

JOÃO LUIZ PEDROSA DA SILVA

**A EXPERIÊNCIA PÚBLICA DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS: TRAÇOS DE
UM BRASIL CONTEMPORÂNEO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Rennan Lanna Martins Mafra

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S586e
2022
Silva, João Luiz Pedrosa da, 1996-
A experiência pública das ocupações secundaristas: traços de
um Brasil Contemporâneo / João Luiz Pedrosa da Silva. - Viçosa,
MG, 2022.

1 dissertação eletrônica (94 f.): il.

Orientador: Rennan Lanna Martins Mafra.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2022.

Referências bibliográficas: f. 89-94.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.430>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Movimentos estudantis - Brasil - 2015-2016. 2. Estudantes
do ensino médio - Brasil. 3. Escolas públicas - Brasil - Aspectos
políticos. 4. Imprensa e política. 5. Movimentos sociais - América
Latina. I. Mafra, Rennan Lanna Martins, 1980-. II. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.810981

Bibliotecário(a) responsável: Euzebio Luiz Pinto CR

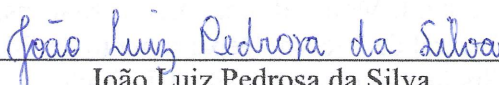
JOÃO LUIZ PEDROSA DA SILVA

**A EXPERIÊNCIA PÚBLICA DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS: TRAÇOS DE
UM BRASIL CONTEMPORÂNEO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 23 de fevereiro de 2022.

Assentimento:



João Luiz Pedrosa da Silva

Autor



Rennan Lanna Martins Mafra

Orientador

*Em tempos tão difíceis, dedico este trabalho a
todas as pessoas que se comprometem com o
futuro da educação e da ciência no Brasil*

AGRADECIMENTOS

As turbulências e mudanças dos últimos anos me fizeram acreditar em muitos momentos que a conclusão deste trabalho não seria possível. Entretanto, cá estamos nós.

Meus agradecimentos especiais ao meu pai, Luiz Papa, minha mãe Lucilene e meu companheiro Igor.

A todas as pessoas que de alguma forma se identificaram comigo e que também fazem parte do meu processo de escrita como indivíduo no mundo.

Um abraço especial ao Rennan, que sempre esteve comigo ao meu lado numa parceria de amizade, companheirismo e tornando essa experiência ainda mais importante e especial.

Aos pesquisadores e pesquisadoras deste país, meu máximo respeito.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

PEDROSA DA SILVA, João Luiz, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2022.
A experiência pública das ocupações secundaristas: traço de um Brasil contemporâneo.
Orientador: Rennan Lanna Martin Mafra.

O presente trabalho pretende compreender o fenômeno da experiência pública das ocupações secundaristas no Brasil contemporâneo. As ocupações se constituem enquanto um fenômeno recente na história do país, e para isso nos apoiamos em três diferentes seções neste trabalho: o primeiro observando as apostas num futuro falido e observando narrativas midiáticas sobre a Reforma do Ensino Médio em grandes veículos de imprensa; o segundo percebendo as diferenças como acontecimento; e o terceiro sobre as corporeidades e latinoamericanidades da ocupação. Como metodologia, lança mão do paradigma indiciário (GINZBURG, 1991; BRAGA, 2008) e da noção de midiatização (ANTUNES; VAZ, 2008), a partir do procedimento analítico da análise de paisagens verbo-visuais (ABRIL, 2010). O primeiro capítulo se propõe a entender as narrativas midiáticas sobre a Reforma do Ensino Médio de 2016, presentes em matérias jornalísticas de portais online da imprensa e do Ministério da Educação. Em seu referencial teórico, o texto usa das noções de estratos de tempo (KOSELLECK, 2014) e de estagnação (GUMBRECHT, 2015) para compreender como, na contemporaneidade, podem emergir projetos de educação pautados num futuro falido, nos âmbitos relacionais de organizações cunhadas pela modernidade – Estado, Mercado e Ciência (MAFRA; MARQUES, 2019). Assim, a Reforma do Ensino Médio emerge como um desses projetos, aqui examinada a partir de narrativas midiáticas presentes nos portais de notícias dos jornais *El País* e *GI*, e do Ministério da Educação. O segundo capítulo em seu referencial teórico, o texto lança mão das noções de acontecimento (DELEUZE, 2007; GALLO, 2002) diferença (SILVA, 2000), melancolia (BENJAMIN, 1987) e latência (GUMBRECHT, 2014), afim de identificar tonalidades afetivas presentes nas ocupações, em meio à emergência das diferenças como singularidades. Com a metodologia antes utilizadas, o capítulo segue a partir da busca por indícios midiatizados responsáveis por oferecer experiências nas quais nos fosse possível identificar tanto um devir-melancólico quanto um devir-latente, principalmente na rede social *Facebook*. A partir da evidência de dados durante as ocupações e após as ocupações, o capítulo evidencia que a singularidade estética presente nas ocupações revela-se por indubitável traço acontecimental, este que possui organicidade e continuidade a partir de uma lógica contemporânea, produzida por uma interconexão entre ruas e redes. Além disso, conclui que

melancolia e latência apresentam-se como tonalidades afetivas presentes na educação, em contextos do Brasil contemporâneo, denunciadas pelas ocupações secundaristas. O terceiro e último capítulo apresenta a partir de um referencial que se propõe compreender a presentificação das ocupações. De certa forma, esse fenômeno se localiza num tempo e no espaço porém não apresentam um fim pois existe uma possibilidade de reexperimentar o acontecimento e torna-lo presente a partir de projetos audiovisuais como filmes, peças de teatro, poesia, música. Assim, se apoiando nos conceitos de presentificação e simultaneidade de Gumbrecht (2015) e no livro *Os fantasmas da colônia* de Rafael Haddock-Lobo (2020) para desenvolver este trabalho. Por fim, como conclusões, o trabalho considera que tais categorias evidenciam a composição propícia à emergência das ocupações secundaristas, e emergências, atmosferas e latinoamericanidades.

Palavras-chave: Ocupações secundaristas. Emergências. Atmosferas. Latinoamericanidades.

ABSTRACT

PEDROSA DA SILVA, João Luiz, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2022.
The public experience of secondary occupations: evidence of a Contemporary Brazil.
Adviser: Rennan Lanna Martin Mafra.

The present work aims to understand the phenomenon of the public experience of secondary school occupations in contemporary Brazil. We understand that occupations are a recent phenomenon in the history, and for that we rely on three different sections in this work: the first observing the bets on a bankrupt future and observing media narratives about the “Reforma do Ensino Médio”; the second perceiving the differences as an event; and the third on the corporeities and “latinoamericanidades” of the occupation. As a methodology, it makes use of the evidential paradigm (GINZBURG, 1991; BRAGA, 2008) and the notion of mediatization (ANTUNES; VAZ, 2008), based on the analytical procedure of the analysis of verbal-visual landscapes (APRIL, 2010). The first chapter aims to understand how media narratives about the “Reforma do Ensino Médio”, present in journalistic articles from online portals of the press and the Ministry of Education. In its theoretical framework, the text makes use of the notions of time strata (KOSELLECK, 2014) and stagnation (GUMBRECHT, 2015) to understand how, in contemporary times, education projects based on a bankrupt future can emerge, in the relational spheres of organizations coined by modernity – State, Art and Science (MAFRA; MARQUES, 2019). In the meantime, the “Reforma do Ensino Médio” emerges as one of these projects, examined here from the narratives present in the news portals of the newspapers *El País* and *GI*, and of the Ministry of Education. The second chapter in its theoretical framework, the text makes use of the notions of event (DELEUZE, 2007; GALLO, 2002), difference (SILVA, 2000), melancholy (BENJAMIN, 1987) and latency (GUMBRECHT, 2014), in order to identify affective tonalities present in occupations, in the midst of the emergence of differences as singularities. As a methodology, the chapter continues to make use of the evidential paradigm, and the notion of verbal-visual, based on the search for mediatized evidence in the social network Facebook. From the evidence of data during the occupations and after the occupations, the chapter shows that the aesthetic singularity present in the occupations is revealed by an undoubted event trait, which has organicity and continuity from a contemporary logic, produced by an interconnection between streets and networks. Furthermore, it concludes that melancholy and latency present themselves as affective tones present in education, in contexts of contemporary Brazil, denounced by occupations. The third

and final chapter presents from a framework that proposes to understand the presentification of occupations. This phenomenon is located in time and space, but it does not have an end because there is a possibility to reexperience the event and make it present through audiovisual projects such as films, plays, poetry. The concepts of presentification and simultaneity of Gumbrecht (2015) and on the book *Os Fantomas da Colônia* by Rafael Haddock-Lobo (2020) to develop this work. Finally, as conclusions, the work considers that such categories evidence the composition conducive to the emergence of secondary occupations, evidencing emergencies, atmospheres and Latin Americanities.

Keywords: Secondary school occupation. Emergencies. Atmosfera. Latin americanities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Repórter Delis Ortiz na coletiva de lançamento do Novo Ensino Médio, em Brasília – DF no ano de 2016.	35
Figura 2 – Entrevistas de Priscila Cruz e Viviane Sena (respectivamente), na coletiva de lançamento do “Novo Ensino Médio”, em Brasília – DF no ano de 2016.....	38
Figura 3 – Coletiva de lançamento do Novo Ensino Médio. Da esquerda para a direita: Maria Inês Fini, Eduardo Deschamps, Mendonça Filho, Maria Helena Guimarães e Rossielli Soares da Silva.	42
Figura 4 – Frames o vídeo “Mendonça Filho conversa com alunos sobre o Novo Ensino Médio”.	44
Figura 5 – Frame do vídeo publicado na página Mendes em Luta em 11 de maio de 2016. Disponível em: < https://www.facebook.com/OcupaMendes/videos/273145909706095 >. Acesso em Novembro de 2020.....	60
Figura 6 – Segundo Frame do vídeo publicado na página Mendes em Luta em 11 de maio de 2016. Disponível em: < https://www.facebook.com/OcupaMendes/videos/273145909706095 >. Acesso em Novembro de 2020.....	61
Figura 7 – <i>Frame</i> do vídeo publicado na página do Ocupa EE Matarazzo em 2016. Disponível em: < https://www.facebook.com/watch/?v=1778669242387177 >. Acesso em Novembro de 2020.	63
Figura 8 – <i>Imagem publicada na página</i> do Ocupa EA/UFPA em 2018.....	65
Figura 9 – Ocupantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Estado do Rio Grande do Sul em Porto Alegre.....	68
Figura 10 – Trechos do espetáculo Quando Quebra Queima retirado da reportagem da TripTV (2018)	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação dos dados coletados.	31
---	----

LISTA DE ABRIVATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior

CNE – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

Consed – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PNAD – Pesquisa Nacional de Domicílios Contínua

UJS – União da Juventude Socialista

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	14
2. APOSTA NUM FUTURO FALIDO: ATMOSFERAS POTENCIALIZADORAS À EMERGÊNCIA DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS (2016) EM NARRATIVAS MIDIÁTICAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	18
2.1. O CONTEMPORÂNEO: ESTRATOS DE TEMPO, IDEOLOGIA DO PROGRESSO E A FALÊNCIA ANUNCIADA DE UM PROJETO MODERNO	22
2.2. ORGANIZAÇÕES MODERNAS: CLIMAS DE ESTAGNAÇÃO E A EMERGÊNCIA DO DISSENSO	25
2.3. APOSTAS METODOLÓGICAS	28
2.4. A RETOMADA E A APOSTA NUM PROJETO MODERNO DE FUTURO E SUA FALÊNCIA.....	34
2.5. A PROMESSA DO DIÁLOGO NAS ORGANIZAÇÕES	41
3. AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS DE 2016 E AS DIFERENÇAS COMO ACONTECIMENTO: MELANCOLIA E LATÊNCIA EM DEVIR NO/DO BRASIL CONTEMPORÂNEO	47
3.1. SINGULARIDADE E DEVIR DAS OCUPAÇÕES: O CARÁTER INAUGURAL E ININTERRUPTO DO ACONTECIMENTO	50
3.2. DIFERENÇAS E <i>DEVIR</i> : TENSIONAMENTOS COM AS IDENTIDADES MODERNAS	53
3.3. MELANCOLIA E LATÊNCIA: ATMOSFERAS DO CONTEMPORÂNEO	56
3.5. DEVIRES APÓS AS OCUPAÇÕES	64
4. AS <i>LATINOAMERICANIDADES</i> COMO CONSTITUINTES DA EXPERIÊNCIA PÚBLICA DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS	69
4.1. A REEXPERIMENTAÇÃO DO ACONTECIMENTO E O TORNAR-SE PRESENTE: SIMULTANEIDADES E ESTAGNAÇÃO	70
4.2. OS FANTASMAS DA COLÔNIA	74

4.3. A CORPOREIDADE DO MOVIMENTO E A PRESENTIFICAÇÃO DO ACONTECIMENTO	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

1. APRESENTAÇÃO

Constituindo-se enquanto um importante acontecimento na história recente do Brasil, as ocupações secundaristas foram vivenciadas em dois diferentes momentos: o primeiro em 2015, espacializado no Estado de São Paulo contra o projeto de reorganização escolar proposto pelo então governador Geraldo Alckmin; e o segundo em 2016, espalhando-se pelo território brasileiro, motivado por um conjunto de projetos propostos pelo Governo Federal que perpassavam desde o corte de gastos da educação até a reforma das diretrizes que regulamentam o Ensino Médio Brasileiro.

As instituições da mídia e os governos se preocupavam com esse novo fenômeno que surgia nas cidades e se espalhava pelas escolas do país – afinal, 2016 foi um ano no qual muitas disputas eleitorais e políticas se acirraram. No primeiro semestre, a presidenta Dilma Rousseff foi impedida de continuar seu mandato, a partir de um golpe institucional no qual assumiu então seu vice, Michel Temer, político que se manteve no poder até o final de 2018. Além disso, no cenário político-institucional do país, começaram a ganhar visibilidade pública alguns nomes da direita conservadora – a exemplo de Jair Bolsonaro, este que, dois anos depois, foi eleito Presidente da República.

Em 2016, duas principais inquietações surgiram para os governos, tendo em vista a existência de inúmeras escolas ocupadas: a realização das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o possível comprometimento da locação das seções eleitorais. E, em alguns dias, um dilema se instaurava nas redes sociais: muitos usuários relatavam que “os alunos não poderiam ficar sem aula” (FACEBOOK, [s/d], [s/p]). De algum modo, as preocupações do governo, a visibilidade pública ofertada pelas instituições da mídia e a expressividade de controvérsias ligadas às ocupações nas redes sociais é gesto que demonstra um movimento interacional novo, de natureza pública e tendo a juventude enquanto participante dos processos de tomada de decisão até então – e até hoje – restritos legal e institucionalmente ao âmbito das grandes organizações modernas.

As questões que permeiam a construção deste trabalho se atravessam em pontos que não necessariamente buscam causas/explicações sobre o fenômeno, mas sim na compreensão da emergência do movimento em meio ao espaço público brasileiro, com vistas a problematizar como tal manifestação foi/é capaz de evidenciar pontos problemáticos, e latências de passados brasileiros e latino-americanos. Nesse ínterim, as ocupações secundaristas se constituem enquanto um fenômeno de natureza midiaticizada (BRAGA, 2008), seja por parte de grandes

grupos da mídia, seja pelos próprios estudantes. É nesse contexto que nos debruçamos a investigar o seguinte problema de pesquisa, conformado no projeto que deu origem a essa dissertação: *como a experiência pública das ocupações secundaristas evidencia traços de um Brasil contemporâneo?* Sendo assim, a partir de um conjunto de autores e autoras, as dinâmicas interacionais que se instauraram durante as ocupações têm sido investigadas, nesta dissertação, a partir da proposição de três capítulos, resumidos nos parágrafos a seguir.

O primeiro capítulo intitulado *Aposta num futuro falido: atmosferas potencializadoras à emergência das ocupações secundaristas (2016) em narrativas midiáticas sobre a Reforma do Ensino Médio no Brasil Contemporâneo* tem como finalidade compreender como narrativas midiáticas sobre a Reforma do Ensino Médio de 2016, presentes em matérias jornalísticas de portais online da imprensa e do Ministério da Educação, evidenciam atmosferas (*stimmung*/climas/tonalidades afetivas) potencializadoras à emergência do movimento de ocupação secundarista no Brasil Contemporâneo. Em seu referencial teórico, lançamos mão das noções de estratos de tempo (KOSELLECK, 2014) e de estagnação (GUMBRECHT, 2015) para compreender como, na contemporaneidade, podem emergir projetos de educação pautados num futuro falido, nos âmbitos relacionais de organizações cunhadas pela modernidade - Estado, Mercado e Ciência (MAFRA; MARQUES, 2019).

Nesse ínterim, a Reforma do Ensino Médio emerge como um desses projetos, aqui examinada a partir de narrativas midiáticas presentes nos portais de notícias dos jornais *El País* e *GI*, e do Ministério da Educação. Ao tomar a midiatização como um fenômeno público, embora desigual, de circulação e condensação de uma semiose alegórica, o capítulo evidencia, a partir de duas principais categorias, que narrativas midiáticas sobre a proposta de Reforma do Ensino Médio: 1) retomam a aposta num projeto moderno de futuro, mesmo que, em tal retomada, não consigam esconder sua falência; e 2) lançam mão da promessa de diálogo como retórica de construção de uma suposta legitimidade pública à Reforma, sem, contudo, demonstrar estruturas e mecanismos práticos de construção do contraditório e da visibilização a opiniões dissensuais. Como conclusões, o capítulo considera que tais categorias evidenciam a composição de atmosferas propícias à emergência das ocupações secundaristas, tendo a iniciativa da Reforma como estopim à deflagração de uma experiência pública de resistência à retomada de um projeto falido de educação.

O segundo capítulo do trabalho, intitulado *As ocupações secundaristas de 2016: melancolia e latência em devir no/do Brasil contemporâneo*, dedicou-se a compreender como o *devir* (DELEUZE, 2007) do acontecimento é capaz de provocar atmosferas de melancolia e latência, como apresentado por Benjamin (2005) e Gumbrecht (2010). O caráter midiatizado

das ocupações faz emergir mesmo que forçadamente pautas ligadas à diferença (SILVA, 2000) e que se tornam imprescindíveis para o entendimento das atmosferas instaladas. Neste sentido, as discussões propostas por Taylor (2011) em “*As fontes do self*” são acionadas para perceber como, na vida moderna, diferenças são freadas por um ideal de sujeito. Desta forma, o segundo capítulo se abre a observar os produtos midiaticizados pelos ocupantes em páginas do *Facebook*, considerando que a rede social funcionou/funçiona como um importante instrumento de publicização do fenômeno. Ao todo, foram estudadas 11 publicações distribuídas em 6 diferentes páginas do *Facebook*: Mendes em Luta (Rio de Janeiro – RJ), E.E. Matarazzo (São José dos Campos – SP), Ocupa Irineu (Rio de Janeiro – RJ), Ocupa João de Sousa Gonçalves (Botelhos – MG), Ocupa Augusto (Natal – RN) e Ocupa EA/UFPA (Belém – Pará).

No terceiro capítulo da dissertação, projeta-se uma análise da experiência latino-americana das ocupações secundaristas. Mesmo se constituindo em dois diferentes momentos na história do Brasil – 2015 e 2016 –, as ocupações continuam *acontecendo*, como apresentado num dos resultados do segundo tópico de análise do Capítulo 2. Assim, percebemos uma espécie de *reexperimentação* das ocupações em algo semelhante do que já houvera ocorrido na Argentina e no Chile – movimento que ficou conhecido como Revolta dos Pinguins. Essa *reexperimentação* é envolta em um conjunto de fatores que colocam na arte um tipo de possibilidade de reviver ou, pelo menos, de deixar sobreviver o que ocorrera nas ocupações em 2016. Tendo como possível material de estudo, apresentamos produtos audiovisuais, peças de teatro, *slams* poéticos midiaticizados e indícios disponibilizados em redes sociais que nos permitem entender esse tipo de movimento e sua ressignificação.

Como metodologia, para os três capítulos aqui descritos, o trabalho lança mão do paradigma indiciário (GINZBURG, 1991; BRAGA, 2008) e da noção de midiaticização (ANTUNES; VAZ, 2008), a partir do procedimento analítico da análise de paisagens verbo-visuais (ABRIL, 2010). As paisagens verbo-visuais analisadas tratam-se, portanto, de indícios midiaticizados evidenciadores de determinados conjuntos de experiências públicas; tais experiências disponibilizadas em determinados produtos (texto escrito, imagens, vídeos) e articuladas com a fundamentação teórica elencada em cada capítulo, nos permitem discutir e problematizar o fenômeno das ocupações neste trabalho. A descrição metodológica da dissertação foi apresentada, de modo mais detalhado, no Capítulo 1, a partir do qual todos os outros capítulos buscam inspiração e norteamento. Tal gesto, ao contrário do que algo aleatório, se mostrou como importante estratégia de compreensão e de apresentação dos procedimentos metodológicos, tensionados com o material empírico mobilizado no decorrer da escrita do

primeiro capítulo – movimento este que se repetiu nos outros capítulos subsequentes, sem, entretanto, exigir a apresentação de uma sessão específica.

2. APOSTA NUM FUTURO FALIDO: ATMOSFERAS POTENCIALIZADORAS À EMERGÊNCIA DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS (2016) EM NARRATIVAS MIDIÁTICAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

As ocupações secundaristas, sobretudo as deflagradas nos anos de 2015 e 2016, podem ser entendidas como fenômenos novos na história recente do Brasil, que desafiam a compreensão de rotinas e estruturas da educação pública brasileira. Em seu cerne, valem-se de lógicas de manifestação em cadeia, potência esta que se torna surpreendente diante de um contexto contemporâneo que desafia a emergência pública de movimentos coletivos organizados, em meio a um momento político de atrofiamento. Além disso, tais movimentos fazem ecoar demandas que transcendem as próprias experiências escolares dos ocupantes, uma vez conectadas a reivindicações presentes a horizontes à educação, nos contextos brasileiros contemporâneos (GOHN, 2018; GIROTTO, 2016; CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016.)

