dessa ocupação caso isso aconteça!”. Não era só o movimento #desocupa, dos estudantes de fora da escola que enchia as redes sociais de contrainformações sobre a ocupação, havia, também, dentro da própria escola, colegas e professores contrários ao movimento, além daqueles que não se declaravam nem contra nem a favor.

A escola ocupada apresentou um matiz diferenciado de convivências, passando por questões de gênero, de orientação sexual, entre opções ideológicas e políticas, além das orientações religiosas as mais distantes que se poderiam encontrar. Eram lésbicas, heterossexuais, homossexuais, negros, brancos, gays. Havia círculos de oração de um grupo de evangélicos, preces católicas, manifestações espíritas, entre umbandistas, candomblecistas e espíritas kardecistas. Pensando na obra do grande mestre da educação, uma convivência, baseada no respeito aos múltiplos saberes, só é possível, através do exercício do diálogo (FREIRE, 1996), com um só objetivo: tornar a convivência harmônica em meio ao respeito às diferenças e diversidades (ARAÚJO, 2016), a fim de garantir a luta em meio à resistência no exercício político diante de emoções (MATURANA, 2009), alegrias, brincadeiras. Às vezes, claro, existiam os atritos, as intrigas, mas acontecia raramente – o que era de se esperar. E essa ocupação ocorreu na ETESC (Escola Técnica Santa Cruz), uma das unidades da rede FAETEC, que, na ocasião, contava com 1.500 alunos estudando de segunda a sábado, das 7hs às 21hs em período integral dividido entre diversos cursos técnicos, entre eles, o de Segurança do Trabalho do qual eu fazia parte.

Rodeada por grandes árvores, em uma extensão considerável do bairro de Santa Cruz, em uma antiga fazenda, em meio a um laranjal, do período do Brasil-Colônia, hoje é um dos atrativos turísticos da região onde se localiza a zona oeste do Rio de Janeiro. Lá, convivem diariamente, estudantes, jovens adolescentes de diversas localidades, nem todas tão próximas, o que os obriga a um dispêndio de tempo de deslocamento em um sistema precário de transporte público, cujos motoristas nem sempre param nos pontos para os estudantes, sem contar o RioCard – cartão que garante o transporte sem custos por parte do estudante – quase sempre com problemas. Os estudantes ficam entre a casa e a escola, onde passam a maior parte de sua vida nos três anos a três anos e meio para integralização de seus cursos, considerando o estágio obrigatório. A zona oeste, região indefinida entre rural, industrial e residencial, onde a ETESC se localiza encontra-se tremendamente empobrecida, devido ao abandono do poder público, cujo interesse só se verifica às vésperas de eleições. Com baixíssimo IDHS, muitas famílias que lá residem têm nesta escola uma das poucas oportunidades de uma boa profissionalização para seus filhos e filhas apostando o futuro de seus rapazes e moças. Ocupando a 119ª posição num total de 126 bairros, Santa Cruz apresenta o IDHS de 0,742, índice de renda de 0,662 e de educação,

0,887, comparando com o bairro da Gávea, na zona sul, do Rio de Janeiro, que ocupa a primeira posição, apresentando, respectivamente, 0,970, 1.000, 0,970¹.

Ao pensar na expectativa de vida, levando em consideração a faixa etária, a taxa de saneamento básico e a longevidade, associando aos dados do Mapa da Violência no Brasil (FLACSO, 2015), chegamos a uma triste conclusão, alarmada pela ONU, em sua Campanha Vidas Negras (ONUBR, 2017) lançada no ano de 2017. Segundo dados levantados pela organização, um jovem negro é morto no Brasil a cada 23 minutos, sendo suas chances de vir a óbito por assassinato 12 vezes maior que uma pessoa branca, tendo como pano de fundo, o racismo. A despeito desta atroz realidade, muitos que lá estudaram, conseguiram, após a conclusão do ensino médio técnico, uma boa colocação no mercado de trabalho, através de concursos públicos, além de darem continuidade à formação em universidades públicas federais. De lá, guardam ótimas recordações, além das amizades e do companheirismo da convivência diária, de seus professores e suas professoras, conforme se evidencia nos relatos de alguns dos participantes de uma roda em comemoração aos 20 anos da ETESC, com ex-alunos, professores, funcionários e diretores.

Assim, uma semana após eu ter falado para mim mesmo que eu não iria participar da ocupação, lá estava eu, no meio de uma assembleia estudantil, para a votação, a fim de decidirmos se iríamos ocupar ou não a escola. Como eu fazia parte do grêmio estudantil, eu estava na mesa junto à diretoria escolar e outros integrantes daquela instituição representativa e, depois de quase uma hora de deliberações entre os estudantes, foi votado pela ocupação da escola. Ainda que eu não fosse favorável, inicialmente, à ocupação, quando todos levantaram a mão como gesto de votar a favor da ocupação, eu fui tomado por uma emoção tão grande que me deixou todo arrepiado: naquele momento me foi passada uma energia positiva por aqueles alunos e, então, eu decidi embarcar naquela “loucura” e ver no que iria dar, e uma coisa eu afirmo: foi a melhor experiência da minha vida! Logo após o fim da assembleia, de imediato, nos reunimos e nos dividimos em grupos, sendo que cada grupo tinha sua tarefa específica. Estas iam desde a limpeza da escola até a responsabilidade pelo cozinhalar para os ocupantes. Transformamos a sala dos professores em uma espécie de Q.G (Quartel General), onde fazíamos nossas reuniões e também nos reunímos para conversar. Ali era um lugar especial e, quando retornei após a desocupação, dando uma entrevista para uma pesquisa, senti saudades, porque ali eu aprendi a “viver” e, assim pude perceber o quanto que ocupar aquele espaço me fez crescer. Notei que o mobiliário havia mudado e, quando lá entrei com o meu professor, pela primeira vez após a desocupação, senti que a energia, naquele ambiente havia mudado: não era mais a mesma energia durante a ocupação. Aquela energia jovem. Parece que toda a energia que a gente havia depositado ali dentro havia morrido. Aquele clima meio de enterro, mesmo, muito calmo aquilo ali. Lá chegando, durante as tardes, tinha os jovens todos no sofá, brincando... Às vezes participando de uma reunião. O pessoal tudo zoando, jogando. Ou tinha alguém cozinhando. A sala dos professores além de ser nosso “Q.G” era a nossa cozinha, pois

ali havia um forno micro-ondas, uma geladeira, além de um fogão que nos foi doado pela igreja de São Jorge localizada em frente à escola. Sobre as histórias de fantasmas que andavam pelos corredores da ETESC, durante a noite, os "rasantes" dos morcegos, as doações no sinal de trânsito, as condições de permanência na ocupação, as intrigas, os amores, as paixões, o mobiliário, a escala da limpeza e as responsabilidades na cozinha, enfim, o "clima" dentro da escola, foram experiências vividas, experimentadas e ouvidas pelos diversos cantos da escola. Este é o lastro de memória que constitui o conjunto de relatos dos cotidianos daquela ocupação, que, por mais insignificantes que possam parecer, no mínimo, além de poder contribuir para o resgate histórico do movimento, compõem o material de que se alimenta a memória do tempo presente na formação de futuros estudantes, professores, pesquisadores.

