Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Mariana dos Reis Santos

As Demandas Curriculares das Ocupações na Cidade do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2020

Mariana dos Reis Santos

As Demandas Curriculares das Ocupações na Cidade do Rio de Janeiro

Tese de doutorado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Profª. Dra. Alice Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S237 Santos, Mariana dos Reis.
Demandas Curriculares das Ocupações na Cidade do Rio de Janeiro / Mariana dos Reis Santos. – 2020.
202 f.

Orientadora: Alice Casimiro Lopes.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Ocupação – Teses. 3. Curriculos – Teses. I. Lopes, Alice Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.014(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____
Assinatura Data

Mariana dos Reis Santos

As Demandas Curriculares das Ocupações na Cidade do Rio de Janeiro

Tese de doutorado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovado em 27 de abril de 2020.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Alice Casimiro Lopes (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

_____

Prof.DrRobertoLeher
Universidade Federal do Rio de Janeiro

_____

ProfDr Fernando de Araújo Penna
Universidade Federal Fluminense

_____

Prof.Drª Núbia Regina Moreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

_____

Prof.Drª Talita Vidal Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

À Marielle Franco, vereadora do PSOL negra, cria da favela, bissexual e ativista dos Direitos Humanos brutalmente executada a tiros no dia 14 de março de 2018*(in memoriam).*

Ao Moa do Katendê, um dos maiores mestres de capoeira do Brasil, duramente morto a facadas,apóso 1º turno das eleições de 2018, por manifestar seu voto ao candidato Fernando Haddad*(in memoriam).*

À Agatha Felix, menina de 8 anos, morta por uma ação policial em setembro de 2019 no Complexo do Alemão, quando voltava de um passeio com a mãe dentro de uma Kombi *(in memoriam).*

Aos ex ocupantes de escola, pela bravura e combatividade em defender a escola pública e por todos os ensinamentos que me proporcionaram no período das ocupações.

AGRADECIMENTOS

Existe um poema de Conceição Evaristo que diz: "*foi mãe que me fez sentir as flores amassadas debaixo das pedras; os corpos vazios rente às calçadas e me ensinou, insisto, foi ela, a fazer da palavra artifício arte e ofício do meu canto da minha fala".* Agradeço primeiramente a minha mãeIlma Reis, mulher preta, nordestina "porto seguro" nas situações mais adversas da vida.

Ao meu pai José Fernando, por me proporcionado ter as melhores condições para meus estudos e por todo amor dedicado a nós *(in memoriam).*Ao meu irmão, amigo em diferentes momentos da vida e referência para o caminho acadêmico e profissional. ÀElineuza, minha irmã de criação que cuidou tanto de mim enquanto eu crescia e meu querido afilhado Matheus. À minha tia Ana Costa e meu primo Bruno Fernandes que amo tanto e se mostram tão presentes na minha vida.

À minha orientadora, Alice Casimiro Lopes pela dedicação e empenho coletivo com essa pesquisa. Ao meu querido orientador de mestrado Roberto Leher, referência na minha caminhada acadêmica e na luta dos movimentos sociais e amigo pessoal. Ao professor Fernando de Araújo Penna pela luta incansável em defesa da educação democrática e pelas contribuições no estudo. À professora Núbia Ferreira pela motivação e apoio dedicado a este estudo.

Às minhas amigas da vida que sempre se mantiveram ao meu lado neste processo em especial, minha irmã Daniela Azini, conselheira e esteio de proteção e afeto em todos os momentos.Àsminhas amigas mais próximasque sempre se mantiveram ao meu lado e feministas comprometidas com a luta das que sempre se mantiveram ao meu lado: Viviane Mourelle, Jessica Lene, Isabela Dias, Mariana Abreu, Tatiana Lima, Beatriz Monteiro, Carol Castro, RayanneSoares, Mari Nasser, Tamara Marendaz, Manu Green, Sheila Jacob, Fabiana Castelo, Vanessa França e Joana Almeida. Aos amigos mais próximos, homens que admiro não só pelos laços afetivos, mas diante da perspectiva de desconstrução da lógica da masculinidade tóxica: Rodrigo Agrellos, Davi Vale, Tiago Dionísio, RanierySoares, Sidney Teles, Luis Paulo Borges e Pedro Mara.

Aos amigos fiéis na alegria e no compartilhamento de se construir política com afeto: Silvana Telles, Walferdo Maranhão, Beatriz Virginia, Daniel Saman, Julinho Barroso, Caio Ferraz, Andressa Barreto, Felipe Duque, Camila Marins,IndianareSiqueira, TatiannyAraujo, Tatiana Castro, Jorge Luis Fernandes,Nathalia Carlos, Marina Laiun, Andrea Mafra,

Clementino Junior, Thelma Saraiva, Sylvia Soares, Richarlls Martins, Rafaela Nichols, Perseu Silva, Fernando Luiz, Faiza Ramona e Luiza Colombo.

Aos meus queridos amigos que estabeleci no grupo de pesquisa da Pós Graduação e vou levar para a minha rede relações afetivas: Carlos Batistela e Camila Gigante.

Aos queridos professores universitários, da educação básica, interlocutores políticos e defensores da educação pública, laica e de qualidade:Mailsa Passos, Lia Rocha, Amanda Mendonça, Adriana Facina, Graça Regina, Maria Cristina Galvão, Rafael Bastos, Alessandra Nicodemus, Amanda Moreira, Roberto Marques, Renata Correa, Denise Sepulveda, José Antonio Sepulveda, Celso Sanches, Jadir Brito, Rafael Bastos, Maria Helena Zamora, Gláucia Lelis, Renata Flores e Vera Nepomuceno.

Aos mandatos políticos "Flávio Serafini" e "Renata Souza", do meu partido (PSOL), por partilharem coletivamente de uma militância combativa e comprometida com as reivindicações populares da população do Rio de Janeiro. Destaco nomes da militância de suma relevância para minha formação e nas relações de afeto como: Bel Mansur, Ibis Pereira,RafaelMaieiro, Danilo Georges, Julio Holanda, Renatinha Souza, Thais Bernardes, Caio Castro, Seimour Silva, Camila Pires, Leon Diniz, Luciano Castelo,PeryJunior,Luyara Franco, Monica Cunha e Flavia Mattos.

Ao querido Claúdio Cruz do Vaca Atolada por tantas comemorações, dores e alegrias vivenciadas neste espaço. E a todos os amigos que mantém espaços de cultura ou blocos de carnaval de resistência nesta cidade, destacando Raphael Vidal da Casa Porto, "Buchecha" do bloco "Comuna que pariu" e Orlando Rey do bloco "Prata Preta".

Aos meus amigos, ativistas de favelas e de Direitos Humanos que tanto me inspiram cotidianamente, desafiando através seu ativismo a brutalidade do Estado: Gizele Martins, Buba Aguiar, Fabbi Silva, Glaucia Marinho, Deley de Acari, David Gomes, Guilherme Pontes, Thays Reis, Gabriel Siqueira. Dedico, em especial, à minha amiga Deize Carvalho, mãe vítima de violência que sempre me ensinou a "sororidade" de uma mãe preta através da frase: "*Nossas filhos pretos homens morrem assassinados pelo Estado mas somos nós mulheres que ficamos vivas para clamar por justiça!*".

Aos meus amados e bravos ex-ocupantes de escola que concederam as entrevistas, alguns destes na minha rede de afetos particular(evitarei citá-los, nominalmente respeitando as normas científicas da pesquisa). Aos professores apoiadores das ocupações que concederam entrevista a esta pesquisa (também evitarei citá-los).

À minha terapeuta Monica Iaromila, minha mãe de santo Wanda Araujo, ao grupo “Terapretas” e todas as redes de acolhimento que foram abertas para que conduzisse essa caminhada até o fim.

Meu agradecimento maior a todas as pessoas que lutam cotidianamente junto às fileiras dos movimentos sociais. Em tempos de esvaziamento da ciência, pandemias mundiais frente a um sistema de saúde pública sucateado, retirada de direitos trabalhistas e cortes no setor da educação,não nos resta outro direcionamento. Assim relembro a frase do geógrafo Josué de Castro: *“Metade da humanidade não come; e a outra metade não dorme, com medo da que não come".*

Memória de um tempo onde lutar
Por seu direito
É um defeito que mata
São tantas lutas inglórias
São histórias que a história
Qualquer dia contará
De obscuros personagens
As passagens, as coragens
São sementes espalhadas nesse chão(...)

Música "Pequenas memórias de um tempo"- Gonzaguinha

Ou os estudantes se identificam com o destino de seu povo, como ele sofrendo a mesma luta, ou se dissociam do seu povo e, nesse caso, serão aliados daqueles que exploram o povo.

Florestan Fernandes

RESUMO

SANTOS, Mariana dos Reis. **As Demandas Curriculares das Ocupações na Cidade do Rio de Janeiro.** 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Este estudo de tese investigou as demandas constituídas nas ocupações do Rio de Janeiro frente ao corte antagônico da política educacional da gestão do governo estadual de Luiz Fernando Pezão (2014-2018). Buscamostambém interpretar a formação de cadeias articulatórias por meio da incorporação de demandas de outros grupos que foram se aglutinandoa esta luta política, disputando os sentidos da qualidade da educação na Rede Estadual de Ensino. Desta forma, a análise deste *corpus* tem como objetivo interpretar demandas educacionais e curriculares, ampliando a cadeia articulatória das ocupações de escolas, a partir da especificidade de sua enunciação em diferentes instituições ocupadas e movimentos de educação. Tivemos como materialempírico a ser investigado para interpretação das demandas enunciadas: a) entrevistas semiestruturadas com ocupantes de quatro escolas de ocupações escolhidas para análise ("Ocupa Cairu", "Ocupa Compositor", "Ocupa Paulo Freire" e "Ocupa Mendes"); b) análise das páginas de *Facebook* destinadas a estes coletivos, compilando as memórias e informações destas que enunciam suas pautas de reivindicações; c) páginas de redes midiativistas, visibilizando uma cobertura jornalística alternativa em oposição à grande imprensa, além das situações ocorridas neste movimento em jornais de grande circulação; d) entrevistas semiestruturadas com lideranças de movimentos de educação (SEPE e FAETEC) que aglutinaram suas demandas ao ponto nodal "Ocupa Tudo". O balizamento teórico para o trabalho apoia-se a partir da Teoria de Discurso, de Ernesto Laclau e ChantauMouffe, bem como nos estudos sistemáticos do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura, coordenado por Alice Casimiro Lopes. As noções teóricas do campo pós-estrutural escolhidas para este estudo serão: Políticas Curriculares, Demandas, Discurso e Antagonismo. Procuramos defender que a luta política do movimento de ocupações de escola formou duas cadeias discursivas: o discurso estudantil das ocupações de escola e o discurso do governo Pezão, ambos tensionando disputas em relação ao que se entende por qualidade. As demandas enunciadas pelas ocupações de escola do Rio de Janeiro não só potencializam a abertura de debates na sociedade sobre a construção das políticas educacionais e curriculares pelos agentes governamentais do Estado, como também possibilitam compreender as ambivalências dos significantes de qualidade em dois projetos de educação antagônicos.

Palavras-chave: Ocupações de escola. Demanda. Política de currículo. Antagonismo.

ABSTRACT

SANTOS, Mariana dos Reis. **Curricular Demands of Occupations of the City of Rio de Janeiro.** 2020. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The first half Luis Fernando "Pezão"'s term – governor of the State of Rio de Janeiro from 2014-2018 – witnessed the occupation of a number of public schools by their students. This organic movement, constantly adopting a horizontal mode of organization, started as a response to an unprecedented budget cut forced upon the Public Education by the State government. Later, the movement, which was consisted only of students, was integrated by other political groups. Such incorporation resulted in a dispute of narratives around what is to be considered quality when it comes to Education. The following PhD dissertation aims at interpreting those educational and curricular demands based on the discursive production of the different agents involved in the aforementioned movement. The *corpus* used for the development of this research included: a) semistructured interviews with students who belonged to four different occupation movements (Occupy Cairu, Occupy Compositor, Occupy Paulo Freire, and Occupy Mendes); b) posts from Facebook pages dedicated to those groups where memories and information about them were gathered; c) articles from alternative media websites, which allows a non-establishment version of the facts; d) semistructured interviews with leaders from SEPE (Teacher's union) and FAETEC (a public vocational school in Rio de Janeiro), whose demands were merged with the occupy movement, that at a certain moment started to be called "Occupy Everywhere". The theoretical framework used to interpret the *corpus* included Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Discourse Theory and the studies developed by the Politics of Curriculum and Culture research group, coordinated by Dr. Alice Casimiro Lopes, particularly notions of *Curriculum* Politics, Demands, Discourse, and Antagonism. It was possible to conclude that the occupy movement which occurred at the public schools in Rio de Janeiro originated two different discourses: one belonging to the students and one belonging to the former governor. Those discourses dispute in order to determine what is quality when it comes to formal education. After the demands of the occupy schools movement were enunciated, the civil society became more aware of them and started to debate on educational and curricular politics. Also, they showed how the definition of quality can vary when it comes to antagonists views and projects of Education such as it is possible to see it in the case of the occupy movement and the Government of Rio de Janeiro.

Key Words: Occupy Schools. Demands. *Curriculum* politics. Antagonism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Troféu da vergonha confeccionado pelos estudantes. A imagem é a representação de um estudante da Rede Estadual com o Currículo Mínimo em mãos e feliz ao realizar a prova do SAERJ sem criticar esse sistema de ensino. 39

Figura 2 - Mapa de escolas ocupadas no Estado do Rio de Janeiro. 48

Figura 3 - Estudante durante os protestos de secundaristas. 99

Figura 4 - Cronograma de "aulões" disponibilizado na página do movimento estudantil no Facebook. 101

Figura 5 - Alunos no refeitório, à luz de velas. Disponibilizado na página do movimento estudantil no Facebook. 104

Figura 6 - Cartilha do coletivo O Mal-Educado, inspirada no manual argentino. 109

Figura 7 - Cartaz em apoio ao movimento dos professores nos primeiros dias de ocupação. 111

Figura 8 - Pauta de Reivindicações 111

Figura 9 - Twitter oficial da SEEDUC apoiando o movimento Desocupa. 116

Figura 10 - Diário oficial anunciando a exoneração do diretor Marcos Madeira no colégio Mendes de Moraes 117

Figura 11 - Postagem do vídeo do movimento "Desocupa" tentando arrombar o portão do "Ocupa Mendes" 118

Figura 12 - Fachada da frente do prédio da instituição com faixa Cairu ocupado. 123

Figura 13 - Primeiras reivindicações do "Ocupa Cairu" 124

Figura 14 - Mural da escola com as reivindicações do "Ocupa Cairu". 125

Figura 15 - Confecção da faixa contendo as demandas do "Ocupa Compositor" para ser colocada em cima da fachada da frente do prédio da instituição. 143

Figura 16 - Mutirão e esvaziamento de limpeza da piscina 144

Figura 17 - Reivindicação do "Ocupa Paulo Freire" por um maior quadro de funcionários e corpo docente. 159

Figura 18 - Movimento de greve do SESPE em 2016. 166

Figura 19 - Movimento de Greve do FAETEC em 2016. 171

LISTA DE SIGLAS

AmBev	Companhia de Bebidas das Américas
ANEL	Assembleia Nacional dos Estudantes - Livre
ANPed	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de Pesquisadores de História
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIMA	Coordenação de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIES	Financiamento Estudantil
GIDE	Gestão de Desenvolvimento da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IEPIC	Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho
IPPUR	Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano
MUSPE	Movimento Unificado dos Servidores Públicos Estaduais
PAC	Pacto de Aceleração do Crescimento
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROEIRJ	Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SEEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
SINDPEFAETEC	Sindicato dos Profissionais de Educação da FAETEC
SUS	Sistema Único de Saúde
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

1 **O MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES DE ESCOLA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO E A CONSTITUIÇÃO DE SUAS DEMANDAS** 34

1.1 **A formulação das políticas curriculares da SEEDUC e as demandas curriculares do movimento de ocupações de escola.** 34

1.2 **Demandas educacionais e curriculares** 39

1.3 **O contexto político das ocupações no Rio de Janeiro** 44

2 **CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A TEORIA DE DISCURSO** 55

2.1 **Políticas Curriculares** 55

2.2 **Demandas** 64

2.3 **Discurso** 72

2.4 **Antagonismo** 79

3 **OS MOVIMENTOS SOCIAIS DAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS** 88

3.1 **Demandas e Discursos do Movimento das Ocupações de Escolas de São Paulo (2015)** 88

3.2 **Os Caminhos até a Pesquisa** 95

3.3 **Demandas Das Ocupações De Escolas do Rio de Janeiro: O Que Dizem Os Ocupantes de Escolas?** 105

3.4 **"Ocupa Mendes": As Primeiras Demandas Educacionais e Curriculares Do Movimento De Ocupações** 108

3.5 **Ações do Desocupa contra o Ocupa Mendes** 114

3.6 **"Ocupa Cairu"** 122

3.7 **"Ocupa Compositor"** 139

3.8 **"Ocupa Paulo Freire"** 156

4 **AS ARTICULAÇÕES DAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS COM OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO GREVISTAS (SEPE E FAETEC)** 165

4.1 **As Demandas Do Movimento De Educação Do SEPE E As Ocupações** 166

4.2 **A greve Do Movimento FAETEC E As Ocupações** 171

4.3 **O que dizem os professores sobre as articulações das demandas das ocupações com suas greves Na Educação?** 176

CONSIDERAÇÕES FINAIS 184

REFERÊNCIAS 192
APÊNDICE A - Perguntas para a entrevista dos estudantes de Ocupações de Escola 203
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido 204
APÊNDICE C - Perguntas realizadas com os professores grevistas (SEPE e SINDESPEFAETEC) 205

INTRODUÇÃO

A escolha deste estudo é resultante de vivências iniciais da pesquisadora em instituições ocupadas na cidade do Rio de Janeiro que culminaram na pesquisa empírica do referido estudo de tese. Meu objetivo é realizar uma pesquisa interpretando demandas curriculares e educacionais produzidas nas ocupações de escola do Rio de Janeiro no período de março a julho de 2016. Parte de um conjunto de estudantes da Rede Estadual de Educação compôs esta luta política, havendo também uma pluralidade de posicionamentos do corpo discente maior com relação à constituição deste movimento das ocupações na ocasião. Este movimento se constitui da iniciativa de alguns estudantes de se ocupar instituições escolares, antagonizando-se à gestão da SEEDUC (Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro) vinculada ao Governo Pezão[1], disputando sentidos da qualidade na Rede Estadual de Ensino.

De maneira geral, essa luta política hegemonizou formas de atuação pouco habituais dos movimentos sociais do campo da educação, mediante a composição exclusiva de estudantes nas bases e lideranças do movimento. Um exemplo disso foi a ação política de se "tomar prédios", objetivando reivindicar pautas no setor da educação, formas de auto-

---

[1] No final de março de 2016, o governador Luiz Fernando Pezão foi diagnosticado com câncer e se afastou do cargo, tendo o vice-governador Francisco Dornelles assumidotemporariamente o cargo. Pelo fato de a gestão administrativa da SEEDUC direcionar-se às deliberações do seu mandato, mencionaremos seu nome ao longo do texto Luiz Fernando Pezão foi eleito governador do estado do Rio de Janeiro em 2014, herdando a política do governador Sérgio Cabral e elegendo se no 2º turno daquele ano. No governo anterior de Sérgio Cabral, ocupava a posição de vice governador e assumiu o posto de secretário de obras, coordenando projetos de pavimentação de ruas e urbanização em municípios do estado e bairros da cidade do Rio de Janeiro. Foi preso em novembro de 2018 e condenado a 98 anos e 11 meses pela operação "Boca do Lobo" proveniente das investigações da Lava Jato. Pezão foi acusado de receber propina no seu governo pelos seus delatores e pelo ex governador Sérgio Cabral, preso desde novembro de 2016, na operação Calicute, também proveniente das investigações da Lava Jato.

No momento inicial das ocupações de escola, o cargo de secretário de educação do Estado era composto por Antonio Netto, nomeado para o cargo desde o início do mandato da gestão de Pezão, em janeiro de 2015. Após encontrar dificuldades de mediação no diálogo com alunos ocupantes e professores do Colegio Estadual Mendes de Moraes, o então secretario entregou seu cargo no dia 16 de maio de 2020. Vagner Wicter, presidente fundação de apoio a Escola Técnica assumiu o cargo logo após a saída de Netto

Disponível em: <https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2016-03-24/pezao-e-diagnosticado-com-cancer.html>. Acesso em: 05 de Dez. 2019.

Disponível em https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2021/06/04/ex-governador-do-rio-luiz-fernando-pezao-e-condenado-a-quase-99-anos-de-prisao. Acesso em 30 de abril de 2020

Disponível em http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/secretario-de-educacao-do-rj-e-exonerado-wagner-victer-assume.html. Acesso em 30 de abril de 2020

Disponível em: <https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2016-03-24/pezao-e-diagnosticado-com-cancer.html>. Acesso em: 05 de Dez. 2019.

Disponível em http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/secretario-de-educacao-do-rj-e-exonerado-wagner-victer-assume.html. Acesso em 3 de março de 2020

organização cotidiana e metodologia de caráter autonomista. É importante frisar que, embora a maioria das escolas ocupadas se apresente como independentes politicamente ou horizontais no conjunto de suas ações, a natureza ideológica de cada ocupação se apresentava de maneira singular.

Tive inicialmente conhecimento do movimento de ocupações de São Paulo em novembro de 2015 por notícias de mídias alternativas da internet. Observava uma luta política com ações e metodologias diferenciadas na maneira de reivindicar sua pauta. No entanto, a falta de contato com este movimento não me permitia uma análise mais refinada sobre a constituição das demandas deste movimento e a produção de seus antagonismos, contrapondo-se ao governo Geraldo Alckmin e projeto de reorganização curricular na Rede Estadual de São Paulo.

No início do ano de 2016, se constituíram novas ocupações no estado do Rio de Janeiro em meio a um processo de adoção de políticas de austeridade do governo Pezão e não pagamento dos vencimentos básico aos servidores públicos estaduais. No momento em que as redes sociais anunciam a constituição das ocupações de escola (23 de março de 2016), acompanhei as notícias pela rede social e sentia a necessidade de me aproximar desta luta política. Esse interesse tem relação com minha trajetória na universidade ao longo destes anos de formação militante. Minha inserção no movimento estudantil da Universidade Federal Fluminense ocupou boa parte da minha trajetória enquanto graduanda de Pedagogia, participando ativamente de dezenas de encontros nacionais do curso como representação estudantil. Integrei também comissões de reformulação do curso após aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, que resultou no estudo de dissertação sobre a aprovação do Parecer.05/2005[2]no Conselho Nacional de Educação e as modificações do texto em 7 anos, ao longo das disputas entre diversos atores. Tais vivências individuais na militância sempre me despertaram inquietações referentes a relação entre formação política e espaços acadêmicos. Como graduanda, também relacionava estes questionamentos a minha profissão futura, refletindo sobre o momento da minha inserção profissional na escola pública.Já atuando como docente, sempre optei por uma prática pedagógica que incitasse a consciência crítica dos estudantes, por isso, a eclosão das ocupações de escola reascendeu este anseio individual enquanto educadora.

Me dirigi a primeira ocupação no bairro da Ilha do Governador (Colégio Estadual Mendes de Moraes) no início do mês de abril de 2016. Naquela circunstância, despontei a

---

[2] http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf

vontade de me aproximar das ocupações pelo fato da base deste movimento ser formada por estudantes que se identificavam com a esfera política em faixa etária precoce. Depois deste primeiro contato, tive a iniciativa de divulgar, em minha conta de Facebook, os direcionamentos políticos do "Ocupa Mendes" e suas solicitações de ajuda estrutural (alimentação, limpeza, aulas e apoios político e jurídico). Muitas pessoas naquele momento mostraram-se interessadas em se inserir nas redes de apoio. Decidi criar um grupo de mensagens no Facebook para aperfeiçoar a comunicação entre profissionais de diversas áreas (professores, jornalistas, psicólogos, midiativistas) e militantes políticos, em geral, que se aproximaram naquele momento. Algumas destas pessoas apoiadoras da ocupação pertenciam ao quadro de servidores estaduais afetados pela política de contenção de gastos do Estado nos setores sociais.

Para os ocupantes e o movimento de professores, a agenda de educação do governo Pezão (2014-2018) gerido pela SEEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro) era identificada como neoliberal[3]. Segundo o SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro), o projeto de educação da gestão deste governo se configurava como tal, pois se desresponsabilizava de priorizar melhores condições de trabalho e de construir um plano de valorização salarial para a categoria docente, além de parcelar o salário dos professores e aumentar os descontos da Previdência de 11% para 14%.Na ocasião, polarizaram-se projetos de educação que disputavam sentidos de qualidade na Rede Estadual de Educação. Desta forma, identifiquei o antagonismo entre o projeto do governo Pezão representado pela SEEDUC e o das ocupações das escolas.

Este último produziu, na constituição de sua luta política, **demandas educacionais e demandas curriculares** que foram se enfraquecendo durante o processo, perdendo, assim, sua singularidade, mas articulando outras demandas. As demandas educacionais relacionam-

---

[3] Stephen J. Ball no livro "*Educação Global S. A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*" faz um alerta sobre as definições conceituais muito amplas ou vagas acerca da noção de " Neoliberalismo" (2014, p. 25). Por isso, Ball (2014, p. 26) realiza a tentativa de elucidar alguns conceitos que considera relevante de diferentes estudos. Primeiramente elucida as formulações sobre Neoliberalismo de Wood (1997)ao incorporar uma análise neomarxista das novas formas de lucro de "onguização" do sistema e novas oportunidade de lucro. Enfatiza também a importância formulação da noção focaultiana de "governamentabilidade", partindo do pressuposto de que seres empreendedores "dispostos" e "auto governamentáveis" compõem uma rede de relações entre governantes e governáveis. Por fim, ressalta as formulações de Pecker e Ticker(2002) em que identificam três fases do neoliberalismo : o" protoneoliberalismo",neoliberalismo "rollback" e o neoliberalismo "roll out". O "proto-neoliberalismo" é moldado por Hayek e Fridman e fundamental para o entendimento da crise econômica no Estado de Bem Estar Keynesiano. O "neoliberalismo "rollback"no qual refere-se a distribuição ativa e descrédito das instituições keynesianas assistencialistas de sociais coletivistas (grosso modo). E o neoliberalismo "roll out" refere-se a consolidação proposital de formas de estado neoliberalizadas. <https://odia.ig.com.br/_conteudo/noticia/rio-de-janeiro/2016-02-20/professor-estadual-do-rio-entram-em-greve-no-dia-2-de-marco.html> Acesso em: 21 de Nov. de 2019.

se à defesa mais abrangente da melhoria da educação e têm algumas pautas[4] como, por exemplo, “mais verbas para reformas e estrutura das escolas”, “instauração dos grêmios”, “gestão democrática”, “valorização docente” e “chamada de mais professores”. Em reportagem emitida pelo G1, em 9 de abril de 2016, o então secretário Antônio Netto já cogitava, no início das ocupações, atender alguma delas através de ações, como envio de equipe para análise de estrutura nas instituições, convocação de um número de professores e um diálogo maior com as direções, solicitando o apoio à organização dos grêmios estudantis. A constituição as demandas curriculares pelo movimento das ocupações, se direcionou inicialmente a contraposição das políticas curriculares vigentes, exigindo inicialmente em suas reivindicações o fim do SAERJ, a extinção do Currículo Mínimo e o aumento da carga horária de Sociologia e Filosofia.

A organização do movimento e configuração deste conjunto de demandas das ocupações de escola no estado do Rio de Janeiro chamou a atenção das mídias coorporativas, que publicaram, muitas vezes, edições de matérias caracterizadas pelos atores sociais pertencentes a este movimento como tendenciosas. Em contrapartida, houve um esforço de intelectuais do campo da educação em diferentes universidades do país, em especial nas linhas de pesquisa relacionadas aos estudos de políticas públicas em educação e currículo para se tentar compreender a natureza e desdobramentos desta luta política.

O conjunto de demandas educacionais e curriculares foi produzido por aproximadamente 80 movimentos de ocupações de escola no estado do Rio de Janeiro. Na constituição destes coletivos de ocupações, existiram demandas gerais que foram difundidas inicialmente pelo coletivo das ocupações e outras demandas específicas foram sendo enunciadas, conforme outras instituições ocupadas foram articulando-as na pauta geral do movimento. Cadeias articulatórias se formaram, unindo demandas através de pontos nodais que foram expressos por significantes vazios em torno da reivindicação por melhores condições de ensino.

Assim pretendo investigar as demandas estudantis de algumas instituições ocupadas constituídas neste processo,tendo como foco dos objetivos gerais desta pesquisa:

a) Identificar e interpretar as demandas curriculares que constituíram a luta política das ocupações de escola, de acordo com as instituições escolares investigadas pela pesquisa e as demandas gerais apresentadas pelo movimento de ocupações de escola da cidade do Rio de Janeiro.

---

[4] Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/rj-tem-14-escolas-ocupadas-diz-secretaria-de-educacao.html>. Acesso em 21 de Nov.de 2019.

b) Identificar e interpretar as demandas específicas constituídas por escolas ocupadas investigadas (“Ocupa Mendes”, “ Ocupa Cairu”, “ Ocupa Compositor e “ Ocupa Paulo Freire”) , contextualizando as dimensões pedagógicas, sociais e territoriais que mobilizaram a construção de suas pautas de reivindicações a partir dos discursos estudantis expressos pelos atores entrevistados.

c) Analisar como se constituíram as cadeias articulatórias na época do movimento de ocupações do Rio de Janeiro com outros grupos políticos. Neste sentido, interpretarei as demandas iniciais referentes ao movimento de professores da Rede Estadual de Ensino e da rede FAETEC e posteriormente, como se aglutinaram ao discurso estudantil das ocupações de escola, formando estas cadeias.

d) Realizar o balizamento teórico desta pesquisa, apoiando me nas noções teóricas da Teoria de Discurso e formulações teóricas produzidas pelo grupo de pesquisa “ Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura” para a interpretação das demandas curriculares e específicas pesquisadas neste estudo.

e) Identificar e discorrer sobre o panorama político da luta política das ocupações de escola em 2016 na cidade do Rio de Janeiro, contextualizando a conjuntura pesquisada com as demandas estudantis constituídas pelo movimento geral e pelas instituições escolares pesquisadas.

Apoiando-me em estudos de Lopes (2018, p.140), o enfoque teórico desta pesquisa será pós-estrutural, partindo da perspectiva de que qualquer identidade ou sujeito deixam de ser concebidos como um centro fixo – uma estrutura-que garanta sua significação. Desta maneira, sujeito e identidade são constituídos em relações contextuais, não havendo possibilidade de se enunciar o que o sujeito é ou que uma identidade significa. Dessa maneira, concordo que há contextos e produções, outras possibilidades de ser e se identificar são produzidas, marcadas sempre pela lógica da contingência.

Mendonça (2010, p.482), em seus estudos, explica que os sentidos sociais são constantemente permeados por inconsistências que carregam estas noções de contingência e precariedade. Por isso, a contingência opõe-se a perspectivas universalizantes de predição social. A precariedade, por sua vez, revela que as histórias não são finitas e há inúmeras possibilidades de interpretá-las sem delimitar um cenário final. Em suma, a lógica das relações sociais não permite propriamente um “final” ou horizonte como projeto político definido.

Concordando com Laclau (1990 *apud* Lopes, 2015): as demandas são contextuais e contingenciais, produzindo sentidos para a luta política. Ao se questionar as perspectivas

racionais e estruturadas passam a ser admitidas como incoerentes e contraditórias. Por isso, a autora também defende em seus estudos que a política é construída por articulações de demandas, podendo ocorrer a equivalência destas, frente a um exterior representado como ameaça ao atendimento destas mesmas demandas (2015, p.448). Seguindo este alinhamento teórico de Laclau (1990 *apud* LOPES, 2015, p.22), acredito que a política não corresponde apenas às ações vinculadas aos dispositivos governamentais e atos legislativos. Por isso, defendendo que a política, na perspectiva discursiva, é sempre contingente, exigindo o risco da indeterminação: toda opção política é sempre uma opção em um conjunto imprevisível e indefinível de possibilidades.

A aposta da pesquisa empírica com enfoque no campo discursivo significa acreditar que a política tanto opera na estabilidade parcial como opera na sua ruptura, podendo, assim, "negociar uma série de tradições, registros estruturados com e pelos quais somos/fomos formados, admitir os deslizamentos em outras direções, recriando estes mesmos registros" (LOPES, 2015, p.449). Ao balizar essa perspectiva com o objeto pesquisado em tela, é notório que o movimento das ocupações vem a questionar assim a estruturação das políticas de currículo que, negociando novos sentidos do currículo e a pluralidade de identidades frente à construção das políticas curriculares.

Assim como Lopes (2017, p.26), compreendo que o foco na interpretação das demandas deste trabalho permite entender que as identidades dos sujeitos que atuam nas políticas são constituídas pela forma como suas demandas são incorporadas na prática articulatória. Assim, o esforço desta pesquisa vem de não se essencializar as demandas e muito menos os sujeitos constituídos e compreender as articulações das demandas que se faz na luta política.

Nesse sentido, para se compreender essas disputas na arena política, é preciso entender que as "articulações discursivas buscam fixar determinados sentidos para o currículo e constituir um imaginário para a política" (Lopes, 2017, p.25). Assim, demandas curriculares, ao serem articuladas a outras demandas no processo das ocupações, perdem sentidos particulares, equivalendo-se a outras e ganhando outros sentidos.

Por isso, este estudo exige que "questionemos pressupostos, sedimentações com o qual o/a pesquisador/a opera na interpretação de mundo" (Lopes, 2018, p.156). Sendo assim, essa produção depende de deslocamentos do que se encontra sedimentado e tais deslocamentos não são uma decisão consciente dos sujeitos, da mesma forma em que deve se combater a ideia de se essencializar demandas sugeridas pelos estudos de Laclau (2005). Por isso, o foco apenas nas demandas reforça uma suposta inexistência das identidades dos grupos, seja de

qualquer vertente ideológica que esteja inclinado. Demandas, uma vez articuladas, definem as "subjetivações dos grupos e atores sociais" (Lopes, 2018, p.156).

Partindo destes elementos de investigação, a partir da compreensão da complexidade de se identificar as demandas curriculares e educacionais de uma luta política, temos como pesquisas norteadoras deste estudo:

a) **Quais foram as demandas curriculares que constituíram o discurso da luta política do movimento das ocupações de escola?**
b) **Como se constituíram as demandas específicas das instituições ocupadas a serem analisadas nesta pesquisa?**
c) **Como se formaram as cadeias articulatórias das demandas de outros movimentos apoiadores das ocupações?**

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e se apropria dos seguintes recursos de análise empírica: 1) o levantamento bibliográfico da temática das ocupações, além do aporte teórico da Teoria Pós-estruturalista; 2) a compilação de informações das páginas das redes sociais relativas às ocupações, mídias alternativas e posicionamentos do governo Pezão nas suas páginas oficiais; 3) Entrevistas semiestruturadas com 16 estudantes dividindo-se em grupos de 4 estudantes de cada instituição escolhida(Colégios Estaduais Visconde de Cairu, Compositor Luis Carlos da Vila, Paulo Freire e Mendes de Moraes); 4) Entrevistas semiestruturadas com lideranças sindicais (em torno do que articularam suas demandas ao movimento das ocupações (SEPEe FAETEC).

O material empírico desta tese utilizará como análise, os depoimentos de 16 estudantes das 4 instituições escolares como mencionado anteriormente. A análise constituirá na interpretação destas demandas educacionais e curriculares dos estudantes por meio de textos virtuais, identificando possíveis articulações durante o processo e mudança destas mesmas demandas ao se equivalerem na arena de disputa política. Estes textos virtuais possibilitaram uma compreensão de significado de currículo destes atores numa lógica de fixação provisória e contingente.

O Colégio Estadual Mendes de Moraes[5] possui 56 turmas, 2482 alunos e pertence a Metropolitana III. A escola é composta pelo segmento pelo Ensino Médio regular e fica localizada no bairro da Ilha do Governador, Zona Oeste da cidade.

[5] https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-n%C3%BAmeros Acesso em Abril de 2020

O Colégio Estadual Visconde de Cairu possui 51 turmas, 1850 alunos e pertence a Metropolitana III. A escola é composta pelo segmento do Ensino Médio regular e fica localizada no bairro do Meiér, Zona Norte da cidade.

O Colégio Estadual Compositor Luiz Carlos da Vila possui 30 turmas,1167 alunos e pertence a Metropolitana VI. A escola é composta pelo segmento do Ensino Médio regular durante o período matunino e vespertino e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no período noturno.Fica localizado no bairro de Manguinhos, Zona Norte da cidade.

O Colégio Estadual Paulo Freire possui 23 turmas, 743 alunos e pertence a Metropolitana III. A escola é composta pelo segmento do Ensino Médio regular e fica localizado no bairro do Andarai, Zona Norte do Rio de Janeiro.

Todos os estudantes entrevistados para esta pesquisa já concluíram o Ensino Médio em suas respectivas instituições e residem até hoje na cidade do Rio de Janeiro. Alguns ingressaram em cursos de graduações nas universidades públicas, outros se inseriram em ocupações de emprego no mercado de trabalho. Uma das ex ocupantes entrevistadas encontrava –se grávida. Há entrevistados que ainda mantém contato com a instituição escolar, outros perderam o vínculo em virtude das questões referente ao cotidiano atual de sua rotina.

Noções de estudo

Para compreender esse processo de articulação de demandas, utilizei a noção de articulação em Laclau. O autor (1985) define articulação como qualquer prática que estabeleça relação entre elementos, de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. Nesse sentido, ao propor uma pesquisa focada nas demandas educacionais e curriculares, assumo a tarefa de compreender suas produções na constituição dessa luta e suas possíveis articulações, visando também disputar os sentidos da qualidade da educação de maneira provisória e contingente. Identifico como essas demandas se constituem em diferentes momentos no movimento, frente à articulação de demandas de outros movimentos que se aglutinaram à pauta inicial das ocupações.

Dessa maneira, a Teoria de Discurso, de Ernesto Laclau (2011, 2013), é importante para a análise da constituição das demandas do movimento de ocupação de escolas e para a constituição de uma articulação frente ao antagonismo. Afinal, defendo que essa luta política se consolida no campo educacional a partir do antagonismo à gestão do governo Pezão, que se agrava no início de 2016, em um contexto contingencial e precário.

Para este estudo, considero o significado do discurso que constitui o movimento de ocupações de escolas por meio da articulação de um conjunto de demandas a partir do

processo da luta estudantil, bem como focalizo as disputas existentes em relação às políticas curriculares da SEEDUC. As noções de **discurso, demandas** e **antagonismo** são assim o balizamento teórico do trabalho, a partir da Teoria de Discurso, de Ernesto Laclau e de ChantalMouffe, bem como de estudos, discussões sistemáticas e formulações do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura, coordenado por Alice Casimiro Lopes, que pauta numa abordagem pós-estrutural de currículo. Busco refletir também sobre como novos movimentos sociais se apresentam no campo da educação disputando a hegemonia das posições políticas no conjunto da sociedade.

À luz dos estudos da teoria de Laclau, Burity (2008, p.66) define discurso como "uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes. É a parte inseparável da ontologia social dos objetos". O autor exemplifica, em seus escritos, a ideia de discurso em duas situações: em primeiro lugar, em seu sentido comum, ou seja, não técnico, e outra como ativação de recurso linguístico, portanto uma fala. No linguajar corriqueiro, associa-se discurso a uma fala estruturada, de uma pessoa em determinada posição, como um parlamentar, presidente ou liderança sindical. Uma segunda referência associa o termo discurso às ciências humanas do século XX, pois foram as primeiras a conseguir construir formulações no campo da ciência, a partir de trabalhos como o de Ferdinand Saussure, em que se formulou um sistema de regras de produções e sentidos. Problematiza-se, ainda, a ideia de uma realidade objetiva para dar significação à produção dos sentidos.

Para a compreensão da constituição do conjunto das demandas do movimento das ocupações em meio às disputas pela significação dos sentidos do currículo, apresento à tese a noção de demanda. Laclau (2013, p.22) define demanda social como uma espécie de "unidade mínima no campo político. Dependendo do seu atendimento, pode transformar-se em outras demandas, formando a articulação de várias reivindicações". Nessa perspectiva, é possível identificar um processo de articulação de demandas ao longo do tempo (seja entre atores de diferentes instituições ocupadas ou outros movimentos de educação, marcado pela contingência da luta política). O autor (LACLAU, 2013) ressalta que "o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação". Explica, em estudos anteriores (LACLAU, 1985), que os sujeitos não podem ser a origem das relações sociais, dependendo de condições discursivas de possibilidades precisas.

Consequentemente, as demandas curriculares constituíram as motivações da luta política dos estudantes. Contudo, no momento em que os estudantes presenciam o movimento grevista dos professores (em março de 2016), iniciam um processo de construção de seu

movimento e, a partir do corte antagônico frente à política curricular do governo Pezão, se constituem enquanto movimento político.

Mendonça (2012, p.218-219) define a noção de corte antagônico como uma dimensão negativa externa ao discurso antagonizado e privilegiado em relação às lógicas diferenciais da identidade. Concorda com a interpretação de Norval de que há limitações na noção de antagonismo de Laclau e Mouffe. Os autores defendem que a noção de antagonismo (1993) depende da existência de limites antagônicos, sempre negativos, condição *sinequa non* para a existência de uma identidade política. Mendonça (2012, p.219) enfatiza ainda que essa noção se limita à compreensão dos fenômenos políticos aos processos políticos e relações antagônicas detectadas. Dessa maneira, apoiando-se em Norval, o autor ressalta que antagonismo não seria uma forma de identificação política negativa, que serviria de possibilidade para uma determinada construção discursiva, mas sim a própria produção de sentidos. Nessa lógica, também me aproprio da noção de corte antagônico ao longo da tese.

Mendonça, respaldando-se em Mouffe (2010, p.486), esclarece a noção de antagonismo:

> Tomado em seu sentido muito estrito, resulta na própria impossibilidade de constituição objetiva e necessária e uma totalidade discursiva, em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena. Nesse sentido, o discurso vinculado à agenda da gestão educacional do governo estadual, supostamente representa a negação do discurso das ocupações de escola, de modo que a presença do "outro" impede a possibilidade de constituição plena do outro. (MENDONÇA, 2012, p. 468).

A existência deste outro é determinante para a condição da possibilidade ou impossibilidade das ocupações de escola. Quando os estudantes ocupantes reconhecem que o projeto do governo Pezão é desprovido do que o que esses reconhecem como "educação de qualidade", há o reconhecimento do "outro" e a constituição de sua luta política. Desse modo, iniciam-se as disputas desses dois projetos frente às políticas curriculares.

Os Caminhos de Estudo e o Corpus da Pesquisa

Foi necessária uma apropriação da literatura da temática e levantamento bibliográfico da temática das ocupações de caráter ainda atual, embora incipiente no recorte destinado à constituição das demandas curriculares desses estudantes. Devido a pluralidade de experiências em diferentes instituições ocupadas de vários estados do Brasil, é possível encontrar certa diversidade de estudos, conferindo diferentes recortes empíricos a estas pesquisas iniciadas há cerca de quatro anos (após a primeira experiência de São Paulo, em

2015). No entanto, há trabalhos de alguns pesquisadores que consideramos de suma relevância para o aprofundamento do objeto.

Salomão Ximenes (2015, 2016) foi o primeiro pesquisador com vínculo a universidade federal (Universidade do ABC) a destinar uma contribuição para a pesquisa sobre as ocupações, ao organizar, inicialmente em seu *blog* "Política, Direito e Educação"[6], informações referentes a proposição ao projeto de "reorganização escola" no estado de São Paulo durante o governo Alckmin, que constituiu o processo de ocupações no ano de 2015. São evidenciadas também publicações de outros autores referentes à resistência estudantil, dos estudantes secundaristas sobre o processo. O pesquisador se uniu a um grupo de professores (Gabriela Lotta, Erika Yamada e Wilson Mesquita de Almeida) da mesma universidade, propondo-se a estudar a proposta do governo de São Paulo, conseguindo, ao final, elaborar um relatório denominado "Análise da política pública de Reorganização Escolar pelo governo do Estado de São Paulo". Tal documento elucida que o projeto de Geraldo Alckmin partiu de uma premissa equivocada da lógica da "diminuição de ciclo" e da "melhoria do desempenho escolar" sem consistência teórica baseada em estudos empíricos que evidenciassem os resultados dessa conclusão do estudo da secretaria. O estudo do grupo de professores, materializado neste texto, trouxe subsídios e dados para uma argumentação mais aprofundada do campo crítico da educação, contrário ao projeto de reorganização. Salomão Ximenes, juntamente com a professora Carmem Sylvia Vidal Moraes, também organizou o dossiê de artigos científicos, intitulado "Políticas Educacionais e Resistência Estudantil" da revista *Educação e Sociedade*. O trabalho reuniu seis artigos que se configuraram como resultado de pesquisa e análise desenvolvida por alguns participantes do grupo de professores "Rede Escola Pública e Universidade", reconhecendo a importância da articulação destes dois espaços para a defesa do direito à educação. Os artigos focalizam tanto a temática do projeto da "reorganização escolar" como a luta política das ocupações de escola intitulada pelos autores como resistência estudantil.

O livro "Escolas de luta", lançado em 2016, organizado pelos autores Marcio Ribeiro, Jonas Medeiros e Antonia Campos, foi a primeira a obra publicada abordando a constituição da luta política das ocupações de escolas no estado de São Paulo. O estudo focaliza-se no alastramento repentino das ocupações nas diferentes zonas da capital, se desdobrando para o interior do estado. Direcionam a abordagem, também, nas ameaças e violências policiais vivenciadas pelos estudantes, segundo a versão destes atores, e nas suas estratégias, também

---

[6] Disponível em: <https://blogdosalomaoximenes.wordpress.com/2015/12/01/sobre-o-constrangedor-estudo-que-justificaria-a-reorganizacao-escolar-em-sao-paulo/>Acesso em: 22 de Dez. de 2019.

na atuação que denominam como “resistência” ao plano de governo da reorganização que pretendia fechar 94 escolas. Embora o estudo centralize sua abordagem na perspectiva de abrir vozes para estes estudantes com visão positivada, levanta informações iniciais relevantes sobre as formas de auto-organização e ativismo do movimento.

A revista “Educação e Temática Digital”organizou um dossiê intitulado “(Des)ocupar é existir?” de v. 19 nº 1, no início de 2017, composto por 8 artigos científicos focados na temática das ocupações das maneiras mais diversas, atribuindo um foco central ao ativismo juvenil neste processo para, assim, focar em seus principais questionamentos frente à educação pública na contemporaneidade. Para além das ocupações como eixo, alguns artigos (COSTA& SANTOS, PAES& PIPANO, COSTA & SANTOS, MAFRA & MELO, GROPPO, TREVISAN E BENETTI) trouxeram temas que transversalizaram a existência deste movimento, como a política de reorganização escolar de São Paulo, discussões relativas à “Gênero e Sexualidade” e a potencialidade nos novos movimentos políticos, ou seja, discussões que também tangenciam elementos importantes para análise deste objeto.

Ainda que existam pesquisas no campo direcionadas a compreender ativismo juvenil e novas configurações de mobilizações das ocupações de escola no Brasil, poucas investigações se propõem a interpretar como essas demandas curriculares se inserem no discurso dessa estudantil luta política. Por isso, a relevância deste estudo se constitui na sua própria natureza de investigação para a pesquisa em estudos do currículo. No Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), há algumas dissertações relativas às ocupações de escola, no entanto a centralidade direciona-se aos estudos nas linhas de pesquisa sobre “Juventude” ou “Movimentos Sociais”. Nenhum trabalho, até então, tem como foco fundamental a produção das demandas curriculares a partir do processo das lutas das ocupações de escolas no Brasil. Ao digitarmos o termo “ocupações de escolas” nesta plataforma[7], surgem, na busca de pesquisa, apenas duas dissertações: a primeira abordando o movimento ocorrido em São Paulo, de maneira objetiva, e a outra dissertação apenas transversalizando as ocupações como um dos saberes periféricos que transgridem a educação tradicional. No entanto, se digitarmos o termo “escolas ocupadas” no item “Busca”, surge uma totalidade de onze trabalhos (nove dissertações e dois teses), em que três delas não se relacionam a temática do movimento de ocupações de escola.

Dentre esses, oito estudos restantes relacionados diretamente ao tema, quatro estudos (VIANNA, 2017; CORREA, 2017; AYMONIN, 2017; AZEVEDO, 2018) de dissertação que

[7]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 22 de Dez. de 2019.

se dedicam a analisar as ocupações no estado do Rio de Janeiro, por diferentes focos de análise, tais como: redes sociopolíticas dos estudantes, novas práticas educativas e informacionais das ocupações, abordagem territorial das experiências do movimento e processo de mobilização dos estudantes. É importante salientar que para o auxílio deste presente estudo foram consultados esses trabalhos de dissertação com certa regularidade, para algumas informações pontuais. Uma tese de doutorado (FERREIRA, 2017) concentra-se no estudo das ocupações de escolas realizadas pela juventude em Porto Alegre. Duas pesquisas de dissertação analisam o processo das ocupações de estudantes no estado do Espírito Santo (REAL, 2016; CASTELLO, 2016), uma delas (CASTELLO) direcionando foco empírico no ambiente universitário (Universidade Federal do Espírito Santo) e a atuação dos grupos ativistas LGBT no contexto do movimento. A outra dissertação (REAL) focaliza sua empiria no engajamento político dos jovens nas escolas públicas da cidade de Vitória. Dentre dissertações que diretamente possuem o recorte de pesquisa centralizado no processo das ocupações do Rio de Janeiro, o trabalho mais relevante para este estudo foi a dissertação de AYMONIN (2017), pois seu estudo baseou-se na compreensão do mapeamento informacional de algumas ocupações, seja interpretando as notícias das páginas virtuais ou informações da grande mídia vinculadas ao movimento. Transversalizando com meu estudo de pesquisa identifiquei, neste trabalho, elementos importantes para interpretação da produção das demandas das ocupações que eram visibilizadas sistematicamente nos espaços informacionais das páginas da internet. Além disto, a potencialização das mídias cibernéticas no movimento das ocupações de escola facilitou a comunicação no processo negociação das pautas reivindicadas naquele momento.

Pesquisa em veículos de comunicação: Através de uma compilação das informações relativas ao período do processo das ocupações do Rio de Janeiro no ano de 2016, em veículos de grande imprensa (O Globo, O Dia, Extra, O Estadão etc.) até meios de comunicação de caráter alternativo (Carta Capital, Nexo Jornal, Esquerda Diário, etc.), fiz o levantamento das diversas perspectivas de abordagem quanto a propagação da informação. As expressões de busca no Google, relativas às manchetes de circulação serão: “ocupações de escola”, “ocupações Rio de Janeiro”, “escolas ocupadas 2016”, “estudantes ocupando escolas”, “greve estadual da educação”, “movimento das ocupações Rio de Janeiro” e “após ocupações”.

Análise das páginas da web: Busco interpretar os discursos acerca do sentido de “qualidade de educação”do movimento das ocupações através de um levantamento de memórias na internet, principalmente de páginas de redes sociais, como*Facebook* e *Blogs*

direcionados ao movimento “ocupa”, que resgatam as reivindicações estudantis e episódios políticos desse processo. Interpreto diferentes momentosdo processo das ocupações (inicial, momentos de negociação, auge quantitativo, término), compilando os discursos que constituem os projetos curriculares que se antagonizam entre Ocupações de Escola e Governo Pezão.O balizamento da análise que compõe o *corpus* de estudo desta tese respalda-se na Teoria do Discurso, identificando as demandas educacionais e curriculares levantadas pelos estudantes nas páginas individuais das instituições ocupadas no *Facebook*.

Nas páginas individuais do *Facebook* das instituições ocupadas, é possível encontrar também textos virtuais que elucidam as formas de organização de cada movimento, divulgação de mensagens em tempo real, que evidenciam as mudanças na disputa hegemônica, e possíveis estratégias de articulação política. A pesquisa se centrará na análise das páginas de quatro escolas ocupadas, levando-se em consideração a possibilidade de diálogo com os estudantes oriundos dessas instituições durante o percurso da empiria e suas diferentes localizações territoriais e sociais. Como já sinalizado anteriormente, serão investigadas as páginas virtuais dos colégios estaduais. A escolha destas quatro escolas possui justificativas empíricas variadas que serão explicitadas nas seções do segundo capítulo com base nas marcas institucionais apresentadas por esses colégios e diferentes especificidades das demandas enunciadas pelos quatro movimentos a serem analisados:

Quadro 1 – Páginas analisadas

Nome da página	**Endereço eletrônico no *Facebook***
“Mendes em luta”	https://www.facebook.com/pg/OcupaMendes/about/?ref=page_internal
“Cairu Resiste”	https://www.facebook.com/OcupaCairu/
“Paulo Freire em luta”	https://www.facebook.com/PauloFreireEmLuta/
“Compositor em luta”	https://www.facebook.com/ocupacompositor/

Entrevistas com os ocupantes de escolas: Foi utilizado o método de entrevistas estruturadas gravadas, seguindo um roteiro de perguntas elaboradas, de maneira que abrangessem os seguintes itens: nome, sexo, idade, onde trabalha ou estuda, escola em que ocupou e onde mora.

A realização das entrevistas reuniu um conjunto de falas de estudantes que serão elementos empíricos centrais para o foco da presente pesquisa, objetivando compreender a significação da luta política das ocupações, a compreensão das demandas curriculares e

educacionais e de que maneira ocorreu a sua ampliação mediante a articulação de outros movimentos. As diferentes realidades territoriais e educacionais destas instituições escolares e os distintos processos de constituição do movimento de cada escola elucidaram um conteúdo de suma relevância para a interpretação da pesquisa.

As questões que nortearam a abordagem da entrevista foram as seguintes:

Quadro 2 - Perguntas abertas para os ex ocupantes

1)O que você mais se lembra do processo das ocupações?
2) Como você participou?
3) Como você soube?
4) Como você se informou sobre a ocupação?
5) De que forma ela se iniciou?
6) O que te motivou politicamente a participar?
7)Como foi para você essa experiência de militância?
8) Como vocês decidiam sobre as deliberações do coletivo? (seja relativo ao cotidiano das atividades das ocupações ou direcionadas a reivindicações das pautas políticas)?
9) Quais eram as maiores reivindicações do coletivo naquela época?
10) Alguma pessoa ou grupo teve influência na construção destas reivindicações?
11)Que momentos você se recorda que foram decisivos para a conquista destas reivindicações?
12) Por que vocês reivindicavam essas pautas?
13) Que atividades pedagógicas propostas na escola mais te marcaram no momento das ocupações?
14) De que maneira o coletivo atuou intervindo nas decisões da escola ou do currículo após as ocupações?
15) Que relações políticas se estabeleceram com a comunidade escolar após as ocupações?
16) O que mudou na sua instituição?
17) O que permanece da mesma forma?

Estas questões foram formuladas em conjunto com a orientadora de doutorado, levandoem consideração o recorte da pesquisa e as noções pós-estruturais a serem discutidas no trabalho.

O tratamento das gravações das entrevistas seguiu os seguintes passos:

Transcrição de entrevistas

a) Leitura do conteúdo gravado, correlacionando-as com as questões norteadoras e noções conceituais da pesquisa e;
b) Interpretações destes discursos estudantis à luz dos referenciais teóricos escolhidos e desdobramento do capítulo de análise.

Critérios para escolha dos participantes da entrevista:

a) Ter sido estudante matriculado pertencente à instituição que ocupou;
b) Ter participado do processo das ocupações e;
c) Ter condições suficientes de responder às questões da entrevista.

O resultado da análise das respostas deste roteiro orientará a delimitação das noções conceituais a serem exploradas no capítulo 2. As demandas estudantis das ocupações foram constituídas a partir das diferentes realidades institucionais e sociais de cada escola, por isso interpretaremos as demandas específicas articuladas à cadeia articulatória, a partir do acesso a este material empírico das entrevistas proveniente dos discursos estudantis registrados.

Acompanhamento das informações das mídias alternativas nas redes sociais:

Após o marco das Jornadas de Junho, novas reconfigurações de jornalismo e de informações promoveram outras formas de ferramenta e construção de informações alternativas. Assim, convergiu-se, no espaço das redes sociais, o chamado **midiativismo**.Segundo Rodrigues e Aguiar (2017, p.2), a perda do monopólio na veiculação das notícias por parte da grande mídia ficou exposto na eclosão das manifestações de junho com a emergência de uma nova forma de narrar os acontecimentos, propiciando um ambiente favorável à interação de uma forma de produção. Iniciada com coberturas em tempo real de manifestações, essas coberturasmidiativistas começaram a narrar o fato a partir do ponto dos manifestantes, através de *smartphones* e acesso 3G, que transmitia ao vivo uma publicação simultânea.

Logo, após a existência e visibilidade da rede Mídia Ninja, novos coletivos começaram a existir atrelados a novas configurações de rede (RODRIGUES; AGUIAR, 2017, p.2). Com o passar do tempo, essas redes ampliaram suas pautas, fazendo coberturas referentes aos direitos humanos, diversidade étnica, cultura, política, meio ambiente e movimentos de juventude. A vertente ideológica predominante destas redes midiativistas possuem inclinação de ordem ideológica anarquista. No momento em que essas redes identificam o movimento de ocupações como autonomista na sua forma de articulação e autônomo na natureza política da maioria das instituições ocupadas, inicia-se uma aderência à rede de apoio de militantes solidários. Assim, compilei as informações relativas à organização política do movimento, atos públicos, cotidiano e eventos específicos, momentos de negociação e ocupação da SEEDUC pelos estudantes das seguintes mídias alternativas e páginas específicas que acompanharem este processo ao longo de 2016:

Quadro 3 – Páginas da web

Nome da rede midiativista	**Página na web**
Mídia Ninja	http://midianinja.org/
Coletivo Mariachi	https://www.facebook.com/coletivomariachi/
Mídia Independente Coletiva	https://www.facebook.com/midiaindependentecoletiva/

Rede de Informações Anarquistas	https://www.facebook.com/redeinfoa/
Rede Fotoguerrilha	https://www.facebook.com/fotoguerrilha/
Escolas de luta	https://www.facebook.com/EscolasRJemLuta
Não fechem minha escola	https://www.facebook.com/pg/naofechemminhaescola/

Entrevistas com lideranças sindicais de outros movimentos de educação (SEPE e FAETEC) e análise das respectivas páginas: Outras frentes e movimentos de educação tinham como discurso constitutivo o corte antagônico do governo Pezão. As demandas inerentes as suas lutas políticas foram se articulando às demandas das ocupações, equivalendo-se e ampliando a cadeia articulatória.

Buscou-se interpretar as demandas equivalentes e as cadeias discursivas existentes entre esses grupos sociais antagônicos à gestão administrativa do Estado. Identifiquei maneira em que o discurso estudantil das ocupações articulou as demandas sociais de outros movimentos, tais como SEPE e FAETEC.

Outra hipótese a ser analisada será a significação da luta política e a defesa do sentido da qualidade da educação do movimento das ocupações ao incorporarem essas reivindicações de outros movimentos de educação.

Esta análise compreenderá as demandas equivalentes e as cadeias discursivas existentes entre o corte antagônico destes movimentos e a gestão do governo Pezão. Identifiquei de que maneira estas demandas educacionais (SEPE e FAETEC) se articularam ao movimento das ocupações. Visto isso, também interpretarei os documentos oficiais relativos ao período dos movimentos grevistas do SEPE, através das memórias, boletins e notas publicadas em seu site oficial (http://www.seperj.org.br/)[8]. Centrei maior análise nas notas e publicações referentes à articulação da luta política entre as ocupações e o movimento grevista.

As questões que nortearam a entrevista com os representantes sindicais são:

Quadro 4 - Entrevista com os representantes sindicais

1. Você lembra qual eram as principais reivindicações do movimento grevista de qual você participava em 2016?

[8] Na pesquisa, obtive dificuldade em encontrar informações anteriores do site oficial do SEPE. Ao procurar a entidade, em espaço físico, para obter esclarecimentos sobre a retirada das notícias relativas à greve de 2016, obtive a informação de que a diretoria do sindicato retirou o histórico daquele ano por razões de ordem jurídica. Através deste programaWaybackMachine, pude acessar resoluções, informações e boletins importantes da entidade para este estudo. O programa (http://archive.org/web/web.php) permite acessar um banco de dados da internet, sem fins lucrativos, que funciona como uma máquina do tempo, encontrando páginas arquivadas desde 1996.

2.	E, qual foi sua primeira aproximação com o movimento das ocupações de escolas?
3.	Quais as reivindicações que foram unificadas durante o movimento de greve?
4.	Que memórias você possui deste momento de aglutinação destes movimentos de educação (ocupação de escola e o movimento o qual você pertencia)?
5.	Você considera que houve mudanças políticas no movimento grevista da sua categoria após esse processo de unificação das lutas e aglutinação das pautas com as ocupações? Se sim, mencione em quais aspectos.
6.	O que você acha que o movimento das ocupações de escolas "deixou" após seu ciclo de lutas finalizado naquele momento?

As perguntas sugeridas para esta segunda parte da entrevista ainda estão em análise da orientação e do direcionamento empírico futuro do trabalho.

O tratamento das gravações das entrevistas seguiu os seguintes passos:

Transcrição de entrevistas

a) Leitura do conteúdo gravado correlacionando-as com as questões norteadoras e noções conceituais da pesquisa e;
b) Interpretações destes discursos à luz dos referencias teóricos escolhidos e desdobramento do capítulo de análise.

Critérios para escolha dos participantes da entrevista:

a) Ter participado do movimento de greve da sua categoria no ano de 2016 durante o processo das ocupações;
b) Ter tido contato e diálogo com os ocupantes de escola e;
c) Ter condições suficientes de responder às questões da entrevista

Por fim, ao apresentar os caminhos metodológicos da presente pesquisa, concordo com os estudos de Lopes (2018, p.135), é importante enfatizar que as pesquisas realizadas no campo das políticas curriculares sobre a perspectiva pós-estrutural procuram dês-sedimentar os fundamentos das questões existentes nas teorias de currículo, questionando o universalismo de um currículo acadêmico. Neste sentido, ao me apoiar na perspectiva laclauliana, acredito que interpretar demandas de uma luta política exige compreender que não há uma suposta identidade de grupos, elas, uma vez articuladas, definem as subjetivações dos grupos e atores sociais (2018, p.156). Por isso, para uma interpretação do material empírico que se alinhe ao entendimento da produção destas demandas por diferentes grupos, acredito na necessidade de me apoiar nos pressupostos das noções da teoria do discurso que aprofundo a seguir, buscando, também, compreender as tensões da arena política no campo curricular de educação.

Para a compreensão dos caminhos do estudo desta tese e entendimento do cenário político específico das ocupações do Rio de Janeiro, o capítulo introdutório apresenta as noções teóricas “demandas curriculares” e “demandas educacionais” como balizamento para a compreensão do conjunto de reivindicações das ocupações da cidade do Rio de Janeiro. Em seguida, discorre-se sobre o cenário político específico desta luta política, estabelecendo um panorama elucidativo para a compreensão dos capítulos posteriores e pesquisa investigativa.

No segundo capítulo, elejo as noções teóricas “políticas curriculares”, “demandas”,“discurso” e “antagonismo” como noções necessárias para as discussões acerca do estudo pesquisado, nos apoiando na Teoria de Discurso, de Ernesto Laclau, e nas formulações teóricas do grupo de pesquisa “Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura”, coordenado pela professora doutora Alice Casimiro Lopes. Visto isso, busco o entendimento das referidas noções nessas seções, a partir da constituição das demandas educacionais e curriculares do movimento de ocupações de escola do Rio de Janeiro. Essa parte da pesquisa se configurou num percurso teórico através de leituras de texto de autores com estudos com enfoques pós-estruturais ou pertencentes ao campo do currículo, como LACLAU, MOUFFE, MENDONÇA, LOPES, BURITY e MACEDO.