O projeto de reforma do Ensino Médio em 2016 sanciona a reestruturação do currículo escolar do Ensino Médio nas escolas do Brasil. O PL 6840/13 foi recolocado em discussão no Congresso Nacional logo após o golpe institucional que retirou a Presidenta Dilma Rousseff do poder. O PL 6840-13 reorganiza e coloca as disciplinas de Sociologia e Filosofia enquanto opcionais para o currículo regular do Ensino Médio. Marafon (2017) examina o quanto os jovens estão conscientes das possíveis consequências que podem existir na escola pública, decorrentes de tais mudanças, e recusam o avanço do projeto. Neste sentido, é possível projetarmos possíveis relações existentes entre as ocupações secundaristas e a reforma do Ensino Médio, haja vista que o estopim de tais movimentações se firmaram no mesmo período em que o projeto se encaminhava. Tal impressão é evidenciada em palavras de ordem encontrados em materiais e registros das ocupações que continham cartazes como: “Não à Reforma do Ensino Médio”.

Dessa forma, compreender as ocupações em meio ao próprio fluir experiencial do Brasil torna-se gesto necessário e desafiador - sobretudo no sentido de examiná-las como indícios de nossas vivências sociais recentes. Assim, nossa proposta, neste capítulo, volta-se a problematizar em que medida o projeto de Reforma do Ensino Médio, protagonizado pelo Governo do Presidente Michel Temer, no ano de 2016, tornou-se um dos elementos deflagradores das ocupações, ao publicamente tornar visível uma narrativa proposta por aquele governo quanto aos seus direcionamentos em torno da educação. Nessa toada, o estudo de narrativas midiáticas por instituições midiáticas da grande imprensa e do próprio Ministério

da Educação se mostra como fértil lance epistêmico, uma vez que é capaz de nos permitir a verificação sobre o modo como determinadas atmosferas, experimentadas em outros contextos sociais – como escola, famílias, coletivos, organizações, e outros –, podem ser ativadas. Tecer compreensões sobre o modo como um projeto de tempo foi proposto pela Reforma do Ensino Médio, a partir das narrativas midiáticas de tais veículos, se mostrou, dessa forma, como relevante caminho para compreender como possíveis atmosferas de experiência do tempo, projetadas pelo Governo Brasileiro, encontram-se no espectro de sentidos que, junto a outras motivações, potencializou a emergência das ocupações secundaristas.

Sendo assim, entre as possibilidades válidas de se problematizar a Reforma do Ensino Médio em sua relação com os cenários sociais que potencializaram a emergência das ocupações, duas concepções gerais, uma teórica e outra metodológica, foram escolhidas para a investigação ora proposta. Como concepção teórica geral, o caminho aventado cuidou de problematizar as possíveis interrelações entre as experiências das ocupações e a proposta da Reforma do Ensino Médio brasileiro de 2016 a partir das lentes conceituais do tempo. Dito por outras palavras, mais do que compreender as concepções de educação apresentadas pelo texto da Reforma, investimo-nos de um esforço voltado a explicitar os tensionamentos que a Reforma instituiu na experiência pública brasileira recente, a partir de uma compreensão sobre o contemporâneo. Nesse movimento conceitual, buscamos autores que se investem da tarefa de problematizar a contemporaneidade como um cronótopo – ou seja, como um tempo-espaço – sobre o qual determinadas formas de se viver e de se relacionar são lidas e atravessadas por perspectivas de passado, presente e futuro. De tal sorte, são tais perspectivas, na apresentação pública do projeto da Reforma, que se apresentam como questões úteis a se problematizar na relação entre tal projeto e a emergência posterior das ocupações.

Em decorrência dessa escolha teórica, a concepção metodológica aqui proposta se volta a investigar indícios presentes quanto à disponibilização pública do projeto da Reforma, a partir de notícias veiculadas em espaços da Imprensa e no próprio Ministério da Educação (GINZBURG, 1991; BRAGA, 2008). De modo mais específico, nossos intuitos são o de compreender a interrelação entre a Reforma e o movimento das ocupações não a partir da busca por argumentos racionais ou pelas concepções epistemológicas e teóricas de educação mobilizadas pelo texto do projeto. Em direção diferente, buscamos problematizar indícios disponibilizados em narrativas midiáticas sobre a Reforma com o intuito de identificarmos possíveis sentidos e atmosferas presentes em tais narrativas em suas vinculações com uma perspectiva temporal à educação brasileira.

De tal sorte, mais do que buscar comprovações sobre relações de causalidade explícitas entre as ocupações e a Reforma do Ensino Médio, investimo-nos da empreitada de buscar compreender como narrativas midiáticas da Reforma evidenciam atmosferas/climas/tonalidades afetivas, na perspectiva de Gumbrecht (2015) e Benjamin (1987), sobretudo interpretado pelo pesquisador Marcelo Rangel (2016), capazes de insinuar elementos presentes na experiência pública brasileira com relação a um projeto de futuro à educação e a uma consideração de aspectos presentes e passados em tais cenários. Sendo assim, um projeto que visa “reformular” o ensino médio se faz a partir de concepções que consideram ou desconsideram, a partir de visadas particulares: a) experiências presentes e/ou passadas daquele contexto, que foram motivadoras da própria constituição de mudanças - sobretudo em relação ao Estado e à educação pública; b) experiências futuras, que indicam um horizonte esperado, voltado a propor caminhos que solucionem experiências supostamente mais exitosas do que as vivenciadas no presente de seu encaminhamento; c) formas de construção do projeto, levando em consideração as/os sujeitas/sujeitos implicados a partir da instituição (ou não) de mecanismos dialógicos e/ou participativos. Assim, na convexidade de temáticas que se manifestaram durante o ano de 2016 no Brasil, e que sobrevivem até os dias atuais, narrativas sobre o projeto de Reforma do Ensino Médio mostram-se campos de tensionamento complexos e inusitados acerca da relação entre o Estado e a escola, esta última como *locus* sobre o qual se projeta um horizonte de expectativas, a partir de intervenções num espaço de experiências (KOSELLECK, 2006).

Assim, este capítulo se organiza em algumas seções. Inicialmente, mobilizaremos discussões sobre o contemporâneo, a partir de discussões de Koselleck (2006) e de Gumbrecht (2015), para, em seguida, tensioná-las com as falências do projeto moderno, conforme visada de Benjamin (1987). Adiante, buscaremos evidenciar a materialização de determinadas características nos ambientes relacionais das organizações modernas (MAFRA; MARQUES, 2019), a partir da instituição de climas de estagnação (GUMBRECHT, 2010; 2015) e da emergência do dissenso (RANCIÈRE, 2004). Em seguida, após apresentar as apostas metodológicas ora aventadas, analisaremos algumas narrativas midiáticas sobre a Reforma do Ensino Médio a partir da evidenciação de duas grandes categorias: a) a retomada e a aposta num projeto moderno de futuro - e sua falência; b) a promessa do diálogo nas organizações. Por fim, discutiremos possibilidades de desenvolvimento de outros estudos, a partir dos cenários aqui mobilizados.

Para isto, nossa entrada no campo se deu a partir da proposta do Paradigma Indiciário, descrito por Ginzburg (1991): sendo assim, nosso esforço se baseia em produzir uma série de

inferências que seriam capazes de nos auxiliar na interpretação das informações coletadas, indícios, pistas e minúcias, que, de certo modo, dizem de uma realidade constatada. Os indícios propriamente ditos se constituem enquanto um conjunto de dados essenciais para compreensão desta realidade, tendo o Paradigma Indiciário como um gesto metodológico que não se esgota nas inferências que são produzidas.

No bojo das apostas metodológicas, para complementação da análise, a partir das narrativas midiáticas (BRAGA, 2008), tentamos compreendê-las a partir do conceito das paisagens verbo-visuais (ABRIL, 2010): tal noção se oferece como um procedimento analítico capaz de problematizar os indícios como um conjunto de experiências estéticas, cognitivas e experienciais que determinada situação provoca. Neste movimento, a interpretação é dada através de angulações entre teorias que fundamentam cientificamente esse estudo, e as formas de se enxergar um fato, acontecimento e/ou situação. Pretendemos compreender, a partir de narrativas midiáticas presentes em jornais de grande circulação, quais indícios e pistas foram processadas por instituições da mídia, responsáveis por uma espécie de anúncio de uma falência do projeto da Reforma do Ensino Médio, antes mesmo que ele pudesse existir.

Assim, para compreender como as narrativas midiáticas ligadas à Reforma do Ensino Médio compuseram um cenário fecundo à posterior emergência do movimento das ocupações secundaristas em 2016, nosso esforço se inclina a considerar o diagnóstico do contemporâneo feito por Koselleck (2001) e Gumbrecht (2010), entendendo-o como uma espécie de movimento que emerge em tensionamento a um cronótopo moderno, observando a forma como o tempo é compreendido e organizado, mobilizando para isso uma compreensão complexa e desafiadora de história à qual Benjamin se propõe a desvendar – em perspectiva posta por Rangel (2016). Por esse viés, os conceitos que aqui esboçamos nos projetam a compreender como o diálogo aparece em meio a esse projeto de tempo, tonalizando os contextos relacionais das organizações modernas (MARQUES; MAFRA 2019), diálogo então utilizado como ferramenta argumentativa e de falsificação de uma realidade posta. Desta maneira, o que nos motivou a escrita desse capítulo é que não nos parece tão óbvia a relação de causalidade entre a Reforma do Ensino Médio e as políticas defendidas pelo Governo Federal com a emergência das ocupações secundaristas no ano de 2016 – relação essa que demanda estudos empíricos e investigações mais detalhadas. Por tudo isso, buscamos evidenciar quais são as nuances do projeto da Reforma que se tornaram presentes como atmosferas potencializadoras responsáveis por fazerem as ocupações despontarem na experiência pública escolar de 2016, buscando evidenciar quais elementos insinuadores de projetos de tempo foram fundamentais para deflagrar disputas sobre o futuro da educação pública no Brasil Contemporâneo.

2.1. O CONTEMPORÂNEO: ESTRATOS DE TEMPO, IDEOLOGIA DO PROGRESSO E A FALÊNCIA ANUNCIADA DE UM PROJETO MODERNO

O historiador alemão Reinhart Koselleck (2001), em sua obra *Estratos de Tempo*, envereda por uma discussão focada no modo como acontecimentos históricos compõem camadas de diferentes temporalidades. Metaforicamente, podemos entender os estratos de tempo como uma concepção utilizada por Koselleck para comparar o conhecimento da história com as diferentes fases de formação geológica. Se pensarmos que, em um perfil de solo, os horizontes (camadas) são formados por processos que dependem do tempo, teremos horizontes diferentes, com tempos de formação distintos, mas que, mesmo assim, ainda possuem características da rocha matriz. Desta forma, se um perfil de solo consiste enquanto um sistema formado pelos seus horizontes e diferentes graus de formação, podemos entender a história como um perfil que se compõe de simultaneidades e sobreposições de camadas, mas que só é capaz de funcionar por conta de fazer parte de um único sistema - ao mesmo tempo em que elementos naturais, como chuva, vento e calor, podem reorganizar esse perfil. Assim, também os estratos

[...] remetem a diversos planos, com durações diferentes e origens distintas, mas que, apesar disso, estão presentes e atuam simultaneamente. Graças aos “estratos de tempo” podemos reunir em um mesmo conceito a contemporaneidade do não contemporâneo, um dos fenômenos históricos mais reveladores. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, emergindo, em diacronia ou em sincronia, de contextos completamente heterogêneos. (KOSELLECK, 2001, p. 9).

O estrato é a dimensão física: o espaço onde se acumulam experiências de tempos diferentes que, em disputa, se conjugam, até que um fique mais forte ou até mesmo se sobressaia mais que o outro. Nesse contexto, Koselleck (2001) se torna um dos principais teóricos que fundamentam o período que compreende a história contemporânea (*Zeitgeschichte*¹). À primeira vista, o conceito parece simples e claro: ele visa à nossa própria história, à história do presente, do nosso tempo, por assim dizer (KOSELLECK, 2001, p. 229). O autor discute que toda história se produz em um tempo distinto, o que faz com que os acontecimentos possam ser distinguidos em mais ou menos recentes a depender de seus tempos – no plural. Essas temporalidades não seguem um padrão estabelecido, muito menos um modelo a ser replicado

¹ O termo pode ser traduzido do alemão como algo semelhante a “história do tempo presente”, ou como gesto que se define enquanto “momento atual” e a “história contemporânea”. Koselleck (2001) opta pelo termo *Zeit* como referência a esse tempo presente para então tecer seus questionamentos.

em diferentes sociedades. Os tempos, dessa forma, são produzidos a depender de seus contextos e realidades, e possuem suas experiências históricas. Assim,

[...] em primeiro lugar, o “presente” pode significar o ponto de interseção em que o futuro se transforma em passado, aquele ponto de interseção das três dimensões temporais que sempre faz desaparecer o presente. Nesse caso, ele é o marco zero num eixo temporal imaginado. O ser humano sempre já pertence ao passado enquanto ainda tiver um futuro à sua frente. (KOSELLECK, 2001, p. 203).

Koselleck (2001) se torna um dos principais autores de referência da obra do também alemão Hans Ulrich Gumbrecht, que escreve sobre o contemporâneo a partir de perspectivas koselleckianas para compreender categorias de passado, presente e futuro. Este é o diagnóstico que Gumbrecht apresenta sobre o contemporâneo em *Nosso Amplo Presente: o tempo e a cultura contemporânea* e em *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir*.

Nas palavras de Gumbrecht (2015), em síntese, estaríamos convivendo com passados mal-resolvidos/não-processados e com futuros atrofiados e incertos por conta mesmo desse horizonte de um porvir sem camadas espessas. Isso se revela, por exemplo, num perfil de estratos temporais, em que a espessura de um presente se constitui por uma camada muito maior do que a espessura da camada de um futuro. A camada de um passado, por sua vez, demonstra uma espécie de continuidade à camada presente, embora sem ser acessada: trata-se de um passado presente que não passa (GUMBRECHT, 2015). Tudo isso se conjuga com o próprio atrofiamento de uma camada futura: a incerteza do porvir se constrói sob a égide de que os sujeitos tendem a não acreditar mais nas expectativas prometidas de um futuro alargado, gesto este que repercute na instauração de uma atmosfera estagnada. Convivemos, portanto, com passados mal-resolvidos e não acessados, uma vez que o gesto de acolhimento e intensificação de tais passados parece não ser eficaz, frente a um futuro encurtado, cujas promessas já bem conhecemos e não mais acreditamos. Entretanto, um tipo ideal de sociedade, mobilizadora de um futuro moderno alargado e propulsora de uma ideologia do progresso, insiste em sobreviver, como distopia, nesse mesmo contemporâneo

De certo modo, compreensões sobre o tempo solicitam, inevitavelmente, a emergência de uma problemática histórica. Assim, para Walter Benjamin (1987), tal problemática simboliza um direcionamento dado pela lógica da possibilidade e da potência da experiência humana orientada pelo passado, como posto pela perspectiva de Rangel (2016) sobre a obra benjaminiana. Por esses termos, *história*, para Benjamin (1987), é gesto constantemente intensificado à medida em que emergem instantes (*jetztzeit*) que se atualizam e atualizam o presente por passados não ainda intensificados (RANGEL, 2016), indigeríveis e/ou

desapercebidos. Dito por outras palavras, o gesto histórico é aquele que trata de trazer, ao presente, esses passados para interpretá-los, e, a partir deles, abrir novos caminhos e horizontes. A existência humana para Benjamin é marcada, portanto, por aquilo que o intelectual alemão chama de “redenção”: o lugar da crítica e de acolhimento dos desconfortos de nossas experiências que devem ser atualizadas, dados os processos e acontecimentos que fissuram nosso presente (a partir da abertura de instantes) e nos fazem enxergar nossas próprias experiências passadas, intensificando-as (RANGEL, 2016).

Entretanto, Benjamin (1987) percebe que, na modernidade, a história - sobretudo no que diz respeito à sua potencialidade na atualização de passados – se torna improvável. Dessa forma, o intelectual alemão é categórico ao afirmar que o horizonte histórico moderno retira o caráter de possibilidade da história. Motivado pela ideologia do progresso, o fazer-história gera um clima/uma atmosfera (*stimmung*) que reverbera num desprezo pelo passado, na tentativa de desvalorização da história e do suposto privilégio de se viver um futuro que compensará os sacrifícios feitos no presente, como discute Rangel (2016).

Em *Futuro Passado: Contribuição À Semântica dos Tempos Históricos* (2006), outra obra do alemão Reinhart Koselleck tal intelectual defende as noções de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*. No primeiro, encontramos sua visão de fazer-história; já, no segundo, compreendemos a construção de expectativas negativas ou positivas que se projetam sobre o futuro. Em contextos modernos, as expectativas dos sujeitos estavam inclinadas a ser otimistas, mas pensando em um contexto de grandes guerras vividas por nações europeias, o sentimento de desorientação toma o lugar do esperançoso, sem que haja um prognóstico para o futuro. Assim,

[...] a experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem da expectativa e a constituem (KOSELLECK, 2006, p. 309- 310).

Em nosso “passado atual” - ou em nosso contemporâneo - Gumbrecht assim tenta compreender nosso espaço de experiências a partir de alguns horizontes de expectativas: nele, o conjunto de tensões geradas por uma constante afirmação de uma ideologia do progresso

falida sem prognóstico, que tende a eliminar nossos passados conforme aponta Benjamin (1987), desencadeia-se o sentimento de uma atmosfera estagnada (GUMBRECHT, 2015). A consequência desse cenário se manifesta no tecido social, tanto nas relações cotidianas mais sutis - em meio à quais são definidas julgamentos morais e avaliações qualitativas sobre o que é superior, justo e valioso (TAYLOR, 1997), quando no contexto de relações organizadas, formalizadas - instituídas pelas organizações modernas, em meio às quais se vinculam o Estado, o mercado, a ciência, a escola e todos os seus projetos que atravessam os estratos de tempo. A discussão sobre as consequências do contemporâneo no contexto relacional que acolhe tais organizações será discutido a seguir.

2.2. ORGANIZAÇÕES MODERNAS: CLIMAS DE ESTAGNAÇÃO E A EMERGÊNCIA DO DISSENSO

As contribuições de Mafra e Marques (2019a) nos permitem compreender, no que tange à atmosfera de estagnação, que: “sem saídas, acabamos por viver um cotidiano pilhado, em que uma atmosfera social de estagnação nos impede de abrir horizontes possíveis” (MAFRA; MARQUES p. 15, 2019a). Nos tornamos melancólicos, pois mesmo conscientes da perversidades das promessas da ideologia do progresso, não somos capazes hegemonicamente de nos libertar, embora se tematizem, no espaço público, os pontos fracos que decretam a falência do futuro prometido pela ideologia do progresso.

Desta forma, as crises sobre um ideal moderno são capazes de insinuar novos estratos de tempo, que desencadeiam rupturas temporais aptas a perturbar a permanente marca das grandes instituições e organizações modernas, de modo que a

[...] história gera um espaço de experiência de conhecimento comum, que precisa sempre ser questionado e repensado. Mais do que em outras ciências, os progressos da narrativa histórica remetem a descobertas que precisam ser reformuladas, mas que não são necessariamente novas em si (KOSELLECK, 2001, p. 219).

Mesmo que as organizações modernas ligadas ao Estado, ao Mercado e à Ciência insistam em lançar mão sobre a ideologia do progresso (MAFRA; MARQUES, 2019a), um ponto alto nesta questão se firma: a insistência de um projeto falido por parte das organizações modernas no contemporâneo. Sendo assim, formado por diferentes estratos de tempo, o contemporâneo apresenta a faceta da dificuldade de se vislumbrar um futuro prometido pela modernidade. É de tal sorte que, conforme apontam Mafra e Marques (2019a), parece emergir,

nos contextos das organizações modernas, um gesto diacrônico formado por diferentes processos espaços-temporais de: I) permanência de um futuro que insiste na legitimidade de tais organizações - a certeza, a estratégia, a aposta na racionalidade instrumental, no cálculo, na separação corpo-mente, no trabalho como centro de auto-realização da vida; e III) a convivência com diferenças que tendem a ser desatualizadas e com climas de estagnação, que tendem a cumprir o diagnóstico de Gumbrecht (2015), evidenciando um presente (um atual) cheio de passados mal-resolvidos, mal-processados, mal-significados, que não podem emergir em função de uma repressão advinda da própria ideologia do progresso.

É a partir desse raciocínio que percebemos uma instigante experiência de presente que parece assolar os espaços e os horizontes de expectativas nas/das organizações modernas: a partir de uma convivência – insuportável e dissensual – de estratos de tempo distintos, tais ambientes são inevitavelmente atravessados por dificuldades de diálogo – e, aqui, não nos referimos a dificuldades linguísticas ou propriamente informacionais, mas dificuldades que revelam posições de mundo baseadas em noções de passado, presente e futuro muito distintas. Enfim, estamos diante de quase uma impossibilidade se colocar, em diálogo, estratos de tempo distintos. Contudo, há uma contundente força das organizações modernas – Estado, mercado e ciência - estas que, de algum modo, acabam tendo, nas mãos, uma tendência de provocar silenciamentos e de se imporem: a gestão de tais organizações ainda detém, sob sua custódia e discricionariedade, muitos meios que garantem a reprodução da vida material – em sùmula: a sobrevivência. É nesse sentido que Marques e Mafra (2019a), baseados em Hannah Arendt (1990), argumentam que regimes democráticos, mesmo que controversos, paradoxais e complexos, ainda são os únicos capazes de acolher possibilidades de existência das diferenças, em contextos assolados pela secularização e pelas instituições modernas.