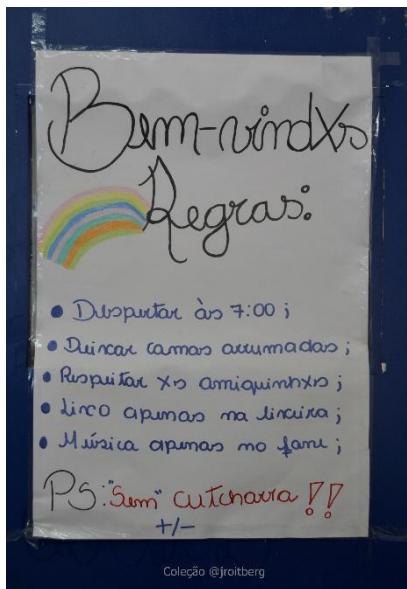


Figura 1. "Regrada". (Coleção @jroitberg).

"A necessidade de se ativar ou materializar o que existe em estado oral retido na memória, ou mesmo o que foi abafado por processos de cerceamento, quase sempre acontece por desafios da própria comunidade, que não quer deixar morrer determinadas experiências e que, para isso, produz situações nas quais, no tempo presente, reinventam o passado não resolvido. Nesse sentido, a história oral se mostra fator significativo, meio de manter a experiência passada em estado de "presentificação" (MEIHY & HOLANDA, 2013, p. 25-26).

Em um tempo em que nos perdemos diante de tanta informação, desde o café da manhã diante do televisor, nas notícias do rádio do carro e nas redes sociais, os pequenos fatos nos passam despercebidos: o recorte dos noticiários, tremendamente seletivo, nos bofeteia com o fantástico, o fabuloso, com a tragédia, com as guerras, com os tiroteios. Não que isto não seja importante para as nossas tomadas de decisão sobre o que fazer. Aqui, em nossa cidade, no momento em que escrevemos este relato, para ao menos evitar os trajetos das balas

perdidas e dos roubos aos caminhões de carga. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2017), falecido aos 92 anos no ano passado, em plena produção intelectual, elaborador do conceito da "liquidez da contemporaneidade", em entrevista organizada pelo Canal Futura, relata que o jovem, através de seus celulares têm acesso a todo tipo de informação e, com a internet, a todo conhecimento. A necessidade de publicar, com celeridade, nas redes, a fim de criar uma identidade, vai além da capacidade de retenção – o que acarreta um excesso diante de tamanha quantidade de informações (BAUMAN, 2017). Sobre o contar das miudezas, das cotidianidades, então, não contamos para explicar o que foi a ocupação da ETESC, tampouco para analisar as causas e suas consequências. Narramos pelo prazer de narrar e, também, estudantes, professoras e professores que participaram conosco da ocupação e outros e outras que gostariam e não puderam ter participado. Antecipando-nos ao "desaparecimento dos rastros", conforme Gagnepain (2009, p. 58), quem sabe, especialistas e burocratas ministeriais, possam aproveitar alguma coisa para a educação?! Ou para as políticas das juventudes. E como é nosso desejo contar uma história, perguntando-nos sobre o significado de contar uma história, se ela serve para algo na atualidade e os porquês desta incapacidade em contar histórias, recorremos, mais uma vez, ao autor que se debruçou sobre a questão. Para Walter Benjamin,

"A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece é favorável à narrativa, e quase tudo beneficia a informação. Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações" (BENJAMIN, 2012, p. 219).

Ocupamos a escola por aproximadamente três meses, sendo que nos primeiros meses tudo era uma maravilha: recebíamos doações de alimentos praticamente todos os dias, tanto de professores e professoras, de apoiadoras e apoiadores, pais, mães, enfim, de toda a comunidade escolar. Um certo dia, chegou um carro de um professor com tanta doação que tivemos que fazer uma espécie de "corrente humana" para poder levar as doações até a nossa despensa, o que me fez ver o quanto aquele convívio estava sendo impactante para a minha vida e para a de meus colegas. Tínhamos tantos alimentos que chegava a faltar lugar para guardarmos em nossa despensa, improvisada, também, na sala dos professores (Figura 2). Passar o dia ocupando aquela escola era maravilhoso: pela manhã tomávamos nosso café e, logo em seguida, começava a faxina: enquanto um grupo estava na faxina já tinha outro cozinhando, além dos que ficavam na portaria da escola fazendo o controle de quem entrava ou saía. Mesmo a escola estando ocupada, a secretaria ainda estava funcionando, pois havia ex-alunos que precisavam de documentos e como nossa intenção era ajudar os alunos, não proibimos o funcionamento da secretaria.

Muitos devem se perguntar por que ocupamos? Essa ocupação ocorreu na ETESC, pois que a rede Faetec, pertencente à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, assim como outras instituições de

ensino do Rio, tem sido mergulhada em um extremo quadro de precarização. Nossa unidade tinha e continua tendo problemas com os servidores públicos ativos e inativos. Quando da ocupação, professores, técnicos, funcionários e terceirizados não recebiam seu salário; o que era servido na cantina, quando havia algo, era um lanche vencido. Eram salas cujo forro havia caído, entre outros problemas. Nos dois últimos meses da ocupação, começou a ficar mais difícil, pois não estávamos recebendo mais doações como no começo e, então, todos os dias um grupo se dirigia a pé para o sinal de trânsito a algumas quadras distantes do *campus*, a fim de pedir dinheiro para os motoristas para podermos comprar algo para comer: tínhamos um gasto de 100 reais diários desde o café da manhã até a janta.

Passamos momentos ruins e, também, momentos maravilhosos, o que permite concluir que, na ocupação foi apreendida a lição de trabalhar em grupo, de sempre olhar para o próximo. E mais: durante toda ocupação tivemos diversas palestras ministradas por ex-alunos abordando diversos temas, e também montamos aulas de reforço, além das de teatro dadas por uma de nossas ocupantes que fazia parte de uma companhia (Figura 3). E foi com a ajuda dessa aluna que montamos um show de talentos que contou com diversas apresentações e, com esse evento, conseguimos recolher alimentos para que pudéssemos nos manter e à ocupação. Mas, o pior já havia chegado, pois, quando fomos olhar a dispensa, não havia mais nada. Nossa decisão, então, foi ocupar o refeitório para pegarmos os alimentos que ali eram guardados, sendo que, duas semanas antes de ocuparmos o refeitório, durante uma reunião com a presidência da Faetec, recebemos a informação de que não havia mais nenhum alimento. Para nossa surpresa, quando entramos no refeitório, nos deparamos com diversas caixas de bolinho que estavam se deteriorando, devido às condições de armazenagem e prazo de validade. Assim, entramos e pegamos apenas o necessário, pois já estávamos próximo do fim da ocupação e as negociações com a presidência da instituição estavam chegando se esgotando. Passamos mais um tempo nos alimentando de lanche vencido até mesmo com fungos, mesmo sabendo do risco para a saúde. Por fim, depois de muitas negociações com a presidência da instituição juntamente com as outras 13 unidades da Faetec, que também estavam ocupadas, foi assinado um termo de compromisso que garantiriam o atendimento de todas as nossas reivindicações e ali se encerrou a ocupação. Dentro desses três meses de ocupação muito aconteceu, como o aprendizado do verdadeiro significado da palavra união, pois se não tivéssemos a união ali naquele momento não teríamos conseguido nada, na medida em que, na ocupação, não havia apenas um grupo de alunos: éramos uma família, tivemos o apoio dos alunos, dos funcionários da unidade, de pais dos alunos e até mesmo dos comerciantes ao redor que nos ajudavam fazendo algumas doações, e, também, não posso me esquecer dos motoristas que nos ajudaram muito doando algumas moedas no sinal. Quanto ao sentimento de segurança promovido pelo convívio em uma comunidade, na "quadratura do círculo" (BAUMAN, 2003), reitero a necessidade de se pensá-la relacionada à liberdade. Fora da dialética, da análise última, a relação entre as duas não é somente paradoxal como também é inversamente proporcional, enquanto "mal estar da

pós modernidade".