No terceiro capítulo, intitulado “Movimentos de Ocupações de Escola”, o estudo se concentrará em interpretar discursos estudantis e demandas referentes a alguns movimentos de ocupações do Rio de Janeiro, fitando, nas entrevistas estudantis e páginas da internet dos movimentos escolhidos e de mídia alternativa, a análise empírica necessária para identificar os tipos de demandas, suas cadeias articulatórias e formação de demandas a partir da luta pela significação e qualidade na educação. Identifiquei nesta pesquisa o corte antagônico dos movimentos de ocupações de escola ao governo Pezão(2014-2018), porém compreendo as diferentes singularidades existentes em cada coletivo de ocupações na constituição das demandas. A seção inicial de abertura do capítulo interpreta as demandas e discursos do movimento de São Paulo, pelo fato da experiência dessa luta política (em 2015) ter gerado um encadeamento no país e por apresentar diferentes possibilidades referentes à constituição desse movimento em relação às ocupações do estado do Rio de Janeiro. Na seção seguinte, serão descritos os primeiros contatos com o estudo da tese através da vivência em algumas ocupações, interpretando os sentidos de qualidade atribuídos por esses coletivos de ocupações, e a constituição de suas demandas. Nas seções posteriores, focalizaremos o estudo nos movimentos de ocupações escolhidos para a pesquisa (Ocupa Mendes, Ocupa Cairu, Ocupa Compositor, Ocupa Paulo Freire), interpretando as demandas constituídas pelos respectivosmovimentos através da compilação do material empírico das suas páginas de

Facebook e entrevistas realizadas com quatro estudantes de cada instituição. Na última seção, interpreto discursos estudantis após a finalização da luta das ocupações de escolas, levando em consideração o recorte temporal desse material empírico.

Já o capítulo 4 intitulado “As articulações das ocupações de escolas com os movimentos de educação grevistas (SEPE e FAETEC)” se centrará em identificar a formação das cadeias articulatórias de outros grupos políticos que se aglutinaram ao conjunto de reivindicações do movimento de ocupações do Rio de Janeiro. Neste sentido, suponho que demandas iniciais referentes ao SEPE e FAETEC, tenham se enfraquecido, unindo-se a um discurso aglutinador das ocupações de escola. Nas primeiras seções do trabalho, descrevo a constituição do movimento dos professores através da representação de seus sindicatos (SEPE e SINDPEFAETEC). Nas sessões seguintes, interpretei o discurso dos professores, identificando o corte antagônico apresentado pelos seus movimentos que se articularam à cadeia de discursiva do movimento de ocupações de escolas, disputando sentidos de qualidade nas respectivas redes estaduais.

1 O MOVIMENTO DE OCUPAÇÕES DE ESCOLA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO E A CONSTITUIÇÃO DE SUAS DEMANDAS

1.1 A formulação das políticas curriculares da SEEDUC e as demandas curriculares do movimento de ocupações de escola.

O primeiro capítulo da tese do estudo em tela pretende definir as noções teóricas referentes a "demandas curriculares" e " demandas educacionais", evidenciando as principais reivindicações junto a pauta do movimento ampliado de ocupações da cidade do Rio de Janeiro .Para a compreensão dos capítulos posteriores (3 e 4) direcionados ao campo de pesquisa desta tese e entendimento do cenário político específico das ocupações do Rio de Janeiro, subdividi este capítulo introdutório referente a estas noções de estudo exploradas no trabalho e contextualização dos momentos relevantes da luta política das ocupações.

Para maior entendimento da constituição das demandas curricularesno processo das ocupações, é necessário localizar o contexto da formulação e produção destas políticas curriculares implementadas pela SEEDUC ao longo dos últimos anos e seu balizamento teórico enquanto vertente curricular na rede estadual de ensino. No ano de 2016, como já mencionado, a SEEDUC, na sua gestão do governo Pezão, instituíam se como políticas curriculares centrais: o Currículo Mínimo, a avaliação do processo de ensino de aprendizagem pela prova do SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), além da redução da carga horária do ensino de Filosofia e Sociologia, na grade curricular do Ensino Médio, para um tempo semanal.

A formulação inicial da política do Currículo Mínimo se iniciou em de 2011 na gestão estadual do Governo Sérgio Cabral. A Secretaria do Estado do Rio de Janeiro apresentou a política curricular intitulada "Currículo Mínimo" destinado ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, tendo continuidade da sua efetivação no governo Pezão (2014-2018). Para alguns movimentos de educação e teóricos do campo do currículo, estreia-se um processo regulatório do trabalho pedagógico. Pereira e Oliveira (2014, p.1675) ressaltam que, embora o Currículo Mínimo tenha evoluído gradativamente, criou-se um modelo de centralização curricular a partir de uma política controle que regula o trabalho docente, vinculando bonificações salariais mediante a aplicação do Currículo Mínimo. Assim, o "mínimo"[9] seria assegurado como política de resultados de avaliação, como IDEB, já que os

[9] Atribuições educacionais aos docentes nos documentos do Currículo Mínimo: Cumprir 100% do Currículo Mínimo; participar de todas as avaliações internas e externas, efetuar o lançamento das notas dos alunos nas

números anteriores a 2010 foram responsáveis pela política da chamada “crise curricular” no Estado.

Desde o momento da sua efetivação, o “Currículo Mínimo” foi duramente criticado pelos movimentos de educação, acusando as diretrizes norteadoras destas políticas de responsabilizarem os professores pelos resultados no processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando suas condições de trabalho. Em documento produzido no XXI Encontro Estadual de História da ANPUH (Associação Nacional de Pesquisadores de História) sobre considerações acerca da política do Currículo Mínimo, os pesquisadores e docentes afirmam que esta política curricular tem imposto mecanismos de controle ou imposições do sistema educativo aos fazeres docente (2014, p.7).

O pesquisador Luis Carlos Freitas (2014) levanta, no conjunto de suas investigações empíricas, a interferência dos reformadores da educação na formulação e implementação das políticas curriculares, como o “Currículo Mínimo”, obedecendo a princípios norteadores desta vertente interpretada como mercadológica, como eficiência, meritocracia, avaliação e política de responsabilização. Deste modo, Freitas sinaliza uma influência desta vertentemercadológica através de políticas de responsabilização que condicionam cobranças de resultados ao corpo docente que gerem estatísticas de melhoria na qualidade da educação.

Já Carlos Alberto da Silva Costa (2017), em sua dissertação intitulada“*A construção da política curricular no Rio de Janeiro 2010 a 2012 (o Mínimo como resultado*)”, orientada pelo professorEverardo Paiva de Andrade, analisa o processo de implementação do Currículo Mínimo de 2010 a 2012. O estudo também reflete a interferência dos reformadores nas políticas curriculares da rede estadual. Assim, Costa (2017) esclarece o desdobramento desta política, ressaltando que:

> Além disso, há um sistema de bonificação, avaliações padronizadas, além da substituição do secretário de educação por um gestor empresarial, a fim de atender a uma necessidade de produção de resultados. Para que se obtenha uma melhor compreensão global da origem desses pressupostos, é importante o estudo dos sentidos da terminologia os reformadores empresariais tendo como pano de fundo o Sistema Educacional Americano. Primeiramente, é importante elucidar que reformadores empresariais é uma expressão usual para classificar os que lideraram a reforma na educação americana desde a década de 1980, aprimorando-a em 2002. Essa ideologia influenciará os reformadores empresariais brasileiros, marcadamente, com a nova política curricular instaurada no Rio de Janeiro, já que os estadunidenses

---

formas e prazos estabelecidos; alcançar o mínimo de 95% dos resultados de cada meta do IDERJ (avaliação estadual) do ensino regular da unidade escolar, alcançar, no mínimo, 80% dos resultados de cada meta do indicador da Educação de Jovens e Adultos presencial da escola e ter, pelo menos, 70% de frequência presencial da escola e, também, pelo menos 70% de frequência presencial no período da avaliação, que corresponde ao ano letivo. Site Conexão Professor.Disponível em: <conexaoprofessor.rj.gov.br>Acesso em: 22 de Dez. de 2019.

> foram os primeiros a implementar, na área da educação, os ideais mercadológicos.(COSTA, 2017, p.41)

A ideologia dos reformadores, agregada especificamente no Brasil, tem, prioritariamente, uma preocupaçãoem suprir a produção da mão obra, estabelecendo um exército de reserva de trabalhadores e secundarizando a formação acadêmica dos educandos. Freitas afirma em outro estudo que:

> No caso do Brasil, as corporações fizeram uso da exploração de bolsões de mão de obra barata como a população do campo e as forças de trabalho feminino, entre outros. Nesta fase, os empresários não necessitaram de uma boa estrutura educacional. Hoje, no entanto, tais bolsões já não dão conta de abastecer as necessidades de mão de obra. Quando tais bolsões diminuem, continua-se a necessitar de mais mão de obra. Entram em cena os estrangeiros desocupados em seus países. Chegam, só em São Paulo, 30 por dia. A contínua necessidade de mão de obra pode fazer com que a renda média paga aos trabalhadores de setores inteiros da economia comece a crescer. Salários pagos são um componente fundamental na definição do lucro. Usualmente, os processos de fabricação também tendem a se sofisticar para intensificar a força de trabalho, exigindo tais processos mais educação. (FREITAS, 2014, p.49)

Deste modo, há uma tentativa de suprir as necessidades da lógica da produtividade através de uma força de trabalho qualificada por noções educacionais básicas que garanta a mão de obra necessária para a economia brasileira. Atribui-se a programas educacionais, como o “Currículo Mínimo”, objetivando a aferição de conteúdos mínimos para se inserir no mercado de trabalho, como aptidões básicas de leitura e operações matemáticas e competências voltadas para o atendimento da empregabilidade do país. Contrariando esta perspectiva, os profissionais da educação do SEPE, juntamente com o movimento de ocupações de escolas, denunciam o norteamento desta política curricular voltada para o aligeiramento da formação e secundarização de disciplinas de Humanas.

Conforme Freitas (2014), especificamente na modalidade do Ensino Médio, existe uma polarização entre diferentes grupos sociais nas disputas frente aos dois projetos de educação:

> Há, portanto, uma disputa pelo conceito de educação e pelos métodos de formação da juventude. Os empresários e seus apoiadores defendem uma versão instrumentalizada de educação a qual disfarçam muito bem com bandeiras como “primeiro o básico”, “os direitos da criança têm que vir primeiro”, etc. Coisas com as quais nós até podemos concordar, mas sob outra concepção. Os educadores querem uma educação de qualidade social, voltada para os valores, para a formação humana ampla e entendem que a educação não é matéria para ser privatizada, pois é um bem público. Como tal, não pode ser entregue ao controle de um setor da sociedade, os empresários. Isso não é democrático – mesmo no quadro de dificuldades pelas quais passa a escola pública. (FREITAS, 2014, p.51)

Deste modo, a finalidade do processo de ensino e aprendizagem volta-se prioritariamente para atingir resultados quantitativos sem um processo avaliativo diagnóstico,

desconsiderando uma formação mais ampla para os educandos do ensino médio. Neste sentido, o movimento das ocupações, por sua vez, também justificava a abolição do "Currículo Mínimo" por acreditarem que este instrumento serviria apenas para quantificar resultados para o SAERJ, desconsiderando, assim, uma formação mais ampla e o estímulo ao pensamento crítico.

É importante mencionar que a política do "Currículo Mínimo" objetivava atender aos indicadores da política do SAERJ[10] (Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Rio de Janeiro). Essas avaliações tinham como meta diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, verificando também a aferição dos conhecimentos mínimos. Sua centralidade, segundo a SEEDUC, tinha o objetivo de monitorar o padrão de qualidade e melhorar os indicadores de ensino e aprendizagem do estado do Rio de Janeiro. Na Resolução número 5131 de 25 de julho 2014, que institui sobre o SAERJ e suas providências, o inciso 1 artigo 5º, destinado a SAERJINHO, estabelece como objetivo da avaliação bimestral oferecer suporte didático-pedagógico e informacionais que viabilizem o desenvolvimento do Currículo Mínimo em sala de aula. Já o inciso IV artigo 3º, destinado à aplicabilidade anual da política do SAERJ, enfatiza que esse instrumento fornece subsídios para a formulação das políticas públicas de educação. Deste modo, percebe-se o atrelamento da aplicabilidade do Currículo Mínimo em sala como impulsionador de bons resultados no SAERJ. Sendo assim, a gestão educacional do governo esperava que o professor condicionasse os estudantes a realizar essas avaliações, alcançando o conjunto de habilidades, competências e conteúdos defendidos por essa política curricular.

Em contraposição a essa política, o movimento de ocupações reivindicava em sua pauta a abolição do SAERJ, por compreender que as realidades do processo de ensino de aprendizagem eram muito díspares nas instituições da rede. Sendo assim, questionavam a real finalidade desse instrumento avaliativo que, por sua vez, não avaliaria de maneira efetiva a aquisição de conhecimentos disciplinares em sala de aula ao longo do processo seletivo. Em reportagem emitida pelo G1 e o jornal RJTV, da Rede Globo, no dia 11 de maio de 2016, o

---

[10] Resolução do SAERJ: Instituído pela Secretaria do estado do Rio de Janeiro, o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação. Os resultados de avaliação em larga escala como o SAERJ apresentam informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis de sistemas de ensino e funcionam como subsídios para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade da educação. O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica de Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa. Embora, com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar (Portal CADEUFJF). Disponível em:<http://saerj.caedufjf.net/saerj>Acesso em: 22 de Dez. de 2019.

secretário da ocasião Antônio Neto[11] afirmava que a demanda pelo fim do sistema de avaliação do SAERJ ainda estariam em negociação com o movimento geral de estudantes das ocupações.

No ponto relativo à diminuição da grade curricular das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, o movimento de ocupações de escolas defendia que tal redução prejudicaria o contato pedagógico com o que caracterizavam como "pensamento crítico" da formação discente, reivindicando o aumento de carga horária das duas disciplinas. O sindicato de professores adenda[12] ainda nessa reivindicação que os docentes dessas disciplinas ficavam impedidos de abordar o conteúdo pedagógico completo pelo pouco tempo destinado às aulas, além de terem sua carga horária fragmentada em várias escolas.

Em suma, as políticas curriculares para o Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro se respaldaram na preocupação com os indicadores educacionais há pelos menos 10 anos. Desenhou-se um grande sistema de avaliação na rede, extinguindo o Programa Nova Escola em 2008, sendo assim substituído pelo SAERJ. Objetivava-se com este novo sistema de avaliação, estar entre as cinco primeiras posições do ranking até 2014. Por isso, a centralização dos resultados passou a ser o objetivo principal da efetivação das políticas educacionais neste nível de ensino. Aliada a essa nova política educacional, a gestão governamental adotou um Currículo Mínimo obrigatório em sua rede, contemplando todas as disciplinas da grade curricular. Desde 2010, a gestão do governo estadual Sérgio Cabral anunciou a mudança de sua matriz curricular no Ensino Médio baseada em habilidades e competências. (MOTA; LANNES, 2018 p. 355-356). Diante destas modificações, a educação pública estadual saiu da penúltima posição, entre as redes estaduais, sendo a quarta mais bem avaliada do país segundo o IDEB. No entanto, alguns pesquisadores (TEIXEIRA, 2015; CHIRINÉA, BRANDÃO; 2015) para aproximações realizadas entre os conceitos de qualidade e quantidade de educação ao considerarem indicadores nacionais apenas como números.

---

[11] Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/reuniao-entre-alunos-e-governo-do-rj-termina-sem-acordo.html>. Acesso em 21 de Nov. de 2019.

[12] Disponível em: <http://blogpodegiz.blogspot.com/2012/08/reducao-da-carga-horaria-de-filosofia-e.html>. Acesso em 21 de Nov. de 2019.

Figura 1 – Troféu da vergonha confeccionado pelos estudantes. A imagem é a representação de um estudante da Rede Estadual com o Currículo Mínimo em mãos e feliz ao realizar a prova do SAERJ sem criticar esse sistema de ensino.

Fonte: Disponível em <https://www.facebook.com/OcupaMendes/photos/a.241383286215691/291640611189958/?type=3&theater>
Acesso em: 21 de Nov. de 2019

1.2 **Demandas educacionais e curriculares**

Pretendo interpretar dois tipos de demandas: as educacionais,de tipo curricular e específicas pelos sentidos da qualidade da educação. As de tipo curricular foram então discorridas na seção anterior. Para compreensão destas noções no estudo, Lopes e Matheus definem, em seus trabalhos, que as demandas educacionais:

> São as que dizem respeito às questões de ensino, os avanços pretendidos no âmbito pedagógico e que caracterizam o que se entende por um ensino de qualidade. As principais demandas educacionais são a promoção da efetiva aprendizagem por parte dos alunos, o acesso e a permanência de todos na escola, a redução da distorção série-idade, a eliminação da reprovação, a igualdade de acesso ao conhecimento a todos, a equidade de oportunidades de ensino e a classificação de todos no IDEB (MATHEUS E LOPES, 2014, p.345).

Sendo assim, as demandas educacionais relacionam-se à qualidade de ensino, já as demandas curriculares se constituem a partir de processo de construção do currículo ou de

discursos constituídos de uma representação de currículo (LOPES, 2017, p.25). Neste sentido, as articulações discursivas buscam fixar determinados sentidos para o currículo e construir o imaginário na política. Consequentemente, demandas curriculares são articuladas, perdendo sentidos particulares em favor de uma equivalência que garante essa articulação.Outras demandas específicas que já existiam nas lutas da educação pública passaram, no contexto das ocupações, a serem articuladas entre os movimentos. Assim sendo, demandas antes isoladas e que não possuíam tanta força, foram sendo articuladas e ganharam maior visibilidade.

O movimento grevista do SEPE e FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro) é interpretado como tendo inserido suas demandas iniciais nessa articulação, formando pontos nodais que se direcionam à melhoria da qualidade da educação pública. Pelo fato de possuir vínculo com o mesmo sistema de ensino (Rede Estadual de Educação), o SEPE teve suas demandas comuns de tipo curricular incluídas na pauta do movimento das ocupações referentes à abolição do currículo mínimo, à extinção do SAERJ e à necessidade do aumento da carga horária de Sociologia e Filosofia. A FAETEC se expressou por suas demandas educacionais de descontentamento frente às ações da política de Estado, na época, no setor de educação, mesmo tendo órgão diferente responsável pelo repasse de suas verbas, a Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Além da constituição de uma cadeia articulatória de demandas educacionais, o movimento de ocupações se desenvolveu por uma lógica contingente. Por isso, foi também intenção desta pesquisa analisar a ampliação da cadeia articulatória, bem como analisar o momento em que demandas de outros movimentos se equivalem às demandas das ocupações de escola, em contraposição às medidas governamentais de corte de verbas do governo Pezão à Rede Estadual de Ensino.

A pauta geral[13] do movimento ampliado[14] das ocupações de escolas do estado do Rio de Janeiro seconfigurounestas respectivas demandas no momento de negociação com representações do Estado durante o processo do “Ocupa SEEDUC”:

---

[13] https://www.facebook.com/events/858332624270855/ . Página intitulada “NegociaVicter” contendo a pauta unificada do movimento de ocupações.Foi criada no momento em que o movimento de ocupações constituiu o “ Ocupa SEEDUC”, tentando negociar mais rapidamente suas pautas. Acesso em 06 de Nov, de 2019

[14] Como justificarei mas a frente que não houve um coletivo político unificado das ocupações e sim um movimento geral das instituições ocupadas que se organizava ora de maneira mais orgânica ora de maneira mais difusa, o denominarei de “ movimento ampliado”.

Quadro 5 - Pauta geral do movimento ampliado das ocupações de escolas do estado do Rio de Janeiro

-Reunião com cada colégio aqui presente para atendimento imediato de demandas internas emergenciais de estrutura;
- Não permanência da Polícia Militar dentro das escolas;
- Gestão democrática nas escolas;
- Pela autonomia e composição democrática do conselho escolar, grêmios e AEEs;
-Padronização das escolas;
- Fim do projeto "escolas modelo" e investimentos equivalentes para todas as escolas;
- Reformulação conjunta do currículo mínimo;
- Normalização dos serviços de portaria e inspetoria por questão emergencial de segurança sem mais desvios de função;
- Formulação de grade de disciplinas obrigatórias e eletivas;
- Pagamento integral dos professores, aposentadoria e reajuste salarial;
- Reorganização das turmas, contratação de novos docentes, GLP s dos já contratados e pelo fim da superlotação;
- Fim definitivo do SAERJ e de qualquer prova de caráter meritocrático e classificatório;
- Garantia de não perseguição política dentro das escolas;
- Exerção plena dos direitos do Grêmio Livre;
- Exerção plena da Lei do Passe Livre com Passe Livre Intermodal, Intermunicipal e irrestrito e fim de coleira eletrônica;
-Distribuição gratuita de uniformes de ensino regular e normalista;
- CPI da Educação: investimentos de materiais não recebidos encontrados durante as ocupações e de caso de superfaturamento de materiais e serviços por parte das diretorias de escola e SEEDUC;
- Fim das cantinas privadas;
- Fim da SEEDUC "Gourmet";
- **Grade curricular completa para o ensino normalista;**
-Xerox e provas pagas pelo Estado;
- Inclusão de aulas sobre a Constituição na Grade curricular mínima;
- Não ao PL 867 e ao programa Escola sem Partido.

Ao interpretar as demandas dos estudantes referentes à política curricular, identifiquei aparentemente ambiguidades existentes com relação à crítica ao modelo considerado profissional propedêutico vigente e a proposição de uma política curricular normativa e fixada na sua significação. Observemos as demandas destacadas na lista.

A primeira reivindicada, a "*Padronização das escolas*", não esclarece se esse padrão está relacionado à estrutura física, ao corpo técnico, ao repasse de recursos ou estrutura

curricular. No entanto, quando nos referimos a um “padrão”, temos em vista que as outras escolas devam cumprir a métrica de ter um currículo alinhado entre as demais instituições, fixando sentidos que certamente não contemplariam a diversidade de outras propostas curriculares existentes.

A demanda relacionada à “*Reformulação conjunta do currículo mínimo*” se apresenta como um contra-senso a defesa da política curricular do movimento das ocupações, já que este movimento defendia a autonomia dos professores e estudantes na seleção dos conteúdos se fim da hierarquização das disciplinas. Com a adesão ao processo de reformulação da proposta do Currículo Mínimo, os estudantes se eximem de apresentarem outra perspectiva curricular ou educacional, mesmo que embrionária.

A defesa da demanda referente à “*Formulação de grade de disciplinas obrigatórias e eletivas*” não só legitima a consolidação do currículo tradicional já instituído através do termo “disciplinas obrigatórias”, como atribui a ampliação de carga horária à qualidade do ensino, ainda que as eletivas possibilitem que o estudantes escolham determinado conteúdo a ser aprendido. Ao propor o fim das avaliações meritocráticas, os estudantes defendem a demanda: *“Fim definitivo do SAERJ e de qualquer prova de caráter meritocrático e classificatório*”. O movimento se choca com a defesa das demandas anteriores, que reivindica a padronização das escolas, que implica, provavelmente, uma avaliação equiparada e na manutenção do Currículo Mínimo, já os conteúdos analisados na prova do SAERJ estão presentes nesta proposta. Nas disputas pelo significante de “qualidade”, os projetos, como ocupações de escolas e governo Pezão, que se apresentam como antagônicos no jogo político, aproximam suas demandas por mensuração de resultados em termo do currículo a ser aprendido e padronização das disciplinas.

Matheus e Lopes (2014, p.352) enfatizam criticamente em seus estudos que o mesmo significante “qualidade” defendido, seja por um governo vigente (sentido de qualidade social) ou por movimentos sociais (sentido de qualidade total) pode fixar perspectivas que se equivalem no controle do processo de ensino e aprendizagem pelo currículo:

> Essa equivalência entre sentidos de conhecimento favorece a hibridização de sentidos da qualidade social, bandeira levantada pelos movimentos sociais, com sentidos da qualidade que se quer total, vinculados à lógica do mercado e da sociedade global. Em nome de uma sociedade mais justa, é considerado possível controlar o currículo por meio da avaliação em larga escala, bem como mensurar a qualidade dos processos educacionais por indicadores precisos, difundir o conhecimento capaz de alcançar as finalidades pretendidas, as finalidades de todos. Traços das perspectivas críticas e das perspectivas instrumentais ressoam nesses textos e tornam o conhecimento uma grande moeda de troca no processo educacional (2014, p.352).

Em suma, em ambos os discursos, o sentido da qualidade da educação é disputado, mas permanece diante de uma perspectiva curricular, fixada normativa, classificatória no processo avaliativo e voltada para a lógica conteudística de ensino do saber que é legitimado pela educação tradicional. Projetos educacionais supostamente distintos se aproximam em sentidos de significações acerca das políticas curriculares.

Quando interpreto as demandas educacionais elucidadas na lista, observo que há demandas estudantis que enfatizam pautas diretamente ligadas a condição de trabalho dos professores como: "gestão democrática na escola", "reorganização das turmas de novos docentes", "manutenção das GLP dos contratados", "fim da superlotação das salas", "pagamento integral dos professores" e"aposentadoria e reajuste salarial". Há demandas educacionais que embora se apresente também junto a pauta de reivindicações dos docentes, são questões cotidianas interligadas a dinâmica e funcionamento da escola que interferem tanto no cotidiano do docente como dos estudantes como : "xerox e provas pagas pelo Estado" e " CPI da Educação"(averiguando superfaturamento de materiais e serviços nas direções escolares) e normalização de serviços de portaria e inspeção na instituição. Reivindicações como a "reavivação de grêmios" e "Passe Livre" estudantil são demandas de natureza histórica nas lutas do movimento estudantil que se repetem recorrente. Já a demanda relativa ao "fim da entrada da policia militar nas escolas" se configura numa reivindicação circunstanciada muitas vezes pelos conflitos urbanos ou violência policial de determinados territórios. Demandas como "distribuição gratuita de uniforme" e " fim de cantinas privadas" centralizam a defesa do " público" na gestão da rede estadual de ensino.

O movimento de ocupações de escola enfatiza na sua pauta geral, a contraposição ao movimento "Escola sem partido", que recebeu ascenção significativa no ano de 2016 de apoiadores da sociedade civil. O referido movimento e o PL 867/2015[15]que consta os princípios desta concepção insistiam na defesa de que a responsabilidade da educação caberia a família das crianças e jovens. Os adeptos inicialmente favoráveis estabeleciam inclinação as idéias da família Bolsonaro e Frente Parlamentar Evangélica. Estes atores sociais proclamavam na centralidade da defesa do movimento, a ideia de que a escolarização dos educandos deveria se guiar somente pela concepções morais e individuais das famílias.Com isso, rechaçavam a atuação de professores que suscitavam em suas aulas, debates sobre "Gênero e sexualidade" ou conjuntura política, questionando a lógica das desigualdades

[15] https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF4132 44ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filena

sociais na atualidade. Deste modo, o “Escola sem partido” criou um canal[16] de comunicação no site do movimento, incentivando responsáveis e estudantes a denunciar professores considerados pelo movimento como “ doutrinadores ideológicos”. Deste modo, as ocupações de escola do Rio de Janeiro causariam impactos gravíssimos que inviabilizaria a pluralidade de idéias e a construção do pensamento crítico na sala de aula.

1.3 **O contexto político das ocupações no Rio de Janeiro**

Para se compreender a constituição das demandas curriculares e educacionais das ocupações é necessário interpretar essa luta política e os movimentos que se aglutinaram junto às suas mobilizações. O panorama político do governo Pezão na economia do Estado se configurou num momento de corte de verbas, no ano de 2016, que alterou o quadro das finanças do Estado, sob a gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). As declarações públicas dos representantes do governo, justificando futuras medidas consideradas impopulares, apontavam para a queda e redução do preço do petróleo, gerando um rombo no orçamento estadual e, consequentemente, dívidas bilionárias com fornecedores, atraso de pagamentos de servidores ativos e aposentados e cortes em programas sociais. As chamadas “políticas de austeridade”, caracterizadas como neoliberais pelo sindicato de professores, autorizaram a gestão da SEEDUC, representada pelo Secretário de Educação Antônio Neto, a cortar gastos da sua pasta. Em contraposição a esta política do governo, o SEPE veio, por meio do seu boletim (número 667)[17], denunciar os reajustes salariais do funcionalismo público e o aumento da contribuição previdenciária dos servidores, alertando a categoria sobre os benefícios concedidos às empreiteiras e concessionárias.Esta perspectiva de governo tem como centralidade principal enxugar gastos essenciais dos setores públicos, objetivando apenas equalizar a situação da economia do Estado. Por essas ações na gestão, o movimento de professores interpretou essa política de Estado como neoliberal.

---

[16] https://www.escolasempartido.org/

[17] Segundo nota do SEPE, o cenário econômico do Estado do Rio de Janeiro e as chamadas “políticas de austeridade” autorizaram a gestão da SEEDUC, representada pelo Secretário de Educação Antônio Neto, a cortar gastos da sua pasta. O SEPE, além de denunciar os reajustes salariais do funcionalismo público e o aumento da contribuição previdenciária dos servidores, alertava a categoria sobre os benefícios concedidos às empreiteiras e concessionárias, destinando renúncia fiscal de R$850 milhões à AmBev (Companhia de Bebidas das Américas) e R$39 milhões à Supervia, o que, segundo o governador Pezão, evitaria um aumento na tarifa das passagens. Além disso, o governo estadual liberou R$460 milhões para o aluguel de geradores da Light, utilizados no centro de transmissão de energia. No ano anterior, em 2015, ocorreram várias audiências do sindicato com o governo, em que esse se comprometeu a conceder o reajuste salarial em agosto; no entanto, tempos depois, o governador Pezão publiciza na mídia que não seria possível conceder o reajuste dos profissionais de educação. http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim667.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2019

Trabalho nesta pesquisa com a noção “normatividade neoliberal” por me apoiar nos registros pós-estruturais, pois as situações normativas estão ligadas a situações políticas concretas, tendo como pressuposto que as possibilidades de mudanças políticas são múltiplas (MENDONÇA, 2017, p.136). Portanto, o plano da normatividade leva em consideração a concepção de ontologia política, considerando a incompletude dos sentidos sociais na política, marcados sempre por uma perspectiva precária e contingente (MENDONÇA, 2017, p.165).

Deste modo, a ordem estabelecida da gestão Pezão (PMDB) direcionava as ações de contenção de investimento em setores sociais e suspensão e atrasos de pagamentos de salários aos servidores, objetivando recuperar, de forma emergencial, a economia do Estado. É importante frisar que houve umas questões no âmbito econômico que impulsionaram o fortalecimento das lutas dos movimentos de educação. Contudo, precisamente naquele ano de 2016, existiram tensionamentos partidários, contingenciais,em esfera nacional, que polarizaram posicionamentos entre organizações, frentes e partidos, estabelecendo o acirramento do corte antagônico do campo de esquerda às ações da plataforma governamental do PMDB no estado do Rio de Janeiro. O partido se manteve à frente do Poder Executivo do Rio de Janeiro por 12 anos e no governodo Rio de Janeiro(governo Sérgio Cabral e Pezão). Durante a gestão de Estado dos governos SérgioCabral (2010-2014) e Pezão (2014-2018), alianças entre o governo PMDB e o PT (Partido dos Trabalhadores) foram fortalecidas no plano econômico e em grandes acordos de negociações políticas, diante do pacto à aliança da presidência Dilma Rousseff (PT) e Michel Temer como vice-presidente (PMDB). O processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, iniciado no final de 2015, afastou a mesma no dia 13 de maio de 2016, assumindo o vice-presidente Michel Temer, interinamente, a Presidência da República. (PINHEIRO, 2016, p.269)

Após a configuração de ruptura política dessa aliança partidária e apoio oficial do PMDB ao impeachment da Dilma, parte dos movimentos de esquerda, na educação,promove seu enfretamento na luta às ações das políticas de Estado do PMDB. A bandeira “Não vai ter Golpe!” foi reivindicada em diversas ocupações de escola do Rio de Janeiro e atividades unificadas convocadas às ruas, com ampla participação de diversos setores políticos. Na segunda metade de 2016, o golpe institucional foi estabelecido e, então, aprovada a medida provisória 746/2016, que reformularia os propósitos para o Ensino Médio. Essa ação levaria a uma nova onda de ocupações escolares por todo país.(MORAES;XIMENES, 2016, p.1083)

Para além das reivindicações principais, referentes às demandas gerais dos movimentos de educadores na época, esses episódios provocaram acirramentos na parcela da população e, consequentemente, nos movimentos de educação devido à correlação de forças

estabelecidas na arena política. De um lado, o campo de esquerda reivindicava o respeito ao "Estado democrático de direito", se referindo ao ato de impeachment de Dilma Rousseff como golpe político. Na outra extremidade, havia o campo que se identificava com as pautas de "fim da corrupção" dos movimentos "pró-impeachment", considerando sua saída legal por ações de improbidade administrativa.

Nesse panorama político, o movimento de ocupações de escola se posicionou apresentando características específicas em cada instituição frente à contingência desse processo político. Houve instituições ocupadas que aderiram de maneira consensual ao movimento "Não vai ter golpe!", por concordar que se tratava de um golpe institucional à presidente Dilma, sem provas consistentes acerca do ato de acusação por improbidade administrativa. Outras instituições preferiram não aderir a esse movimento, pois, além de se questionar sobre os esquemas de negociação entre o PT e outros partidos em diferentes momentos, acreditavam que essa demanda política se direcionava a interesses de cunho meramente partidários e pouco voltados para a defesa da escola pública. Ainda havia grupos que sequer possuíam clareza política dos episódios que ocorriam no país naquele momento. Contudo, há pesquisadores sobre a temática que afirmam que havia forte influência da conjuntura nacional na constituição das ocupações do Rio de Janeiro e que o Golpe político foi a gota d´água para entornar o pote das insatisfações estudantis (PINHEIRO, 2016, p.269).Por defender nesta pesquisa que demandas não são essencializadas, discordo respeitosamente da posição do autor, procurando compreender a singularidade da constituição das demandas do movimento de ocupações do Rio de Janeiro.

A primeira escola ocupada no Rio de Janeiro foi Colégio Mendes de Moraes[18], localizado no bairro da Freguesia, na Ilha do Governador, em 20 de março de 2016, por cerca de 50 estudantes grevistas. Naquele momento embrionário, as reivindicações[19] iniciais se direcionavam ao apoio aos profissionais de educação em greve, que lutavam por melhores condições da educação, de maneira genérica, e a denúncia do autoritarismo de sua direção escolar.Inspirado nas experiências de organização do movimento paulista "Não Feche Minha

---

[18] Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/escola-na-ilha-do-governador-ocupada-por-manifestantes-18929687>. Acesso em: 6 de Dez. 2019.

[19] Nas fontes pesquisadas, não foi encontrada nenhuma página relativa a algum comando unificado de ocupações, ou coletivo, que representasse todo o movimento. Desta maneira, se evidenciará as reivindicações dos estudantes secundaristas segundo as páginas individuais das ocupações no *Facebook* e reportagens da grande imprensa.

Escola”[20], o movimento de ocupações do Rio de Janeiro ganhou, paulatinamente, adesão da sociedade civil e de vários apoiadores ligados a setores da educação, cultura e política.[21]

As principais reivindicações dos secundaristas destacadas pela mídia, somando-se à luta dos professores da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, consistiam inicialmente em: (a) fim de avaliações externas; (b) necessidade de reformulação do currículo escolar do ensino médio e abolição do currículo mínimo; (c) ampliação dos tempos das disciplinas de Sociologia e Filosofia; (d) gestão democrática e; (e) melhores condições estruturais da escola. Uma semana depois, o processo de ocupações propagou-se por várias escolas, a maioria localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Ao relacionar com o período das ocupações de escolas de São Paulo, observei que, embora não tenha havido uma pauta particular impulsionadora da luta política no Rio de Janeiro, essas instituições ocupadas incorporaram, ao conjunto das suas reivindicações gerais, demandas específicas, que serão analisadas ao longo desta pesquisa.

Conforme a visibilidade do movimento “Ocupa Mendes” foi sendo propagada pelas mídias alternativas, outros movimentos de ocupação foram se identificando com as formas de auto-organização e demandas educacionais estudantis dessa luta. Após uma semana, já havia cerca de oito escolas ocupadas na Rede Estadual de Ensino.[22] Não há como identificar com precisão se a motivação política das instituições nas semanas posteriores tenha sido a identificação às demandas iniciais do Mendes de Moraes ou possível articulação com suas demandas específicas. Contudo, a junção da falta de diálogo ao atendimento da pauta de negociação dos professores e estudantes, associado ao descontentamento do modelo educacional do governo Pezão, podem ter contribuído para que inúmeros desses estudantes se envolvessem inicialmente nesse movimento. O quantitativo de escolas ocupadas em todo o

---

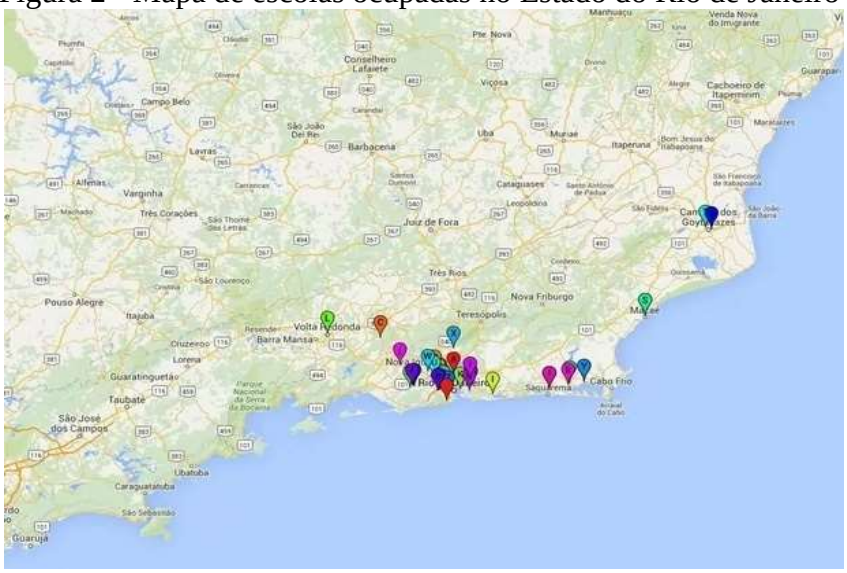
[20] O movimento de ocupações de escola consolidou suas primeiras experiências no país em novembro de 2015, no estado de São Paulo, em contestação à medida governamental de Geraldo Alckmin, denominada Reorganização Escolar, apresentada pelo SecretáriodeEducaçãoHermanVoorwald.A proposta da Reorganização Escolar, conforme a argumentação do governo, consistiana possibilidade de se elevar a eficiência dos gastos públicos em educação no Estado, adequando a estrutura da rede a um menor número de alunos, utilizando, assim, a justificativa da pressão demográfica para especializar a escola em um único ciclo de ensino.Em linhas gerais, cada escola seria responsável pelo atendimento escolar de apenas um ciclo de ensino: ensino fundamental 1, ensino fundamental 2 ou ensino médio, e se reduziria o número de instituições em funcionamento. O discurso da Secretaria Estadual de Educação afirmava que a divisão das escolas por ciclos traria benefícios ao sistema educacional, promovendo a especialização de 754 escolas, o fechamento de cerca de 94 unidades escolares e a transferência de 340 mil alunos. A justificativa central do governo respaldava-se em que a proposta, além de favorecer a gestão das unidades, possibilitaria a adoção de estratégias focadas na faixaetária dos alunos.[20]

[21] <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/ocupacao-de-escolas-no-rio-gera-rede-de-solidariedade-aos-estudantes>Acesso em: 22 de Dez. de 2019.

[22] <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/alunos-ocupam-mais-3-escolas-no-rj-e-chega-8-numero-de-ocupacoes.html> Acesso em: 22 de Dez. de 2019.

estado do Rio de Janeiro chegou perto de 78[23]. O mapa a seguir mostra o momento em que o quantitativo de escolas chegava a 40 escolas em todo o estado.

Figura 2 - Mapa de escolas ocupadas no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Disponível em: <https://goo.gl/MKXo93>. Acesso em: 19 Nov. 2019.

Foi possível perceber também, nesse processo, certo fortalecimento da greve dos professores no momento da consolidação do processo das ocupações na rede estadual de educação. O movimento possibilitou conquistas importantes em diferentes instituições e estimulou a participação desses atores em defesa da educação após o fim do movimento (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Representações do sindicato de professores afirmavam em audiências e atos políticos que a visibilidade midiática do movimento das ocupações de escola influenciou, de certa forma, na propagação da visibilidade do movimento grevista, formando uma frente ampla contra a gestão administrativa da SEEDUC e, consequentemente, fortalecendo as conquistas da maior greve do estado até então.

Em nota[24] do SEPE, divulgada em seu site, do dia 8 de junho de 2016, a categoria de professores conseguiu, em reunião conjunta com o movimento de ocupações, assegurar um conjunto numeroso de reivindicações relevantes não alcançadas em greves anteriores. As reivindicações asseguradas em mesa de negociação com representantes da SEEDUC foram: escolha de diretor pelo voto, abono de greves, fim de parcelamento de salários, licença especial para docentes, disciplinas de Filosofia e Sociologia; estabelecera, também, a regra:

---

23 Disponível em: <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2016-06-21/ocupacao-nas-escolas-chega-aofim.html>. Acesso em: 07 de Dez. 2019.

24 Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7144>. Acesso em: 22 de Dez. de 2019.

“uma matrícula, um profissional por escola”, além de enquadramento por formação, realização de concursos públicos para técnicos administrativos e 1/3 de planejamento.

As ocupações agruparam as mais variadas motivações e singularidades carregadas por esses indivíduos que participavam desse movimento, mobilizando desde a solidariedade ao movimento de professores grevistas ou identificação diante da necessidade da construção dessa luta política até as aproximações afetivas com as redes de sociabilidades estabelecidas nos espaços das ocupações. Era frequente, por exemplo, em algumas escolas que tivemos a oportunidade de visitar, um quantitativo maior de estudantes de uma turma em relação a outras turmas, por já estabelecerem relação de sociabilidade e de confiança cotidiana anterior. Outro elemento observado foi o fato de os estudantes ocupantes terem algum nível de parentesco em comum e/ou famílias que apoiavam esse processo ou possuíam um envolvimento político por questões de proteção.

Conforme Pinheiro (2016, p.270), as intervenções buscavam criar espaços de convivência em que os estudantes pudessem simplesmente “sentar e conversar”. Sendo assim, muitos descreviam o espaço escolar como opressivo, pois tinham que circular em linhas pré-determinadas: do pátio para as salas e dessas para o refeitório, ou para a quadra de esportes, sentindo falta de um ambiente de interação onde pudessem fruir o tempo da escola.

Houve, neste processo, indivíduos que discordavam das ações do movimento de ocupações e não se sentiam contemplados pelas reivindicações do movimento. Alunos contrários à ocupação promoveram um movimento denominado “Desocupa” [25], em diversas instituições que aderiram ao movimento. Eles afirmavam não se identificar com a motivação política ou demandas das ocupações, justificando sentirem-se prejudicados pela perda de grande quantidade de dias letivos. Muitos desses discentes chegaram a arrombar portões das instituições ocupadas e agir com grande violência física, provocando intensos confrontos com os “ocupantes” das escolas. No entanto, embora essa polarização política provocada pelos “Desocupas” tenha ameaçado esse movimento em alguns momentos, o conjunto de suas ações de denúncias das ocupações e até mesmo violência física praticada pelos seus membros não foram suficientes para amortecer a ascensão política das ocupações ou sensibilizar a população em favor dos apelos de volta às aulas.

Nessas novas formas de interação social no espaço escolar, os estudantes deram visibilidade às suas ações políticas e cotidianas através de páginas do *Facebook*, criadas para os espaços de ocupação, e as representavam por *hashtags*, que apelidavam escolas estaduais

---

[25] Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-criam-movimento-desocupa-ja-no-rio,1855862>. Acesso em: 07 de Dez. 2019.

ocupadas, como *#OcupaGomes*, para o Colégio Estadual Gomes Freire de Andrade;*#OcupaMendes*, para o Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes;*#OcupaCairu*, para o Colégio Estadual Visconde de Cairu, entre tantas outras ocupações que também dispunham de seus espaços de comunicação. As publicações das páginas relacionavam-se a assuntos como informativos da conjuntura política educacional do estado do Rio de Janeiro, avisos da dinâmica cotidiana da escola – mutirão de limpeza, produção de cartazes, alimentação, calendário de atividades da semana, etc. – oficinas e eventos, solicitação de pessoas dispostas a ceder oficinas, aulas, ou doações de alimentos, materiais de higiene e cobertores, compartilhamento de notas de apoio a outras ocupações de escola e reivindicações dos profissionais de educação na luta em defesa da escola pública.Nessa propagação das redes de apoio através da internet, fitou-se também certa desigualdade no oferecimento de atividades: escolas localizadas na zona sul, de grande porte ou próximas ao metrô, como no caso do “Ocupa Cairu” e “Ocupa Amaro”, dispunham de inúmeros profissionais e apoiadores voluntários, enquanto que nas escolas próximas a áreas periféricas ou mais afastadas os apoiadores resumiam-se às pessoas que tinham vínculo afetivo ou profissional com as instituições. Muitas vezes, tais atores, oriundos de escolas mais periféricas, multiplicavam essa rede de apoio através do engajamento de outros educadores, ao sensibilizarem-se com a luta dos estudantes.

Outro movimento que mobilizou, inicialmente,os jovens e, depois, a população, em geral, utilizando a convocatória das redes sociais, foi as Jornadas de Junho de 2013.As convocações tradicionais realizadas por assembléias ou reuniões políticas unificadas, cederam espaço para a articulação por páginas do *Facebook* e outras mídias alternativas que surgiram convocando a população para os futuros atos nas capitais de todo o país. Tais metodologias de convocatórias, por rede social, lançaram certo ineditismo na forma de organização do movimento. O uso frequente de celulares na vida social do brasileiro, acessando as redes, em relação aos anos anteriores e, também, nas manifestações, se constituiu em um elemento diferencial importantíssimo, pois facilitou a articulação entre as pessoas e ações dos movimentos. Redes sociais, como *YouTube*, *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, constituíram-se em importantes canais de informação para confirmação de data, horário e pontos de encontros presenciais.

Mobilizações iniciais com o quantitativo ainda reduzido de participantes em São Paulo e no Rio de Janeiro tinham o Movimento Passe Livre (MPL) como principal grupo político no centro das mobilizações dos atos. Essa organização política, composta por jovens, em sua esmagadora maioria, liderou as primeiras mobilizações contrárias ao aumento da tarifa dos

transportes públicos no país e aos abusivos gastos públicos destinados à Copa do Mundo de2014. No entanto, devido às insatisfações da população e impopularidade do governo Dilma naquele momento de instabilidade econômica, novas pautas sociais foram incorporadas.

Incorporou-se uma dimensão de organizar-se politicamente,que aparentemente se pretendeu ser horizontal, na tentativa de ressignificar formas de organização e mobilização dos movimentos sociais, que se fortalecem até os dias atuais. Foram verificadas mudanças, como convocações de atos realizadas pelas redes sociais, e não por entidades sindicais; abolição de carros de som ou falas de representações políticas em microfone, dando lugar a performances e cartazes individuais; e a desvinculação da centralização de lideranças políticas nos atos. Abriu-se espaço para outras formas de expressão, nas quais o espaço público da rua se traduzia na possibilidade de meios supostos como mais dialógicos e democráticos para as reivindicações políticas dos indivíduos.

Há várias interpretações, no campo teórico e político, sob os aspectos que representaram essa ebulição de sucessivas manifestações no período das Jornadas de Junho de 2013.Algumas representações políticas ou pesquisadores afirmam ter sido o momento de questionamento à falta de representatividade e proposição de outras organizações políticas em relação ao conjunto populacional. David Harvey(2015) analisa que, a partir desses contextos ativistas, estariam despertando uma “revolta urbana”, buscando melhores condições de vida na cidade. Para o autor, a urbanização tem se constituído num sítio infindável de acumulação do capital que administra formas de barbárie e violência sobre populações inteiras em nome do lucro. Assim, as revoltas urbanas surgem neste contexto, frente a uma lógica de movimento de *ethos* “faça você mesmo”, em que muitos grupos sociais marginalizados criam alianças com movimentos sociais, buscando melhores condições de vida no espaço urbano.

Por outro lado, Marilena Chauí (2013) traz apontamentos que elucidam o despertar de movimentos oriundos de uma classe média conservadora. Segundo a filósofa, muitos manifestantes reproduziram a mensagem ideológica de que as organizações partidárias são corruptas por essência. Esse sentimento, além de esvaziar o sentido político da pluralidade dos movimentos nas lutas, contribuiu, segundo a autora, para se reforçar o sentido distorcido da “ética”, difundido pelos veículos de comunicação tradicional.

Identifico, no processo desses dois movimentos (Jornadas de Junho e Ocupações de escola), similaridades quanto a uma suposta negação de institucionalização da luta política por meio de organizações tradicionais e contraposição ao modelo instrumentalizador de se “construir política”. Embora as ocupações de escola ainda mantivessem a defesa de lideranças

pouco centralizadoras e um caráter autônomo na sua auto-organização, as relações estabelecidas com outras organizações eram aparentemente harmônicas, tornando-se, assim, um movimento aglutinador. No entanto, tanto as Jornadas quanto as Ocupações de escola seguem defendendo a ampliação da pauta, articulando demandas específicas de outros grupos.

Em minha compreensão, os atos de "junho" aproximam-se do movimento das ocupações de escola ao identificar conexões na defesa da horizontalidade, ausência de atuação central dos partidos, importância da mobilização nas redes sociais e nas formas de atuação política. Além disso, estudantes tão jovens que compuseram os dois movimentos, possivelmente, tiveram suas primeiras experiências no ativismo político ao se mobilizarem por demandas sociais da população. No entanto, há diferentes interpretações dos atores sociais que se inseriram nas ocupações políticas sobre possíveis influências políticas anteriores que impulsionaram essa identificação militante.

Entendo que seria uma análise superficial atribuir a continuidade entre a atuação dos jovens das Jornadas de Junho de 2013 e os estudantes das ocupações, uma vez que os movimentos são constituídos por sua contingência.

Entre os 16 entrevistados, ex-ocupantes, da pesquisa, apenas um estudante pertencente ao "Ocupa Compositor", em 2016, fez menção a experiência de 2013 como inspiradora para o seu processo individual de consciência militante, mas não necessariamente relacionou essas Jornadas de Junho a constituição do movimento de ocupações. Júlio afirma: "*Assim, pra ser sincero, eu cheguei até a me arrepiar com essa pergunta, porque é algo que eu penso muito e eu penso muito mesmo em relação a isso na minha vida, porque em 2013 a gente teve aquelas manifestações todas, né? Eu era já um pouco. Antes eu posso dizer um pouco militante, né? Porque militante você é ou você não é. Eu já tava me inserindo ali um pouco na militância. Eu tava querendo entender mais sobre essas reivindicações de direitos. Só que eu não entrei muito nessa, mas em 2016 pra mim foi um ano muito mais marcante que 2013, porque assim aconteceram diversas coisas, né? Dentre elas a ocupação.*".Ele afirma que já era inserido no meio militante e que encontrou maior motivação para seu engajamento diante da reivindicação dos direitos da população naquele momento, mas que se incorporou mesmo a um coletivo político (no caso as ocupações) somente em 2016.

Antes destes movimentos (Jornadas de Junho e Ocupações de escola) serem constituídos no campo da política, a juventude brasileira tendeu a ser caracterizada, seja pelos discursos da grande mídia ou nas próprias políticas públicas, como um grupo apático aos acontecimentos contemporâneos, conflituoso ao se relacionar com as demandas cotidianas da

vida ou vulnerável nas escolhas futuras relacionadas à profissionalização ou a encaminhamentos mais concretos dos destinos da vida que afetam nosso país.

No momento em que o movimento de ocupações de escolas do Rio de Janeiro se apresenta no cenário educacional questionando os sentidos da qualidade de educação do governo Pezão e constituindo suas próprias demandas curriculares, é de suma relevância que o campo das pesquisas e de políticas de currículo aprofundem os estudos desta temática. Neste sentido, o movimento de ocupações considera que as políticas curriculares tendem a regular a formação discente. Assim, as ocupações constituem seu projeto educacional a partir do antagonismo à política curricular oficial. Ao explicar esta noção em seus estudos, Mendonça, respaldando-se em Mouffe (2010, p.486) esclarece que: "O antagonismo, tomado em seu sentido muito estrito, resulta na própria impossibilidade de constituição objetiva necessária e uma totalidade discursiva, em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena". Logo, o discurso vinculado à agenda da gestão da educação do governo estadual supostamente representa a negação do discurso estudantil das ocupações de escolas, de modo que a presença do "outro" impede a possibilidade de constituição plena do outro. A existência desse outro é determinante para a condição da possibilidade ou impossibilidade das ocupações de escola.

Assim, ao identificar o "outro", as motivações da participação destes estudantes no movimento se desdobravam em críticas relativas à forma de uso da verba pública, passando pelo questionamento sobre os sentidos de qualidade até as disputas referentes ao conjunto das políticas curriculares. Esta articulação de demandas chamou a atenção de parte da sociedade civil, que reconheceu nesta iniciativa um processo de resistência autônomo e livre de vícios político-partidários.

Deste modo, criou-se uma rede de solidariedade em que muitos atores sociais[26], internos e externos às instituições, apoiaram, de forma significativa, algumas escolas ocupadas, ajudando-as com a doação de produtos de alimentação, higiene pessoal e limpeza, ministrando aulas de disciplinas de modo mais informal ou suscitando debates com temáticas geralmente relacionadas aos direitos humanos e à conjuntura política. As redes de apoio às ocupações envolviam desde familiares dos estudantes, pessoas da vizinhança até artistas e blogueiros. Assim, as escolas eram abastecidas de comida e água, além de receberem

[26] É importante ressaltar também o apoio de diversos artistas, como Marisa Monte, Tico Santa Cruz, Gregório Duvivier, o ator João Velho, entre outros. Houve também eventos interativos com a comunidade, como rodas de samba e feijoadas, apresentação de danças regionais e oficinas de teatro. Os cantores Marisa Monte e Leoni fizeram um *show* para cerca de cem alunos no Colégio Estadual André Maurois, no Leblon, uma das primeiras escolas da zona sul a aderir ao movimento, segundo reportagem do jornal O Globo, do dia 11 de maio de 2016.

convidados diversos que iam dar aulas públicas, assistência jurídica ou apoio moral. Foi muito comum a presença de ex-alunos, que ao saberem da ocupação, voltaram as suas antigas escolas para realizar atividades com os ocupantes. (PINHEIRO, 2016, p.270)

Do mês de junho (momento de desgaste político para manutenção das ocupações) até o dia 1º de julho, os estudantes tiveram encontros sistemáticos com representantes da SEEDUC para as negociações de suas pautas, sendo o calendário letivo acordado e mediado pela Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro[27]. Depois de 5 meses de greve e 4 meses de processo das ocupações, os professores da rede estadual decidem suspender o movimento, provocando, concomitantemente, a desocupação completa das instituições que ainda resistiam ao processo[28].

Em suma, a motivação dos caminhos desta pesquisa surge a partir da aproximação com o processo das ocupações de escola enquanto apoiadora destas redes de solidariedade. Compreendo que o movimento de ocupações questionava o conjunto de políticas curriculares vigente na rede estadual, disputando os sentidos de qualidade na educação. Nessa circunstância, que ainda não configurava uma investigação empírica com coleta de informações sistemáticas, foi possível observar que essas instituições ocupadas reivindicam suas demandas educacionais e curriculares iniciais, que posteriormente iam equivalendo-se as outras demandas de outras instituições ocupadas ou movimentos de educação.

[27]Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/alunos-fecham-calendario-de-negociacao-com-governo-para-desocupar-escolas>. Acesso em: 07 de Dez. 2019.

[28]Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/07/apos-quase-5-meses-professores-decidem-suspender-greve-no-rj.html>. Acesso em: 07 Dez. 2019.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A TEORIA DE DISCURSO

2.1 Políticas Curriculares

Assim definido por Lopes e Macedo (2011, p.41), currículo é uma prática discursiva e uma prática de poder e de atribuições de sentidos. O currículo constrói realidades e produz sentidos. Currículo também é um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais, reiterando e recriando sentidos postos por tais discursos. Essa recriação está assim envolta em relação de poder e na sua interseção se torna possível. As autoras (2011, p.42) enfatizam que currículo se constitui como prática de significação ou criação de enunciados e sentidos, tornando inócuas distinções entre currículo formal, vivido, oculto e considerando, assim, qualquer episódio curricular como produção de sentidos. O entendimento de política de currículo vem assim como uma luta de significação sobre o que vem a ser currículo (2015, p.447).

Concordando com Lopes (2015, p.447), esta pesquisa também se filia ao afastamento a uma perspectiva de enfoque racionalista, apostando no descentramento da política, na contextualização radical de toda política de currículo, questionando propostas atuais que visam construir um fundamento, um padrão ou uma base curricular no conjunto de conteúdos básicos ou mesmo conjunto de critérios consensuais para definir, de uma vez por todas, uma identidade para o currículo da educação básica. A ideia de contexto é conceber que todo centro é instável e fugido; sujeito à disputa no tempo e espaço. Por isso, Lopes ressalta que a produção de centros e contextos da política de currículo depende de atos de poder, constitui e é constituído por vários discursos pedagógicos (2015, p.447).

Assim, balizo tais noções com o objeto em análise e identifico que o movimento das ocupações de escolas articulou demandas educacionais e curriculares, além de questionarem essa perspectiva racionalista de políticas de currículo, tensionando bases curriculares e textos oficiais que não contemplavam as múltiplas identidades curriculares existentes diante do corte antagônico estabelecido pelo governo Pezão (2014-2018).Desta forma, estas disputas são constituídas no campo discursivo por vários grupos sociais (agências, Estado, movimentos sociais, sociedade civil), em espaços e contextos não dados, (sem fronteiras definidas), fixando sentidos de “qualidade” atribuídos à educação.

Partindo deste pressuposto, nas pesquisas realizadas com enfoques pós-fundacionais e pós-estruturais, Lopes constata que o propósito fixo de mudança social ou sociedade sem

classes é abandonado ou substituído por agendas contextuais e localizadas,por isso, impossíveis de serem enumeradas, dada a nossa capacidade teórica e empírica para tal (2015, p.448). Assim, a impossibilidade de enunciar se atribui ao fato de que as agendas contextuais se modificam no movimento da política. Logo, Lopes avalia a política sendo da ordem do acontecimento, sem definições que nos guiem ou metas que nos prescrevem só um caminho, questionando, assim, as responsabilidades das métricas predefinidas (*ibidem*, p.448).

Este estudo leva em consideração a impossibilidade de enunciar contextos de maneira pré-definida, uma vez que o movimento de ocupações foi constituído diante de dimensões sociais que produziram as demandas contextuais e contingenciais. Ao explicar os direcionamentos de uma pesquisa pós-estrutural, Lopes (2018, p.158) ressalta que é sempre válido investigar contextos na perspectiva de interpretar reivindicações anunciadas, seja para o atendimento aos melhores resultados nas avaliações centralizadas, por distribuição de materiais didáticos, na inserção de disciplinas de um conteúdo ou pelo conteúdo interdisciplinar. Assim, a autora (2012, p.703) chama atenção para a análise dos múltiplos contextos discursivosno processo de representações das demandas nas políticas de currículo, considerando a mudança desses mesmos atores, quando atuam, por representação em outros contextos sociais.Realizando um paralelo com a pesquisa, verifiqueique,embora as demandas das ocupações de escola tenham se constituído através de corte antagônico ao governo Pezão, esta luta política apresentou um conjunto de singularidades que aglutinou demanda conforme uma lógica contextual. Em seus estudos, Fleury (2000 *apud* Lopes, 2017, p.20) ressalta que um elemento cultural não se explica pela negação do outro, mas pela afirmação da sua singularidade.

Aprofundando estas formulações referentes às possíveis singularidades existentes na constituição das demandas de diferentes grupos, Lopes (2018, p.158) alerta que realizar uma pesquisa no campo “Políticas Curriculares” não se limita a apenas identificar a constituição de uma relação antagônica, entendendo que as significações produzidas pelo antagonismo é o que faculta interpretar os limites estabelecidos para sua singularidade. Por isso, é necessário sempre questionar os pressupostos, as sedimentações com a qual o/a pesquisador (a) opera na visão de mundo, uma vez que essas produções dependem dos deslocamentos do que se encontra sedimentado e tais deslocamentos não são uma decisão consciente dos sujeitos. Lopes (2015, p.450) também sinaliza que reativar discursos nas políticas de currículo é, simultaneamente, abalar o que se encontra sedimentado, estabelecido como objetivo, como fundamento, como presença plena e faz emergir os antagonismos, o caráter indecidível e contingente das alternativas. Assim, o que se encontra sedimentado é sempre decorrente de

uma decisão por alternativa de um ato de poder e não uma suposta racionalidade obrigatória, excluindo sempre várias opções negadas em função da escolha de uma alternativa. Concordando com Lopes (2015, p.450), identifico que há fundamentos estabilizados, isto é, discursos que sustentam formas de compreender o currículo e a política de currículo que se encontram sedimentados, acreditando na necessidade de se questionar normas e guias da política de currículo, apresentando outras possibilidades para pensar/operar essa mesma política.

O antagonismo que se constituiu entre o movimento de ocupações de escola e governo Pezão produziram sentidos de significações distintos relativos à "qualidade na educação". Matheus e Lopes (2014, p.340) ao investigarem em seus estudos o significante "qualidade de educação", defendem que os discursos curriculares hegemônicos tendem a se desenvolver por intermédio da construção de um antagonismo, isto é, representações curriculares. Este currículo que se busca introduzir está marcado pela ideia da inovação do que vinha sendo realizado. Sendo assim, a fronteira entre o que se projeta e se deseja superar se constrói por meio de significantes vazios (LACLAU 2011 *apud* MATHEUS e LOPES). Para Matheus e Lopes (2014, p.340), é por meio desse vazio, nunca completo que a expressão qualidade da educação se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade.

Ao localizarem o marco temporal da difusão do discurso de qualidade nas políticas curriculares, as autoras (2014, p.341) esclarecem que ele tornou-se forte na década de 90 com a ideia de qualidade total, marcados por uma estreita relação entre os modos de operar da escola e as dinâmicas empresariais, mas não se limita apenas a esse período, estendendo-se até tempos atuais. Tal discurso é antagonizado por agências de movimentos sociais e da comunidade educacional por meio da defesa de uma qualidade social e de uma educação crítica. Assim explicam que, através da articulação das demandas, se constrói a política, especificando no caso das políticas curriculares em que:

> São diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos. Por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais, grupos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos. Por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais, grupos políticos são organizados, significações de currículo são instituídas (MATHEUS, LOPES, 2014).

Por sua vez, articulações das demandas diferenciais desses grupos através de suas equivalências constituem os sentidos de qualidade do currículo. Diante de um vazio nunca completo, que a expressão "qualidade da educação" se torna capaz de aglutinar diferentes

demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade.

No caso particular das políticas de currículo, é possível afirmar que as demandas são decorrentes de diferentes articulações advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais dos mais diversos. Por intermédio das articulações entre demandas, grupos políticos são organizados, significações de currículo são instituídas. Um dos possíveis exemplos dessa luta é a que se organiza em torno da qualidade da educação (*ibidem*, p.449).

Consequentemente, demandas específicas de cada instituição ocupada foram se articulando a outras demandas de outras ocupações. Assim, as demandas gerais dos movimentos de ocupações (educacionais e curriculares) foram se articulando às demandas de outros movimentos coadunando reivindicações, como mais verbas para a educação, fim do SAERJ, abolição do currículo mínimo pelo pagamento dos vencimentos aos servidores públicos estaduais, valorização profissional da carreira docente e dos servidores públicos da educação e a frente "Fora Pezão" (movimento clamando pelo impeachment do governador). O ponto nodal das ocupações articulou outras demandas que foram ampliando a cadeia articulatória e o movimento ganhando cada vez mais força no campo político. Logo, as políticas curriculares são terrenos de disputas constantes de luta política pela hegemonia, conforme a aglutinação de diversos movimentos. Lopes (2015, p.454) chama a atenção nos seus estudos para a necessidade de se levar em conta as contingências de uma luta política, que possibilitam sua significação. Para a autora (2015, p.455), faz parte da política a defesa "desta" ou "daquela" proposta curricular, apresentando defesas de projetos em nome de distintos objetivos, se referindo, em seus estudos, ao terreno de disputas sobre os sentidos da Base Comum Curricular Nacional.