Neste sentido, tendo como terreno dialógico um espaço fortemente carregado de paradoxos morais, a ocorrência do diálogo com perspectivas contrárias as de um Estado, alimentado hegemonicamente pela ideologia do progresso (naturalmente advinda do mercado), acaba por se tornar improvável. Tal improbabilidade não somente é visível por conta de uma constatação da existência de projetos de tempo diferentes, mas sobretudo por uma questão central proposta pelo filósofo francês Jacques Rancière (2004): o diálogo é carregado de uma cena dissensual, isto é, espaço de conflito, de configuração política e de distribuição do poder. Dessa forma, “o diálogo se vale de um estranhamento mútuo, por meio do qual posições de sujeito inusitadas podem emergir na cena interlocutiva” (MARQUES; MAFRA, 2014, p. 15), estranhamento este apenas possível de ganhar existência quando regimes democráticos

permitem, de algum modo, uma espécie de freamento da ideologia do progresso – esta que tende, por natureza, a um viés totalizante nos termos de Arendt (1990).

O que Mafra e Marques (2019b) também apontam é que, na contemporaneidade, a ideologia do progresso tende, de algum modo, a instrumentalizar a própria democracia. Dito por outras palavras, é tendência posta nas organizações modernas no/do contemporâneo uma tentativa de lançar mão de um discurso de diálogo (MARQUES; MAFRA, 2017) que se manifesta em diversos contextos interacionais. Sendo assim, insinuando uma espécie de capacidade de atualização a partir de mecanismos de diálogo, organizações modernas se veem em um ininterrupto paradoxo moral: valores de certo-errado, lançados pela ideologia do progresso – produtividade, cálculo, racionalidade, igualdade, mérito – são postos frente a críticas contemporâneas que acusam tais valores como os responsáveis pela instauração de sofrimentos sociais e prejuízos incontáveis. É dessa forma que, ao não se abrir, ainda que minimamente, para uma espécie de atualização de sua ordem institucional, uma organização depara-se com o limiar principal que deflagra avaliações fortes sobre seu próprio potencial democrático, frente a públicos diversos, estes que, de algum modo, exercem interpretações críticas sobre os próprios discursos organizacionais. Assim, ainda que organizações modernas possam assumir a suposta adoção de valores democráticos, na disseminação de seus discursos, Marques e Mafra (2015, p. 78) apontam:

No discurso democrático deliberativo, todos parecem estar incluídos *a priori*, mas a inclusão via uso racional da linguagem nem sempre considera modos de expressão particulares, impondo um tipo de “modelo” adequado de enunciação que acaba por continuar silenciando falas que destoam daquilo que pode ser considerado como “argumento potencialmente convincente e legítimo”. Assim, pode-se ganhar voz e não falar, ao mesmo tempo em que pode-se falar a partir de um modelo discursivo silenciador da própria voz – um modelo que confere ao cidadão a impressão de que enuncia demandas próprias quando, na verdade, reproduz enunciados maquinados por dispositivos de controle.

Tais propostas de pensamento e de compreensão do diálogo público contemporâneo tornam-se, dessa forma, úteis à problematização dos contextos sociais, em meio aos quais emerge, em 2016, a proposta de Reforma do Ensino Médio, no Brasil. O que tentaremos investigar, nos próximos tópicos, se refere a um conjunto de temáticas envolvidas, nas quais se apresentam diacronismos e distopias. Nosso intuito, nesse sentido, é demonstrar como a impossibilidade do diálogo de projetos de tempo diferentes - um, notadamente perpetuador da ideologia do progresso, mirando-se, num suposto discurso democrático, sob a égide de uma temporalidade moderna; e outro visivelmente contestador da modernidade e denunciador de seus elementos anti-democráticos de estagnação frente a diferenças - motivaram, a partir da

disseminação pública do projeto da Reforma, a posterior emergência das ocupações secundaristas no ano de 2016. Em linhas gerais, como apontam Marques e Mafra (2014), baseados em Ranciére (2004), tais movimentos provocaram desordens e dissensos na configuração política das organizações modernas justamente diante de uma impossibilidade total de diálogo posta pela perpetuação hegemônica e inegociável da ideologia do progresso, motivadora do projeto da Reforma. Sendo assim, pela ideia do cronótopo *tempo-espaço*, as ocupações aparecem, posteriormente, como uma tentativa de radicalização de uma experiência pública dialogal com o Estado firmado em suas bases modernas, radicalização esta que emerge, justamente, por impossibilidades/improbabilidades dialógicas que, naquele presente de 2016 (passado atual), se apresentaram.

Em meio a essas indagações, o presente capítulo se esforça em compreender como narrativas midiáticas sobre a Reforma do Ensino Médio de 2016, presentes na experiência pública brasileira, evidenciam a impossibilidade de diálogo de projetos de tempo diferentes, gesto este que foi deflagrador da experiência radical e dissensual das ocupações, notadamente marcada por esforços de ampliação de um horizonte democrático. O modo de condução desta investigação será apresentado a seguir.

2.3. APOSTAS METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento da investigação ora proposta, lançamos mão de uma abordagem epistemológico-metodológica que conduziu nossa compreensão sobre a pesquisa e seus materiais, bem como orientou nosso gesto de coleta do *corpus* selecionado: a abordagem do paradigma indiciário, apresentado por Carlo Ginzburg (1991). Como procedimento metodológico de análise do material coletado, lançamos mão da noção de Paisagens Verbo-Visuais, protagonizada por Abril (2010). Importante também dizer que, para justificar a validade das narrativas midiáticas como materiais capazes de sustentar a argumentação posta sobre a investigação das impossibilidades de diálogo de projetos de tempo, vivenciadas em 2016, propomos uma compreensão sobre mídia, baseada em Antunes e Vaz (2006), gesto este que orientou a produção das análises sugeridas por Abril (2010).

Firmada sobre o conjunto de tensionamentos gerados pelas discussões teórico-conceituais apresentadas anteriormente, a escolha da abordagem metodológica para a realização deste capítulo foi atravessada por diferentes rotas analíticas e metodológicas que se angularam com diferentes formas de se enxergar um fato, acontecimento ou situação. Por consequência, a compreensão dos estratos de tempo apresentados por Koselleck (2001) é gesto que nos auxilia

a pensar que, assim como a história é dada dentro de uma temporalidade, analisar diferentes camadas, perfis, e horizontes reconfigurados é movimento interpretativo que solicita uma abordagem que não se compromete necessariamente a buscar explicações causais de determinado acontecimento; ao contrário, tais abordagens possuem, como tarefas primordiais, aquelas que buscam escrutinar elementos, sinais e indícios que nos ajudam a interpretar uma determinada temporalidade.

Dessa forma, tornou-se, a este trabalho, coerente seguir a proposta do historiador italiano Carlo Ginzburg em *Mitos, Emblemas e Sinais – Morfologia e História*. Ao apresentar a concepção do Paradigma Indiciário, Ginzburg (1991) aponta que indícios podem ser entendidos como um conjunto de dados e vestígios - sobras presentes de um passado que já se passou, mas que se encontra, de algum modo, vivo no presente – que ajudam a compreender uma determinada realidade. O paradigma indiciário pode ser assimilado a um gesto epistemológico-metodológico e não a uma amostra de sinais que se esgotam nas inferências nas quais é produzido. Neste caso, Braga (2008), ao utilizar dos estudos de Ginzburg, elucida a construção do conhecimento no âmbito das humanidades como proposta formada por um movimento assim constituído:

[...] a busca de indícios que remetem a fenômenos não imediatamente evidentes; a distinção entre indícios essenciais e acidentais; o tensionamento mútuo entre teoria e objeto; o trabalho de articulação entre indícios selecionados; e a derivação de inferências. (BRAGA, 2008, p. 78).

Em linhas gerais, as inferências, conforme aponta Braga (2008), são narrativas produzidas pelos pesquisadores, tendo como base os indícios teóricos – conceitos escolhidos – e os indícios empíricos – vestígios da realidade coletados. Neste contexto, qualquer pesquisador/pesquisadora das humanidades deve basear a validade do conhecimento produzido não na (impossível) totalidade de indícios disponíveis da realidade, mas em sua capacidade de produzir interpretações – lançando mão das teorias para iluminar os vestígios coletados, sem a pretensão de universalização, mas de generalizações interpretativas sempre baseadas em possibilidades.

Portanto, podemos confirmar a proposta de que as teorias mobilizadas para essa temática entram no bojo dos indícios descritos por Ginzburg, haja vista que as teorias acionadas são capazes de revelar apontamentos cruciais para a interpretação dos projetos de tempo em disputa, no que se refere à Reforma do Ensino Médio, no contexto de 2016. E é dessa forma que as teorias trabalhadas nos trazem elementos que auxiliam na construção de categorias de

analíticas para tensioná-las com os indícios das realidades investigadas. Neste momento, para a análise dos indícios da realidade, elegemos a noção de Paisagens Verbo-Visuais, de Abril (2010). Tendo origem nas Artes e, mais tarde, sendo ressignificadas em outras áreas das humanidades como História, Geografia e Antropologia, paisagens são conjuntos que, numa determinada configuração espaço-temporal, se apresentam ao olhar de quem as define. Buscamos então, lançar luz a narrativas produzidas e veiculadas a organismos midiáticos como indícios de um repertório condensado, que diz de uma paisagem da época, problematizada, obviamente, à luz de nossa própria atualidade de escrita deste texto.

De modo mais específico, Abril (2010) elucida que o texto verbo-visual possui um pensamento paradigmático e um pensamento narrativo - ambos constituintes de um espaço alegórico que permite, “inserir e integrar os aspectos estéticos, cognitivos, moral-práticos nos textos visuais mais comuns, como aqueles comumente ditos próprios da cultura de massas” (ABRIL, 2010, p. 167). Nesse sentido, escolhemos narrativas da mídia para buscar indícios dos projetos de tempo em disputa sobre a Reforma do Ensino Médio, quando o projeto foi posto publicamente em 2016.

Como evidenciar, então, indícios acerca da presença de instituições modernas no projeto de Reforma do Ensino Médio? Por se tratar de um acontecimento entendido enquanto recente no estrato-temporal do Brasil contemporâneo, as narrativas mobilizadas sobre a Reforma do Ensino Médio somam-se ao conjunto de temáticas mobilizadas no ano de 2016 que compuseram a experiência pública brasileira. Desta forma, a escolha da mídia como um lugar de experiência, mistura e metamorfose (VAZ; ANTUNES, 2006), nos parece um espaço adequado para a coleta de indícios, na qual produziremos inferências acerca de suas paisagens verbo-visuais.

Se é postulado nosso que as práticas discursivas constituídas em torno da mídia estão no coração da cultura ocidental contemporânea e que a sociedade se conduz por uma intensa midiaticização dos processos sociais, não corroboramos a idéia de que a mídia engolfa totalmente a experiência social. A mídia não diz sozinha da comunicação e tampouco da vida social. A força propulsora dos meios de comunicação enquanto instância de produção de mensagens não deve obnubilar a globalidade do processo comunicativo e sua natureza de intermediação. A comunicação não se resume aos meios de comunicação ou a uma função transmissiva, mas compreende a constituição dos discursos e o espaço da interlocução. (VAZ; ANTUNES, 2006, p. 1).

O material é visto como mídia, mas também como midiaticizado pois ainda está em curso, e é passível de ser replicado² e/ou referenciado. Como premissa, admitimos que grande parte

² Em sites e aplicativos como *Twitter, Instagram, Facebook, Telegram, Youtube*.

da experiência social contemporânea é midiaticizada e parte das narrativas sobre a Reforma do Ensino Médio – narrativas estas que, mais tarde, foram experimentadas como argumento motivador das ocupações pelos estudantes – foi veiculada por grandes indústrias midiáticas. Dessa forma, sites, jornais, notícias e outras mídias possuem comunidades de leitores diferentes, a depender de suas experiências individuais e/ou coletivas. A presença múltipla de tais comunidades é capaz de promover atmosferas interpretativas que revelam questões condensadas no íterim das relações sociais.

Além disso, haja vista que o fenômeno das ocupações se constituiu dentro da experiência pública brasileira como algo midiaticizado – o qual nos dedicamos a explicitar nessa aposta metodológica –, optar por esses materiais como campo de busca dos indícios da realidade nos projeta a um campo hermenêutico-interpretativo da experiência pública das ocupações, não na tentativa de buscar explicações causais do acontecimento, mas o compreendendo como o “lugar da experiência” que cria atmosferas capazes de alcançar uma determinada comunidade de leitores.

Para tanto, como então dentro de um extenso aglomerado de notícias e produções acerca da Reforma do Ensino Médio e das ocupações secundaristas de 2016, selecionar os indícios suficientes para analisar tal fenômeno?

Iniciamos um processo de busca por indícios em sites de jornais, canais oficiais do governo brasileiro e outros organismos midiáticos que possivelmente poderíamos encontrar o material até nos darmos por satisfeitos – mesmo que, durante a análise, novos indícios e novas necessidades surgissem. Assim sendo, foram selecionadas quatro reportagens, sendo duas vinculadas à edição brasileira do jornal *El País*, uma ao portal de notícias G1 do grupo Globo, e outra no canal oficial do Ministério da Educação no *Youtube*, descritas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Apresentação dos dados coletados.

Título da reportagem/vídeo	Tipo	Canal de vinculação	Data de publicação	Link de acesso
Reforma do Ensino Médio: mapa dos desafios para aplicar as mudanças	Texto	<i>El País</i>	19/05/2017	https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/19/politica/1495213037_895447.html
Entenda a PEC241 ³ (ou 55) e como ela	Texto	<i>El País</i>	13/12/2016	https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html?rel=mas

³ Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241, tramitada no Senado com a sigla PEC 55.

pode afetar sua vida				
Governo lança reforma do Ensino Médio; veja destaques	Texto e Vídeo	<i>GI</i>	22/09/2016	https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml
Mendonça Filho conversa com alunos sobre Novo Ensino Médio	Vídeo	Ministério da Educação	15/02/2017	https://www.youtube.com/watch?v=5XCmpuywp5g

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para compreender a construção das narrativas dentro dos dois Jornais (*El País* e *GI*), é significativo que os contextos de surgimento desses canais de informação sejam aqui abordados. Desta forma, o periódico diário *El País* surge em meio a um processo de transição entre Ditadura – Democracia na Espanha no ano de 1976, após um extenso período sob o comando do General Francisco Franco (1939-1975) na chamada Ditadura Franquista. É nesse contexto de reabertura democrática e de extremas instabilidades que o *El País* surge na imprensa espanhola, tecendo críticas e produzindo materiais que discutem questões no âmbito econômico-cultural e político. Mais à frente, inauguram a versão direcionada para o público da Catalunha, América Latina, a versão em inglês, e nos anos 2000 o *El País Brasil* é inaugurado.

Já o *GI*, atualmente é um dos principais portais de notícias *online* do Brasil. Administrado pelo Grupo Globo⁴ que é considerado o maior conglomerado de produções midiáticas da América Latina. Fundado em 2006, o *GI* está presente em todas as capitais do Brasil e em diversas redações sub-regionais. Em 2018 uma pesquisa do *GI* em parceria com a *ComScore* – importante empresa estadunidense de análise de dados digitais –, apurou que aproximadamente oito em cada dez brasileiros, consome algum tipo de material produzido pelas empresas do Grupo Globo.

Considerando o alcance de leitores produzido tanto pelo *El País*, quanto pelo *GI*, os dois canais se tornaram nossa fonte de busca por indícios da realidade, haja vista que além de suas imponentes posições dentro do conjunto de empresas jornalísticas, mobilizam uma comunidade de leitores que possuem perspectivas editoriais distintas. No movimento de que a mídia não é “padronizada”, (VAZ; ANTUNES; FRANÇA, 2006), vislumbramos panoramas enunciativos diferentes entre o teor das notícias publicadas pelo *GI* e pelo *El País*.

⁴ Atualmente o Grupo Globo está presente na televisão aberta, sinal fechado, rádio, mídia impressa e online entre outros canais de comunicação e informação.

Esta não-padronização midiática⁵ nos permite apurar o mesmo fenômeno em diferentes fontes e como determinados produtos vão se construir a depender de cargas experienciais, pessoais, discursivas profissionais, dentre outros. Portanto, a partir daqui, metodologicamente, iniciamos a busca por as narrativas midiáticas que nos permitissem encontrar: 1) as pistas sobre o contemporâneo – seus estratos –, conforme proposto por Koselleck (2001) e Gumbrecht (2015); 2) as pistas da insistência de uma modernidade – um futuro falido –, a partir de Benjamin (1987); e 3) as pistas sobre as (im)possibilidades do diálogo nas organizações modernas, conforme apresentado por Marques e Mafra (2013).

Quanto a isso, ainda cabe dizer que, nas sociedades contemporâneas, os meios de comunicação fizeram emergir o que Braga (2006) apresenta como um *subsistema social crítico* dos próprios meios e dos conteúdos que são vinculados.

É claro que constatar um sistema de interação social sobre a mídia (em cujo âmbito ocorrem ações de retorno, de crítica, de aprendizagem, de controle da mídia e de interpretação produtiva), não corresponde a uma visão ingênua de que a sociedade estaria sabendo enfrentar o que produz midiaticamente e sua disseminação, ou de que corrigiria automaticamente as eventuais distorções do setor de produção. Pois, assim como o setor de produção apresenta distorções (relacionadas a suas lógicas econômicas, organizacionais e políticas, a seus conceitos de cultura e de entretenimento), o sistema de interação pode ser frágil, esparso, pobre de recursos (materiais, conceituais, criativos e operacionais), de pouco alcance e de visão pouco abrangente. [...]⁶. (BRAGA, 2006, p. 42).

Ancorados nos argumentos apresentados dividimos em categorias capazes de evidenciar: I) A retomada e a aposta num projeto moderno de futuro e sua falência; II) A promessa do diálogo nas organizações.

Depois de conduzir as escolhas do nosso material de coleta dos indícios da realidade em produtos midiáticos, nosso esforço em elencar as categorias de análise de acordo com os indícios teóricos nos permitiu ampliar o olhar para o fenômeno, possibilitando assim apresentar, a partir das narrativas, quais são as principais disputas e elementos que permitem examinar o que Abril (2010) denomina de *semiose alegórica dos textos verbovisuais*, “momentos alegóricos que condensam a significação do acontecimento em relação a certas representações prototípicas ou estereotipadas num contexto cultural determinado” (ABRIL, 2010, p.173). Os indícios podem ser, nesse momento, protótipos de uma realidade a ser investigada.

⁵ Destacamos aqui, por exemplo, o surgimento de coletivos e organizações autônomas que produzem conteúdos midiáticos sem necessariamente estarem ligados a um grupo ou empresa de grande porte do ramo jornalístico.

⁶ [...] Entendemos, portanto, que uma recepção ativa é correlata, de modo fundamental, à existência na sociedade de dispositivos de interação social vigorosos — nos dois sentidos, de enfrentamento interpretativo e de forte presença social, ou seja, constatar uma articulação sistêmica entre ações interacionais de sociedade e produção midiática não corresponde a afirmar “equilíbrio”, menos ainda equilíbrio estável (BRAGA, 2006, p. 42).

À vista disto, nos prestamos a continuar sempre inferindo dentro desse espaço narrativo mediatizado, pois indícios, sinais e marcas desse fenômeno são capazes de expressar elementos, lugares e sensações que são cruciais para a construção deste trabalho. Como pesquisadores, compreendemos que, no âmbito da própria mediação em curso, os indícios teóricos nos fazem abarcar quais são as marcas que evidenciam as três grandes macro categorias analíticas. Nas palavras de Braga (2008), no momento em que a “sociedade enfrenta a sua mídia”, é possível identificar nuances, redes e lugares que são aparentemente invisíveis, que demonstram os prenúncios de argumentos que são falsificados, persuadidos ou tonalizados pela construção narrativa do organismo na qual é envolvida.

Sendo assim, nos dedicamos a encontrar dentro dessas narrativas mediatizadas os indícios da realidade em consonância com os indícios teóricos que nos permitem discorrer, num primeiro momento, acerca da retomada e da aposta num projeto moderno de futuro. A opção por selecionar materiais no *GI* e no *El País* nos permitiu visualizar como as narrativas do Estado são presentes ao discutir a Reforma do Ensino Médio.

2.4. A RETOMADA E A APOSTA NUM PROJETO MODERNO DE FUTURO E SUA FALÊNCIA

Nesse subtópico, o argumento principal levantado, como apresentado em Koselleck (2001) e Gumbrecht (2015), nos mostra que, ainda que existam posicionamentos divergentes, no material de análise nos pareceu evidente que tanto argumentos defensores da Reforma do Ensino Médio quanto argumentos opositores pareciam constatar a existência da dificuldade de se construir um projeto de futuro. Dessa forma, por mais estranho que pareça à primeira vista, ambos (prós e contras) acabaram se aglutinando em torno do principal ponto fraco da Reforma – muitas vezes não admitido.

O primeiro produto com o qual nos deparamos é a matéria: *Governo lança Reforma do Ensino Médio; Veja destaques do GI*, que apresenta, em seu formato, conteúdos como vídeos, textos e quadros comparativos, estes que, aparentemente, não foram vinculados somente na internet – veículo utilizado para a coleta deste material – mas também na televisão aberta, haja vista que os vídeos que compõem a reportagem foram retirados de uma edição do *Jornal Nacional*⁷, programa jornalístico pertencente ao Grupo Globo.

⁷ O *Jornal Nacional* é apresentado na TV Globo desde o ano de 1969 e participa do conglomerado de produções jornalísticas do canal. Atualmente é exibido no chamado “horário nobre”, que recebe esse nome devido aos altos índices de audiência.