Figura 2. Roda sobre as cotas raciais raciais (Coleção @jroitberg)



Figura 3. Doações. (Coleção @jroitberg)

"A promoção da segurança sempre requer o sacrifício da liberdade, enquanto esta só pode ser ampliada à custa da segurança. Mas segurança sem liberdade equivale à escravidão (e, além disso, sem uma injeção de liberdade, acaba sendo, afinal, um tipo muito inseguro de segurança; e a liberdade sem segurança e equivale a estar perdido e abandonado (e, no limite, sem uma injeção de segurança, acaba por ser uma liberdade muito pouco livre)" (BAUMAN, 2003, p. 24).

Entendo que é necessária a lembrança de que, no segundo mês de ocupação, me tornei um dos responsáveis pela ocupação, logo eu que não era favorável à ocupação me tornei responsável por ela. Graças ao trabalho de pesquisa em nível de pós-graduação, feito por um dos meus professores da ETESC, sobre as lutas e resistências das juventudes, movimentos estudantis e ocupações secundaristas, com ênfase na nossa escola, durante e após o término da nossa ocupação, e, por ter me inspirado nele, já no ensino superior, iniciei o curso de Letras (Licenciatura em Português e Inglês), para me tornar um professor e poder compartilhar todas as experiências que eu vivi naquela ocupação. A ocupação da ETESC representa tanto a autonomia necessária no processo educativo (FREIRE, 1996), quanto o protagonismo juvenil dentro de uma escola pública, além de ter ajudado na formação intelectual, emocional e crítico-reflexiva aproximando, mais ainda, estudantes secundaristas que participaram daquele movimento, naquela escola de período integral, dividindo suas intimidades.

Fruto de assembleias estudantis, comuns nas

ocupações pesquisadas, as adaptações, o remanejamento do mobiliário, a seleção de determinados espaços em detrimento de outros apontam para a necessidade de pesquisar a “poética do espaço” dentro do movimento de ocupações das escolas públicas pelos estudantes secundaristas. E nesta oportunidade de aproximações e de intimidades, consideramos como o professor e filósofo francês Gaston Bachelard (1978, p. 205), que “todos os espaços de intimidade se caracterizam por uma atração. Repitamos uma vez mais que seu ser é o bem estar. [...]. É no sentido dessa valorização que devemos estudar os abrigos e os aposentos”. Entretanto, contrastando com o abrigo, da escola, transformada em uma casa, durante o habitar nas ocupações em 2016, o noticiário alimentava-se na espetacularização do cenário caótico, nada promissor em que o Rio de Janeiro se encontra mergulhado. Saúde, segurança e educação não poderiam sair ilesas de tanta corrupção, má administração e políticas genocidas por parte do governo, a exterminar negros, pobres e jovens moradores nas zonas periferizadas.

Entretanto, havia os medos da ocupação aqui relatados, entre eles, o de “perder o ano letivo”, conforme insistentemente reforçado pelos telejornais da mídia massiva, e os perigos do convívio sem a presença de adultos numa escola durante o dia inteiro, muitos estudantes, a despeito das condições de infraestrutura, incluindo as questões pedagógicas e administrativas da escola, que só pioraram após a desocupação. Apesar disso, ainda que sem ter tido as aulas necessárias nos horários regulares, devido à falta de comida, de professores, de funcionários; os estudantes obtiveram aprovação

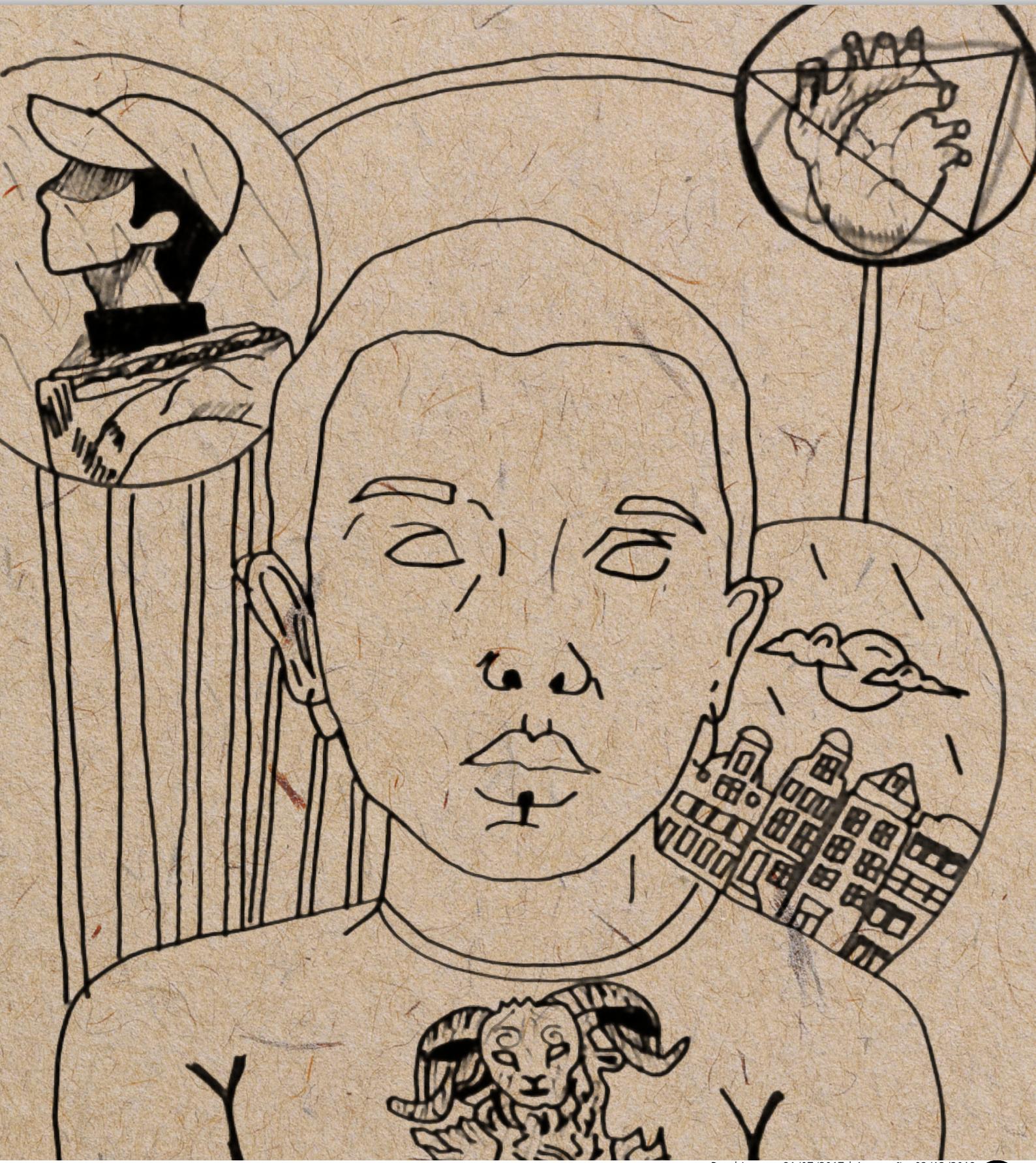
nos vestibulares, alguns, ainda sem ter concluído o ensino médio, através do ENEM, o Exame Nacional do Ensino Médio. Não sendo nossa intenção, neste texto, aproximar esta experiência relatada das ocupações estudantis na Espanha ou da Revolução dos Pinguins no Chile ou, ainda, às ocupações dos espaços públicos em diversos países, notadamente, a partir da segunda década deste século; tampouco, no Brasil, das experiências de ocupação em São Paulo (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016) ou de outros estados (CATTANI, 2017).