No Brasil, as disputas pelas atuais políticas curriculares aqueceram as discussões em espaços como a arena parlamentar, os centros de estudos, pesquisas acadêmicas do campo e entidades[29] pertencentes aos movimentos sociais da educação. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) se configura em uma política curricular que é respaldada por meio de um

[29] A ANPed (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), uma das entidades que mais tem acompanhado as discussões relativas a BNCC, produziu um conjunto de posicionamentos críticos acerca da BNCC para a Educação Brasileira, iniciados a partir da 37 ª reunião realizada em Florianópolisno ano de 2015, em que afirma: "O principal objetivo dessa reunião era dar visibilidade à multiplicidade de práticas docentes que acontecemnas escolas brasileiras, de modo não só a trazer ao debate a 'voz' dos educadores da educação básica secundarizados no processo de produção da BNCC, mas, sobretudo, valorizar as experiências curriculares que acontecem nos diferentes cotidianos das escolas e que resistem a múltiplas possibilidades de uma narrativa hegemônica curricular como se pretende no texto da BNCC".

documento normativo, que define um conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas com base em competências e habilidades para todos os anos da educação básica do território nacional, tendo as versões do Ensino Fundamental e Médio sido homologadas em 2018.Ao correlacionar as disputas políticas existentes no movimento de construção da BNCC com a constituição das demandas do movimento ampliado de ocupações de escolas, identifiquei que esta luta política também elege um modelo curricular ao qual atribui um“sentido da qualidade” que se traduza como universal para o sistema de ensino estadual. Na pauta geral de todas as ocupações de escolas[30], constam duas seguintes reivindicações referentes ao conteúdo disciplinar: “formulação de grade de disciplinas obrigatórias e eletivas” e “reformulação conjunta do currículo mínimo”. Neste sentido, observei um direcionamento discursivo das ocupações similar à proposição do movimento pró-base na medida em que suas demandas trazem apontamentos emergenciais quanto à necessidade de se ampliar a grade curricular de disciplinas ou reformular os conteúdos curriculares ministrados para se assegurar a qualidade da educação.

No contraponto a estes discursos, Lopes, em estudos (2015), tece crítica a esta compreensão da política do currículo de forma estabilizada e fixada como exemplo da BNCC. Ao tecer suas preocupações sobre a maneira como as articulações políticas têm se estabelecido na construção do texto da Base Nacional Comum Curricular, fazendo referência a apenas um sentido universal de currículo de qualidade, Lopes (2015) sinaliza:

> Parece-me questionável, contudo, considerar que tais projetos e propostas podem ser definidos por alguma teoria pedagógica, algum princípio racional, algum cálculo preestabelecido, algum fundamento apresentado como imune à necessidade de negociar contextualmente e de ser submetido à tradução pelos tantos outros que constituirão tais projetos e propostas. Torna-se questionável submeter tais projetos à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas (LOPES, 2015, p.455).

Sua crítica aos encaminhamentos políticos da BNCC alinha-se à perspectiva pós-estruturalista em que se questiona a centralização na política do currículo, reforçando o controle da leitura das bases ou padrões das propostas curriculares, com a suposta justificativa de melhoria da qualidade da educação. Desconsideram-se, assim, as possíveis negociações de sentidos nas possíveis traduções dos currículos, fixando uma só proposta curricular. Lopes (*op.cit.*, p.461) acredita na ideia de se estabelecer um currículo sem fundamentos, ou seja, tal ausência permite atuar na tentativa de produzir o mesmo, tendo-o sempre como precário. Assim, a autora conclui, em sua análise, que:

---

[30] Disponívelem<https://www.facebook.com/events/858332624270855/>. Acesso em: 21de Nov. 2019

> Defender um currículo sem fundamentos remete à defesa de que não há princípios e regras absolutas, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação dos sentidos. As regras e princípios serão sempre disputados, levando as novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política do currículo (ibidem, p.462).

Neste sentido, identifico que as negociações de sentido no jogo político decorrem da luta por significação da qualidade do currículo de diferentes grupos que aderem a estas regras das políticas oficiais ou as colocam em xeque, propondo outras fixações ou novas regras. Ao explicar as disputas por estes sentidos de qualidade marcados pela lógica da contingência, Lopes (2015, p.462) ressalta que tais projetos não são iguais, ou seja, não se remetendo aos mesmos interesses, não são neutros e não servem a todo tempo. Adiante, Lopes (2015, p.462) explica que, em diferentes tempos e espaços de textos e discursos curriculares, a luta entre esses diferentes projetos se desenvolve,produzindo novos modos políticos de interpretar e agir e desconstruindo instituições e traduções.

Coadunando com a ideia da significação de um currículo sem fundamentos que assuma estas marcas da contingência, o enfoque desta pesquisa também procura entender o currículo a partir da noção da tradução. À luz desta conceituação para a compreensão destes processos de significação das políticas curriculares, Lopes, Cunha e Costa (2013, p.395) enfatizam, em suas análises, a ideia de operarmos no âmbito das múltiplas significações, tornando os atos de poder incapazes de conter o campo da discursividade e mantendo articulada a ideia do hibridismo, explorando também os registros pós-estruturais para entender as flutuações de sentido. Assim, explicam em suas formulações: “Somos favoráveis à ideia de que tais registros potencializam as pesquisas em políticas de currículo por intermédio da noção da tradução, concebida nos estudos derridianos e incorporada ao estudo das políticas pela teoria do discurso” (LOPES, CUNHA E COSTA, 2013, p.395). Logo adiante, no mesmo estudo, desenvolvem esta linha de pensamento, ressaltando que:

> Não há culturas curriculares puras, apenas fluxos disjuntivos caracterizados por movimentos constantes e divergentes de ideias, ideologias, pessoas, imagens, tecnologias, eventualmente concebidos como estáveis pela incapacidade de nossos dispositivos para identificar e lidar com o movimento. Tal incorporação ameaça a rigidez analítica de Bernstein (1996, 1998) que postula a separação entre o campo pedagógico oficial e não oficial na produção do discurso pedagógico, pressupondo que o movimento de transferência consiste na passagem verticalizada de ideias entre contextos distintos no âmbito de uma estrutura social fina (LOPES; CUNHA; COSTA, op.cit., p.395).

Ao se respaldarem na conceituação de se considerar a existência de fluxos disjuntivos caracterizados por movimentos constante de ideias, a noção de hibridismo representaria a tentativa de compreender o social de forma não fixa, através de contextos pré-

concebidos,ainda que este pensamento em Ball apresente marcas do pensamento estrutural. No entanto, as autoras (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p.396) advertem que a ideia guarda traços de uma lógica reducionistado simbólico, na qual a linguagem pode ser avaliada como algo que o contexto subverte, pois convive uma exterioridade coercitiva. Deste modo, as autoras tecem críticas às formulações de Ball (2011), que insiste em definir que as políticas nacionais são criadas em um processo de bricolagem, ressaltando que:

> Este efeito contrário resulta tanto da demarcação, por vezes reforçada pelo próprio autor, do contexto privilegiado das políticas, como da relação imediata entre os resultados esperados de uma política (efeitos) e a responsabilidade do que é realizado em terreno demarcado como contexto da prática (BALL *ET al*., 1992). A noção de recontextualização por hibridismo, de transparência de sentidos entre contextos, participa da lógica produzida por Bernstein, ainda de forma associada à posição focaultiana. Com isso, tende a desconsiderar, na análise das mudanças sociais, as relações entre estruturas simbólicas e sociais (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p.396).

Adiante, neste mesmo estudo, as autoras alertam que os sentidos destas políticas não deveriam ter uma arena específica que seja privilegiada ou determinada, resultando numa multiplicidade de interpretações. Lopes, Cunha e Costa (2013, p.396), juntamente com outros pesquisadores, têm buscado operar com uma matriz teórico-analítica que confere ao discurso a extensão de toda linguagem possível como produção simbólica, procurando não reduzir a força coercitiva e reguladora de quem pode falar e ser ouvido, nem separando as dimensões discursivas e extradiscursivas das práticas, operando sem os referentes extradiscursivos, como os modelos foucaultianos propõem. Assim, busca-se problematizar a separação de Ball entre política como texto e política como discurso, pensando numa dimensão articulada entre regulação e escape (BALL, 1994). Consequentemente, reforça-se, segundo esses, uma visão determinista dos estudos de Ball sobre o sujeito na política, em que ele só identifica negociações e disputas dos grupos sociais na implementação de projetos políticos do Estado.

Por isso, o enfoque pós-estrutural se configura na tentativa de afastamento dos registros focaultianos, repensando também a concepção de texto de Ball. Deste modo, Lopes, Cunha e Costa (2013) enfatizam, em seus estudos, os limites das noções de recontextualização por hibridismo, apresentado a representação como própria da linguagem, sem problematizar o caráter obrigatoriamente impuro da representação, não transparente, impossível de ser compreendida como o reflexo de uma vontade constituída em outro espaço que não aquele onde o processo de representar se desenvolve (LACLAU, 2013).Assim, defendem a noção de tradução como possibilidade de relação entre linguagem e os objetos que ela nomeia, tornando-se potente aos estudos das políticas de currículo, permitindo questionar a noção de

representação plena dos críticos da política que cobram sentidos coerentes na elaboração de documentos relacionados ao governo, esperando relação entre estes escritos e suas demandas.

Buscando evidenciar esta ideia de outras interpretações nas políticas curriculares, Lopes (2015, p.447) defende, em outros estudos, a significação de um currículo sem fundamentos, descentralizando o poder de significação, não mantendo um centro único de poder de significação, mas, sim, provisório, sujeito a disputas no tempo e espaço. Nesse sentido, os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, já existentes no mundo, mas construções definidas no mundo. A luz desta pesquisa, identifico que a constituição das demandas do movimento das ocupações de escola se constituem mediante uma lógica contingencial e precária.Observarei ao longo do estudo que houve demandas que sequer eram enunciadas no processo de ocupações, só vindo a ser elucidadas posteriormente. Já outras demandas só se constituíram no momento da atuação dos atores estudantis no conjunto das ações desta luta política.

Foram demandas das mais diversas que mobilizaram diferentes sujeitos na disputa das políticas curriculares, como mencionado anteriormente no capítulo inicial. Assim, no campo discursivo das políticas curriculares, são construídas diversas identidades que se apresentam de maneira diferencial a outras identidades. Concordamos com Lopes (2012) ao interpretar que a tentativa de fixar sentidos e culturas como universais faz parte da luta pela hegemonia de um determinado sentido de currículo, devendo-se vislumbrar a possibilidade de novas lutas hegemônicas que entendam esse universal como provisório e mutável em relação ao cenário político. A autora adverte, em outros estudos, que as políticas de currículo têm quase como condição *sinequa non* a busca pelo controle da interpretação e, com isso, o controle do fluxo de sentidos (LOPES; BORGES, 2017, p.706); assim, desde as práticas pedagógicas até os processos de comunicação mais abrangentes, tentam disputar o controle do fluxo de sentidos.

Alinha-se a esta ideia da desconstrução dessa fixação de sentidos, a defesa da autora de que a política não tem um centro de poder, uma estrutura que a defina.Por isso, articulações políticas possibilitam decisões políticas, tornando complexo o jogo (de linguagem) que hegemoniza uma dada organização curricular. Deste modo, as disputas pela luta política devem levar em consideração a perspectiva de uma contextualização radical e a significação da luta política, conforme as contingências que possibilitam esses sentidos. Logo, não é possível fechar uma “verdade” ou sentido universal de representação de currículo em qualquer contexto. Por isso, é necessário admitir, também, que as disputas frente às políticas curriculares na arena política se definem num cenário de incertezas e sem respostas pré-definidas ou universalizantes.

Para o entendimento do “político” diante das disputas dos diferentes grupos sociais no campo das políticas curriculares, a teoria de Laclau vem sido incorporada ao campo do Currículo na educação (LACLAU *APUD* LOPES, 2017, p.19). Deste modo, os trabalhos de Laclau e Mouffe são utilizados para questionar as concepções dos estudos críticos de currículo nas bases do marxismo gramsciano, dos enfoques da Escola de Frankfurt e das leituras fenomenológicas. Para os autores, desconsidera-se a cultura de grupos subalternos e os processos de articulação, reduzindo-se a uma mera dicotomia entre reprodução e resistência, ou limitando-se a apropriação marxista no campo (GIROUX, 1984).

Ao esclarecer, em seus estudos, a crítica de Laclau e Mouffe às bases marxistas através da “Hegemonia e estratégia socialista” (1985), Mendonça (2010, p.480) enfatiza que os autores defendem que a formação dos sujeitos políticos não são consequências das relações de produção. Portanto, a partir das noções centrais de “antagonismo”, “articulação”, “hegemonia” e “significantes vazios”, articulam uma série de noções e conceitos advinda de uma matriz pós-estruturalista que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social. Eis o cerne da crítica dos dois autores:

> Segundo eles, o marxismo ficou adstrito a uma concepção essencialista de sociedade, calcada, sobretudo na lógica das relações sociais vinculadas ao antagonismo capital versus trabalho. Em oposição, Laclau e Mouffe argumentam que o que existe efetivamente é um complexo social formado por uma infinitude de identidades,constituídas a partir das relações discursivas antagônicas distintas do mero antagonismo de classe que, segundo a teoria do discurso, tem lócus particular e não a priori universal neste intricado jogo. Essa complexidade do social não é percebida e/ou alcançada pelo marxismo, o que exclui dessa corrente de análise a capacidade mais refinada e pertinente dos múltiplos antagonismos.(Laclau e Mouffe, 1985)(MENDONÇA, 2010, p.481).

Concordando com a teoria de Laclau, este estudo de doutorado compreende que a ideia do “social” deve ser percebida a partir da lógica do discurso, interpretando-o como prática discursiva, validando ações empreendidas por sujeitos e identidades. Entendo o social “compreendido a partir de suas miríades de formas, das várias possibilidades de alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias” (2010, p.481). Desta maneira, essa pesquisa afasta-se de formulações que se limitam às relações sociais a partir de determinações evolucionistas ou econômicas, simplificando-as nem da constituição de um sentido finalístico, inclinando-se a construção da ideia de “impossibilidade da sociedade” de Laclau e Mouffe e de que os sentidos sociais são sempre fechados e incompletos (MENDONÇA, 2010, p.482).

Consequentemente, procuro me distanciar das teorias macroestruturais “reduzindo o currículo a um epifenômeno de economia e uma perspectiva reificada de cultura” (LOPES,

2017, p.19). O direcionamento pós-estrutural desta pesquisa visa apontar para a "desconstrução de um projeto moderno de escola e de educação na perspectiva crítica". (LOPES, 2017, p.20). Deste modo, os desafios da teoria pós-estrutural no campo das pesquisas de currículo é de se "questionar os processos de legitimação do conhecimento escolar, mas permanecer no campo da política, suposta como capaz de forjar a mudança social, a partir de um sujeito centrado numa mudança pré-definida" (LOPES,2017, p.21).

Por isso, pensar as Políticas Curriculares, com foco na teoria pós-estrutural, afasta os estudos de estabelecer um sentido único às relações sociais, permitindo a sedimentação do educacional. Neste sentido, as análises desta pesquisa consideram as dimensões contingentes e precárias da política referentes as disputas curriculares no Brasil. Logo, a ideia de imprevisibilidade e indefinição de possibilidades é central para a interpretação desta pesquisa.

2.2 **Demandas**

Demanda é uma noção teórica central para a compreensão deste estudo, pois, como mencionado anteriormente, o movimento de ocupações de escolas do Rio de Janeiro se constituiu a partir de reivindicações curriculares iniciais que antagonizavam ao governo Pezão e foi, aos poucos, ampliando a sua cadeia e fortalecendo-se, articulando-se a outras demandas educacionais de outros movimentos. Ernesto Laclau(2013) define, inicialmente, em "Razão Populista" que demanda é: "a unidade mínima da análise de um fenômeno social" (*ibidem*, p.22). Logo, a construção das demandas é resultante das reivindicações e anseios de determinado grupo social, antagonizando-se a outro grupo social.

Por isso, as demandas são constituídas por determinada solicitação de um grupo, mas, também, novamente interpretadas durante o processo de luta política ao se unir a outras demandas de outros grupos. Nesta pesquisa em questão, identifiquei que, no processo de ocupação do Rio de Janeiro, existiram demandas específicas de cada escola, como, por exemplo, "reforma do pátio do recreio"[31],reivindicadas por comunidades escolares específicas, como os colégios estaduais Mendes de Moraes e Compositor Luiz Carlos da Vila. Mas também há demandas que abrangem mais de um movimento, ampliando a cadeia equivalente, como "eleição de direção nas escolas", comum à pauta de reivindicação dos estudantes ocupantes do Rio de Janeiro e dos professores em greve pertencentes à Rede

[31] Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/11/07/escola-em-manguinhos-no-rio-sofre-com-descaso-do-governo-estadual/>. Acesso em: 07 de Dez. 2019. https://oglobo.globo.com/rio/escola-na-ilha-do-governador-ocupada-por-manifestantes-18929687Acesso em: 12 de Dez. de 2019.

estadual de Ensino.[32]Ao se produzir a ampliação das demandas, outras demandas perdem força, mas se amplia uma cadeia de equivalência maior às ações do governo Pezão.

Essa noção conceitual possibilitará realizar o balizamento teórico com relação à interpretação: a) das demandas gerais constituídas pelo movimento de ocupações diante corte antagônico à gestão do governo Pezão; b) das demandas específicas constituídas por algumas escolas ocupadas a serem analisadas antagonizando-se, também, a outros grupos sociais, além do governo vigente(direção, corpo docente); c) das demandas de outros movimentos de educação que se equivaleram às demandas do movimento geral das ocupações frente o antagonismo do governo Pezão.

Sendo assim, os diferentes movimentos de ocupações de escola constituíram diversas relações antagônicas que constituíram suas demandas. Havia instituições ocupadas, como a Compositor Luiz Carlos da Vila ("Ocupa Compositor"), que afirmavam que o principal impeditivo para o atendimento das suas reivindicações seria o autoritarismo da gestão escolar vigente na época. Já outra instituição ocupada, a Mendes de Moraes ("Ocupa Mendes"), iniciou seu movimento antagonizando-se ao governo Pezão, mas, aos poucos, ampliou sua pauta, constituindo seu antagonismo também às ações consideradas antidemocráticas da gestão escolar vigente. No entanto, houve também ocupações, como a "Ocupa Anysio"(não pesquisada especificamente por este estudo), que constituíram suas demandas gerais, antagonizando-se exclusivamente às ações do governo Pezão, ao que se propunha enquanto modelo de escola integral.Deste modo, os processos de identificação neste luta política e constituição das demandas variavam conforme a lógica contingente de cada grupo social.Neste sentido, a compreensão destes três elementos de estudos será o entendimento da noção de articulação e cadeias de equivalência na teoria laclauliana.

Laclau explica (2013, p.138), em suas formulações, a noção de articulação, bem como a compreensão das cadeias de equivalência, elucidando uma situação hipotética histórica em que os produtores de uma plantação de trigo aumentam sua produção tendo que expulsar trabalhadores camponeses das terras, logo, existindo um dissenso ou uma separação entre os dois grupos nesse momento. Assim, ilustra, hipoteticamente, através dos seus escritos:

> Suponhamos uma situação histórica no mundo que proceda de acordo com a seguinte sequência: (1) no mundo do mercado, o crescimento da demanda por trigo joga seu preço para cima; (2) assim, os produtores de trigo num país "x" têm um incentivo para aumentar produção; (3) como resultado, eles começam a ocupar novas terras e, para isso, têm de alijar comunidades camponesas tradicionais; (4)

[32] Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/38355>.Acesso em: 09 de Dez. de 2019. https://exame.abril.com.br/brasil/lei-permite-eleicoes-diretas-para-diretor-de-escolas-no-rio/>. Acesso em: 10 de Dez. de 2019.

> assim, não resta aos camponeses alternativa senão resistir a essa expropriação, e assim por diante. Existe um claro hiato nessa sequência. Os primeiros três pontos se seguem naturalmente como parte de um encadeamento objetivo; o quarto, entretanto, possui uma natureza completamente diferente: é um apelo ao nosso senso comum e ao nosso conhecimento da "natureza humana" para adicionarmos à sequência um elo que a explicação objetiva é capaz de proporcionar. Temos um discurso que incorpora esse elo, porém essa incorporação não acontece por meio de apreensão conceitual (op.cit.).

A identificação com o processo de luta de determinado grupo social está relacionada à constituição de relações antagônicas estabelecidas no campo da política. Nesse sentido, as pessoas tendem a "viver" relações antagônicas que as constituem.Quando a situação A (crescimento da demanda por trigo e incentivo aos produtores) e B (ocupação de terras camponesas)incorpora C(resistência camponesa a expropriação), há uma sequência dialética que constitui o antagonismo.Laclau considera que "A contradição, no sentido dialético, é completamente incapaz de apreender o que está em jogo num antagonismo social" (*ibidem*, p.139). Para o autor, caso o antagonismo seja estritamente constitutivo, a força antagônica mostra uma exterioridade que certamente deve ser superada, mas não dialeticamente recuperada. Ao retomar a cena, Laclau (2013, p.140) desmembra a frustração de uma série de demandas sociais que possibilitou a transformação das demandas democráticas isoladas em demandas populares de equivalência. Assim, se constituiria a ideia de "povo", que seria a tentativa a esta plenitude ausente. Sem essa ruptura inicial de algo da ordem social, por mínimo que esse algo possa ser, não existe a possibilidade de um antagonismo, uma fronteira, em última instância, de "povo".

Em uma formulação similar em outros estudos, Laclau explica que o "sujeito" também se constitui a partir da produção das demandas de determinada luta política. O autor (1985, p.190) considera que os sujeitos não podem ser a origem das relações sociais, pois toda "experiência" depende de condições discursivas de possibilidades precisas. O sujeito é assim, uma posição discursiva, compartilha do caráter aberto de todo discurso e, assim, várias as posições não podem ser totalmente fixadas num sistema fechado de diferenças. Toda posição do sujeito foi relacionada à rejeição da noção do sujeito como totalidade originária e fundante. Sendo assim, a constituição dos sujeitos se estabelece por meio de articulações de demandas que questionam determinada política ou ação do Estado. Na teoria de Laclau (1985), o sujeito é resultado da articulação de várias demandas, questionando a ordem estabelecida.

Neste sentido, a inserção dos estudantes ocupantes ao movimento de ocupações se constitui a partir do processo articulatório de negociação e fixação das demandas a partir da lógica da contingência, questionando as políticas curriculares vigentes na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Amplia-se a cadeia articulatória de demandas educacionais e curriculares do

movimento de ocupações após articulação da cadeia com outras demandas de outras escolas ocupadas e movimentos de educação. A identificação destes sujeitos na luta política se estabeleceu a partir da articulação e equivalência destas demandas durante o processo das ocupações, antagonizando-se ao governo Pezão. No entanto, Lopes (2018, p.158) alerta que entender a identificação produzida pelo antagonismo não é um passo suficiente para se interpretar os limites estabelecidos para a objetividade, devendo-se interpretar as singularidades e subjetivações construídas neste processo.

Em outros estudos referentes à representação de currículo que se adverte os equívocos ao se interpretar a constituição de determinados movimentos ou demandas, Laclau (2005 *apud* Dias, Abreu & Lopes, 2012, p.1) adverte que sujeitos políticos não são definidos, a priori, por uma posição partidária, de classe, de gênero, ou mesmo relativos ao saber, à disciplina ou à etnia. Sua constituição depende das decisões tomadas no processo político, portanto, das demandas que são articuladas no processo de constituição do discurso hegemônico. Algumas demandas serão prontamente atendidas; logo, outras não serão. Neste sentido, para a compreensão de qualquer contexto político, é necessário identificar as demandas curriculares contextuais de determinado movimento (as ocupações de escolas do Rio de Janeiro, no caso), analisando quando essas demandas se equivalem a demandas de outros grupos sociais, em relação a um dado constitutivo antagônico.

Para o entendimento destas múltiplas demandas equivalentes existentes nas disputas pela política curricular dos processos de ocupações e juventudes, reconheço a importância do entendimento da noção “particular”. Laclau (2011) problematiza a polarização de interpretações no campo teórico entre os conceitos “universal” e “particular” em diversos campos, reduzindo a compreensão de análise das identidades. O autor afirma que particularismo é um conceito relacional, ou seja, particular em relação às particularidades, e o conjunto delas pressupõe uma totalidade social no interior da qual são constituídas. Desse modo, a própria noção de totalidade social está em questão, assim como as identidades particulares. Logo, Laclau reflete que:

> Algo é particular em relação a outras particularidades e o conjunto delas pressupõe uma totalidade social no interior da qual elas estão constituídas. Assim, se a própria noção de totalidade social está em questão, a de identidades “particulares” é igualmente ameaçada. A categoria da totalidade continua nos rondando pelos efeitos que derivam de sua ausência. Essa última colocação abre caminho para uma forma de conceber a relação entre particularismo e universalismo que difere tanto da encarnação de um no outro quanto do cancelamento de sua diferença e que, de fato, cria a possibilidade de novos discursos de liberação (ibidem, p.39).

Estes novos discursos de liberação vão além da emancipação, mas são construídos por meio de outros movimentos, começando pelo antagonismo social, em que uma minoria nacional é oprimida por um Estado autoritário e existe um abismo entre os dois lados. Nesse sentido, a constituição de suas forças deve ser algo puramente negativo e ameaçador à sua existência e a produção das demandas destes dois grupos é inerente à esta negatividade (LACLAU, 2013, p.39).

Consequentemente, "o discurso de um particular, ao se tornar universal, assume a condição híbrida no processo de representar tanto suas demandas como as demandas dos demais particulares" (DIAS; ABREU;LOPES, 2012, p. 9). Por isso, pensar as políticas de currículo, nessa perspectiva, significa pensar as articulações contingentes e provisórias em torno das lutas políticas relacionadas à política de currículo.

Ao explicar a noção de hegemonia como a busca pela constituição de uma ordem política, Laclau e Mouffe (1985 *apud* Mendonça, p.484, 2010) definem hegemonia como "uma relação em que determinada identidade, em um determinado contexto histórico discursivo de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos". Ou seja, a hegemonia visa preencher, de forma ineficaz, essa ausência de plenitude num contexto contingente e precário. A ideia da hegemonia existe justamente com relação a noção de falta constitutiva que, por sua vez, induz a ideia de que as identidades são incompletas. Laclau e Mouffe reforçam que toda identidade vive em busca da sua completude.

Compartilhando deste mesmo entendimento, Lopes defende que não há identidades fixas definidas, assim como as demandas são incorporadas num terreno precário e sempre vulnerável (LOPES, 2011, p.42). Alinhando-se neste pensamento e apoiando-se nos estudos de Laclau e Ball, Lopes(2012, p.1)compreende que as demandas de determinado movimento são hibridizadas, ou seja, articuladas na constituição de um dado discurso de forma provisória e contingente, mas também pode vir a fixar sentidos, de acordo com a representação da política. Sendo assim, investigar políticas exige interpretar as demandas que são postas no jogo político, entendo-as como elementos diferenciais que são hibridizados no momento do discurso hegemônico.

Ao considerar a constituição das demandas de maneira contextual e precária, Laclau (*op.cit.*, p.123) explica que uma demanda isolada pode significar uma solicitação, mas também um conjunto de exigências. Se for atendida pelo Estado, por exemplo, o problema termina, mas caso não seja e o problema se agrave, afetando uma população inteira, se transformará em um conjunto de exigências. Entre diferentes grupos se estabelece uma

relação de equivalência proveniente de uma reivindicação em comum a todos. A relação antagônica existente entre as reivindicações dessa população e o não atendimento do Estado condiciona o processo de equivalência das demandas de diferentes grupos. Lançando um paralelo com a presente pesquisa, existem demandas comuns a movimentos de educação que se articulam pelas questões relativas à diminuição de repasse das verbas para a educação, seja pelas necessidades de modificações curriculares ou pelas formas avaliativas do processo de ensino de aprendizagem. Laclau explica este processo de articulação e modificações das demandas com uma exemplificação imaginária:

> Imagine uma grande massa de migrantes agrários que vão morar nas periferias de uma cidade industrial em desenvolvimento. Surgem problemas habitacionais, e as pessoas por eles afetadas solicitam algum tipo de solução às autoridades locais. Aqui temos uma demanda que inicialmente talvez seja apenas uma solicitação. Se ela for atendida, o problema termina aí. Caso contrário, as pessoas podem começar a perceber que seus vizinhos têm outras demandas que também não foram atendidas: problemas com a água, a saúde, a escola etc. Caso a situação permaneça imutável durante algum tempo, ocorrerá um acúmulo de demandas não atendidas e uma crescente inabilidade do sistema institucional em absorvê-la de modo diferenciado (cada uma delas isoladas das outras). Estabelece-se entre elas uma relação de equivalência. O resultado, caso a situação não seja contornada por fatores externos, poderia facilitar ser um abismo cada vez maior a separar o sistema institucional das pessoas (LACLAU, 2013, p.123).

Desse modo, com o passar do tempo, teremos uma cadeia equivalente. Uma demanda isolada será denominada por nós como demanda democrática e uma pluralidade de demandas unidas através de sua articulação de equivalência será denominada demandas populares. (LA, 2013, p.124). Suponhamos que o movimento das ocupações, ao iniciar sua luta política, apresentasse como única centralidade de sua reivindicação o fim das avaliações externas em larga escala, no caso o SAERJ aplicado na rede estadual do Rio de Janeiro. Caso o governo Pezão, interpretado pelo movimento das ocupações como gestão neoliberal por se respaldar, segundo estes, num modelo de educação conteudística e meritocrática, atendesse logo de início a reivindicação da abolição do exame, num primeiro momento, essa reivindicação seria atendida. Todavia, após o acúmulo de diversas discussões educacionais compartilhadas entre diferentes movimentos de ocupações, se enunciaram outras demandas, como diferentes formas de avaliação cotidiana, novas configurações de conteúdos disciplinares ou grade curricular. Entretanto, se não houvesse nenhum tipo de negociação com o governo e esta demanda da abolição do SAERJ não fosse de fato atendida, abrir-se-ia o terreno para a mobilização de fóruns de discussão entre professores universitários, docentes universitários e pesquisadores em educação que se aglutinassem nestes espaços reivindicando a extinção deste instrumento avaliativo.

Possivelmente, a partir da extensão dos debates pedagógicos e momentos de formação, estes indivíduos relacionariam a demanda curricular relativa à abolição do exame do SAERJ com a demanda curricular referente ao fim da suposta imposição dos conteúdos do Currículo Mínimo. Uma demanda educacional que poderia ser levantada e articulada à demanda curricular da abolição do SAERJ seria a convocação de mais professores em escolas em que consta *déficit* no quadro da grade curricular. Outra demanda educacional que poderia ser relacionada à discussão seria a reivindicação de "mais verbas para a educação", ao se questionar o quantitativo de verba pública destinada a aplicação de uma prova em larga escala por toda rede estadual. Assim, se estabeleceria a articulação entre a demanda curricular do SAERJ a outras demandas de caráter educacional ou social. Lopes (2017, p.25) esclarece que as demandas curriculares se tornam momentos desse discurso e, quando são articuladas, perdem sentido em favor de uma equivalência que garante essa articulação. Isso acontece porque as articulações discursivas buscam fixar sentidos para o currículo e constituir um imaginário para a política.

Balizando com o objeto de estudo do movimento das ocupações, identifiquei que uma série de demandas, antes isoladas, começou a ser consideradas de emergência. Essas demandas isoladas que já existiam passaram a ter maior força, possibilitando a ampliação do conjunto de reivindicações educacionais. A demanda por "eleição de direção" nas escolas estaduais reivindicada, inicialmente, por movimentos de ocupação (que caracterizavam as gestões de suas direções como "autoritárias") começou a ser central no conjunto das negociações, articulada a reivindicação do SEPE que consistia em "eleição de diretor e gestão democrática". A demanda por "maior contratação de porteiros e inspetores", reivindicada por escolas localizadas em áreas de risco, como o colégio estadual Luiz Carlos da Vila, ou com um quadro expressivo de *déficit* de funcionários, também passou a ser pauta relevanteno conjunto das demandas dos diversos movimentos e suas articulações no processo.

Ao explicar sobre estas práticas articulatórias em seus estudos, Laclau (*ibidem*, p.188) esclarece que o caráter da articulação é incompleto e relacional, estabelecendo a proliferação de significados. Nesse sentido, a sociedade nunca pode ser idêntica a si mesma, já que todo ponto nodal se constitui no interior de uma intertextualidade que lhe excede, como na fórmula do antagonismo. As articulações se estabelecem em uma relação provisória e de contingência:

> A articulação deve ser entendida como uma prática que estabelece um tipo de relações entre elementos que faz com que a identidade dos mesmos se modifique como resultado da prática articulatória. A articulação de elementos dentro de um discurso hegemônico ocorre na conflituosa área de poder e da contingência, e incluirá sempre momento de força e repressão. Deve-se isso a não fixação seja a

> condição de toda identidade social. Na medida em que não existe um vínculo necessário entre a tarefa e classe que o hegemoniza, a identidade dos agentes sociais tem um caráter puramente relacional enquanto construída a partir de sua articulação no interior de uma formação hegemônica. E como todo o sistema de relações é instável e não fixo, toda identidade torna-se precária, provisória e parcial (GIACAGLIA, 2006, p.106).

Essa relação articulatória precária, provisória e parcial, como afirma Giacaglia(2006), não assegura a garantia de que as demandas sociais serão sempre as mesmas defendidas ou uma identidade fixa de todo o movimento diante das particularidades de cada instituição ou coletivo de atores organizados politicamente. Assim, o mesmo autor explica que toda estrutura discursiva é resultado de práticas articulatórias que organiza e constitui as relações sociais. Os antagonismos sociais e os deslocamentos impedem o fechamento da estrutura. Já as práticas articulatórias hegemônicas definem sua identidade por oposição a práticas articulatórias antagônicas.

Consequentemente, as práticas articulatórias se estabeleceram constituindo as demandas do movimento de ocupação de escolas, formando, assim, uma cadeia de equivalência na luta pela significante qualidade na educação. Ao explicar o processo de articulação discursiva, Lopes (2011) ressalta que este une diferentes elementos, combinando-os para constituir novas identidades. Diante desta compreensão que consegui interpretar a articulação das demandas das ocupações. A luta política produz assim múltiplas identidades, neste sentido, as ocupações de escolas, além de agregarem outros movimentos de educação que equivaleram suas demandas particulares ao longo do processo, aglutinou redes que estabeleceram processos de identificação com este movimento. Outros grupos da sociedade civil propagaram outra leitura midiática e não hegemônica sobre a motivação política das ocupações, possibilitando assim a ampliação de apoio e maior visibilidade do movimento. Vários apoiadores[33] realizaram diversas oficinas não convencionais ou nunca ofertadas por profissionais em uma instituição estadual de ensino, como corpo e movimento, fotografia, culinária, atividades circenses, filmagem, entre outras. Tais atores se identificaram indiretamente com as pautas relativas à melhoria da qualidade do ensino público ou as práticas de mobilizações das ocupações lhes despertaram maior inclinação com esta causa política.

Essa identificação é explicada nos estudos de Lopes (2011, p.230), que este processo, ao mesmo tempo em que constitui o sujeito, também cria condições de sua articulação em torno de algo a que chamamos de identidade. Nesse sentido, essa possibilidade de inserção de

---

[33] <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/ocupacao-de-escolas-no-rio-gera-rede-de-solidariedade-aos-estudantes>. Acesso em: 13 de Nov. de 2019.

outros atores ampliou as identidades constituídas no movimento e elas se tornam fluidas, permitindo compreender que os “sujeitos descentrados são sujeitos políticos” (Lopes, 2011, p.230).

Deste modo, a constituição de um movimento se dá pela pluralidade das suas identidades, em que o sujeito é criação da identificação fluida no processo da política (Lopes; Macedo, 2011, p.230). Por isso, há a necessidade de reconhecimento do “outro” (identificação) na constituição dos movimentos ou projetos educacionais em disputa. É essa busca por essa identificação que constitui os movimentos, mobilizando diferentes atores na arena de disputas e negociações frente às políticas curriculares. Lopes (2011, p.229) esclarece que as demandas borbulham de forma desordenada como possibilidades, não sendo apresentadas por um sujeito constituído. Em suma, decidir as demandas que ganham força e defini-las como centrais permite, assim, identificar uns aos outros. As formas de garantir a centralidade das demandas são definidas na luta política pela articulação de demandas e de grupos em torno de posições que precisam ser “hegemonizadas” ou “vendidas” como de todo grupo.

2.3 **Discurso**

Nesta seção, apresento, referentes aos discursos pedagógicos, alguns princípios norteadores para entendimento das discussões da área de currículo e a origem da Teoria de Discurso, segundo Laclau e Mouffe. Discurso é um elemento chave no trabalho dos dois autores, tendo esta noção básica para a realidade que o constitui.Laclau(2013, p.116) define o discurso enquanto construção de uma objetividade. No entanto, o teórico adverte que não se restringe somente à fala e à escrita, mas quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo. Isso significa que elementos não pré-existem ao complexo relacional,mas se constituem através dele. Assim, defendendo que “relação” e “objetividade” são sinônimos, o autor apoia-se em Saussure afirmando que não existem termos positivos na linguagem, mas unicamente diferenças. Logo, o que é verdadeiro em relação à linguagem, também é verdadeiro em relação a qualquer elemento significativo (ou seja, objetivo).

Desta maneira, a realidade, por sua vez, só vem a ter sentido por meio de um discurso. Um exemplo hipotético no mundo é o fato da existência do “Oceano Atlântico” e suas inúmeras espécies que vivem neste habitat. A cada momento, são descobertas mais vidas marinhas e espécies que sempre existiram neste oceano com suas determinadas

características. A partir do momento em que se atribui os nomes destas novas espécies ou estudos são realizados, classificando-as biologicamente ou identificando suas propriedades neste habitat, se estabelece uma lógica de relação e existência no mundo biológico.

Essas regras, historicamente definidas na produção dos sentidos, são explicadas nos estudos de Burity (2008, p.63). O autor ressalta que todo falante ou escritor de uma língua precisa seguir para que sua fala se torne reconhecida ou produza efeito no mundo. O sujeito falante só vem a comunicar alguma mensagem se realizar um desempenho seguindo um conjunto de regras. Essas regras são produzidas por processos sobre os quais, individualmente, ninguém detém o controle. O mesmo (2008) também afirma que regras combinam elementos diferentes entre si que produzem diversos sentidos. Uma mesma palavra pode potencializar uma imagem mental para uma pessoa e ter diversas imagens mentais em outros contextos, ou seja, o processo de significação equivale à articulação de um significante e significado. Adiante, ressalta que estratégias e cálculos são constituídos não apenas para fazer funcionar os recursos do discurso que se situam, mas também resistir a determinadas regras vigentes. Habitam-se novas regras que conferem autoridade para jogar com as margens, permitidas as possibilidades pelas relações que definem o discurso.

Entretanto, no caso da linguagem verbal (em que o discurso nunca se restringe a ela),Burity (2008) apoia-se na teoria de Saussure ao explicar que há a associação de uma imagem mental que o sujeito possui do mundo, por exemplo, desse objeto no mundo, a partir da palavra “casa”, pode ser associada a refúgio, abrigo, construção ou habitação. O processo de significação equivale à articulação de um significante e um significado. Logo, articulam-se dois pontos: o sentido como uso social da linguagem e sentido como sistema de regras de articulação entre elementos que são distintos. Em suas formulações sobre discurso, Laclau sinaliza que este se constitui de maneira complexa por um conjunto de relações em que suas possibilidades de significantes se relacionam com experiências ou práticas discursivas dos sujeitos.

Em outros estudos que se referem ao discurso, Laclau e Mouffe (1985, *apud* Mendonça, 2010, p.481) o definem enquanto prática, representando quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades e grupos sociais; são ações significativas, como práticas discursivas. O “social” é compreendido como significativo. Não aparece como algo desvelado, mas compreendido a partir das várias possibilidades de alcançar múltiplas verdades por diversas possibilidades e múltiplas verdades sempre contingentes e precárias. A concepção de se tomar o real de múltiplas formas está na base da crítica dos autores ao marxismo.Ao explicar também a noção do “social”, Lopes (2018, p.137)ressalta que ele é

enunciado pela relação arbitrária entre significante e significado na linguística de Saussure sendo genericamente denominada virada linguística.

Deste modo, com a ruptura do signo em Derrida, aprofunda-se a relação entre linguagem e todo processo de significação. Como discute Arrojo (1992), Derrida demonstra que Saussure se baseia na ilusão de que o significado de um significante possa ser algo além de outros significantes. Esta virada radical se dá diante de um esfacelamento discursivo que rompe com as fronteiras entre o exterior e interior dos discursos, tecendo uma crítica ao logocentrismo como implicação na forma de serem lidos os textos curriculares. A teoria do discurso, por sua vez, apoia-se na ideia de que toda significação é provisória, precária e contingente. Assim, o logocentrismo é garantido a partir de um fundamento concebido capaz de garantir uma origem primordial a ser acessada no texto. Conforme Arrojo (1992), o logocentrismo está na base da ideia de separação entre compreensão (extrair uma informação/apresentação) de um texto e a interpretação (criar sentidos no texto) e, em todas as suas ideias, há a suposição de uma ideia de origem.

Portanto, o pós-estruturalismo agregado à teoria do discurso, sintoniza a crítica ao logocentrismo e à metafísica da presença, questionando uma linguagem fundamentada em algo referente (LOPES, 2018, p.140).

Além de tecer crítica à lógica de origem do logocentrismo, o ponto de partida da Teoria de Discurso centrado nos estudos de Ernesto Laclau e ChantalMouffe, se inicia a partir de uma crítica ao marxismo, no livro “Hegemonia e Estratégia Socialista” (1985), por entender este projeto teórico como incapaz de suprir compreensões ou respostas das relações sociais contemporâneas. Segundo esses autores, o marxismo se calca em uma visão reducionista de relações sociais vinculada ao antagonismo capital *versus* trabalho. Mendonça (2010) elucida, em seus estudos, a oposição dos dois autores a esse pensamento, ao argumentarem que:

> O que existe, efetivamente, é um complexo social formado por uma infinitude de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas distintas de mero antagonismo de classe que, segundo a teoria do discurso, tem lócus particular e não um a priori universal nesse intrincado jogo. Essa complexidade do social não é percebida e /ou alcançada pelo marxismo, o que exclui dessa corrente teórica capacidade de análise mais refinada e pertinente dos últimos antagonismos sociais possíveis (MENDONÇA, 2010, p.481).

O “social”, para os dois autores, é compreendido na lógica do discurso, e esse é constituído na prática, por isso, é significativo, ou seja, o discurso é entendido como prática sendo definida. Logo, as práticas discursivas às ações empreendidas por sujeitos, identidades e grupos sociais são ações significativas. Consequentemente, o “social” é significativo, não

aparece como algo a ser desvelado, mas sujeito a alcançar várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, sempre contingentes e precárias. O real conhecido como uma positividade transparente é uma impossibilidade, tendo em vista que é significado de diversas maneiras, realizando-se, assim, a crítica ao marxismo que embasa a interpretação simplista do real constituída a partir de relações sociais provenientes de determinações evolucionistas e econômicas.

Ao contextualizarem esta noção com a discussão relativa ao discurso das políticas curriculares, Lopes e Macedo (2011, p.252) ressaltam que esta lógica da estrutura é substituída pela lógica de discurso. Ou seja, não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas as reestruturações discursivas, provisórias e contingentes. Logo, o discurso vem a ser uma totalidade relacional de significante que limita a significação de determinadas práticas que, quando articuladas hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. Segundo as autoras (2011, p. 252), no conjunto das políticas, o discurso define os termos de um debate político, quais agendas são priorizadas e que regras são criadas. Assim, Lopes e Macedo (2011) explicam que este também tenta produzir fechamento de significação e o campo da discursividade sempre se abre para novos sentidos imprevistos. Portanto, qualquer discurso é a tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação.

A contingência, por ser inimiga dos metarrelatos ou análises universalizantes, é precariedade, pois este pressuposto nunca ousará ser “o todo” como o “fim da história”.Ao explicar em seus estudos a lógica da contingência, Mendonça (2011) enfatiza que essa nos impede de tomarmos as relações sociais para além das injunções contextualizadas, pois a partir da análise dos discursos em evidência é que podemos produzir inferências, mas a infinitude do social pode ainda trazer imprecisões de análises.

Sendo assim, o discurso é uma categoria central para entendimento da história das relações humanas, sendo que toda realidade é compreendida discursivamente, desde o ato de nomear algo até a realidade que envolve esta nomeação. Lopes (2011, p.36) enfatiza que “todo discurso é um sistema que limita parcialmente o campo da discursividade, ao mesmo tempo em que está pronto para subverter um discurso, marca a impossibilidade de um fechamento final”. Nesse sentido, a autora compreende que nem a total fixidez nem a não fixidez são possíveis diante das diversas articulações de significados. Discurso se constitui enquanto prática de significação, e não apenas fala e escrita, podendo uma palavra ter várias articulações discursivas que produzem significação. Um exemplo elucidativo que a autora ilustra é que:

> Considerar por exemplo, o objeto Floresta Amazônica o pulmão do mundo ou o empecilho ao desenvolvimento regional ou mera fonte de madeira a ser convertida em dinheiro depende das articulações discursivas que produzem tal significação e com isso, produzem práticas e efeitos sociais, o político desenvolvimentista e concepção desenvolvimentista a extração de madeira e o explorador de extrativismo de madeira, dentre outros. Tais significados não são dependentes de alguma essência objetiva (LOPES, 2015, p.449).

Desta maneira, se os significados não dependem desta essência objetiva e sim das articulações discursivas que o definem, o discurso é linguagem e ação, ou seja, uma prática de significação, o ato de nomear essa realidade envolve um discurso que sustenta essa nomeação. Logo, Laclau (2011) explica que todo objeto continua sendo objeto de discurso; mesmo que seja marcado pela materialidade, estará também marcado pelo contexto de constituição. Assim, Mendonça (2012) destaca que os deslocamentos de significação são explicados da seguinte forma, na teoria lacaniana:

> O que muda com a introdução da categoria de deslocamento não é, portanto, o status e o funcionamento da lógica do discurso e da constituição da significação, mas como lidar com uma situação na qual a própria possibilidade de significação chega ao seu limite. O deslocamento é o instante preciso da impossibilidade da significação. O deslocamento é o exato momento em que Laclau promove o encontro de sua teoria com o Real lacaniano (MENDONÇA, 2012, p.213).

A categoria “deslocamento”, conforme Mendonça (*loc. cit.*) representa uma grande mudança na teoria de Laclau, já que inicialmente o autor retira o *status* privilegiado do antagonismo como único responsável pela constituição das relações sociais que permanecem políticas e conflituosas. O outro antagônico não é mais o “não simbolizado”, mas a própria possibilidade de simbolização, da identificação. Laclau (1985) atribui ao deslocamento à centralidade no conjunto de noções que compreendem sua teoria. Esse engajamento permite o desenvolvimento da ideia de subjetividade política como alternativa ao deslocamento estrutural. Mendonça (2012) ressalta que Laclau considera que todo objeto continua sendo um objeto de discurso, tendo em vista que a existência dessa materialidade está marcada pelo contexto de sua constituição. Desse modo, a palavra “manga” pode ser uma peça de uma blusa ou uma fruta, dependendo do contexto simbólico discursivo.

Neste sentido, a lógica discursiva proposta por Laclau e Mouffe (1985) é resultado de práticas articulatórias que fixam sentidos por meio de pontos nodais que articulam elementos/momentos. Na teoria de Laclau (2006), a conexão de diversos elementos constitui-se no discurso parcialmente fixado e é a partir dessas práticas articulatórias que é travada a luta pela hegemonia. Mendonça enfatiza que essa hegemonia, por sua vez, está dentro de um sistema aberto de identidades relacionais em que:

> Pensar uma determinada estrutura discursiva é pensar num conjunto de sentidos hegemônicos sedimentados que constituem uma determinada ordem. Evidentemente essa ordem hegemônica pressupõe uma série de antagonismos, uma vez que politicamente toda constituição discursiva, se por um lado é um ato de inclusão de sentidos, por outro lado representa uma série de outras exclusões (MENDONÇA, 2012, p.214)

Assim, a hegemonia se configura em um conjunto de práticas articulatórias em oposição a outras práticas articulatórias hegemônicas. A produção de discursos se constituirá, portanto, através de elementos diferenciais ou equivalentes, devendo, assim, se compreender as diferentes identidades significativas existentes. Em suas formulações sobre esta noção na teoria pós-estrutural, Laclau (2011, p.78) explica que hegemonizar é algo que cumpre a função de preenchimento, porém a hegemonia está sempre em circunstância de instabilidade penetrada por uma ambiguidade constitutiva.Em seguida, o autor elucida como hipótese uma mobilização trabalhista que tenha êxito em apresentar seus objetivos sobre o significante[34] da "libertação" em geral. Essa pode vir a ser uma vitória hegemônica, porque os objetivos de um grupo particular são identificados como objetivos da sociedade em conjunto. Entretanto, se a "luta trabalhista" passa a ser o significante da libertação enquanto tal, torna-se, também, superfície de inscrição. Em todas as lutas emancipatórias serão expressas, de modo que a cadeia das equivalências que se unificam em torno deste significante tende a esvaziá-la e a borrar sua conexão com o conteúdo efetivo ao qual foi originalmente associado. Com isso, a operação hegemônica tende a romper seus vínculos com a força que foi original promotora e beneficiária (LACLAU, 2011, p.78).

Partindo desta lógica, uma ordem hegemônica pressupõe uma série de antagonismos, assim como um regime de governo ou sistema econômico supostamente desigual pode configurar várias exclusões, sejam elas de classe, gênero, raça ou nacionalidade e a partir destas exclusões que se constituem as demandas de determinados grupos sociais. Buscando explicar esta articulação das demandas, Mendonça (2012, P.21) define que esta "compreende duas lógicas distintas: a lógica da equivalência e a lógica da diferença". Por sua vez, a lógica de equivalência é compreendida nos estudos de Laclau (2011) como um momento em que diferentes grupos sociais com demandas distintas se unem em prol de uma demanda única em comum, antagonizando outro grupo. Nesse momento de união, algo se iguala, ocorrendo a relação de equivalência. Laclau (2011, p.74) explica que a função dos significantes

---

[34] Laclau (2011, p.67) define significantes vazios como um significante sem significado ou enunciação de ou a enunciação de um problema. Assim, um significante vazio só pode surgir se há uma impossibilidade estrutural da significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção, etc.) de estrutura de signo. Ou seja, os limites de significação só podem anunciar a si mesmos como impossibilidade de realizar aquilo que está no interior desses limites, se estes pudessem significar-se de modo direto, seriam internos a significação; logo, não seriam limites em absoluto.

diferenciais, nessas circunstâncias, é “renunciar à sua identidade diferencial de forma a representar a identidade puramente equivalencial de espaço comunitário”. E, mais adiante, aprofunda essas relaçõesestabelecidas:

> É precisamente isso o que torna possível a relação de equivalência: diferentes lutas particulares são outros tantos corpos, que podem indiferentemente encarnar a oposição de todos ao poder repressivo. Isso envolve um duplo movimento. Por um lado, quanto mais estendida esteja a cadeia de equivalências, menor será a capacidade de cada luta concreta permanecer encerrada em sua identidade diferencial – em algo que a separe das outras identidades diferenciais por meio de uma diferença que seja exclusiva dela. Ao contrário, como a relação equivalencial mostra que essas identidades diferenciais são somente corpos indiferentes que encaram algo igualmente presente em todos eles, quanto mais estendida for a cadeia de equivalências, menos concreto esse “algo igualmente presente” será (LACLAU, 2011, p.75).

A lógica da diferença estaria associada a um processo que ocorre entre as diferenças, sugerindo uma prática sempre instável, precária e contingente. Laclau afirma que é preciso sempre que a identidade diferencial se inclua na identidade do “outro”, como aquele de quem se delimita (*ibidem*, p.83). A comunidade criada por essa expansão equivalencial será a ideia de uma plenitude comunitária ausente diante do resultado do poder repressivo. Essa plenitude ausente vem a se mostrar pelo colapso das identidades diferenciais, não podendo ter um significado próprio, explicando que “Esse esvaziamento de um significante particular de seu particular significado diferencial é, como vimos, o que torna possível a emergência de significantes ‘vazios’ como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente” (*ibidem*, p.75).

Laclau (2013, p.131) esclarece, ainda, em “Razão Populista”, que a equivalência não tenta eliminar as diferenças. A equivalência é estabelecida a partir do momento em que demandas se frustram, mas a diferença continua a operar no bojo da equivalência, tanto no seu fundamento, como uma relação de tensão com ela. O autor define assim a lógica da equivalência e a lógica da diferença no processo de construção das demandas:

> Temos, assim, duas maneiras de construir o social: seja por meio da afirmação de uma particularidade – no caso, uma particularidade das demandas – cujas únicas ligações comoutras particularidades são de natureza diferencial (como vimos, nenhum termo positivo,apenas diferenças) ou por meio de uma rendição parcial da particularidade, enfatizando tudo o que as particularidades possuem em comum no campo da equivalência. O segundo modo de construção social envolve, como sabemos, estabelecer uma fronteira antagônica, o que o primeiro modo não faz. Denominei lógica da diferença e lógica da equivalência (LACLAU, 2013, p.129).

As ligações entre demandas inicialmente diferenciais estabeleceriam posteriormente o campo da equivalência. No entanto, oautor enfatiza que a relação de equivalência e diferença não se encontra simplesmente numa relação mais complexa do que exclusão mútua entre

diferença e equivalência e que suas relações são complexas, dependendo do entendimento da noção de totalização discursiva.

Com isso, tenta explicar que a lógica da diferença e da equivalência deve refletir mutuamente no contexto da totalização discursiva, ou seja, não existe totalização sem exclusão, e essa totalização pressupõe a cisão de toda identidade entre sua natureza diferencial, ligando ou separando as identidades, bem como seu laço de equivalência com todas as demais em relação ao elemento excluído. Segundo Laclau (2011, p.133), a equivalência e a diferença são incompatíveis entre si; no entanto, precisam uma da outra para a constituição do social, como o antagonismo associado à negação de uma objetividade e, ao mesmo tempo, condicionado à existência do "outro". Assim, toda identidade discursiva é constituída do ponto de encontro entre diferença e equivalência.

2.4 **Antagonismo**

Uma noção absolutamente central da Teoria de Discurso que é necessária à compreensão do objeto desta pesquisa empírica é o antagonismo. O corte antagônico é delimitado a partir das disputas pelos projetos de educação entre movimento de ocupações de escolas e gestão do governo Pezão. As ocupações constituem suas demandas, inicialmente, apontando a agenda educacional deste governo e a gestão da SEEDUC como neoliberais e autoritárias. Essa interpretação é decorrente das discordâncias do movimento das ocupações com relação às ações e encaminhamentos das políticas educacionais e curriculares encaminhadas à Rede Estadual de educação. Com o passar do tempo, as demandas gerais se modificam, articulando demandas específicas de cada escola e aglutinando, também, demandas educacionais, ampliando a cadeia. Essa ampliação da cadeia deve-se à identificação de outros grupos com relação ao reconhecimento do "Outro". No entanto, "esse reconhecimento não pode sufocar a singularidade do outro" (LOPES, 2011, p.231), limitando o projeto educacional em disputa à apenas a negação de outro projeto.Lopes (2011, p.231), apoiando-se em Laclau, ressalta que a possibilidade de existência do "Outro" no currículo está ligada à transformação em espaços em que os indivíduos se tornem sujeitos, por meio de atos de criação. Assim, a ideia de currículo instituinte é defendida por "nós", em contraposição a ideia de currículo instituído.

Ao tentar explicar essa mesma noção, Laclau (1985, p.125 apud MENDONÇA, 2012, p.209) ressalta que "o antagonismo indica que a presença do "outro" me impede de ser eu

mesmo". Neste sentido, deve-se pressupor sempre uma relação entre identidades incompletas, pelo fato da relação estabelecida entre elas ser antagônica.

Ao definir o antagonismo em seus estudos, Mendonça ressalta que esse "representa uma experiência de negatividade, uma relação que apresenta o limite da objetividade ou da constituição plena das identidades"(2012, p.208). Com relação à pesquisa em questão, repele-se, assim, o discurso do "outro", por ser identificado pelas ocupações de escolas como o discurso de má qualidade da educação pelo governo Pezão, sob a perspectiva de outro projeto de educação que, supostamente, assegure o compromisso de um projeto comprometido com a formação dos educandos. O mesmo (2012), ao referenciar o trabalho de Mouffe e Laclau, em "Hegemonia e Estratégia Socialista" (1985), explica a relação das identidades políticas constituídas através do antagonismo:

> O antagonismo, antes de ser uma relação entre objetividades já dadas, representa o próprio momento em que elas passam a ser constituídas. Assim, antagonismo é condição de possibilidade para a formação de identidades políticas – veremos a seguir que não é a única – e não meramente um campo de batalha que se forma entre duas forças com existências prévias. (MENDONÇA, op.cit., p.207).

Ao tentar explicar as forças existentes no campo de batalha que se forma na lógica antagônica, o autor traz à tona um exemplo hipotético de Laclau e Mouffe (2013) para a possibilidade de formação dessas identidades. Na expulsão, por exemplo, de um camponês por um proprietário de uma determinada terra, impedindo que o camponês tenha direito à sua própria terra, estamos diante da constituição de identidades negadas.O camponês passa a se constituir em um "sem-terra", ou seja, a sua constituição de identidade é negada; tendo em vista que a presença do outro é identificada como impossibilidade de plena constituição. Na medida em que existe antagonismo na relação, o camponês não pode ter uma completa presença de si próprio. O antagonismo apresenta o limite da negatividade da constituição plena das identidades, revelando uma contingência e precariedade de toda identidade, uma vez que esta identidade está ameaçada por algo externo a ela. Assim, Mendonça (*ibidem*, p.485) esclarece que "o antagonismo é sempre um discurso exterior, é sempre um discurso com diferente positividade". Desta forma, resulta-se na impossibilidade da constituição objetiva e necessária de uma totalidade discursiva, em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena.

Assim, supõe-se uma relação de identidades incompletas, pelo fato de a relação entre ambas serem antagônicas, ou seja, o "outro" representa os limites alcançados por determinado discurso. Isto é, o antagonismo representa a impossibilidade de constituição de um sentido objetivo ou finalístico diante de um sistema discursivo contingente e precário. Logo, há uma

falta constitutiva que induz a ideia de que todas as identidades se constituem de forma incompleta, seja por relação incompleta de sentidos ou identidades, ou seja, pela relação das identidades ou, ainda, por sua negação a partir de seu corte antagônico (outra identidade que nega sua própria constituição).

Ao explicar o limite produzido por este corte antagônico,Mendonça (2012, p.486) menciona a existência de um “exterior constitutivo” que ameaça a existência de um exterior. Assim, o autor reforça que “a relação interior/exterior é antagônica, uma vez que a presença, sempre constante, de um impede a constituição completa do outro”. Logo, um discurso pode ter bloqueado sua expansão de sentidos pela presença de seu corte antagônico.

Ao transpormos esta discussão para o campo do currículo, verifiquei que, nos estudos de Matheus e Lopes (2014, p.352), enfatiza-se a hipótese de que os projetos de qualidade de educação antagônicos acabam por se articular em algum momento, se propondo a combater os bloqueios dos processos sociais do país, sendo um deles a “educação sem qualidade”. As autoras elucidam que há projetos de disputas tanto pelas políticas de currículo voltado para a distribuição igualitária do conhecimento quanto por mensuração de resultados estipulados em termos de currículo aprendido. Consequentemente, o conhecimento para finalidades diferentes tende a ser objetivado em ambas as cadeias de equivalência antagônica - qualidade social e qualidade que se pretende total. No discurso de qualidade social reivindicado pelos movimentos sociais, defende-se o conhecimento como fundamental para tornar as condições igualitárias, agregando-se às condições de acesso à educação como fundamental na promoção da educação. No discurso de qualidade total reivindicado pelas instâncias governamentais, o conhecimento é importante para se atingir os níveis instrucionais necessários ao desenvolvimento profissional e social, tornando equivalentes as finalidades do indivíduo, do mercado e do país. No entanto, as autoras advertem que a reificação do conhecimento e redução do currículo às finalidades de ensino conecta, de forma determinista, educação e desenvolvimento social, tornando possível articular discursos de qualidade.

Matheus e Lopes (2014) também sinalizam a tentativa de bloqueio das instâncias governamentais, responsáveis pela implementação das políticas curriculares, às outras possibilidades curriculares e possíveis leituras, desconsiderando os processos de subjetivação no âmbito escolar e de tradução cultural pelos atos de poder. Nesse sentido, ao traçar um paralelo com a análise do objeto de estudo, interpretei que o movimento das ocupações ensaiara (em suas atividades cotidianas e ações militantes) outras possibilidades curriculares e a tradução cultural dos sentidos do currículo. No entanto, há relações ambivalentes nesta disputa dos sentidos do currículo entre esses dois projetos de educação.

O discurso estudantil do movimento geral das ocupações levantava a necessidade de aulas que, supostamente, rompiam com o modelo de escola considerado meramente conteudista das disciplinas, mas não rompiam por completo com a forma de organização curricular da gestão da SEEDUC. Assim, a negação dos "conteúdos" e crítica do modelo supostamente tradicional de escola elucida um paradoxo diante da constituição de demandas que preservam o modelo de escola instituído.

Considerando a análise do estudo, observo que tanto as ocupações de escola como o governo Pezão defendem seus significantes de "qualidade", antagonizando-se perante a defesa de suas demandas curriculares. O primeiro movimento reivindica maior carga horária de disciplinas da área de Ciências Humanas, a possibilidade de discussão de uma reforma curricular na rede estadual de ensino e maior participação dos estudantes no modelo de gestão nas escolas; questionam a execução e a aplicação de avaliações em larga escala, visando à meritocracia, e anseiam por aulas mais dinâmicas que contextualizem temas atuais, de interesse comum dos jovens. Já o segundo, conforme a interpretação do discurso estudantil, condiciona o sentido da sua "qualidade da educação" baseada em resultados de avaliação de larga escala, como o SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), na otimização das aulas, através de apostilas e conteúdos mínimos a serem ensinados, comprometendo a autonomia do professor, e acreditando em um modelo de gestão em que a posse do cargo é condicionada à indicação política da SEEDUC. A representação dos antagonismos e produção das demandas destes dois grupos sociais opera na defesa de um projeto de educação ou significante de "qualidade" em que se constrói a representação do "outro" a ser combatido.

Em seus estudos, Mendonça (2012, p.214) ressalta que pensar numa ordem hegemônica pressupõe uma série de antagonismos, pois toda constituição discursiva não só inclui sentidos como também representa uma série de exclusões. Sendo assim, um discurso democrático será sempre ameaçado por práticas democráticas e a ideia de democracia é algo em constante negociação de sentidos e objeto de incessantes lutas. Essas negociações e articulações, por sua vez, fixam sentido. Assim, o mesmo, enfatiza que:

> A lógica discursiva proposta por Laclau e Mouffe (1985) é o resultado de práticas articulatórias que fixam sentidos parciais por meio de pontos nodais que articulam elementos/momentos. Assim, qualquer constituição discursiva, pensada em termos de sistema discursivo, simboliza, estrutura e reestrutura sentidos, tendo em vista que estamos diante de um processo de constante significação (ibidem, p.214).

Na análise pesquisa, observei que os estudantes das ocupações, ao iniciarem o movimento, tinham sua motivação atrelada às demandas gerais do comando de ocupação e às

demandas do movimento grevista de professores.Com a adesão de outras escolas em curto tempo de movimento, houve o compartilhamento de demandas particulares e reflexões sobre problemas comuns e específicos entre os estudantes ocupantes de diferentes instituições. O conjunto de demandas variava conforme o nível de abandono governamental das instituições em diferentes territórios da cidade do Rio de Janeiro. Os colégios estaduais, como o Clóvis Monteiro e o Compositor Luiz Carlos da Vila, localizados em Maguinhos, região com o 5º pior índice de desenvolvimento humano (IDH) da cidade do Rio de Janeiro, tiveram, como demandas sociais levantadas pelos ocupantes, problemas relacionados aos confrontos entre polícia e tráfico de drogas, falta de água, *déficit* no quadro de professores, roubos esporádicos no período da noite, escassez de material didático e precariedade na merenda. Já o Colégio Estadual Chico Anysio, considerado referência na adoção de propostas curriculares inovadoras na rede e localizado no Andaraí, região com o 22º IDH mais alto da cidade do Rio de Janeiro, teve, como uma das demandas levantadas pelos ocupantes, a falta de sapatilhas especiais para os estudantes realizarem aulas de luta greco-romana oferecidas no contraturno da escola. Abordarei esses elementos mais adiante no estudo.