A referida notícia é iniciada com um vídeo (3m19s) intitulado *Medida Provisória propõe mudanças nas disciplinas do ensino médio* na qual mostra no começo a perspectiva de um estudante de 14 anos – questão que abordaremos no próximo tópico. A edição alterna para a repórter Delis Ortiz em primeiro plano, em frente a um conjunto de aproximadamente dez fileiras ocupadas por pessoas, ao fundo, em que um painel azul expunha os dizeres: “NOVO ENSINO MÉDIO – Escolas em tempo integral”. Sentados, em uma mesa à frente, estão identificados o presidente da república do ano de 2016, Michel Temer, seu ministro da educação Mendonça Filho e outros dois indivíduos, conforme demonstra a imagem a seguir:

Figura 1 – Repórter Delis Ortiz na coletiva de lançamento do Novo Ensino Médio, em Brasília – DF no ano de 2016.



Fonte: Jornal Nacional (2016).

As falas de Delis Ortiz nesse *frame*⁸, ainda que não diretamente, parecem tentar justificar as medidas do governo para a Reforma do Ensino Médio. Segundo a repórter, “a medida está em debate desde o ano de 2010, assim como a crise na educação”, e ressalta que “a gota d’água foi o resultado do IDEB que não só confirmou a estagnação do ensino médio, como a piora dos alunos em matemática. Daí a urgência da reforma do Ensino Médio” (JORNAL NACIONAL, 2016, [s/p]). Aqui, conseguimos identificar algumas alegorias de sentido construídas na fala de Delis Ortiz, sendo que a primeira pode ser descrita como a constatação de uma crise na educação que é relacionada como forma de construir uma relação causal entre crise-reforma. Entretanto, tal alegoria não é diretamente detalhada no curso da reportagem.

⁸ Um frame é um momento e/ou enquadramento de um vídeo.

Possivelmente seu detalhamento acabaria por reconhecer a falência do projeto e suas problemáticas relacionais. A Reforma do Ensino Médio se tornou, durante o ano de 2016, um dos principais jargões do governo de Michel Temer. Sendo assim, se relacionarmos o posicionamento das empresas do Grupo Globo nesses dois diferentes momentos, conseguiríamos identificar uma certa linearidade discursiva e de posicionamentos. Desta forma, promover grandes críticas à Reforma do Ensino Médio acabaria por deslegitimar toda a atmosfera política e jornalística que esse conglomerado de empresas de certa forma estimulou.

O segundo arranjo identificado na fala de Delis Ortiz pode estar diretamente ligado ao resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de matemática no Ensino Médio. O IDEB é um indicador criado ao Governo Federal que projeta para as escolas brasileiras metas a serem alcançadas ao longo dos anos, afim de garantir o aperfeiçoamento da educação. Entretanto, tal melhoria possivelmente seria concretizada caso os órgãos públicos se comprometessem socialmente e economicamente com os gastos da educação. Dito por outras palavras, a melhoria não é um resultado finito e imediato, mas sim atravessado por questões orçamentárias e de políticas públicas. Portanto, ter como o estopim da necessidade da Reforma esses resultados nos parece, no mínimo, um equívoco que não garante, por si só, uma melhoria nesses dados.

Logo após a fala da repórter Delis Ortiz apresentada no tópico anterior, o então ministro da Educação Mendonça Filho discursa acerca das principais justificativas da Reforma do Ensino Médio para a repórter:

Um milhão e setecentos mil jovens que nem trabalham e nem estudam, ou a gente adapta esse ensino médio que aconteceu no mundo todo ou a gente vai ficar mais distante de nos tornarmos um país digno, decente e equilibrado socialmente e educacionalmente. (JORNAL NACIONAL, 2016, [s/p]).

As falas do ministro, assim quando Delis se refere ao resultado do IDEB de matemática, demarcam o lugar do trabalho e do controle do tempo, que, nesse contexto, é insinuado como sinônimo de produtividade, poder e dignidade, nos tendendo a compreender que toda organização moderna, de certo modo, acaba por projetar uma instrumentalização de determinado fenômeno ao seu favor - neste caso, conferem um sentido de utilidade numa espécie de matematização da ciência.

Assim como a Reforma do Ensino Médio, sinalizamos neste momento o conjunto de ações iniciadas pelo então governo do presidente Michel Temer. Também em 2016, apresentado na reportagem do *El País*, intitulada *Entenda o que é a PEC241 (ou PEC 55) e como ela pode*

afetar a sua vida, o Projeto de Emenda Constitucional número 55 propunha o congelamento dos gastos públicos da saúde e educação por 20 anos. Baseado na fala do na época ministro da fazenda Henrique Meirelles, a sociedade somente prosseguiria economicamente caso o Brasil deixasse de gastar mais do que a sociedade é capaz de pagar. Por consequência, a garantia do desenvolvimento econômico estabeleceria uma relação prioritária, justificando cortes constitucionais em gastos educacionais e de saúde pública.

Posto isto, o modo como as decisões são encaminhadas revelam as relações de poder e o modo como materialmente os discursos vão representar, no cronótopo, a distribuição do poder do Estado e do Mercado, tendo a matemática como o suprassumo da ciência moderna, e que responderá aos sistemas econômicos capitalistas – vide a inclusão do ensino técnico como componente curricular do Ensino Médio.

Conforme descrito por Koselleck (2006), a construção das expectativas no contemporâneo é atravessada por atmosferas de esperança e medo, desejo e vontade, inquietude, que desencadeiam desordens no tempo e projetam uma conservação de expectativas num futuro que decreta sua falência em meio a ele próprio. Para esboçar, às minúcias, a falência do projeto de Reforma do Ensino Médio, algumas narrativas foram marcadas dentro do material de análise que evidenciam as dualidades descritas por Koselleck (2006).

O que constatamos no material descrito, sobretudo nos minutos finais do vídeo do *GI*, é a existência insistente da conjunção “mas” – ela por si só se constrói na Língua Portuguesa como adversativa e indica uma relação opositora de duas diferentes orações. É nesse momento que, mesmo incluída no meio de uma frase ou narrativa, o “mas” nos é capaz de evidenciar as pistas lançadas por Koselleck (2001) e Gumbrecht (2015) sobre a aposta em um futuro falido. Provavelmente como forma de legitimar as narrativas produzidas pela reportagem do Jornal Nacional, duas figuras aparecem para tecer entrevistas sobre o projeto: Viviane Senna (Presidenta do Instituto Ayrton Senna)⁹ e Priscila Cruz (Presidenta do Movimento Todos pela Educação)¹⁰. Ambas as entrevistas nos parecem ter sido concedidas ao fim do lançamento do

⁹ Fundada em 1994, o Instituto Ayrton Senna, foi fundado pela família Senna após a morte do piloto de fórmula 1 que é homenageado no nome da Fundação. Segundo o endereço eletrônico oficial da organização: “O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.” Vivianne Senna, atualmente é a presidenta do instituto e empresária.

¹⁰ O “Movimento Todos pela Educação” segundo o endereço eletrônico se define como: *uma organização não governamental, sem ligação com partidos políticos, mas que dialoga com todos, e que nunca recebeu recursos do governo. Nosso dia a dia é produzir estudos e pesquisas, mobilizar a sociedade pela melhoria da qualidade da Educação e articular com o poder público políticas educacionais que garantam aprendizagem a todas as crianças e jovens.* Entre os fundadores estão: Vivianne Senna (Presidenta e Empresária do Instituto Ayrton Senna); Jorge Gerdau (Empresário e Presidente do Grupo Gerdau, empresa de brasileira de produção de aço); Milu Villela (Vice-Presidente da ITAUSA, principal holding que controla empresas como o Itaú, Duratex,

projeto “Novo Ensino Médio”, pois estão localizadas no que aparenta ser um saguão com coletivas sendo concedidas durante o evento. Ao fundo, tanto ao de Priscila quanto ao de Vivianne, pessoas, equipes jornalísticas e, em sua maioria, homens vestidos de terno e gravata transitam em segundo plano.

Figura 2 – Entrevistas de Priscila Cruz e Viviane Sena (respectivamente), na coletiva de lançamento do “Novo Ensino Médio”, em Brasília – DF no ano de 2016.



Fonte: Jornal Nacional (2016)

A entrevista de Cruz é iniciada com a narração de Delis Ortiz: “A presidente do movimento Todos pela Educação esperava uma reforma mais profunda **mas** reconhece que a educação não pode esperar” (JORNAL NACIONAL, 2016, grifo noso). O jogo discursivo nessa narração opõe as duas orações que constituem o que é dito por Priscila, uma antes e outra depois do “mas”. Logo em seguida, a presidenta compõe a sua fala reconhecendo que o caminho da Medida Provisória não é a ideal, *mas* acredita que é possível transformar a situação em algo melhor se os Estados promoverem debates com professores e redes – nesse momento, começa a aparecer a possibilidade do diálogo, questão que abordaremos no próximo tópico desse trabalho. Porém, para esse subtópico, o que pretendemos analisar gira em torno de uma suposta defesa quanto a um projeto de futuro, no caso preconizado pela Reforma do Ensino Médio, mesmo demonstrando, em suas narrativas, a própria falência do projeto.

Após a entrevista cedida por Priscila, Viviane Sena discursa acerca dos índices de evasão escolar no Ensino Médio e sobre o futuro da escola pública brasileira:

Nós perdemos 50% dos jovens durante o Ensino Médio, e uma grande parte é a falta de engajamento. Se você tem uma escola que lhe dá opções de escolha e de fato, boa qualidade no preparo, esse jovem fica (SENNÁ, 2016 *apud*. JORNAL NACIONAL, 2016, [s/p]).

Itautec e outras empresas), Jayme Sitotsky (Presidente do Grupo RBS, conglomerado midiático que controla a emissão dos sinais de rádio e TV do Grupo Globo no Rio Grande do Sul), entre outros empresários.

A narrativa aposta na Reforma do Ensino Médio como garantia de que os jovens não irão se perder durante o processo educativo. O lugar da escola e o lugar do estudante dentro da sociedade moderna insinuam que expectativas essencialmente positivas sejam criadas, projetando aos sujeitos um futuro perfeito e alargado, pautado pelo progresso (BENJAMIN, 1997) – algo que, nesse caso, anuncia a possibilidade de uma escola que garanta baixos índices de evasão.

O mesmo acontece na reportagem do *El País Reforma do Ensino Médio: um mapa dos desafios para aplicar mudanças*, na narrativa de Ivan Cláudio Pereira Siqueira, vice-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) durante o *Seminário Novo Ensino Médio e os Desafios da Implementação* organizado pelo próprio *El País*, Ivan discursou sobre os principais entraves firmados na implementação do projeto. Durante a realização da entrevista, o jornal apontou que: “O especialista acrescenta que a Reforma pode ser considerada um progresso tendo em vista que chega com ‘mais de 40 anos de atraso’. **Ao mesmo tempo**, acredita que muitas de suas diretrizes podem ser um retrocesso” (BETIM, 2017, [s/p], grifo nosso). A disposição das falas de Ivan exemplifica minuciosamente o que é descrito em Koselleck (2001) e Gumbrecht (2015). As narrativas são construídas com jogos ambíguos em meio a elas próprias: progresso e retrocesso aparecem como adversárias, sendo uma capaz de anular o caráter da outra, o que nos mostra ainda mais como a ideologia do progresso é capaz de criar uma atmosfera que tensiona os sujeitos que acabam apostando em algo supostamente impraticável na toada do progresso.

Tanto a fala de Priscila Cruz como a de Ivan Siqueira participam de um conjunto de alegorias semióticas que evidenciam a Reforma do Ensino Médio enquanto algo que constata as impossibilidades que demarcam a implementação da medida como algo em aberto. A exemplo, logo após proferir as palavras acima citadas, o especialista argumenta interrogativamente: “Como vamos fazer isso? Com que recursos? Precisamos mesmo aumentar a carga horária para melhorar? Isso é um atraso. Não é o que estudos indicam. É uma questão de qualidade, e não de tempo” (BETIM, 2017, [s/p]).

Sendo assim, a construção de expectativas e falsificações discursivas geram uma espécie de *atmosfera de verdade* – *embora esta seja* contradita a partir de pistas que encontramos no material de análise. As perguntas de Ivan, por exemplo, demarcam no estrato temporal da discussão da reforma suas ranhuras ainda não finalizadas.

Neste caso, o jornal se constitui enquanto um campo de ressignificação discursiva. A medida em que, no jornal, narrativas das organizações modernas são ressignificadas quando ditas a um veículo midiático, de algum modo, dentro do próprio discurso acabam por existir

reflexões sobre o que é dito, que validam ou criticam tal argumentação. Sendo assim, o que percebemos surgir dentro do jogo discursivo das instituições modernas acerca da reforma do Ensino Médio é uma espécie de sofisticação discursiva, isto é, tentam justificar nas narrativas algo impraticável projetando expectativas futuras de êxito e garantia da melhoria da educação.

Sendo assim, nosso principal propósito não se constrói em uma discussão de trechos e alterações das leis que regulam o Ensino Médio brasileiro, mas de compreender como a Reforma se coloca como um símbolo e até mesmo como um programa político de aposta num futuro falido. O *El País* enfatiza ainda, que “o projeto traz mais indagações do que certezas sobre o futuro da educação brasileira” (BETIM, 2017, [s/p]). O que podemos observar nesse ponto são questões não tão aparentes que pretendem gerar falsificações e, ao mesmo tempo, crenças num projeto moderno de futuro. Essa falência é evidenciada pelas próprias organizações que visualizam o projeto enquanto algo incapaz de responder às demandas coletivas e de ser satisfatoriamente convincente.

Os argumentos contrariados ao longo da atmosfera gerada por tais medidas, colocam a Reforma do Ensino Médio e a “PEC do teto de gastos” no bojo das ações inconcebíveis, dadas as realidades. Procuram nos jovens um sentido de utilidade pautada essencialmente no trabalho, como Mendonça Filho apresenta ao dizer do número de jovens brasileiros que nem trabalham e nem estudam. De fato, tal dado alarma sobre as condições de vida da população, entretanto, projetam na Reforma do Ensino Médio a garantia de alteração da realidade.

Quando questionados da forma como a PEC seria implementada e como atingiria diferentes camadas sociais, a resposta do jornalista Gil Alessi, responsável pela escrita do material do *El País* sobre o PEC, é categórica: “A população mais pobre, que depende do sistema público de saúde e educação, tende a ser mais prejudicada com o congelamento dos gastos do Governo do que as classes mais abastadas” (ALESSI, 2016, [s/p]). Como então, implementar uma Reforma educacional no Ensino Médio brasileiro, sendo que no conglomerado de ações, planos de redução de investimentos na educação são implementados? O que fica demonstrado, em ambas as notícias, é a impraticabilidade dos projetos, haja vista que, ao mesmo tempo em que idealiza para a realidade brasileira algo que não considera disparidades regionais e culturais, o projeto de Reforma interrompe os orçamentos básicos de serviços como saúde e educação. “Somos um país de muitos países. O Brasil não é São Paulo” (BETIM, 2017, [s/p]) – palavras do vice-presidente do CNE. Com relação a isso, um certo horizonte histórico elimina as experiências do passado (BENJAMIN, 1987) e lança para o futuro uma perspectiva ideal que parece não permitir que relações históricas repressoras sejam externalizadas.

Para isso, argumentaremos no próximo tópico de análise como o diálogo – ou sua promessa, (MARQUES; MAFRA, 2015), aparece como recurso estratégico, em meio às tentativas de manutenção das instituições modernas; bem como buscaremos demonstrar como uma visível impraticabilidade dialógica revela falhas democráticas de construção do projeto de Reforma do Ensino Médio, a partir das narrativas midiáticas.

2.5. A PROMESSA DO DIÁLOGO NAS ORGANIZAÇÕES

Dentro desse contexto, o diálogo, conforme apresentado por Marques e Mafra (2015), aparece como tentativa discursiva tanto por apoiadores do projeto que lançam mão da palavra estrategicamente – e não de argumentação como dissenso –, como por parte de sujeitos que lançam da mesma ideia para apontar críticas na construção do projeto. A mesma noção é usada pelos dois grupos com disposições e alegorias semióticas diferentes. Nesse sentido, nos dedicaremos a compreender, nesse subtópico, como a promessa do diálogo aparece retoricamente como suposto valor que atravessou o projeto da Reforma, embora como prática não pareça ter sido largamente utilizada.

Dentro do eixo das falsificações do argumento defendido pelas organizações modernas principalmente ligadas ao Estado e ao Mercado e como forma de idealização de uma ciência que não discute questões do passado, em alguns trechos dos indícios coletados, é possível encontramos uma série arranjos discursivos e alegóricos. Na reportagem de Rodrigues (2016), publicada pelo portal *GI*, dois outros vídeos compõem o material disponibilizado pelo site. Neles, diferente de um material vinculado para a televisão, os trechos editados se referem às falas da coletiva de lançamento do Novo Ensino Médio. No primeiro, intitulado *Rossielli diz que enquanto não houver base cada sistema de ensino faz as suas adaptações*, o *frame* é focado na figura de Rossielli Soares da Silva¹¹, na época Secretário de Educação do Estado do Amazonas, e vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed). Rossielli apresenta que, enquanto a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, documento oficial que rege os currículos das instituições públicas de ensino, não estiver pronta, os estados poderão adaptar os currículos a partir de suas necessidades para gerenciamento da rede e implementação do projeto.

¹¹ Futuramente, em 2018, nos anos finais do governo de Michel Temer, Rossielli viria a se tornar Ministro da Educação após a saída de Mendonça Filho.

Já no segundo vídeo, as figuras que compunham a mesa junto Rossielli aparecem de modo que conseguimos identificar ao seu lado: Maria Inês Fini, na época, Presidenta do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Eduardo Deschamps, Presidente do CNE, e o ministro Mendonça Filho e Maria Helena Guimarães, Secretária Executiva do Ministério da Educação.

Figura 3 – Coletiva de lançamento do Novo Ensino Médio. Da esquerda para a direita: Maria Inês Fini, Eduardo Deschamps, Mendonça Filho, Maria Helena Guimarães e Rossielli Soares da Silva.



Fonte: Brasil (2016)

Nesse vídeo: *Ministro da Educação diz que princípio da mudança do ensino médio é a flexibilidade*, Mendonça Filho apresenta que os Estados podem adaptar seus currículos e redes educacionais estaduais a partir da realidade a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A questão é que a Base do Ensino Médio não estava concluída – e até hoje não está. Quando perguntado por um repórter do prazo máximo de publicação da BNCC, o ministro transfere a fala para Maria Helena Guimarães que responde que

Bem, já falamos que vamos iniciar a discussão com os estados, secretarias estaduais, professores, conselhos estaduais de educação. A... digamos assim... para ser bem otimista... nós poderíamos ter uma base nacional comum até meados do próximo ano, encaminharemos essa base para o Conselho Nacional de Educação que discutirá. Uma vez aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, a base será homologada pelo Ministro da Educação e a partir daí começa a vigorar (BRASIL, 2016a, [s/p]).

A fala de Maria Helena apresenta uma certa incoerência temporal dos processos de implementação de uma política pública. Se a Reforma do Ensino Médio tem como documento central a BNCC, como implementar tal medida antes mesmo de que o deveria anteceder-la

estivesse pronto? Enxergamos aqui, como o Estado tem a reforma como um projeto muito maior e em curso de interesse para o futuro da educação brasileira.

A insistência na legitimidade das organizações modernas faz aparecer as dificuldades ou imposições de um diálogo que, supostamente, parece ser positivo apenas caso seja construído em bases consensuais. A questão do diálogo pode aparecer em diferentes facetas, como apresentado na fala de Maria Helena: “vamos iniciar a discussão com os Estados” (BRASIL, 2016a, [s/p]), ou como na matéria do *El País* onde o Secretário de Educação do Distrito Federal, Júlio Gregório diz: “Temos que perguntar para o aluno: você quer estudar esse tanto de matemática?” (GREGÓRIO, 2016 *apud.* BETIM, 2017, [s/p]).

Neste momento, conseguimos observar uma disputa discursiva que possivelmente demarca os interesses da Reforma do Ensino Médio. Antes de dizer a frase supracitada, o secretário diz que a escola deve apostar na capacidade de aperfeiçoamento do aluno a partir de suas escolhas, e completa: “Tive um grupo de cinco alunos que queria se aprofundar em Guimarães Rosa. E eu acho bom que ele troque uma parte de química por Guimarães Rosa” (GREGÓRIO, 2016 *apud.* BETIM, 2017, [s/p]). Júlio é professor de Química, e parece estar bem resolvido com o fato de alguns alunos quererem se aprofundar em disciplinas das Ciências Humanas. Mas o ponto chave aqui é que a adaptação curricular proposta para a Reforma do Ensino Médio, junto a inconclusividade da Base Nacional Comum Curricular, tende a valorizar, como um ideal de ciência, àquelas áreas ligadas às Ciências da Natureza e à Matemática – como exemplo, disciplinas de Artes e Educação Física foram retiradas do currículo comum para o Ensino Médio.

O mesmo aparece nos minutos iniciais do vídeo do Jornal Nacional publicado no *GI*. A reportagem é iniciada com a perspectiva de um estudante de 14 anos de nome Murilo. Sob a narração com os dizeres: “Murilo ainda tem dúvidas do que quer ser quando crescer, mas já sabe do que não gosta de estudar”, o adolescente folheia os livros didáticos da escola sentado na mesa do que parece ser a cozinha de casa, e em seguida, a figura da avó aparece dizendo da importância do ensino de todos os conteúdos, mas que, se caso Murilo pudesse focar no que gosta de estudar, os resultados seriam mais satisfatórios (JORNAL NACIONAL, 2016, [s/p]). A utilização da família e dos adolescentes nas reportagens podem ser entendidas como estratégias de aproximação do espectador com sua realidade escolar e familiar.