Contudo, entendemos que estas juventudes apontam para outras direções muito além de uma política institucional que não os representa – voz recorrente entre os que protagonizaram este movimento em algumas escolas. É nelas que se pode fazer uma leitura das ocupações como um momento que não se restringiu somente a uma experiência – agradável e sofrida; promissora e decepcionante; alegre e triste; entre amores, amizades, raiva e rancores. Além das emoções, a ocupação da ETESC resvala na possibilidade de, sob as condições que a fizeram eclodir, voltar a acontecer enquanto movimento e ato pedagógico. Feito um broto de flor, latente, potente e perene. Sem ser igual, pode se repetir. Explosivo, cuja menor faísca...

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Caio. Antropofagia dos sentidos: ocupar e aprender. In: CONGRESSO DE DIVERSIDADE CULTURAL DE ANGRA DOS REIS, 2, 2016, Angra dos Reis. *Resumos...* Angra dos Reis: 2016. p. 104.
- BACHELARD, Gaston. (1978), *A filosofia do não; o novo espírito científico; a poética do espaço*. São Paulo, Abril Cultural (Os Pensadores).
- BAUMAN, Zygmunt. (2003), *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- _____. BAUMANN, Zygmunt. Entrevistador: Antônio Gois. Entrevista concedida ao Jornal Futura, 2017. <<https://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/excesso-de-conhecimento-gera-incerteza-diz-zygmunt-bauman-em-entrevista-ao-futura.html>>. 01/10/2018.
- BENJAMIN, Walter. (2012), *Magia e técnica: arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8ª edição. São Paulo, Brasiliense.
- CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. (2016), *Escolas de luta*. São Paulo, Veneta (Coleção Baderna).
- CATTANI, Helena H. (2017), “Ocupação não se ensina: o papel do professor nas ocupações estudantis”, in A. D. Cattani (org.), *Escolas ocupadas*. Porto Alegre, Cirkula.
- FREIRE, Paulo. (1986), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª edição. São Paulo, Paz e Terra.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. (2009), *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo, Perspectiva.
- MATURANA, Humberto. (2009), *Emoções e linguagem na educação e na política*. Minas Gerais, Editora UFMG.
- MEIHY, José Carlos Sebe B. & HOLANDA, Fabíola. (2013), “História oral, documento e representatividade”, in _____ (org.), *História oral: como fazer, como pensar*. 2ª edição. São Paulo, Contexto. p. 24-35.
- ROITBERG, J. C. Para pensar as ocupações escolares enquanto movimento e ato pedagógico. In SEMINÁRIO INTER-NACIONAL REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 9, 2017, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2017. v. 01. p. 01-18. Disponível em: <<http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR747.pdf>> Acesso em 01/10/2018.
- _____. Entre o cotidiano das ocupações das escolas do Rio de Janeiro e o retorno à rotina das aulas (ir)regulares. In: CONGRESSO DE DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE DE ANGRA DOS REIS: PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO JUVENIL NA CONTEMPORANEIDADE, 2, 2016, Angra dos Reis. *Resumos...* Angra dos Reis: Universidade

Rio de Janeiro, 01 de outubro de 2018.



Repertórios de ação coletiva contemporânea: (re)pensando as ocupações e junho de 2013

Resumo: O ano de 2016 foi marcado por uma onda de ocupações de escolas e universidades em todo o Brasil. Na medida em que este dossier compila trabalhos que buscam compreender as diversas faces do fenômeno, entrevistamos o professor Ricardo Fabrino Mendonça, da Universidade Federal de Minas Gerais, que estuda teoria democrática, teoria crítica, conflitos sociais e comunicação e política. Na entrevista, o professor contextualiza as ocupações em um cenário mais amplo, internacional, de ações diretas relacionadas ao questionamento da mediação política das instituições políticas; as reflexões que elas trazem para o ambiente acadêmico e o diálogo entre teoria e prática. Finalizamos a entrevista com uma pergunta especial sobre os significados dos 05 anos de junho de 2013.

Ricardo Fabrino Mendonça possui graduação e doutorado em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professor adjunto do departamento de Ciência Política na mesma instituição e coordenador do MARGEM - Grupo de Pesquisa em Democracia e Justiça. Atua principalmente nas linhas de pesquisa de teoria política, teorias da justiça e de participação, movimentos sociais e inovações democráticas.

Três Pontos: O final do ano de 2016 no Brasil foi marcado por uma onda de ocupações em escolas e universidades. Não por acaso, os anos anteriores viram emergir manifestações políticas com configurações inéditas em todo o mundo: Primavera Árabe, *Occupy Wall Street*, Indignados e as Jornadas de Junho de 2013. Como você localiza as ocupações nesse contexto mais amplo de manifestações contemporâneas?

Ricardo Mendonça: As ocupações parecem ocupar o espaço do fortalecimento de formas de ação direta que estão muito vinculadas a processos de questionamento da mediação política gerada por instituições e representantes, de uma forma mais geral. Há uma crescente aposta em formas de participação direta. Isso atravessa tentativas e experimentos que vão defender, por exemplo, formas de participação online, mas também formas de atuação que envolvem a reocupação de espaços públicos e ações diretas diversas. Há uma espécie de desintermediação da ação política e, se formos pensar isso historicamente, é quase como se houvesse uma reconfiguração das ações políticas de protesto e das ações de confronto, em que há uma espécie de retorno às ações que precedem os movimentos sociais, mas que atravessam suas ações de uma forma mais ampla e que são impulsionadas por um cenário em que essas formas de ação direta são passíveis de ampla visibilidade. Então, trata-se da ocupação de espaços, da presença corpórea de sujeitos nesses espaços indicando lutas e uma tentativa de viralização e capilarização para tornar visível a ocupação desses espaços como forma de ação política. Trata-se de performances contemporâneas de ação coletiva, que não se restringem às ocupações, mas encontram nelas uma forma eloquente de vocalização.