Essas articulações também originavam pautas ou identidades muito específicas de cada instituição, de acordo com a contingência do momento vivido por cada grupo de estudantes ocupantes. Mesmo assim, sempre havia, no conjunto das assembleias ou reuniões amplas, um discurso articulador mais abrangente de determinadas lideranças que unificavam os interesses gerais do movimento. Cadeias articulatórias que se constituíram em prol de reivindicações que se aglutinaram nesse processo se constroem em torno do processo de articulação, e o antagonismo seria a presença negativa de uma existência, ou seja, quando não existirem mais reivindicações em comum capazes de unir esses mesmos grupos.

Mendonça (2012), à luz de Mouffe e Laclau, explica este processo de articulação dos elementos da seguinte forma:

> Num determinado instante – a partir de um discurso comum articulador de todas essas diferenças (ponto nodal), como, por exemplo, a demanda por democracia no contexto daquele Estado – esses grupos passam a ser momentos de uma articulação discursiva que tem como corte antagônico o regime autoritário. É decisivo também, o entendimento de que esses elementos são diferenças articuladas, o que faz com que os mesmos tenham, ao mesmo tempo, suas demandas particulares ainda presentes, mas que, em relação à articulação que os envolve, estes cancelam suas diferenças neste instante particular e tão somente neste instante. Assim, é possível, inclusive, que grupos originalmente antagônicos entre si façam parte de uma mesma cadeia articulatória, tendo em vista o fato contingente de se ter um inimigo entre os próprios inimigos (ibidem, p.483).

Partindo dessas noções conceituais no processo de articulação discursiva em meio às diferenças (ponto nodal), Mendonça dá seguimento às análises de Laclau e Mouffe, esclarecendo que uma ordem hegemônica significa a busca por constituição de uma ordem política e, por isso, um discurso hegemônico, nesse caso, vem a ser um discurso aglutinador, sistematizador, ou seja,um discurso de unidade, de representação das diferenças.

Adiante, ao explicar a noção de hegemonia de maneira mais objetiva, o mesmo define que: "Hegemonia é uma relação em que determinada identidade, num determinado contexto histórico discursivo, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos discursos" (MENDONÇA, 2012, p.484). A ideia de hegemonia vem justamente com relação à sua noção de falta, visando preencher, de maneira ineficaz, a ausência da plenitude, estando numa busca incessante pela completude. O processo de constituição da ordem hegemônica seria a partir de um discurso particular e, assim, conseguir suplementar outros discursos ou identidades até o momento dispersas. Esta organização ocorreria a partir de um ponto nodal que consegue fixar o sentido e, a partir desse, articular elementos que previamente não estavam articulados entre si. Neste caso, a fixação de sentidos é sempre parcial, precária e contingente, não garantindo que determinado grupo consiga articular seus discursos como atribui o marxismo clássico. Portanto, a hegemonia discursiva é, por consequência, um lugar vazio, lócus de incessantes disputas no campo da discursividade.

Seguindo este mesmo direcionamento da ideia de constituição da ordem hegemônica, Burity (2008, p.68) evidencia em seus estudos um exemplo ilustrativo desta explicação. No plano eleitoral nacional, diante de determinada disputa de candidatos, por exemplo, a escolha de um discurso não necessariamente será o mais rico, o mais bem articulado, mais bem representativo ou mais combativo, e sim o discurso que, naquele momento, é capaz de significar os fenômenos/interlocutores, contemplando o maior número de demandas ou atendendo aos anseios da população em alguma grande crise econômica.

Ao conectar estas análises com a presente pesquisa, pude identificar que as negociações, deliberações e ações conjuntas do movimento de escolas ocupadas eram encaminhadas por reuniões ou assembleias maiores que decidiam pelo coletivo de estudantes de diferentes instituições. Demandas gerais do movimento de ocupações, como o fim da avaliação em larga escala ou gestão democrática, eram acordadas entre o coletivo de estudantes. Enquanto isso, demandas específicas de cunho ideológico, como o apoio ao movimento "Não Vai Ter Golpe", aliança com a União Nacional dos Estudantes (UNE) ou outras entidades estudantis, não recebiam adesão de um discurso estudantil articulador do

movimento por falta de identificação política. Nesse contexto, nota-se a presença de uma "fauna política" no campo das disputas políticas entre os ocupantes desse cenário, em que muitas demandas de determinados grupos tiveram de ser suprimidas da pauta das reivindicações nas reuniões gerais ou diferentes instituições ocupadas acordaram o maior número de pontos de reivindicações possíveis, objetivando respeitar o espaço de pluralidade existente. Em exemplo, a reivindicação do reconhecimento da União Nacional dos Estudantes, ou outra entidade, como maior instância de representação, não foi um elemento consensual entre o movimento das ocupações, já que esse reivindicou o seu caráter majoritariamente autonomista e suprapartidário nas reuniões ampliadas e frente a qualquer deliberação exterior ao movimento geral . Outra reivindicação que não obteve adesão foi de articulação ao movimento "Não vai ter Golpe", como já mencionado anteriormente, pois alguns estudantes associavam esse apoio a interesses de cunho partidário e eleitoreiro, oportunizando-se do ascenso das ocupações. Além disso, ainda havia dúvidas nestes movimentos com relação à narrativa dos movimentos de esquerda que apresentava o impeachment da presidente Dilma Rousseff como "Golpe de Estado" projetado pela extrema direita parlamentar, poder judiciário ou grande mídia. Observamos, através da falta de adesão destas demandas pelo coletivo de ocupações, certa rejeição aos modelos de democracia e representação das organizações vigentes.

Ao criticar estes moldes democráticos vigentes em seus estudos, Mouffe (2015, p.9), calcada no aprofundamento de uma democracia radical e respeito à diversidade ideológica na política, enfatiza a existência de um liberalismo incapaz de compreender, de maneira adequada, a natureza pluralista do mundo social. A interpretação liberal do pluralismo é que vivemos em um mundo em que existem, de fato, muitos pontos de vista e de valores que nunca poderão ser adotados em conjunto, mas que, ao serem reunidos, constituem um grupo harmonioso e não conflitante.Mouffe (*loc. cit.*) apresenta, em suas formulações, a crítica de Carl Schmitt ao chamado liberalismo, calcado em uma abordagem racionalista e individualista que impede o reconhecimento das identidades coletivas, negando o político e a dimensão antagonista. Desse modo, esclarece que:

> O político não pode ser compreendido pelo racionalismo liberal pela simples razão que todo liberalismo coerente assume a negação da irredutibilidade do antagonismo. O liberalismo tem de negar o antagonismo porque, ao pôr em primeiro plano o incontrolável modelo de decisão – no sentido profundo de ter de decidir em um terreno indefinido – o que o antagonismo revela é o limite de qualquer consenso racional. Na medida em que o pensamento liberal adere ao individualismo e ao racionalismo, sua cegueira frente ao político em sua dimensão antagonística (ibidem, p.11).

Deste modo, Mouffe destaca que Schmitt associa que a negação desse antagonismo tende a ser uma tentativa liberal de aniquilar o político. Embasando-se por parte da crítica do autor, mas, ao mesmo tempo, realizando o contraponto da defesa de Schmitt de que a democracia exclui a possibilidade de pluralismo, a autora propõe, em suas formulações, a ideia de que uma democracia radical deve centrar-se na superação da oposição nós/eles. Mouffe (2015) acredita que a democracia exige que formulemos a distinção nós/eles de um modo que seja compatível com a situação do pluralismo, que é constitutivo da democracia moderna. Neste sentido, as formulações da autora contribuem para que pensemos em novos modelos de democracia perante as tensões antagônicas existentes na arena política.

Ao relacionar com o estudo, observei que, embora a agenda da gestão da educação do governo Pezão tenha impossibilitado a constituição objetiva do projeto de educação do movimento de ocupações de escola, se estabeleceu uma fronteira dos dois projetos que defendiam a manutenção do modelo tradicional de sistema de ensino. Este terreno conflituoso entre diferentes grupos políticos que tensionam suas posições e, ao mesmo tempo, apresentam ambivalências nas suas defesas, se direciona na defesa da democracia pluralista de Mouffe. Portanto, a presença do "outro" (Governo Pezão) impede e, simultaneamente, é condição determinante para a existência das ocupações de escola. Em seus estudos, Mendonça (2010. p.486) esclarece que estas constituições identitárias são sempre incompletas, contingentes, precárias e ameaçadas pela impossibilidade de constituição delas.

No entanto, os estudos de Laclau promovem uma importante mudança na noção de antagonismo, a partir da categoria "deslocamento", ao retirar dele o status de privilegiado desta noção como única responsável pela constituição das relações sociais, que permanecem políticas e conflituosas.Assim, o antagonismo aparece a partir da NR como parte de um sistema de significação ou como condição para algo simbolizado. Sendo assim, o outro antagônico não é mais o "não simbolizado", mas a possibilidade de simbolização e identificação.Atribui-se ao deslocamento uma centralidade no conjunto de noções que compõem sua teoria. Tal engajamento permite a ideia da subjetividade política como alternativa ao deslocamento estrutural (MENDONÇA, 2012, p.212).

Laclau aliou sua perspectiva teórica com os desenvolvimentos de Lacan, que já vinha se desenhando desde a década de 80. A ideia do "deslocamento" marcou uma virada teórica a partir da obra *Hegemonia e Estratégia Socialista*, em que criticam Foucault, rejeitando a discussão entre práticas discursivas e não discursivas, ao afirmarem que "cada objeto é constituído por um objeto do discurso, na medida em que nenhum objeto é dado fora de cada condição de emergência discursiva" (1985, p.107). A partir da NR, a situação muda

sensivelmente e Laclau explica que todo objeto continua objeto de discurso, tendo em vista que sua materialidade pela existência está marcada pelo contexto de sua constituição. Uma bola, por exemplo, tem sua existência material, podendo ser de basquete, de vôlei, de tênis ou ter outra finalidade não esportiva. Assim, a sua existência depende do contexto discursivo (MENDONÇA, 2012, p.212). Na teoria laclauliana, o deslocamento é o momento do real, ou seja, da impossibilidade de significação.

3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS DAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS

3.1 Demandas e Discursos do Movimento das Ocupações de Escolas de São Paulo (2015)

Para a compreensão da constituição do processo de luta política e produção das demandas das ocupações de escolas no Rio de Janeiro, foi essencial interpretar a constituição das demandas produzidas na luta política de ocupações de São Paulo. O movimento inspirou alguns dos estudantes secundaristas do Rio de janeiro, segundo relatos desses, e visibilizou, a todo país, a possibilidade de outras formas de organização política, objetivando reivindicar melhorias na qualidade de educação. Além disso, diferentemente do processo das ocupações do Rio de Janeiro, o movimento de São Paulo se constituía a partir da centralidade de uma demanda inicial, ao se contrapor ao projeto de reorganização escolar na rede estadual de ensino. Por isso, essa seção interpreta algumas demandas e discursos constituídos neste contexto, frente ao corte antagônico ao governo Alckmin (2014/2018), que o propunha no ano de 2015.

Precisamente no mês de setembro de 2015, o governo Geraldo Alckmin anunciava uma medida governamental denominada Reorganização Escolar, apresentada pelo Secretário de Educação, Herman Voorwald. O projeto veio a público no dia 23 daquele mês em uma entrevista ao “Bom Dia, São Paulo”. Grosso modo, o anúncio foi de que cada escola seria sede de apenas um dos ciclos que compõem a estrutura do ensino em escolas públicas: ensino fundamental I, ensino fundamental II e o ensino médio.

Segundo reportagem do jornal “O Globo”, publicada no dia 26 de outubro de 2010, o projeto apontava o fechamento de 94 escolas e a transferência de, pelo menos, 311 mil alunos da rede estadual. A previsão seria de que, em 2016, as escolas de ciclo único aumentassem em 52%, passando de 1.443 para 2.197. Desse modo, chegar-se-ia ao quantitativo de 43% de escolas das 5.147 unidades escolares[35]. Mesmo a reportagem tendo solicitado a íntegra de todos os estudos que embasavam a reorganização de ensino, o documento entregue só se restringia a apontar a relação entre ciclo único e a nota do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

Apesar de o movimento de ocupações ter como prioridade em sua demanda a revogação do projeto de reorganização escolar, com o passar do tempo, a cadeia articulatória foi se ampliando ao aglutinar reivindicações a essa demanda inicial, como reestruturação da

---

[35] Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/reorganizacao-escolar-em-sp-tem-94-escolas-que-serao-disponibilizadas.html>. Acesso em: 06 de Dez. 2019.

proposta curricular da rede, melhores condições estruturais e valorização salarial dos professores. Ocorreu, também, durante este processo, a articulação de demandas de outros movimentos educacionais à demanda das ocupações, em contraposição ao projeto de reorganização escolar do governo. Esses novos aglutinaram outras demandas mais difusas, tais como "melhores condições de ensino", "mais verbas para a educação", "pelo fim da superlotação das salas" e "melhores condições de trabalho". Para se compreender a formação desta cadeia, Lopes explica, em seus estudos, o processo de formação destas cadeias articulatórias:

> O ponto nodal Ocupa Tudo se tornou a expressão dessa longa cadeia articulatória cujas mobilizações lançam mão de significantes vazios, tais como qualidade da educação, defesa de direitos e nenhum direito a menos. Ao ser produzida a ampliação de um Ocupa Escola para o Ocupa Tudo, as demandas curriculares foram enfraquecidas, perdendo sua singularidade, mas a força do movimento cresceu, constituindo uma contraposição aos governos instituídos (LOPES, 2018, p.157).

Identifico que a demanda inicial de motivação das ocupações de São Paulo perdeu sua singularidade, frente ao corte antagônico de um movimento, uma vez que a demanda inicial não é elemento suficiente para se interpretar a constituição de uma luta política educacional ou curricular. Nesse sentido, Lopes alerta que "realizar uma pesquisa da luta política e entender as identificações produzidas pelo antagonismo é que facultam interpretar os limites estabelecidos pela objetividade" (LOPES, 2018, p.158). Desse modo, é esperado interpretar demandas considerando diferentes enunciações de demandas, até mesmo depois de alcançada a demanda principal, neste caso, a revogação do projeto de reorganização escolar do governo Alckmin.

O movimento das ocupações de escola consolidou suas primeiras experiências[36] no país em novembro de 2015 no estado de São Paulo. Nesse mesmo momento, o governo apresentava a proposta da Reorganização Escolar que, conforme sua argumentação, consistia na possibilidade de se elevar a eficiência dos gastos públicos em educação no estado, adequando a estrutura da rede a um menor número de alunos, utilizando, assim, a justificativa da pressão demográfica para especializar a escola em um único ciclo de ensino. Em linhas gerais, cada escola seria responsável pelo atendimento escolar de apenas um ciclo de ensino.

---

[36] Conforme relatos das primeiras lideranças estudantis a ocuparem as escolas estaduais em São Paulo, a iniciativa inspirou-se na Revolta dos Pinguins, do Chile, que ocorreu em 2006. Cuevas (2014) analisa a construção das demandas sociais do movimento da Revolução dos Pinguins, contrária ao projeto apresentado pelo governo chileno, considerado de caráter neoliberal por parte da população. Esse movimento foi iniciado por estudantes secundaristas e tomou uma proporção gigantesca, com o passar do tempo, nas ruas do Chile. Dado o crescimento das manifestações, outros militantes políticos, mesmo não sendo estudantes, passaram a integrar os atos, incorporando suas demandas diversas às outras, centrais nessa luta. Reivindicavam, entre suas bandeiras de luta, gratuidade do exame de seleção para a universidade, passe escolar grátis e sem restrição do horário para transporte municipal, melhoria, aumento da merenda escolar e reforma das instalações sanitárias em mauestado em muitas escolas.

A justificativa central do governo respaldava-se em que a proposta, além de favorecer a gestão das unidades, possibilitaria a adoção de estratégias focadas na faixa etária dos alunos[37].

Paes e Pipano (2017, p.10) definem em seus estudos, os pontos de crítica mais destacados pela comunidade no plano de reorganização das escolas. Foram basicamente: (a) falta de transparência da gestão governamental ao não propor uma consulta pública à população a respeito do caráter do projeto; (b) corte financeiro na pasta da educação, acarretando a demissão de profissionais de educação; (c) alunos tendo que estudar em áreas muito distantes das escolas de origem; (d) abertura para parcerias público-privadas nas escolas estaduais; (e) aumento da evasão escolar em decorrência da proposta; (f) redução de turmas no período noturno, atingindo significativamente alunos da classe trabalhadora; (g) mudança de maneira autoritária, por meio de decreto.

Deste modo, identifiquei que, a partir do debate fomentado em torno da demanda inicial, foram sendo enunciadas algumas outras demandas educacionais no movimento, como "mais verbas para a educação", "fim das parcerias público-privadas", "manutenção do período noturno e corpo docente das instituições". Ampliaram-se, assim, as reivindicações do movimento de ocupações frente à defesa da qualidade da educação e das políticas curriculares e, aos poucos, essas demandas foram se tornando mais explícitas no processo de luta política.

O governo de São Paulo[38], por sua vez, difundiu a afirmação de que se respaldava na justificativa da suposta melhoria da qualidade do ensino, reduzindo grande parte das escolas a um ciclo único, decretando, assim, o fechamento de muitas instituições. Segundo a pasta do governo, tal ação favoreceria a gestão das unidades e possibilitaria a adoção de estratégias focadas na faixa etária dos alunos.

A gestão administrativa do Estado alegava que a melhoria da qualidade de ensino e do ambiente escolar estaria atrelada à redução das escolas para apenas um ciclo, beneficiando cerca de um milhão de estudantes, segundo estudos encomendados pela própria Secretaria(JANUÁRIO, 2016). Conforme o mesmo autor, os estudantes secundaristas

---

[37] Informações do *site* Grupos de Estudos Econômicos em Educação. Disponível em:<http://econoeduc.com.br/mapa-academico/>. Acesso em: 05 de Dez. 2019.

[38] O Governo do Estado de São Paulo defendeu a proposta no site, elencando 30 motivos para a reorganização escolar com a seguinte defesa: na Secretaria de Educação começou em setembro a reorganizar 5 mil escolas da rede estadual de ensino. No início do ano letivo de 2016, as unidades com três ciclos de ensino (1ºao 5º ano, 6º ao 9º ano do Fundamental e Ensino Médio deverão ser reduzidas para o crescimento da quantidade de escolas com apenas um ciclo). O projeto tem como objetivo maior melhorar a qualidade de ensino e do ambiente escolar. A mudança na rede estadual de ensino. No início do ano letivo de 2016, as unidades com três ciclos de ensino (1º ao 5º, do Fundamental, 6º ao 9º, do Fundamental e Ensino Médio) deverão ser reduzidas para o crescimento da quantidade de escolas com apenas um ciclo. O projeto tem como objetivo melhorar a qualidade de ensino e do ambiente escolar. A mudança na rede é baseada em estudos que aponta rendimento superior de 10% nas escolas com ciclo único. A expectativa é que cerca de um milhão de estudantes sejam beneficiados diretamente (GOVERNO DE SÃO PAULO, 2015)

consideravam desde o início que na apresentação do projeto não foram inseridos elementos substanciais que pudessem elucidar a necessidade de se “fechar escolas” para objetivar a melhoria da qualidade do ensino como indicadores de aprendizagens de sucesso com escolas formadas por um ciclo, experiências brasileiras no campo da educação que motivaram a justificativa do projeto ou até mesmo fundamentos teórico-metodológicos que defendam esta redução de ciclos. Logo, significante “qualidade na educação” no ensino público, para o governo do Estado, estaria atrelada ao corte de verbas de gastos públicos e diminuição de turmas em instituições de ensino.

Já o significante “qualidade” que investigamos neste estudo (Governo Pezão X ocupações de escola) estaria relacionado seja a defesa ou antagonismo das políticas curriculares vigentes na época referente às disciplinas(Currículo Mínimo e SAERJ). Ao explicar os diversos sentidos de disputas pela significante qualidade nas políticas de currículo, Lopes e Matheus (2014, p.340) defendem que estas representações se constituem através da construção do antagonismo dada a uma representação de currículo. O currículo que se busca introduzir está marcado pela ideia de inovação, por antagonizar, assim, uma negatividade que se quer superar. Ao investigar nesta pesquisa das ocupações do Rio de Janeiro o atendimento às demandas educacionais (mais verbas para estrutura, maior quadro de funcionários, distribuição de material escolar), a sua lógica estaria atrelada também a contenção de gastos públicos pelo governo Pezão (assim como o governo Alckimin) devido à crise do Estado ou aumento da verba para a educação conforme a defesa da ocupação. Porém, há demandas singulares que também foram enunciadas ao longo do processo (gestão democrática, reavivação de grêmios, retirada da polícia militar da escola).

Neste sentido, as ocupações de São Paulo antagonizavam-se ao discurso da gestão do governo Alckmin, que atrelava a significante qualidade ao fechamento das escolas, acreditando na contenção de gastos públicos como forma de otimização das ações da gestão na rede de Ensino. A tentativa seria de redução de gastos direcionados a instituições que possuíam mais de um ciclo e, com isso, acarretariam maiores investimentos de verbas públicas. O argumento para mudanças tão drásticas na rede estadual de ensino se baseava em dados coletados pela Fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados), tendo indicado a diminuição, em quase duas décadas, de demandas por matrículas nas unidades de ensino, número que chegava a cerca de dois milhões de vagas (JANUÁRIO, 2016). Utilizou-se também, como instrumento de sustentação, um estudo feito pela CIMA (Coordenação de

Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional) [39], um órgão ligado à Secretaria de Educação, que sugere que o desempenho dos alunos seja superior (10% acima da média) (JANUÁRIO, 2016).

O discurso da comunidade escolar antagonizava-se a essas ações de sua gestão de encaminhamento imediato do plano de reorganização. Esse grupo, sendo o mais afetado com a mudança, considerava, por sua vez, a postura política irredutível dos representantes do governo com relação aos danos que a proposta poderia trazer ao sistema de ensino. A secretaria estadual anunciou publicamente que desejaria "incluir" os responsáveis dos alunos nesse processo, convocando o chamado dia E, 14 de novembro, quando seria organizado um grande encontro objetivando "envolver" esses pais no processo (JANUÁRIO, 2016). Porém, o caráter do evento era meramente informativo, sem abrir a possibilidade para qualquer tipo de consulta pública mais democrática para que outros atores pudessem opinar ou propor sugestões sobre essa decisão. Consequentemente, as decisões seriam implementadas desconsiderando qualquer tipo de reivindicação, crítica ou sugestões da comunidade escolar das instituições afetadas pela Reorganização Escolar (JANUÁRIO, 2016).

O movimento das ocupações interpretou que o espaço de proposição ou pluralidade das ideias, ao se analisar os sentidos das políticas curriculares, foi sendo substituído pela verticalidade das ações da gestão educacional. Ao se contrapor, em seus estudos, à fixação destas bases e controle de significações, Lopes (2015, p.460) propõe a incorporação de diferentes negociações de sentidos na tradução do currículo, mobilizando diferentes propostas, promovendo, assim, um debate crítico de uma aposta educacional mais plural e heterogênea. Deste modo, pude identificar que diversos grupos que se antagonizavam ao governo Alckmin não consideraram os espaços de representatividade plurais que se dispusessem a acatar essas negociações de propostas educacionais.

A categoria de docentes da Rede Estadual de São Paulo também avaliou a construção do debate político do governo Alckmin pouco plural e democrático, impondo a aprovação do projeto. O discurso dos professores estaduais de São Paulo, representado pelo sindicato da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), se posicionou contrariamente ao processo de "reorganização" das escolas, denunciando o aumento do número de alunos em sala de aula e diminuição das vagas de trabalho ao restringirem as escolas a apenas um ciclo. Especificamente, a Faculdade de Educação da

---

[39] A página que disponibilizava o acesso aos dados do CIMA infelizmente não foi localizada no Portal do Governo do Estado de São Paulo (<saopaulo.sp.gov.br>). Nota-se que um grande contingente dos documentos relacionados à proposta de Reorganização Curricular foi retirado da página.

USP[40] (Universidade de São Paulo), responsável pela formação de todos os discentes de licenciaturas e Pedagogia, emitiu, por meio de seus professores, um posicionamento de repúdio em relação à Reorganização apresentada pela Secretaria de Estado de São Paulo que se baseava na separação das escolas por nível de ensino, acarretando assim o fechamento de inúmeros estabelecimentos e o descaso com a vida dos indivíduos da comunidade escolar.

Em sua crítica, os professores da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) aponta, de forma incisiva, certa gravidade no caráter do projeto visto como mercantil, ao desconsiderar as rotinas dos professores oriundos das instituições que se submeteriam ao projeto e a dinâmica social de inúmeras comunidades escolares de diversos territórios. Desse modo, os professores de diversos níveis de ensino criticavam, de maneira veemente, a defesa da suposta proposta de "melhoria da qualidade do ensino", escamoteando a ação considerada autoritária para esses quanto ao fechamento de inúmeras escolas. Intelectuais pertencentes a centros de formação, como faculdades de educação, universidades federais e estaduais, já sinalizavam o caráter privatizante da motivação da implementação da "reorganização". Através do documento[41] "Análise da política pública de reorganização escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo" construído por professores da Universidade do ABC, verificamos a crítica realizada não só aos resultados contraditórios das pesquisas do governo Alckmin como a ausência de resultados científicos que justificassem o fechamento de escolas ou diminuição de ciclos.

No momento em que esses intelectuais e profissionais de educação começam a ter acesso à pesquisa realizada pela Secretaria Estadual de Educação, questionava-se a ausência de critérios minimamente científicos[42], considerando somente o elemento da quantidade de

---

[40] Consta na nota, o seguinte texto: A SEE/ SP(Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) nesta forma autoritária de agir sem que qualquer diálogo tenha sido feito com os diretamente atingidos nega na prática, a educação como direito social fundamental, tratando-a na perspectiva da lógica mercantil e colocando a população e os profissionais diretamente atingidos como cidadãos de segunda categoria, além de praticar uma agressão a todos que trabalham em prol da educação pública de qualidade. A FEUSP considera-se dessa forma atingida. Como formadora de profissional para a educação, desenvolve estágios e outras atividades junto à rede estadual. A questão ética e de compromisso com a população atendidapor esta escola e é sem dúvida, um eixo constitutivo da formação desenvolvida. Impossível, portanto,silenciar, quanto às consequências imediatas e de médio prazo dessa medida. É preocupante constatar, na política adotada, uma intenção irresponsável de economia de gastos públicos que, associada a iniciativas como a da flexibilização do currículo do ensino médio, o fechamento das salas no período noturno, a diminuição da oferta das vagas para a Educação de jovens e adultos entre outras, apontam para o descompromisso com a oferta pública da educação como estímulo para a privatização de ensino.(GOVERNO DE SÃO PAULO, 2015)<http://www.apeoesp.org.br/noticias/manifestacoes-contra-a-bagunca-da-s-e/depois-da-unicamp-faculdade-de-educacao-da-usp-repudia-reorganizacao-escolar-de-alckmin>. Acesso em: 20 de Nov. de 2019.

[41] https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf .

[42] Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,documento-indica-que-sp-usa-so-um-criterio-para-mudar-rede,10000002055>. Acesso em: 06 de Dez. 2019.

ciclos, desconsiderando outros, como número de alunos por escola e turma, índice socioeconômico da região de cada instituição afetada por esse processo e nível de formação de equipe de professores e gestora da escola (JANUÁRIO, 2016).

Em suma, os movimentos de educadores e intelectuais de diversos espaços insistiam na insuficiência, tanto administrativa e pedagógica quanto teórica, da argumentação da proposta diante de uma mudança tão brusca na vida de milhares de estudantes e profissionais de educação. Um dos fatores de maior transtorno para as famílias dos estudantes com essa implementação seria a alteração de rotina com relação aos novos deslocamentos para as novas instituições em que os alunos foram realocados. A Secretaria de Educação, em seus anúncios públicos, enfatizava a promessa de que os estudantes seriam transferidos para escolas com, no máximo, 1,5km de distância. No entanto, outro fator de preocupação foi apresentado pelos responsáveis e estudantes: um quantitativo significativo de famílias apresentava a justificativa de que havia irmãos menores, que acompanhavam diariamente seus irmãos mais velhos no trajeto para a mesma escola em que eram matriculados (JANUÁRIO, 2016). Essa demanda educacional, levantada pelos responsáveis dos alunos, não se configura, por sua vez, numa reivindicação interligada diretamente a melhoria da qualidade da educação, mas, sim, a uma demanda de ordem pessoal que afetaria a rotina cotidiana das famílias.

Por isto, ao explicar que as demandas se constituem das maneiras mais diversas, Lopes (2018, p.156) chama a atenção em seus estudos para a necessidade de se combater o essencialismo ao se investigar demandas na luta política. Desta forma, o foco nas demandas seria admitir que não houvesse uma suposta identidade dos grupos que definem assim as demandas. São as demandas desse modo articuladas que definem as subjetivações dos grupos e atores sociais (LOPES, 2018, p.156). Neste sentido, o projeto da reorganização curricular foi rejeitado por diferentes grupos sociais, enunciando, durante esta luta política, demandas com diferentes focos de atendimento. Tais grupos foram então subjetivados em função dos discursos constituídos nessa luta política

O fortalecimento positivo do movimento de ocupações junto à sociedade civil provocou rejeição ao governo Alckmin pelo conjunto da população, e o governador se viu forçado a recuar e anunciar que adiaria em um ano a implementação da medida. Assim, Alckmin decidiu suspender, no dia 4 de dezembro de 2015, o processo de reorganização das escolas e o secretário HermanVoorwald entregou seu cargo na ocasião, segundo reportagem do G1[43] do dia 7 de dezembro de 2015,como já mencionado anteriormente. Mesmo assim, o

[43] <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/apos-suspensao-da-reorganizacao-escolas-comecam-ser-desocupadas.html>. Acesso em: 06 Dez. 2019.

movimento de ocupações decidiu manter grande parte das ocupações, temendo uma manobra do governo, aguardando que o processo de reorganização das escolas fosse permanentemente revogado.

Em suma, ao realizar um comparativo do processo de ocupações de escola de São Paulo com o estado do Rio de Janeiro, observei a centralidade de um corte antagônico central que se constituiu na contra posição dos estudantes ao processo de reorganização escolar do governo Alckmin. As demandas específicas das instituições ocupadas foram se enunciando no processo com menos força que o movimento de ocupação do Rio de Janeiro. Existiu uma coesão política do movimento de ocupações de escola que formou um Comando Unificado de estudantes, sólido, que deliberava sobre as demandas gerais do movimento, situação que ocorreu de maneira ininterrupta ou pulverizada no estado Rio de Janeiro.

A sistematização dos materiais empíricos, como documentos, panfletos, convocatórias e biografias do movimento de ocupações do estado São Paulo se apresenta até hoje de maneira farta e organizada nas páginas da internet e nos centros de estudos acadêmicos, diferentemente do estado Rio de Janeiro. Parte desta sistematização pode ser encontrado durante certo período no site do coletivo Mal Educado.[44] Por isso, o esforço na identificação das demandas do movimento de ocupações do Rio de Janeiro exige uma compilação fina, que compreenda as subjetivações das diversas instituições ocupadas e atores sociais na pesquisa pós-estrutural.

3.2 **Os Caminhos até a Pesquisa**

Nesta seção, descreverei os contatos iniciais nas ocupações de escolas em 2016, evidenciando elementos importantes para o estudo em tela. Naquele presente momento (março de 2016), o estudo não se configurava ainda em interpretar as demandas das ocupações de escola no doutorado. Por isso, há um esforço de não se positivar as interpretações da seção por conta de militâncias, o que exige a reflexão da necessidade de um distanciamento afetivo do estudo. Estabelecer certa distância numa pesquisa que envolve luta política é um exercício complexo, nem sempre alcançado, porém importante para o balizamento da teoria pós-estrutural nesta tese de doutoramento.

Como exposto na introdução desta pesquisa, a primeira vez em que estive numa ocupação de escolas foi no dia 30 de março de 2016, no Colégio Estadual Mendes de

[44] https://gremiolivre.wordpress.com/

Moraes[45], localizado na região da Freguesia, Ilha do Governador. Obtive informações pontuais pela grande imprensa e apelos para formação de redes de apoio e ajuda por redes sociais, como *Facebook*, e por mídias independentes, como coletivo Mariachi e Mídia Ninja.

Contatei[46] a primeira escola ocupada, dirigindo-me até o local, na região da Ilha do Governador.A instituição foi ocupada no dia 21 de março de 2016, por cerca de 50 estudantes que apoiavam os professores grevistas da rede estadual. Encontrei certa resistência ao tentar falar com os ocupantes inicialmente na portaria; por motivos de segurança, havia rondas frequentes de policiais na porta da instituição. Entreguei alguns mantimentos aos estudantes e ofereci apoio, como mediação de atividades pedagógicas que pudessem agregar ao cronograma de atividades da semana. Obtive retornos dos ocupantes, que desejavam aulas relacionadas ao conteúdo tradicional da escola, pois essa seria uma demanda de alguns estudantes que estavam aparentemente resistentes ao processo de ocupação. Esses contrários ao movimento argumentaram que teriam seu desempenho acadêmico prejudicado ao longo do ano por conta do movimento.

Estabeleci um contato esporádico com ocupantes da instituição pelo *Facebook* e pelo *WhatsApp* privado de alguns estudantes. Por localizar-se em uma área muito afastada do Centro do Rio de Janeiro, no bairro da Freguesia,na região da Ilha do Governador, somente em três ocasiões estivemos presentes no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes. Da segunda vez, fui ao "Ocupa Mendes" ministrar a aula sobre músicas na Ditadura Militar e a última vez em que estive na ocupação foi para prestar apoio aos ocupantes, pois vinham sofrendo ataques dos chamados "Desocupas". Para minha surpresa, ao chegar ao local neste último momento, havia mais de 30 apoiadores, oriundos de diferentes grupos, prestando-lhes solidariedade (sindicatos, organizações políticas, frentes de educação), ao atenderem aos apelos de socorro daqueles estudantes.

Conforme reportagem da UOL[47] do dia 10 de junho de 2016, cerca de 100 "desocupas", do lado de fora da escola, expulsaram um grupo de aproximadamente 50 ocupantes. Houve confronto, resultando em cinco pessoas feridas e alguns estudantes compareceram a 37ª DP para registrar as agressões. O grupo que arrombou o portão não era formado somente por estudantes da escola, mas jovens que habitavam as redondezas. Quatro dias antes de ocorrer essa ação (dia 6 de junho de 2016), houve outra tentativa de invasão dos

---

[45] Os estudantes do "Mendes" reivindicavam eleições diretas para diretor, melhoria na qualidade da merenda, melhores condições de instalações, salas menos lotadas e maior quantitativo de professores ministrando aulas na escola, ponto a ser aprofundado adiante no estudo.

[46] Logo após a visita, ao chegar à minha residência após a ida ao Ocupa Mendes, criei, na minha conta do *Facebook*, um grupo de *inbox* de rede de solidariedades entre amigos professores e militantes de movimentos sociais.

[47] Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/05/10/grupo-invade-e-desocupa-1-escola-no-rio-tomada-por-alunos.htm>. Acesso em: 07 de Dez. 2019.

“desocupas”, que foi impedida pelos representantes do Ministério Público Federal, conseguindo realizar uma reunião com os ocupantes e alunos contrários. Contudo, o conflito perdurou durante todo processo de ocupação. Esse colégio acabou sendo um dos primeiros colégios a ser desocupado, não resistindo aos constantes ataques dos “desocupas”.

O grupo dos desocupas, por sua vez, se antagonizou às demandas educacionais e curriculares dos estudantes ocupantes por considerarem que essas reivindicações não os contemplavam, além de o movimento impedir a viabilização de suas aulas. Por isso, não há como afirmar que a luta das ocupações foi um processo consensual, visto que havia grupos, como os “desocupa”, que consideravam os estudantes das ocupações como “eles”. Ao explicar as disputas no campo das políticas curriculares entre diversos grupos, Lopes (2012, p.711) ressalta que o confronto entre “eles” e “nós” mantém um caráter indecidível em relação a “quem nós somos” e essa indecibilidade é que permite a ampliação das possibilidades democráticas, inserindo no plano do conflito, o pluralismo da esfera do debate.

Ao concordar com a autora sobre esta ampliação do pluralismo, entendo que este grupo de “desocupas” também possui a defesa do significante de qualidade ao reivindicar a volta das aulas letivas e a regularidade de seus estudos acadêmicos, embora eu condene suas formas truculentas de atuação durante o processo. Certamente, se houvesse frequentes tentativas de assembleias entre “ocupantes” e “desocupas”, inaugurando a abertura de um possível diálogo, provavelmente estes conflitos físicos ou simbólicos não seriam tão intensos.

Neste sentido, é importante enfatizar que o caráter deste movimento não foi homogêneo entre o conjunto de estudantes que compunham as escolas ocupadas, devendo-se evitar, nesta pesquisa, interpretações positivadas acerca da adesão estudantil. Nas conversas informais estabelecidas com os estudantes e no contato através das oficinas, observei que os argumentos relativos à motivação de se engajar politicamente nesta luta variavam desde a identificação com as pautas gerais reivindicadas do movimento até a vinculação de afetos estabelecidos nestes espaços. Portanto, não havia a definição de uma motivação política universal destes sujeitos na inserção do movimento e, sim, motivações de natureza singular evidenciada. Como Lopes (2014, p.8) a tentativa de construir alguma noção de “comum” é realizada sem um consenso ou uma ideia de unidade.

Além desta ausência de unidade universal, desta diversidade de motivações políticas, que justificava o engajamento político desses atores sociais no movimento, diferentes dinâmicas de organizações cotidianas foram se apresentando nesse processo. Isso também se refletiu na diversidade de oferta de atividades realizadas nas ocupações. Os temas mais recorrentes da maioria das atividades que acompanhamos, tanto na visita às ocupações como nas redes, diziam respeito a questões políticas (atualidades, políticas públicas e conjuntura) e opressões (raça, gênero e classe).Questões relativas à própria natureza das demandas das

ocupações, como gestão democrática, reforma curricular, investimentos públicos em educação e participação da comunidade escolar, também eram frequentemente debatidas, embora em menor frequência.

De acordo com suas demandas específicas referentes à necessidade de determinados conteúdos e atividades, cada ocupação agregou à sua rotina de aulas, debates e oficinas, conforme as particularidades existentes no movimento ou conforme a lógica contextual, mediante o oferecimento das redes de apoio. Lopes explica, em seus estudos, que os contextos não são espaços dados como fronteiras definidas no mundo, mas construções discursivas no/do mundo (LOPES, 2015, p.447). Sendo assim, os sentidos do currículo, de se pensar as práticas pedagógicas, se constituíram num processo de múltiplas significações, estabelecendo a possibilidade de alternativas de atividades que substituíssem o ensino interpretado como "tradicional" pelos ocupantes. Desta maneira, outros debates foram sendo disseminados através da identificação de grupos que não se sentiam contemplados nestes assuntos no cotidiano escolar.

Diante disso, me chamou a atenção nas instituições ocupadas visitadas certa recorrência de estudantes mulheres e LGBTs à frente das decisões do movimento. As discussões direcionadas às lutas feministas e diversidade sexual suscitavam a problematização dos padrões sexistas e divisão de papeis de gênero na sociedade. Compreendo que a nova geração de jovens dispõe de maior acesso a conteúdo sobre essa temática do que as anteriores, visto que o movimento feminista vem diversificando suas formas de atuação na militância através da produção de conteúdos informativos nas redes sociais. Identifiquei que, a partir do contato com este debate, algumas ocupações iniciaram a tentativa de se destinarem tarefas domésticas, como limpeza e alimentação, de modo igualitário no que se refere ao gênero, o que não impedia, ainda assim, o conflito entre homens e mulheres em alguns aspectos. Alguns discursos estudantis interpretados nesta pesquisa elucidam essas questões neste espaço:

> A gente chegou a fazer uma roda pra debater. E ali por... Por a gente ter escolhido um público totalmente feminino, né? Que a gente falou: "Vamos conversar sobre o feminismo. Vamos chamar as meninas, né, primeiro pra conversar.". Porque até então não era um assunto tocado, né? E aí os meninos ficaram muito revoltados. É inclusive a gente... Eu briguei. Cheguei a brigar porque... Eu acreditava que a gente merecia sim ter um espaço nosso enquanto mulher pra poder falar sobre as nossas dores, os nossos momentos, porque era muito difícil pro garoto é... Ele entender que ele... As comissões ela pode... Elas deveriam sempre a todas, né? Eles não conseguiam entender que as meninas poderiam estar tanto na cozinha como na segurança. E aí quando a gente começou a reivindicar isso, que as meninas queriam estar na segurança. Eles começaram a dizer: "Ah então. Vocês vão
> fazer os dois. Vocês vão ficar na cozinha e na segurança.". Sendo que não era assim. A gente queria uma rotatividade, né? Que tanto os meninos, quanto as meninas pudessem tá (Juliana-Compositor).

Através do conflito inicial existente perante a introdução de um debate político desconhecido para a maioria dos estudantes, deu-se início a uma instabilidade de

posicionamentos na ocupação que se desdobrou nas divisões de comissões do cotidiano. Desse modo, não houve um consenso inicial entre mulheres e estudantes que optassem pela igualdade de gênero na divisão de tarefas. Contudo, refleti que estas posturas de resistência possivelmente devem ter se modificado ao longo do processo, através da convivência plural com o coletivo. O consenso conflituoso não foi estabelecido logo de início no coletivo, porém o debate feminista foi iniciado nas atividades da rotina entre os estudantes. Para entender essa dinâmica, Mouffe (2015, p.21), defendendo a democracia agonista, acredita que dentro dos princípios ético-políticos pode existir, por meio de muitas interpretações, um "consenso conflituoso". Esse consenso conflituoso pela ideia de um "bem comum" é difícil de estabelecer mesmo dentro de um coletivo que coaduna da mesma política. Assim, o debate potencializa esta instabilidade por levantar questionamentos e desconstruções dos papéis de gênero entre o coletivo.

Anteriormente, as ocupações de São Paulo também já haviam evidenciado este protagonismo feminino, através do compartilhamento de diversos vídeos em que mulheres lideravam as manifestações, lançando o slogan "Lute como uma menina"[48]. Supõe-se que este indício anterior possa ter sido inspirador para o fortalecimento de tantas mulheres à frente desta luta política no estado do Rio de Janeiro.

Figura 3 - Estudante durante os protestos de secundaristas.

Fonte: Disponível em: https://images.sul21.com.br/file/sul21site/2016/11/20161111-secundas.jpg Acesso em 07 de Dez. de 2019.

Esta reivindicação por maior representatividade de estudantes mulheres operando de maneira ativa nas decisões da arena política e a demanda curricular pela abordagem sobre estudos de "Gênero e Sexualidade" foram movimentando as discussões dos estudos do currículo, ainda que hoje o crescimento dos movimentos ultraconservadores na educação

[48] O slogan "Lute como uma menina", difundido nas ocupações de São Paulo, intitulou um documentário de 76 minutos que evidencia a atenção de um "feminismo rejuvenescido". Jovens mulheres ocupantes apresentam a experiência de suas organizações internas, enfrentamento à violência policial, além do processo de amadurecimento político e intelectual. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>. Acesso em: 07 de Dez. 2019.

venha criminalizando professores/as que abordam o assunto em sala de aula e estigmatizando estudos sobre a temática. A necessidade de se debater assuntos referentes às desigualdades de gênero abordando temas como: divisão de tarefas domésticas desde crianças, papéis de gênero na escola, em espaços lúdicos e esportivos, reconhecimento no mercado de trabalho até mesmo a questão da violência de gênero e envolvimento em relacionamentos abusivos foram preocupações recorrentes levantadas em oficinas nas ocupações.

Assim, na parte de apresentação do livro "*Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo"* , Lopes; Oliveira & Oliveira(2018, p.8) buscam refletir sobre esses obstáculos do cenário atual brasileiro em seus recentes estudos:

> Desse modo, as tentativas de estigmatização, proibição e mesmo criminalização dos estudos e discussões sobre gênero e sexualidade no campo da educação e, especialmente, nas escolas, não podem ser tomadas como iniciativas que buscariam "imunizar" os espaços escolares e/ou o tempo de infância contra questões que lhes seriam alheias ou impróprias. Os discursos de padronização de gênero e regulação da sexualidade estão no próprio cerne da emergência e configuração das instituições escolares modernas. Continua a ser esperado por pais e agentes públicos, de forma geral, que as escolas cumpram a função de disciplinar apetites e afetos, inibir comportamentos desviantes, produzir autoconsciência e autocontrole. Inclusive e principalmente em relação aos papeis de gênero e comportamentos sexuais. O que os "novos" movimentos conservadores - que articulam (neo) tradicionalistas católicos, (neo) fundamentalistas evangélicos e grupos da "nova direita" (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018) - buscam, portanto, é ditar quem deve estar autorizado a falar sobre esses temas no campo escolar, como eles devem ser abordados e quais os limites do que pode ou não ser dito (LOPES, 2018, p.8)

Deparei-me com o surgimento de uma demanda emergencial para a discussão de gênero. Dos dez colégios em que ministrei atividades, oito solicitaram a demanda pelo debate sobre "Feminismo"ou "Violência a mulher", seja em suas oficinas ou "aulões" de redação, dentre outras temáticas que poderiam lhes oferecer para aulas ou rodas de debate. Contribuí metodologicamente com a mediação de "aulões"[49]. Outras duas atividades que não se relacionavam a temática de "Gênero" foram correspondentes a uma roda de conversa sobre "Criminalização da juventude negra" e uma aula sobre músicas da MPB na ditadura militar.

Tive a oportunidade de mediar uma roda de conversa[50] sobre feminismo interseccional no Colégio Visconde de Cairu[51] que me fez refletir sobre elementos importantes acerca de

---

[49] As ocupações em que ministrei os chamados "aulões" de preparação para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), com foco na questão da persistência da violência contra a mulher, foram nos colégios estaduais Chico Anysio, Compositor Luiz Carlos da Vila, Gomes Freire de Andrade e André Maurois, o único na zona sul da cidade. O "aulão" sobre as músicas da MPB do período da Ditadura Militar foi ministrado apenas no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes. As rodas de conversa sobre feminismo interseccional foram realizadas em quatro colégios estaduais – Souza Aguiar, Visconde de Cairu, Paulo Freire, Clovis Monteiro. Já o "aulão" sobre a temática criminalização da juventude negra e pobre foi ministrado em dois colégios estaduais: Paulo Freire e Compositor Luiz Carlos da Vila, onde já havia realizado outras atividades.

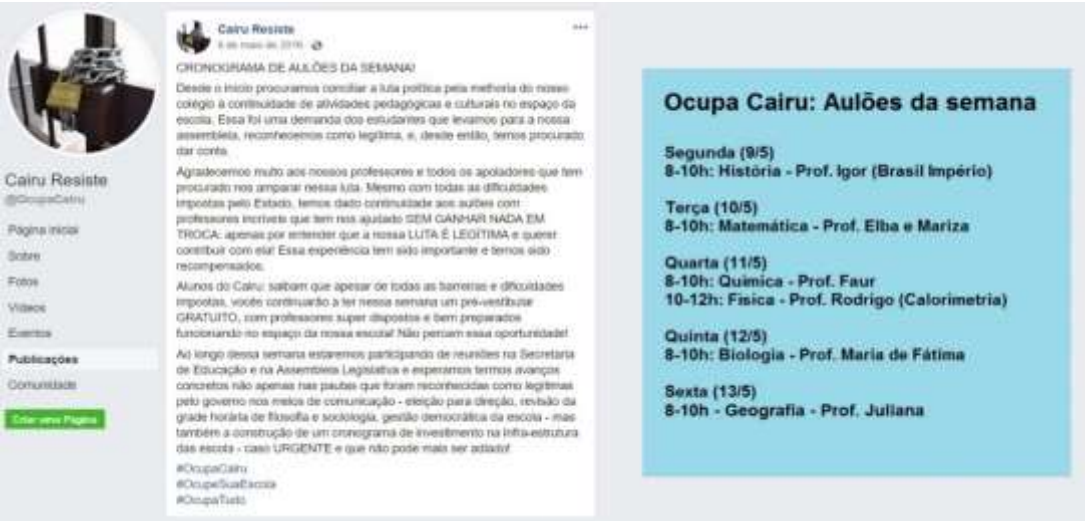
[50] Essa roda de conversa também contou com a participação da professora da Faculdade de Educação da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Giovana Xavier, hoje responsável pelo projeto de extensão

novos “feminismos” que despontavam nos espaços políticos naquele mesmo momento. Nesta ocasião em que participei desta roda de conversa, estudantes negras problematizavam suas questões particulares vivenciadas, como racismo, desigualdade, estética e solidão no campo afetivo. Havia, nos diálogos expressos, uma demanda daquele grupo que participava da roda em organizar um coletivo de mulheres negras na escola debatendo sobre esses assuntos.

O debate sobre “Feminismo negro” no Brasil tem recebido destaque nas discussões dos movimentos sociais do Brasil. Bidaseca (2018, p.300), ao enfatizar em seus estudos a necessidade de debater em sala de aula pedagogias feministas antirracistas, ressalta que a dominação patriarcal e racista oprime mulheres negras no mundo. Por isso, a autora ressalta que a sala de aula continua sendo o espaço mais radical para uma prática transformadora e critica o modelo colonial, sexista e racista. Deste modo, a necessidade de uma organização política destes grupos e ampla discussão destes assuntos foi reivindicada nas atividades cotidianas de inúmeras ocupações.

Todas estas grades de atividades eram organizadas semanalmente pelos próprios ocupantes, que montavam o cronograma das oficinas, aulas ou rodas, e visitas realizadas por apoiadores do movimento, que eram previamente marcadas, por meio de visitas às ocupações ou através de páginas do *Facebook*, que centralizavam grande parte da mobilização externa e da publicação de informes cotidianos sobre o movimento.

Figura 4 - Cronograma de “aulões” disponibilizado na página do movimento estudantil no Facebook.



Fonte: https://www.facebook.com/OcupaCairu/photos/a.628893947257899/643436625803631/?type=3&theater>. Acesso em: 07deDez. 2019.

“Intelectuais Negras”, na universidade onde trabalha e a servidora pública, liderança sindical e feminista, TatiannyAraujo.

[51] A ocupação do “Cairu” foi considerada “vanguarda” do movimento assim como o “Mendes de Moraes”. Os estudantes do colégio estadual Visconde de Cairu reivindicavam reformas dos espaços pedagógicos como laboratórios, melhoria na infraestrutura do prédio e conserto de ventiladores e contratação de funcionários para a secretaria e porteiros, além do retorno de porteiro que foram demitidos. Estes elementos serão aprofundados na seção destinada a instituição.

Questões relativas ao território das instituições interferiram também para que as escolas em áreas nobres ou centrais da cidade não só obtivessem mais acesso a redes de apoio e até mesmo visibilidade política e midiática. Um exemplo de situação elucidativa é que, na ocasião das ocupações, fui até a ocupação do Colégio Estadual Amaro Cavalcante prestar solidariedade, e os estudantes, ao nos recepcionarem, disseram que haviam recebido ajuda de redes em excesso, dividindo esses apoios com outras escolas menos procuradas e realocando apoiadores nesses outros locais. O Amaro Cavalcante é considerado uma instituição de referência de ensino médio com relação às outras instituições da rede, localizada ao lado da estação de metrô do Largo do Machado, zona sul do Rio de Janeiro.

Nos colégios estaduais Clóvis Monteiro ("Ocupa Clóvis") e Compositor Luiz Carlos da Vila ("Ocupa Compositor"), localizados em Manguinhos, os estudantes relataram que sofrerem com trocas de tiros esporádicas entre policiais e traficantes, seja no trajeto até a escola ou nos momentos de aula regular. As demandas relativas à segurança dos alunos e qualidade da merenda eram comuns nesses dois colégios. Este elemento da especificidade do território será aprofundado na seção que aborda a luta política do "Ocupa Compositor".Os estudantes da "Clóvis", além de apresentarem problemas de diálogo com a direção, denunciavam o abandono das instalações físicas, além de terem descoberto uma "biblioteca fantasma", trancada pela direção na atualidade.Pela questão da proximidade territorial entre as instituições ocupadas, houve uma ajuda mútua entre esses coletivos nas questões que envolviam redes de apoio e esclarecimento das pautas gerais do movimento geral de ocupações. Há discursos estudantis que ressaltam, por exemplo, que a constituição do movimento "Ocupa Clóvis" foi impulsionadora do início da ocupação do Compositor. Vejamos alguns destes relatos:

> A gente resolveu que a melhor opção era ocupar a escola, né?! Porque já que ninguém fazia nada e os alunos queriam muito a eleição, aí nada mais justo do que a gente lutar por essa mudança. E daí começaram as mobilizações. As assembleias começaram a rolar com mais força. A gente começou a conversar com a galera do Clóvis também, pra ver se tava rolando ali o... A ideia também de ocupar a escola deles e acabou que muitos alunos que estavam mobilizados no Clóvis, aderiram também à ideia de ocupação e a gente foi lá e resolveu ocupar a escola. Que a gente viu que era a melhor solução pra poder lutar pelas mudanças (José - Compositor).

Ao mencionar que aderiram à ideia de ocupar a instituição do Compositor após o contato com o movimento do Clóvis, observei que existia um processo de identificação de um determinado grupo com outro movimento. Oliveira (2018), apoiando-se em Laclau eMouffe (2011), defende a formulaçãode que há processos de identificação em que sujeitos se aproximam de grupos politicamente ativos. Assim, reforçam o processo de identificação no

discurso: "*A ideia era também de ocupar a escola deles e acabou que muitos alunos que estavam mobilizados no Clóvis, aderiram também à ideia de ocupação e a gente foi lá e resolveu ocupar a escola*".

No Colégio Estadual Paulo Freire, localizado no bairro Cachambi, os estudantes nos mostraram "salas fantasmas", trancadas com computadores, instrumentos musicais, materiais didáticos e artísticos, banheiros lacrados durante a rotina escolar, e materiais de limpeza e higiene pessoal escondidos. Os estudantes também denunciavam o abandono da quadra de esportes e da área do recreio por falta de cobertura e rede divisória entre o prédio e a rua, o que ocasionava problemas em dias de chuva, perdas de bolas, além de pombos defecarem frequentemente nos alunos. Esses elementos serão ressaltados na seção adiante específica deste movimento.Havia uma família de militantes ocupando a escola com seus filhos que eram matriculados na instituição. Por ter a presença dessas pessoas mais adultas deliberando sobre cuidados aos jovens nessa ocupação, o coletivo de estudantes do local nutriu laços afetivos com eles, atribuindo-lhes referência. Acompanhei de maneira mais frequente essa ocupação por ter se estabelecido uma relação de maior proximidade com este coletivo estudantil.

Ao realizar um comparativo envolvendo as questões estruturais das escolas ocupadas nas quais estive, observei que as instituições Chico Anysio (localizada no Andaraí) e André Maurois (localizada no Leblon) foram as que apresentaram as melhores instalações e áreas de ensino. Em ambas as instituições em que também ministramos a roda de conversa sobre "Feminismo interseccional", identifiquei mais familiaridade e aprofundamento na temática em relação às experiências desta mesma roda que na maioria das outras escolas. Supus que estes dois grupos poderiam ter maior acesso acadêmico e cultural a esses temas, tanto no espaço escolar como por suas vivências espaciais na cidade e no mundo virtual. No entanto, o contato que tive com eles foi superficial para uma análise mais precisa sobre a apropriação do debate mais amadurecido sobre "Feminismo". Não consegui identificar precisamente as demandas específicas defendidas pelo colégio estadual André Maurois, talvez por pouco contato que tivemos ou pelo fato de os mesmos terem supostamente se inserido inicialmente pela demanda do pertencimento político daquela luta. Ao tentar procurar sua pauta na página correspondente ao movimento deles (Ocupa CEAM), não identifiquei demandas listadas em nenhuma postagem. O Colégio Chico Anysio (Ocupa Anysio) também começou se inserindo na ocupação pela concordância com a luta política. Posteriormente, o "Ocupa Anysio" denunciou o desdobramento da organização curricular do PROEIRJ(Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro) em sua instituição. Esses afirmavam que a educação

integral multidisciplinar não acontecia de forma efetiva, além de se contraporem à interferência das parcerias público-privadas.

No dia 27 de abril de 2016, a instituição acabou ficando sem luz pela explosão de um transformador. Os estudantes postaram na página do "Ocupa Anysio" a seguinte mensagem: "*Hoje à tarde o transformador da Rua Amaral explodiu. Consequentemente o colégio está sem luz por tempo indeterminado, uma vez que o reparo ainda não parece ter sido realizado. Qualquer ajuda nesse sentido será muito bem-vinda. Obrigada!".* Diante do fato, houve o registro de uma foto dos estudantes jantando no refeitório com velas iluminando que comoveu os apoiadores das ocupações e acabou se transformando no símbolo de resistência do "Ocupa Anysio".

Figura 5 - Alunos no refeitório, à luz de velas. Disponibilizado na página do movimento estudantil no Facebook

Fonte: <https://www.facebook.com/ocupachicoanysio/photos/a.694657934005543/703830739754929/?type=3&theater>. Acesso em: 07 de Dez. 2019.

O Colégio Estadual Souza Aguiar ("Ocupa Cesa") foi o mais difícil para realizar a atividade, visto que pessoas que se diziam apoiadoras, nos primeiros dias da ocupação, entraram na instituição, fotografaram a ocupação e denunciaram o movimento para a SEEDUC. Só depois de contatar três vezes a pessoa responsável foi que obtive autorização dos ocupantes para a realização da roda de conversa. O primeiro diálogo com os estudantes foi de desconfiança e resistência a alguma ajuda após este fato de a denúncia ter prejudicado o "Ocupa CESA". As principais reivindicações eram: conserto de ventiladores e

equipamentos de estrutura de sala de aula, revitalização da área de lazer, maior diálogo com a direção e restauração dos laboratórios disciplinares.

O Colégio Estadual Gomes Freire, localizado na Vila da Penha, foi o segundo a ser ocupado no processo das ocupações. Esta também foi a segunda instituição ocupada que visitamos e, na semana seguinte, já existia um quantitativo de cinco escolas ocupadas (todas na zona norte). Os ocupantes dessa escola não só tiveram problemas com a vizinhança (em que pudemos presenciar e ajudar na negociação através de conversas), como também com os "desocupas" que os ameaçavam constantemente com ataques físicos nesse processo. Alguns relatos de estudantes ressaltam que os conflitos com os "desocupas" foram findados a partir do momento em que pessoas ligadas ao tráfico solicitaram que eles parassem com os constantes ataques à escola, uma vez que, além de desestabilizarem a rotina do bairro, o tráfico estaria de acordo com a pauta do movimento. Esses códigos de territorialidades e envolvimento de juventudes periféricas com o tráfico de drogas, características provenientes de um Estado Penal seletivo e desigual, são citados por estudos de Malaguti (2003). Compreendo que a cidade do Rio de Janeiro apresenta um nível de segregação territorial significativo que promove certas estratégias de convivência entre grupos de determinada região. Reflito que as disputas pelos sentidos da qualidade da educação envolvem uma identificação social ainda mais ampla quando sujeitos considerados por parte da sociedade como "criminosos", ao infringirem leis penais, consideram a luta das ocupações como relevante e legítima. Os estudantes denunciavam, no seu conjunto de reivindicações, a falta constante de professores de exatas, a má qualidade da merenda e a ausência de materiais didáticos e esportivos no cotidiano escolar.

3.3 **Demandas Das Ocupações De Escolas do Rio de Janeiro: O Que Dizem Os Ocupantes de Escolas?**

Escolhi a entrevista como metodologia de pesquisa principal pelo fato dos depoimentos dos atores envolvidos nas ocupações apresentarem elementos de análise de suma relevância para se interpretar o processo de constituição das demandas e suas singularidades. Minha preocupação na realização das entrevistas implicou selecionar estudantes das ocupações que tivessem já se formado no Ensino Médio, não obtendo vinculação com a instituição em que ocupou. Mesmo tornando público depoimentos, modificando o nome real do entrevistado, tive o cuidado em optar por esse critério de não vinculação, prevendo que seus depoimentos poderiam ser identificados pela direção ou corpo docente da instituição

caso ainda estudassem nestas instituições. .Como já ressaltado, nas fontes de pesquisas empíricas e informações procuradas na internet, não há também nenhuma página, conta no *Facebook* ou *blog* de responsável por divulgar as pautas gerais do movimento em Assembleias Gerais que participaram com seus coletivos. Esta ausência de sistematização provavelmente se deve à ausência de um coletivo unificado no movimento do Rio de Janeiro se organizava de maneira difusa, que por vezes aglutinava reivindicações gerais por vezes se subdividia por área geográficas ou organizações individuais de cada ocupação.

Por isso, o escopo da pesquisa se baseará pelo conteúdo de entrevistas realizadas entre os estudantes ocupantes e parte das informações compiladas nas páginas individuais da internet das quatro escolas ocupadas escolhidas para o estudo. Ao procurar informações a respeito da existência de algum movimento das ocupações de caráter unificado com alguns estudantes que participaram de diferentes ocupações e pesquisadores da temática, soube que houve a tentativa de formar este coletivo, porém ele não seguiu adiante por divergências ideológicas e de método de diferentes escolas e coletivos. Numa das entrevistas específicas com um dos professores apoiadores das ocupações referente ao capítulo 4, o depoimento esclarece essas aproximações iniciais e posteriores fissuras que confirmaram o caráter autônomo da atuação de cada ocupação nas negociações das pautas :

> Uma parte era os meninos organizados que já tinham uma pauta ligada ao movimento estudantil. A luta estudantil já tinham uma pauta mais... Mais estabelecida. Mais construída pela luta estudantil anterior as ocupações. E tinha um conjunto de ocupações que eram os meninos que não pertenciam à organização nenhuma. Meninos novos. Né? Que até então nunca tinham militado, nunca tinham atuado no movimento estudantil. Então isso gerou pautas diferentes no processo. É forma mais de oitenta ocupações. É tinham muitas semelhanças, muitos pontos iguais e tinham muitas demandas é locais das escolas(...). Em primeiro momento essas ocupações elas se articularam num espaço só. Num momento só. E foram construindo uma pauta comum. No primeiro movimento é... Na primeira organização que acabou, enfim, é reunindo as ocupações de um modo geral. As ocupações racharam. Né? Essas ocupações racharam. Esse
> racha aconteceu dentro da SEEDUC. Na primeira ocupação da SEEDUC eu tava presente, né? É. Os meninos da escola receberam a noticia que a... Que a... A SEEDUC tava sendo ocupada, eles foram. (...)Os meninos se reúnem no auditório da SEEDUC. Pedem que os professores saiam. Que todos saiam. Ficam só eles no auditório e... O resultado dessa disputa que era basicamente a disputa entre a UJS e os demais movimentos. Ali é uma ruptura. E há uma ruptura como um todo. É uma ruptura dessa organização, como uma ruptura da pauta. (Fernando-Amaro Cavalcante)

É perceptível neste depoimento do professor, identificar uma pluralidade política no movimento de ocupações que produzia tensões responsáveis por não solidificar um comando centralizador das decisões de todas as ocupações, rompendo com a UJS por exemplo, maior entidade estudantil brasileira. Compreendo que havia um questionamento do coletivo maior a

entidades burocratizadas e aparelhadas por partidos de esquerda que desejavam dirigir as ocupações do Rio de Janeiro. Houve momentos em que todos esses grupos tiveram que unir suas pautas e dialogar, como na ocasião de ocupar a SEEDUC.Contudo, como percebe-se no depoimento, a ruptura política inevitavelmente aconteceu por convicções ideológicas dissonantes

Priorizei a análise empírica das entrevistas dos estudantes neste trabalho, por considerar serem fontes seguras para o objeto em pauta. As páginas da internet na rede social *Facebook* visibilizam demandas educacionais e curriculares da escola, porém há predominância do conteúdo de postagens que se direcionam ao cotidiano das atividades das ocupações diárias, rotinas da semana, atos de rua e a convocação de ajuda material ou redes de apoio.