É o que podemos observar no vídeo intitulado *Mendonça Filho conversa com alunos sobre o Novo Ensino Médio* publicado no canal oficial do Ministério da Educação no *Youtube*. Nesse vídeo, os indícios da promessa do diálogo presente no âmbito das organizações modernas estão mais evidentes do que no *El País* e no *GI*.

Nosso esforço em introduzi-lo nesse momento do trabalho se deu em torno do entendimento do que Marques e Mafra (2019) apontam como a instrumentalização da democracia, e a manifestação de retóricas de um diálogo em diferentes contextos organizacionais, retóricas estas que não são capazes de promover atualizações dos ambientes relacionais organizacionais, justamente por se basearem em práticas estratégicas – como retórica de diálogo.

O vídeo é iniciado com o Ministro da Educação, Mendonça Filho, abraçando adolescentes uniformizados em meio a sorrisos e flashes de câmeras sendo disparados com a seguinte narração:

O Novo Ensino Médio tem gerado muitos debates em todo país e por isso o ministro da educação Mendonça Filho se reuniu com pais, alunos e professores no Recife para tirar dúvidas sobre a proposta do governo. A ideia era falar sobre as principais mudanças e ouvir a opinião da comunidade escolar. (BRASIL, 2017, [s/p]).

Conforme apresenta os *frames* da Figura 4:

Figura 4 – Frames o vídeo “Mendonça Filho conversa com alunos sobre o Novo Ensino Médio”.



Fonte: Brasil (2017).

Destacamos, nesse momento, a data de publicação do vídeo em questão: 15 de Fevereiro de 2017, cerca de cinco meses após a publicação da reportagem do *GI*. Essa informação é interessante para analisarmos as atmosferas da época, pois, em 2016 milhares de escolas foram ocupadas por estudantes brasileiros que eram oposição à Reforma do Ensino Médio e a “PEC

do teto de gastos”. As ocupações se constituíram enquanto um acontecimento que marca a experiência pública brasileira. Mesmo ciente de toda instabilidade que a Reforma provocou, o ministro Mendonça Filho no vídeo apresenta que “o debate é sempre bom, rico e a gente aprende bastante... então no debate a gente cria **oportunidade para a crítica**, para contribuições, para colaborações das mais diversas” (BRASIL, 2017, [s/p], grifo nosso). O que é dito por Mendonça Filho coloca o diálogo como um espaço consensual, ou seja: a partir do momento em que são apontadas situações verdadeiramente críticas, as organizações se esvaem do processo de repensar suas estruturas de poder e suas bases políticas. Marques e Mafra (2015) apontam que no discurso democrático deliberativo, *a priori*, todos parecem estar incluídos e destroem argumentos que podem surrupiar a ordem.

Ainda no vídeo citado, novamente, assim como no *GI*, o discurso de um adolescente aparece, e parece validar os projetos propostos pelo Governo Federal. João Pedro, estudante que aparenta ter entre 15 e 16 anos de idade, diz que “uma das falhas dos governos anteriores é não ter debatido a educação” (BRASIL, 2017, [s/p]). Vale ressaltar que o projeto de Reforma do Ensino Médio, assim como um conjunto de outras medidas, foram efetivamente implementadas após o golpe institucional que resultou na saída forçada de Dilma Rousseff da Presidência da República.

Como outro exemplo, durante o “Seminário Novo Ensino Médio”, proposto pelo *El País* a educadora Tereza Santos Faria diz que: “O ativismo é importante, mas precisamos passar por um debate mais qualificado” (FARIA, 2016 *apud*. BETIM, 2017, [s/p]). A notícia, publicada em Maio de 2017, após a emergência das ocupações, demonstra que, quando não se há essa possibilidade, as imposições tomam um espaço primordial e as narrativas produzidas por apontamentos contrários ao que é dito por Priscila Cruz, Vivianne Senna, Michel Temer, Rossielli, Michel Temer, Maria Helena e Mendonça Filho são desqualificadas e demonstram as estruturas firmes de um Estado que parece tomar o diálogo como estratégia retórica, recusando o espaço do diálogo como locus de argumentação e resistência. Aqui, para muito além de algo aleatório, a retórica de um diálogo não praticado anuncia a própria impossibilidade de se pôr em diálogo um projeto de tempo falido, uma modernidade que já não se realiza, frente ao contemporâneo atravessado pela denúncia de suas injustiças e impossibilidades de universalização.

Os indícios nos permitem enxergar uma espécie de consolidação de um espaço supostamente dialógico e de uma atmosfera de estagnação (GUMBRECTH, 2015), frente a um passado recente da história brasileira. O conglomerado de diferentes tensionamentos gerados pela ideologia do progresso nos freia a abrir novos horizontes de possibilidades. Diante desses

fatores, vemos surgir no espaço público brasileiro um tipo de respiro que denuncia elementos que ameaçam a democracia e promovem a tentativa de construção de um diálogo que institui, de fato, os espaços de dissenso. A emergência das ocupações secundaristas coloca o debate acerca da Reforma do Ensino Médio em um patamar irrestrito somente ao âmbito das organizações modernas; atingem espaços públicos; e fazem aparecer/reivindicar a presença de diferenças. De certa forma, buscam em meio a essa atmosfera estagnada, a ampliação de horizontes e a constatação de relações opressoras do passado e do presente, como veremos no capítulo seguinte.

3. AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS DE 2016 E AS DIFERENÇAS COMO ACONTECIMENTO: MELANCOLIA E LATÊNCIA EM DEVIR NO/DO BRASIL CONTEMPORÂNEO

As ocupações secundaristas configuram-se como emergências presentes na história recente do Brasil, evidenciando traços de uma ação coletiva diferente que solicita compreensões. Para além do fato de tais movimentos terem conseguido, ainda que temporariamente, frear os poderes institucionais do Estado a partir da mobilização de grande visibilidade social, as ocupações apresentam traços organizativos instigantes, marcados, sobretudo, por uma espécie de interconexão entre territórios e redes sociais – como movimentação coletiva espalhada por todo o país –, em meio às quais uma espécie de estruturação da ação dos ocupantes emergiu como parte da própria ocupação. Dito por outras palavras, chama-nos atenção o fato de que, ao contrário de apresentar formas organizativas hierarquizadas e pautadas por uma estratégia de ação coletiva baseada em planos e metas configurados a partir de um cálculo racional, a própria organicidade das ocupações parece ter emergido junto ao movimento mesmo de tomada dos espaços das escolas, e de união, em coletivo, frente a um projeto construído durante o seu próprio acontecer.

Com relação a tal traço, após uma busca realizada no banco de dados disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) no portal do Periódicos CAPES, foi-nos possível encontrar alguns estudos que, parecem perpetuar essa espécie de traço/qualidade acontecimental presente nas ocupações. Quanto a isso, destacamos, de início, o trabalho de Altheman e Marques (2018), este que qualifica as ocupações com insurgências: nelas os ocupantes não possuíam necessariamente um projeto de militância organizada em moldes estratégicos, mas pareciam estar afetados por atmosferas estéticas que provocavam a construção de pautas comuns conectadas por redes, estas últimas que permaneceram existindo após a desorganização forçosa e forçada do movimento.

Outros trabalhos também demonstram como as ocupações continuaram existindo após o seu fim nos espaços físicos das escolas. Com relação a tal argumentação, Groppo, Rossato e Costa (2018) abordam os conceitos de subjetivação política, em Rancière (1996), e de história e memória, em Walter Benjamin (1994), para problematizar o funcionamento dos movimentos que aconteceram no Sul do Estado de Minas Gerais. Nesse último estudo, os autores demonstram o quanto estes movimentos atingem uma dimensão não restrita à escola, estendendo-se à comunidade em geral. Dessa forma, Groppo, Rossato e Costa (2018) evidenciam como a construção de um evento realizado em novembro de 2016, chamado

“Seminário Memorial das Ocupações Estudantis”¹², teve o intuito de fortalecer a memória das ocupações para que as mesmas não pudessem cair no esquecimento, a partir do envolvimento de grupos de pesquisa de universidades, bem como de alunos, pais e professores.

Como aponta o estudo supracitado, um determinado ativismo experimentado pelas ocupações continua permanecendo e sobrevivendo, uma vez que simboliza uma das manifestações possíveis de tal movimento nos contextos contemporâneos, a partir de características relacionais que continuam existindo mesmo após a desocupação das escolas. Frente a essa ascendente concentração de pesquisas, a recente descoberta do texto de Nobre, Borges e Rena (2020), intitulado *Entre ruas e redes, tecnopolítica dos novíssimos movimentos sociais*, demonstra a constituição desses movimentos em meio à internet e a outros meios digitais. Tal estudo evidencia o quanto a qualidade acontecimental das ocupações é parte de um contexto contemporâneo recente, em meio ao qual emergências coletivas passam a assumir novas lógicas intercambiantes entre espaços físicos e internet, como os intercruzamentos produzidos e discutidos em *Entre Ruas e Redes, dinâmicas dos protestos no Brasil*, de Regina Helena Alves da Silva (2014). Sendo assim, reconhecer que a internet, para esses movimentos, torna-se uma plataforma de ação, a partir de vestígios deixados em páginas, grupos e fóruns de discussão, é traço que nos permite reconhecer a singularidade das ocupações, tanto em relação ao modo como emergiram quanto, sobretudo, às formas pelas quais se perpetuam, sinalizando pautas que, à ocasião, se convergiram nos territórios das escolas e que, seguramente, os transcendiam, a saber: igualdade racial e de gênero; formação humana, voltada a uma pedagogia dialógica; luta por condições de acesso e permanência nas instituições sociais, etc. Quanto a isso, esse cenário instiga-nos a perceber que um conjunto de demandas vinculadas a inúmeras diferenças, nos contextos brasileiros contemporâneos, acaba desaguando nos ambientes escolares e, a partir de uma lógica própria à organicidade das ocupações, ganha visibilidade, corpo e reivindicações.

Nesse sentido, a partir desses estudos, buscamos, como objetivo nesse texto, problematizar a natureza acontecimental das ocupações, com vistas à investigação de um traço

¹² Tal seminário foi destinado a revigorar a memória sobre o importante ciclo das ocupações de instituições de ensino, no Brasil em 2015 e 2016, momentos estes nos quais o Sul de Minas teve grande destaque. O evento foi baseado na perspectiva de Walter Benjamin, para quem todas as lutas sociais pela emancipação, mesmo as que aparentemente foram derrotadas, devem ser revividas e valorizadas em seu potencial libertador, para inspirar as lutas do presente. O seminário foi composto de mesas redondas, conversações e exposição de imagens sobre as ocupações, destacando atrizes/atores secundaristas e universitárias/universitários no Sul de Minas, com a presença de convidadas/convidados que trataram do movimento em outros Estados. Tal evento foi promovido pelo Grupo de Estudos sobre a Juventude de Alfenas, projeto de extensão da Unifal-MG. Mais informações disponíveis em: <https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/3323_seminario_memorial_ocupacoes> Acesso em Junho de 2019.

específico: como a singularidade das lógicas organizativas das ocupações se instituiu por um devir, este que mobilizou a possibilidade da emergência de diferenças. Para isso, buscaremos compreender como as ocupações secundaristas mobilizaram climas/atmosferas de melancolia e latência, evidenciadoras de traços experienciais presentes publicamente no Brasil Contemporâneo. É nesse sentido que partimos da compreensão de que as diferenças acabam por instituir tonalidades afetivas que presentificam duas experiências: a melancolia (BENJAMIN, 2005) – ou um devir-melancólico – e a latência (GUMBRETCH, 2010) – ou um devir-latente –, ambas vinculadas à possibilidade de emergência das diferenças e mobilizada pelo devir das ocupações. Em nossa análise, a identificação de tais tonalidades afetivas (ou climas/atmosferas) será realizada a partir de um cruzamento que buscará evidenciar empiricamente elementos relacionais presentes em dois eixos: um momento antes (pré) e depois (pós) ocupação. Tais eixos tornam-se fundamentais no sentido de perseguir a argumentação de Nobre, Borges e Rena (2020), bem como a de Groppo, Rossato e Costa (2018), que nos ajudam a entender que a singularidade estética presente nas ocupações revela-se por indubitável traço acontecimental, este que possui organicidade e continuidade a partir de uma lógica contemporânea, produzida por uma interconexão entre ruas e redes.

Para isso, nos debruçamos, como metodologia de análise, no Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (1991), em consonância às Paisagens Verbo-Visuais de Abril (2010), coletando um conjunto de indícios mediatizados responsáveis por oferecer experiências nas quais nos seja possível identificar tanto um devir-melancólico quanto um devir-latente. Dessa forma, tal gesto metodológico não se mostra necessariamente constituído enquanto um processo totalizante, voltado a um olhar que toma a pesquisa como tentativa de produção de verdades; ao contrário, partimos de um lugar que toma a pesquisa nas humanidades a partir de um gesto interpretativo e nunca homogeneizante, que busca sua validade pela capacidade de coleta de indícios/vestígios/pistas de experiências dos próprios sujeitos e de posterior tensionamento dos mesmos junto às premissas conceituais que problematizam tais experiências, como parte de um movimento possivelmente constitutivo de nosso próprio tempo-espaço. Para isso, foram coletados indícios em lugares mediatizados, principalmente na rede social *Facebook*, plataforma que concentra a maior parte das páginas das ocupações. Nosso esforço foi, portanto, o de selecionar conteúdos em meio aos quais nos fosse possível tensionar vestígios a partir de sua natureza acontecimental e mobilizadora de atmosferas de melancolia e latência¹³.

¹³ Foram elencados 11 publicações em materiais encontrados nas 6 páginas e subdivididos em: Mendes em Luta (Rio de Janeiro – RJ), E.E. Matarazzo (São José dos Campos – SP), Ocupa Irineu (Rio de Janeiro – RJ), Ocupa João de Sousa Gonçalves (Botelhos – MG), Ocupa Augusto (Natal – RN) e Ocupa EA/UFPA (Belém – Pará).

De tal sorte, esse texto se organiza pelas seguintes seções: inicialmente, uma discussão sobre a singularidade das ocupações como acontecimento será mobilizada, a partir de conceitos de Deleuze (2007), Gallo (2002), Taylor (2011) e Silva (2000). Em seguida, as contribuições de Gumbrecht (2010) e Benjamin (2005) nos permitem identificar a melancolia e a latência como tonalidades afetivas presentes nas ocupações, em meio à emergência das diferenças como singularidades. Adiante, tais tonalidades serão analisadas a partir de um conjunto de materiais publicados e vinculados às páginas das ocupações nas redes sociais, momento em que buscaremos demonstrar a presença de um devir melancólico e de um devir latente. Por fim, teceremos breves reflexões sobre as ocupações e a emergência das diferenças no Brasil Contemporâneo, na seção Considerações Finais.

3.1. SINGULARIDADE E DEVIR DAS OCUPAÇÕES: O CARÁTER INAUGURAL E ININTERRUPTO DO ACONTECIMENTO

As contribuições de Gilles Deleuze (2007) para a compreensão do caráter singular que as ocupações secundaristas instauraram na história brasileira são imprescindíveis no que tange ao poder revelador de um traço acontecimental que tais fenômenos apresentam. O autor, em *A Lógica do Sentido* (DELEUZE, 2007), elucida que a singularidade de um *acontecimento* – *algo que irrompe e se abate sobre o fluir da experiência dos sujeitos* – faz com que ele não se restrinja nem a uma determinada esfera pública, nem a uma suposta esfera privada; muito menos esteja envolto de maniqueísmos (certo e errado, bom ou ruim) – ainda que qualquer acontecimento provoque, inevitavelmente, uma busca desenfreada por tentativas de explicação, no âmbito dos sujeitos por ele afetados, baseadas em relações causais.

Como singularidade, Deleuze (2007) aponta que o acontecimento detona uma força que não se justifica apenas pela presença dos corpos em si, num tempo e num espaço restritos, uma vez que também parece (des)(re)organizar esses corpos em novos espaços e tempos, por ele inaugurados. Nesse sentido, seu caráter inaugural-singular é também capaz de revelar os contextos - e, sobretudo, àqueles pautados eminentemente por uma tendência investigativa voltada a tentar arrancar, de qualquer acontecimento, sua energia “incorpórea”, qual seja: sua força desestabilizadora. Assim, de algum modo, todo acontecimento fere/fissura um campo presente, uma ordem dos fatos; e, a tal ordem, não se rende, pois inaugura i) um campo de problemas; ii) um conjunto de questionamentos sobre temporalidades (o acontecimento faz repensar o passado e o futuro); e iii) um gesto de continuidade - o acontecimento está em *devir* (DELEUZE, 2007).

Nessa toada, o acontecimento tem forma singular na experiência, afetando a relação do sujeito com o mundo. Por esses termos, a energia do acontecimento *advém* (está em *devir*) porque seus efeitos nos corpos e na produção de sentidos seguem para muito além do fato que o circunscrita à cronologia de um tempo, além de mover os sujeitos sempre a direções paradoxais e múltiplas. Do paradoxo, o acontecimento oferece um campo não-hermenêutico que não pode ser explicado por causas, muito menos medido ou categorizado - esse desejo por explicação advém da ordem dos corpos, estes que, insistentemente, tentam buscar causas e a finitude do acontecimento (DELEUZE, 2007). É dessa forma que, por mais que sujeitos insistam em buscar relações de causa e efeito, podemos definir o acontecimento no que Deleuze (2007) chama de um constante *devir*. O *devir* não tem um início e um fim, ele é o meio em si próprio, transcende a ideia etapista de história e recoloca sempre as coisas e a realidade em constante movimento. Hegemonicamente, a história se faz no gesto hermenêutico da explicação, mas como explicar o *devir*? São desafios que os acontecimentos provocam em nós, quando fissuram nossos cotidianos.

Nesse ínterim, por exemplo, o processo educativo pode gerar vários acontecimentos, estes que podem ser provocados por outras pessoas ou não apresentarem, em sei mesmos, qualquer causa aparente. A arte e a música, por exemplo, podem desencadear novos acontecimentos ou fazer reviver acontecimentos em *devir*, fazendo com que os sujeitos possam sentir o que foi/é vivido. Nesta toada de pensamentos, Deleuze e Guattari (1977) escreveram algo semelhante em torno do que chamaram de Literatura Menor no livro *Kafka – Literatura Menor*, de 1977. Neste livro, os autores apresentam a necessidade de fazer com que as minorias sejam responsáveis pela linguagem maior, numa espécie de alteração da lógica territorial da língua. Assim, o brasileiro Sílvio Gallo (2002) construiu uma interface entre o que foi discutido por Deleuze e Guattari (1977) no texto *Em torno de uma Educação Menor*: ao discutir o que denominou de *Devir-Deleuze*, Gallo (2002) assume que:

[...] todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma¹⁴, as singularidades desenvolvem *devires* que implicam em *hecceidades*¹⁵. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individualizações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também. (GALLO, 2002, p. 176).

¹⁴ Deleuze e Guattari (2011, p. 30), em *Mil Platôs*, compreendem o rizoma, como “aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”.

¹⁵ Qualidade de algo que manifesta caráter particular/singular ou individual (GALLO, 2002)

Nesse sentido, o argumento de que o acontecimento, como fenômeno da experiência, fratura o sujeito em um determinado fluir da vida mas continua em *devir* torna-se basilar na abordagem sobre as ocupações secundaristas de 2016. Isso porque mesmo com o fato de as ocupações terem acabado após os momentos (em grande parte forçados) de desocupação, as reverberações desse acontecimento continuam e permanecem - sua singularidade é pautada por um caráter inaugural e a partir de um poder revelador, voltado a problematizar o cotidiano, os passados e o projeto de uma escola pública, nos contextos brasileiros – um projeto coletivo de escola, o fracasso de um projeto atual, a insistência em um futuro falido por parte do Estado. É dessa forma que caráter o acontecimental é parte da experiência pública das ocupações, sobretudo na medida em que faz revelar inúmeras experiências que, forçosamente, buscam ganhar o espaço público pelos sujeitos insurgentes, atravessados pelos contextos da vida moderna. Um dilema fundamental para se pensar nesse atravessamento advém das discussões propostas por Taylor (2011) no que se refere às identidades modernas e às suas lógicas na operação de relações sociais, distinções e atribuição de valor.

Em *As Fontes do Self*, Taylor (2011) elucida que o sujeito moderno (*self pontual*, nos termos do autor) é direcionado por uma topografia moral introjetada, na qual procura conservar o sentimento da razão e punir aqueles ligados ao desejo e à experiência. Dessa forma, a construção da identidade moderna baseia a produção de seu sentido na utilidade a que está inclinada: constitui-se por um conjunto de fontes morais que respondem a uma hierarquia ética de valores, na definição de certo-errado/bem-mal.

Neste caso, o sujeito moderno é prático e esquece/despreza as lembranças do passado, ao mesmo tempo em que o próprio presente escapa-lhe, a partir de uma projeção idealizada e perfeita de futuro. Esse sequestro do presente, que desvaloriza o passado e estica o futuro, é um gesto provocador de inúmeros conflitos, muitos deles motivados pela evidência de relações históricas repressoras. No *devir*, estão as diferenças que são (ou não) percebidas durante a constante movimentação e transformação das coisas; é o *devir* quem possui a capacidade de estraçalhar e desorganizar a tentativa de controle, racionalização e matematização projetada pelo sujeito moderno - gesto este que se inicia na prescrição de um sentido hegemônico de razão, revelado pelo autodomínio de nossos corpos.