TP: Um dos elementos mais interessantes das ocupações foi a sua capilaridade entre os secundaristas, num movimento que disputou o protagonismo dos estudantes universitários na mobilização política. Como você avalia essa mudança? Ela pode ser associada a uma maior permeabilidade dos valores democráticos – como o da participação – entre os mais jovens?

RM: Eu teria dificuldade de dizer, historicamente, quais os movimentos estudantis foram protagonistas em quais momentos específicos e se os secundaristas roubaram a cena da mobilização universitária ou vice-versa. O que parece haver, como em todos os protestos e confrontos, é que existem alguns grupos que são *madrugadores*, como dizia Sidney Tarrow. Esses grupos, de algum modo, puxam os protestos e formas de ação e buscam gerar mobilização através de visibilidade para que isso possa se capilarizar. Nesse caso específico, o estopim está muito ligado a uma série de medidas de governos estaduais (e do próprio governo federal) que incidiam sobre a educação, sobretudo a reestruturação da rede estadual de ensino em São Paulo. É nesse contexto que as ocupações se alastram e pluralizam suas pautas. E isso num contexto de instabilidade política muito mais amplo do país, em que aquela forma de ação, o seu crescimento e a sua visibilidade suscitam outras mobilizações em outros contextos. E aí a pauta universitária era, inclusive, bastante diferente da pauta inicial das ocupações secundaristas, por exemplo, no estado de São Paulo. Mas esses movimentos madrugadores começam a despertar formas de ação que vão dialogando com outras pautas, puxando outras questões. Havia um contexto favorável a um tipo de *performance*, de uma juventude engajada, que vinha das jornadas de junho de 2013, dos protestos da eleição de 2014 e, depois, de várias disputas políticas em 2015 e 2016. Há um contexto político marcado por instabilidade, por uma série de tensões, em que um evento, um estopim, fomenta essa forma de mobilização e outros grupos começam a se juntar a esse movimento mais amplo que vai dando força nesse sentido. Tem outra coisa aqui que parece atravessar essa questão que é a aproximação do ENEM. Ali estava uma chance efetiva de ter consequências mais amplas, o que atraía visibilidade para o movimento. Então há um contexto político ali que convoca esses estudantes a se engajarem em locais diversos incluindo as universidades. Então, eu não veria como uma rivalidade entre secundaristas e universitários, mas como um processo mais amplo, que atravessa a área de educação em grande medida, colocando pautas da educação em foco.

Júlia Moreira de Figueiredo
Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e membra do Conselho Editorial da Revista Três Pontos).

Contato:
<julia_figueiredo10@hotmail.com>

Maria Luiza Moreira Duarte
Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e membra do Conselho Editorial da Revista Três Pontos).

Contato:
<marialuizamoreiraduarte@gmail.com>

Beatriz Mergener
Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e membra do Conselho Editorial da Revista Três Pontos).

Contato:
<biamergener@gmail.com>

TP: Passando para o local, a UFMG permaneceu ocupada por alguns meses. Quais deslocamentos, avanços e/ou tensões esse repertório de ação traz para se pensar o ambiente acadêmico?

RM: A ocupação mexeu com a dinâmica universitária em vários sentidos. Ela é, no mínimo, uma experiência de aprendizado para muitos atores sociais que compõem a comunidade acadêmica. Há ali um tipo de engajamento, que é puxado pelos estudantes, em que eles buscam conformar determinadas práticas e modos de fazer. Os estudantes se veem diante de várias tensões, dilemas e conflitos internos, de muitas responsabilidades, e até mesmo de uma compreensão de dinâmicas universitárias que talvez muitos não tinham num primeiro momento. Então, não é uma experiência unidirecional ou simples; ou que possa ser denominada especificamente como negativa ou positiva. É uma experiência social profunda, marcante, que atravessa o cotidiano dos professores, dos técnicos e dos discentes de uma forma mais geral. Professores que se veem convocados a repensar seu lugar de trabalho, seus espaços, suas formas de relação com a universidade e são provocados pelo próprio corpo estudantil para repensar uma série de práticas sociais que estão acontecendo, os rumos da política do país e as consequências em termos da educação. Também a administração universitária, que precisava lidar com uma série de riscos envolvidos nessas ocupações – como o de uma eventual reintegração de posse à força – e com os múltiplos interesses que compõem a comunidade da universidade. Então, se eu pudesse definir que tipos de deslocamentos as ocupações da UFMG produziram, creio que elas produziram aprendizado em várias direções: através dos seus problemas, das suas lutas, da sua instabilidade, elas produzem aprendizado inclusive para pensar quais as formas mais adequadas de ação em contextos diversos. Existe um contexto de produção de aprendizado nessa experiência que vem de ruptura, de problema, de incerteza, de questões que são colocadas na pauta e de relações deslocadas entre diversos atores.

TP: As ocupações podem ser entendidas como um grande laboratório de experimentações democráticas? Como podemos pensá-las à luz de teorias e práticas democráticas? Que tensões elas carregam?

RM: Creio que isso dialoga muito com a resposta de questão anterior. Eu vou começar respondendo pelo fim da questão, sobre teoria e prática. Existem disputas dentro do campo da teoria democrática sobre aquilo que consegue produzir mais emancipação e sobre aquilo que consegue de alguma forma fortalecer a democracia. Há diferentes teorias que apontam para possibilidades distintas de fortalecimento da própria democracia. Há teorias que vão apontar para a centralidade das instituições, das regras e dos procedimentos na forma de consolidação das práticas democráticas; teorias que vão destacar a centralidade da participação popular, das formas de ação, das formas de ação direta, das formas de expressão de coletividades; teorias que vão enfatizar os choques públicos de discursos na configuração do que significa a democracia. As ocupações ocorrem em um momento em que há uma grande força de abordagens que apontam para a centralidade da participação direta como forma de fortalecimento da democracia, e de fato elas reconvocam as pessoas a

se expressarem, a falarem, a agirem diretamente; a pensarem formas de participação democrática através de assembleias; a verem a participação democrática como um fazer coletivo que tem a ver, muitas vezes, com cozinhar junto, com limpar espaços junto, ou seja, com estruturar coletivamente a vida e ter experiências coletivas. Mas existe também uma discussão vinculada que é a de que a participação em si, ou as formas de ação em si, não são *a priori*, por definição e necessariamente, democráticas. E entre os aprendizados que atravessam as próprias ocupações, esse é um deles. Creio que o país como um todo assistiu a uma série de processos sociais em que ficou claro que mais pessoas participando não é um sinônimo necessário de mais democracia. Nesse sentido, as ocupações, as tensões que você menciona, acabam por apontar tanto para os potenciais democratizantes dessas formas de participação, como para alguns de seus riscos. Há muita discussão sobre assimetrias de gênero e formas de violência que, de algum modo, podem atravessar esses espaços, ou sobre a forma como assembleias são conduzidas. Várias pessoas discutiram na época como começaram a entender possíveis assimetrias que podiam surgir da própria dinâmica discursiva das assembleias, ou como se estabeleciam relações de poder entre diferentes grupos dentro das ocupações. Discuti recentemente, em um texto com Rayza Sarmento e Stephanie Reis, as assimetrias de gênero nos desdobramentos de Junho de 2013. Então, a gente pode pensar as ocupações quase como um microcosmo de relações sociais que são atravessadas por tentativas de construção coletiva e por relações de poder que são mais amplas, enraizadas socialmente, que se manifestam ali também. Não se trata de ilhas emancipatórias marcadas apenas por pulsões democráticas. Essas ocupações fazem parte de uma sociedade mais ampla em que muitos fatores e assimetrias atravessam a dinâmica de produção coletiva de decisão e a dinâmica de relação desses atores com outros atores que são externos, como formas de negociação com a própria universidade, com a própria administração universitária, com outros discentes. Então, há ali um jogo de tensões e de forças sem um caminho único. Isso tem a ver com algumas discussões nas quais eu venho trabalhando, em que é equivocado pensar a justiça de uma forma linear, e unidirecional, assim como os processos de luta por justiça. Se pensarmos as ocupações como uma luta por justiça, é interessante pensá-las como lutas sociais e, nesse sentido, atravessadas por dilemas e tensões que, se apontam para certas injustiças, em alguma medida também têm seus próprios desafios e dilemas internos. Pensar nessa direção ajuda a ter um olhar um pouco mais complexo e um pouco menos maniqueísta no sentido de taxar “bom”, “ruim”, “democrático”, “não democrático”. Há um todo complexo ali, com pautas que apontam para agendas relevantes, mas relações sociais também, formas de manifestação de assimetrias.