Considero que a metodologia das entrevistas possibilita a identificação da constituição das demandas do movimento, algo que posso denominar como discurso estudantil: não apenas sua fala, mas sua prática. A marcação das entrevistas ocorreu ao longo do período de junho de 2018 até abril de 2019. Os encontros com os ex-ocupantes foram realizados na zona Norte, Oeste, Sul e Central da cidade, geralmente em locais de cunho privado como praças de shopping, restaurantes e universidades. O tempo de duração das entrevistas variou de 7:47 minutos a 46:33 minutos. Já possuíamos contato real ou virtual com estes estudantes por conta do processo de ocupações em que acompanhamos em 2016. Estes estudantes me ajudaram a contatar outros estudantes de suas respectivas instituições para serem entrevistados.

Obedecendo as normas da pesquisa científica brasileira, os participantes das referidas entrevistas terão nomes fictícios. Foram entrevistados oito estudantes do sexo feminino e oito do sexo masculino (um estudante afirmou, ainda, estar em transição de identidade de gênero), totalizando 16 entrevistas utilizadas na pesquisa, quantitativo ressaltado na parte introdutória desta pesquisa. Uma entrevista foi desconsiderada, pois o estudante pertencia ao Colégio Estadual Gomes Freire e,no momento da pesquisa, ainda não tínhamos delimitado se subdividiríamos a interpretação das entrevistas por instituições escolares. Tentei contatar, algumas vezes, mais dois estudantes pertencentes aos colégios estaduais Mendes de Moraes e Paulo Freire, mas, infelizmente, não consegui a marcação de entrevista por inviabilidade de horários. A interpretação das demandas estudantis e análise de materiais empíricos das instituições escolhidas para este estudo serão abordadas na próxima seção.

As páginas da internet armazenam postagens com memórias e informações importantes dos movimentos de ocupação do estudo que, por vezes, convergem suas

informações com o conteúdo das falas estudantis nas entrevistas, complementando o material empírico do estudo.

3.4 **“OcupaMendes”: As Primeiras Demandas Educacionais e Curriculares Do Movimento De Ocupações**

Por possuir um caráter “vanguardista” de movimento de ocupações, o “Ocupa Mendes” recebeu importante notoriedade, tanto das redes de apoio a esta luta como através da visibilidade midiática da grande imprensa e mídia alternativa.

Um dos primeiros protestos[52]realizados pelos estudantes ocorreu no dia 21 de fevereiro de 2016 dentro da própria escola, onde estes se recusavam a assistir aula,devido ao calor em excesso nas salas de aula. Neste momento, os professores grevistas ainda decidiam pela deflagração da greve. Após sucessivos protestos dos estudantes da instituição denunciando a situação estrutural da escola na qual interpretavam como sucateada, estes atores decidem ocupar o colégio.

> Tudo teve início por volta de dez a onze e doze de fevereiro, com problemas da greve dos professores. Teve também problemas com o ar condicionado. Problemas estruturais. Enfim. É a gente foi fazendo protestos. A gente foi indo a atos nas ruas. Na ALERJ. Atos aqui na própria Ilha do Governador. Então os alunos mesmo se movimentaram vendo que não estava dando muita ênfase. Não tava dando muito... Muito resultado apenas esse... Esses atos... Que a gen... Essa forma de luta. Então a gente começou a se inspirar bastante, no Chile, em São Paulo também e a gente resolveu ocupar. Mas pra isso a gente fez uma Assembleia. A gente fez Assembleia dia vinte. E no dia vinte e um a gente ocupou. (Isac)

Conforme o jornal “O Dia”[53], por sua vez, o colégio Mendes de Moraes na Freguesia, Ilha do Governador foi ocupado no dia 20 de março de 2016 por estudantes que se apoiavam a greve dos professores e que exigiam que a Secretaria Estadual de Educação abrisse o diálogo com as reivindicações dos servidores e professores.

Inicialmente, esta primeira ocupação se constituiu baseando-se no manual “Mal educado”. O conteúdo do manual consistia em sugestões e práticas para ocupações de escola formulado por estudantes argentinos em 2012, que orientava os militantes em ações cotidianas desta luta. Na versão argentina, ele se intitula *“Como tomar um colégio?”*e foi inicialmente apropriado no Brasil pelo movimento de ocupações de São Paulo. A cartilha esclarecia que o ato de ocupar seria o último recurso caso não houvesse um processo de negociação na luta e

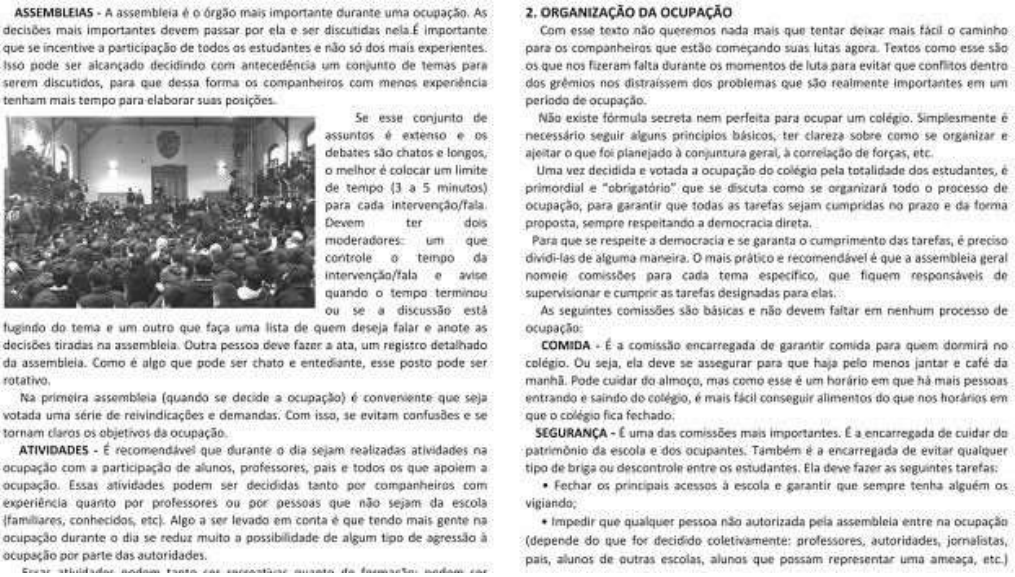
---

[52] <http://ilhacarioca.com.br/protesto-de-alunos-e-professores-no-colegio-mendes-de-moraes/. Acesso em 5 de novembro de 2019>. Acesso em: 03 de Nov. de 2019

[53] http://extra.globo.com/noticias/rio/em-apoio-greve-de-professores-alunos-ocupam-colegio-estadual-no-rio-18926679.htmlAcesso em 9 de novembro de 2019

todos os canais de negociação fossem esgotados. Trazia sugestões desde como organizar "assembleias" até as questões de ordem prática do cotidiano das ocupações, relativas à formação das comissões de limpeza, alimentação, segurança, comunicação e relações externas. Ao seguirem as orientações da cartilha, executaram as ações nas instituições ocupadas, variando no êxito do funcionamento da dinâmica do movimento conforme o grau de envolvimento do grupo e as especificidades de cada instituição (BARRO, 2017, p. 103).Tal manual tornou-se referência também para o processo inicial das ocupações de São Paulo como em ocupações de outros estados posteriores ao movimento do estado do Rio de Janeiro, amparando-se por essas orientações da cartilha (podendo ser encontrado na página do coletivo Mal Educado).[54]

Figura 6 – Cartilha do coletivo O Mal-Educado, inspirada no manual argentino.



ASSEMBLEIAS - A assembleia é o órgão mais importante durante uma ocupação. As decisões mais importantes devem passar por ela e ser discutidas nela.É importante que se incentive a participação de todos os estudantes e não só dos mais experientes. Isso pode ser alcançado decidindo com antecedência um conjunto de temas para serem discutidos, para que dessa forma os companheiros com menos experiência tenham mais tempo para elaborar suas posições.

Se esse conjunto de assuntos é extenso e os debates são chatos e longos, o melhor é colocar um limite de tempo (3 a 5 minutos) para cada intervenção/fala. Devem ter dois moderadores: um que controle o tempo da intervenção/fala e avise quando o tempo terminou ou se a discussão está fugindo do tema e um outro que faça uma lista de quem deseja falar e anote as decisões tiradas na assembleia. Outra pessoa deve fazer a ata, um registro detalhado da assembleia. Como é algo que pode ser chato e entediante, esse posto pode ser rotativo.

Na primeira assembleia (quando se decide a ocupação) é conveniente que seja votada uma série de reivindicações e demandas. Com isso, se evitam confusões e se tornam claros os objetivos da ocupação.

ATIVIDADES - É recomendável que durante o dia sejam realizadas atividades na ocupação com a participação de alunos, professores, pais e todos os que apoiem a ocupação. Essas atividades podem ser decididas tanto por companheiros com experiência quanto por professores ou por pessoas que não sejam da escola (familiares, conhecidos, etc). Algo a ser levado em conta é que tendo mais gente na ocupação durante o dia se reduz muito a possibilidade de algum tipo de agressão à ocupação por parte das autoridades.

2. ORGANIZAÇÃO DA OCUPAÇÃO

Com esse texto não queremos nada mais que tentar deixar mais fácil o caminho para os companheiros que estão começando suas lutas agora. Textos como esse são os que nos fizeram falta durante os momentos de luta para evitar que conflitos dentro dos grêmios nos distraíssem dos problemas que são realmente importantes em um período de ocupação.

Não existe fórmula secreta nem perfeita para ocupar um colégio. Simplesmente é necessário seguir alguns princípios básicos, ter clareza sobre como se organizar e ajeitar o que foi planejado à conjuntura geral, à correlação de forças, etc.

Uma vez decidida e votada a ocupação do colégio pela totalidade dos estudantes, é primordial e "obrigatório" que se discuta como se organizará todo o processo de ocupação, para garantir que todas as tarefas sejam cumpridas no prazo e da forma proposta, sempre respeitando a democracia direta.

Para que se respeite a democracia e se garanta o cumprimento das tarefas, é preciso dividi-las de alguma maneira. O mais prático e recomendável é que a assembleia geral nomeie comissões para cada tema específico, que fiquem responsáveis de supervisionar e cumprir as tarefas designadas para elas.

As seguintes comissões são básicas e não devem faltar em nenhum processo de ocupação:

COMIDA - É a comissão encarregada de garantir comida para quem dormirá no colégio. Ou seja, ela deve se assegurar para que haja pelo menos jantar e café da manhã. Pode cuidar do almoço, mas como esse é um horário em que há mais pessoas entrando e saindo do colégio, é mais fácil conseguir alimentos do que nos horários em que o colégio fica fechado.

SEGURANÇA - É uma das comissões mais importantes. É a encarregada de cuidar do patrimônio da escola e dos ocupantes. Também é a encarregada de evitar qualquer tipo de briga ou descontrole entre os estudantes. Ela deve fazer as seguintes tarefas:

- Fechar os principais acessos à escola e garantir que sempre tenha alguém os vigiando;
- Impedir que qualquer pessoa não autorizada pela assembleia entre na ocupação (depende do que for decidido coletivamente: professores, autoridades, jornalistas, pais, alunos de outras escolas, alunos que possam representar uma ameaça, etc.)

Disponível em:<https://gremiolivre.wordpress.com/>. Acesso em: 06 de Dez. 2019.

Ainda que a pesquisa em tela considere as singularidades da constituição de diferentes ocupações na cidade do Rio de Janeiro, é importante ressaltar que o "Ocupa Mendes" se configurou como uma espécie de espelho para outros movimentos de ocupações que se constituíram, compreendendo princípios de militância de caráter autonomista para a organização metodológica da maioria das ocupações como: ação direta[55], horizontalidade e autonomia características deste movimento.

---

[54] https://gremiolivre.wordpress.com/ Acesso em 6 de dezembro de 2019

[55] Segundo Gallo (2007), a "ação direta" é uma prática baseada na ideia de que são os próprios oprimidos que devem construir e gerir o processo de luta contra a opressão. Um dos movimentos que mais desenvolveu a ação direta foi o anarquismo principalmente nas atividades de propaganda, jornal e educação. Através do princípio da "ação direta" de ocupações de escola, os estudantes assumem o controle sobre as instituições que frequentam e estudam, gerindo o espaço e exercitando a autonomia. Esta autonomia pode ser entendida como um processo pedagógico de instrução mútua. Deste modo o " processo pedagógico de uma construção

O colégio Mendes de Moraes[56] possuía uma pauta de reivindicação ampla que se destinou como "referencial" inicial para a pauta ampliada do movimento ampliado das primeiras ocupações. Aos poucos, as reivindicações de cada instituição foram sendo incluídas em uma pauta geral do movimento de ocupações do Rio de Janeiro. Naquele momento embrionário, as demandas iniciais se direcionavam ao apoio aos profissionais de educação em greve, melhoria de condições da educação de maneira genérica e a denúncia do autoritarismo de sua direção escolar.

---

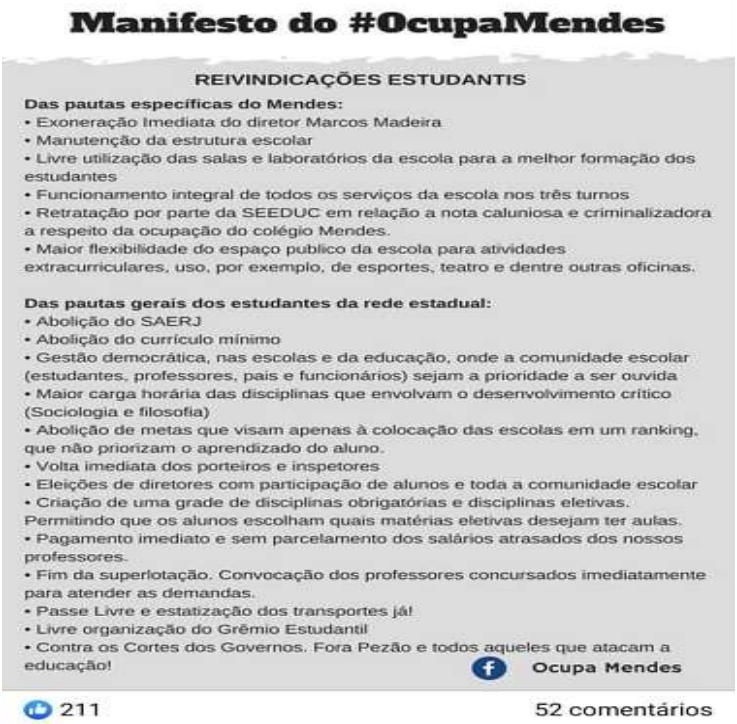
coletiva da liberdade é um processo de desconstrução paulatina da autoridade" (GALLO, 2007,p. 25). Por isso, a constituição das demandas curriculares e educacionais do movimento de ocupações se direcionou as bases de uma gestão autônoma de movimento.

[56] Utilizamos o termo " vanguardista" para caracterizar o movimento " Ocupa Mendes" nesta seção pela fato desta primeira ocupação ter protagonizado o ato de ocupar prédios e as ações autonomistas do seu movimento no estado do Rio de Janeiro pelo menos três semanas antes de outras ocupações, tendo como referência as ocupações de São Paulo e a Revolta dos Pinguins no Chile. Por sua vez, essa escola ao adotar princípios autonomistas de organização também tornou se referências de outras escolas ocupadas posteriormente. Nas entrevistas desta ocupação, um depoimento estudantil ressalta: "*Então a gente começou a se inspirar bastante, no Chile, em São Paulo também e a gente resolveu ocupar*"(Isac) e outro depoimento enfatiza:"*Então a gente pego o exemplo de São Paulo, né? São Paulo as escolas lá foram ocupadas e tal. A gente nem sabia como era e a gente resolveu ocupar. A gente: "Sei lá. Vamos ocupar". "Ah. Mas como faz isso?". "Não sei. Vamos... Vamos ver como que faz*."(Daniel)

Figura 7 – Cartaz em apoio ao movimento dos professores nos primeiros dias de ocupação.

Fonte: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=242258856128134&substory_index=0&id=24137777549575 Acesso em: 03 de Jan. de 2020

Figura 8 – Pauta de Reivindicações



Manifesto do #OcupaMendes

REIVINDICAÇÕES ESTUDANTIS

Das pautas específicas do Mendes:
- Exoneração Imediata do diretor Marcos Madeira
- Manutenção da estrutura escolar
- Livre utilização das salas e laboratórios da escola para a melhor formação dos estudantes
- Funcionamento integral de todos os serviços da escola nos três turnos
- Retratação por parte da SEEDUC em relação a nota caluniosa e criminalizadora a respeito da ocupação do colégio Mendes.
- Maior flexibilidade do espaço publico da escola para atividades extracurriculares, uso, por exemplo, de esportes, teatro e dentre outras oficinas.

Das pautas gerais dos estudantes da rede estadual:
- Abolição do SAERJ
- Abolição do currículo mínimo
- Gestão democrática, nas escolas e da educação, onde a comunidade escolar (estudantes, professores, pais e funcionários) sejam a prioridade a ser ouvida
- Maior carga horária das disciplinas que envolvam o desenvolvimento crítico (Sociologia e filosofia)
- Abolição de metas que visam apenas à colocação das escolas em um ranking, que não priorizam o aprendizado do aluno.
- Volta imediata dos porteiros e inspetores
- Eleições de diretores com participação de alunos e toda a comunidade escolar
- Criação de uma grade de disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas. Permitindo que os alunos escolham quais matérias eletivas desejam ter aulas.
- Pagamento imediato e sem parcelamento dos salários atrasados dos nossos professores.
- Fim da superlotação. Convocação dos professores concursados imediatamente para atender as demandas.
- Passe Livre e estatização dos transportes já!
- Livre organização do Grêmio Estudantil
- Contra os Cortes dos Governos. Fora Pezão e todos aqueles que atacam a educação!

Ocupa Mendes

211 52 comentários

Fonte: Disponível em https://facebook.com/ocupamendes/

Elucidarei, a seguir, o registro da pauta[57] que listam em sua página de *Facebook*:

Quadro 6 - Pautas listadas na página de Facebook

a)Abolição do currículo mínimo;
b)Gestão democrática das escolas e da educação onde a comunidade escolar (estudantes, professores, pais e funcionários) seja a prioridade a ser ouvida;
c)Maior carga horária das disciplinas que envolvem o desenvolvimento crítico (Sociologia e Filosofia);
d)Abolição das metas que visam apenas o ranking e não priorizem o aprendizado do aluno;
e)Volta imediata de porteiros e inspetores;
f)Eleição de diretores com a participação de toda a comunidade escolar;
g)Criação de uma grade de disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas, permitindo que os alunos tenham matérias que desejam ter aulas;
h)Pagamento imediato e sem atraso dos salários atrasados dos nossos professores;
i)Fim das superlotações. Convocações imediatas dos professores para atender às demandas;
j)Passe livre e estatização dos transportes já;
k)Livre organização do Grêmio Estudantil;
l)Contra os cortes do governo, Fora Pezão e todos aqueles que atacam a educação.

Diante das demandas educacionais e curriculares apresentadas, observo uma contraposição do discurso estudantil à estrutura curricular e administrativa da gestão da SEEDUC. Há reivindicações que se direcionam a valorização e melhores condições da carreira docente, como pagamento imediato e sem atraso dos professores, fim das salas superlotadas e convocações de novos professores. Nas questões relativas à representatividade da comunidade escolar na instituição, identifico: “a gestão democrática das escolas,”, “eleição de diretores com a participação de toda a comunidade escolar” e “livre organização do grêmio estudantil”.

Com relação às reivindicações relacionadas às questões de ordens administrativas relacionadas à estrutura das instituições, mobilidade e segurança dos estudantes, temos a volta imediata dos porteiros e inspetores, o passe livre dos estudantes, “Fora pezão e todos aqueles que atacam a educação”. Todo esse conjunto de demandasse direcionam às demandas de tipo educacional. Como já ressaltado anteriormente, Lopes(2014, p.345) fundamenta que as demandas educacionais são as que dizem respeito à questão de ensino e o que se caracteriza enquanto qualidade de ensino.

De acordo com as demandas elencadas pelo conjunto das ocupações de escolas, identificamos demandas gerais comuns a outros movimentos de educação, como o SEPE,

---

57 https://www.facebook.com/OcupaMendes/photos/pcb.253936391627047/253936264960393/?type=3&theatera

sendo articuladas a uma cadeia. Notei, assim, a vinculação das reivindicações dos professores grevistas à pauta destes estudantes, agregando a ideia de valorização do docente em sua carreira como elemento articulador para o significante “educação de qualidade”.

As demandas de tipo curricular que aprofundaremos nesta presente tese se configuram na abolição do SAERJ, abolição do currículo mínimo, maior carga horária que envolve o desenvolvimento do pensamento crítico interpretado por estes atores (Sociologia e Filosofia), bem como a criação de disciplinas obrigatórias e eletivas. Tais reivindicações apresentadas pelos estudantes direcionam, aparentemente, a um posicionamento de contraposição a avaliações em larga escala, medindo escolas de realidades distintas com um único instrumento. Eles questionam também a possibilidade de não escolherem disciplinas eletivas condizentes com suas aptidões acadêmicas ou culturais. Contudo, fixam sentidos de significação de currículo ao se referirem como disciplinas que desenvolvam o pensamento crítico apenas Filosofia e Sociologia, ou atribuem às disciplinas obrigatórias como menos atrativas que as eletivas.

O sentido de “qualidade da educação”, embora seja atribuído por meio de um conjunto de demandas distintas destes dois grupos sociais, por vezes se aproximam no momento que os estudantes exigem, por exemplo,o aumento da carga horária de disciplinas obrigatórias consideradas da grade curricular tradicional, como Filosofia e Sociologia.

Procurando entender estes tensionamentos no campo do currículo, Dias (2012 p.228) ressalta que a demanda por alteração curricular é um discurso aglutinador que permite a articulação de diferentes lideranças e grupos em torno de uma proposta, mesmo que tenham, em si, particularidades no modo de avaliar e propor as alternativas para que se faça a mudança curricular. Quando me ative em investigar as especificidades de cada escola, verifiquei uma pluralidade de demandas específicas que compõem a pauta de cada ocupação, de acordo com a diversidade social e territorial da Rede Estadual de Educação.

Notei, inicialmente, que, neste primeiro momento de constituição das demandas do “Ocupa Mendes”, há uma predisposição a vincular a pauta às demandas do movimento de greve de professores, apresentando, em sua pauta, poucas demandas específicas do próprio movimento, como instauração do grêmio, convocação de mais professores e criação da grade de disciplinas eletivas. Esse reflexo possivelmente se atribui ao fato do “Ocupa Mendes” ter sido o primeiro movimento a ter se constituído, estabelecendo relações de equivalência com outras demandas específicas de outras ocupações depois de certo tempo. Houve demandas que não se articularam à cadeia por discordâncias de cunho ideológico que não foram articuladas,

como, por exemplo, o reconhecimento de entidades estudantis partidárias como a UNE (União Nacional dos Estudantes) e ANEL (Associação Nacional dos Estudantes Livres).

Neste panorama de constituição das demandas particulares das instituições, identifiquei que há diferentes posicionamentos advindos de instituições ou de seus atores sociais. Existiam ocupações compostas por indivíduos pertencentes às entidades estudantis contribuindo com a lógica das negociações, assim como existiam escolas que reivindicavam o caráter autonomista de articulação por completo, recusando o apoio destas organizações. Ainda assim, dentro dos coletivos destas ocupações que adotavam decisão majoritária, seja de composição com entidades estudantis ou autonomistas, também existiam atores sociais que contrapunham a decisão do movimento de ocupação a que pertenciam. Tanto o contato dos movimentos de ocupações com estas lideranças estudantis já formadas no núcleo de suas entidades políticas como a relação destas instituições ocupadas com as inúmeras reivindicações de outros movimentos de ocupações estimulou algumas vezes a constituição das demandas particulares de determinada ocupação. Existiam, ainda, demandas que sequer foram enunciadas naquele momento das ocupações, somente enunciando-se após o término da luta política.

Desta maneira, pude me remeter ao “Ocupa Mendes”, que inicialmente identificou-se com a luta dos professores e organizou-se a partir da reivindicação “melhores condições de ensino na educação”. Aos poucos, essa demanda mais específica perde força e este movimento aglutina outras demandas de maneira contingencial, condensadas n demandas como “Fora Pezão!” ou contra o“Escola sem partido”, proveniente da luta política constituída na lógica contingente. Ao concordar com Lopes (2014, p.11), defendo que a dinâmica de contingente é capaz de ampliar possibilidades democráticas e bloquear perspectivas redentoras e autoritárias. Assim, é necessário pensar outras possibilidades políticas e sociais de maneira mais ampla.

3.5 **Ações do Desocupa contra o Ocupa Mendes**

O “Ocupa Mendes” se configurou como um dos movimentos de ocupações que encontrou maior dificuldade de se manter ativo, pois sofreu inúmeros ataques do movimento “Desocupa” naquela época, além de algumas tentativas de reintegração de posse solicitada pelo Estado. Conforme matéria do “Estadão” do dia 11 de abril de 2016, a justiça concedeu

uma liminar[58] provisória determinando a reintegração de posse do Colégio Mendes de Moraes. Embora a determinação jurídica reconhecesse o livre direito à manifestação dos estudantes, alegava-se que o movimento não poderia cercear o direto de outros estudantes assistirem às aulas. Porém, houve vitória do movimento neste episódio no momento em que o Tribunal de Justiça concedeu[59], no dia seguinte, o pedido da Defensoria Pública no qual solicitava que a ocupação do "Mendes de Moraes" continuasse.

No entanto, sem dúvida alguma, o que mais dificultou o processo de estabilidade cotidiana desta luta e reivindicação de suas pautas foram as sucessivas ações do movimento "Desocupa". Em meio a este momento de tensão, atores do "Ocupa Mendes" foram descobrindo também diretores, professores da escola e a própria SEEDUC, que apoiava os "Desocupas" através da sua conta oficial no Twitter. No dia 11 de maio de 2016, a página de Facebook do "Ocupa Mendes" divulgou uma das postagens do Twitter da SEEDUC incitando os "Desocupas" a invadirem as ocupações. Posteriormente, a Justiça determinou que a postagem fosse apagada e uma multa de 10 mil reais a cada postagem realizada pela SEEDUC em apoio ao movimento "Desocupa".

---

58 <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,justica-determina-reintegracao-de-posse-de-escola-ocupada-no-rio,1854649>. Acesso em: 03 de Nov. de 2019

59 https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/justica-suspende-reintegracao-de-posse-em-primeiro-colegio-ocupado-por-alunos-12042016Acesso em: 04 de Nov. de 2019.

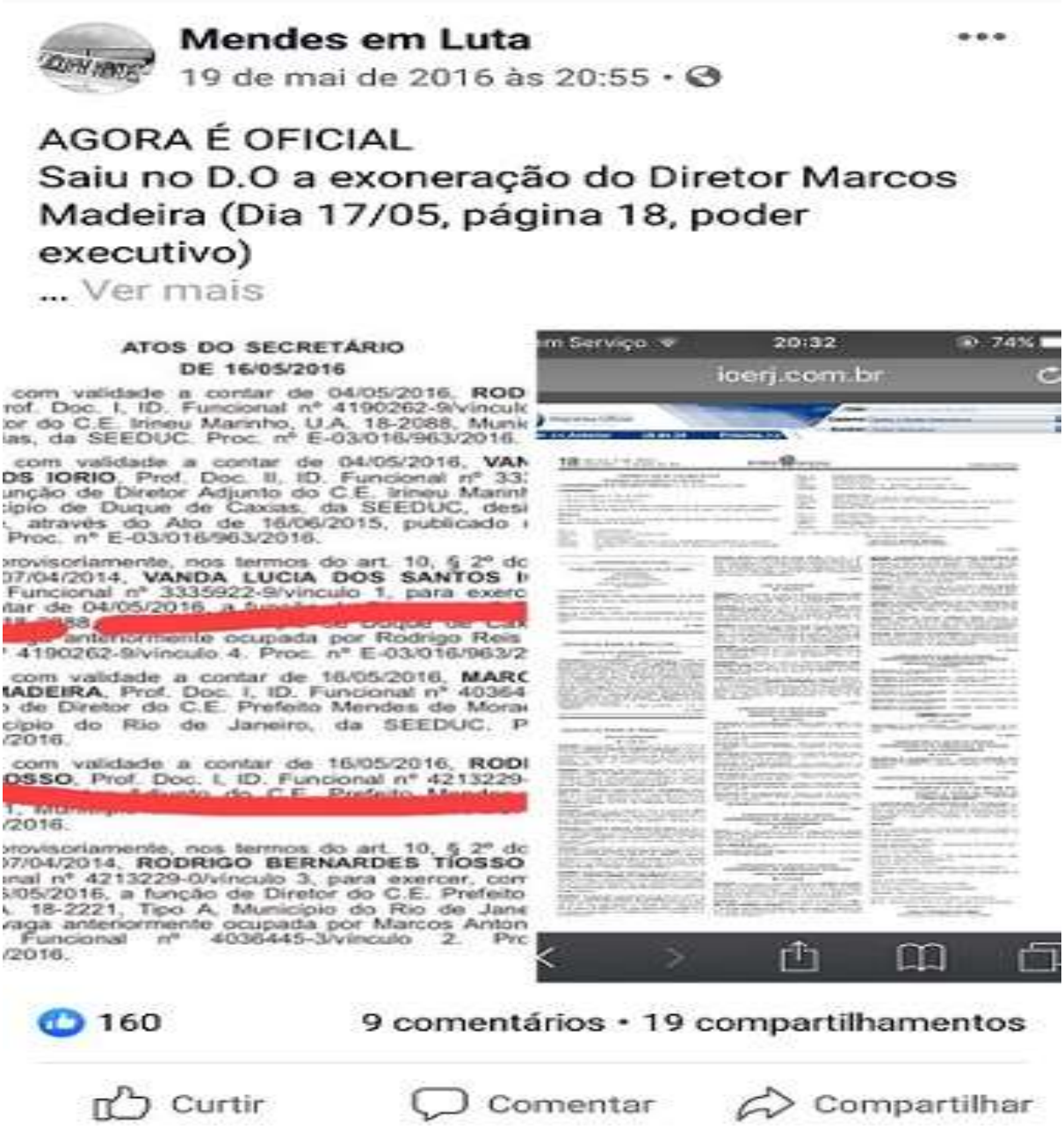
Figura 9 - Twitter oficial da SEEDUC apoiando o movimento Desocupa.

Fonte: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2729362230 60397&substory_index=0& id=241377779549575Acesso em: 03 de Jan de 2020.

A primeira ação do “Desocupa” ocorreu no dia 6 de maio de 2016. Neste citado dia, o diretor da instituição Marcos Madeira foi fotografado conversando com membros desse mesmo movimento. No momento em que o “Ocupa Mendes” era atacado, o comando de greve das ocupações era recebido pela SEEDUC e parte dos estudantes do “Ocupa Mendes” não estava na instituição, o que se levantou a suspeita de que esta ação foi orquestrada por outros grupos.

Após o segundo ataque do movimento “Desocupa”, ocorrido no dia 10 de maio de 2016, o diretor foi exonerado do cargo. Na página do “Ocupa Mendes” visibilizou-se a notícia como uma das demandas atendidas até então neste processo.

Figura 10 - Diário oficial anunciando a exoneração do diretor Marcos Madeira no colégio Mendes de Moraes



Fonte: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=277446849276001&id=241377779549575 Acesso em 03 de Jan de 2020.

Segundo relatos do movimento “Ocupa Mendes”, nem todos os pertencentes ao movimento “Desocupa” eram estudantes matriculados na instituição e suas ações de força física eram sempre muito desproporcionais, formando um cordão de isolamento desde o portão de entrada. No segundo ataque dos “Desocupa”, cerca de 80 pessoas queriam invadir o colégio e agredir fisicamente os ocupantes. Há registros, na página da ocupação, que comprovam esse desequilíbrio de forças, momentos de tensão e atentado a integridade física dos ocupantes.

Figura 11 - Postagem do vídeo do movimento “Desocupa” tentando arrombar o portão do “Ocupa Mendes”

Fonte: https://www.facebook.com/OcupaMendes/videos/270271763326843/ Acesso em 03 Jan de 2020

Neste segundo ataque do “Desocupa”, o governo chamou a Polícia Militar, que isolou a área e ordenou que os estudantes desocupassem a escola. Diante desta atuação de forças unidas entre “Desocupa”, Governo Estadual e Polícia Militar, o movimento “Ocupa Mendes” resolve resistir, com os estudantes sentando-se no chão durante horas na porta de fora da instituição após se retirarem do prédio. Encararam o cordão de isolamento durante a madrugada inteira, até que reocuparam novamente a escola, após um grupo distrair os policiais e outro grupo entrar pelo portão de trás. Na terceira tentativa de ataque do “Desocupa”, ocorrido no dia 13 de maio de 2016 e, diante de imenso desgaste emocional de membros do movimento, o “Ocupa Mendes” decide pela desocupação do prédio.

Por ter este caráter político autonomista de movimento sem nenhum direcionamento político partidário, a descoberta das novas formas de auto-organização daquele primeiro movimento, ainda embrionário na sua condução, foi inclinando-se às vias da horizontalidade e autonomia pelas suas formas de representatividade, condução política e divisão de tarefa:

> Assim, porque quando a gente começou, a gente começou apenas com cinco pessoas e é a gente precisava organizar e a gente não sabia como e a gente foi descobrindo

> conforme o tempo. E a gente montou um sistema de porta voz. Não tinha líder na escola. Não tinha liderança. Todo mundo comandava. Era um corpo só. A gente tinha um porta voz e eram cinco ou seis porta vozes. Que era da segurança, comissão, limpeza, é recreação e outros que eu esqueci. E outros dois que eu esqueci. Então cada... Cada é... Cada porta voz tinha uma equipe e essa equipe fazia alguma coisa, sabe?(Daniel)

A expressão "*A gente não sabia como e a gente foi descobrindo conforme o tempo*" elucida a constituição de uma luta política que dispensou instrumentalização de outros grupos políticos. A outra expressão"*não tinha líder, não tinha porta voz*" evidencia a recusa a métodos políticos tradicionais de organizações políticas existentes.Laclau (2011), em sua teoria,chama atenção para existência de movimentos como as ocupações de escolas ou "Jornadas de Junho" que possuem caráter autonomista, sem uma direção ou entidade política centralizadora. Na perspectiva dos estudos do autor, os movimentos políticos passam por várias mudanças ao longo do tempo e, com isso, a constituição das demandas vai se modificando. Essas identificações dos grupos políticos serão sempre precárias e contingentes. Assim, Laclau explica que:

> Como a identificação deixoude ser automática, diferentes projetos ou vontades competirão para hegemonizar os significantes vazios da comunidade ausente. O reconhecimento da natureza constitutiva dessa lacuna e da institucionalização é o ponto de partida.(LACLAU, 2011, p.80).

Em função do processo de fluidez por meio da formação destes significantes vazios, há uma multiplicidade de atores sociais e identidades políticas que permeiam estes movimentos.Ao tentar explicar a noção de "povo" em "Razão Populista" (2013), Laclauevidencia a ideia de ultrapassagem das identidades fixadas:

> O povo não é uma expressão de natureza ideológica, mas uma relação entre agentes sociais é, em outras palavras, um modo de constituir a unidade do grupo. Esta não é obviamente a única maneira de proceder. Existem outras lógicas operando no social e que possibilitam tipos de identidade diferentes do tipo populista. Assim,se quisermos aferir a especificidade de uma prática articulatória populista, precisamos isolar unidades menores do que o grupo e determinar o tipo de unidade que o populismo contém.A menor unidade da qual partiremos corresponde à categoria de demanda social. (LACLAU, 2013, p.122).

Nesse sentido, o movimento de ocupações de escolas se constituiu a partir das práticas articulatórias criadas nas relações dos agentes sociais de um grupo. Como ressaltado anteriormente, Laclau define, em seus estudos, "articulação" como "toda prática que estabelece uma relação tal entre elementos, que a identidade destes resulta modificada como resultado dessa prática. A totalidade estruturante é resultante da prática articulatória que chamaremos de 'discurso'" (1985, p.17). Por isso, toda construção discursiva carrega inúmeras posições de movimentos. As articulações das demandas de determinado movimento

são, muitas vezes, constituídas a partir do contato com outros elementos discursivos ou através de referências de outros grupos sociais.

Nesse sentido, as paixões também não podem ser desconsideradas. Mouffe (2015, p.23) denomina “paixões” o ímpeto de determinados movimentos ou grupos em se inserir na luta política, mobilizando ainda outros coletivos. Assim explica:

> Neste caso, estamos diante da dimensão daquilo que sugerir chamar de paixões quando me referi aos vários impulsos emocionais que se encontram na origem das formas de identificações coletivas. Ao enfatizar o cálculo racional de interesses (modelo agregativo) ou deliberação moral (modelo deliberativo), a teoria política democrática em vigor é incapaz de reconhecer o papel das “paixões” como uma das forças motrizesdo campo da política, ficando impotente quando se vê diante das diferentes manifestações. (MOUFFE, 2015, p.23)

Essas paixões mobilizam o interesse de um coletivo na política e a mobilização, por sua vez, exige “politização, mas esta não pode existir sem a criação de uma representação conflituosa de mundo ou com campos em que as pessoas possam se identificar” (MOUFFE, 2015, p.23). Neste sentido, é compreensível o reconhecimento inicial do movimento grevista como legítimo, junto a reivindicação do “Ocupa Mendes”, ao mesmo tempo em que é reafirmado como demanda de ambos, ao dizerem *“É a sensibilização com os professores, todo mundo junto unido. A gente tava lutando um pelo outro”*. Ao mesmo tempo, ao reivindicarem a demanda da climatização das salas de aula, equivalem pautas em comum, tanto das ocupações quanto dos professores, com referência a falta de condições estruturais que se permitisse permanecer em sala num ambiente sem ventilação. O discurso estudantil, ao expressar que *“Era impossível ter aula. Então as motivações foram problemas estruturais”*,elucida que as demandas não eram tão atreladas assim somente a pauta geral de Greve dos professores, já que o movimento acreditava que as condições estruturais da sua escola potencializaram a constituição desta luta. Diante da articulação de outras reivindicações a demanda inicial,se formam outros elementos que vão se articulando e construindo-se contingencialmente, chamados de pontos nodais.Assim,Laclau os define:

> Consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (LACLAU; MOUFFE, 1985, p.188)

Os pontos nodais desenvolvem a função de fixar, parcialmente, o sentido, e essa fixação é incerta e contingente. Assim, aos poucos, o movimento foi articulando suas demandas curriculares e educacionais e reconhecendo questões graves, como o cerceamento da participação política dos estudantes através da intervenção da direção no Grêmio estudantil:

> Então na... Então na reivindicação a gente pedia mais tempo em filosofia e sociologia, o fim do SAERJ. É... Aí tem a estrutura da escola. Que ela... Ela era uma escola modelo, mas não... Era uma maquiagem. É o respeito que os alunos e os diretores. E uma coisa que é muito importante também que não tinha lá era o Grêmio Estudantil. Na verdade, tinha um Grêmio Estudantil, mas só que o diretor queria participar do Grêmio Estudantil. E a gente não queria...Elequeria participar do Grêmio estudantil. Então por isso que nunca tinha Grêmio Estudantil, porque se é Grêmio Estudantil é só os estudantes. E ele queria participar. Então a gente queria é livre acesso da sala do Grêmio e livre acesso de reunião. (Daniel)

Embora o discurso estudantil mencione primeiramente as demandas centrais iniciais (Filosofia e Sociologia, o fim do SAERJ e questões estruturais da instituição) que constituíram o "Ocupa Mendes", logo após é enfatizada a demanda do respeito à instância da representatividade discente do Grêmio estudantil, reivindicação que parece redundante, mas que possui sentido diante de uma direção que desrespeita a organização estudantil no espaço escolar. Por isso, Lopes (2018, p.158) enfatiza, em seus estudos, que identificar uma demanda curricular ou educacional nem sempre é simples, pois, às vezes, uma reivindicação é enunciada diante daquilo que se alcançou. O fato da existência de um grêmio estudantil numa instituição escolar não define se as vias democráticas são respeitadas pela direção ou corpo docente deste espaço.

A partir do momento em que uma entidade estudantil consegue se autorepresentar, suas ações com relação às reivindicações cotidianas terão uma condução mais objetiva. Deste modo, as demandas curriculares, referentes ao conteúdo das disciplinas, começaram a ganhar mais ênfase no movimento das ocupações. Vejamos a fala estudantil que ressalta as pautas referentes à metodologia de ensino adotada e seleção de conteúdos escolhidas pelos profissionais de educação:

> Que a gente queria que aumentasse o tempo de Filosofia e Sociologia e que a matéria, no caso, religião fosse... Não fosse opcional. Que fosse uma... Uma matéria que a gente tem que ir e que tenha um bom tempo de... De aula. Porque na... Na sociologia a gente tinha trinta minutos de aula. Então demorava o tempo de o professor chegar na sala, é copiar o quadro. E quando ele ia explicar, falar alguma coisa ou puxar algum assunto pra interagir e tal, já tinha acabado. Então, a gente precisava de mais tempo pra poder é socializar lá e conversar. Falar sobre e etc. Entrar no assunto profundamente. E a gente não tinha esse tempo. E a gente queria esse tempo. A gente queria o fim da... Do Saerjinho. Aquela... Aquele teste de escola. Melhor escola. Não existe isso. Escola pública tem que ser uma só. O sistema tem que ser um só e eles testavam as escolas. A gente não gostava disso então... Creio que outras escolas e outras pensavam o mesmo, porque é... É um... Eles testavam, sabe? É. Tipo, ah sei lá: "O Mendes Morais é melhor que... Não. Não existe isso. O ensino tem que ser único. A escola pública é única. (Daniel)

Ao mesmo tempo em que se reivindica um modelo metodológico de ensino ou estrutura e conteúdo disciplinar, se defende a padronização de um único modelo de ensino ou escola. Tenta-se romper com os projetos curriculares vigentes através da fala "*a gente queria que aumentasse o tempo de Filosofia e Sociologia e que a matéria, no caso, religião fosse... Não fosse opcional".*Criticam-seos métodos de ensino dos professores ou o tempo de duração

das disciplinas quando se ressalta:*"Então, a gente precisava de mais tempo pra poder é socializar lá e conversar. Falar sobre e etc. Entrar no assunto profundamente."*. Rechaçam-se as políticas ranqueamento quando se enfatiza sobre as avaliações de larga escala: "*Do Saerjinho. Aquela... Aquele teste de escola. Melhor escola. Não existe isso"*. No entanto,defende-se a fixação da política curricular quando se afirma que "*Escola pública tem que ser uma só*" ou "*A escola pública é única"*.

Lopes (2018, p.163), nos estudos de teoria de discurso incorporado ao campo do currículo, ao problematizar sobre os atuais projetos curriculares e educacionais,ressalta a relevância de defendê-los politicamente, embora questione frontalmente a tendência prescritiva de se fixar fundamentos para as decisões educativas. Observo que essa fixação curricular está presente até mesmo na contraposição de uma política curricular vigente. Ambas as políticas (seja do governo Pezão ou do Estado) "tendem a produzir um discurso, uma interpretação, um modo de ser, na perspectiva de se pensar um modo de significação". (2018, p.163). No entanto, não foram todos os grupos estudantis existentes do movimento que apoiaram essa pauta de reivindicações que constituía a luta do movimento de ocupações de escolas.

3.6 **"Ocupa Cairu"**

A instituição localiza-se na cidade do Rio de Janeiro, no bairro do Méier, importante bairro comercial da Zona Norte. Contextualizando com a cidade, o bairro está localizado no subúrbio, oferecendo algumas opções de entretenimento e cultura para seus moradores, em especial aos jovens. Há uma ladeira que dá acesso a estrutura de um prédio bem grande e um estacionamento de carros para professores e visitantes do colégio. O Cairu foi ocupado pelos estudantes no dia 4 de abril de 2016, sendo um dos primeiros movimentos a serem constituídos no estado do Rio de Janeiro.

O motivo da escolha da instituição a ser pesquisada foi o papel de "vanguarda" na área Zona Norte em sentido de mobilização. Esta área da cidade concentrou uma predominância das instituições ocupadas na cidade do Rio de Janeiro. Pelo fato de" OcupaCairu" ter se constituído bem antes que as ocupações desta área além de ter recebido importante visibilidade nas mídias alternativas, sua rede de apoiadores ampliou e o número de ocupantes tornou -se também bem expressivo em relação às outras instituições. Em algumas circunstâncias, ocupantes desta instituição atuavam politicamente nestas outras instituições, ajudando em estratégia de mobilização. O "Ocupa Cairu" agregou muitas assembleias juntamente com movimento de ocupações da região do Grande Méier ("Ocupa Central",

“Ocupa Dom Helder”, “Ocupa Paulo Freire”). Pelo fato de o colégio contar também com uma expressiva rede de apoio, sobraram muitos mantimentos e materiais de limpeza, que foram repassados a outras escolas ocupadas. Deste modo, a ocupação transformou-se numa referência para a auto-organização de outras instituições com menor visibilidade ou menor coletivo orgânico politicamente que se concentravam nesta mesma área. Assim, foi uma das instituições que permaneceu ocupada por mais tempo (cerca de quatro meses). Os estudantes apoiaram a greve dos professores desde o mês de março, envolvendo-se em atividades culturais desde a instauração da greve. Após realizarem assembleias no final do mês de março, estudando a apostila argentina de ocupação de escola, “O mal-educado”, decidem ocupar a instituição.

O prédio é em formato de L, com quatro andares e um andar subsolo. Há uma estrutura anexa com uma escada que leva a três quadras, cozinha e refeitório, outros pátios, mais salas de aula e outro prédio antigo. (COSTA, 2017, p.55). A estrutura do colégio é maior ou similar a um campus de universidade privada de médio porte. Há um enorme muro que rodeia a instituição, áreas de convivência (jardim de inverno, pátios abertos e cobertos) e a existência de um grande teatro com coxia e bosques de Mata Atlântica que equivalem a uma quadra inteira (COSTA, 2017, p.56).

Figura 12 - Fachada da frente do prédio da instituição com faixa Cairu ocupado.

Fonte: Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/34815/>. Acesso em: 10 de Dez. 2019.

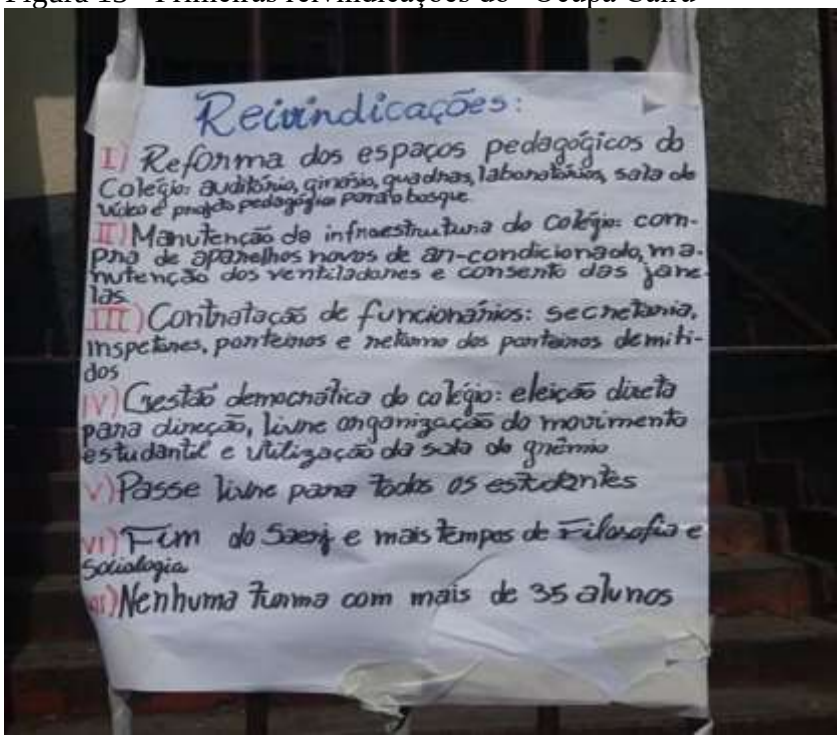
No cotidiano de aulas letivas, para ter acesso à entrada do Cairu, há um pequeno portão que leva a dois lances de escadas e, adiante, há outro portão equipado com catracas logo em seguida, dando acesso a um pequeno portão para, só depois disso, ter acesso a um

hall dentro de um prédio principal. No processo das ocupações, todo esse acesso foi bloqueado e a entrada oficial pelo estacionamento realizada através de um portão com o acesso direto ao pátio principal (COSTA, 2017, p.58).

Considero importante destacar o evento do dia 26 de abril de 2015, em que a ocupação organizou uma virada cultural[60], anterior ao movimento de ocupações, amplamente divulgada nas redes sociais e jornais de grande circulação, que reuniu inúmeros estudantes, contando com a presença de Tico Santa Cruz, Lucas Santana, Teresa Cristina, Orquestra Voadora, Gregório Duvivier e Clarice Falcão, e reuniu cerca de 200 pessoas no evento. Tal evento pode ser considerado catalisador de articulações do ano seguinte.

Podemos acompanhar, através das imagens de um cartaz, as principais reivindicações destes estudantes na postagem do dia 7 de abril de 2016. Compunham o conjunto das reivindicações: reforma dos espaços pedagógicos do colégio, manutenção de equipamentos como condicionadores de ar, ventiladores, consertos de janelas, contratação de funcionários, gestão democrática, passe livre, fim do SAERJ e pelo fim da superlotação das turmas.

Figura 13 - Primeiras reivindicações do “Ocupa Cairu”

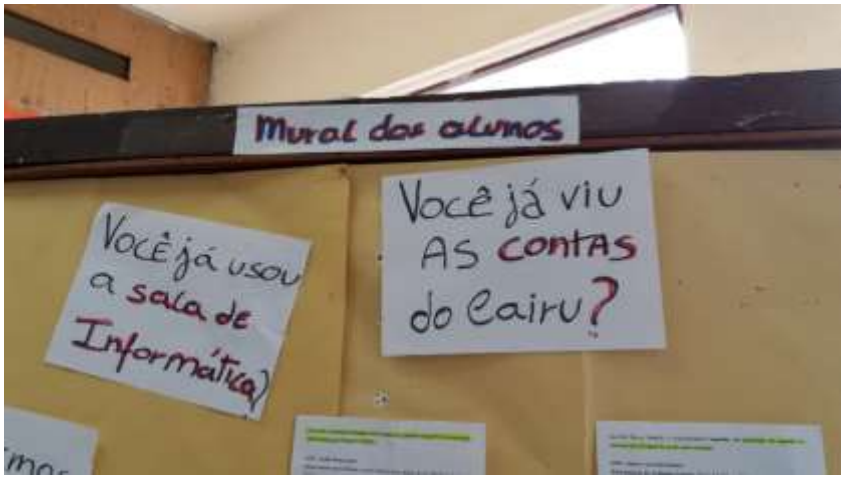


Fonte:<https://www.facebook.com/OcupaCairu/photos/a.628893947257899/630032067144087/?type=3&theater> Acessado em: 10 de Dez. 2019.

[60]<https://odia.ig.com.br/_conteudo/noticia/rio-de-janeiro/2016-04-26/ocupado-por-estudantes-visconde-de-cairu-promove-o-seu-viradao-musical.html> Acesso em: 20 de Dez. de 2019.
<https://www.facebook.com/OcupaCairu/photos/pcb.638397142974246/638396172974343/?type=3&theater>Acesso em: 20 de Dez. de 2019.

Em outro momento, na postagem do dia 30 de junho de 2016, os estudantes postaram outras de suas demandas numa publicação em quemostravam um mural da escola com papéis pregados. Desta vez, tentaram uma aproximação mais direta, na forma de diálogo, ao visibilizar as demandas com as seguintes indagações: “Você já usou a sala de informática?”, “Você já viu as contas do Cairu?”, “Cadê o porteiro?”, “Queremos a sala do Grêmio”, “Você conhece o seu diretor?” e “Você sabe do estado da sala de vídeos?”.

Figura 14 - Mural da escola com as reivindicações do “Ocupa Cairu”.



Fonte:<https://www.facebook.com/OcupaCairu/photos/pcb.666963620117598/666962816784345/?type=3&theater> Acessado em: 10 de Dez. 2019.

Identifiquei que este segundo mecanismo de comunicação, utilizado por meio de algumas perguntas, expressa certo refinamento de pauta ou amadurecimento político ao elucidar a reivindicação, propondo um debate a outra pessoa. Uma demanda em forma de questionamento, indagando se o corpo discente tem conhecimento dos processos administrativos da escola, estimula o coletivo a refletir sobre as questões de transparência da gestão com a instituição, questionamento que talvez não fosse levantado antes, coletivamente. Outro questionamento, expressando uma demanda, como “Você sabe do estado da sala de vídeo?”, possivelmente pode ter sido enunciado após o movimento ter tido contato com espaços onde o trânsito era proibido na escola. Ao levantar o questionamento “Você conhece seu diretor?”, os estudantes possivelmente elucidam a falta de espaços democráticos ou diálogo mais aberto com a principal representação da escola, demanda que pode ter ganhado força política após questionamentos e discussões realizadas em assembleia pelo coletivo. As demandas educacionais foram sendo enunciadas conforme as vivências políticas e o contexto das negociações e disputas do movimento.

Meu contato com algumas meninas durante a oficina de “Feminismo interseccional, ministrada no período das ocupações, e a relação de proximidade na militância com um professor que compunha o corpo docente da instituição e ajudou os estudantes nas ocupações, facilitou o acesso aos entrevistados. As motivações políticas ou demandas iniciais que mobilizaram a constituição desses, no movimento, variavam conforme suas identificações com a luta política:

> “É. Então eu já tinha uma... Uma bagagem política antes. Tanto que é participei do evento e tudo mais. E eu já tinha... Já tinha é lido sobre. É acompanhado as ocupações de São Paulo. Então pra me motivar a entrar na... Na ocupação... No conselho do Cairu, nesse conselho de alunos, simplesmente a... A ideia de reconhecer a luta dos estudantes. Já que tenha reconhecida a luta secundarista.Esse coletivo ter sido formado e eu ter aceitado muito bem a ideia. Que é acreditar numa ideia, da educação pública. De defender a educação pública. É ter realmente vestido a camisa da educação. Do movimento secundarista. Era a importância da luta secundarista e o que me motivou a ocupar foi justamente essa...(...). O nosso dia-a-dia ali, podia ser mais leve, mais divertido, mais interativo. É... Mais... Devia ter mais troca. A gente não precisava só chegar lá, é olhar pra cara do professor. Não. A gente podia...Um lugar onde a gente tinha que falar sobre sexualidade, a gente tinha que falar sobre tecnologia. A gente tinha que dialogar de verdade” (Iara).

Nesta fala estudantil, notei o desejo da inserção nas ocupações por um conhecimento anterior referente às formas de atuação do movimento de São Paulo em outros espaços políticos que obteve contato. A demanda a qual defende a educação pública vislumbra, também, um novo modelo de ensino ao mencionar que o cotidiano escolar poderia ser mais interativo. É mencionada também a necessidade de uma abertura curricular, podendo abordar assuntos variados, desde “tecnologia” até “sexualidade”. A ênfase do argumento para se inserir no movimento sustenta-se no sentimento de uma educação ou sistema de ensino que se almeja, referente a uma política curricular mais ampla, contemplando uma formação geral voltada para a vida. Lopes (2012, p.710), em seus estudos, ressalta que a democracia nos currículo pressupõe o respeito a diferentes demandas, considerando o lugar de poder (universal) como vazio. Deste modo, a autora tece a crítica de que as políticas de currículo são construídas também na escola, ampliando, assim, a multiplicação dos espaços de poder e tradução com consequente espaço para a transição de sentidos. Assim, para a garantia da constituição de uma política democrática deve se compreender as articulações das demandas de diferentes grupos sociais.

Por isso, a falta de perspectivas com um novo projeto de educação não viabiliza a constituição de movimentos ou projetos políticos. Assim, também explica (2014, p.9) que não existe uma identidade pré-constituída ou fundamentada em uma estrutura porque ela é, também, contingente e constituída pelas equivalências entre demandas, já que seus processos de formação dependem das lutas políticas contextuais e das demandas articuladas. Assim,

movimentos e projetos serão construídos, ainda que não tenham uma identidade plena sendo formada. Logo, para se identificar demandas, é necessário se ater a lógica da contingência, considerando diversas singularidades.

Deste modo, as demandas estudantis apresentadas inicialmente eram constituídas desde a reivindicação de recursos elementares necessários no cotidiano escolar até reivindicações mais amplas. Vejamos algumas demandas iniciais, enunciadas no discurso estudantil, expondo a situação cotidiana do Cairu anteriormente a sua ocupação:

> No meu colégio as coisas eram muito ruim. Aí não tinha papel higiênico. O que mais revoltava. Ficava indo na direção pra pedir papel higiênico. Aí teve uma mulher na direção que começou a parar de me dar papel higiênico. Eu falei: "Então eu vou mijar aonde?". Aí eu fiquei muito bolada. Muito por essa circunstância. Depois não veio ter água pra beber. Não tinha funcionário que limpava o banheiro. Já não tinha papel higiênico. Aí também a galera mijava no chão. Era super ruim. A parada que ia pra estudar e tipo... Minha mãe sempre priorizou muito o estudo. E tipo de manter a gente na escola. Ainda mais por onde a gente vive mesmo desde criança. Prioridade de escola, de dormir em fila. E tipo eu vendo, eu falei: "Pô, mãe. Não dá pra estudar assim. Entendeu? É muito desconfortável". E aí foi assim que me deu ódio mesmo. Que me fez envolver nas paradas e de ocupação mesmo, lá no colégio foi... Primeiro eu tinha sabido pela televisão do Mendes. Aí como a situação no colégio já tava fazendo manifestação lá no Méier. Aí a gente teve a... A ideia também. E a galera ocupou. A gente chamou a galera pra saber como é que era. Como é que tava lá. Aí a gente ocupou. (Helena)

Esta fala menciona a precariedade das questões referentes ao banheiro que, muitas vezes, inviabilizava estudantes de realizar necessidades fisiológicas, e a falta de funcionários na instituição, deixando este ambiente em mais condições de abandono. No entanto, articula esta demanda específica ao cotidiano escolar com demanda de projeto de escola pública que almeja para sua vida acadêmica. Como já mencionado, os estudos laclaulianos (2013)definem que as demandas começam isoladas e, aos poucos, articulam-se com outras demandas, perdendo sua força. A demanda inicial de caráter estrutural da falta de papel higiênico perdeu força. Em seguida, articulou-se, em cadeia, a demanda de falta de funcionários. Por fim, uniu-se, novamente, a demanda por outro projeto de escola pública. Essas demandas foram se aglutinando conforme uma lógica provisória e contingente. Desta maneira, Lopes (2013, p.252) esclarece, em suas formulações, que qualquer discurso é a tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação.

Por conseguinte, o que vem a garantir que a articulação discursiva se desenvolva, constituindo um discurso de caráter provisório e contextual, é o combate ao inimigo comum, um exterior que configura a própria articulação. Através dessa, os sujeitos se constituem no processo de identificação marcado pela contingência, tomando sua decisão sem nenhuma base

racional a priori que defina a direção supostamente correta ou mais adequada ao processo político. Este sujeito, por sua vez, transcende a estrutura, ao mesmo tempo em que só pode agir por essa estrutura que o constitui. Ao invés de considerarmos o sujeito pleno, emancipado, é pré-condição para a ação política um sujeito a que falta algo (LOPES, 2013, p.253).

Portanto, ao pensar nesta "falta" do sujeito, identifiquei que, neste discurso estudantil, as condições de abandono estrutural potencializaram o que foi caracterizado como "ódio", provocado por sensações de desconforto ao estudar em um ambiente desprovido de recursos e a necessidade de se inserir no coletivo político a partir do sentimento de "falta" no cotidiano.

Já há outras falas estudantis que evidenciam, como motivação política para a inserção inicial nas ocupações, a lógica do pertencimento ou adaptação à auto-organização coletiva que as ocupações possuíam:

> E no dia que o Visconde Cairu ocupou foi um dia que eu sabia que teria uma Assembleia, mas eu fui liberada mais cedo. E aí eu fiquei naquela: "Ah, gente. Eu vou pra Assembleia ou não". Aí acabou que eu não fiquei, cheguei em casa, recebi uma mensagem a tarde que o colégio tava ocupado. Eu fiquei: "Meu Deus. Como assim? Tive aula mais cedo." E... E aí eu pensei: "Pô. Quero participar.". Aí eu vim assim, né, com a cara a tapa. Eu não tava na organização. É não sabia que o colégio também ia ocupar, porque eu não participei da Assembleia, mas eu vim. E aí quando eu cheguei no primeiro dia, sabe, o colégio já todo diferente. É mais limpo. A galera fazia muito mutirão de limpeza e muito cartaz. E aí eu já comecei numa comissão de arrecadação e depois saí. E... E o que eu acho mais interessante da ocupação, era como os alunos tinham... Tomavam as rédeas e tinha realmente uma participação. Eles faziam as coisas acontecer... Eu nunca imaginaria assim, é... debates sobre, é... aborto, sobre o feminismo no colégio, é... antes. Antes da ocupação e hoje... (Iara)

Há uma perspectiva de mudança cotidiana do colégio após a instituição ter sido ocupada. A adesão dos indivíduos às comissões de apoio no momento inicial da luta política pode configurar numa tentativa de integração a um grupo de ordem afetiva. Expressões como: "O colégio estava todo diferente", "*Tomavam às rédeas e tinham realmente uma participação"* demonstra a satisfação das ações do movimento na instituição, postura provavelmente dissonante com as ações da gestão escolar naquele momento. A expressão "*Eles faziam acontecer*" transmite a ideia de ausência ou de um vazio na efetivação de ações pedagógicas e políticas relativasao cotidiano da escola, conferindo certa identificação com a auto-organização das ocupações. Este vazio pode ser igualmente a expressão de um vazio mais amplo, indefinido, que se tenta preencher pela luta política.

Ao explicar esta ideia de vazio, Lopes (2011, p.253) ressalta que, em seus estudos, os sujeitos inseridos na política visam preencher uma falta de estrutura que os constituem. Logo, é pelo fato de os fundamentos dessa estrutura discursiva que a política se transforma em uma

constante tentativa de preencher esses vazios, de conferir fixação de significados a esses fundamentos, mesmo que de forma precária. Na fala **"***Eu nunca imaginaria assim é debates sobre é aborto, sobre o feminismo no colégio é antes. Antes da ocupação e hoje"* pude identificar que os estudantes apontavam para uma perspectiva curricular mais ampla após o processo das ocupações. Temas relacionados a questões relativas à "Gênero e Sexualidade" passaram a despertar o interesse no currículo cotidiano escolar daqueles atores. Estas temáticas não mencionadas anteriormente em sala de aula suscitavam nos ocupantes, questionamentos relativos a uma sociedade que centraliza o patriarcado como modo de funcionamento, modificando desde a construção social da mulher até questões relativas ao direito de escolha referente a justiça sócio reprodutiva das mulheres. Por isso, observo a surpresa de Iara em reconhecer a importância destes assuntos para sua formação após o contato nas rodas de conversa ou oficinas.