Dessa forma, a história e os cotidianos modernos acabam por privilegiar determinados grupos e modos de pensar, não abrindo espaços para que diferenças apareçam e alterem seus cenários. No cerne das identidades modernas, *o sujeito pontual* tende a buscar e a acolher o que é mais conveniente para os atuais modos de pensar, sepultando o que realmente somos em busca de uma estabilidade: trabalho, acumulação, progresso, razão. Entretanto, eis que diferenças

emergem e, com a força de um *devenir*, buscam questionar o modo como determinadas ordens e identidades constroem-se mediante relações de poder: valem-se de movimentações, mudanças e possibilidades que retiram o presente determinado e continuam em infinito processamento.

Datadas de 2016, as ocupações das escolas públicas por estudantes secundaristas no Brasil não se restringem a um tempo e a um espaço fixos, mesmo que, cronologicamente, refiram-se a um passado recente da história. Flutuam e se atravessam entre temporalidades que evidenciam relações que não são causais e não buscam explicações necessariamente calculadas para o acontecimento. De certa maneira, a ciência feita nos moldes mais tradicionais tende a procurar incansavelmente causas e consequências, mas em nosso caso, lançamos lentes que tomam as ocupações como uma espécie de novo fenômeno que parece não ter um fim: nas palavras de Deleuze (2007), estão em *devenir*.

Ao *devenir* é atribuído o constante fluir dos acontecimentos, na visão de Deleuze (2007), uma vez que tal qualidade é capaz de deslocar e projetar os seres a diferentes realidades e situações, estas às quais não necessariamente se localizam na ordem dos corpos e na explicação racional que nos forçam a crer. Inegável pensarmos que as ocupações estiveram presentes, e, ao gerarem presentificação de inúmeros outros tempos e espaços, foram reprimidas e violentadas pelas instituições modernas. Entretanto, mesmo apresentado um fim datado de desocupação, há algo que demonstra um processo ainda em curso. Em muitos momentos, as ocupações são marcadas por aquilo que não possui estruturas racionalizantes de uma movimentação política, mas apresenta traços de um acontecimento, fenômeno não necessariamente calculado ou anunciado, como parte de um ativismo contemporâneo, propulsor de diferenças em meio ao seu próprio *devenir*.

3.2. DIFERENÇAS E *DEVIR*: TENSIONAMENTOS COM AS IDENTIDADES MODERNAS

Nas discussões de Tomaz Tadeu da Silva (2000) acerca da filosofia da diferença, o autor deixa nítidas duas características principais sobre a produção social da identidade e da diferença: i) ambas são fruto de relações sociais; ii) ambas instauram atmosferas de disputa no espaço público. Como Silva aponta (2000), se, por um lado, a identidade está numa prática de reconhecimento que nos dá uma falsa sensação de estabilidade e segurança, na outra via - e simultaneamente - emergem processos que tendem a desorganizá-la. Assim, toda construção identitária - mesmo que híbrida - pressupõe uma cadeia de negações que só existe a partir de uma coreografia ininterrupta entre identidade e diferença. De modo mais específico, se a

identidade se direciona a uma construção conveniente que sempre será convidada a se impor – uma vez que, diante da dinamicidade das relações sociais, parece se esgotar –, a diferença se constitui enquanto uma anomalia que guia a experiência a instantes, estes pautados por tentativas de subversão das ordens impostas pelas instituições modernas, por meio de um certo sujeito pontual – conforme aponta Taylor (2011).

Retomando a tessitura do pensamento de Silva (2000), num primeiro entendimento, o referido autor nos auxiliar a entender que diferença e identidade são interdependentes, uma só existe por conta da outra:

As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (TADEU SILVA, 2000, p. 74).

Todavia, Silva (2000) revê seu entendimento e, em texto publicado posteriormente, considera que toda diferença, em relação à identidade, se apresenta, ainda que inicialmente, como uma anomalia (SILVA, 2000) – e perde tal distinção se, à identidade, torna-se possível, de algum modo, incluí-la em seu jogo. Daí porque Silva (2000) entende os *diferentes* como aqueles que, de algum modo, já acessaram as imposições da ordem da identidade e, ainda que em relações de força, ganham a permissão para existir. Detalhando tal argumentação, identidade existe em relação aos diferentes - não em relação às diferenças, sendo os diferentes aqueles que, por quaisquer formas, conseguiram adentrar o campo de poder definido pela identidade. Por outro lado, as diferenças que não acessam e ativam o campo de forças da identidade tendem, portanto, a serem eliminadas, colocadas fora do jogo identitário, tomadas como anomalias – instituidoras do risco, da perda da segurança, da feiúra, do descontrole – e, com isso, da necessidade de serem destruídas.

Sendo assim, observar esse raciocínio de Silva (2000) a partir das compreensões do sujeito pontual de Taylor (2011) torna-se gesto relevante para se compreender como as diferenças se apresentam a partir de uma natureza acontecimental. De tal sorte, um ideal de identidade moderna construído nas bases do que Taylor (2011) escreveu projeta-se como instrumento supostamente capaz de controlar a natureza acontecimental da experiência por meio da razão, da meritocracia e do cálculo – forças motrizes das instituições modernas. Ainda assim, tal identidade não se rende ao acontecimento, pois este é da ordem da singularidade, da não-hermenêutica e da produção das diferenças. Nessa toada, as diferenças se apresentam nos

instantes de repetição e na aparência – ainda que tímida –, lançando mão de um caráter que é capaz de instaurar contrastes frente a realidades, como aponta Gallo (2002). Na sequência, o autor elucidava:

Toda língua é imanente a uma realidade. A literatura menor subverte essa realidade, desintegra esse real, nos arranca desse território, dessa tradição, dessa cultura. Uma literatura menor faz com que as raízes aflorem e flutuem, escapando desta territorialidade forçada (GALLO, 2002, p. 4).

Não seriam as ocupações formas de pensar outras maneiras de construção política, motivadas pelo aparecimento das diferenças e capazes de provocar obstáculos e transgressões frente a normas instituídas? Assim, as anomalias da diferença, frente às identidades, tendem a colocar o espaço público numa constante disputa por aparecimento, sobretudo diante de uma homogeneização defendida pelo sujeito pontual, este que tende, ao máximo, a inibir a aparência das diferenças. A partir do momento em que elas se manifestam, acabam por colocar em ameaça uma lógica ideal de modernidade e produzem uma espécie de performatividade da presença do que é diferente, pois, se por um lado a identidade tende a produzir uma sensação de *lugar*¹⁶, estável e fixo, a diferença nos coloca no *entre*, num jogo de movimento, mutação, e de instabilidade.

Entretanto, no contexto das sociedades modernas, a insistência de uma identidade moderna pautada na razão acaba por negligenciar existências tomadas como anomalias, em suas diferenças em relação ao instituído – sobretudo quando as identidades modernas não conseguem instituir os diferentes - àqueles com quem é possível negociar o *mínimo de existência* numa relação de poder. Sendo assim, partimos de uma compreensão de que essas diferenças acabam por instituir tonalidades afetivas que presentificam duas experiências: I) *atmosferas de melancolia*, diante das impossibilidades de existência às diferenças frente ao progresso da sociedade moderna e II) *atmosferas de latências*: diferenças que existem mas, diante das ameaças de extermínio, são postas ao esquecimento. Neste sentido, nos dedicaremos em compreender, no próximo tópico de análise, como a melancolia e a latência, enquanto tonalidades afetivas, simbolizam elementos mobilizados pelo devir das ocupações, em conexão com elementos presentes na experiência pública brasileira.

¹⁶ O lugar aqui, pensado como uma categoria presente nas pesquisas sócio-espaciais, trata-se de algo construído em meio às relações sociais com sujeitos e espaços, tal como a identidade e a diferença.

3.3. MELANCOLIA E LATÊNCIA: ATMOSFERAS DO CONTEMPORÂNEO

A problemática sobre a tonalidade afetiva da melancolia (BENJAMIN, 1987) e da latência (GUMBRECHT, 2010) se torna relevante para pensar a inscrição dos acontecimentos nos contextos da modernidade ainda em crise. Para entender a categoria *melancolia*, podemos nos referir a um caráter muito específico produzido pelo acontecimento: aquilo a que Deleuze (2007) apresenta como a capacidade de produzir fissuras no tempo. Dito por outras palavras, todo acontecimento, inevitavelmente, provoca a emergência de um gesto histórico que desorganiza o passado e coloca o sujeito diante dele mesmo, com vistas a compreender e a suportar aquilo que o filósofo John Dewey (1980) chama de *passibilidade*, quer seja: a ação do acontecimento sobre a experiência e o sofrimento do/no sujeito – um sofrer como *padecer*.

Neste caso, Dewey (1980) é pragmático ao pensar a experiência de vida – esta diferenciada em relação a gestos mecânicos e estéticos –, como instrumento do aprendizado. Sendo assim, até mesmo o sujeito moderno, na tentativa de controlar suas próprias emoções e o tempo em que organiza e estrutura sua ação no mundo, também padece (sofre) a experiência, numa ação de um ambiente muito maior sobre si mesmo. Essa experiência produz o que Gumbrecht (2010) apresenta como a produção de uma presença, caminho fruto de um processo histórico capaz de descontrolar e de revelar a emergência de campos problemáticos a partir da mobilização de uma determinada economia sentimental que afeta os corpos mediante gestos não-hermenêuticos.

Nesse fluir, Benjamin (2005) enxerga com entusiasmo o gesto histórico como possibilidade de abrir a capacidade de ver o presente. Assim, a história, para Benjamin, se dá a partir de instantes, estes que, no presente, se abrem a partir de uma determinada intensificação de algo supostamente desprivilegiado e/ou desapercibido nos passados vividos (RANGEL, 2016) Dessa forma, ao serem intensificadas, determinadas experiências passadas ressignificam a possibilidade do futuro, inscrevendo novos horizontes no presente – mobilizando a dinamicidade própria dos estratos temporais, conforme escrito pelo alemão Reinhart Koselleck (2001). A partir da ideologia do progresso, instaurada pela modernidade, Benjamin pensa com muita suspeita a capacidade de haver possibilidades de emergir uma experiência humana que seja orientada *para e pelo* passado, pois a própria ideologia do progresso sequestra a intensificação de passados do sujeito no gesto histórico e o coloca diante de uma corrida em busca de um futuro, movimento este que força uma atrofia do presente. E, ainda, o lança diante de um futuro que supostamente é o objetivo e a razão para que o presente aconteça.

Dentro desse cenário, em *Experiência e Pobreza*, Benjamin (1987) apresenta o diagnóstico da pobreza de nossas experiências. Com o advento da modernidade, tendemos a não intensificarmos nossos passados e a não nos abriremos frente a diferenças, fortemente motivados por uma força que não se restringe a um único corpo, mas que se projeta a realidades coletivas. Por outro lado, tendemos também a não acreditar nas promessas de um futuro posto pelo progresso - fato este que nos coloca diante de uma vivência na qual nos resta a experiência da *melancolia*. Na visão de Benjamin (1987), para muito além de um conceito da psicanálise, a melancolia poderia ser tomada como uma atmosfera que emerge diante da ideologia do progresso: uma certa tonalidade afetiva se abate sobre os corpos frente às impossibilidades de intensificação dos passados (permitidos pelas diferenças) tonalidade esta que funciona como uma espécie de gesto de resistência. Assim, apesar de ser inevitável a ideologia do progresso, o clima melancólico denuncia sua impossibilidade total de fazer com que, a ela, nos rendamos.

Desta forma, em visada benjaminiana, o que instaura a melancolia é o horizonte histórico moderno, um traço da experiência moderna no qual passados não intensificados tendem a ficar latentes, o que descreve Gumbrecht (2010) ao utilizar os estudos de Koselleck. Entendemos a latência como algo que possui relação direta com o tempo, um clima, uma atmosfera, ou, como Benjamin preferiu dizer, um *stimmung* que liga o passado com nossos presentes:

Por “latência”, quero indicar a situação que o historiador holandês Eelco Runia definiu como “presença”. Runia ilustra seu conceito utilizando o passageiro clandestino como metáfora. Numa situação de latência e, sobretudo na presença de um clandestino, nós estamos certos de que existe algo lá que não conseguimos apreender – e que esse “algo” tem articulação material e por isso requer espaço. (GUMBRECHT, 2010, p. 313).

Como discute Gumbrecht (2010), podemos compreender a latência como algo que não apresenta um fim – está em devir, nos termos aqui utilizados – e por apresentar essa característica, se constitui enquanto um importante traço contemporâneo, pois consiste na relação entre um espaço e um tempo tomados por impossibilidades, e pela castração de uma emergência. Assim podemos tomar as diferenças no âmbito das ocupações: a emergência do movimento faz com que as ações coletivas sejam castradas em suas capacidades de demonstrar passados violentos e repressores, imputado-as de uma qualidade latente aos espaços públicos.

Neste sentido, a inscrição de acontecimentos na contemporaneidade, frente à ideologia do progresso, tende a ser confrontada com a insistência de uma temporalidade moderna, esta que ainda busca sua legitimidade frente às contradições que instala na organização da vida

material. Diante dessa insistência, o contemporâneo tende a ser cronótopo pautado por atmosferas de melancolia - que são positivas pela não redenção - ainda que sem uma capacidade de enfrentarem, por completo, a ideologia do progresso como o próprio Benjamin (1987) suspeitou, gesto este que, por sua vez, tende a produzir atmosferas de latências - diferenças que, no espaço público, tendem a ser vistas como clandestinas, desautorizadas e deslegitimadas pelo próprio progresso. Sendo assim, as tentativas de exposição de latências, voltadas a intensificar experiências de um passado, tendem a ameaçar a quebra de regimes de temporalidades lineares, gesto este que, por sua vez, tende a produzir violências para que tais diferenças deixem de existir - como verdadeiras anomalias.

Observar como as ocupações secundaristas, enquanto acontecimentos, buscaram enfrentar a ideologia do progresso e, como resultado, sofreram violências institucionais; investigar em que medida tais configurações foram capazes de evidenciar atmosferas de melancolia - impossibilidades de intensificação de instantes – e de latência – impossibilidades de diferenças ganharem emergências frente ao jogo das identidades escolares –, ambas em devir – ainda que as ocupações tenham sido forçadas a acabar; e examinar em que medida tais latências revelam traços de um Brasil contemporâneo, conectando-se a demandas e a reivindicações de diferenças, para além da (mas também na) escola, é empreitada que investigaremos a seguir.

3.4. DEVIRES DURANTE AS OCUPAÇÕES

Conforme evidenciado nos tópicos anteriores deste capítulo, é possível constatar dois tipos de tonalidades afetivas que estão em *devir* (DELEUZE, 2007): a melancolia e a latência. Nosso esforço, neste subtópico, se fundamenta em buscar, nos materiais descritos anteriormente, indícios capazes de demonstrar tais climas/atmosferas. Após uma busca no *Facebook* das páginas e perfis que noticiaram e que continuaram publicando textos, imagens e críticas a situações entendidas enquanto atuais, foram selecionados um número de posts que seriam capazes de ser tensionados a partir da perspectiva metodológica de Ginzburg (1991) e Abril (2010).

Estas pistas e vestígios, presentes nas narrativas dos estudantes, nos permite compreender como a melancolia e a latência aparecem em diferentes momentos do movimento. Num primeiro momento, é possível identificar uma espécie de suspiro e de sobrevivência das ocupações nessas páginas, como um traço que a caracterizam enquanto movimento que tem

como importante instrumento de movimentação política a internet, como apontam Nobre, Borges e Rena (2020):

Atualmente a internet é um dos principais mecanismos utilizados para a construção de narrativas, formação de opiniões e, conseqüentemente, produção de subjetividades, o que a torna um elemento central para compreender as relações sociais e comerciais contemporâneas de escala nacional e global (NOBRE; BORGES; RENA, 2020, p. 241).

Nas páginas do *Facebook*, eventos, fotos, posts, vídeos funcionavam/funcionam enquanto um repositório de informações, críticas e denúncias do cotidiano das escolas ocupadas. Em sua maioria, tendo o termo “Ocupa” no nome da página, formam uma espécie de rede entre diferentes ocupações distribuídas pelo território brasileiro.

Na página do “Ocupa Irineu” no Rio de Janeiro, numa das publicações datadas de 22 de Maio de 2016, encontra-se escrito: “Somos a juventude que sonha, somos a juventude que luta, e podemos afirmar que a luta não acabou por aqui, a ocupação é apenas uma forma de mostrar nossa indignação com a escola, com o Estado que não para com o sucateamento” (OCUPA IRINEU, 2016, [s/p]). A narrativa desses estudantes apresenta um entendimento da situação política e educacional do Brasil que, em 2016, aprovou uma série de projetos que motivaram a emergência desses movimentos, como a Reforma do Ensino Médio, o PEC 55 (“PEC do Teto de Gastos”) e que tem na ocupação um espaço de demonstração da insatisfação com a configuração atual.

O reconhecimento de “Somos a juventude” promove uma ideia de unidade e de emergência coletiva enquanto acontecimento. Num outro trecho, os estudantes escrevem que “É uma luta constante e temos que vence-la”, de modo que a narrativa nos demonstra a reunião de latências como traço da ocupação (OCUPA IRINEU, 2016, [s/p]). A constância da luta projeta seu constante *devoir*, fazendo revelar os contextos – como é próprio do acontecimento - em meio aos quais a luta insurgia, em função de uma série de projetos apresentados pelo Governo Federal, estes que, à época, fizeram insurgir tal movimento.

O significado do termo luta aparece em alguns casos substituindo o “Ocupa” que é presente na maioria das páginas. É o caso do perfil *Mendes em Luta*, do Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes no Rio de Janeiro, página que conta com, aproximadamente, 13,7 mil pessoas inscritas. Num vídeo publicado em 11 de Maio de 2016, o então chefe de gabinete da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, Caio Castro, anuncia a exoneração do diretor Marcus Madeira. O que é simbólico neste vídeo, e que representa uma certa dualidade entre ocupação-

Estado, está representado na disposição dos ocupantes em relação a Caio. Ao fundo, os ocupantes se encontram num ponto mais elevado em relação ao chefe de gabinete, e transitam por lá enquanto a Prefeitura filma o comunicado oficial. Inevitável pensar que, nessa situação, o representante da Secretaria de Educação não ocupa uma posição de conforto, situação esta que transparece em seus gestos, olhares e nuances nas falas (Figura 5).

Figura 5 – Frame do vídeo publicado na página Mendes em Luta em 11 de maio de 2016.



Fonte: Mendes em Luta (2016).

No vídeo, Castro relata que: “A gente da secretaria já afirmou várias vezes, a gente não incentiva nem o ocupa, nem o desocupa. A gente não quer nenhum tipo de violência. Agora, ninguém vai aguentar segurar essa situação de desordem que causa em vários pontos por muito tempo” (MENDES EM LUTA, 2016, [s/p]). Em seguida completa: “Agora, vocês conversem entre vocês e façam o entendimento de também colaborar e desocupar a escola porque reparos precisam ser feitos para que as aulas retornem”¹⁷.

Após a fala de Castro, a perspectiva de quem filmava é revelada e nela um grupo de estudantes tomados pelo sentimento de vitória após a exoneração do diretor gritam palavras de ordem: “Ocupar, Resistir. Lutar para Garantir” repetidas vezes (Imagem 6).

¹⁷ Em reportagem vinculada ao site UOL de 13 de Maio de 2016, Caio Castro comentou a exoneração do diretor com as seguintes palavras: “A secretaria quer paz. Sempre buscamos o diálogo e isso não pode ser perdido justamente entre os próprios alunos. A exoneração do diretor até passa por isso, já que avaliamos que, após a ocupação, a escola precisaria de alguém que pudesse unificá-la novamente. É fato que esse movimento acabou dividindo os alunos, o que pode ser prejudicial ao ambiente escolar e perigoso no cotidiano. Sem mencionar que o Madeira precisava ser preservado após tudo isso”. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/13/alunos-podem-desocupar-colegio-mendes-de-moraes-no-rio.htm> (acesso em Novembro de 2020)

Figura 6 – Segundo *Frame* do vídeo publicado na página Mendes em Luta em 11 de maio de 2016.



Fonte: Mendes em Luta (2016).

O tom denunciativo das palavras de ordem e o projeto da ideologia do progresso mascarado de um “pedido” de desocupação do chefe de gabinete não torna o caso do Mendes isolado dentro da história recente das ocupações no Brasil como vemos em Gumbrecht a apresentação do sentimento clandestino de vivenciar o espaço público. Se projetarmos para o contemporâneo o que Taylor (2011) apresenta sobre o *self pontual*, os ocupantes não participam desse conglomerado de características: não são brancos e, num rápido restante do vídeo (após a fala de Caio Castro), emergem em rostos, palavras de ordem, gritos, comemorações e adereços. A legenda do vídeo ainda completa com: “Isso é um recado para o senhor professor Marcus que dizia que não íamos conseguir nada e isso serve para todos que diziam o mesmo, isso é só o começo das vitórias e da luta”, palavras estas que reforçam e alocam o posicionamento dos e das estudantes (MENDES EM LUTA, 2017, [s/p]).

Em outra publicação vinculada à página “Ocupa Irineu”, os alunos escrevem que “As ocupações não estão tendo nenhuma cobertura da grande mídia, sabemos que para eles não é importante mostrar a luta dos estudantes” (OCUPA IRINEU, 2016, [s/p]), mesmo se constituindo enquanto um fenômeno midiaticizado e com um conjunto de *posts*, matérias e reportagens vinculadas à grande mídia nas redes sociais. Quanto a isso, destacamos principalmente o *Facebook*, mídia que se apresenta não somente enquanto um espaço de compartilhamento de informações, mas também como âmbito interacional destinado à própria midiaticização das ocupações – isto é, os e as estudantes são responsáveis por produzir o conteúdo audiovisual, escrito e fotográfico do cotidiano das ocupações, conteúdos estes ausentes da grande mídia. Ainda nesta publicação, complementam que “O *Facebook* é o nosso único meio de divulgação, pedimos que vocês nos ajudem compartilhando ao máximo as nossas publicações e principalmente os vídeos que mostram a realidade da escola” (OCUPA IRINEU, 2016, [s/p]). Dessa forma, as/os estudantes demonstram clareza do quanto os espaços midiáticos

hegemônicos são tomados de impossibilidades, além de se mostrarem como âmbitos que conglomeram e controlam os posicionamentos do Estado e das estruturas de poder que entram em disputa pelos espaços relacionais emergentes virtualmente nas redes sociais. Dessa forma, tais espaços permitem a visibilização de uma oposição às violências institucionais que são evidenciadas tanto no *post* do Ocupa Irineu quanto na fala de Caio Castro no Mendes.