TP: Por fim, como, em 2018, fazemos cinco anos de junho de 2013, queria que você comentasse sobre o significado por trás desses cinco anos. O que junho de 2013 trouxe de novo, e quais seus legados e impasses?

RM: É interessante que, cada vez mais, as pessoas têm assertivas mais claras e decisivas sobre o que foi junho. Para alguns, junho nada mais teria sido

que o momento de geração da instabilidade que levou, na sequência, à queda de Dilma. Para outros, junho foi o grande momento de participação política e de revitalização da participação popular. Há quem pense que essa força revitalizadora de junho teria sido roubada por outros grupos e quem entende que ela se realizou plenamente ou, pelo menos, abriu novas possibilidades para lutas sociais. Parece-me limitado atribuir a junho as consequências de todos os processos políticos que se desdobram dali. Eu continuo achando que junho foi caos, que foi uma bagunça (em uma acepção não pejorativa), e que sua potência está justamente nessa bagunça. Falar que junho foi uma bagunça não significa que não havia grupos políticos atuando de forma planejada, ou que não havia setores políticos se mobilizando há muito tempo, ou até mesmo que junho aconteceu do nada. Não se trata disso. Como todo processo político, junho obviamente tem causas e é atravessado por vários fatores.

A questão é que a reconstrução do que foram suas causas é alvo de disputa política, porque junho é um acontecimento que desloca nossas interpretações. Junho de alguma forma é um acontecimento que nos leva a interpretar as próprias categorias de conhecimento e teorias de pensamento que usamos para entender determinados fenômenos sociais. Tachar ou congelar junho, e dizer que foi um movimento liderado por grupos anarquistas; ou que foi cooptado e roubado por grupos x, y e x; ou que foi um movimento orquestrado para, de alguma forma, enfraquecer certos governantes em contextos determinados, são visões que me parecem não só maniqueístas, mas simplificadoras de sua potência. Junho foi caos porque foi muitas coisas. E muitos atores e grupos se sentiam como centrais a junho, algo que venho trabalhado num texto junto a Júlia Figueiredo, aluna de Ciências Sociais. A gente tem trabalhado exatamente como vários atores sociais se viam centralmente em junho e têm quase que um junho para chamar de seu. Junho teve muita organização e mobilização política, muitos atores que não estavam nas ruas há muito tempo e que não estavam mobilizados, que nunca tinham participado de ações coletivas. E o que é de alguma forma potente nesse acontecimento é esse processo em que existem diferenças tentando se situar no espaço público e dotar de sentido algo que é inovador. Muitos daqueles sujeitos diziam: "Olha, não posso ficar fora disso. É história acontecendo. Sempre estudei isso nos livros de História e agora eu vejo isso acontecendo de forma muito clara na minha vida, na minha geração, no meu contexto especificamente e, mesmo que eu não entenda com clareza o que está acontecendo, eu preciso estar ali.

Preciso fazer parte dessa história e preciso atuar nessa história". É por isso que eu vejo em muitas dessas narrativas que tentam estancar o caos de junho ao atribuir-lhe uma causa última, um apagamento daquilo que ele é, que é a possibilidade de uma abertura que leva a interpretações e reinterpretações do seu próprio passado. Junho veio da revolta do "busão"? Veio de Seattle? Veio de um esgotamento do desenvolvimentismo da forma de governar do PT? Veio de um combate à corrupção? Veio de tudo isso junto, de muitas motivações e sentimentos. Junho decorreu, obviamente, do aumento das tarifas dos transportes em vários contextos, mas também de vários processos que motivaram diferentes ato-

res a se engajarem e a disputarem politicamente o que era aquilo lá. É nesse sentido que me parece um equívoco dividir junho a partir das forças que vieram a se polarizar na sequência. O que há de potente e de consequência em junho é, de alguma forma, essa confusão. Junho levou a sociedade brasileira a se olhar, a se pensar, a ver que outros grupos existiam, a entender que muitas das forças que ali estavam e que não eram pressupostas como existentes, estavam fortes; como muitos atores que se sentiam envergonhados de se expressar, gostaram da rua, gostaram de participar e entenderam que a rua era, inclusive, uma maneira de impulsionar suas agendas políticas. Junho me parece então um momento que obriga a sociedade brasileira a se olhar, a se entender nas suas contradições e nas suas forças diversas. E é o momento que, nesse sentido, grupos *madrugadores* servem de gatilho para um processo de ampla mobilização política, que abre oportunidades para que vários atores, dispersos ao longo do espectro político, apareçam.