Ao refletir sobre a tentativa de não se essencializar a constituição das demandas das ocupações, observei que há enunciados estudantis sobre as ocupações que evidenciaram certa resistência inicial com relação à inserção no movimento, seja por dúvidas ou por estranhamento inicial daquela dinâmica política pouco familiar. Não havia ainda certeza da adesão àquela luta no momento inicial, sentimento que foi sendo modificado após a constituição e o entendimento da natureza das demandas defendidas:

> Um belo dia eu entrei no auditório e tava tendo uma reunião pra discutir os problemas que o colégio já vinham passando que era tipo assim evidentes. E a gente quase não tinha aula. Eu acho que quem estudou em colégio público sabe como é que é. E eu simplesmente cai de para quedas ali. E aí eu falei assim: "Opa. Isso aqui me interesse de alguma forma. Tipo. Isso aqui é a minha vida agora, né?". Até porque antes do Visconde de Cairu eu só tinha estudado em colégio particular. Então eu pensei: "Cara. Eu preciso. Eu preciso pelo menos saber do que tá acontecendo.". Nem... Que eu não tinha pretensão de fazer nada. Eu falava: "Cara, eu não vou fazer nada. Eu não vou me envolver. Eu quero terminar logo esse ensino médio". Aí acabou que eu me envolvi até o pescoço. Porque eu peguei. Eu comecei a tipo me interessar tanto por aquilo. Me interessar tanto... Porque que tava acontecendo aquilo. Não era só uma coisa que tava acontecendo por: "Ah. Uma péssima administração do dinheiro público". Não. Era uma... Tinha uma estrutura por trás daquilo. É enfim... Que tinha gente sendo favorecida com o que nos... O que desfavorecia os alunos. O que desfavorecia a comunidade escolar(Tales).

As expressões "*Cara, eu não vou me envolver em nada*", "*Eu não vou fazer nada*", transmitem certa insegurança e desconfiança à adesão deste movimento, tentando, ao mesmo tempo, se eximir de responsabilidades futuras que a luta política poderia lhe acarretar. Reforça-se também a defesa de quem inicialmente preferiria manter-se estudando regularmente no ano letivo a se inserir no movimento com a expressão "*Preciso terminar meu Ensino Médio*".Percebi certa ambiguidade entre "*Preciso saber o que está acontecendo*" e o

sentimento anterior de continuidade do ano letivo, objetivando concluir a formação de maneira regular na estimativa de tempo.

Esses diferentes enunciados podem ser interpretados pela marca da ambivalência dos discursos. Lopes ressalta que os discursos que aparentam ser contraditórios produzem efeitos não previstos pelas concepções curriculares que são hibridizadas, ao mesmo tempo, sem apagar completamente o que essas concepções apontam (LOPES, 2014, p.19).Por um lado, há demandas que mobilizam a constituição de um coletivo político numa lógica de contingência. Por outro, não existe a negação por completo do modelo institucional de educação. E tais contradições também constituem a política.

O corte antagônico ao governo Pezão também foi sendo delimitado por meio das expressões "*Uma péssima administração do dinheiro público*" e "*Que tinha gente sendo favorecida*". Na expressão "*O que desfavorecia os alunos. O que desfavorecia a comunidade escolar",*observei que as demandas curriculares e educacionais específicas das ocupações agora passam a assumir uma função de representação mais ampla através do termo "comunidade escolar". Laclau (2006, p.24) assim define hegemonia como uma particularidade que assume certa função universal de modo provisório e contingente, ao se rearticular com novas demandas na cadeia. O governo Pezão passa então à função de representar o inimigo da educação pública.

Com aprofundamento das discussões no movimento e a identificação com as demandas iniciais do grupo, outras demandas particulares do "Ocupa Cairu" foram se articulando na cadeia. A demanda inicial de melhoria na qualidade da educação e mais verbas destinadas à rede social foram perdendo força e outras demandas específicas começaram a surgir no conjunto das pautas cotidianas. Pode-se identificar as demandas principais ressaltadas pelo movimento de ocupações do Cairu:

> Sobre as nossas pautas, sobre o que a gente queria. Sobre o que... É quais eram as pautas do Cairu e quais eram as pautas gerais. No caso as pautas do Cairu, eram eleições diretas pra diretor, é...Sentido da falta de funcionários que até eu sair. Até 2018 era um problema até hoje, eu acredito lá no Cairu desde a última vez que eu visitei. Faz mais ou menos um mês. E a gente não tinha funcionário, não tinha inspetores. A falta de funcionários. A falta de pagamento dos funcionários. Tanto os terceirizados é... E tudo mais, diretores, é coordenadores e inspetores. A greve dos professores também. Hum... Deixa eu pensar. Uma pauta geral também era o descaso que a gente via com a infra-estrutura da escola. Também uma pauta era o excesso de disciplinas como matemática e português e a falta de sociologia e filosofia. Que foi uma pauta que foi geral. Muita gente decidiu ter mais sociologia e filosofia. E realmente trazer o debate. A ideia de debate pra dentro de colégio(Iara).

Uma demanda pelo aumento do quadro de funcionários dentro da escola, reivindicando, por exemplo, o/a inspetor/a escolar passa a ser enunciada. A função deste

profissional é a de organizar os corredores da escola, amenizar conflitos, aplicar advertências em estudantes indisciplinados e controlar os atrasos e as chamadas "matanças de aula". Aparentemente, suas atribuições no cotidiano escolar, inviabilizariam o que muitas ocupações reivindicavam, enquanto projeto de "escola libertadora" ou livre de um caráter disciplinar ou "punitivista" perante ações consideradas irregulares pelas regras estabelecidas pelas instituições. No entanto, o movimento avaliava a demanda por mais inspetores escolares na escola como relevante para a dinâmica organizativa do cotidiano no local. Identifiquei, também, a ambiguidade entre a defesa de uma escola libertária livre de imposições supostamente defendido pelo movimento de ocupação e a reivindicação por mais inspetores na instituição.

A enunciação de demandas de outros grupos ampliou cadeia discursiva das ocupações, podendo ser identificada através das expressões: "*A falta de pagamento dos funcionários. Tanto os terceirizados,é... E tudo mais, diretores, é coordenadores e inspetores. A greve dos professores também".* Neste sentido, a demanda inicial da defesa da qualidade da educação passa a representar a totalidade social que a excede, fortalecendo a luta política do "Ocupa Cairu".

Outra demanda que chama atenção é quanto à essencialização das disciplinas: ao criticar o excesso de carga horária das disciplinas de Português e Matemática e, em seguida, enfatizar a falta das disciplinas de Sociologia e Filosofia. O excesso de disciplinas, como Matemática e Português, estaria vinculado à ausência das disciplinas de Sociologia e Filosofia na grade. Em outros movimentos de ocupação, essas duas disciplinas sempre são apontadas como responsáveis por estimular o pensamento crítico da formação estudantil com relação aos assuntos da atualidade. Partindo do ponto de vista ideológico, para se ler, interpretar e produzir questões referentes a atualidades da conjuntura política, considero que tanto Matemática quanto Português são conhecimentos disciplinares fundamentais para a constituição de uma formação a qual caracterizam como crítica. Além disso, este mesmo movimento das ocupações, que vem a questionar o excesso de disciplinas, notas, avaliações e conteúdo no espaço escolar, reivindica maior carga horária das disciplinas de Filosofia e Sociologia como indicador de qualidade na educação.

As críticas com relação à omissão da gestão escolar elucidam elementos que apontam a caracterização de um modelo de instituição aparentemente antidemocrático ou com pouca operacionalização administrativa dos espaços, conforme interpretação do discurso. As demandas abrangentes como o fim do SAERJ e a eleição para diretor também são geralmente

mencionadas, mas as demandas específicas da instituição envolvem um maior detalhamento das questões cotidianas da escola:

> O que eu lembro, a que era geral mesmo, foi essa do SAERJ e a eleição direta também. Específica do colégio, a gente também lutou muito pra poder usar o espaço do teatro que era auditório, era trancado. E a gente que conseguiu, foi a gente que abriu e a gente reformou. E acesso também aos laboratórios do colégio que ficavam trancados. Não funcionava. A gente exigiu que funcionasse. Chamamos os professores de química, biologia e quem queria topar pra fazer mutirão pra limpar. Que... Que eram mais específicas do colégio. Isso acesso alguns espaços que a gente não tinha dentro do colégio. Acho que... Que os funcionários, acho também foi uma pauta que foi pra todo mundo, que eu acho que ninguém tinha funcionário no colégio. E acho que foi essa as pautas (Helena).

As falas dos estudantes ressaltam também que instalações institucionais eram trancadas ou desconhecidas, havendo, assim, inviabilização de atividades pedagógicas de importante relevância para a formação acadêmica estudantil segundo esta interpretação. Expressões como "*A gente exigiu que funcionasse"* ressalta uma postura de enfrentamento do movimento às questões de ordem estrutural e pedagógica que afetavam a grade curricular dos estudantes. No entanto, não há indícios concretos para se concluir que a obstrução do acesso desses espaços seria decorrente de um cerceamento da gestão, conforme os estudantes alegam, ou decorrentes de possíveis obras ou inexistência de verbas públicas para possível recuperação de estrutura.

Novamente, a pauta de um maior quadro de funcionários é ressaltada como relevante para o funcionamento do colégio através da expressão "*acho, também, que foi uma pauta pra todo mundo"*. Isso parece elucidar o caráter de uma demanda (que se quer) popular (Laclau, 2013, p.129), comum a diversos grupos da comunidade escolar da instituição e que, por isso, constituiu uma relação equivalência, estabelecendo uma fronteira antagônica com a gestão escolar vigente da época.

Também foram mencionados momentos de articulação política do "Ocupa Cairu" com a rede de professores apoiadores que almejavam melhorias na estrutura e qualidade do ensino em seu currículo. Assim descrevem uma das ações: "*Chamamos os professores de química, biologia e quem queria topar pra fazer mutirão pra limpar"*. Neste sentido, identifiquei também que as reivindicações por melhoria de estrutura escolar para os estudantes poderiam potencializar melhores condições de trabalho docente. Ao se garantir a limpeza, organização e recuperação de espaços de utilização comum entre docentes e discentes, através dos mutirões coletivos, se estabeleceu uma relação mais positiva dos docentes como o seu local de trabalho.

Ao enfatizar em seus estudos a constituição de demandas de ordem individual, Lopes (2018) explica que reivindicar questões curriculares pode articular demandas pessoais, institucionais e profissionais às demandas curriculares. Isso pode se caracterizar desde um espaço de atuação profissional, uma expectativa de posto de trabalho, carreira ou prestígio profissional, uma escola para os filhos, à possibilidade de um espaço de poder ou de rendimentos econômicos, sem que necessariamente essas demandas sejam enunciadas.

A enunciação de outras demandas ocorre em torno da disputa pela significação dos projetos de educação. Percebi, assim, o reconhecimento de questões referentes à formação da identidade, diante do acesso ao debate de negritude em alguns discursos estudantis por meio da participação de algumas atividades pedagógicas na ocupação:

> Eu só sei que foi sobre negritude. Aí foram umas minas lá e deram aula de turbante e tal. E falaram sobre ancestralidade. E tipo assim... E olha eu sou negra retinta, tá ligado. Até então eu não reconhecia. Eu tinha outro cabelo na época. Aí dali,tipo dessa palestra que era até... Eu conversei com as meninas. Que tipo que eu fui enxergar várias paradas, tá ligado. Fiquei super emocionada nesse dia. Aí foi lá que eu falei que iria cortar o cabelo e tal. Mas pra eu vim... Tipo com o tempo foi uma... Ali foi uma certa emoção, mas que durante o mês, depois amadureceu. Eu só fui cortar o cabelo mesmo quando acabou a ocupação e tal. Durante a ocupação só fui amadurecendo em mim várias paradas, várias ideias. E aí quando acabou assim a ocupação, eu mesmo cortei, falei que era isso. Que eu sou assim, tipo. E por isso que eu sou assim também sofro várias paradas. Já não é por isso que tem que abaixar a cabeça. E aí tipo me tocou naquele dia. E eu vi que quem realmente eu era e precisava ser assim na sociedade enquanto mulher preta. Aí eu fui cortei o cabelo e comecei a estudar. Ler vários livros e... Então assim(Helena).

Identifiquei que o reconhecimento dos códigos da negritude e o acesso a debates sobre povos ancestrais da África ou movimentos identitários, pouco recorrentes no cotidiano da escola, até mesmo em disciplinas como História, Geografia e Sociologia, impulsionou o desejo de um aprofundamento ou mudança na formação estudantil. A necessidade de reconhecimento desta identidade projeta a ideia de uma mudança pessoal com relação às questões da sociedade e sua relação com ela "*Que tipo que eu fui enxergar várias paradas, tá ligado. Fiquei super emocionada nesse dia. Aí foi lá que eu falei que iria cortar o cabelo e tal. Mas pra eu vim... Tipo com o tempo foi uma... Ali foi uma certa emoção, mas que durante o mês, depois amadureceu".* A relação da emoção, a qual os estudantes se referem,estaria provavelmente se atendo a um estado de pertencimento perante um processo formativo dentro do espaço da luta política.

Pude identificar, também, a constituição de demandas da ordem do desejo que só foram enunciadas no contato com a luta política das ocupações por meio da expressão "*Durante a ocupação, só fui amadurecendo em mim várias paradas, várias ideias"*, por isso,

não há uma identidade política construída ou fundamentada, ainda que o corte antagônico identificado seja o governo Pezão ou a gestão escolar da instituição.

Por fim, as ações concretas nas mudanças de cunho pessoal e reconhecimento das questões sociais inerentes a sua identidade "*E aí quando acabou assim a ocupação, eu mesmo cortei, falei que era isso. Que eu sou assim, tipo. E por isso que eu sou assim também sofro várias paradas. Já não é por isso que tem que abaixar a cabeça. E aí tipo me tocou naquele dia. E eu vi que quem realmente eu era e precisava ser assim na sociedade enquanto mulher preta".*

Lopes (2014) afirma que existem demandas da ordem do desejo que sequer conhecemos ainda ou sabemos que existem, podendo estar vinculadas desde a transformação da sociedade até as questões de formação individual ou pelo sentimento de pertencer a um grupo. Interpreto demandas referentes à ordem do desejo também relacionadas ao reconhecimento das questões referentes ao debate da negritude numa das atividades realizadas na ocupação:

> O uso de turbantes que era uma coisa que me bloqueava muito, na ocupação eu tive... Eu me senti muito livre e até hoje sabe? Eu comecei a usar turbante por conta da ocupação. Eu comecei a me empoderar, me aceitar mais como mulher negra. Reconhecer minha beleza é por acesso a esses debates. E hoje a gente tem coletivos dentro do colégio. Hoje a gente tem mais acesso a esses temas, mais informação e por mais que muitas pautas assim não foram atendidas a gente conseguiu uma mudança. É... Hoje o colégio ele tá mais aberto a isso (Viviane).

Neste caso, é ressaltado o reconhecimento da identidade através do uso do turbante como símbolo de exaltação da ancestralidade africana e empoderamento[61] da mulher negra diante do acesso a esse debate na ocupação. A partir deste contato, foram enunciadas outras demandas como, por exemplo, a necessidade de se construir um coletivo estudantil que abordasse esses temas dentro da escola. Evidencia-se a necessidade de se organizar coletivamente a partir da tomada de consciência política do grupo através da expressão "*Reconhecer minha belezapor acesso a esses debates. E hoje a gente tem coletivos dentro do colégio".* Ao final, há o reconhecimento da abertura de outros debates importantes para a formação estudantil a partir desse levantado.

---

[61] A pesquisadora Joice Berth define a noção de empoderamento no seu livro "*O que é empoderamento*?" (2018) da seguinte forma: Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade, estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais habilidades humanas, de sua história, principalmente, um entendimento, sobre a sua condição social e política e, por suavez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a auto aceitação de suas características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmos ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade" (2018, p.14).

A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017, p.42) tem dedicado seus estudos atuais no valor epistemológico das lutas do Movimento Negro. Contextualizando-o com as práticas pedagógicas da educação, a autora reforça que este movimento tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Portanto, o Movimento Negro tem organizado e sistematizado saberes específicos construídos pela população local ao longo de sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. No entanto, os projetos, currículos e políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer os saberes produzidos pelos movimentos sociais, populares e não hegemônicos.

Notei uma abertura maior no que se refere ao atendimento das demandas curriculares no processo de ensino aprendizagem da instituição e os conteúdos disciplinares a serem ensinados em sala através da expressão "*Hoje o colégio ele tá mais aberto a isso.* É enfatizada a abertura do diálogo para novas possibilidades de currículo. Lopes (2012, p.712)defende que as traduções e as multiplicações de sentidos individuais das políticas curriculares no Brasil devempermanecer se desenvolvendo. Por isso, esse processo visa abolir a concessão de alguém supostamente privilegiado, visando negociar com o outro a significação do mundo. Dessa forma, as ocupações inseriram no seio destas instituições outras possibilidades de significações de currículo.

Esse acesso nas ocupações às temáticas e saberes não abordados no currículo escolar cotidianamente em sala de aula foram recorrentes em alguns discursos estudantis que, aparentemente, almejavam uma abertura do currículo a assuntos referentes ao cotidiano, a questões de âmbito individual, aos assuntos gerais e ao futuro do país:

> A minha primeira aula de filosofia foi dentro da ocupação. Eu nunca tinha tido uma aula de filosofia na vida. (...)Era uma época que a gente tava sem professor de filosofia pra dar aula. E tenta a aula de história com o professor Igor. As aulas de filosofia com o Jorge Quintas. Isso me marcou realmente, porque assim foi ali eu realmente vi é a história ser recontada de verdade ali. Assim na minha frente. Fez diálogo com pergunta. Sabe com troca. Isso foi o que marcou princip... O mais básico que eram as aulas foram o que mais me marcaram, as aulas simples. Já falo tiveram mais fotografia e eu acho que isso é... É importantíssimo, porque era o que a gente realmente queria. Um colégio que a gente falasse sobre tudo. Sobre o futuro também sobre morte. Sobre todo o tipo de assunto. A gente tem sobre saúde. Sistema é Único de Saúde. Assim realmente, as coisas simples me marcavam mais, porque era a posição que eu ficava pensando. "Cara que falta. Por que que tem tanta falta?". A falta do básico, do simples. Não tem na rede pública. "Lá é público, devia ter um. O que que hospital do SUS? Por que a gente não fala a importância do SUS?". Que foi uma das aulas que foi marcada. Gente é o que eu falo, é sobre... E coisas de educação. PROUNI, FIES... A gente só vai entender disso quando chega na hora do vestibular. E tem que fica desesperada e não sabe(Iara).

Há indicações do que se espera de uma abordagem curricular ou com relação ao direcionamento conteudístico de algumas disciplinas regulares. Ao mencionar as aulas de Filosofia, atribuiu-se certa desconstrução da abordagem curricular de alguns conteúdos programáticos que aparentemente priorizam uma determinada narrativa com a expressão "*Isso me marcou realmente, porque assim foi ali, eu realmente vi é a história ser recontada de verdade ali. Assim na minha frente. Fez diálogo com pergunta. Sabe com troca. Isso foi o que marcou princip...".* Ao desejar um currículo supostamente mais aberto e democrático neste discurso, através da expressão *"história ser recontada de verdade*" nas aulas de Filosofia, noto também marcas de ambivalência ao se eleger uma única versão de identificação na abordagem conteudística, desconsiderando outras possibilidades de abordagens. Porém, em seguida, é esclarecido que o diferencial da abordagem na aula de Filosofia também havia sido a possibilidade de interação pedagógica através de diálogos, trocas e questionamentos no decorrer da aula. Este momento critica o silenciamento em sala de aula no modelo tradicional de escola ou a inviabilização de construções coletivas de conhecimentos na abordagem curricular.

Ao reconhecer a necessidade da abordagem de diversos assuntos no currículo, Lopes(2011, p.94) ressalta que a constituição de múltiplas demandas particulares da diferença, seja relacionadaao binômio capital/trabalho, às demandas de gênero, da sexualidade, raça ou outras quaisquer, é apenas um conjunto de demandas particulares que se hegemonizou como tal, em determinadas lutas contingenciais e provisórias que, assim, se colocaram no local de universal. Logo, a partir da lógica da contingência na luta política, são enunciadas outras demandas relativas às questões de mudanças curriculares na abordagem das disciplinas através de expressões como: "*Um colégio que a gente falasse sobre tudo. Sobre o futuro também sobre morte. Sobre todo o tipo de assunto. A gente tem sobre saúde. Sistema é Único de Saúde... E coisas de educação. Prouni, FIES... A gente só vai entender disso quando chega na hora do vestibular".*Ou seja, diante do contato com aulas consideradas diferenciadas das habituais, outras abordagens curriculares são levantadas como relevantes para a formação estudantil.

Ao considerar a importância destas abordagens para a construção do conhecimento escolar, Lopes (2011, p.183) enfatiza que, para uma proposta curricular democrática ser construída, não se depende de um sujeito consciente, mas de uma proposta contingencialmente construída em lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais.

Mais adiante, o mesmo discurso estudantil especifica que a instituição carecia do "básico", do "simples", que mencionava não existir na Rede Pública. Nesta expressão, pode-se interpretar que há demandas assumindo um caráter emergencial que implica as condições de funcionamento dos dias letivos nas instituições. Com base em Laclau (2013, p.197), ressalto que cada uma das demandas é diferente das outras, entretanto todas se equivalem em sua oposição ao regime opressivo. Neste sentido, uma das demandas intervém e se torna um significante que passa a ser vazio e capaz de representar toda a cadeia. Por isso, "condições básicas de ensino" intervêm na cadeia articulatória das outras demandas do "Ocupa Cairu".

Após estas vivências existentes no cotidiano das ocupações, evidenciou-se a tentativa de mudança na perspectiva pedagógica e abordagem curricular das aulas letivas após regresso do processo de Greve Geral dos professores:

> Os professores, eles viram mais que a gente... A gente queria mais diálogo do que com... Na... Na... É no quadro. A gente queria realmente discutir. Com todo... Isso principalmente com os professores de filosofia e sociologia, eles realmente traziam mais o diálogo... Da... Da roda. De colocar a gente em roda. Sem... Sem... A... Será aqui de você... Um sentado atrás do outro. De quem... De quem tá interessado senta na frente, quem não tá senta atrás. Não. Não importa. Todo mundo tá ali. Ali no mesmo ambiente. Teve Maloca Maria Priscila é sobre direitos humanos.

Nas expressões "*mais diálogo*" e "*a gente queria realmente discutir"*, há uma crítica à forma de transmissão dos conteúdos curriculares, implicando diretamente a prática docente e metodologias de ensino. Nos estudos sobre estes aspectos que envolvem conflitos de organização curricular em registros pós-estruturais, algumas pesquisas (Abreu, 2010; Costa, 2013; Lopes, 2016) têm enfatizado as subjetivações produzidas por demandas disciplinares articuladas em uma luta política. Esses estudos problematizam as demandas disciplinares e escolares que se esperam no Ensino Médio, considerando as práticas discursivas relacionadas ao conteúdo, organização disciplinar e metodologia de ensino.

No movimento de ocupações, a demanda por modificações nas abordagens pedagógicas e adendos de conteúdos curriculares, que contemplassem o debate de caráter de política em sala de aula, foram elementos novos no processo de ensino aprendizagem. A organização espacial em roda e possibilidade de maior abertura de diálogos, sem nenhuma restrição docente, também foram ressaltados no discurso. Associada a essas práticas, conjugou-se a tentativa de se desconstruir conceitos embutidos no senso comum sobre temáticas como "Direitos Humanos", assunto geralmente massificado negativamente pelos editoriais sensacionalistas da grande imprensa. Esta abordagem dos professores nas aulas é diretamente ligada à relação que estes estabelecem com a prática de acordo com suas histórias de vida e formação em suas trajetórias.

Nos seus estudos sobre currículo, em que enfatiza sobre a história de vida dos professores, Lopes define que esta é uma construção social e não uma produção individual dos sujeitos (2011, p.157).Deste modo, além dos relatos dos professores marcados por suas experiências prévias, as suas culturas de pertencimento dentro e fora da escola, o ciclo de carreira e as relações da vida com sua história social são aspectos importantes a serem considerados na sua trajetória de vida. Rememorando os estudos de Goodson em suas formulações sobre a prática docente, Lopes (2011, p.158) ressalta que a história de vida do professor permite ampliar o espaço da ação dos sujeitos da escola no currículo.

Pude identificar uma análise positiva dos estudantes diante da mudança na atuação dos docentes após as ocupações. Entretanto, a demanda por uma postura docente igualitária com os estudantes deveria ser frequente em sala, sendo um atributo elogiado que chama atenção no discurso de *"Quem tá interessado,senta na frente, quem não tá, senta atrás. Não. Não importa. Todo mundo tá ali*".Tendo em vista que essas expressões elucidam seletividade no tratamento dos professores com os discentes no cotidiano da escola, observamos que possivelmente as condições materiais do cotidiano letivo podem potencializar um distanciamento neste diálogo. As cobranças burocráticas no cumprimento das atribuições pedagógicas e o esforço em manter a disciplina em sala, cobrada pelas direções escolares, são indícios que podem resultar, de maneira precipitada, estes pré-julgamentos docentes. Porém, esta postura pedagógica pode ser interpretada por diferentes ângulos, levando-se em consideração que há professores que acreditam que o processo de ensino e aprendizagem também se configura no esforço discente da concentração durante as aulas. Ao reconhecer esta postura pedagógica como motivadora no processo de ensino e aprendizagem, nota-se que se enuncia uma demanda que sequer pode ter sido vislumbrada ou formulada pelo coletivo estudantil anteriormente.

Em suma, após o término das ocupações, estabeleceram-se relações de diálogo com o corpo docente que foram solidificadas ao longo do tempo pela construção de coletivos entre professores e estudantes em defesa da escola pública (Marcha em defesa da Educação Pública) e formação de grupos estudantis discutindo pautas sobre as questões de negritude e feminismo. O "Ocupa Cairu" foi considerado uma das ocupações vanguarda por grande parte dos ocupantes de outras instituição pelo fato de prestar ajuda em momentos cruciais às ocupações de menor visibilidade ou que conseguiram aglutinar poucas redes de apoio.

A instituição[62] completou 100 anos em 2018, mas enfrentou problemas estruturais que comprometeram o funcionamento da escola, como estruturas abandonadas ou com fiação exposta, laboratórios disciplinares desativados, falta de portões eletrônicos ou câmeras de segurança e falta de investimentos do estado na unidade. Atualmente, devido ao corte de matrículas[63] realizado pelo atual secretário de educação Pedro Fernandes, reduziu-se na rede o quantitativo de 20 mil matrículas para 11 mil matrículas, afetando no corte de 525 vagas disponibilizadas pelo Visconde de Cairu à tarde.

3.7 **"Ocupa Compositor"**

Estado veio quente
Nós já tá fervendo
Diretor medroso
Já saiu correndo
E geral tá vendo o que está acontecendo
Caixa de cerveja
Na secretaria
Olha que abuso da diretoria
Plano escondido que ninguém sabia
Livros empilhados isso dá fotografia

Paródia "Baile de favela" - Ocupa Compositor[64]

A instituição localiza-se na região de Manguinhos. O colégio foi construído[65] na intenção de ser uma instituição modelo do PAC (Pacto de Aceleração do Crescimento) e inaugurado em 2009, pelo então governador da época, Sérgio Cabral e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. As instalações foram projetadas estrategicamente numa área considerada vulnerável pela cidade para servir de modelo de ensino da região. Por isso, a estrutura conta com salas de informática, laboratórios de química e física, biblioteca, um amplo auditório, um ginásio esportivo (com quadra de basquete, futebol, vôlei, vestiários e um ambiente para artes

---

62 <https://extra.globo.com/noticias/rio/colegio-visconde-de-cairu-chega-aos-100-anos-com-pouco-comemorar-23062708.html>. Acesso em: 25 de Nov. de 2019

63 <https://eurio.com.br/noticia/5422/crise-na-educacao-atinge-alunos-e-professores-no-e.html>. Acesso em: 26 de Nov. de 2019.

64 <https://www.facebook.com/ocupacompositor/photos/a.1583009938678210/1583872478591956/?type=3&theater->Acesso em: 28 de Nov. de 2019.

65 <https://oglobo.globo.com/rio/aberta-para-ser-referencia-escola-em-manguinhos-sofre-com-roubos-20003386>Acesso em: 28 de Nov. de 2019.

marciais), além de um refeitório com mais de 50 lugares e cozinha moderna. Há, ainda, uma piscina com dimensões olímpicas, que se tornou a grande marca da escola, mas, hoje, se encontra abandonada nos fundos de um terreno com cerca de oito mil metros quadrados.

O motivo da escolha institucional respalda-se pelo fato de a instituição ter sido projetada como promessa de instituição "modelo" na gestão governamental do governo Cabral(2010-2014) numa área de vulnerabilidade social, como Manguinhos, e até hoje se encontra com sérios problemas de abandono estrutural e questões que tangem a Segurança Pública. Neste sentido, há condições territoriais que ocasionam instabilidade do cotidiano escolar de algumas instituições presentes no território. Por vezes, conflitos ocasionados entre policiais militares e facções criminosas inviabilizam a efetivação de dias letivos[66], interferindo no processo de ensino e aprendizagem do corpo discente. Deste modo, as demandas apresentadas pelo "Ocupa Compositor" possuem um caráter ainda mais específico com relação à maioria das ocupações, pois articulam questões sociais relacionadas à educação, segurança pública, assistência social, saúde da população e racismo estrutural[67].

Tão complexa é a situação de criminalidade nesta área que, segundo o jornal "O Dia", no ano de 2017, o secretário de Educação César Benjamin decidiu fechar, por tempo indeterminado[68], 15 escolas localizadas em torno do Jacarezinho e Manguinhos, evitando expor os alunos a riscos de tiroteio. Nesta ocasião, as instituições deste território foram apelidadas pela SEEDUC de "polígono da violência nas escolas".

Soma-se a essa questão o abandono de serviços essenciais[69] ao cotidiano da população deste território por conta dos conflitos armados. Ainda segundo reportagem do jornal "O Dia", foram fechadas também no ano de 2017, na região, 11 escolas e 6 creches, prejudicando pelo menos 5.400 alunos pertencentes a esse território. Os serviços da COLUMRB (coleta de lixo) também interrompem seus trabalhos, deixando toneladas de lixo no espaço, proliferando, assim, o acúmulo de insetos, baratas e ratos, trazendo alguns riscos

---

66 https://extra.globo.com/casos-de-policia/aulas-de-escola-em-manguinhos-sao-suspensas-por-conta-de-tiroteio-22940137.html>Acesso em: 20 Nov. de 2019.

67 Ainda que o enfoque pós-estrutural se respalde pela inexistência de uma estrutura, "Racismo estrutural" é a noção utilizada nas discussões relativas à luta antirracista no Brasil, considerando o período histórico colonial de pelo menos 300 anos na sociedade e seus desdobramentos na pirâmide social da população. Conforme Almeida (2018, P.30), o racismo estrutural está intrinsecamente ligado a regras a partir de uma ordem social estabelecida. Almeida define que o racismo se estabelece em decorrência da estrutura da sociedade que normaliza e concebe como verdade padrões e regras baseadas em princípios discriminatórios de raça. Ele compreende o racismo como regra, por isso acredita que é necessário adotar práticas antirracistas como a criação de políticas internas na instituição.

68 <https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2017-08-21/escolas-do-jacarezinho-e-manguinhos-fecham-por-tempo-indeterminado.html>Acesso em: 20 de Nov. de 2019.

69 <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-08-21/alem-da-violencia-populacao-do-jacarezinho-lida-com-restricoes-de-servicos.html>Acesso em: 20 de Nov. de 2019.

de doença como Zika, Dengue e Chikungunya. O serviço da Supervia, durante confrontos, também paralisa a circulação de trens no local.

A situação da escola no território apresentava um quadro muito precário, segundo relatos da imprensa. Outra medida polêmica tomada pela direção foi autorizar a entrada de policiais no colégio durante as aulas em 2015, o que ocasionava situação de tensão e desconforto entre os estudantes[70].

A construção da piscina nesta instituição possui uma história de apelo social que merece certo destaque nesta descrição: no dia 19 de fevereiro de 2008[71], a foto de um menino, chamado Christiano, nadando em uma poça saiu na capa do jornal "Extra", comovendo o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A assessoria do presidente convidou o menino para estar presente na inauguração das obras do PAC em 2008 e, após este encontro com Lula, o menino passou a ser chamado de "Lulinha" pelos conhecidos e pela grande imprensa. Entretanto, em 2015, o menino (já adolescente) falece, sendo apontada, no laudo do IML, a utilização de entorpecentes, motivo não confirmado pelos moradores. Esta realidade, infelizmente, é recorrente na vida dos jovens moradores desta região, seja por envolvimento com drogas ou por conflitos de relações interpessoais na localidade.

Os roubos[72] dentro do colégio são constantes desde o período das ocupações e, até hoje, a ousadia dos assaltantes deixa a escola até às escuras, quando são arrancados fios e instalação elétrica. Fora o prejuízo de todos os roubos somados, como televisões, mesas, lâmpadas, cadeiras, portas, janelas inteiras e vidros, que também foram levados pelos ladrões, além de um moderno quadro negro interativo. As investidas dos assaltantes na invasão da escola não dispensam nem utensílios da cozinha, cabos de internet e bombas d'água, levando à frequente falta de água na escola.

Segundo o Observatório de Conflitos Urbanos, pertencente ao IPPUR (Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano)[73], o território de Manguinhos é conhecido como "Faixa de Gaza" pelo fato deste território concentrar altos índices de criminalidade. Neste sentido, foram criadas ações como o Fórum Social de Manguinhos, composto por associações de moradores, ações educativas e sindicatos de servidores da Fiocruz, objetivando combater a exclusão social neste chamado "território de exceção". O complexo de Manguinhos é formado

---

70 <https://www.brasildefato.com.br/2016/11/07/escola-em-manguinhos-no-rio-sofre-com-descaso-do-governo-estadual/>Acesso em: 20 de Nov. de 2019.

71 <https://extra.globo.com/noticias/rio/sete-anos-depois-crianca-simbolo-do-pac-tem-morte-suspeita-16931792.htm>Acesso em: 23 de Nov. de 2019.

72 <https://www.brasildefato.com.br/2016/11/07/escola-em-manguinhos-no-rio-sofre-com-descaso-do-governo-estadual/>Acesso em: 23 de Nov. de 2019.

73 <http://www.observaconflitosrio.ippur.ufrj.br/site/noticias2.php?id=24>Acesso em: 23 de Nov. de 2019.

por nove comunidades a partir de um processo heterogêneo de ocupação precária com muitas moradias localizadas em áreas de risco e assentamentos provisórios, diante de famílias removidas em áreas mais nobres da cidade. Conforme registros da Plataforma "Fogo Cruzado" [74], em 2018 os confrontos de tiro aumentaram 67% na região metropolitana do Rio, sendo campeãs no município do Rio de Janeiro as regiões de Manguinhos, Complexo do Alemão e Complexo da Penha.

Neste sentido, há condições de vulnerabilidade social que, por sua vez, vêm a se refletir na instabilidade do cotidiano escolar de algumas instituições presentes no território. Por vezes, como mencionei anteriormente, conflitos ocasionados pelo confronto entre policiais militares e facções criminosas inviabilizam a efetivação de dias letivos [75], interferindo no processo de ensino e aprendizagem do corpo discente. Na página "Ocupa Compositor", a primeira publicação[76] que visibiliza as demandas da escola foi postada no dia 13 de abril de 2016, contendo a seguinte mensagem:

Quadro 7 - Mensagem da página "Ocupa Compositor"

Nós, alunos do Compositor Luiz Carlos da Vila, viemos por meio dessa nota repudiar as colocações dadas pelos meios de comunicações, recentemente. Querem desqualificar nosso movimento, afirmando que não temos uma pauta, entretanto, a resposta é única: temos pautas e legitimidades para tal ato. 1.1 - Queremos salas refrigeradas, porque nossas aulas são em lugares sem ventilação alguma. A nossa realidade é muito diferente da sua sala de trabalho e da sua casa. 1.2 - Queremos uma reforma na escola, pois estudar em uma unidade na qual as paredes são recheadas de rachaduras não parece, pensando racionalmente, muito seguro. 1.3- Queremos uma direção que saiba dialogar com os alunos, uma vez que o tempo da ditadura passou e a democracia nos trouxe o privilégio da dialética, sendo assim queremos usufruir desse direito. 1.4 - Queremos a piscina funcionando, com projetos para alunos da escola e para moradores de comunidades ao redor. Já que o Governo não consegue criar áreas de lazer para a população, então, pelo menos, permita a comunidade usar a piscina. 1.5 - Queremos os postes de luzes do parque ao redor da escola reativados. Não adianta ter o poste e não haver a luz, pois dessa forma a nossa segurança fica totalmente vulnerável. 1.6 - Queremos um policiamento fora do colégio para evitar invasões. A polícia dentro do colégio não tem eficácia alguma, visto que dentro da escola tem estudantes e não criminosos. O lugar dela é nas ruas e ao redor da instituição para nos proteger da criminalidade. Portanto, se depois dessas enumerações de pedidos vocês insistirem que ainda não temos pauta, peço, encarecidamente, que venham assistir o nosso aulão de Português de interpretação textual, que será realizado dia 21/04/2016 com o professor Romulo Bolívar, em consideração aos seus e àqueles que necessitam de conhecimento. A luta continua!

[74]<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/09/10/plataforma-fogo-cruzado-registrou-mais-de-6700-tiroteios-na-regiao-metropolitana-do-rio-este-ano.ghtml>Acesso em: 23 de Nov. de 2019.

[75]<https://extra.globo.com/casos-de-policia/aulas-de-escola-em-manguinhos-sao-suspensas-por-conta-de-tiroteio-22940137.html> Acesso em: 23 de Nov. de 2019.

[76]<https://www.facebook.com/ocupacompositor/photos/a.1583009938678210/1585301491782388/?type=3&theater> Acesso em: 23 de Nov. de 2019.

Segundo relatos dos estudantes, o movimento foi criticado por terceiros por não possuir uma pauta definida em relação às outras ocupações. Ao interpretar essa postura como tentativa de se deslegitimar esta luta, o “Ocupa Compositor” tomou a iniciativa de confeccionar uma faixa gigantesca, elencando suas principais pautas e prendendo-a sobre a estrutura exterior do prédio, na intenção de que os pedestres e motoristas tivessem acesso a esse conteúdo. Esta estratégia foi inédita no conjunto de ocupações do Rio de Janeiro, chamando a atenção de muitas pessoas que transitavam próximo ao local. Na página do “Ocupa Compositor” foi postada uma foto no dia 20 de abril de 2016 após a confecção desta faixa.

Figura 15 - Confecção da faixa contendo as demandas do “Ocupa Compositor” para ser colocada em cima da fachada da frente do prédio da instituição.

Fonte: <//www.facebook.com/ocupacompositor/photos/pcb.1587895818189622/1587895481522989/?type=3&theater>. Acesso: 18deDez. 2019.

Nesta faixa, visibilizavam-se, de maneira predominante, demandas específicas do Ocupa Compositor, como climatização das salas, gradeamento das janelas, aulas em espaço livre, eleição direta para a direção, contra a opressão da direção, reintegração da escola com a comunidade, retirada do policiamento, acesso restrito a todas as salas, diálogo com a direção e contra a opressão da direção. Observei que destas duas demandas referentes à direção, a que

reivindica a abertura do diálogo vem logo à frente de todas as demandas e ocorre certa repetição na lista, agora com maior ênfase na oposição ideológica com relação da gestão ao elencarem “contra a oposição da direção”. Logo, há uma evidência de que a ausência de gestão democrática no cotidiano da escola talvez fosse uma das demandas mais emergenciais reivindicadas pelo “Ocupa Compositor”. Houve somente a menção de uma demanda mais geral do movimento ampliado de ocupações com uma particularidade na proposição da mudança da aplicação do SAERJ por aulas de reforço. Notei a predominância de demandas específicas que ganharam força, enfraquecendo possivelmente as demandas gerais iniciais.

Nesta mesma página, a maioria do conteúdo concentra-se em visibilizar os mutirões realizados pelo movimento na tentativa de se recuperar espaços abandonados ou deteriorados fisicamente. Chama a atenção o mutirão de recuperação da piscina olímpica organizado pela ocupação.

Figura 16 - Mutirão e esvaziamento de limpeza da piscina

Fonte:https://www.facebook.com/ocupacompositor/photos/a.1583009938678210/1599881906991013/?type=3&theater> Acessado em: 18 de Dez. 2019.

Os estudantes focalizaram, inicialmente, nas entrevistas, questões sérias com relação à postura da direção do Compositor, envolvendo posturas autoritárias e atos de injúria racial no tratamento com o corpo discente. Como a instituição atendia outras pessoas do entorno que não eram estudantes, notamos um envolvimento inicial da comunidade escolar com a constituição inicial do movimento das ocupações:

> A gente sentou em roda. Aí com ajuda da comunidade, que eram pessoas que é representante da comunidade que levaram microfone e aí a gente começou a falar dos problemas da escola que, né? A gente começou a reclamar da direção. Que a direção ofendia os alunos. Que taxavam os alunos de macaco, disso e daquilo. Cada

> pessoa tinha a sua reclamação. Pegava um microfone e falava e isso foi é gerando e é... Ainda mais revolta dos outros alunos. Aí foi chegando o turno da noite que também é um turno muito complicado que as pessoas trabalham, né, e quase não tem tempo pra se envolver com as questões da escola, mas aí quando eles viram que tinha a oportunidade de falar, pegaram o microfone e começaram a falar também. E aí quando a gente pensou como era complicado, né, você ter um acesso... O certo é você ter acesso a tudo na escola. E a biblioteca foi negada. A gente não conseguiu continuar nossa reunião, porque a gente não tinha espaço, sabe? É estratégico... É como... Como o auditório, por exemplo, pra você falar bem (Juliana).

Observei a identificação inicial de outros grupos pertencentes à comunidade escolar com demandas relativas ao movimento das ocupações. Essa identificação trouxe certa autoconfiança na sua primeira reunião de auto-organização. Através da expressão "*Cada pessoa tinha a sua reclamação. Pegava um microfone e falava e isso foi é gerando e é... Ainda mais revolta dos outros alunos",* pode-se verificar que o reconhecimento de demandas específicas, através de outros discursos, ampliava as cadeias articulatórias e, ao mesmo tempo, atribuía significação a luta estudantil nos momentos iniciais. Chama atenção também, neste pronunciamento estudantil, a denúncia ao cerceamento dos espaços escolares, ocasionando a inviabilidade das atividades pedagógicas ou falta de acesso aos conteúdos curriculares importantes para a formação estudantil.

Assim, também é mencionada a negação de demandas educacionais cotidianas: "*O certo é você ter acesso a tudo na escola. E a biblioteca foi negada.".* A associação destas duas expressões, em sequência, evidencia que a falta de acesso da biblioteca na escola é uma demanda que diz respeito não só a espaços físicos da escola como à formação intelectual discente. Reivindicar o espaço da biblioteca significa também reivindicar acesso a livros, espaço para estudo e pesquisa, profissionais em educação que direcionem as tarefas escolares ou pesquisa sem que "tais demandas sejam enunciadas diretamente" (Lopes, 2018, p.159).

Ao mencionar "*A gente não conseguiu continuar nossa reunião, porque a gente não tinha espaço, sabe? É estratégico...",* supõe-se que há uma crítica no discurso a um suposto impedimento proposital da gestão escolar quanto à utilização dos espaços, procurando obstruir ou desmobilizar alguma tentativa de reunião ou mobilização coletiva estudantil. Neste depoimento, observo, como elemento central, a aglutinação das demandas iniciais de diferentes grupos do "Ocupa Compositor", equivalendo-se na cadeia articulatória e defendendo seu significante de "qualidade" na educação.

Ao explicarem, em seus estudos, as lutas discursivas pelos sentidos da qualidade, Matheus e Lopes (2014, p.340) ressaltam que é preciso compreender como se estabelecem as articulações discursivas através de diferentes demandas curriculares e particulares, capazes de articular-se entre si de forma precária e contingente. Desta maneira, o currículo que se busca

introduzir está marcado pela ideia de inovação e é visto como progresso em relação ao que é (vinha sendo) realizado, por antagonizar uma objetividade que se deseja superar. Logo, as autoras ressaltam que a fronteira entre o que se projeta e o que se deseja superar se constrói por meio de significantes vazios (LACLAU, 2011). Os estudos de Laclau (2011, p.118), por sua vez, esclarecem que os significantes vazios surgem a partir de uma impossibilidade estrutural de significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção etc.) da estrutura do signo.

A partir dessa impossibilidade estrutural de significação, ou deste vazio, é que o movimento das ocupações aglutina diferentes demandas e constitui diferentes sujeitos, antagonizando-se as medidas da direção escolar da instituição como neste caso.

Outros depoimentos estudantis dimensionam o tensionamento da relação antagônica entre a gestão escolar com os discentes no espaço escolar e a ausência de diálogo no cotidiano, potencializando medidas coercitivas contrárias ao movimento dos estudantes durante o processo de ocupações:

> Que, por exemplo, nosso diretor era o... Era o XXXX que, embora fosse um professor de história era um cara extremamente racista. Era um cara homofóbico. Por exemplo, tanto de chamar um aluno de macaco e pediu pra uma aluna pra descer do poleiro dela, como se ela fosse uma galinha. Tudo mais. Isso são fatos que aconteceram. Outros alunos presenciaram. Então nós tivemos que usar um pouco meio que a inteligência. Por exemplo, nós começamos a fazer Assembleias no colégio e isso começou a assustar o diretor. Tipo a gente começou a ter uma visão maior, até dentro da comunidade onde o colégio tá inserido. E depois de muita conversa nós fizemos atos nas... Na rua. Tanto que nós fomos escoltados da porta do colégio até o Nova América pela polícia. Foram... Foram duas viaturas acompanhando a gente da porta do colégio até o Nova América que foi aonde a gente se concentrou. Onde a gente... Que a gente fez a nossa concentração até onde a gente foi e aí ele... O XXX já via... OXXXX, no caso o diretor, ele já via que não teria outro jeito que o colégio ia ser ocupado. Então ele começou com o processo de... De acorrentar toda a escola. Então as portas que tinham fechaduras, passaram a ter correntes. Só que uma manobra muito safa do pessoal que tomou a frente da ocupação (Fernando).

A gravidade dos elementos levantados neste pronunciamento estudantil revela a necessidade de se suscitar o debate da diversidade étnica, sexual e cultural dentro do espaço escolar, enunciando não somente a demanda da gestão democrática ou planejamento participativo, mas também a necessidade de um currículo que contemple práticas democráticas e agregadoras. Há também uma visão romantizada com relação à postura pedagógica que se espera de um professor de História diante da expressão adversativa "*Embora fosse um professor de História, era um cara extremamente racista. Era um cara homofóbico*". Nesta visão, os profissionais de licenciatura que ministram a disciplina de História têm uma predisposição a se inclinarem politicamente por assuntos relativos às

reivindicações gerais dos movimentos sociais ou pautas identitárias existentes atualmente. Em seus estudos, Lopes explica que esta associação à disciplina de História também se faz presente no atual debate da BNCC, especificamente no conteúdo disciplinar de História, em que aglutina outros atores sociais, não necessariamente formados na graduação que se articulam pela subjetivação da disciplina:

> Tais reivindicações, que associam História ao pensamento crítico, à formação da identidade de ação e /ou à cidadania, são postas em marcha por diferentes atores sociais e pela articulação dessas reivindicações não atendidas, é constituída uma subjetivação para a comunidade da disciplina escolar História (LOPES, 2018, p.160).

Deste modo, quando os estudantes associam lutas antirracistas e LGBT e a ideia da pluralidade do espaço escolar à natureza da disciplina de História, suas reivindicações vão sendo articuladas aos conteúdos curriculares que supostamente estão propensos a estimular o pensamento crítico e princípios democráticos na escola.

No depoimento estudantil, também se enfatizou uma amplitude de visão das estratégias da luta a partir do contato direto com espaços deliberativos que contemplavam a troca de experiências políticas do conjunto de demandas advindas de diferentes grupos: "*Por exemplo, nós começamos a fazer Assembleias no colégio e isso começou a assustar o diretor.Tipo a gente começou a ter uma visão maior, até dentro da comunidade onde o colégio tá inserido.".* A "*visão maior*" da qual esta fala se refere está possivelmente associada a uma postura com maior maturidade organizacional e política em relação às mobilizações iniciais deste movimento. Segundo o mesmo, a articulação de maneira abrangente, com um coletivo mais numeroso, possibilitou até mesmo uma visão espacial estratégica da comunidade em que a instituição está localizada. Consequentemente, ampliam-se as demandas educacionais e curriculares, fortalecendo-as ao se agregar as diferentes realidades dos turnos letivos e da comunidade escolar, que frequenta a instituição. As demandas iniciais do "Ocupa Compositor", por sua vez, perdem sua força, ganhando novas singularidades. Visto que novas demandas sociais vão surgindo em paralelo, todas essas demandas relativas à Segurança Pública envolvendo problemas de assaltos no entorno da instituição ou, por exemplo, à invasão ao espaço escolar que deveriam atingir de maneira muito mais frequente o corpo discente do turno da noite, enquanto que os conflitos armados entre Polícia Militar e tráfico de drogas poderiam afetar de maneira desprevenida o cotidiano diurno da escola.

Na medida em que o "Ocupa Compositor" foi enunciando demandas curriculares mais específicas, articuladas no coletivo, tomaram os espaços de ato nas ruas para visibilizar suas

reivindicações, mas acabaram esbarrando em mecanismos de coerção adotados pela gestão escolar na tentativa de se inviabilizar a mobilização estudantil naquele momento.

Mencionaram, adiante, as medidas de proteção, que a gestão escolar da instituição adotou ao notar o fortalecimento do coletivo: "*Então ele começou com o processo de... De acorrentar toda a escola. Então as portas que tinham fechaduras, passaram a ter correntes.".* A partir destas ações de caráter coercitivo da gestão, polariza-se uma relação de negociação ainda mais conflituosa e distante entre os dois lados.Visibilizam-se, assim, as tensões políticas acirradas nas disputas pelos sentidos das políticas de currículo entre gestão escolar, representando o discurso hegemônico (universal) e comunidade escolar numa arena pretensamente democrática (particular).

Ao refletir em seus estudos sobre conexões entre democracia e representação, Lopes (2012, p.710) ressalta que, no campo das políticas curriculares, a democracia pressupõe manter aberta a possibilidade de diferentes demandas, considerando o lugar de poder (o universal) como vazio. Na sua avaliação, a defesa de certas opções curriculares, como saberes, valores, projetos e finalidades comuns por referência ao universalismo científico não lhe parecem um processo democrático, ocultando contingências e possíveis conflitos na luta política.

Neste sentido, concordando com Lopes, ao se trancar a escola e cercear a entrada do corpo discente na sua auto-organização política, hegemonizam-se posições, evitando preencher vazios destes significantes em que pode nos colocar num horizonte democrático da política. Além da ausência de diálogo estabelecido dos estudantes do "Ocupa Compositor" com a gestão escolar e tentativa de se inviabilizar o acesso ao espaço, o que mais mobilizava os mesmos a se inserirem neste movimento era a situação da instituição que estes interpretaram como processo de abandono estrutural a uma escola prometida como "modelo" para os estudantes, naquele território, pelos seus governantes. Assim, estudantes descrevem de maneira incisiva, e com certa indignação, o dia da inauguração do colégio:

> Assim. Começaram a rolar muitas pautas, porque como nossa escola ela foi criada para ser uma escola modelo, ela devia prover tudo que uma escola modelo provinha, né? No caso, uma boa educação, uma boa estrutura, um bom espaço. Só que, na verdade nada disso aconteceu né? O que aconteceu foi outra coisa. A gente teve uma escola que foi feita para ser modelo, mas que foi entregue pra favela e depois simplesmente abandonada pós-inaugurada, sabe?Rolou toda aquela... Não sei se eu posso usar essa palavra, mas rolou uma palhaçada, né, durante a inauguração, sabe? O governo falou que ia cuidar e que ia zelar pela escola e a gente sabe que não foi isso que aconteceu. Perante isso, os alunos começaram a ficar muito indignados, sabe?Porque a gente queria... Queria melhoria. A gente queria poder usar a piscina e a piscina tava simplesmente horrível. Em condições, acredito eu mais que precárias né? Tinha lodo na piscina, sabe? A... Não havia cuidado, não havia limpeza e coisas do tipo. E perante isso a gente começa a se mobilizar. (José)

É ressaltada a defesa em prol dos significantes "*boa educação*", "*boa escola*", "*boa estrutura*" mencionados na fala de José e, posteriormente, emite-se certa descrença nas ações dos políticos convencionais através da expressão *"Só que, na verdade nada disso aconteceu né?"*. Ao final, evidencia-se as condições referentes à limpeza e ao abandono dos espaços que mobilizaram os estudantes a constituir a luta política. Identifico através da expressão "*Não havia cuidado, não havia limpeza e coisas do tipo. E perante isso a gente começa a se mobilizar".*Deste modo, a demanda específica por melhores condições de estrutura e funcionamento da instituição, que constituíram a luta política do "Ocupa Compositor", determinaram como corte antagônico também a gestão escolar vigente, interpretada pelo discurso estudantil como negligente.

Denuncia-se, nesta interpretação, o abandono de representações governamentais na implementação das políticas educacionais em territórios de vulnerabilidade, como as favelas, e o descompromisso das instâncias do Estado com princípios democráticos. Ao refletir sobre o regime de democracia vigente, Lopes e Matheus (2011, p.164) enfatizam em seus estudos que a única forma de se garantir estes princípios frente às disputas pelas políticas curriculares é diminuir as distâncias entre representantes e representados, ainda que essa distância nunca seja superada completamente. Deste modo, a disputa e o dissenso são pressupostos da democracia como processo de tensão entre particular e universal, pois permanecem se desenvolvendo.

Ao se referir aos processos políticos de maneira pejorativa e com tom de revolta, observamos um questionamento às formas de construção políticas institucionais vigentes atuais, angariando benefícios eleitoreiros:*"Rolou uma palhaçada, né, durante a inauguração, sabe? O governo falou que ia cuidar e que ia zelar pela escola e a gente sabe que não foi isso que aconteceu. Perante isso, os alunos começaram a ficar muito indignados, sabe?".*Assim, o discurso institucional gerou rejeição ao modelo de política de estado vigente ao garantir o atendimento das demandas educacionais e curriculares no ato da inauguração do funcionamento de uma pretensa escola modelo e, logo adiante, abandoná-la. A expressão "*Rolou aquela palhaçada né?*" emite um sentimento de descrença e generalização negativa às formas de representação nas vias da democracia na arena política, compreendendo o outro como "opositor". Neste sentido, a possibilidade de abertura de diálogo fica interrompida, uma vez que o discurso estudantil incute um senso comum do pensamento "*são todos iguais*", no que tange as questões envolvendo a representatividade política institucional.

Ao se contrapor, em seus estudos, ao modelo da política democrática instituída, Mouffe (2015, p.19) defende que é necessário se reconhecer a permanência da dimensão

antagonista, mas propõe a ideia do antagonismo compreendendo a relação entre eles/nós como conflitantes, reconhecendo, assim, a legitimidade de seus oponentes. O governo Pezão, nesta perspectiva, seria, assim, adversário e não opositor, partilhando uma disputa num lugar de conflito.

O descontentamento com as vias de representação existentes, seja por meio da gestão escolar ou da SEEDUC, também foram evidenciadas no discurso como elemento mobilizador da constituição do "Ocupa Compositor":

> Se eu não me engano a gente se juntou com uma galera do Clóvis e alguns movimentos sociais aqui da comunidade mesmo. É o movimento de pais e alunos. Não era nada assim de viés político não. E perante a isso, começaram também a rolar algumas reportagens sobre a escola, sobre o abandono, sobre o descaso que tava acontecendo ali no local e em vista de tudo isso, a gente resolveu se mobilizar da melhor forma. Só que quando a gente tentava dialogar com a direção, com a Secretária de Educação e até mesmo com a... Me fugiu agora o nome. Mas enfim, a gente tentava dialogar com os órgãos superiores e a gente não conseguia. Simplesmente era ignorado. A galera falava que ia fazer. Que ia acontecer só que nada disso aconteceu. E a gente em vista disso que mesmo se comunicando com as autoridades nada acontecia, a gente tentou mais uma vez comunicar com a direção. A gente tentou falar, a gente tentou pedir, nada aconteceu, porque o diretor também, na verdade também já era alguém que não compactuava muito bem assim com o meio acadêmico, sabe? (José).

Elucida-se, na interpretação do discurso estudantil, uma denúncia ao cerceamento do diálogo de negociação em instâncias representativas da escola e do governo. É levantada também a importância da articulação política com os grupos responsáveis dos alunos e o "Ocupa Clóvis" (Colégio Estadual Clóvis Monteiro), instituição do Jacarezinho, também ocupada e situada há metros do território do Compositor. O que aparentemente se permite entender neste discurso é que houve a tentativa de estabelecer o diálogo em diversos momentos com estas representações e, como não se obteve êxito, optou-se pela ocupação da instituição posteriormente. O processo de constituição das demandas educacionais e curriculares, inicialmente agregadas ao contato e visibilidade de outras ocupações, possibilitou melhor definição das suas reivindicações e clareza quanto à situação do espaço escolar naquele momento:

> A gente pensa que a gente deveria ter acesso a todas as partes da escola, principalmente porque a escola tava passando por um momento muito difícil, falta de água. E aí a gente ficou um ano com a quadra fechada. E a piscina fechada. O estado... O estado da escola tava se... É tava praticamente destruída e aí a gente queria organizar enquanto aluno, principalmente porque a gente via que os mo... Que o movimento das ocupações estava crescendo no Rio de Janeiro, a gente queria se organizar pra melhorar a escola. Melhorar a piscina. Melhorar a quadra, né? Melhorar essas questões da água. Questões também que envolvia, né, é a direção, porque a gente não tinha Grêmio estudantil dentro da escola e isso causava é a falta de comunicação entre a direção e os alunos e isso gerava um transtorno, né?(Juliana)

Observei, ao final do que a situação aparentemente caótica descrita pelo movimento estudantil nas estruturas da instituição escolar tinha como fio condutor, a falta de gestão democrática dentro da escola através da expressão "*a falta de comunicação entre a direção e os alunos e isso gerava um transtorno, né?"*. A postura da direção, aparentemente unilateral, descrita pelo discurso estudantil inviabilizava outras demandas de ordem essencial ao cotidiano dos alunos. No entanto, a demanda por maior diálogo com a direção (gestão democrática) certamente "foram se frustrando e, se as particularidades das demandas desaparecem, não há uma base para equivalência" (Laclau, 2013, p.131). Por isso, outras demandas foram se fortalecendo e equivalendo-se neste processo.

Demandas em relação ao funcionamento de uma instituição de grande porte com três turnos, como combater a falta d'água, questionar espaços de esporte e lazer fechados e a constatação do estado de destruição da escola, levavam os alunos a dimensionarem a necessidade deste coletivo político de se mobilizar naquele momento. No entanto, mesmo detectado o abandono estrutural, menciona-se, também, como elemento potencializador da constituição das demandas do "Ocupa Compositor", a experiência e contato com as demandas de outras ocupações que já se mobilizavam há algumas semanas no estado do Rio de Janeiro, motivando a adesão do "Compositor": "*Que o movimento das ocupações estava crescendo no Rio de Janeiro, a gente queria se organizar pra melhorar a escola*". Ocorre, assim, a articulação entre as demandas de diferentes movimentos de ocupação.

Por isso, Lopes, ao apoiar-se nos estudos de Laclau (2005), confronta-se com a ideia de essência positiva, como entre identidades articuladas em uma cadeia, ou seja, não há uma positividade comum que cimenta as articulações, garantindo-lhes uma unidade de projeto ou futuro desejado. As articulações políticas entre as demandas de diferentes ocupações, por sua vez, elucidavam situações institucionais díspares na Rede Estadual de Ensino que chamava a atenção do coletivo de algumas ocupações como a do Compositor:

> É existe essa desigualdade entre as escolas e atravez... E dentro da... E no movimento foi possível compreender e ver e perceber essa desigualdade, né? Que você for ver uma escola como o... O Chico... Chico Anysio. Se você for ver o Chico Anysio. O ambiente totalmente programado. Pautas totalmente voltadas pra... Pra questões simples, né? Como: "Ah. Eu preciso de... De um sapato pra lutar luta grega... É grego-romana". Isso foi uma das coisas que me marcaram também na... Durante o processo, porque pautas básicas como água, como aula, né? Como projetos pedagógicos que... Que incluísse, né, temas tão complexos e tão importantes eram pautas mais de... De escolas periféricas, né? De escolas é como a minha. Como a do Compositor. Já em escolas que eram consideradas escolas modelos pra SEEDUC, eram pautas simples, né? Não... Não que não eram pautas importantes. Sim, mas eram pautas mais simples, né? Porque outras... Outras é... Essas situações complicadas como falta de água, falta de professor, né, não era... Assim... Não era o... É não era uma realidade daque... De colégios, né, modelos. Já

> era uma realidade de colégios periféricos, né? E você percebe que tem... Que o próprio a própria Secretária, ela influência, né, e ela organiza pra que tudo seja pautado por uma diferença, né? (Juliana)

Identifiquei que é feito um comparativo entre o caráter das demandas do movimento "Ocupa Compositor" e as demandas do movimento "Ocupa Anysio", escola localizada na região do Andaraí, também idealizada como "escola modelo" na Rede de Ensino. A cargo de esclarecimento, as duas instituições foram projetadas como instituições "modelo" pela gestão governamental, porém com finalidades distintas. Como já dito anteriormente, o Compositor Luiz Carlos da Vila foi construído a partir do projeto baseado nas ações de obras do PAC, em 2008, na região de Manguinhos e uma das atribuições da instituição era funcionar como polo esportivo para os jovens que frequentassem o espaço, atendendo amplamente a comunidade do entorno. O colégio estadual Chico Anysio[77] foi fundado em 2012, objetivando ofertar um currículo diversificado para o Ensino Médio, baseando-se nos princípios de uma escola integral. Este modelo de escola se configura através de uma parceria entre Secretaria Estadual de Educação e Instituto Ayrton Senna, viabilizando uma organização curricular integrada e flexível.

O "Ocupa Compositor", ao mencionar que as pautas do "Ocupa Anysio" eram simples, não deslegitimou a importância deste último em reivindicar suas demandas, mas identificou aspectos relativos às desigualdades educacionais entre essas instituições dentro de uma mesma rede. Ao comparar a demanda educacional da sapatilha greco-romana do "Ocupa Anysio" para realizar um esporte muito específico com demandas consideradas essenciais, o discurso estudantil direciona sua crítica à postura de descaso governamental com relação ao atendimento das demandas de escolas consideradas "periféricas".

Embora movimentos como "Ocupa Anysio" não apresentassem numerosas pautas ou situações que sinalizassem um estado de abandono da instituição, como já dito em momento anterior do estudo, possivelmente houve um sentimento de pertencimento neste grupo, mobilizando-os posteriormente a partir da aglutinação das demandas de outros movimentos de ocupação (2014, p.11). Como expresso nesta pesquisa, demandas possuem diferentes singularidades. A demanda específica da sapatilha para luta greco-romana pode ter sido reivindicada no momento inicial, mas, aos poucos, possivelmente pode ter se enfraquecido ao se equivalerem com outro conjunto de demandas de outras ocupações.

Além do Colégio Estadual Chico Anysio, outra instituição considerada "modelo" na perspectiva de ensino também aderiu ao processo de ocupações, o Colégio Estadual José Leite

---

[77] <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37891-colegio-estadual-chico-anysio>Acesso em: 22 de Nov. de 2019.

Lopes/Núcleo Avançado em Educação (CEJLL/NAVE). A “NAVE”, juntamente com o “Chico Anysio”, tece, no seu conjunto de reivindicações do movimento de ocupações, críticas ao PROEIRJ (Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro), que se propunha a garantir um modelo curricular inovador e flexível, mas, muitas vezes, não garantiam a efetivação deste processo. Segundo estudos da dissertação de mestrado em educação de OLIVERA (2017, p.62), os professores que atuavam no PROEIRJ não recebiam as condições de trabalho devidas para a realização da proposta, além de sofrerem com a falta de transparências dos contratos de parcerias público-privadas e problemas de infraestrutura em diversas escolas. A partir das experiências dessas duas instituições que, aparentemente, em um primeiro momento, apresentam demandas consideradas “simples” para o conjunto do movimento ampliado de ocupações, se elucidam questões complexas referentes às políticas curriculares como condições de trabalho docente, cumprimento dos princípios de uma educação integral e proposta curricular de fato inovadora para a formação discente.