As tonalidades afetivas descritas nos tópicos anteriores deste artigo, *a melancolia e a latência*, aparecem fortemente em um conjunto de publicações encontradas nas páginas das ocupações pelo Brasil. Porém, ao buscarmos pistas, vestígios e minúcias desses produtos, uma página em específico tornou-se muito cara a esse tópico de análise. Datado de 27 de Novembro de 2016 e publicado na página do “Ocupa EE Matarazzo” da Escola Estadual Deputado Benedito Matarazzo em São José dos Campos – São Paulo, o vídeo de 40 segundos com o título *Até quando iremos suportar esse machismo, esse autoritarismo e esse abuso de poder? #ResistirParaExistir*¹⁸ mostra uma estudante de idade não identificada com apenas a parte torácica sendo filmada. Na tomada, ela veste uma camisa cinza lisa e tem cabelos pretos. A estudante inicia o vídeo narrando as seguintes palavras:

Eu tava indo em direção à escola, e duas senhoras tinham passado pela... indo pela mesma direção que eu, aí eu achei que tava tudo tranquilo, porque os policiais nem tavam olhando nem nada. quando eu passei e me aproximei dessa senhoras, um monte de policial começou a me chamar de vagabunda, filha da puta e eu não olhei pra trás, porque eu não atendo por vagabunda, e foi indo. Quando eu olhei pra trás e percebo que tem gente bem perto de mim, tem três policiais praticamente em cima de mim me algemando sem nenhum motivo dizendo que era abuso de autoridade, eles me levaram sem motivo algum. (OCUPA E.E. MATARAZZO, 2016a, [s/p]).

Na mesma página, cinco dias antes (22 de novembro de 2020), data do primeiro dia da ocupação no Matarazzo, um vídeo (17 segundos) é publicado com a seguinte legenda: “[DENÚNCIA DE RACISMO] Professora do Matarazzo agride verbalmente alunas durante a ocupação que começou essa madrugada. Chamou as alunas de MACACAS de forma intencional e termina rindo dizendo que não tem medo disso”¹⁹ (OCUPA E.E. MATARAZZO, 2016b, [s/p], grifo dos autores). No vídeo, rodeada de aproximadamente treze pessoas, entre elas estudantes, um policial e ao fundo uma equipe de filmagem da TV Vanguarda (Figura 7), a professora diz: “A Vanguarda está me filmando sem eu autorizar e esses macacos estão aqui atrás ouvindo tudo que a gente tá falando”. A estudante, ao perceber a fala da professora,

¹⁸ Disponível em: < <https://www.facebook.com/watch/?v=1781082812145820> >. Acesso em: novembro de 2020).

¹⁹ Disponível em: < <https://www.facebook.com/watch/?v=1778669242387177> >. Acesso em: novembro de 2020).

responde “Gente, mas esse foi o comentário mais racista que eu poderia ter ouvido hoje, hein? Olha cuidado, hein” e a professora responde: “Cuidado com que?”. E os estudantes completam: “Com esse racismo! Tá filmado! Tá filmado, senhora” (OCUPA E.E. MATARAZZO, 2016b, [s/p]).

Figura 7 – *Frame* do vídeo publicado na página do Ocupa EE Matarazzo em 2016.



Fonte: Ocupa E. E. Matarazzo (2016b).

Os dois vídeos demarcam a emergência das diferenças no devir das ocupações dentro do espaço público. Nestes casos específicos ora demonstrados, adolescentes estão expostos a situações de machismo e racismo e presentificam uma violência que é vivida diariamente nesses espaços. As diferenças emergem, e, ao irromperem no espaço público, instauram um campo de disputa (SILVA, 2000) que é demonstrado explicitamente em ambos os vídeos. A naturalidade pela qual a professora da EE Matarazzo se refere aos alunos como “macacos” demarca a posição inalterável e confortável do racismo no meio social, numa espécie de “passe livre” que é respondido com “Cuidado com quê?”. O “Tá filmado! Tá filmado” reafirma o tom denunciativo das redes sociais da ocupação, apresentando um material capaz de demonstrar tal acontecimento.

São essas diferenças que demonstram passados que permanecem latentes e que buscam ser ressignificados, alterados e capazes de mobilizar uma série de outras questões. Tal mobilização continua, mesmo tendo as ocupações apresentando um fim datado, de modo que seu processo não é finito, ainda está em curso, e os conteúdos continuam apresentando atmosferas de melancolia e latência, questão esta que nos dedicamos a apresentar no tópico a seguir.

3.5. DEVIRES APÓS AS OCUPAÇÕES

Mesmo apresentando um final demarcado no tempo e no espaço, as ocupações secundaristas ainda aparentam ser um tipo de movimento ainda em curso. Índícios desta identificação podem ser visualizados em páginas e perfis do *Facebook*, estes que, mesmo após aproximadamente quatro anos da desocupação das escolas, continuam ao longo do tempo alimentando conteúdos e interação com sujeitos.

Seguindo o mesmo procedimento metodológico do item anterior, pretende-se tensionar algumas pistas que nos permitem detectar atmosferas de latência e de melancolia presentes nestas páginas. Se durante as ocupações as páginas funcionavam enquanto um movimento de exposição da narrativa do cotidiano dos territórios ocupados neste momento (o pós ocupação), os perfis ainda não possuem uma finalidade específica ou, pelo menos aparente, para quem acompanha; porém, é possível percebermos que, ao longo do tempo, sobrevivem em diferentes contextos e realidades.

De início, apontamos o caso da página do “Ocupa EA/UFPA”, vinculado à Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Existe algo na simbologia da foto do perfil da página que muito nos diz dos tensionamentos políticos no cenário brasileiro em 2018, apresentando uma imagem que se popularizou nas mídias sociais durante a eleição presidencial: a *#EleNão* se tornou presente em diversos posts e comentários da página.

Algo que é demonstrado em publicação de três de outubro de 2018 – quatro dias antecedentes ao primeiro turno das eleições –, os estudantes escrevem que:

Em 2016 durante a ocupação da escola, conseguimos estimular o pensamento crítico de uma maneira diferente, inovadora: através do conhecimento que ía além das 4 paredes da sala de aula” e completam mais adiante que: “Esse ano o grêmio estudantil foi refundado, o que é um grande passo para a continuidade da luta estudantil dentro da escola. (OCUPA EA/UFPA-NPI, 2018, [s/p]).

As publicações do Ocupa EA/UFPA nos localizam na história recente do Brasil em diferentes momentos: um primeiro vindo de um sentimento de continuidade do que foi/é iniciado em 2016 durante as ocupações; e um segundo, da recuperação desse sentimento ao refundar o grêmio estudantil e reconhecê-lo enquanto instrumento político de luta dentro da escola. Ainda na mesma publicação, escrevem que “Em 2016 demos grandes passos e agora a caminhada é com vocês. Nós somos a geração que vai mudar o mundo. Acreditem!!. E dia 7,

galera, todos contra o coiso! ELE NÃO. ELE NUNCA. ELE JAMAIS!!!!!!!!!!” (OCUPA EA/UFPA-NPI, 2018, [s/p], grifo dos autores).

Neste caso, a figura de Jair Bolsonaro aparece quase que como um sujeito oculto – ou nem tão oculto assim – ao ser referido como “coiso” ou “ele”, de maneira difundida massivamente nas redes sociais.

Neste caso, a latência, como uma atmosfera em *devir, faz do* contemporâneo um cronótopo em que esse tipo de movimentação emerge em meio às impossibilidades instauradas pela ideologia do progresso, esta que desautoriza as diferenças no espaço público. “Somos a geração que vai mudar o mundo” (OCUPA EA/UFPA-NPI, 2018, [s/p]), geração esta que, assim como em 2016, enfrenta a desautorização e atinge as ruas e as redes, conforme demonstrado nas imagens retiradas do mesmo *post* (Figura 8).

Figura 8 – Imagem publicada na página do Ocupa EA/UFPA em 2018.



Fonte: Ocupa EA/Ufpa-NPI (2018).

Assim como no vídeo do “Ocupa Irineu” na qual discutimos no quarto item deste capítulo, existe algo visivelmente demonstrado em ambos: diferenças visíveis nos corpos estudantes, concentrados num lado da rua, próximos a uma faixa de pedestre, segurando cartazes e uma faixa com os dizeres “EA/UFPA contra o fascismo #EleNão”, instrumentos que são potencialmente capazes de intensificar os passados e frear a ideologia do progresso. Nesse sentido, é interessante percebermos que as páginas – não somente a do Ocupa EA/UFPA como

a do EE. Matarazzo e tantas outras – continuam instaurando nas redes sociais momentos de recuperação do sentimento inaugurado nas ocupações, trazendo à atualidade um processo marcado pelo devir sobrevivente do acontecimento.

Neste sentido, em algumas páginas, conseguimos observar tanto um tipo de saudosismo das ocupações como acontecimento demarcado, quanto uma suposta continuidade, e aqui destacamos outro perfil que nos permite visualizar essa movimentação: o perfil do Ocupa João de Sousa Gonçalves, na cidade Botelhos – Minas Gerais. Torna-se interessante perceber que o perfil faz referência ao avanço das ocupações por todo o território brasileiro. Mesmo que, comumente, noticiários jornalísticos apresentem exemplos do circuito Rio de Janeiro – São Paulo, a produção de conteúdos atinge os interiores, como é o caso do Ocupa João de Sousa Gonçalves. A página apresenta, em publicação de 3 de outubro de 2019, a seguinte frase: “Nada melhor do que relembrar uma das primeiras ações sociais realizadas por estudantes na cidade de Botelhos – MG” e completam com “Nunca paramos e nem pararemos de lutar” (OCUPA JOÃO DE SOUZA GONÇALVES, 2019, [s/p]). Gesto semelhante é possível de se visualizar nas publicações do Mendes em Luta um ano após as ocupações: em post de 21 de Março de 2017, escrevem que: “Agradecemos a cada experiência, agradecemos a cada apoio que tivemos durante a ocupação. E comunicamos que a luta não para ela se mostra mais forte no dia a dia”.

De tal sorte, num primeiro momento um conjunto de medidas podem possivelmente terem motivado as ocupações em 2016, ao permanecerem ativas nas redes sociais, em *posts e reposts* do que foi vivenciado nessa experiência, num momento posterior ações coletivas conectam *os ocupas* pelo Brasil a um projeto que se sustenta até aos dias atuais. Perceber esse tipo de configuração nos ajuda a compreender o que Dewey (1980) apresenta sobre a experiência enquanto um aprendizado: no trecho “Agradecemos a cada experiência” completado com “a luta não para”, evidencia-se uma espécie de autor reconhecimento estudantil de seu caráter de luta no espaço público.

Como temos visto, muitos os problemas das escolas parecem permanecer na foram resolvidos pós-ocupação, de modo que pois as condições educacionais brasileiras ainda atravessam realidades político-estruturais ainda muito problemáticas, situações estas que é percebidas com precisão pelos estudantes. A exemplo da página do Ocupa Augusto (página da ocupação estudantil da Escola Estadual Augusto Severo em Natal no Rio Grande do Norte), que são publicadas em 18 de julho de 2017, alguns meses após a desocupação, imagens com carteiras amontoadas, numa sala com o piso quebrado e retiradas na escola, mediante a seguinte legenda com: “Alô rapaziada, Ocupa Augusto 2.0 quem topa?” (OCUPAAUGUSTO, 2017, [s/p]). Não é possível prever se esse tipo de movimentação fez emergir localmente novamente

um novo momento de ocupações naquela dada realidade pelo Brasil, porém a evidência de inúmeras latências seu caráter latente na estrutura escolar social é inquestionável.

Neste sentido, as páginas começam a ganhar a configuração de reexperimentação/reaquecimento do acontecimento frente a temáticas atuais, como no caso de outro post publicado na página do E.E. Matarazzo, datado de 31 de julho de 2020. Tais conteúdos apresentam posicionamentos sobre as decisões tomadas durante a pandemia da Covid-19.: com a manchete da notícia “Escolas de São Paulo não tinham sabão e papel higiênico e agora vai ter álcool em gel?”²⁰, as/os estudantes que gerenciam tal página discutem não somente questões ligadas à infraestrutura escolar, mas também aos problemas sanitários caso as aulas retornassem presencialmente naquela ocasião, evidenciando uma realidade enfrentada por grande parte das escolas públicas do país.

Também em quatro de Setembro de 2020, em meio à pandemia da Covid-19, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio Grande do Sul, sob autorização do governador do Estado Eduardo Leite (Partido da Social Democracia do Brasil), passou por um processo de intervenção da Secretaria de Educação do Estado, esta que reteve a documentação de todos os discentes da escola e deu andamento ao processo de fechamento da escola sem diálogo prévio e autorização partilhada por pais, professores, alunos e comunidade escolar. Em reportagem vinculada ao site *Extra Classe*, mães e pais de alunos apresentam a arbitrariedade da implementação da medida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul e ocupam a escola junto a alunos, professores e funcionários para evitar o fechamento, conforme mostra a Figura 9.

A ocupação da escola Rio Grande do Sul mobiliza, neste caso, familiares e comunidade escolar, sujeitos estes que, com faixas e dizeres, apresentam as incoerências do Governo do Estado e do Governo Federal. Isso demonstra que os problemas ligados à educação não se restringiram a 2016: o que vemos acontecer parece, indubitavelmente fazer parte de um conglomerado de ações que projetam no(s) ocupa(s) a melancolia e a latência presentes no Brasil Contemporâneo. Dessa forma, tais movimentos – como estes que aconteceram recentemente no Rio Grande do Sul, parecem não serem formados isoladamente/individualmente: instituem-se por uma coletividade que se faz presente nas narrativas de um sentimento latente e ao mesmo tempo melancólico. Todo esse cenário

²⁰ Matéria publicada por Rede Brasil Atual, em 30 de julho de 2020. Disponível em: < <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/07/escolas-de-sao-paulo-nao-tinham-sabao-e-papel-higienico-agora-vao-ter-alcool-gel/?fbclid=IwAR0vYsak1r6foCiKhDa0UUYtah3lubQaNpAEPQNB9usoxamWPTM7-rliHw> >. Acesso em: 13 jul. 2022.

demonstra o devir das ocupações no espaço público brasileiro e latino-americano contemporâneo, como discutiremos no capítulo seguinte.

Figura 9 – Ocupantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Estado do Rio Grande do Sul em Porto Alegre.



Fonte: Ilha (2020).

4. AS LATINOAMERICANIDADES COMO CONSTITUINTES DA EXPERIÊNCIA PÚBLICA DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS

Partimos do pressuposto, e aqui também como premissa para a construção do terceiro capítulo, como o ativismo contemporâneo é recheado por especificidades que projetam uma certa organicidade a ações coletivas nos contextos do Brasil contemporâneo. Para além de uma experiência localizada num determinado espaço e tempo em diferentes lugares do Brasil, as ocupações enquanto acontecimento fazem presentificar esteticamente passados de uma experiência latino-americana, notadamente pautados por um forte traço de colonialidade.

Para tal, nos debruçamos num conjunto teórico que nos auxilia a lançar mão do entendimento sobre a técnica e as tecnologias, tomando a presentificação como um gesto de historização que nos permite compreender o argumento de um presente-amplo, conforme proposto por Gumbrecht (2015). Como mencionado pelo autor nos capítulos anteriores e que vamos retomar aqui afim de dar uma certa linearidade na leitura, para Gumbrecht em *Nosso amplo presente – o tempo e a cultura contemporânea* o alemão dialoga com Reinhart Koselleck e Michael Foucault para basear seus estudos. Segundo ele, convive-se com passados mal resolvidos e futuros reprimidos na ideia de um presente que é amplo e ao mesmo tempo incerto. Mas a partir de aqui é necessário fazer um movimento: o de reconhecimento dos acontecimentos enquanto um gesto histórico. As ocupações se posicionam dentro do tempo enquanto um importante e fundamental marco latino-americano capaz de fazer com que acabamos por entrar em um certo conflito com os passados mal resolvidos e de retomada e reexperimentação do acontecimento, de tornar presente.

Esse tipo de presentificação faz pensar um tipo de configuração que se inicia no espaço entendido enquanto virtual, mas que atinge os elementos em uma ordem corpórea concreta: dos indivíduos e dos objetos que começam a apresentar novas significações; A diante deste trabalho aprofundaremos nessa reconfiguração e novas significações que aqui citamos, como por exemplo, elementos que começam a ter uma nova utilidade: a carteira vira barricada; a mesa, vira escudo; a catraca de ônibus vira um símbolo. Neste caso, o que visualizamos é uma espécie de corpo político que emerge nas tecnologias e faz referência a um corpo coletivo: o corpo de uma colonialidade latino-americana que nos coloca novamente frente aos passados atrofiados e mal resolvidos.

De certo modo, a sociedade contemporânea nos força a pensar desse mesmo jeito. Somos tendenciados por diversos mecanismos a “esquecer o passado” ou “não olhar pra trás”. Conforme apresenta Deleuze e Guattari (2007), o acontecimento não é finito, não começa e

nem acaba, é imaterial, incorporal e invisível; e, neste caso, as ocupações abrem paisagens de uma colonialidade que se ressignifica em movimentos e manifestações pós-ocupação e que nos dedicamos a discutir nesse trabalho. Em linhas gerais, a reexperimentação das ocupações é de certo modo relacionada as tecnologias de mediação e pelo fato de configurar as ocupações como acontecimento, fazem presentificar esteticamente passados de uma colonialidade.

Desta forma baseamos nosso aporte teórico em duas diferentes seções: a primeira a fim de perceber o contemporâneo em Gumbrecht discutindo as simultaneidades e estagnação; e o segundo perceber as evidências e a presentificação da colonialidade.

4.1. A REEXPERIMENTAÇÃO DO ACONTECIMENTO E O TORNAR-SE PRESENTE: SIMULTANEIDADES E ESTAGNAÇÃO

Conforme discutido por Gumbrecht (2015) e já iniciado no primeiro capítulo desta pesquisa, a atmosfera de estagnação se baseia num lugar onde o diálogo é supostamente respeitável e garantido dentro do espaço, e que essas atmosferas acabam se enjambrando em diferentes simultaneidades. Para o autor os seres humanos, principalmente quando entendidos enquanto sociedade possuem uma característica de tentar compreender o passado e de reconhecer sua própria história. De certo modo, é algo que no tempo histórico e linear é fácil, entretanto, o movimento não é como o de olhar para trás e num piscar de olhos compreender o que está no passado, pois nossa sociedade se firmou dentro de bases que sempre acabaram freando o passado e o que ele tem a nos dizer.

Quando Gumbrecht (1999) escreveu em 1999, *Em 1926, vivendo no limite do tempo*, o autor tinha como um de seus objetivos centrais tele-transportar o leitor para o ano de 1926 em diferentes mundos divididos em fenômenos materiais e visões de mundo. Mas o que devemos compreender aqui e que é relevante para nossa análise é o intuito que o autor teve de fazer com que produzimos tais efeitos de simultaneidade, ou seja: somos tendenciados a partir da construção e organização do texto com matérias, reportagens e fragmentos de textos retirados de 1926, a realmente achar que estamos em outro ano e assim evocarmos nossos passados e torna-los cada vez mais presentes.

Porém, o modo como a sociedade se organizou – e se organiza – no contemporâneo é dada a uma busca incansável pelo sentido, por algo que tenha sempre uma explicação causal, que possa ser mensurado e que tenha resultado matematicamente comprovado. Em Gumbrecht (1999) a simultaneidade histórica se dá no entendimento da relação entre passado e futuro –

simultâneos, ao mesmo tempo. Para o autor esses efeitos são produzidos no momento em que produzimos a vontade de olhar para o passado. Desejo este que em muitos momentos é atrofiado ou castrado por uma promessa de futuro promissor e na mesma linearidade que aponta o apagamento de nossos passados.

Neste sentido, existe a necessidade de compreender a experiência coletiva do que se configura o movimento estudantil na América Latina dentro de sua historicidade. Há evidências e referências de que esses movimentos possuem conexão com outras memórias e lembranças e que referenciam a um passado que se torna presente à medida em que esse acontecimento retoma ao seio de discussão: dessa forma, esse efeito simultâneo de passado-presente reverbera nas implicações e em diversos produtos mediados que voltam a tornar presente a experiência pública das ocupações secundaristas.

Assim, partimos do pressuposto, e aqui também como premissa para a construção do trabalho, que o ativismo contemporâneo é recheado por especificidades que projetam uma certa organicidade dentro do Brasil. Na atualidade, a internet passa a funcionar como campo de reconfiguração de um ativismo que ou a utiliza como forma de divulgação e aglutinamento, ou que surge em meio a ela própria, a exemplo dos movimentos de luta antirracistas nos Estados Unidos e no Brasil durante o segundo semestre de 2020. De certa maneira, o ativismo contemporâneo, ou o ativismo *online* como também é chamado, existe dentro de um contexto comunicacional-globalizado²¹ que não necessariamente atinge democraticamente os sujeitos. Entretanto, conforme já discutia Castells (1996), desde a última década do milênio passado, essa teia comunicacional forma redes e chega às ruas. A expressividade da internet em meio ao cenário político é evidente quando pensamos as eleições municipais de 2020, estas que em meio à pandemia da Covid-19 teve nas redes e mídias digitais a principal plataforma de veiculação da campanha eleitoral.