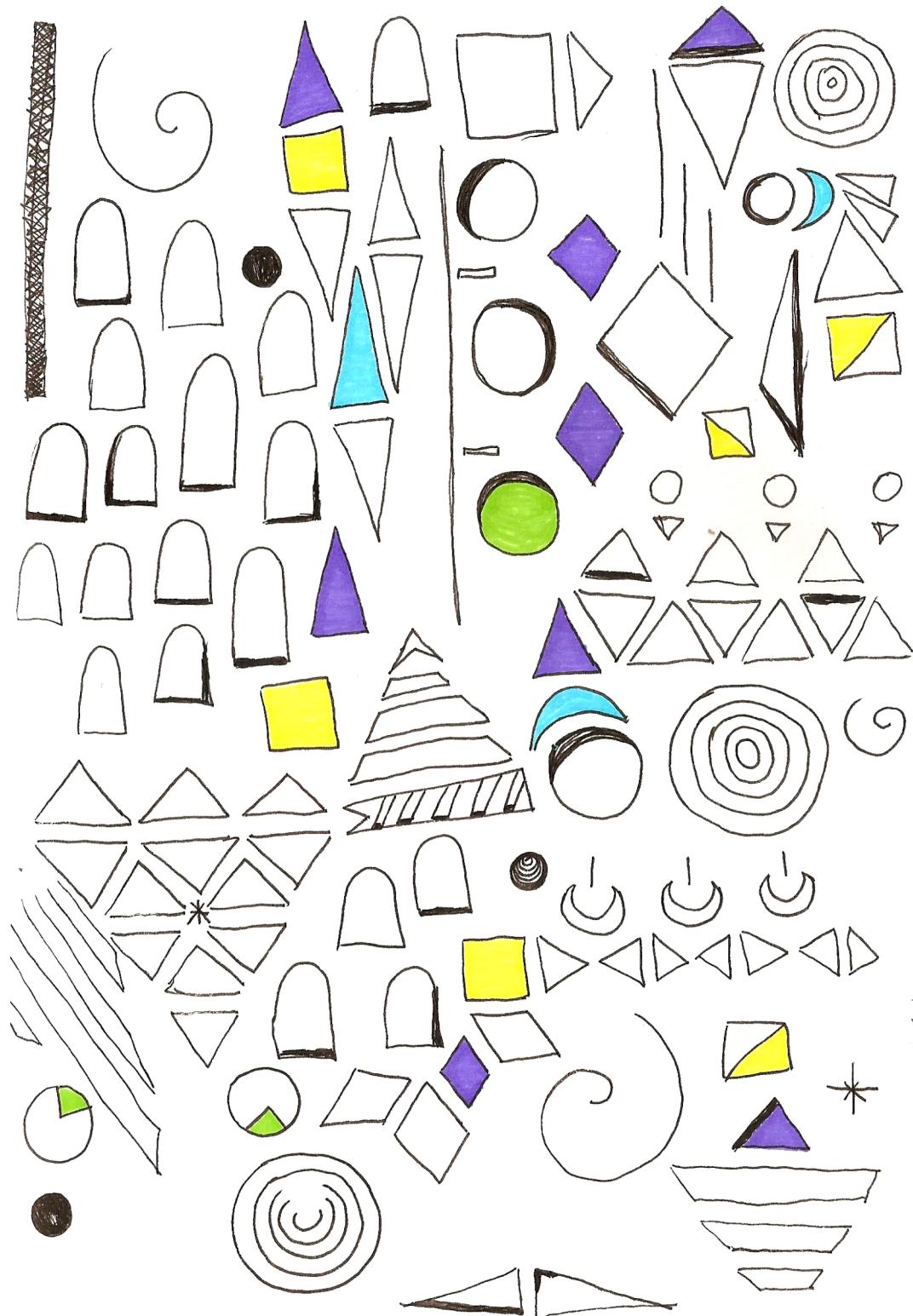
É nesse sentido, que se você me perguntar o que foi junho, junho foi uma espécie de abertura. Aberturas não são necessariamente positivas ou negativas e o legado delas é gerar algum tipo de ruptura passível de ocupação por diferentes atores políticos, que vão disputar politicamente o que foi esse acontecimento e vão tentar abrir diferentes cenas de futuros possíveis. É nesse sentido que eu gosto dessa discussão do conceito de acontecimento, caro à Ciência Política, à Sociologia, aos estudos sobre Comunicação e à própria Filosofia, que tenta pensar essa dimensão de rupturas sociais e políticas que geram uma suspensão dos padrões recorrentes de interpretação daquilo que ocorre e que suscitam reinterpretações de passados e de futuros. Junho foi isso: esse caos. Bagunça no sentido desestabilização e deslocamento. "Deslocar" é uma palavra que tendemos a colocar no guarda-chuva de palavras boas como algo que levará à radicalização democrática e à emancipação. Mas não se trata necessariamente disso. Deslocamentos são momentos de ruptura que abrem possibilidades para vários atores ao longo do espectro político, e o que vem daí é disputa política.

Então, muitas pessoas hoje tentam reinterpretar e reconstruir este acontecimento. Parece-me um equívoco conceitual entregar junho a algum desses grupos. Junho foi essa abertura e dizer que foi algo definido e que caiba numa caixinha, é congelar a abertura e dizer que junho não poderia ter sido outra coisa ou que não está ainda em disputa. Junho segue em disputa, curiosamente cinco anos depois, e esse é seu grande legado. Assim como agora, nesse momento a greve dos caminhoneiros está em disputa.

As instabilidades políticas recentes do país – e são tantas e tão intensas – mostram as múltiplas direções a que a abertura pode nos conduzir... incluindo o fechamento da democracia. A abertura pode levar ao fechamento de novas possibilidades de abertura. Há muitos processos políticos que sucederam a junho e que indicam um fortalecimento de certas agendas mais conservadoras, do enfraquecimento da esquerda no contexto brasileiro de uma forma mais ampla. Mas junho também foi uma cena de aprendizado e de reinvenção da própria esquerda. Não dá para negar que junho existiu e que é um evento central na história do Brasil contemporâneo.

Já faz parte daqueles momentos chave que ganham as páginas de livros didáticos. Simplesmente afirmar que junho foi uma ação coordenada para enfraquecer grupos de esquerda é perder sua potência e a necessidade de lidar inclusive com seu legado e seus aprendizados de modo a reconstruir formas de ação política contemporâneas.

TP: Agradeço, em nome de toda equipe editorial da Revista Três Pontos, pela gentileza de ter nos concedido essa entrevista e contribuído com o nosso projeto.



Crédito às Ilustrações

Davi Oliveira

Ilustra as páginas 90 e 91

Davi Oliveira reside em Fortaleza - CE, formado em Design Gráfico, mas é na Arte e na Arte educação que trilha seu caminho. Atuante como educador e oficineiro em espaços culturais da cidade, também é membro do Gente Arteira da Caixa Cultural. Como artista, já expôs ilustrações gráficas em espaços como o Sobrado Dr José Lourenço, Casa da Esquina, e no Museu da Cultura Cearense.

E-mail para contato: daviqq7@gmail.com

Dulcinara Rezende Anastácio

Ilustra as páginas 21 e 63

Dulcinara Rezende é nascida e criada em Belo Horizonte, tem 24 anos de idade. Licenciada em Artes Visuais pela UFMG e atualmente cursa o 5º período de Artes Gráficas também pela UFMG. Atuou por 4 anos no Programa Escola Integrada da rede municipal de ensino frente a oficina de Intervenção Urbana, onde ampliou mais seu repertório e conhecimentos pessoais e profissionais. Adora dar aulas e trabalhar com arte em geral.

E-mail para contato: dulcinaraufmg@gmail.com

Fernanda Kaippert

Ilustra as páginas 12 e 105

Sou estudante de psicologia em meu último ano de formação. Me interessei, desde o início, pela luta antimanicomial. Realizei meus estágios em um serviço substitutivo, ficando um ano por lá. Participei de reuniões e conheci diversos profissionais que foram elementos principais para a mudança do tratamento de pessoas com sofrimento mental. O encontro com os pacientes nas oficinas, no cotidiano e nos atendimentos me fez ver com meus próprios olhos e sentir com meu coração a importância da arte como recurso terapêutico, como expressão de sentimentos. Minha maior inspiração é Nise da Silveira e seus pacientes que me ensinam mais do que qualquer teoria. Em meio a tantos retrocessos, essa luta nunca se fez tão necessária e acredito que a arte é uma importante arma.