Além das questões relativas à natureza das demandas apresentadas por cada ocupação, podemos identificar que existiram especificidades no cotidiano de cada luta política nestas instituições provenientes de territórios muitos distintos. O “Ocupa Compositor” vivenciou situações de tensão em alguns momentos na região de Manguinhos, recebendo ajuda expressiva de redes de apoio de moradores e coletivos que se identificaram com esta luta política:

> É durante um momento da ocupação a gente sofreu algumas repressões bem sinistras assim durante a noite. Chegou a entrar gente que eu não sei se eu posso dizer fardada, porque no escuro a gente não consegue enxergar direito, né? Mas com roupas escuras assim capuz e tudo mais. E estavam sabotando a ocupação. É quebraram nossa... Nosso não, né? É nosso porquê o que é da escola é nosso. Mas quebraram a bomba da escola com o intuito de sabotar a ocupação pra acabar com a nossa água. E a gente seguiu sem água. Assim... E foi uma parada muito sinistra, porque é como você tá numa casa sem água e sem água você não mantém nada. Você precisa de água pra limpeza, precisa de água pra alimentação, precisa de água pra sua higiene. Então sem água você não consegue movimentar nada e a gente se viu muito perdido ali nesse momento. Sei que a gente começou a... A receber um apoio tão grande de outras é... Outros coletivos militantes também. A gente começou a entender cada vez mais o significado de militância sabe? Foi... A gente para nós aqui era estar na nossa casa. E você ver alguém batendo na sua porta pra te ajudar, sabe, é muito gratificante. É você estar sem água e você simplesmente receber visita com galão de água falando: “Aqui. A gente trouxe pra te ajudar. A gente tá com vocês. Continuem na luta, sabe? O que vocês tão fazendo é justo. É por vocês. É com intuito bom.”. E a gente começou a receber esse apoio e a gente... Assim foi tendo uma... Uma noção muito maior do que era a militância, sabe?(José)

As dificuldades encontradas naquele território provido de expressivos conflitos urbanos e altos indicadores de criminalidade afetaram aspectos da segurança da organização do “Ocupa Compositor”, inviabilizando o acesso às condições elementares para a

continuidade da ocupação, como acesso à água e até a própria insegurança que a redondeza proporcionava. Noto que a demanda da “falta d’água”, por exemplo, naquele momento da ocupação, inviabilizava a própria constituição do movimento, não permitindo condições de permanência de seus atores que permitissem a limpeza do local, o asseio ou a alimentação. Essa demanda surge a partir da lógica contingente de uma suposta sabotagem a esta luta política, portanto assume um caráter provisório.

No entanto, devido a essas complicações na condução do movimento, outras articulações políticas com grupos de apoio foram se estabelecendo no processo. A aproximação de outros coletivos militantes(SEPE, profissionais e estudantes da Fiocruz, movimentos sociais de Manguinhos) possivelmente foi decorrente da identificação com o corte antagônico frente às ações governamentais vigentes naquele momento. Por isso, Lopes (2018, p.158),em seus estudos, chama a atenção para a interpretação da articulação de demanda, uma vez que o antagonismo possibilita a equivalência entre demandas. Demandas, não necessariamente vinculadas à educação, mobilizariam grupos políticos ainda mais abrangentes que coadunariam com as pautas: “Fora Pezão!”, “greve Estadual!” ou “Pelo aumento salarial dos servidores!”.

Havia também as redes de apoio compostas por moradores do entorno da comunidade que creditavam, nesta luta política, confiança na defesa das demandas educacionais e curriculares do “Ocupa Compositor”, seja pela proximidade afetiva com os estudantes, pelo anseio em ter uma instituição escolar de qualidade em seu território ou pela defesa de ensino de qualidade de maneira ampla. Diante deste contato direto com os membros da comunidade e a possibilidade de uma reflexão mais apurada acerca das questões sociais mais gerais envolvendo o território de Manguinhos, alguns estudantes descreveram o momento de ampliação da cadeia articulatória a partir de outras demandas enunciadas pelo entorno:

> A gente viu que militância é você lutar pelos seus direitos, mas você lutar pelo direito do próximo também, sabe? Porque quando você luta pela educação, você não tá lutando só por você ou pela sua turma. Você ta lutando por todo um grupo de pessoas. E quando você luta por uma ocupação, por uma escola localizada numa favela, você tá lutando por educação pra gente que realmente precisa. Lógico, todos nós precisamos de ocupação, mas se você entende isso que eu quero dizer é que na favela a gente já não tem muita coisa. Educação é uma das poucas coisas que nós temos pra mudar assim. A nossa realidade. Mudar nossa vida. E quando a gente tava ali na ocupação lutando, a gente conseguiu ver o... O... A comunidade escolar cada vez mais se aproximando da gente. A gente foi assim concatenando ideias e criando uma ideologia. Não criando uma ideologia, mas assim melhorando na nossa mente uma ideologia já existente. Que era a ideologia de você lutar pelo próximo, a ideologia de você lutar pelos seus direitos. E eu acho que mais ou menos isso que eu aprendi na ocupação, sabe? Eu aprendi que por mais que a gente tenha nossos deveres, nós temos os nossos direitos e a gente tem que lutar por eles. E porque se a gente não fizer isso, ninguém faz pela gente. Acho que é...(José)

Nesta fala estudantil, observo sua percepção no momento da aglutinação das demandas do entorno da comunidade através da expressão: "*E quando você luta por uma ocupação, por uma escola localizada numa favela, você tá lutando por educação pra gente que realmente precisa".* Ao mencionar *"Gente que realmente precisa"*, certamente atribui essa caracterização à parcela da população mais precarizada e com menor acesso à educação básica e a direitos sociais garantidos pela Constituição aos cidadãos brasileiros, o que configura essas reivindicações como demandas sociais. Matheus e Lopes definem em seus estudos o que compreendem por demandas sociais:

> Entendemos as que se referem a um projeto de sociedade que se intenta concretizar pela via da educação de qualidade. As demandas sociais dizem respeito à construção de uma sociedade mais justa. Justiça social é uma demanda que está ligada ao fim das desigualdades sociais, à inclusão social, ao respeito à diversidade cultural e à redução da pobreza(MATHEUS E LOPES, 2015, p.345).

Matheus e Lopes, ao explicarem(2014, p.345)que demandas sociais significam reivindicar princípios de educação mais justa, se contrapondo às desigualdades sociais, as autoras nos ajudam a entender a argumentação do discurso estudantil. Afirma-se que a educação pode mudar a realidade do local, sinalizando que os territórios de favela são desprovidos de direitos, se conecta a referência de outro projeto de sociedade através da luta pela educação de qualidade.Amplia-se o discurso, também, incluindo a luta pela cidadania dos habitantes do local, aproximando os anseios da comunidade ao conjunto das demandas educacionais do "Ocupa Cairu".

Para se compreender esta aglutinação entre demandas sociais e educacionais no discurso, Lopes e Matheus explicam a inter-relação em seus estudos em meio a produção das políticas curriculares:

> Demandas educacionais e sociais estão inter-relacionadas, sendo significadas numa relação de causa e efeito: as demandas educacionais, quando satisfeitas, produzirão as condições necessárias à satisfação das demandas sociais. "O sistema educacional deve ter como meta a promoção do aumento dos níveis de escolarização da sua população, capacitando-a para atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida" (Brasil, 2004a, p.27). A relação de causa e efeito entre demandas sociais e educacionais tanto é construída pela inclusão da educação de qualidade na agenda do desenvolvimento do país como produz formações discursivas que a viabilizam (2014, p.345).

A promoção das demandas sociais, garantindo os direitos fundamentais ao cidadão, facilita o atendimento das demandas educacionais existentes.No entanto, as duas autoras (2014, p.346) alertam para o risco de não se defender o inverso na maioria dos documentos, ou seja, a promoção de uma sociedade mais justa, assegurada pelo atendimento das demandas sociais, impulsionaria, por sua vez, a educação de qualidade. Assim, o discurso de qualidade

de currículo se constitui através da articulação entre o discurso da qualidade social e o discurso da qualidade que se quer total.

Demandas sociais constituídas por significantes voltados para a defesa de um mundo sem desigualdades tentam assegurar direitos à população daquele território, que podem ser lidos na expressão: "*Que era a ideologia de você lutar pelo próximo, a ideologia de você lutar pelos seus direitos"*. Contudo, na expressão "*Educação é uma das poucas coisas que nós temos pra mudar assim. A nossa realidade. Mudar nossa vida."*,identifiquei a mesma inversão defendida pelos documentos oficiais de se assegurar o atendimento das demandas educacionais para se impulsionar, depois, as demandas sociais necessárias a um determinado grupo.

Em suma, o "Ocupa Compositor" evidenciou, em sua luta política, demandas sociais que se conectaram com as questões urbanas específicas da cidade do Rio de Janeiro, como a necessidade emergencial de uma política de Segurança Pública que respeite o direito de ir e vir dos moradores periféricos e a garantia de um projeto de ampliação de direitos sociais às favelas cariocas e áreas periféricas da cidade. Os constantes roubos e invasões à escola estadual Compositor Luiz Carlos da Vila ainda perduraram após as ocupações[78] e os conflitos armados entre polícia e traficantes ocasionam interrupções de aulas durante o período letivo[79]. Segundo informação dos estudantes, não houve também uma ação governamental mais efetiva que recuperasse os espaços esportivos e as dependências da instituição projetada como modelo pelas obras do PAC.

3.8 **"Ocupa Paulo Freire"**

O colégio está localizado na região do Cachambi, zona Norte do Rio de Janeiro, não possuindo estações de trem no bairro. Para se chegar ao local da escola, o ponto de ônibus de referência é próximo ao Mercado de São Jorge. A instituição se localiza na Rua Americana, uma rua menos movimentada em relação ao bairro, com comércio muito expressivo e importante no eixo Méier.

A motivação da escolha justifica-se pelo fato de esta instituição funcionar há mais de 14 anos num prédio alugado pela "Rede Santa Mônica". Por conta dessas questões administrativas, dificultava-se o diálogo da SEEDUC com a direção, inviabilizando as transformações necessárias para a estrutura cotidiana da escola. Tamanha era a falta de

---

78 <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/20/quase-um-ano-depois-colegio-em-manguinhos-ainda-e-alvo-de-roubos-e-depredacao/>Acesso em: 20 de Nov. de 2019.

79 <https://extra.globo.com/casos-de-policia/aulas-de-escola-em-manguinhos-sao-suspensas-por-conta-de-tiroteio-22940137.html>Acesso em: 20 de Nov. de 2019.

autonomia da gestão referente a algumas questões estruturais que havia um ônibus estacionado no pátio da escola, durante anos ocupando o espaço de lazer no recreio e nas aulas de educação física. Segundo relatos, os estudantes não podiam ter acesso regular em horários de dias letivos a várias partes do colégio, pois viviam trancadas ou tinham portas completamente lacradas. Por isso, grande parte das demandas levantadas pelo "Ocupa Paulo Freire" foram elucidadas durante o processo de descoberta destes espaços e materiais, visto que os estudantes jamais imaginariam que a instituição contasse com todos estes compartimentos de salas e objetos úteis ao cotidiano escolar, descobertos após a ocupação.

Neste sentido, não vislumbravam, anteriormente ao movimento, que a instituição tivesse condições para lhes oferecer atividades curriculares de suma importância para a formação estudantil no contraturno, como informática educativa, aula de música, laboratório de ciências, além de atividades esportivas variadas com a utilização de outros equipamentos.

A situação administrativa da existência de "instalações fantasmas" chamava tanto a atenção das pessoas que visitavam o "Ocupa Paulo Freire" que o coletivo de mídia alternativa "Mariachi" produziu um curto vídeo[80] evidenciando as descobertas dos estudantes de materiais e salas trancadas durante a ocupação. Este vídeo que teve o compartilhamento de cerca de 40 mil pessoas no *Facebook* visibilizava estudantes dentro de uma sala de informática desconhecida com 10 computadores, 15 monitores e conexão de internet, além de instrumentos musicais guardados em um armário. Em seguida, mostram-sesalas, também desconhecidas, com pilhas de livros não distribuídos aos alunos. Muitos materiais didáticos e esportivos também foram encontrados em outras partes da escola. Nesta ocasião, os estudantes encontraram uma rede de proteção esportiva que puderam colocar na quadra de imediato. A falta desta proteção inviabilizava a utilização do espaço, pois a bola de esportes frequentemente caía na rua e muitas vezes não era encontrada, interrompendo as atividades. Também havia o problema de pombos, que subiam numa sustentação de concreto no teto e defecavam em cima das pessoas.

Na postagem[81] do dia 5 de maio de 2016 na página do movimento, foram evidenciadas as demandas educacionais e curriculares. Antes de elencarem o conjunto de sua pauta, os estudantes procuraram esclarecer aos responsáveis a motivação da constituição do movimento naquela conjuntura. No texto da publicação, constavam respectivas demandas do movimento:

---

[80] <https://www.facebook.com/coletivomariachi/videos/698750240264830/?v=698750240264830>Acesso em: 20 Nov. de 2019.

[81] <https://www.facebook.com/PauloFreireEmLuta/posts/1789842991249748?__tn__=K-R> Acesso em: 20 Nov. de 2019.

Quadro 8 - Postagem do dia 5 de maio de 2016

1-PRÉDIO PRÓPRIO JÁ! Há mais de 14 anos, o Colégio ESTADUAL Paulo Freire funciona num prédio alugado, dificultando assim algumas mudanças necessárias para o bom funcionamento da escola. Obras reestruturais no prédio, como: piscina aterrada no quintal da escola, a retirada de imagens religiosas contidas no prédio, que não representam um estado laico, vazamentos e infiltrações que assolam o cotidiano escolar, reestruturação de banheiros e vestiários da escola, entre outros. Pedimos também a retirada do ônibus contido no pátio do colégio que atrapalha a criação e funcionamento de uma cozinha e refeitório que pedimos que seja criado.
2- CRIAÇÃO DE UMA COZINHA E DE UM REFEITÓRIO A alimentação dos estudantes do C.E Paulo Freire é precária. Pedimos que seja providenciado um refeitório e uma cozinha para que seja servida, além do lanche, a merenda quente(almoço e janta) para que assim tenhamos uma boa alimentação.
3- SUPERLOTAÇÃO DAS SALAS DE AULA Como pode uma sala de aula com capacidade para 30 alunos caber 60? Essa situação compromete a qualidade do ensino, prejudicando assim alunos e professores. Exigimos salas de aula com no máximo 35 alunos por turma!
4-ABERTURA IMEDIATA DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA e dos instrumentos musicais. Acesso aos equipamentos esportivos para estudantes para qualquer finalidade, dentro da escola. Manutenção das redes da quadra de esportes, colocadas pelos alunos durante ocupação, para continuidade das atividades esportivas, possibilitando assim a utilização total dos espaços da escola.
5-REESTRUTURAÇÃO DA MANUTENÇÃO DOS EQUIPAMENTOS de som, áudio, vídeo, hidráulica, ar-condicionado, bebedouros, pintura e a compra imediata de um aparelho *Datashow*, para uso de alunos e professores, conforme suas necessidades.
6- NOVAS ELEIÇÕES PARA A DIREÇÃO, QUEREMOS poder ESCOLHER por meio de uma eleição democrática quem vai nos representar e dirigir a nossa escola, nós queremos que a nova gestão venha do meio de NOSSOS professores.
7- NOVAS ELEIÇÕES PARA UM GRÊMIO INDEPENDENTE, queremos poder ter uma eleição para escolhermos a chapa que vai nos representar e principalmente a INDEPENDÊNCIA dela para que possa fazer melhorias na escola e assim funcionar como deve.
REIVINDICAÇÕES ESTADUAIS:
1- ELEIÇÃO DIRETA PARA DIRETOR, GESTÃO DEMOCRÁTICA JÁ!
2- FIM DA PROVA DO SAERJ!
3- PASSE LIVRE IRRESTRITO, PELO DIREITO À CIDADE!
4- REFORMULAÇÃO DO ENSINO, POR UMA ESCOLA COM A NOSSA CARA!
5- PAGAMENTO IMEDIATO DOS PROFESSORES ATIVOS E APOSENTADOS!

Ao elencarem suas pautas de reivindicações na publicação, identifiquei que há demandas que se equivaleram neste processo com a pauta de outras ocupações como: pelo “fim da superlotação de turmas”, “novas eleições para direção”, “Fim do SAERJ”, “Passe livre!”,“reformulação do ensino” e “pagamento imediato dos professores ativos e aposentados!” e a demanda de um prédio próprio para a instituição e a melhoria da merenda juntamente com a construção de um refeitório que se constituem enquanto demandas específicas referentes às questões vivenciadas no cotidiano do “Paulo Freire”. Após a descoberta de salas desconhecidas e, ao obterem contato com equipamentos guardados, outras demandas foram elucidadas: abertura imediata da sala de informática e reestruturação destes equipamentos necessários para o funcionamento das atividades escolares e de uso docente.

No dia 5 de julho de 2016, os alunos publicaram, na página “Ocupa Paulo Freire”[82], uma postagem reivindicando maior quadro de funcionários de limpeza, porteiros, orientadores, inspetores e até mesmo diretor/diretora, pois o cargo se encontrava sem representante. Reivindicavam também melhores condições para a categoria de professores.

Figura 17 - Reivindicação do “Ocupa Paulo Freire” por um maior quadro de funcionários e corpo docente.

Fonte:https://www.facebook.com/PauloFreireEmLuta/photos/a.1782955705271810/1816570871910293/?type=3&theater> Acesso em: 13 de Dez. 2019.

Nos depoimentos estudantis, identifiquei a dificuldade em acessar os espaços de utilização coletiva da escola por conta da falta de autonomia institucional, em virtude do aluguel do prédio, comprometendo, assim, atividades letivas da escola e a formação discente:

> Lá da nossa escola era: prédio próprio, porque aquele prédio era... Ele era alugado do dono do Santa Mônica. E o cara, o cara até faleceu. Mo tramite, mas nós conseguimos. É a gente queria que muda... Que arrumasse a... A biblioteca, que a biblioteca era no prédio da escola e era ou... E aí na hora do intervalo trancavam o prédio. Então ou você lia ou você comia. Com isso, muita gente não ia pra biblioteca, por que você acha que as pessoas vão escolher o quê? Comer ou ler? Muita gente nem comida em casa direito tem com certeza as pessoas escolheriam comer.... o ar-condicionado era alugado.Tevemo confusão. Eu consegui um contato de um cara de lá de fora do Brasil que queria dar ar-condicionado, mas a diretora não aceitou. Foi o maior tramite. O caratava querendo dar os ar-condicionados. Ele ia dar pra todas as salas. A própria SEEDUC não aceitou doação. Que disse que não era legal. Queria entender por que que não é legal ar-condicionado bom ser aceito, mas tudo bem (Yolanda).

[82]https://www.facebook.com/PauloFreireEmLuta/

É questionado o reconhecimento do espaço como pertencente aos estudantes, como no caso da biblioteca, que fechava no momento de intervalo das aulas e refeições da escola. Por outro lado, a direção da escola certamente se via, muitas vezes, cumprindo ordens de vias burocráticas diante de uma estrutura alugada, ocasionando assim, entraves nas relações do diálogo com os discentes. Mas notemos que, na expressão "*Por que você acha que as pessoas vão escolher o quê? Comer ou ler?*", a demanda da alimentação escolar exerce uma hierarquização de escolhas no cotidiano estudantil em relação a uma demanda acadêmica. Neste caso, como já explicado na seção anterior do "Ocupa Compositor", essa reivindicação assume uma configuração de "demanda social", pois estaria relacionada à inclusão social ou equalização da pobreza, levando-se em consideração o perfil de classe popular do alunado na rede estadual.

O discurso estudantil alega, por sua vez, que a demanda educacional referente à climatização não deseja ser solucionada por vias da Secretaria de Educação através da expressão "*A própria SEEDUC não aceitou doação. Que disse que não era legal."* A SEEDUC, por sua vez, ao negar a autorização para se instalar na instituição ares-condicionados doados, também procurava obedecer a trâmites relativos aos contratos de licitação a serem respeitados pelos órgãos do Estado. Contudo, devido a pouca experiência do grupo discente com esses assuntos de cunho administrativo, foi atribuído um comportamento autoritário à secretaria de educação e à direção escolar com relação ao movimento, pela contraposição à doação.

O acirramento das tensões cotidianas possivelmente propiciou interpretações de uma constante oposição do lado contrário ao atendimento do conjunto das reivindicações. Neste sentido, Lopes (2014) tece a crítica de que é necessário conviver com as ambiguidades na política sem cerceá-las, admitindo imprecisões de projeto e evitando a pretensão de certeza dos essencialismos na significação. Diante da tentativa de se evitar a racionalidade obrigatória no jogo político, a mesma enfatiza:

> Não há sequer certeza em relaçãoao que se entende como "nosso lado", uma vez que a construção discursiva do coletivo no qual nos inserimos é também parte de nossa própria subjetivação. É com base nessa incerteza que é construída a solidariedade capaz de ampliar as cadeias de equivalência que potencializam mudanças sociais. Nesse movimento entre equivalência e diferença são produzidas mudanças a todo tempo, em todos os espaços, mudanças políticas na significação do mundo (LOPES, 2014, p.15).

Essas mudanças políticas, na significação de mundo, foram se modificando conforme a lógica da contingência. Existiram, por exemplo, direções escolares contrárias ao movimento em determinadas instituições ocupadas como asdo "Clóvis Monteiro" e "Cairu" que

ampliaram o diálogo com os estudantes após o término de ocupações e reconheceram o atendimento das demandas por conta da luta política estudantil. Outras direções como a do próprio“ Paulo Freire”, procuraram construir um espaço de gestão democrática de cunho participativo junto à comunidade escolar ou incentivaram a instauração de grêmios estudantis anteriormente proibidos no espaço escolar.

No entanto, durante o processo de disputa pelos significantes de qualidade da educação nas ocupações, vários tensionamentos foram estabelecidos nesta correlação de força dos dois lados. Vejamos a visão dos estudantes frente à atuação da gestão escolar no colégio:

> A escola estava totalmente precária. Entendeu? As salas de aula é superlotação. Ventilador. Tinha com ar-condicionado, mas o ar-condicionado não fazia nem... Nem... Não fazia nada. Não adiantava. A quadra era uma bosta. Vivia a gente sofrendo acidente. Os professores de educação física tiveram três acidentes num ano só. Não tem... A escola tava bem precária. Entendeu? É com uma direção autoritária demais. A gente era... A gente tinha que fazer tudo que ela quisesse. Não podia questionar.E eu sempre fui muito questionadora. Então achei... Achei que tinha alguma coisa pra mudar. E isso me motivou. Me motivou a mudança de ver que a gente podia sim melhorar. Que a gente podia tá criando uma nova escola. Uma escola de... Que os alunos pudessem opinar. Uma escola que os alunos pudessem escolher. Entendeu? Como funcionaria. E eu achei que a gente podia mudar então a gente começou a luta pra poder tá fazendo essas mudanças, né? Começo de tudo foi em relação à direção, por que a direção tava super contra. Entendeu? No primeiro dia ela... É eu até me lembro que ela começou a trancar a escola toda, porque não queria que a gente entrasse quando a gente acionou que a gente ia ocupar. Com muito, muito, muito desenrolo ela deu a chave. Saiu foi direto pra delegacia e denunciou a gente como se a gente tivesse tomando posse de uma coisa que não era nossa, sendo que é nossa. Entendeu? Aí eu comecei a... A achar ruim o que ela tava fazendo. E assim, a gente só reconhece quando algo tá ruim quando aquilo nos confronta. Quando aquilo nos incomoda e me incomodou. Como é que ela pode trancar a escola pros alunos se a escola é dos alunos. Entendeu? (Yolanda).

Interpretei a enunciação de demandas educacionais e curriculares vislumbrando um projeto de ordem do “futuro” da instituição escolar em que estudam através das expressões “*Que a gente podia tá criando uma nova escola.”*, “*Uma escola de... Que os alunos pudessem opinar.”.* Essa modificação no modelo educacional ou curricular da instituição, provavelmente, demoraria alguns anos para se concretizar neste espaço. Portanto, a enunciação desta demanda assume a defesa da “qualidade da educação” a médio ou longo prazo, ainda que não seja necessariamente enunciada diretamente.

Identifiquei o descontentamento da situação estrutural da instituição por conta das dificuldades encontradas pelos alunos devido à precariedade da instituição e a inviabilidade de espaços de diálogo. Contudo, também é enfatizada apenas uma única interpretação de que a direção se comportava de maneira autoritária. Sinaliza-se, neste discurso, a contraposição da gestão escolar ao movimento “Ocupa Paulo Freire”, mobilização até então de pouca familiaridade da categoria docente. É compreensível que, num primeiro momento de pouco

esclarecimento, a representante da direção escolar venha questionar a procedência de um movimento estudantil constituído dentro da instituição de sua responsabilidade. Ainda é enfatizado que, logo no primeiro dia, a diretora, depois de muita insistência, deu a chave ao movimento e, logo após, se encaminhou à delegacia para "denunciar" os estudantes, segundo a interpretação dos estudantes. É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que os estudantes tinham a liberdade e o direito à reunião assegurados pela Constituição, são os gestores educacionais que respondem judicialmente caso ocorra algum incidente criminoso no espaço escolar, ficando também sob sua responsabilidade a integridade física dos estudantes dependendo da situação ocorrida. Mesmo sob pressão, o ato de se conceder a chave aos estudantes é condenável do ponto de vista do julgamento da via institucional da Secretaria de Educação. O fato de uma representante da direção se dirigir a uma delegacia, também pode se configurar na tentativa de resguardo ou preservação de um corpo discente sob sua responsabilidade em alguma situação de confronto. São inúmeras responsabilidades que um gestor deve responder institucionalmente, e o ato de procurar uma delegacia nesta circunstância pode se configurar uma infinidade de sentimentos. Desta forma, Lopes, apoiando-se em Laclau (2001), concorda que, ao analisarmos o contexto da política, devemos combater o essencialismo por meio de análises entre particular e universal, considerando múltiplas verdades existentes (2014, p.15).

No entanto, embora possa ter havido certo pensamento binário por parte do movimento das ocupações acerca da posição da diretora, essencializando atitudes administrativas enquanto posições políticas, no movimento das ocupações aconteceram uma sucessão de episódios que comprovaram a ligação de algumas direções com representações da SEEDUC contrárias ao movimento. Alguns diretores mantinham se em contato até mesmo com o batalhão da Polícia Militar próximo a escola e solicitavam que pessoas próximas ou "desocupas" monitorassem os passos da ocupação. Por isso, há por parte do movimento de ocupações uma polarização ideológica justificável diante destes episódios.

Neste sentido, como todo movimento político passível de múltiplos questionamentos e divergências entre alguns grupos, o "Ocupa Paulo Freire" foi alvo de ataques e houve uma tentativa de invasão de "desocupas", causando pânico nos ocupantes. Este momento foi relatado na publicação[83] da página da ocupação no dia 6 de julho de 2016 e as imagens das reações de pânico dentro da ocupação podem ser vistas em um vídeo gravado de dentro da

[83] <https://www.facebook.com/PauloFreireEmLuta/videos/1816826475218066/?__tn__=kC-R&eid=ARDkNY0S-sJ1B8RQx78kZlma9DfpHE-vheocPW->Acesso em: 21 de Nov. de 2019.

instituição. Segundo relatos dos ocupantes, a polícia foi chamada ao local e permaneceu do lado de fora, sem exercer qualquer tipo de atitude durante o fato.

> Tivemos um ataque parecido com o do Mendes. Óbvio que não da mesma proporção, até porque o Mendes era uma escola maior. Tinha muito mais ocupa... Nós tivemos ataque. Teve pessoas da ocupação passando mal. Pessoal do "desocupa" chutando o portão quase derrubando. Nós chamamos a polícia. A polícia simplesmente ficou do lado de fora vendo todo fazer fuzuê. Ficaram quase quebrar o portão e ficaram olhando. Entendeu? Teve uma de manhã. Uma professora muito abençoada, né, pra não dizer ao contrário, que ligou pra polícia e dizendo que tinham prendido ela lá dentro. Que ela tava amordaçada. A gente deixou o policial entrar, porque não tinha nada que temer. Entrou, ela... Viu que não tinha ninguém e ela acabou ficando malvista, né? Esse foi o momento que foi assim crucial, porque eles viram que a gente tinha autonomia de fazer... Se ocupar de novo sim. Então nós somos fortes sim. E aí nesse dia veio... Veio Juizado de Menores, Secretária de Educação pra poder conversar com a gente e aí as coisas começaram a fluir mais ainda (Yolanda).

Interpretei que tal depoimento estudantil se inicia relatando a rejeição sofrida no ataque por parte dos "desocupas". Em seguida, levantam-se fatos com termos irônicos atribuídos à determinada professora que denunciou a ocupação por não creditar a devida seriedade ao movimento. Diante desta sequência de fatos conturbados no campo das disputas, ocorre, por fim, a aproximação de instâncias representativas para conversar com o movimento sobre as demandas reivindicadas pelo "Ocupa Paulo Freire". Após situações de instabilidade política, o diálogo foi estabelecido por diferentes representações, ainda que com a defesa de projetos de educação distintos. Embora não houvesse a garantia inicial do atendimento às demandas ou concordância com a pauta das ocupações pelo outro lado, todas as partes se dispuseram a dialogar naquele momento, algo pouco recorrente no atual modelo de democracia vigente no campo da política.

Ao criticar o modelo de democracia deliberativa vigente em seus estudos, Mouffe (2015, p.19) defende que as identidades são constituídas num território precário e sempre vulnerável, sem que as relações políticas sejam entendidas como representações de identidades pré-constituídas. Ela diz que, para a compreensão da relação constitutiva de poder, implica abandonar o ideal de uma sociedade democrática como a realização de perfeitas harmonias ou transparências. Deste modo, ao explicar a óptica do "pluralismo agonístico", ressalta que:

> Vislumbrando a partir da ótica do "pluralismo agonístico", o propósito da política democrática é construir o "eles" de tal modo que não sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas como adversários, ou seja, pessoas cujas ideias são combatidas, mas cujo direito de defender tais ideias não é colocada em questão. Esse é o verdadeiro sentido, a qual não requer a condescendência para com ideias que opomos, ou indiferença diante dos pontos de vista com os quais discordamos, mas requer, sim, que tratemos aqueles que os defendem como opositores legítimos. A

> categoria "adversário", todavia, não elimina o antagonismo e ela deve ser distinguida da noção liberal do competidor com a qual ela é identificada algumas vezes. (MOUFFE, 2015, p.20).

A aproximação da categoria "adversário", compreendendo o "outro" como um oponente de projetos ou ideias, e não um inimigo a ser combatido, pode ser verificada no cotidiano escolar após as ocupações. Diante desta inevitável convivência escolar retomada entre grupos que possuíam diferentes percepções sobre as ocupações, podemos identificar um princípio de "pluralismo agonista" ao se respeitar o adversário que pensa diferente:

> Eu acho que nada permanece da mesma forma diretamente, porque todo mundo que esteve envolvido mudou de alguma forma. Então quando mudou ninguém foi mais o mesmo, inclusive os alunos. Os que eram contra a ocupação. Porque também tinha uma camada contra a ocupação. Também foi aberto odiálogo com essas pessoas. Então elas viram o nosso lado, ouvimos o dele. O deles... Então eu creio que ninguém voltou igual. Nem a direção, nem a estrutura da escola, Nem os professores e nem os alunos é se tornaram o mesmo. Eu creio que ainda exista, uma força maior atrás da direção que não deixa a coisa fluir como deve ser, mas eu creio que o que pudemos fazer naquela época foi feito e o que deu pra mudar mudo(Claudia).

O diálogo e o reconhecimento da existência da diferença entre os grupos, sem impor a necessidade de suprimir as ideias opostas de maneira autoritária, abriu a possibilidade de um diálogo, reconhecendo também a possibilidade do conflito ao longo do ano letivo. Ao mencionar que: "*eles ouviram o nosso ladoe nós ouvimos o deles"* e "*ninguém voltou igual*", permite uma leitura, com base em Mouffe, de que as paixões podem ser mobilizadas em torno dos objetivos democráticos e o antagonismo transformado em agonismo (2015, p.21). Mouffe (2015) esclarece, ainda, que a democracia pluralista não pode alcançar um consenso na esfera pública. Por isso, se deve estabelecer que o consenso, sempre conflituoso, é um processo temporário de uma hegemonia provisória.

Ainda segundo relatos dos estudantes, identifica-se atualmente na gestão do "Colégio Paulo Freire" a tentativa de diálogo entre o corpo discente e a direção, embora ainda possuam divergências políticas não tão passíveis de consensos referentes ao cotidiano da escola. Mesmo assim, há o reconhecimento da direção da escola com relação ao protagonismo estudantil e às ações realizadas pelo coletivo de estudantes no período pós-ocupações.

4 AS ARTICULAÇÕES DAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS COM OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO GREVISTAS (SEPE E FAETEC)

Este capítulo apresenta a identificação do corte antagônico apresentado entre cadeias discursivas de movimentos de professores (SEPE e SINDPEFAETEC) que se articularam ao movimento de ocupações de escolas. Considerei importante nesta pesquisa trazer o movimento de professores, na medida em que ele foi central nesta luta política e contribuiu tanto para a força quanto para a significação do movimento de ocupações.

Tais articulações de demandas foram constituindo em um discurso em defesa da qualidade da educação, através de suas equivalências,que produziu significações tanto de ocupantes quanto de grevistas – identidades existentes apenas neste movimento político. Tais articulações foram favorecidas porque ambos os movimentos se constituíram como antagônico o projeto do governo Pezão, interpretado como neoliberal.

Dessa maneira, o corte antagônico entre o discurso do movimento da educação unificado (ocupações de escolas do Rio de Janeiro, SEPE e SINDPEFAETEC), articulado ao discurso das ocupações, estabeleceu uma fronteira entre “nós” e “eles” frente ao discurso do governo Pezão. Esta divisão se fortaleceu a partir das circunstâncias da unificação das pautas e em momentos conflituosos de negociação das reivindicações.

No caso do movimento de professores, focalizo as disputas sobre o sentido da qualidade na educação e significação do currículo, por considerar que tais sentidos foram os que mais propiciaram a articulação com o movimento de ocupações.

Foram nove professores entrevistados (cinco professores da rede estadual de educação e quatro professores da Rede FAETEC). Os nomes dos professores selecionados para as entrevistas desta pesquisa também foram modificados, visando preservar essas informações mediante seus espaços de atuação, como instituições escolares e sindicatos classistas. Certamente este grupo de entrevistados não expressa uma totalidade das interpretações do movimento, mas na medida em que busquei atores sociais atuantes expressivamente do processo, considero que seus depoimentos permitem entender sentidos e significações que circularam nesse movimento e o constituíram.Esta etapa da pesquisa da tese em específico, não tinha o intuito de analisar um volume expressivo de entrevistas de professores da Rede Estadual (foco da pesquisa) em relação a Rede Faetec pois a interpretação da empiria focalizou a constituição das cadeias articulatórias destes dois movimento de professores a partir da unificação com as demandas estudantis no movimento de educação.

4.1 As Demandas Do Movimento De Educação Do SEPE E As Ocupações

Figura 18 -Movimento de greve do SESPE em 2016.

Fonte: https://www.intersindicalcentral.com.br/crise-do-estado-do-rio-de-janeiro-e-posicao-do-sepe/#.XjN 0omhKjIUAcesso em: 03 de Jan. 2020.

Precisamente no ano de 2015, o Rio de Janeiro vivia um período que o governo estadual denominou como sendo de “crise”., A gestão do governo do Estado começou a parcelar o salário dos servidores públicos e a acabar com os contratos das empresas terceirizadas que prestavam serviços de base, por meio da demissão de milhares de funcionários.

Nesta mesma época, também não se garantiu o financiamento para manutenção das instituições, resultando em fechamento de escolas, bibliotecas, hospitais e fundações (FERNANDES, 2017, p 47.).

Desta maneira, esse quadro econômico afetou significativamente também os recursos básicos para a estrutura cotidiana das escolas estaduais, faltando, assim, alimentação, salas de aulas climatizadas, utensílios de higiene, material de escritório e os próprios recursos humanos. As declarações públicas dos representantes do governo, justificando futuras medidas consideradas impopulares, apontavam para a queda e redução do preço do petróleo, gerando um rombo no orçamento estadual e, consequentemente, dívidas bilionárias com fornecedores, atrasos de pagamentos de servidores ativos e aposentados, e cortes em programas sociais. Controversamente, bilionárias isenções fiscais foram concedidas a grupos empresariais instalados no Rio de Janeiro, e havia uma folha de pagamento em que um terço das despesas correspondia a valores pagos por cargos comissionados. Os megaeventos, como

Copa do Mundo e Olimpíadas, realizados em 2014 e 2016, respectivamente, demandaram investimentos astronômicos, e um contingente expressivo de pessoas se organizou em manifestações contrárias aos altos gastos do governo[84], uma vez que milhares de pessoas foram afetadas, no ano de 2016, pelas chamadas "medidas de austeridade" da crise do Estado (COSTA, 2017).

O professor e pesquisador da Faculdade de Economia da UERJ, Bruno Sobral, em seu artigo intitulado "*A crise econômica de forma didática*" (2017), enumera as etapas que desembocaram na engrenagem da crise do Estado, tendo como consequência principal para os setores públicos a aplicação do apelidado "pacotes de maldades" [85]. Estas medidas afetavam significativamente a situação dos servidores públicos do Estado do Rio de Janeiro, reduzindo seus planos de carreira, aumentando a contribuição previdenciária e adiando os reajustes salariais para 2019.

Após meses de intensa pressão e tentativa de negociação dos movimentos sociais junto às representações do governo, o pacote é aprovado[86] no dia 24 de maio de 2017 na ALERJ. O governo insiste na justificativa de que o aumento da contribuição previdenciária dos servidores permitiria equilibrar as contas dos cofres públicos, garantir o pagamento de salários e evitar demissões dos servidores.

Os efeitos deste endividamento crescente que ocasionou a crise de Estado do Rio de Janeiro não foram decorrentes apenas de problemas referentes à gestão estatal e sim nacional, em que o governo federal, presidido por Michel Temer, assume apenas um papel de credor, sem articular politicamente problemas locais de crises econômicas, afetando, assim, prioritariamente, os setores públicos da sociedade.

Deste modo, tais medidas representaram expressivos cortes no setor da educação e os servidores estaduais do Rio de Janeiro, dessa área, decidiram deflagrar uma greve estadual em assembleia realizada no Clube Municipal, no dia 20 de fevereiro de 2016 [87]. O Sindicato Estadual de Profissionais de Educação (SEPE) aprovou essa greve com unanimidade, entre funcionários, professores e aposentados, na presença de mil funcionários. Esse processo se

---

[84] O Comitê Popular da Copa do Mundo e Olimpíadas foi uma frente criada em época anterior aos megaeventos e tinha como objetivo denunciar as violações de direitos humanos no Rio de Janeiro em função da Copa de 2014 e das Olimpíadas. Nesse comitê, os cidadãos participavam das discussões relacionadas ao direito à cidade. Disponível em: <https://fundodireitoshumanos.org.br/projeto/comite-popular-da-copa-e-olimpiadas-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em 07 Nov. de 2019

[85] https://oglobo.globo.com/opiniao/pacote-de-maldades-22613532. Acesso em 07 de Nov. de 2019

[86] https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/05/24/alerj-aprova-e-servidores-do-rio-pagarao-mais-por-previdencia-protesto-tem-conflito.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em 07 de Nov. de 2019

[87] Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/03/profissionais-da-educacao-do-rj-entram-em-greve-diz-sindicato.html>. Acesso em: 07 de Nov.2019

transformou na mais extensa mobilização desse caráter na história da luta sindical da rede[88]. A deflagração deste movimento contabilizou o total de 147 dias de paralisação dos profissionais de educação, tornando-se posteriormente a Greve mais extensa da história do movimento de educação.

O início da greve, previsto para 2 de março de 2016, tinha como pautas: melhores condições de trabalho, face à demissão dos terceirizados; revisão nas aposentarias dos servidores; contraposição aos benefícios concedidos a empreiteiras e concessionárias; pagamento imediato do décimo terceiro salário, parcelado em 5 vezes, segundo boletim e panfleto do SEPE, publicado no *site* desse sindicato em 24 de fevereiro de 2016[89].

Além disso, o governo Pezão pretendia enviar um Projeto de Lei de Responsabilidade Fiscal, modificando a alíquota da contribuição previdenciária dos servidores estaduais de 11% para 14%, revisando e alterando aposentadorias, e impedindo, consequentemente, reajustes salariais futuros. Posteriormente, seriam incorporadas à pauta de reivindicações da categoria de docentes as condições de trabalho do professor em sala de aula, como 1/3 de tempo de planejamento, lotação de matrículas em apenas uma escola e a efetivação de enquadramento por formação do plano de carreira dos professores; gestão democrática nas escolas, com a eleição de diretores e participação na reformulação de práticas curriculares e pedagógicas inerentes ao cotidiano da escola (OLIVEIRA, 2017).

A demanda dos profissionais de educação referente a 1/3 de planejamento reivindicava no âmago da natureza do debate da categoria sindical, a dimensão da autonomia do trabalho docente , repensando relações do processo de ensino aprendizagem e práticas pedagógicas para além de execução de tarefas e cumprimento de normas da gestão escolar. Assim, a concepção de tempo de trabalho não seria somente fragmentado a ideia de exercício de função em sala de aula, reivindicando a possibilidade de serem remunerados durante este tempo estudo, planejamento ou formação. A demanda relacionada à lotação em uma escola resgata junto a categoria sindical, a reivindicação histórica da dedicação exclusiva, permitindo aos professores fortalecer o vínculo profissional e sócio afetivo entre a comunidade escolar. Mas sem dúvida alguma, a demanda relativa a gestão democrática nas escolas resgatava o sentido da autonomia dos diretores com relação às ações do Estado,ampliando o poder de decisão sócio política das instituições escolares.No momento em que não havia eleição direta para diretores, as comunidades escolares perdiam sua força e poder de articulação nas decisões nos aspectos: políticos, pedagógicos e administrativos das instituições. A indicação de direção

[88]Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=6697>. Acesso em: 05 de Dez. 2019.
[89] Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=6705>. Acesso em: 05 de Dez. 2019.

escolar por confiança da gestão da SEEDUC induzia algumas vezes este ator a possuir certa condescendência com as políticas vigentes em curso. Este/esta diretor/diretora por vezes introjetava uma postura fiscalizadora e com pouca identificação de sentido de igualdade junto ao coletivo de professores das instituições.

Todas estas demandas foram incorporadas a pauta do Comando de Greve da Rede Estadual de Educação. Após o término da Greve, o SEPE divulgou, no dia 12 de setembro de 2016, em seu boletim[90] destinado 'a categoria de profissionais de educação, todas as demandas reivindicadas, atendidas e não atendidas durante o seu movimento:

Quadro 8 - Boletim SEPE divulgou do 12 de setembro de 2016

1) Escolha do diretor de escola pelo voto: CONQUISTADO e publicado no Diário Oficial de 06/06/2016. O calendário está sendo regulamentado, mas as escolas ocupadas terão eleição ainda em dezembro de 2016. As demais, no primeiro semestre de 2017;**2) Abono dos dias em que ocorreram paralisações e greves: CONQUISTADO** e publicado no Diário Oficial de 13/05/2016 (abonado, para todos os fins, de 1993 a 13/05/2016) – a SEEDUC afirmou que abonará o período de 13 de agosto em diante;**3) Fim do parcelamento de salários**: ativos vêm recebendo integralmente. Os aposentados só tiveram o pagamento regularizado, sem parcelamento, a partir de junho de 2016**; 4) Licença Especial para docentes sem precisar esperar pela aposentadoria: CONQUISTADO** – publicado ato em 06/05/2016; **5) 30 horas para funcionários administrativos das escolas: CONQUISTADO –** ALERJ aprovou, em 22/06 (lei nº 7.422/2016), e já foi sancionada pelo governador, tendo sido publicado em Diário Oficial no dia no 24 de agosto. Vitória histórica!;**6) 30 horas para inspetores escolares:** o SEPE está negociando na ALERJ, junto com uma Comissão de Inspetores, a aprovação de uma lei específica para que os inspetores também tenham direito às 30 horas. Já foi feita uma minuta para um projeto de lei; o líder do governo na Assembleia Legislativa e a Comissão de Educação da ALERJ assumiram o compromisso com o sindicato de atuarem para que este Projeto de Lei seja votado o mais rapidamente possível; 7**) Exoneração do Secretário Antônio Neto - CONQUISTADO8) Nenhuma disciplina com menos de dois tempos: CONQUISTADO para Filosofia e Sociologia –** publicado em Diário Oficial em 06/06**;9) Artes e Línguas estrangeiras com dois tempos em todos os anos:** em negociação no GT Pedagógico, que terá reuniões nos dias 14 e 21/09 ; **10) Arquivamento do Projeto de Lei do governo de reforma do Rioprevidência:** o Projeto de Lei foi retirado da pauta de emergência. A direção organizará a participação da educação na luta nacional, em Brasília, contra o projeto de reforma da previdência. **11) Fim do pagamento de bônus por metas pré-estabelecidas: CONQUISTADO; 12) Uma matrícula, um professor por escola: CONQUISTADO –** 92% dos professores já estão em uma só escola – há o compromisso do governo de atingir 100%; **13) Enquadramento por formação:**

[90] http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim778.pdf. Acesso em 05 de Dez. de 2019.

Quadro 8 - Boletim SEPE divulgou do 12 de setembro de 2016

CONQUISTADO – o calendário, divulgado anteriormente pela SEEDUC, será publicado. Eis o calendário: o pagamento relativo a 2016 será regularizado até o fim do ano e os anos anteriores serão pagos a partir de 2017.**14) Retorno do calendário anterior de pagamento:** ainda em negociação; **15) Reajuste salarial de 30%:** sem proposta; **16) Realização de concurso público para funcionários técnico-administrativos:** sem proposta**; 17) 1/3 de planejamento: o governo recusou a proposta aprovada pela assembleia da categoria realizada ainda em maio – a negociação continua; 18) Educação Indígena: APROVADO** na ALERJ um Indicativo ao Executivo para a criação dos cargos de Professor indígena I e II. O governador ainda não acatou; o processo está na SEPLAG**.** Foi incluído no acordo final a publicação do Conselho de Educação Indígena do Rio de Janeiro e sua convocação imediata. Outra conquista foi a redução do interstício dos contratos dos professores indígenas que antes precisavam aguardar o interstício de 12 meses para a recontratação, agora este prazo foi reduzido para 30 dias. **19) Fim do SAERJ: Não será mais meritocrático e sim relacionado ao ENEM. Vitória da luta!;**20) **Descentralização da Perícia Médica: CONQUISTADO; 21) Fim da GIDE[91]:** foi feita a redução do número de GIDEs, mas o SEPE continua cobrando a sua total extinção.

Há demandas que foram atendidas (diante da palavra “conquistada”) e outras ainda se encontravam em momento de negociação mesmo após o movimento de Greve findar. As demandas conquistadas destacadas representariam o que Laclau definiu como “demandas democráticas”, pois as reivindicações foram atendidas. No entanto, o autor esclarece em sua teoria que as demandas democráticas só permanecem isoladas com relação ao processo de equivalência (LACLAU, 2013, p.129). Ou seja,ela apenas não estabelecerá relação com outras demandas, pois ela foi atendida. Quanto às outras demandas em negociação, definidas por Laclau como demandas populares, estão abertas à equivalência com uma pluralidade de outras demandas.Ao se deflagrar o fim da Greve Estadual, muitas dessas demandas flutuam novamente e assumem outros traços.

Na ocasião da Greve, foi notório observar o fortalecimento da reivindicação dos professores no momento da consolidação do processo das ocupações na rede estadual de educação. O movimento possibilitou conquistas importantes em diferentes instituições e estimulou a participação desses atores em defesa da educação após o fim do movimento (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

---

[91] A Gestão Integrada na Escola (GIDE) foi formulada pelo Instituto Falconi sendo introduzida na rede de ensino do Rio de Janeiro em 2011. Tal modelo previa um modelo gerencial de controle de resultados e racionalização de recursos humanos, tendo como objetivo principal, melhorar a ultima classificação do IDEB de 2010 da rede estadual de educação quando criada.Seu modelo se desdobrou no sistema de avaliação do SAERJ, organização de um plano de metas e gratificações por metas atingindas. As reações contrárias do SEPE ao modelo da GIDE podem ser encontradas nos estudos de LAPA e LAMOSA(2016) http://r1.ufrrj.br/ciencia/ForumXI/trabs/pdf/028.069.537.pdf

Esta participação dos estudantes junto ao movimento de professores é ressaltada em alguns boletins[92] do SEPE durante a Greve, até mesmo no momento inicial em que estes atores sociais não possuíam o movimento de ocupações tão consolidado no cenário político do Rio de Janeiro:

> Greve estadual ganha força com a participação dos estudantes e comunidades escolares. Uma das marcas da greve estadual, iniciada no dia 02 de março, é a forte participação de estudantes e das comunidades escolares, que tem saído às ruas para dar seu apoio à paralisação dos profissionais de educação e exigir do governador Pezão o fim do ataque aos servidores estaduais. (SEPE, 2016, p.1)

Após o apoio frequente dos estudantes e a consolidação do movimento de ocupações de maneira mais orgânica, o SEPE passou a acompanhar as informações das escolas ocupadas, posteriormente vindo a unificar suas reivindicações no movimento de educação.

4.2 A greve Do Movimento FAETEC E As Ocupações

Figura 19 - Movimento de Greve do FAETEC em 2016.

Fonte: https://extra.globo.com/emprego/servidor-publico/governo-do-rio-altera-calendario-eleva-parcelas-de-salarios-dos-servidores-veja-as-datas-os-valores-20756238.htmlAcesso em: 03 Jan 2020.

A Greve da FAETEC (Fundação de Apoio a Escola Técnica) possui especificidades referentes ao atendimento relativo ao ensino intelectual e técnico que se diferenciam das demandas dos ocupantes de escola e professores pertencentes a Rede Estadual de Ensino.

[92]https://midiainformal.wordpress.com/2016/03/14/milhares-de-educadores-na-assembleia-das-escolas-estaduais-decidem-pela-continuacao-da-greve/. Acesso em 10 de maio de 2020

A rede FAETEC deflagrou Greve no dia 7 de abril de 2016, juntamente com mais 30 sindicatos de servidores públicos estaduais que aderiram ao movimento[93]. Segundo o jornal "O Globo", publicado no dia 6 de julho de 2016, após cerca de quatro meses (126 dias), o movimento decidiu encerrar a Greve. A coordenação do SINDPEFAETEC[94]conseguiu que a negociação das pautas referentes ao abono funcional e pontos dos grevistas fosse atendida mediante o retorno às atividades e reposição das faltas. Outros pontos negociados também foram: a implementação do plano de carreira em 60 dias a partir da Greve e a permanência dos estudantes do Ensino Fundamental para o Médio na Fundação.

O trabalho de tese de doutorado de Maria Clara Fernandes, intitulado "*O governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro*" e vinculado ao Programa Estudos da Subjetividade (UFF), analisa parte do processo de ocupações de escola na Rede FAETEC. Segundo estudos de Fernandes (2017, p.140), o imaginário social considera que o ensino técnico seja destinado às camadas mais desfavorecidas, que não têm acesso ao ensino superior. No entanto, a renda média que circula entre os estudantes que se inserem na FAETEC tem variação entre classe média, classe média alta e pobre.

A primeira ocupação de uma escola da Rede FAETEC se constituiu no dia 5 de abril de 2016. Segundo Viera (2017, p.100), esse movimento se constituiu quando nesse mesmo dia os estudantes ocuparam a primeira unidade na instituição Helber Vignoli Muniz, de Bacaxá (Saquarema). Em seguida, estudantes de diversas unidades foram aderindo ao movimento, como as escolas estaduais Juscelino Kubitscheck, João Barcelos, Oscar Tenório, Visconde de Mauá, Adolfo Bloch, Santa Cruz, além da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ) e Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM). Das 14 unidades da rede ocupadas, 11 chegaram a ser ocupadas por estudantes e 10 instituição permaneceram no movimento de ocupações.[95]

Conforme Fernandes (2017, p.100), reivindicações comuns à maioria das escolas técnicas giravam em torno do pagamento dos terceirizados (que não recebiam há três meses), manutenção e melhoria dos recursos oferecidos pela escola, repasse de verbas, passe livre estudantil, retorno de garantia da merenda para o horário noturno, pagamento de servidores e eleição direta para diretores.

---

93 http://ptdocz.com/doc/1585188/boletim-da-greve-da-rede-estadual Acesso em: 7 Nov. de 2019.

94 http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/07/apos-126-dias-de-greve-aulas-na-FAETEC-em-campos-rj-voltam-na-2.htmlAcesso em: 07 deNov. de 2019.http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/07/apos-126-dias-de-greve-aulas-na-FAETEC-em-campos-rj-voltam-na-2.htmlAcesso em 07 de Nov. de 2019

95 http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/olimpiadas-garantidas-educacao-a-mingua

Especificamente a reivindicação de eleição direta para diretores mobilizou significativamente o movimento de ocupações da Faetec. Conforme notícia publicada pelo portal Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz) publicado no dia 24 de junho de 2016, os alunos alegavam que as direções vigentes de diferentes instituições deslegitimavam as decisões movimento de professores, dos grêmios estudantis e da comunidade escolar como um todo em assembléias gerais. Esta demanda foi assegurada ao final do movimento de ocupações da Faetec tal como na Rede Estadual de Educação. Os ocupantes exigiam também que o presidente da Faetec fosse escolhido também através de eleições diretas e não através da nomeação feita pelo governador como é realizada.

O movimento de ocupações da Faetec também reivindicava a abertura de contas e transparência de contratos da Faetec, exigindo maior rigor na fiscalização da prestação de serviços das empresas tercerizadas e reformulação do Sides, sigla para Sistema de Descentralização, uma verba destinada ao custeio de escolas que não estava sendo paga regularmente.

Outras reivindicações[96] também foram incorporadas à pauta do movimento, como acesso direto do ensino fundamental da FAETEC para o Ensino Médio, problemas de infraestrutura, retorno de verbas SIDES (descentralizada), sucateamento de laboratórios e falta de segurança. Não encontramos nenhuma pauta formal do movimento unificado do "Ocupa FAETEC" [97] em página oficial de Facebook.

Especificamente, a questão da qualidade ou escassez da merenda escolar foi uma demanda que mobilizou significativamente a constituição dos movimentos de ocupação de escola da rede FAETEC, pois a instituição possui natureza integral para o corpo discente. A falta de alimentação nas instituições técnicas veio a alterar a regularidade dos turnos das aulas, realocando o dia letivo para apenas um turno e trazendo transtornos para os professores e estudantes com relação à nova dinâmica de efetivação das aulas. Numa das entrevistas realizadas com o professor Mauro da Rede FAETEC, unidade Visconde de Mauá, localizada em Marechal Hermes, o mesmo afirma:

> De limpeza, a segurança e manutenção do campus. Ao mesmo tempo a merenda também... E nem merenda e nem almoço era já oferecido. Ele cortou a alimentação dos cursos noturnos. Isso se mantém até hoje. Ou seja, antigamente todos os cursos da FAETEC, fossem de ensino médio, fossem de ensino superior, fossem de supletivo, fossem de EJA, poderiam perfeitamente a ter acesso aos lanches e as refeições. Eles cortaram pro ensino noturno a refeição. E o ensino técnico se não tem alimentação, ele só pode funcionar no turno. Então a gente funcionava turno assim:

---

96 https://sindpeFAETEC.org.br/?p=5509. Acesso em 09 de Nov. de 2019

97 https://www.facebook.com/pg/Ocupa-FAETEC-1070560383016655/posts/. Acesso em 08 de Nov. de 2019.

> uma semana de manhã, uma semana à tarde. Uma semana de manhã, uma semana à tarde. (Professor Mauro - Ocupa FAETEC - Visconde de Mauá)

A demanda referente à "merenda escolar" ocasionava a falta em dias letivos de muitos alunos na escola e inviabilizava a permanência do alunado de cursos noturnos, geralmente mais proletarizados. A questão da alimentação afetou o processo de ensino e aprendizagem do estudante da classe popular ou ocasionou a evasão dos estudantes que dependiam efetivamente destas refeições regulares para que se mantivessem na instituição. Neste caso, uma demanda educacional relacionada a questões sociais de acesso e permanência ao ensino, como a merenda, acabou interferindo na demanda curricular da instituição relacionada ao alcance de resultados através do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo reportagem da EBC[98] (Empresa Brasileira de Comunicação), emitida no dia 5 de julho de 2016, foram, ao todo, 10 escolas técnicas ocupadas durante a permanência do movimento. Os estudantes reivindicavam pautas para resolver questões, tais como escassez de merenda e falta em turnos integrais, sucateamento de laboratórios, superlotação de sala de aula, recarga insuficiente do Riocard, falta de segurança nos campus, questões de precariedade na infraestrutura das unidades, oferecimento de uniformes aos estudantes, profissionais nutricionistas atuando nas unidades e um canal permanente de atendimento à comunidade escolar e gestão democrática nas escolas.

Em assembleia[99] realizada no dia 2 de março de 2016, os servidores estaduais da FAETEC, representados pelo SINDPEFAETEC (Sindicato Estadual de Profissionais da FAETEC), decidem entrar em greve por tempo indeterminado. A decisão da categoria em deflagrar greve se concentrou em três eixos[100] de demandas referentes a carreira: reajuste salarial de 36, 47%, a chamada imediata dos concursados e a aprovação da PCS (Plano de Cargos e Salários). Embora o SINDPEFAETEC não elenque em seu site oficial uma pauta de reivindicações ordenada em seu site, em partes da Carta Aberta explicativa, dedicada a comunidade escolar, é possível perceber suas principais demandas perante a deflagração da greve:

---

98 http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/unidades-da-FAETEC-no-rio-devem-ser-desocupadas-nesta-quarta-feira. Acesso em 08 de Nov. de 2019

99 https://sindpeFAETEC.org.br/?p=4456https://sindpeFAETEC.org.br/?p=2027. Acesso em: 09 de Nov. de 2019

100 https://sindpeFAETEC.org.br/?p=4456 Acesso em: 09 de Nov. de 2019

Quadro 9 - Carta Aberta

Na FAETEC, a situação não é diferente: em nome do corte de custo puro e simples, sem levar o fator social que é inerente a um sistema educacional, o presidente da FAETEC, Wagner Victer, incorre em várias ações que implicam na queda da qualidade dos serviços prestados à população por parte da Fundação.**Foi cancelada ajanta do noturno; no almoço, foi imposto um cardápio de baixa qualidade, motivo de várias denúncias na grande mídia; foram criadas inúmeras restrições para a alimentação dos servidores (que não possuem auxílio-alimentação). Victer também criou o critério da 'otimização' de turmas, gerando salas de aula superlotadas. A infraestrutura dos laboratórios e das salas de aula é de baixa qualidade, muitas das vezes se tornando locais insalubres, fato que também é alvo de denúncia na grande mídia. Temos a realocação de professores sem a devida transparência. Além disso, sem nenhum debate, tivemos fechamento de cursos, supressão de vagas para novas matrículas na FAETERJ de Paracambi, além de uma visível indicação de desmonte das FAETERJs, responsáveis pelo ensino superior tecnológico na FAETEC, por meio de 'otimização de gestão' e ausência de investimentos**. Isso tudo gera insegurança nas comunidades escolar e acadêmica. No nível funcional, o presidente da FAETEC, cumprindo uma agenda de estado mínimo, implantada sem alarde pelo governo do estado, **não contribui para resolução dos sucessivos atrasos do Vale transporte,** direito que conquistamos com muita luta, e que na sua falta impõe seríssimas dificuldades ao servidor em se deslocar para seu local de trabalho. Também estamos cobrando o andamento da maior vitória dessa categoria, **que foi a implantação da lei do nosso atual PCS,** que ainda não está progredindo os servidores, e essa tarefa agora é pura e simples responsabilidade da administração da FAETEC. O **parcelamento do 13º salário, a mudança do calendário de pagamento para o 7º dia útil, ao invés do 2º, a falta de reposição salarial em 2015 e a não apresentação de um índice de 2016**, são mais exemplos que o governo Pezão quer transferir a responsabilidade da crise para o servidor, além da população. E como desfecho desse teatro de horrores, o **governo envia à ALERJ um "pacote de maldades", que tem como ponto alto o aumento do desconto do Rioprevidência em 3% (passando de 11% para 14%), e a possibilidade de congelamento dos salários dos servidores por uma década.**

Conforme informações do site oficial do SINDPEFAETEC, o que mobilizou a greve dos professores da FAETEC foi a valorização salarial na carreira docente. No entanto, o cerne principal das ações do governo Pezão acabou sendo o processo de "otimização das turmas" e "corte da merenda", superlotando salas de aula e prejudicando substancialmente a qualidade de ensino e regularidade, segundo os profissionais de educação da rede. Desta maneira, a demanda por melhor valorização salarial foi se esvaziando o sentido particular no movimento de professores e as demandas relativas a "melhores condições de ensino" e "merenda escolar para todos os turnos", representando provisoriamente o movimento unificado entre professores do FAETEC e ocupações de escola da rede.

Ao final do movimento de ocupações da Faetec, os estudantes elencaram como demandas atendidas, eleição direta para diretor/ diretora nas instituições como já ressaltado anteriormente, o compromisso da instituição oferecer uniforme gratuito, melhorias na forma de uso e aumento na quantidade de passagens do cartão Rio Card destinado ao transporte público e compromisso no respeito de número máximo de 35 alunos por sala de aula e outras configuração de dinâmica no Conselho Escolar.

Ao final da Greve, a pauta dos profissionais da Educação da Faetec sofreu determinada derrota ao se aprovar na ALERJ(Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro) o PL 1786/2016, reduzindo a carga de 40 horas para 30 horas mas restringir esta conquista apenas a profissionais da educação vinculados a SEEDUC.

4.3 O que dizem os professores sobre as articulações das demandas das ocupações com suas greves Na Educação?

Na explicação do professor, havia determinadas áreas do conhecimento ou disciplinas contidas na grade curricularque se interligavam à formação de outras áreas de conhecimento. Quando o professor se refere ao secretário de educação como uma figura truculenta, o mesmo também se refere à falta de compreensão diante da necessidade de um conjunto sistêmico de conhecimentos que forme esse profissional, seja para o universo acadêmico ou o mundo do trabalho. A ênfase em enxugar recursos públicos, para o professor, esvazia o sentido de áreas do conhecimento de Humanas, como Psicologia. Segundo esse profissional de educação, o descaso da gestão do governo com a natureza pedagógica da FAETEC e a falta de compreensão em relação ao sentido curricular da instituição propiciou um processo de sucateamento na rede FAETEC. A alteração na dinâmica da organização curricular também se apresentou como uma problemática. O professor descreveu a sua dificuldade em conciliar sua disponibilidade a uma nova carga horária modificada. A efetivação das aulas letivas também passou a ser realizada num espaço maior de tempo, o que dificultava a periodicidade do acesso aos conteúdos e andamento das disciplinas. Estas mudanças, por sua vez, trouxeram condições estruturais desfavoráveis aos estudantes que comprometiam até a segurança ao estudar, ao ponto de animais silvestres e parte do gramado começarem a invadir as estruturas do campus.

Diante dessas situações, é possível identificar a constituição do movimento de ocupações a partir da expressão do professor "*Então assim se tornou impraticável e aí começaram o movimento de ocupação das escolas*". A demanda que se apresentava inicialmente era relativa à modificação da grade curricular, levando crítica tanto dos professores quanto dos estudantes. Logo após a mudança da grade curricular, houve o corte de merenda, a mudança da dinâmica escolar e, por fim, o abandono do espaço físico pelo Poder Público. Com isso, a cadeia articulatória dos movimentos de ocupação e dos professores se ampliou.

A noção de articulação discursiva, conforme a teoria de Laclau (1985) em *"Hegemonia e estratégia Socialista"*, é explicada a partir de um conjunto de elementos discursivos que estabelece relações através de uma lógica sempre precária e contingente. A partir do momento em que esses elementos se articulam, as significações flutuam e, num determinado momento, elas se tornam equivalentes. Assim, o autor explica em suas formulações como verificado anteriormente nesta pesquisa: "A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos discurso." (LACLAU, 1985, p.178)

É este discurso, decorrente de uma prática articulatória, que produziu a significação de grevistas e ocupantes. Ao mesmo tempo, esses dois movimentos enfraquecem suas demandas iniciais homogeneizarem-na tentativa de uma homogeneização nunca alcançada. As demandas permanecem flutuando.

Por isso os significantes vazios são necessários na política, pois se configuram como a enunciação de um problema que excedeu. Laclau (2011), então, explica que:

> Mesmo que essa flutuação nos faça avançar um passo na direção da resposta adequada ao nosso problema, os termos dessa resposta ainda nos escapam. Não enfrentamos excesso ou deficiência de significações, mas a exata possibilidade teórica de algo que aponte do interior do processo de significação, a presença discursiva de seus próprios limites. (LACLAU, 2011, p.68)

Estes limites dos processos de significação são constituídos pelo antagonismo próprio do jogo político. No depoimento desta professora, quase parece ser possível identificar o momento em que acontece a aglutinação destas demandas:

> Eu acho que, na verdade, essa aglutinação ela começa já na... No início da greve dos profissionais de educação. Quando antes da ocupação os estudantes começam a participar das mobilizações. Fazem atos e... É regionalizados. Dentro da greve dos profissionais eles vão às ruas com os profissionais de educação, reivindicando as suas pautas. Eu acho que ali começa uma agluti... Uma aglutinação. Quando surge a primeira ocupação e depois várias, acho que muitas pautas elas começam a... A se entrelaçar e... A se entrelaçar, mas ao mesmo tempo também surgem as pautas que são específicas dos estudantes(...) Eu acho que a questão, por exemplo, da... Da eleição de direção. Quando começam a questionar é a gestão mais democrática dentro das escolas, os alunos... Os estudantes eles colocam como pauta de... De reivindicação deles também a... O reajuste dos profissionais de educação. A própria questão ali na estrutura, nas escolas. A falta dos... Uma pauta também muito importante, né, que são a falta... É a... Que foi a falta dos porteiros nas escolas. Falta de funcionários. Isso foi uma pauta também tanto dos profissionais de educação, quanto dos estudantes, porque isso refletia no cotidiano deles dentro da escola. Da estrutura. Da questão de segurança. É... A oferta da merenda também. A falta de profissionais nas cozinhas. É... A disponibilidade mesmo de uniformes. Acho que não passa a ser uma... Uma pauta dos profissionais, mas que os profissionais também começam a reivindicar.
> Mas ainda que sejam pautas que se interliguem, há uma fissura nessa relação, porque querendo ou não é uma cultura de hierarquização. Né? Os profissionais e os estudantes. Eu acho que durante o próprio processo de ocupação há fissuras em que profissionais que apoiavam em algum momento deixam de apoiar a ocupação. (Regina - IEPIC)

O depoimento da professora menciona que a aglutinação das demandas entre o SEPE e as ocupações se inicia no começo do processo de Greve, no momento em que as entidades estudantis compareciam às manifestações do movimento de educação em geral. O entrelace ao qual ela se refere pode se assemelhar ao processo de equivalência das demandas entre as pautas dos movimentos e as demandas específicas de cada instituição, o que a teoria do discurso atribui como demanda diferencial. As fissuras as quais a professora se relaciona podem também se relacionar ao constante processo de diferir numa formação discursiva. Assim, ao explicar sobre as práticas articulatórias no campo político, Laclau (1985), em sua teoria, enfatiza:

> Ora, numa totalidade discursiva,em que todo elemento ocupa uma posição diferencial- em nossa terminologia, em que todo elementoé reduzido a um momento desta totalidade- toda identidade é relacional e todas as relações têm um caráter necessário. Benveniste por exemplo, afirma como referênciaao principio de valor em Saussure: " Dizer que os valores são relativos significa que eles são relativos uns aos outros. A relatividade dos valores é a melhor prova de que eles dependem intimamenteumdo outro na sincronia de um sistema que está sendo ameaçado, que está sendo restaurado. (LACLAU, 1985, p.179)

Ou seja, as práticas articulatórias se constituem em certos contextos ressaltados por uma identidade relacional que, às vezes, ocupa uma posição diferencial. Neste sentido, a fala da professora se relaciona às "fissuras" perante esta posição diferencial, não só pelo conteúdo como também pelas formas de condução do movimento e negociações. Essas diferenças irão aparecer em algum momento até pela posição que estudantes e professores ocupam numa instituição escolar e podem ser percebidas através da expressão:*"Mas ainda que sejam pautas que se interliguem, há uma fissura nessa relação, porque querendo ou não é uma cultura de hierarquização. Né? Os profissionais e os estudantes*". Este processo de afastamento e aproximação da luta política e constituição das demandas é decorrente de uma formação discursiva que pode ser vista "desde a perspectiva de regularidade em dispersão até como conjunto de posições diferenciais" (Laclau, 1985, p.179). Desta maneira, as práticas articulatórias existem dentro de um sistema de valores ora ameaçado, ora restaurado.

A existência dessas fissuras na aglutinação entre os dois movimentos, não impediu que as demandas referentes às ocupações e ao movimento dos professores fossem se equivalendo ao longo do tempo. Essa é uma das discussões importantes para o entendimento da política em uma perspectiva discursiva: não há necessidade de igualdade de demandas ou princípios para que o movimento político se faça.

Por este próximo depoimento de um professor, pude observar que houve demandas históricas reivindicadas durante várias Greves pela categoria dos professores e nunca

negociadas no jogo político que foram atendidas diante da mobilização e visibilidade do movimento das ocupações de escolas:

> Aí, por exemplo, a pauta de eleição de direção, já era uma pauta antiga da categoria, que foi reforçada por um grupo de estudantes. Como acontece... Como uma... Uma pauta de um outro grupo de estudantes que queriam uma horizontalidade. Então tem uma distinção até mesmo dentro do movimento estudantil. É... A pauta da questão da... Do currículo também, né? A questão de... De ter uma aula apenas de filosofia, uma aula apenas de arte e de sociologia. Passou a ser uma pauta também dos estudantes que fossem... Que todas as disciplinas tivesse, no mínimo... É, no mínimo, duas... Duas aulas, né? Então são pautas que elas se entrelaçam... Se entrelaçam. (Regina -Iepic)

Este professor salienta que, embora a demanda referente à "eleição direta para diretores" tenha sido tanto reivindicada pelo movimento grevista de professores como pelo movimento de ocupações, houve outros adendos na reivindicação estudantil. Percebo essa diferenciação na defesa ou enunciação das demandas na luta política pelos dois grupos através da expressão "*Uma pauta de um outro grupo de estudantes que queriam uma horizontalidade. Então tem uma distinção até mesmo dentro do movimento estudantil".* Desta forma, mais uma vez é possível interpretar que as demandas educacionais e curriculares das ocupações de escolas foram se rearticulando ao longo deste processo e, diante de novas articulações, se modificaram, perdendo também determinados traços iniciais.

A incorporação de elementos, como "horizontalidade", nas relações do ambiente escolar dentro do bojo da demanda referente à "eleição direta para diretor", recebe novos traços, considerando contextos específicos do corpo discente no espaço escolar. Também se comenta sobre demandas curriculares que eram inicialmente enunciadas pelo movimento de professores e, posteriormente, passou a contar como demandas de maior relevância para o movimento de ocupações. Interpreto essa apreciação do professor no discurso "... *De ter uma aula apenas de filosofia, uma aula apenas de arte e de sociologia. Passou a ser uma pauta também dos estudantes que fossem*...". Neste mesmo momento, ele comenta que as pautas, então, se entrelaçaram, ou seja, se aglutinaram. A relação de equivalência entre os dois movimentos se estabelece frente ao corte antagônico em discordância com a política curricular vigente. Essas demandas curriculares em comum também vão assumindo novos traços ao se articularem, possibilitando levantar reflexões não formuladas por estes movimentos individualmente, como conteúdo curricular ensinado, tempo destinado às disciplinas, metodologia de ensino e problematização da hierarquização das disciplinas na grade curricular da escola. O discurso da qualidade da educação esvazia seu sentido, deixando de representar um movimento específico. Assim, esse esvaziamento de sentidos também promove a ampliação da cadeia articulatória e confere força ao movimento.

Para Laclau (2006), caso essas demandas fossem atendidas individualmente, não haveria equivalência nem articulação discursiva, já que o que prevaleceria seria a lógica da diferença. No contexto de aglutinação destas duas lutas, o significantequalidade de educação se transforma num ponto nodal que constitui o discurso antagônico ao governo Pezão.

Houve também depoimentos de professores mais otimistas em relação ao processo de aglutinação do movimento de professores com as ocupações de escolas, atribuindo o atendimento das demandas ao final da greve dos professores devido à ampliação desta cadeia articulatória. Vejamos:

> A falta de estrutura no... A falta de material escolar. A própria questão do planejamento de um terço que o Governador não tava querendo dar. A eleição direta pra... Pra diretores de escola. Então assim, eu acredito que parte dessas pautas que não eram financeiras não teria saído se não tivesse ocupação de estudante nas escolas, entendeu?Que o Estado do Rio não respeitava a lei de um terço, por exemplo. Que o Estado... Então eles começaram a ver assim. Que eles tão pedindo faz todo sentido, porque uma educação de qualidade passa também por ter um salário de qualidade, um trabalho de qualidade. Né? Como é que o professor não vai ter tempo de planejar aula. Né? E mais. Eles viram que não era só a nossa pauta que tava correta do ponto de vista econômico. Não era uma pauta econômica. Era uma pauta também por avanços da organização do espaço escolar e da melhoria da qualidade do ensino, à medida que a maioria das quadras não eram cobertas. Né? A maioria... As escolas não têm um espaço, por exemplo, um ambiente pras aulas de arte. Não tem anfiteatro. As escolas não têm material. Até hoje não tem. Entendeu? O professor não tem pilot. Não tem um apagador. Então ele acabou vendo que a... A escola dele pode ser uma escola de qualidade. E por incrível que pareça ele conseguiu organizar essa escola sem ter direção e sem os professores estarem direto na escola. Ou seja, eles conseguiram através de autonomia tal que em muitos lugares eles organizaram todos esses pro... Todo esse processo de vida dentro da escola e que fo... Eu achei. Eu acho. (Rivaldo - Colégio Estadual Souza Aguiar)

O professor exprime a identificação da luta política das ocupações com as reivindicações individuais dos professores, uma vez que contribuía com as condições do processo de ensino e aprendizagem e qualidade de ensino destinados aos discentes. Pautas que pareciam inicialmente só se relacionar com as condições da valorização do magistério, como um terço do planejamento dos docentes ou aumento no vencimento dos professores, tornaram-se gerais ao movimento de ocupações e não específicas, pois esses atores conseguiram associá-las a qualidade do ensino que lhes era ofertada. Este processo, mais uma vez, se constitui por meio das práticas articulatórias. Como já exposto no capítulo 2, Laclau (1985, p.188) explica a noção de prática de articulação a partir da construção de pontos nodais que fixam sentidos parcialmente; e o caráter resultante, por vez, do constante transbordamento do discurso no campo da discursividade.

A fixação parcial representa o momento de incompletude desta identidade discursiva. Desse modo, o caráter relacional da identidade das lutas políticas (ocupações e Greve dos

professores) é relacional, fixando os sentidos parcialmente através de pontos nodais que se unem, confluindo suas demandas e tornando-as gerais. A partir desta junção, outros significantes foram se esvaziando, perdendo sua referência inicial, mas, ao mesmo tempo, fortalecendo e ampliando o movimento unificado da educação.

O professor considera que as reivindicações iniciais dos professores só foram atendidas a partir da iniciativa de se ocupar escolas, pois se o processo de negociação fosse baseado apenas nos moldes tradicionais da Greve dos professores, o atendimento às demandas não seria tão expressivo. Demandas históricas, como "gestão democrática", atenderam também às demandas de caráter subjetivo referentes às relações interpessoais cotidianas, como respeito à pluralidade de ideias e abertura para assuntos de ordem política ou atualidades:

> O vento da democracia passou a soprar. Porque agora o diretor sabe que tem que tirar com professor, que não tá mais mandando. Até tem poder, mas não é mais o dono da cocada preta como era anteriormente. O cara sabe que tem algum limite a ser colocado. É o assédio diminuiu nas escolas. É as escolas passaram a falar de política de uma forma muito maneira. As escolas com ocupações também tiveram problemas, que não foram maiores do que o que ela representa. Não significa também dizer que também dizer que não teve. Que foi um processo lindo do início ao fim. É um processo conflituoso. É um processo de stress. É, mas as escolas... As escolas saíram com um saldo muito melhor. (Paulo-Iepic)

Mesmo o discurso do professor acenando para um cenário positivo existente no espaço em que trabalhava após as ocupações, o mesmo não nega momentos de conflito ou "*stress*" no campo político. Segundo Mouffe (2015, p.19) defende a ideia da política democrática naturalmente conflituosa: para que a política seja um processo democrático, naturalmente haverá conflito entre professores e estudantes, ainda que possuam o mesmo corte antagônico na luta em defesa da qualidade da educação. Mesmo porque, o movimento político não se faz com apenas uma cadeia articulatória, por mais que aqui eu enfatize essa cadeia como prioritária. Outras cadeias articulatórias se constituem no processo, indefinidamente.

Portanto, por mais que haja críticas do movimento dos professores com relação às estratégias de luta das ocupações que se diferenciavam do modelo tradicional de militância do SEPE, houve o reconhecimento da mobilização da luta das ocupações de um modo geral. Este professor destaca a relevância que observou na constituição deste movimento:

> Uma importância pra mim até aonde eu posso entender, na minha opinião, superior a quaisquer outros movimentos, né, da história da educação. Pela... Pela força, pela... Pelo ineditismo. Pela originalidade, pelo fato de serem... Ser de baixo pra cima. Não foram políticas públicas de um governante que aplicou. Não foi um "Brizolão". Né? Não foi à carta dos... Dos educadores. Não foi não. Foram os estudantes. Né? Os meninos da favela, da escola pública. As meninas. Né?Que se organizaram na base da escola. Se apropriaram da escola e fizeram uma escola com a cara deles. Então eu não posso ver nada mais importante na minha visão, né, do que isso. Então eu acho

> que é uma importância que precisa ser ainda entendida. Né? Eu acho bacana que você ou eu e outras pessoas mais se... Outras mais se debrucem sobre isso. Lamento que o corolário desse processo todo é seja um... Uma conjuntura meio... Uma conjuntura autoritária, meio fascista que... Né? Que trouxe como... Como... Eu acho que é... Tudo tem... É... Interessante pensar nesse sentido, inclusive, porque é se a gente pensa toda a relevância transformadora desse movimento, por um lado, né? E aí na política tem esse jogo, né? Essa... A dialética da política assim mesmo. (Fernando- Amaro Cavalcante)

Este professor analisa o movimento de ocupações de escolas dentro de uma perspectiva de se "revolucionar" o jogo político na história da educação frente às disputas pela política curricular e melhoria da qualidade do ensino. Ressalta como positivo o movimento ter um caráter de base e não ampliado na sua organização inicialmente, partindo do interior das escolas, "de baixo para cima", como se refere, sem nenhuma interferência político partidário. No entanto, lamenta que mesmo depois deste ascenço nas lutas em torno da educação protagonizado pelos discentes em que caracteriza como "transformadora" no ano de 2016, observando uma conjuntura que interpreta como fascista no atual governo do presidente Jair Bolsonaro, eleito em 2018. Conclui ressaltando que a dialética da política tem variações ideológicas nem sempre compreensíveis no plano de governo .

Mouffe (2015, p.21), em suas formulações sobre a arena política, ressalta que o que está em jogo no conflito agonístico é a própria configuração das relações de poder da qual a sociedade é estruturada, ou seja, um conflito entre os projetos hegemônicos opostos que jamais podem ser acomodados racionalmente. Sendo assim, embora muitos destes atores (estudantes ou professores) que participaram do processo das ocupações sintam-se desapontados diante do "giro" neoconservador do Poder Executivo, passados quatro anos desta luta política, reflito que o jogo político acontece num conjunto de procedimentos democráticos aceitos pelos adversários.

Além de reconhecer a construção política das ocupações de maneira horizontal, o mesmo professor ressalta caraterísticas quanto às formas de organização do movimento que trouxeram atuação singulares em relação a outros movimentos já construídos anteriormente no campo da educação. Assim caracteriza impressões que o surpreenderam positivamente através das expressões: *"Pela força, pela... Pelo ineditismo. Pela originalidade"*. Desta maneira, o mesmo avalia que a ruptura dos moldes políticos estabelecidos trouxe êxito no avanço das ocupações perante as negociações com o governo do Estado vigente em 2016 Mouffe (2015, p.8) ressalta em sua teoria que a política coexiste como um conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada diante da coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político. Sendo assim, quando este depoimento discursivo atribui "força" , "ineditismo" e "originalidade" ao movimento, pressupõem se as formas de

organização e negociações dos movimentos de educação anteriores com seus governos anteriores de alguma maneira desgastaram se na arena política. Reconhecer um contexto conflituoso desenhando novas estratégias de atuação possivelmente contribuiu para a visibilidade e avanço no processo das negociações.

O depoimento do professor também elucida o perfil da base destes atores que participaram das ocupações em 2016 referindo-se a adesão de grupos denominados minoritários da sociedade ao movimento. Através da expressão: *"Os meninos da favela, da escola pública. As meninas."* enfatiza-se o reconhecimento de diferentes identidades junto a constituição das demandas deste movimento. Estes atores pertencentes a territórios periféricos ou oriundos de minorias (mulheres, negros, LGBT, classe popular) podem vir a não se identificar diretamente com as demandas curriculares e educacionais das ocupações, vislumbrando demandas futuras relacionadas a outros movimentos ou suas trajetórias militantes.

Ao final, o professor reflete na transformação dos movimentos diante da mudança de conjuntura do ano de 2019 (primeiro ano de vigência do governo Bolsonaro) em que se realizou esta entrevista , caracterizando-a como "*fascista" em menção ao governo de Estado e Poder Executivo vigente no país*, ressaltando o sentido dialético da política. Por isso, Mouffe (2015, p. 9) em seus estudos reflete em seus estudos que a política não são apenas problemas técnicos que envolvem especialistas mas questões que exige escolhas em alternativas conflitantes. Neste sentido, a comparação que o professor realiza entre o período de 2016 diante da ascenção dos movimentos de educação e a eleição dos governantes com plataformas eleitorais ultra conservadoras em 2018 (presidente Jair Bolsonaro e governador estadual Wilson Witzel) ilumina a perspectiva da indecibilidade e incertezas da política através das escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vim procurando argumentar ao longo desta tese, as ocupações de escolas no Rio de Janeiro foram um movimento que se constituiu a partir do processo de articulação de demandas curriculares e educacionais mobilizadas por ações de diferentes instituições e atores sociais que compunham esta luta política. Essas demandas ora assumiram a defesa de sentidos da qualidade da educação no jogo das negociações, ora se constituíam a partir de anseios da ordem do desejo, sendo enunciadas, também, posteriormente ao movimento.

Ao delimitar a gestão educacional do governo Pezão, os estudantes interpretam a política vigente como neoliberal e responsável por negligenciar condições essenciais de funcionamento das instituições escolares da Rede Estadual de Ensino. O corte antagônico, por sua vez, estabelecido por mim, ao interpretar esta política, como uma fronteira na defesa do conjunto das políticas curriculares desses dois projetos de significação do currículo.

Interpretei ao longo da que outras **demandas curriculares** foram enunciadas ao longo do processo das ocupações, incorporando se as demandas curriculares iniciais do movimento (fim do SAERJ, aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia e fim do Currículo Mínimo).

Ao embasarem se na justificativa do aumento de carga horária de Sociologia e Filosofia, os estudantes argumentam em suas falas que o tempo exíguo destas disciplinas comparado a outras não proporcionavam uma profundidade acadêmica e política maior dos seus conhecimentos comuns. É levantada a necessidade de não só assimilar os conteúdos transmitidos pelos professores mas também problematizar e refletir sobre as discussões fomentadas em sala de maneira mais sistematizada e vagarosa. Assim o estudante explica como a dinâmica do tempo da disciplina acaba os prejudicando academicamente: "*Na sociologia a gente tinha trinta minutos de aula. Então demorava o tempo de o professor chegar na sala, é copiar o quadro. E quando ele ia explicar, falar alguma coisa ou puxar algum assunto pra interagir e tal, já tinha acabado. Então, a gente precisava de mais tempo pra poder é socializar lá e conversar. Falar sobre e etc. Entrar no assunto profundamente. E a gente não tinha esse tempo."(Daniel- Mendes de Moraes).* Estes elementos de crítica levantados pelos estudantes me permitiunão só refletir no aumento da carga horária das disciplinas como na fragmentação do tempo das atividades pedagógicas organizado de maneira cartesiana. Neste sentido, assuntos de pertinência relevante para a dita formação política segundo os estudantes e a "cultura dos debates" provocada espontaneamente por

estas disciplinas acabam sendo prejudicados pelo cumprimento de normas institucionais referentes ao tempo de carga horária.

As críticas de Daniel ao modelo de avaliação do SAERJ também recai sobre a lógica de uma métrica padronizada que uniformiza as condições estruturais e formas de aprendizagem de todas as instituições de ensino. Assim, o mesmo ressaltou em suas colocações: *"Aquele teste de escola. Melhor escola. Não existe isso."*

Vale ressaltar que, embora os dois projetos de educação (ocupações/Governo Pezão) se antagonizem na defesa dos significantes de "qualidade", nota-se, no discurso que constituiu a identidade das ocupações, há um forte viés centralizador e conteudista. Tais demandas curriculares como o aumento da carga horária disciplinar como elemento potencializador de melhoria da qualidade do ensino, reivindicações referentes ao aumento das disciplinas escolares ditas críticas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) aparecem de maneira individual nas reivindicações específicas da maioria das ocupações de escola e expressam significações nessa dimensão centralizadora e conteudista.

Constato também a ênfase do argumento da qualidade de ensino da educação respaldado na centralização disciplinar e aumento da carga horária ao analisar a pauta geral[101] de reivindicações do movimento geral de ocupações de escola do Rio de Janeiro. Estas demandas curriculares foram negociadas na ocasião em que as instituições em luta compuseram coletivamente o movimento "Ocupa SEEDUC", ocupando o prédio oficial da Secretaria. Propuseram uma ampliação da carga horária de disciplinas ao reivindicar "a formulação da grade de disciplinas obrigatórias e eletivas, inclusão de aulas sobre a Constituição na grade curricular mínima e grade curricular completa para o ensino normalista"[102]. De maneira focalizada, agregando a necessidade de transformações quanto ao caráter conteudístico de cada disciplina, propõe-se na mesma pauta a "reformulação conjunta do currículo mínimo".

Outras demandas curriculares levantadas pelos estudantes sinalizavam a necessidade de se inserir temas transversais relacionados assuntos de "atualidades" ou " conhecimentos gerais" na abordagem dos conteúdos relacionados as disciplinas. Interpretei que alguns estudantes apontam uma invisibilidade de questões "sensíveis" aos acontecimentos da sociedade e do próprio universo privado. A estudante Iara levanta estas indagações diante das

---

[101] Disponível em <https://www.facebook.com/events/858332624270855/>. Acesso em 21 de Nov. de 2019.

[102] https://www.facebook.com/events/858332624270855/ . Página intitulada "NegociaVicter" contendo a pauta unificada do movimento de ocupações.Foi criada no momento em que o movimento de ocupações constituiu o " Ocupa SEEDUC", tentando negociar mais rapidamente suas pautas. Acesso em 06 de Nov, de 2019. Observação: Esta referência também consta na página 182 deste estudo.

ausências destes conhecimentos que detecta na abordagem dos conteúdos: *Um colégio que a gente falasse sobre tudo. Sobre o futuro também sobre morte. Sobre todo o tipo de assunto. A gente tem sobre saúde. Sistema é Único de Saúde.Cara que falta. Por que que tem tanta falta?". A falta do básico, do simples.(Iara- Visconde de Cairu)"*Conforme seu apontamento final, concluo tal falta pode representar uma predisposição por parte de alguns professores em selecionar e hierarquizar conteúdos considerados pertinentes para o desenvolvimento cognitivo em detrimento de assuntos que problematizem direitos sociais na atual conjuntura.

Como mencionado neste escopo do trabalho, um obstáculo encontrado nesta pesquisafoi o acesso às fontes primáriasde pesquisa presentes na internet, uma vez que não existia sistematização de documentos, cartas abertas ou pautas de reivindicaçõesdo movimento de ocupações do Rio de Janeiro em sites específicos. A pulverização destas fontes pode ser justificada pelo fato de este movimento não ter consolidado sua unificação por meio de uma única representação através de lideranças, além de não se constituir a partir de uma demanda inicial concreta, diferentemente da experiência de São Paulo.

A densidade e complexidade do material das entrevistas acessado não só permitiu analisar as demandas do movimento de ocupações da cidade do Rio de Janeiro e suas cadeias articulatórias com o movimento dos professores, como elucidou as subjetivações desses grupos e atores. Defendo que interpretar demandas numa pesquisa com registros pós-estruturais implica a ideia de não focar somente em nossas análises empíricas nas demandas, essencializando-as ou desconsiderando a existência das identidades destes grupos. Neste sentido, tal exercício, nesta tese de doutoramento, teve um caráter desafiador, pois possui uma vinculação política, nunca negada, considerável com o movimento de ocupações, exigindo, por vezes, distanciamento necessário para o resultado do estudo ainda que esse distanciamento nunca seja efetivamente alcançado, dada a não neutralidade de qualquer investigação.

Nas fontes investigadas, verifiquei que o significante "sentidos da qualidade" conseguiu representar as demandas por diferentes grupos. Havia, assim, a ideia do"nós" (ocupações de escola) e do "eles" (Governo Pezão), que representava o exterior constitutivo, ou seja, aquilo que impedem o projeto de educação ser de qualidade, mas que ao mesmo tempo faz com que a minha identidade no campo da política exista: o movimento das Ocupações só existiu porque se contrapôs a esse exterior antagônico que impedia sua constituição. Nesse processo, as demandas flutuam e os sentidos de qualidade são significados de diversasmaneiras na cadeia discursiva, ao longo do movimento político.

A constituição desta luta políticae a relação antagônica entre duas cadeias discursivas se mostra explícita em alguns discursos estudantis: "*Uma péssima administração do dinheiro público. Não. Era uma... Tinha uma estrutura por trás daquilo. É enfim... Que tinha gente sendo favorecida com o que nós...". (Ocupa Cairu- Tales*). O governo Pezão, por sua vez, em princípio, desconsiderou a articulação destas demandas, deslegitimando o discurso estudantilao defender seu discurso de qualidade na Rede Estadual de Ensinoe deslegitimar as ações desta luta ao endossar o processo de criminalização do que interpretavam como "invasão".No entanto, a sociedade civil e parte da mídia alternativa positivaram a luta dos estudantes, difundindo imagens de auto-organização cotidiana nas escolas, defesa de demandas gerais e específicas além de visibilizar os canais de comunicações dos "Ocupas".A partir deste reconhecimento mais amplo e da propagação de informações na grande imprensa, o governo Pezão recuou em várias das suas ações e abriu o diálogo com o coletivo de escolas ocupadas do Rio de Janeiro. Grande parte destas demandas foi atendida ao final das ocupações, mas muitas instituições ocupadas sofreram momentos de tensão com grupos antagônicos a esta luta, conhecidos como "Desocupas".

A vinculação das primeiras ocupações com o conjunto de reivindicação dos professores era notória: "*A gente tava reivindicando os nossos direitos. Os direitos também dos professores pra que a greve se anteci... Acabasse o mais rápido possível." (Ocupa Mendes*). Com o passar do tempo, o movimento das ocupações passou a ter uma identificação mais ampla, fortalecendo-se por meio da ampliação da sua cadeia através de outras **demandas específicas** direcionadas as necessidades de cada instituição.

Há, por vezes, na essência destas demandas específicas, alternâncias com relação ao corte antagônico constituídas tambéma partir da contraposição dos estudantes às gestões escolares vigentes naquelas instituições. Lembremos-nos de algumas destas expressões na pesquisa que evidenciam este antagonismo: *"A escola estava totalmente precária. Entendeu? As salas de aula é superlotação. Ventilador (...). A quadra era uma bosta. Vivia a gente sofrendo acidente (...). A escola tava bem precária. Entendeu? É com uma direção autoritária demais". (Yolanda - Ocupa Paulo Freire).* Por vezes, a conduta desta direção extrapolava os limites do trato na relação com os estudantes, revelando comportamentos inconcebíveis expressos nestes discursosestudantis:*"Que, por exemplo, nosso diretor era o... Era o XXXX que, embora fosse um professor de história era um cara extremamente racista. Era um cara homofóbico. Por exemplo, tanto de chamar um aluno de macaco e pediu pra uma aluna pra descer do poleiro dela, como se ela fosse uma galinha" (Ocupa Compositor).* Nestas circunstâncias, o exterior constitutivo destas ocupações (Ocupa Paulo Freire e Ocupa

Compositor) que impedia a sua condição de identidade era o modelo de gestão escolar de suas escolas, seja referente ao descaso com as ações pedagógicas e administrativas na instituição ou perante a postura autoritária e desrespeitosa nas relações interpessoais.

Outras demandas enunciadas naquele contexto das ocupações possuem natureza de ordem individual ou dos desejos, se constituindo a partir de um contato com outras temáticas sem necessariamente se relacionar com o conjunto das reivindicações gerais do movimento. Lembremo-nos de uma das demandas dessa natureza na pesquisa: "*Durante a ocupação só fui amadurecendo em mim várias paradas, várias ideias (...) e, por isso que eu sou assim também sofro várias paradas (...) e eu vi que quem realmente eu era e precisava ser assim na sociedade enquanto mulher preta. Aí eu fui cortei o cabelo e comecei a estudar. Ler vários livros" (Helena - Ocupa Cairu).* Ou seja, a constituição das demandas referentes à autoafirmação da negritude e pertencimento desses códigos se estabeleceu a partir do contato com este movimento, numa lógica de contingência e precariedade.

Os relatos de abandono do Poder Público com a estrutura física das instituições apontam para a construção de uma auto organização nas ações particulares do coletivo das ocupações que acabavam suprindo a ausência de reparos nestes espaços. Assim identifico através do depoimento: "*Tinha lodo na piscina, sabe? A... Não havia cuidado, não havia limpeza e coisas do tipo. E perante isso a gente começa a se mobilizar"(José- Ocupa Compostor).*Embora esta demanda específica da reestruturação da piscina tenha sido uma das mais reivindicadas pelo "Ocupa Compositor" diante da inviabilização das atividades desportivas e proliferação de foco de dengue, os atores envolvidos se organizaram em multirão, suprindo parte desta reivindicação relativa a limpeza.

A procedência dos prédios físicos das instituições da rede estadual eram diversas, o que cerceava os estudantes de acesso a espaços importantes como a biblioteca durante as horas vagas da grade curricular. Identifiquei na pesquisa estes obstáculos enfrentados pelos estudantes do "Ocupa Compositor" que não só eram inviabilizados de acesso as estrutura do prédio como desconheciam outras partes existentes. Deste modo, relatavam suas dificuldades cotidianas enfrentadas ao longo do ano letivo ao procurar um espaço de estudo: "*a biblioteca era no prédio da escola e era ou... E aí na hora do intervalo trancavam o prédio."*

Para a compreensão do processo das articulações discursivas neste contexto e dessas disputas na arena política, foi preciso analisar também **como as cadeias articulatórias se formaram com outros movimentos de educação**, como SEPE e SINDPEFAETEC, entidades classistas vinculadas à luta dos professores. A cadeia de equivalência, por sentidos de qualidade da educação, primeiramente incorporou as demandas em comum das ocupações,

ganhando força para, posteriormente, incorporar outras demandas, associadas aos movimentos de professores, assumindo novos traços e perdendo outros. Alguns desses atores sociais, sejam vinculados ao SEPE ou SINDPEFAETEC, por sua vez, afirmam em alguns depoimentos que, diante destas demandas articuladas com as ocupações, seus movimentos de Greve se fortaleceram em visibilidade e ações no processo político. As ocupações tornaram-se um movimento de identificação mais amplo, resultado da ampliação desta cadeia e das demandas estudantis que se hegemonizaram, antagonizando-se à gestão do governo Pezão.

Em cada contexto social dessas articulações discursivas (governo, ocupações e movimento dos professores), o sentido da qualidade foi significado a partir de demandas que flutuaram, sejam em cadeias diferentes (governo e movimentos de educação) ou em cadeias de equivalência (ocupações e movimento dos professores), que se formaram a partir de uma lógica contingencial e precária. Por isso, as noções de "demandas" e "antagonismo" foram centrais para a interpretação das demandas, compreendendo que a enunciação das demandas diferenciais de cada escola muitas vezes não se antagonizava diretamente ao governo Pezão, mas sim à gestão escolar.

A defesa pela qualidade da educação acabou por ser um significante vazio que ampliou a cadeia de equivalência do movimento das ocupações ao incorporar, às demandas estudantis, demandas dos movimentos grevistas SEPE e SINDPEFATEC. Há discursos dos professores que enfatizam o fortalecimento de seu movimento grevista a partir da aglutinação de suas pautas com as demandas das ocupações de escolas. Esse processo de equivalência das demandas, a partir do esvaziamento dos sentidos particulares das demandas de cada grupo (ocupações, SEPE, FAETEC), deixou de representar apenas um movimento.

Assim se descreve a circunstância da aglutinação: *"Uma aglutinação. Quando surge a primeira ocupação e depois várias, acho que muitas pautas elas começam a... A se entrelaçar e... A se entrelaçar, mas ao mesmo tempo também surgem as pautas que são específicas dos estudantes (...) eu acho que a questão, por exemplo, da... Da eleição de direção. Quando começam a questionar é a gestão mais democrática dentro das escolas, os alunos..."*. Este entrelace definido pelo discurso da professora se configura na noção de "articulação", que Laclau (1985, p. 178) define como qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como resultado da sua prática articulatória. Sendo assim, os movimentos de educação modificaram suas demandas específicas na em medida que se articularam na defesa pelos seus sentidos de qualidade. Segundo o discurso dos professores grevistas (SEPE e SINDESPEFAETEC), foi a partir

destas articulações que suas demandas começaram a ser negociadas, agregada a visibilidade midiática e fortalecimento político do movimento de ocupações de escolas.

Houve, também, dentro do próprio movimento de professores, tensionamentos ou desconfianças com relação à constituição das ocupações e sua metodologia de ações no plano político. Agregada a essa desconfiança, talvez também houvesse um julgamento moral sobre o questionamento de maturidade na militância de atores ou relevância da sociedade civil destinada a este grupo político, em detrimento do movimento de entidades classistas históricas na educação. Lembremos-nos de uma destas colocações: "*Eu tenho é que existia uma certa preocupação da parte da direção do SEPE de... De perder a liderança do movimento que existia que era o movimento de greve, né, pro movimento de ocupações. Que era muito mais autêntico. Que era muito mais é... Forte!*". Essas desconfianças e estranhamentos fazem parte da construção do sentido da política. Mouffe, ao definir as bases de uma política democrática em seus estudos pós-estruturais, ressalta ser um equívoco conceitual a ideia do consenso (2014, p.4). Neste sentido, é necessário superar falsas premissas, até mesmo dentro do campo de esquerda. Como o direcionamento das entrevistas não se destinou a indagar sobre as convicções ideológicas dos professores apoiadores das ocupações, este elemento não é mencionado no capítulo 4. Por atravessamento de falas que não se direcionavam a entrevista, identifiquei 4 professores pertencentes ao PSOL (Partido Socialismo e Liberdade). E um professor declarou em uma das entrevistas elucidadas no estudo ser filiado ao PDT(Partido Democrático dos Trabalhadores).

A compilação e interpretação das entrevistas exigiram um esforço considerável no meu papel de pesquisadora de não essencializar demandas ou romantizar a auto-organização de um movimento no qual atuei como rede de apoio, embora sejamos sujeitos políticos constituídos na história. Os depoimentos estudantis me possibilitaram desconstruir uma identidade fixada e homogênea do movimento de ocupações que possuía quando em atuação militante. Alguns dos estudantes relataram o aumento do autoritarismo da gestão escolar da sua instituição de origem ou poucas mudanças estruturais ou curriculares após o fim das ocupações. Há estudantes que consideram até que alguns professores tiveram comportamentos distintos negativos nos aspectos avaliativos em sala de aula ou relacionamentos interpessoais. Já outros evidenciaram a abertura de diálogo da gestão com o grêmio estudantil, reconhecendo modificações nas questões estruturais, no modelo curricular da instituição ou na metodologia de ensino dos professores. Houve estudantes que enfatizaram ainda o reconhecimento de alguns professores à dedicação de alguns estudantes durante este processo político, valorizando o desempenho dos mesmos em sala de aula ou se aproximando no plano

afetivo. Desta maneira, diferentes singularidades constituíram as demandas específicas das quatro ocupações analisadas neste estudo.

As noções de precariedade e contingência permitiram uma análise do material empírico pesquisado que não se fixasse a uma permanência ou previsibilidade dos fatos ou eventos elucidados ao longo da pesquisa.

Focalizei a interpretação nas demandas asseguradas e também demandas não atendidas ou enunciadas com projeção para o futuro pelo discurso das ocupações. Em seus estudos, Lopes (2018, p. 156) adverte que é preciso desessencializar as demandas que investigamos, rompendo com uma identidade fixada de determinado grupo pela posição ideológica ou classe social a que pertencem. Sendo assim, as demandas articuladas destes coletivos de ocupações é que definiram as subjetivações destes atores. O movimento de ocupações do Rio de Janeiro apresentou uma gama de demandas específicas que se constituíram ao longo de sua duração que variavam desde "água" e "fim da polícia nas escolas" até a "distribuição de sapatilhas para luta Greco-romana", evidenciado a pluralidade da natureza destas lutas e a dimensão da amplitude desta cadeia de equivalências.

Por fim, esta luta estudantil na educação mobilizou, na cidade do Rio de Janeiro, dezenas de instituições ocupadas que ressignificaram novos códigos de constituir política, disputando os sentidos de qualidade. O movimento das ocupações promoveu tanta visibilidade na sociedade civil, sinalizando o protagonismo desses atores, que produções culturais se inspiraram neste legado. Recentemente se produziu o filme "*Espero sua revolta*" [103], abordando essa temática e se exibiu dois capítulos da novela das nove da Emissora Rede Globo que [104] narravam situações de uma ocupação de escola no Rio de Janeiro. A fala de um dos professores entrevistados enfatiza o perfil destes atores que reivindicavam suas demandas: *"Foram os estudantes. Né? Os meninos da favela, da escola pública. As meninas. Né?Que se organizaram na base da escola. Se apropriaram da escola e fizeram uma escola com a cara deles*". Em suma, tal luta política reascendeu novas possibilidades de disputas pelas políticas curriculares, descentralizando as relações de poder e reinventando maneiras de se organizar politicamente. As negociações das demandas estudantis no jogo político foram conduzidas de maneira mais aberta, trazendo expectativas positivas no campo educacional.

---

[103] O filme "Espero tua revolta" expõe o processo das ocupações de escola de São Paulo acompanhando também ao longo do filme, as " Jornadas de Junho" até a vitória do presidente Jair Bolsonaro em 2018. A condução do filme é realizada com a locução de três representações estudantis centrais na luta que disputavam narrativas e evidenciavam a complexidade deste movimento. https://www.youtube.com/watch?v=DIA5N72zi4Q. Acesso em 22 de Jan. de 2020.

[104] Capítulo da novela das nove em que a personagem da professora " Camila" ocupam uma escola.https://www.bol.uol.com.br/entretenimento/2020/01/16/amor-de-mae-camila-e-seus-alunos-montam-uma-ocupacao-na-escola.htmAcesso em 22 de Jan. de 2020.

REFERÊNCIAS

#SEFECHARAGENTEOCUPA. Doe uma aula. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfIfRH7R93JkUoXnfZZohxGdJMbJNyIyjCBibnnPaoR19bQyw/viewform?fbzx=-7692481483210120000>. Acesso em: 30deNov. 2019.

AGUIAR, L. RODRIGUES, C. M. **As Narrativas jornalísticas e midiativismo: estudo de caso sobre as rotinas de produção do coletivo Mídia Ninja.** Disponível em <http://sbpjor.org.br/congresso/index.php/sbpjor/sbpjor2017/paper/viewFile/632/312>. Acesso em: 02 de Dez. 2019.

ALMEIDA, C. **Doe uma aula em uma das escolas ocupadas de São Paulo.** Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/doe-uma-aula-em-uma-das-escolas-ocupadas-de-sao-paulo/>. Acesso em: 07deDez. 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANDRADE.H, PIMENTEL.M. **Alerj aprova e servidores do Rio pagarão mais por previdência; protesto tem conflito.** Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/05/24/alerj-aprova-e-servidores-do-rio-pagarao-mais-por-previdencia-protesto-tem-conflito.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 07 de Dez. 2019.

APEOESP – SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Depois da Unicamp, Faculdade de Educação da USP repudia reorganização escolar de Alckmin.** Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/manifestacoes-contra-a-bagunca-da-s-e/depois-da-unicamp-faculdade-de-educacao-da-usp-repudia-reorganizacao-escolar-de-alckmin/>. Acesso em: 14deDez. 2019.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO DE JANEIRO. Estudantes comemoram aprovação de eleição direta para diretores de escola. Disponível em: <http://www.alerj .rj.gov.br/Visualizar/Noticia/38355>. Acesso em: 30deNov. 2019.

ASSEMBLEIA NACIONAL DOS ESTUDANTES – LIVRE. **Página Inicial.** Disponível em: <https://www.facebook.com/anelnacional/>. Acesso em: 10deDez. 2019.

ASSOCIAÇÃO DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS DO RIO DE JANEIRO. **Sobre.** Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/aerj.ato/about/?ref=page_internal>. Acesso em 03deDez. 2019.

AYMONIN, A**. Competência crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro.** 17/02/2017.137 f.Mestrado em Ciência da Informação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca depositária: UFRJ.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p p.27-43, 2001.

BALL, S. J**. Global education. Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary.**NovaIorque: Routledge, 2012.

BARROS, C. P. P.**Contestando a ordem: um estudo de caso com secundaristas da Zona Leste Paulistana.** Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
BASTOS, R.; MARINHO, V. **Escolas do Rio de Janeiro ocupadas: faces de uma pedagogia militante.** e-Mosaicos, v. 6, n. 12, p p.3-21, ago. 2017.

BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis Ganhos Fáceis: Drogas e Juventude pobre no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Revan, 2003. p.36.

BERTH, Joice. **O que é o empoderamento?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867/2015. **Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 05deDez. 2019.

BRASIL, C.I. do. **Unidades da FAETEC no Rio devem ser desocupadas nesta quarta-feira.** Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/unidades-da-faetec-no-rio-devem-ser-desocupadas-nesta-quarta-feira> Acesso em: 08 de Nov. 2019.

_____. **Professores FAETEC encerram greve.** Disponível em <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/assessoria-de-comunicacao/noticias/299-professores-da-faetec-encerram-greve>. Acesso em 07 de Dez. de 2019.

_____. **Ministério da Educação Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 08deNov. 2019.

_____. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 07deDez. 2019.

_____. **Boa repercussão da greve na imprensa.** Disponível em <https://sindpefaetec.org.br/?p=2050> Acesso em: 07 de Dez. de 2019.

_____. **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>. Acesso em: 07deDez. 2019.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05deDez. 2019.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. 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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 08 de Nov.. 2019.

BRITO, G. **Professores do Rio de Janeiro fazem maior greve da história do Estado.** Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/07/19/professores-do-rio-de-janeiro-fazem-maior-greve-da-historia-do-estado/>. Acesso em: 07deDez. 2019.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P (Orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernest Laclau.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

CALADO, N. **Com salários atrasados, servidores da FAETEC entram em greve.** Disponível em <https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2017-08-07/com-salarios-atrasados-servidores-da-faetec-entram-em-greve.html>. Acesso em 07 de Dez. de 2019

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

CATINI, C. de R.; MELLO, G. M. de C. **ESCOLAS DE LUTA, EDUCAÇÃO POLÍTICA**. Educ. Soc. (online), vol.37, n.137. 2016.

CHAUÍ, M. **As manifestações de junho de 2013 na cidade de São Paulo.** Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2013/06/27/%EF%BB%BFas-manifestacoes-de-junho-de-2013-na-cidade-de-sao-paulo/>. Acesso em: 05deDez. 2019.

CHORÃO. **Não é sério.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/charlie-brown-jr/6008/>. Acesso em: 06deDez. 2019.

COLOMBINI, F.; ALONSO, B. **Lute como uma menina!** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>. Acesso em: 07deDez. 2019.

COMITÊ POPULAR DA COPA E OLIMPÍADAS DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <https://fundodireitoshumanos.org.br/projeto/comite-popular-da-copa-e-olimpiadas-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 05deDez. 2019.

COSTA, C.A.S. **A construção da política curricular no Rio de Janeiro 2010 a 2012 (o Mínimo como resultado)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Cândido Mendes (2012)

COSTA, L. B. da.; SANTOS, M. M. dos. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. **Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p p.49-72, jan/mar. 2017.

COSTA, L. M. G. da. **#OcupaCairu: juventude e luta política a partir da ocupação de uma escola no subúrbio do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

CUEVAS, L. L**. As demandas curriculares da Revolução Pinguina no Chile: lutando pela qualidade da educação.**28/08/2014 109 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: REDE SIRIUS.

DEMIER, F.; REJANE, H. **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil.**Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

DIAS, R. E.; ABREU, R. G.; LOPES, A. C. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, C. E., GABRIEL, C. T., AMORIM, A. C (Org.). **Teóricos e o campo do currículo.** 1. ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2012, v. 1, p p.200-214.

EFE ESCOLA. **Em apoio a ocupações, ONG organiza Virada Cultural em escolas.** Disponível em: <http://brasil.efeescuela.com/noticias/em-apoio-a-ocupacoes-ong-organiza-virada-cultural-em-escolas/>. Acesso em: 06deDez. 2019.

ESTADÃO CONTEÚDO. **Grupo invade e desocupa 1ª escola no Rio tomada por alunos.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/05/10/grupo-invade-e-desocupa-1-escola-no-rio-tomada-por-alunos.htm>. Acesso em: 07deDez. 2019.

EXTRA. **Aulas de escola em Manguinhos são suspensas por conta de tiroteio.** Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/aulas-de-escola-em-manguinhos-sao-suspensas-por-conta-de-tiroteio-22940137.html> Acesso em: 07 de Dez. 2019.

_____.Colégio em Manguinhos símbolo do PAC tem piscinas tomadas por sujeira e instalações depenadas. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/colegio-em-manguinhos-simbolo-do-pac-tem-piscinas-tomadas-por-sujeira-instalacoes-depenadas-19749709.html> Acesso em: 07 de Dez. 2019.

_____.Escola em Manguinhos perde alunos desde que cracolândia se instalou na calçada. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/escola-em-manguinhos-perde-alunos-desde-que-cracolandia-se-instalou-na-calcada-22463173.html> Acesso em: 07 de Dez. 2019.

_____.Ocupações de colégios do Rio listam mais de 50 reivindicações diferentes. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/ocupacoes-de-colegios-do-rio-listam-mais-de-50-reivindicacoes-diferentes-19050890.html>. Acesso em: 25deNov. 2019.

_____.Repórter do Extra mostra escola símbolo do PAC, em Manguinhos, em condições deploráveis. Disponível em: <http://extra.globo.com/videos/v/reporter-do-extra-mostra-escola-simbolo-do-pac-em-manguinhos-em-condicoes-deploraveis/5176437/> Acesso em: 07 de Dez. 2019.

_____.Sete anos depois, criança símbolo do PAC tem morte suspeita. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/sete-anos-depois-crianca-simbolo-do-pac-tem-morte-suspeita-16931792.html> Acesso em: 07 de Dez. 2019.

FERNANDES, M. C. A. B. **O Governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro**' 05/12/2017 137 f. Doutorado em

PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO CAMPUS DO GRAGOATÁ.

FREITAS, A. **Porque os secundaristas do Rio estão ocupando escolas.** Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/04/19/Por-que-os-secundaristas-do-Rio-est%C3%A3o-ocupando-escolas>. Acesso em: 05deDez. 2019.

FREITAS, L.C. *de*. ***Os* reformadores empresariais *da* educação *e a* disputa pelo controle *do* processo pedagógico *na* escola.** Educ. Soc. [online] 2014

FRIGOTTO, G. **Escola sem Partido: a esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.**Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017

FUNDAÇÃO DE APOPIO À ESCOLA TÉCNICA. **Nota sobre o fim das ocupações em todas as escolas da FAETEC.** Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/institucional/assessoria-de-comunicacao/noticias/296-nota-sobre-o-fim-das-ocupacoes-em-todas-as-escolas-da-faetec>. Acesso em: 04 de jan. 2020.

G1 RIO.**Profissionais da Educação do Rio de Janeiro entram em greve, diz sindicato.** Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/03/profissionais-da-educacao-do-rj-entram-em-greve-diz-sindicato.html>. Acesso em: 05deDez. 2019.

_____. **Após quase 5 meses, professores decidem suspender greve no RJ.** Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/07/apos-quase-5-meses-professores-decidem-suspender-greve-no-rj.html>. Acesso em: 07deDez. 2019.

GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007. 268p.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIACAGLIA, M. C. **Organização de eventos: teoria e práticas.**São Paulo: Thomson Learning, 2006.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROPPO, L. A. *et al*. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional.**Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p p.141-164, jan/mar. 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar 2017.** Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=a37096c1-6b1e-4fe4-ae09-a9b463cb6970&groupId=91317>. Acesso em: 05de Dez. 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Nota.Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2821902>. Acesso em: 07deDez. 2019.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Entenda a reorganização escolar que vai acontecer na rede estadual de ensino.** Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/entenda-a-reorganizacao-escolar-que-vai-acontecer-na-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso em 14 de Dez. 2019.

_____. **Tire dúvidas sobre a reorganização escolar.** Disponível em:<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/tire-duvidas-sobre-a-reorganizacao-escolar/>. Acesso em: 14deDez. 2019.

HARVEY, D.**A crise da urbanização planetária.**Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/01/10/david-harvey-a-crise-da-urbanizacao-planetaria/>. Acesso em: 05deDez. 2019.

INFORME ENS P.**Alunos de escola ocupada em Manguinhos colocam a mão na massa para solucionar problemas.** Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/39436>. Acesso em: 07 de Dez. 2019.

JANUÁRIO, A. *et al*. **As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social.** *RevistaFevereiro*, v. 9, p p.1-26, 2016.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics.** Londres: Verso, 1985

LACLAU, *E.***A produtividade da escola improdutiva.** 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. **Nuevas reflexiones sobre larevolución de nuestrotiempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

_____.**Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____.***Razão Populista.*** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Inclusão, exclusão e a construção de identidades**. In: AMARAL Jr. Aécio; BUTITY, Joanildo A. *Inclusão social, identidade e diferença*. São Paulo: Annablume, 2006.

LAGAGESSE, G. Escola na Ilha do Governador é ocupada por manifestantes. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/escola-na-ilha-do-governador-ocupada-por-manifestantes-18929687>. Acesso em: 06deDez. 2019.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p p.109-118, 2004.

_____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. **Discursos nas Políticas de Currículo.** Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

_____. **Políticas de currículo numa perspectiva discursiva.** Disponível em <http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfProj/politicas__32.pdf>. Acesso em: 02 Dez. 2019.

LOPES, A. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p p.700-715, 2012.

_____. No habrá paz enla política. **Debates y Combates,** v. 4, p p.1-25, 2014.

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** *(UnB)*, v. 21, p p.445-466, 2015.

_____. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra?**Archivos Analíticos de Políticas Educativas/EducationPolicyAnalysisArchives**, v. 24, p p.1-19, 2016.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p p.486-507, 2015.
_____; _____. Currículo, conhecimento e interpretação.**Currículo sem fronteiras**, v. 17, p p.555-573, 2017.

LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo.**Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p p.392-410, set/Dez., 2013.

LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. (Org.).**Discursos nas políticas de currículo.** Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. de.; OLIVEIRA, G. de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação.**Recife: EdUFPE, 2018.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. de.; OLIVEIRA, G. de.**Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPel, 2018.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. de (Orgs.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas.** Curitiba: CRV, 2017.

MARAFON, G. **Recusa à Judicialização e ao Projeto de Lei "Escola Sem Partido": análises a partir das ocupações estudantis.***Sisyphus*, v. 5, n. 1, p p.9-30, fev. 2017.

MARICATO, E. **Quando novíssimos atores entram em cena, conquistas inesperadas acontecem.** Disponível em <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Quando-novissimos-atores-entram-em-cena-conquistas-inesperadas-acontecem/4/28225>. Acesso em: 08 de Dez. 2019.

MARTÍN, M. **Escolas ocupadas já são 65 no Rio e Estado enfrenta impasse na negociação.** Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html>. Acesso em: 05 de Dez. 2019.

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. **Sentidos da qualidade na política de currículo (2003-2012)**. *Educ. Real.*, v. 39, n. 2, p p.337-357, 2014.

MENDONÇA, D. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política.** Brasília, n.9, pp 205-228, set./Dez. 2012.
MENDONÇA, D. (2014). **O limite da normatividade na teoria de Ernesto Laclau.** Lua Nova, 91, 135-167,2014

_____. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Soc. Estado. Brasília**, v. 25, n. 3, set/Dez. 2010.

MERGULHÃO, A. **Alunos criam movimento "Desocupa já" no Rio de Janeiro.** Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-criam-movimento-desocupa-ja-no-rio,1855862>. Acesso em: 7de Dez. 2019.

MORAES, C. S. V. **XIMENES, Salomão Barros** . Políticas Educacionais e a Resistência Estudantil. Educação & Sociedade (Impresso), v. 37, p. 1079-1087, 2016.

MOTA, D. ; LANNES, D **. Políticas Curriculares no Estado do Rio de Janeiro- O Discurso do sujeito coletivo dos professores de Ciências**. – Revista Movimento de educação, v. 5, p. 342-376, 2018.

MOUFFE, C. **Por um modelo agonístico de democracia.***Rev. Social. Polit*. Curitiba, n. 25, p p.165-175, jun. 2006.
_____. **Sobre o político.**Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MOURA, F. P.de. **"Escola sem partido".** Relações entre estado, educação e religião e os impactos do ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MOVIMENTO PASSE LIVRE. Disponível em: <https://www.mpl.org.br>. Acesso em 02 de Dez. 2019.

NEGRI, A. Para uma definição ontológica da Multidão. **Lugar Comum,** n. 19-20, p p.15-26, jan/jun. 2009.

O DIA. **Escolas do Jacarezinho e Manguinhos fecham por tempo indeterminado.** Disponível em: <https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2017-08-21/escolas-do-jacarezinho-e-manguinhos-fecham-por-tempo-indeterminado.html> Acesso em: 07 de Dez. 2019.

____. **Ocupação das escolas chega ao fim.** Disponível em:<https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2016-06-21/ocupacao-nas-escolas-chega-ao-fim.html>. Acesso em: 07 de Dez.2019.

____. **Pezão é diagnosticado com câncer.** Disponível em: <https://odia.ig.com.br/_conteudo/rio-de-janeiro/2016-03-24/pezao-e-diagnosticado-com-cancer.html>. Acesso em: 05deDez. 2019.

O GLOBO. **Ocupa Mendes: O dia a dia na escola ocupada.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/ocupa-mendes-dia-dia-na-escola-ocupada-1-19051766> Acesso em: 07 de Dez. 2019.

OLIVEIRA, D. H. A. de. **O Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro (PROEIRJ), a greve dos educadores e as ocupações estudantis de escolas públicas: hegemonia e emancipação na formação da classe trabalhadora.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

O MAL-EDUCADO. **O grêmio é dos estudantes, o que Estado não tem que ter nada a ver com isso!** Disponível em: <https://gremiolivre.wordpress.com/>. Acesso em: 06 de Dez. 2019.

PAES, B. T.; PIPANO, I. **Escolas de luta: cenas da política e educação. Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p p.6-25, mar. 2017.

PENNA, F. **O ódio aos professores. Liberdade para ensinar (online).** Disponível em: <https://www.google.com.br/amp/s/liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/amp/>. Acesso em: 17 de Nov. 2019.

PIERRE, Elizabeth. **Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à "pós-investigação"* In** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018

PINHEIRO, D. **Escolas ocupadas no rio de janeiro em 2016: motivações e cotidiano.***Iluminuras*, v. 18, n. 44. p p.265-283, jan/jul. 2017.

PINHO, M. **Reorganização Escolar em São Paulo tem 94 escolas que serão disponibilizadas.** Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/reorganizacao-escolar-em-sp-tem-94-escolas-que-serao-disponibilizadas.html>. Acesso em: 06 de Dez. 2019.

PÓ, M. V.; YAMADA, E. M. K.; XIMENES, S. B.; LOTTA, G. S.; ALMEIDA, W. M. de. **Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo**. Fundação da Universidade Federal do ABC: Santo André, 2015. Disponível em: <https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf>. Acesso em: 07 de Dez. 2019.

PITASSE, M. **Escola em Manguinhos no Rio, sofre com descaso do governo estadual.** Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/11/07/escola-em-manguinhos-no-rio-sofre-com-descaso-do-governo-estadual/>. Acesso em: 07 de Dez. 2019.

PRONZATO, C. **Acabou a paz, A escola toma partido.** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bO_4KfiO5x8>. Acesso em: 29 de Nov. 2019.

_____. Acabou a paz, Isso aqui vai virar o Chile! Escolas ocupadas em SP. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>. Acesso de em 29 Nov. 2019.

RATTO, C. G.; GRESPAN, L. C.; HADLER, O. H. “Ocupa 1º de maio”: ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola. **Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p p.99-118, jan/mar. 2017.

REVISTA EXAME. **Lei permite eleições diretas para diretor de escolas no Rio de Janeiro.** Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/lei-permite-eleicoes-diretas-para-diretor-de-escolas-no-rio/>. Acesso em: 30 de Dez. 2019.

RODRIGUES, L. P.(org.); MENDONÇA, D. de (org.). **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2006.

RUFINO, F.; CARABETTA, J. **Mapa acadêmico**. Disponível em: <http://econoeduc. com.br/mapa-academico/>. Acesso em: 05 de Dez. 2019.

SANTOS, M. R. **Ocupações de escola: o levante popular da juventude secundarista na rede estadual de ensino.** Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/ anais2017/MC01/mc013.pdf>. Acesso em: 05 de Dez. 2019.

SINDICATO ESTADUAL DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO,*Informativo*, Rio de Janeiro,24set. 2016. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim667.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2018. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

SEVERO, R. G.; SEGUNDO, M. A. C. S. OCUPATUDORS: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escola no Rio Grande do Sul. **Educação Temática Digital**, v. 19, p p.73-98, 2017.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Rede Estadual decide entrar em greve a partir do dia 2 de março.** Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=6697>. Acesso em: 05 de Dez. 2019.

_____. **Informativo**, Rio de Janeiro, 24 set. 2016. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim667.pdf>. Acesso em: 07 de Dez. 2019.

SILVA, A. V. M. da.; MELO, K. S. de. #OCUPAISERJ: estratégias comunicacionais do movimento de ocupação do instituto superior de educação do rio de janeiro. **Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p p.119-140, jan/mar. 2017.

SILVA, O. J. da. **Livros didáticos para a revolução socialista bolivariana.** Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/artigos/133816/Livros-did%C3%A1ticos-para-a-revolu%C3%A7%C3%A3o-socialista-bolivariana.htm> Acesso em: 07 de Nov. 2019.

SOBRAL, B. **A crise econômica explicada de forma didática.** Disponível em <http://www.vermelho.org.br/noticia/292132-1>. Acesso em: 07 de Dez. 2019.

_____. **A crise não deve ser tratada como crise do Rio.** Disponível em <http://brasildebate.com.br/a-crise-no-rio-nao-deve-ser-tratada-como-crise-do-rio/>. Acesso em: 07 de Dez. 2019.

SOUZA, F.; MACHADO, L. **59% dos paulistanos reprovam remanejamento dos alunos no Estado.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1701990-59-dos-paulistanos-reprovam-remanejamento-de-alunos-no-estado.shtml>. Acesso em: 06 de Dez. 2019.

STRAIT, M. **Professor cria polêmica em protesto contra Paulo Freire e pedagogia do oprimido.** Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2015/03/19/professor-cria-polemica-em-protesto-contra-paulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo/>. Acesso em: 06 de Dez. 2019.

TOLEDO. L. F. **Documento indica que SP só usa um critério para mudar rede.** Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,documento-indica-que-sp-usa-so-um-criterio-para-mudar-rede,10000002055>. Acesso em: 06 de Dez. 2019.

TORRES, A. **Professora de história antifeminista processa orientadora por perseguição.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/03/31/professora-de-historia-antifeminista-processa-orientadora-por-perseguicao.htm> Acesso em: 09 de Nov. 2019.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. História UBES – 40 milhões de estudantes, ideias e sonhos. Disponível em <http://ubes.org.br/memoria/historia/>. Acesso em: 01 de Dez. 2019.

UNIÃO DA JUVENTUDE COMUNISTA. **História da UJC.** Disponível em: <https://ujc.org.br/historia-da-uniao-da-juventude-comunista-ujc/>. Acesso em 03 de Dez. 2019.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Entenda porque os estudantes de SP estão protestando contra Alckmin.**Disponível em: <http://www.une.org.br/noticias/entenda-porque-os-estudantes-de-sp-estao-protestando-contra-alckmin/>. Acesso em 14 de Dez. 2019.

VIEIRA, I. **Alunos fecham calendário de negociação com Governo para desocupar escolas.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/alunos-fecham-calendario-de-negociacao-com-governo-para-desocupar-escolas>. Acesso em: 07deDez. 2019.

WERNECK, A. **Aberta para ser referência, escola em Manguinhos sofre com roubos.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/aberta-para-ser-referencia-escola-em-manguinhos-sofre-com-roubos-20003386> Acesso em: 07 de Dez. 2019.

APÊNDICE A -Perguntas para a entrevista dos estudantes de Ocupações de Escola

Nome
Sexo
Idade
Onde trabalha ou estuda
Escola em que ocupou
Onde mora

O que você mais se lembra deste processo das ocupações?
Como você participou? Como você soube? Como você se informou sobre a ocupação? De que forma ela se iniciou?
O que te motivou politicamente a participar? Como foi para você essa experiência de militância? Como vocês decidiam sobre as deliberações do coletivo? (seja relativo ao cotidiano das atividades das ocupações ou direcionadas a reivindicações das pautas políticas).
Quais eram as maiores reivindicações do coletivo naquela época? Alguma pessoa ou grupo teve influência na construção destas reivindicações?Que momentos você se recorda que foram decisivos para a conquista destas reivindicações? Por que vocês reivindicavam essas pautas?
Que atividades pedagógicas propostas na escolamais te marcaram no momento das ocupações? De que maneira o coletivo atuou intervindo nas decisões da escola ou do currículo após as ocupações? Que relações políticas se estabeleceram com a comunidade escolar após as ocupações? O que mudou na sua instituição? O que permanece da mesma forma?

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Concordo em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa **“Demandas Curriculares do Movimento de Ocupações de Escola”**, que tem como pesquisadora responsável Mariana dos Reis Santos, e-mail: reis.mari83@gmail.com, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, orientada pela professora doutora Alice Casimiro Lopes, e-mail:alicecasimirolopes@gmail.com. O presente trabalho tem por objetivo investigaras lutas políticas dos jovens secundaristas ocupantes de escola frente às disputas pelas atuais políticas curriculares dos sistemas de ensino brasileiro, pautando-se em uma abordagem pós-estrutural de currículo.

Minha participação consistirá em fornecer dados da minha participação militante, acadêmica, em forma de depoimentos orais gravados pela pesquisadora. Entendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados de acordo com as diretrizes éticas de pesquisa. Sei que posso abandonar a pesquisa e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

_____

NOMEASSINATURA

Rio de Janeiro, ___ de _____ de 2018

APÊNDICE C - Perguntas realizadas com os professores grevistas (SEPE e SINDESPEFAETEC)

Nome:

Instituição ocupada em que trabalha:

1. Você lembra quais eram as principais reivindicações do movimento grevista de qual você participava em 2016?
2. Qual foi sua primeira aproximação com o movimento das ocupações de escolas?
3. Quais as reivindicações que foram unificadas durante o movimento de greve?
4. Que memórias você possui deste momento de aglutinação destes movimentos de educação (ocupação de escola e o movimento ao qual você pertencia)?
5. Você considera que houve mudanças políticas no movimento grevista da sua categoria após esse processo de unificação das lutas e aglutinação das pautas com as ocupações?Se sim, mencione em quais aspectos.
6. O que você acha que o movimento das ocupações de escolas “deixou” após seu ciclo de lutas finalizado naquele momento?