Contato: <https://www.instagram.com/verpalavra> - kaippert.fernanda@gmail.com

Laura Diniz Pascoal

Ilustra a página 27

Graduanda em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Laura Pascoal debruça seus trabalhos por meio de colagens e pinturas, ligando preto e branco a cores berrantes, padronagens das letras de frases decompostas que a artista desenvolve com uma poética simultaneamente irônica, melancólica e por vezes bem-humorada entre o abstrato colorido e o figurativo humano realista. Tal diálogo faz de sua poética uma junção poderosa entre esses dois eixos.

Contato: <https://www.instagram.com/lauradpascoal/> - lauradpascoal@gmail.com

Lucas Martins Fernandes

Ilustra a página 71

LUCAS MARTINS nasceu na cidade de Ipatinga - MG, Brasil, 1990; vive e trabalha em Belo Horizonte, Brasil. Em 2010 iniciou bacharelado em Desenho /Artes Visuais, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Trabalha em diálogo com desenho, instalação, intervenções e outras mídias, com interesse por temas como erotismo, natividade, sagrado e relações afetivas deterioradas pelo avanço tecnológico da modernidade.

Link do portfólio: <http://lucasmart-arte.tumblr.com/>

E-mail para contato: lucasmartfer@gmail.com

Thâmara Carvalho

Ilustra as páginas 35, 44, 57, 88 e 95

Graduanda em Ciências Sociais pela UFMG. Tem a arte como uma necessidade. Pinta, desenha e escreve desde quando aprendeu a segurar o pincel e o lápis. Geralmente é muito crítica com o resultado de seus trabalhos artísticos, mas sempre acredita na eficácia do processo de produção - a parte mais divertida.

Nominata

Agradecemos àqueles(as) que atuaram como pareceristas no volume 15, número 2, por sua criteriosa dedicação e sempre gentil avaliação dos artigos.

Aline Angela Victoria Ribeiro (USP) - aline.avribeiro@gmail.com
Aline Benso (UNIJUÍ) - aline.benso@gmail.com
Ana Letícia Vieira (UERJ) - pesquisa.analeticia@gmail.com
Andrea Bulka Sahaiko (UEPG) - andreabulka@hotmail.com
Andréa Franco Lima e Silva (FAMIG) - andreafls@gmail.com
Andressa Brito Vieira (UFMA) - andressa_brito5@hotmail.com
Ane Caroline dos Santos (UFGD) - caroline.anesantos43@gmail.com
Anna Paula de Moraes Bennech (PUCRS) - annabennech@gmail.com
Aumeri Carlos Bampi (UNEMAT) - aumeribampi@gmail.com
Cecília Santos (Universidad de Medellín) - ceciliarasantos@gmail.com
Christian Ribeiro (UFMG) - christianribeiro@outlook.com
Clara Luisa Oliveira Silva (UFMG) - claralosilva@hotmail.com
Cláudia Piccoli Faganello (UFRGS) - claudia.f@gmail.com
Cláudio André de Souza (UNILAB/UCSAL) - claudioandre.cp@gmail.com
Daniela Rocha Drummond (UFPR) - daniela.imprensacwb@gmail.com
Debora Breder (PUC Petrópolis) - deborabreder@hotmail.com
Edgar Monteiro Chagas Junior (UNAMA) - edgarchagas@yahoo.com.br
Eduardo Henrique de Freitas Marques (UFU) - eduardo_itba@hotmail.com
Eduardo Moreira da Silva (UFMG) - eduardovirtual2014@gmail.com
Érica Renata de Souza (UFMG) - erica0407@gmail.com
Fabiana Moreno de Lima (MASS/UECE) - fabianamorenodelima@gmail.com
Flávio Boaventura (CEFET) - fboave@gmail.com
Flávio Rocha Puff (IFMG) - flavio.puff@ufmg.edu.br
João Felipe Zine (UFMG) - niizzini@gmail.com
João Victor Martins Saraiva (PUC-MG) - joao.saraiva@sga.pucminas.br
José Henrique Singolano Néspoli (UNIUBE) - josenespoli@hotmail.com
Juçara Gorski Brittes (Université de Paris) - jubritttes@gmail.com
Juliana Batista Cavalcanti Miranda Tavares (UFRJ) - julianajubcmt@yahoo.com.br
Juliana de Oliveira Vicentini (USP) - ju_vicentini@yahoo.com.br
Karina Furtado Rodrigues (EBAPE) - karinafrodrigues@gmail.com
Karla Bessa (Unicamp) - kbessaboa@gmail.com
Kellen Dias de Barros (UERJ) - kellen Dias de Barros - kellen Dias de Barros - kellen diasb@yahoo.com.br
Leila Saraiva (UNB) - leiloca1@gmail.com
Luanna Calasans de Souza Santana (UFBA) - luannacalasanssss@gmail.com
Ludmila Ribeiro (CRISP/UFMG) - ludmila.ribeiro@crisp.ufmg.br
Luis Gustavo Teixeira da Silva (UNB) - gustavoteixeira2519@gmail.com
Luiz Felipe Rodrigues (UFGD) - luiz.felipe.r@outlook.com
Marcelo Barbosa Miranda Borel (UFMG) - marcelo.borel@gmail.com
Marcelo Marconato Magalhães (UNESP) - marconato.marcelo@gmail.com
Marcos Paulo dos Reis Quadros (CBPD/PUCRS) - marcorq@hotmail.com
Maria Stella Martins Silva D'Agostini (UFPB) - stellamsd@gmail.com
Mariana Oliveira de Sá (Universidade Cândido Mendes) - marianaoliveiradesa@yahoo.com
Matheus Mazzilli Pereira (UFRGS) - matheus.mazzilli@gmail.com
Mayara Ferreira Mattos (UFMG) - mayaraferreiramattos@gmail.com
Milena Cristina Belançon (UEM) - milenabelancon@gmail.com
Nathalie Reis Itaboraí (ABEP/FCC) - nathalieri@uol.com.br
Nzinga Mbandi (UFBA) - ladaiane@hotmail.com
Paulo Henrique Neto (USP) - paulohrneta@hotmail.com
Thiago Bicudo Castro (UNICAMP) - thiagobc.castro@gmail.com
Paulo Henrique Paschoeto Cassimiro (UERJ) - phpcassimiro@gmail.com
Priscila da Silva Nascimento (UFAM) - pri18silva@ig.com.br
Rafael Cerqueira Pinheiro (UFMG) - cerqueirapinheiro@gmail.com
Rafael Rezende Borges de Araújo (IESPE) - brozrezende@gmail.com
Renarde Freire Nobre (UFMG) - fnrenarde@gmail.com
Ronaldo Martins Gomes (UNESP) - rmgomess@fcltar.unesp.br
Rosa Maria da Exaltação Coutrim (UFOP) - rosacoutrim@gmail.com
Silvana Aparecida Mariano (UEL) - silvanamariano@yahoo.com.br
Simone Ribeiro Gomes (UFPel) - s.ribeirogomes@gmail.com
Tarcísio Pereira Bastos (FIOCRUZ) - tarcisiomacabu@yahoo.com.br
Virgínia Lima dos Santos Levy (UFSC) - virginialevy@gmail.com
Vitor Lopes Costa (PPGS-UFMG) - vitor.sociologia@gmail.com
Wânia Pasinato (USP) - waniapasinato@gmail.com