O que vemos emergir é um cenário onde tais impactos são anunciados quando identificamos a organização e a publicização de *hashtags* e ideias comuns. Na internet, as organizações coletivas que nela surgem, em muitos momentos, decaem a um campo menos relevante dos movimentos sociais, talvez pelo apego aos moldes entendidos enquanto clássicos de ativismo e não pela possibilidade de ações de alterações da sociedade civil. O argumento se reforça quando as ocupações secundaristas de 2016 eram noticiadas pela mídia com/em estruturas textuais que reforçam o estereótipo violento dos movimentos sociais. A ideia de

²¹ Como os Zapatistas no México em 1996, os movimentos da chamada Primavera Árabe no Oriente Médio entre 2010 e 2012 e o movimento #EleNão durante as eleições presidenciais no Brasil em 2018.

denominar o ativismo *online* como “ativismo de sofá” ou como comumente costumam dizer em redes sociais como o *Twitter* e o *Instagram*, “militantes de internet”²², perde seu tom pejorativo ao considerarmos o potencial que essas movimentações geram no cenário político mundial, pois penetram e se difundem em meio a questões que possuem naturalmente uma natureza midiaticizada.

Alzamora (2011) aponta o potencial de impacto que as imagens e produtos podem instigar os espectadores: de acordo com a autora são imagens capazes de gerar uma narrativa, um testemunho, mas que ao mesmo tempo informam e geram um teor argumentativo. Em muitos momentos, as narrativas dos estudantes e de quem não ocupa as posições de poder são produzidas através de organismos amadores, gravados e registrados em muitos momentos pela câmera do celular – em outras palavras, registradas pelo próprio movimento sem necessariamente passar por um crivo jornalístico. Essas imagens e essas filmagens demonstram em sua projeção a possibilidade de tornar presente o acontecimento.

Mesmo sendo um campo ainda em discussão dentro da comunidade científica, e em alguns casos desvalidada ou questionada, é notório o papel que o ativismo online, como aqui preferimos chamar na seara de Alzamora (2011) possui. Segundo dados disponibilizados pela Pesquisa Nacional de Domicílios Contínua (PNAD)²³ a internet chega a aproximadamente 79,1% das residências brasileiras, em sua maioria por aparelhos móveis como celular. Já a TV atinge a marca de 96,4% dentro dos domicílios brasileiros. Desta forma, considerando seu caráter essencialmente midiaticizado, para a mídia sobretudo a de massa, são atribuídas as transmissões do *online* para o “sofá”, como ocorreu durante os movimentos de ocupação secundarista de 2016. Entretanto o que na maioria dos casos chegava aos lares brasileiros através da televisão eram reportagens, notícias e relatos da própria mídia, e não as narrativas dos próprios estudantes, estes que, de certa maneira, se movimentavam em meio às redes sociais, principalmente junto ao *Facebook*. Assim, grande parte do caráter atribuído a esses movimentos tem a midiaticização como principal tônus interacional responsável por produzir sua própria organicidade.

Em contrapartida, instaura-se no meio social a emergência de atmosferas do contemporâneo que deixam vestígios nas instituições, na organicidade e nos veículos da mídia que são tensionados e analisados – tal singularidade do movimento emerge pela naturalidade e

²² Neste momento, apontamentos da vigilância e do controle das redes sociais podem ser levantadas, a cada vez mais as pessoas não quase que condicionadas a se posicionarem nas redes sociais, seja contra ou seja a favor de determinada situação. Durante as eleições de 2018 isso fica evidente quando pensamos os artistas que eram cotidianamente questionados sobre o alinhamento ou não à Jair Bolsonaro.

²³ O PNAD é uma pesquisa amostral feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

imediatividade de inter-relação entre as mídias e o ativismo, permitindo que essa experiência não seja processada por completo, mas verificada antes de atingir o espaço público. Por isso, há algo na relação entre as ruas e as redes, conforme discute Nobre, Borges e Rena (2020) em *Entre ruas e redes, tecnopolítica dos novíssimos movimentos sociais*: para as autoras, há algo na natureza do que chamam de novíssimos movimentos que não é restrita somente às redes, mas tem nelas instrumentos de organização que atingem as ruas, que tem nas *hashtags* uma ferramenta de interação; que tem nos grupos do *Facebook* maneiras de se atingir e conectar diferentes lugares e perfis – estes últimos que, ao serem seguidos concentram um número de pessoas que de certa maneira possuem um interesse em acompanhar o movimento.

Dentro desses processos globalizantes, Gumbrecht (2015) em *Nosso amplo presente* ao transitar em cenários totalmente diferentes como a Disney e a cidade de Viena na Áustria, o autor faz uma dura crítica a globalização: ao mesmo tempo em que ela possibilita o encurtamento das distâncias, nos abre para uma disponibilidade infinita de comunicação. De um modo ou outro, a globalização é o principal processo que possibilita a emergência desses movimentos na internet que encontram *online* não só um modelo de ampliar o movimento, mas de alcançar novas organizações em outros lugares. E aqui, para o entendimento desse ponto em específico, creio ser importante levantamos a ideia de que no contemporâneo grande parte das movimentações políticas ocorrem ou se organizam de maneira *online* e que dentro do tempo cronológico apresentam um fim, – ocorrem num determinado ano e num tempo específico – mas que se tornam cada vez mais presentes como se estivéssemos ainda acessando esse lugar seja ela por novos movimentos que emergem dentro da sociedade ou por produtos e produções artísticas que as ocupações proporcionaram.

Entretanto, as ocupações secundaristas no Brasil, tanto as de 2015 localizadas no estado de São Paulo, quanto as de 2016 em âmbito nacional, participaram de um conjunto de acontecimentos que presentificam momentos da história do Brasil que se foram primordiais para configurações sociais nos próximos anos. Em 2013, vimos um movimento emergir e tomar as ruas das cidades brasileiras – “O Gigante Acordou”, “Não é só pelos 20 centavos” (relacionado ao aumento do valor da tarifa urbana) eram uma das frases que esse movimento gritava pelas ruas. É inegável que tal fenômeno representa um importante momento para a história brasileira que se viu num processo de ruptura de um tempo histórico: 2013 e as chamadas “Jornadas de Junho” foram primordiais para que movimentos de rua mais a direita ou a esquerda emergissem, possivelmente motivados por essa ruptura e uma certa insatisfação que fez aparecer e tornar presente uma experiência. Neste lugar, entretanto, não foi possível a emergência de cenários diferentes, de modo que estagnação e simultaneidade acabam criando

quase que um acordo conjugal. As instituições modernas como o Estado o Mercado e a Ciência acabam forçando incansavelmente a promessa de um futuro prometido, que nos coloca numa situação estagnada e sempre freada por essa ideologia de progresso, conforme apontamos no primeiro capítulo deste trabalho. Nosso desejo e olhar para o passado em meio à produção de nossas simultaneidades acaba sendo travado pela própria promessa de um futuro nos colocando nas atmosferas de estagnação. Nesta toada nos vemos quase que num momento de esperança, a possibilidade de tornar presente nossos passados coloniais e produzir tais simultaneidades. As ocupações, mesmo estando dentro de um tempo cronológico, permanecem em outros movimentos artísticos e de produção, sejam eles audiovisuais, sejam poéticos/musicais, entre outras. Essas produções nos evidenciam nossos passados, ou o que Rafael Haddock-Lobo aponta como “Os Fantasmas da Colônia”, questão à qual nos dedicamos a entender na próxima seção deste trabalho.

4.2. OS FANTASMAS DA COLÔNIA

Escrevendo a partir de sua experiência, Haddock-Lobo pontua em *Os Fantasmas da Colônia*, publicação de 2020, que existem inúmeras possibilidades do que fazer com nossos fantasmas. Conteúdo, na maioria dos casos o que se acaba realizando é uma verdadeira amputação de nossas próprias histórias. Em meio a lacunas e ao que o autor chama de encruzilhadas, provoca um olhar diferenciado para tomarmos nossos fantasmas, nossos passados e próprias histórias. Existe um verdadeiro reencontro com a história tanto do próprio autor quanto do convite a revisitamos nosso próprio passado.

Cada corpo presente representa uma história, uma especificidade. Em muitos momentos nosso compromisso em compreender a própria história é cerceado. Temos a tendência de acreditar que acontecimentos históricos – dentro do tempo cronológico e nos seus impactos no contemporâneo – aconteceram num período distante, justamente pela pressão que nós, enquanto sociedade, acabamos por motivar do “não olhar para o passado”. De certa forma, essa visualização do passado coloca tais corpos de forma presente. Quando pessoas negras por exemplo, questionam suas realidades a partir de uma história que violentou esses corpos estamos botando em prova esses fantasmas e passados.

Os fantasmas da colônia simplesmente se manifestam, são dados por um momento inesperado – e aqui é possível reconhecer o desapego ao qual o autor projeta para com os acontecimentos cronológicos e com a ideia de tempo dentro de um cronótopo. Aos fantasmas são atribuídas a surpresa e a não previsibilidade. É inegável que Haddock-Lobo possui uma

carga pessoal relacionada as religiões de matriz africana, por isso diz que os fantasmas baixam, com um tom que nos dá o sentimento do inesperado – não tem nada previsível e muito menos histórico num sentido linear.

Os fantasmas da colônia não respeitam a temporalidade, as vezes somem as vezes ficam. Isso me faz lembrar que em muitos momentos acabamos por identificar violências que vivemos em determinado período da vida, por muito tempo depois. Quando entendemos o que foi vivenciado é que colocamos a experiência em pauta. Isso me fez lembrar um trecho da música *AmarELO* escrita por Felipe Vassao, Emicida e Dj Duh com *sample* da canção “Sujeito de Sorte” interpretada por Belchior. *AmarELO* é cantada por Emicida, Majur e Pablllo Vittar e num dos trechos diz que: “presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte” acompanhada em outros versos por “ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”. O gesto que acontece na letra da canção faz muita relação com que discutimos aqui nesse texto, o de referenciar o passado, coloca em evidência nossos fantasmas e nossas redes identitárias. Tratam também de uma transformação forçada de nossa história em fantasmas pelo colonizador, e que transformamos em arte como forma de reviver e presentificar tais passados que se basearam em processos violentos, “todo o passado de que conseguimos lembrar está presente quase que de maneira física em nosso presente” (GUMBRETCH, 2016).

Esses traços de qualidade estética revelam algo presentificado pelas tecnologias. As ocupações só podem continuar enquanto movimento a partir de presenças e sentidos, como oscilação presente numa experiência estética (GUMBRECHT, 2010) que continua mobilizando e tocando sujeitos. É o sentimento que permanece de que o acontecimento das ocupações não acabou e/ou que não é finito.

Assim, presentificam-se, junto ao espaço público brasileiro, elementos tensionados que acabam se conectando a outras latências para além das próprias ocupações. Um traço importante do movimento é a presença da arte enquanto instrumento de demonstração do próprio acontecimento durante todo seu tempo. Walter Benjamin (1987), autor caro a este trabalho em *A Obra de Arte na era da reprodutibilidade técnica*, discute que a arte é fruto de uma experiência estética e que ao longo da história ela foi responsável por demonstrar através dos produtos artísticos realidades do cotidiano, a litografia até a fotografia que hoje alimentam o feed do perfil das redes sociais.

Benjamin (1987), aponta que:

Na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido.

Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias. Seu agente mais poderoso é o cinema. Sua função social não é concebível, mesmo em seus traços mais positivos e precisamente neles, sem seu lado destrutivo e catártico: a liquidação do valor tradicional do patrimônio da cultura”. (BENJAMIN, 1987, p. 168-169).

Quando Walter Benjamin aponta que as produções cinematográficas representam o agente mais poderoso de demonstrar tais reexperimentações estéticas. Para ele, o que define o cinema é o seu caráter coletivo e revolucionário e que quebra a tradicionalidade das produções artísticas. No contemporâneo a produção cinematográfica está direcionada a uma exploração capital e que retira esse caráter revolucionário do cinema.

Desta forma, acionam-se as questões ligadas à diferença evidenciadas no segundo capítulo da dissertação. Nesse ínterim, apostamos que essa emergência estética é capaz de fazer ver a configuração de historicidades presentes nas atmosferas do Brasil Contemporâneo, tensionadas a partir do uso das tecnologias e do ativismo.

Durante e após as ocupações secundaristas a arte e sobretudo produções audiovisuais na maioria das vezes realizada pelos próprios estudantes foram importantes instrumentos de reviver o acontecimento. Veiculadas em plataformas como o *Youtube* e o *Facebook*, afirmam uma certa organicidade das ocupações não somente como forma de registro, mas também de presentificá-lo tanto enquanto acontecimento quanto como forma de aparecimento de nossos fantasmas e realidades passadas.

Para o desenvolvimento deste capítulo, utilizamos dos processos teóricos-metodológicos dos capítulos anteriores e aqui escolhidos na elaboração desta dissertação, para análise e reconhecimento dos fantasmas (HADDOCK-LOBO, 2020) através de indícios encontrados em produtos audiovisuais produzidos depois das ocupações. Para isso, analisou-se num primeiro momento o filme de 2019 *Espero Tua (Re)Volta* com direção de Eliza Capai que acompanha três jovens do movimento estudantil que ganha força a partir 2015 e trechos da peça de teatro *Quando Quebra Queima*, construída por estudantes que viveram o processo de ocupação nos anos de 2015 e 2016 e dirigida por Marta Kiss Perrone, encontrados em diferentes veículos e plataformas. Assim, se propõe desvendar três movimentos distintos aqui evidenciados através das narrativas: I) o corpo coletivo; II) o corpo dos objetos e III) o corpo da colonialidade.

Esses produtos e narrativas capazes de promover uma reflexividade do nascimento de um movimento às margens e que se abre a uma experiência da América Latina na produção de

uma experiência insurgente e potente, destacando que a “reexperimentação” das ocupações é envolta de um conjunto de fatores que colocam na arte um tipo de possibilidade de reviver ou pelo menos deixar sobreviver o que ocorrera nas ocupações em 2016.

4.3. A CORPOREIDADE DO MOVIMENTO E A PRESENTIFICAÇÃO DO ACONTECIMENTO

“Espero Tua (Re)Volta” lançado em 2019, apresenta como objetivo inicial e na sinopse retratar o cotidiano de três estudantes Lucas, Marcela e Marcela. Nas cenas iniciais do filme, imagens dos atos de ruas, ocupações e manifestações que contaram com a presença do movimento estudantil aparecem. O filme passa por diferentes momentos importantes da história, as chamadas Jornadas de Junho de 2013, atravessando pela reeleição e impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a eleição de Jair Bolsonaro. Eventos que dentro de suas características são marcados pela presença de uma de um número elevado de pessoas acabam envolvendo a mídia e os registros que ela se propõe a fazer. Discutimos isso no segundo capítulo desse trabalho – o fato de que esses registros quando veiculados a grandes organismos de mídia acabam tendo um viés diferente de quando são narrados pelos próprios estudantes.

Os marcadores da diferença ficam evidentes em “Espero Tua (Re) Volta”: a narração dos três estudantes pontua que todos os acontecimentos acima citados aconteceram na mesma época em que o Brasil elegeu a primeira mulher presidente da república, momento em que as principais lideranças do movimento estudantil eram mulheres e que um dos principais gritos das ocupações eram: “lute como uma menina”. Assim, existe um atravessamento de que grande parte das pessoas que lideraram os gritos e *jograis*²⁴ eram mulheres. A estudante Nayara, que ocupava o lugar de presidente da União Estadual dos Estudantes de São Paulo, narra uma cena gravada no Congresso da União Nacional dos Estudantes em 2017, o maior evento do movimento estudantil brasileiro. O evento, que contou com a presença de aproximadamente 10 mil estudantes que representavam outros estudantes de universidades espalhadas pelo país, estiveram presente num estádio para eleger a nova diretoria da UNE.

E aqui existe algo importante a se observar: a presença de organizações políticas diferentes e que apresentam interpretações singulares se organizando em conjunto. De um lado, por exemplo a Juventude do Partido dos Trabalhadores e de outro a Juventude do Partido da

²⁴ Um jogral dentro do movimento estudantil pode ser entendido enquanto uma palavra de ordem onde uma pessoa fala e a maioria repetem em conjunto afim de criar mais som – ficar mais alto – amplificar a ideia.

Social Democracia Brasileira, e de outro a União da Juventude Socialista (UJS), além de inúmeras outras organizações e correntes políticas.

Nesse momento do filme, Nayara narra a seguinte frase, enquanto aparecem cenas de membros dos congressos ocupando o espaço da rua também como diversão:

Movimento Estudantil também é muita curtição.. pensa.. um monte de mano, de mina, de mona, só ali preparado pra conhecer corpos, bocas e balançar.... revolução é assim mesmo, porque ocupar a rua é político e trazer essa revolução para os nossos corpos também é um ato revolucionário. (ESPERO..., 2019, [s/p]).

Aqui, o corpo coletivo aparece enquanto um importante momento do documentário, ao propor entender que a revolução que esses estudantes se propõe a fazer e que de fato a executam está também na forma de experimentar esteticamente o espaço público como forma de demonstração de afeto, sexualidade, música, poesia e lazer. O que Nayara chama dos “manos, minas e monas” acionam múltiplas estéticas, e tornam presentes não só acontecimentos recentes de nossa história social e política, mas também da potencialidade de poder existir no espaço público e de reivindicar esse mesmo espaço enquanto coletivo.

Nas cenas seguintes do filme, voltamos ao ano de 2015, dois anos antes do Congresso da UNE durante o projeto de reorganização das escolas no estado de São Paulo. As manifestações que iniciam nas ruas, em que estudantes eram sempre recebidos com bombas de gás lacrimogêneo, abrem espaços para que sujeitos sejam enxergados. Sob narração do estudante Lucas, a seguinte frase é dita: “Chegou no nosso poder uma história sobre uns estudantes do Chile. a Revolta dos Pinguins. secundaristas chilenos que ocuparam suas escolas por um ensino público de qualidade. Era a mesma luta que a nossa”. *Era a mesma luta que a nossa*, sem dúvidas que o movimento do Chile inspira os estudantes paulistas a ocuparem suas escolas, e de certa forma existe um processo não só de inspiração mas de unidade latino-americana que busca o ensino de qualidade.

O ano de 2015 e 2016 foi definido por uma série de discussões no âmbito social e político e sobretudo marcado por instabilidades que acabaram gerando desde a saída da presidenta Dilma até o aumento de representantes conservadores nos cargos de poder. O filme mostra o espaço de disputa que as ocupações provocam no espaço público, assim como evidenciado nos produtos que analisamos no segundo capítulo desta dissertação.

Importante apresentar aqui as características que vão emergindo ao longo do filme e dentro do próprio movimento. Numa cena onde os estudantes reivindicam mais atenção

mediática para as ocupações, os mesmos decidem organizar um ato público, bloqueando uma grande avenida não identificada.

Aqui carregam carteiras frente ao corpo enquanto gritam palavras de ordem, e movem os cones e barricadas de trânsito bloqueando a passagem dos carros e ônibus. O filme mostra alguns motoristas avançando seus veículos para cima dos estudantes em ações de extrema violência. E isso é algo comum a se observar nos movimentos de rua, a forma como imagens violentas acabam sendo comuns, bombas, gritos e agressões são midiaticizadas. Alzamora (2011) apresenta o impacto que registros amadores nos geram, a sensação que o espectador do filme tem é de estar no meio do ato, principalmente pelo fato de as imagens serem feitas dentro do mesmo, pelos estudantes – sentem e experimentam esteticamente a violência que esses corpos viveram, as falas, gritos e bombas, como nos jogos de videogame que você joga em primeira pessoa. Trata-se, portanto, de uma narrativa viva e estamos falando de uma forte carga emocional que lhe é gerado.

Dentro do mesmo trecho do filme, algo importante a se observar é o significado que as coisas acabam adquirindo. A maior parte dos estudantes, carregam junto ao corpo cadeiras escolares presas no troco do corpo com os pés para frente. Neste caso, as cadeiras tomam um novo significado, deixando de ser somente um objeto para se sentar e assistir aula e se transformam em escudos antibomba e instrumento de proteção. E é no momento do ato e quando o trânsito é interrompido que se instaura um conflito entre motoristas, estudantes e o Estado, aqui representado pela figura da polícia. A utilização das cadeiras enquanto escudo se torna cada vez mais comum, sendo possível encontrar outros registros dentro do filme onde esse objeto ganha a mesma funcionalidade.

Com a mesma promessa do diálogo e de prezar pela segurança dos estudantes os policiais ali presentes agredem fisicamente dezenas de estudantes com cassetetes e spray de pimenta, enquanto ao fundo os carros buzina exigindo a liberação do trânsito. Mesmo sofrendo duros golpes com imagens que são relatadas pelo filme, os jovens voltam a ocupar as faixas de trânsito e alguns são levados presos. As imagens violentas e desconfortáveis são importantes para pensarmos que o confronto vai além de ideias, ele é da ordem de nossos corpos, é físico e violento, e que em hipótese alguma devemos normalizar tais agressões.

Nesse embate, as cadeiras ganham um significado e importância ainda maior, pois surgem como forma de proteção contra a vida. O contraste é evidente. A arma do Estado é a polícia, o poder as bombas de gás, spray de pimenta. A arma dos estudantes são as carteiras. Os policiais têm o rosto filmado sem nenhuma preocupação pois sabem que o Estado está ali para protegê-los, do mesmo jeito. Um estudante é levado por quatro policias enquanto obviamente

está em condição vulnerável, humilhante e torturante sob gritos de “ele está passando mal” – num momento posterior, a polícia o leva mesmo assim.

O filme em todo o momento mescla imagens gravadas de grandes acontecimentos com a narração dos três estudantes, mudando nossa percepção sobre os fatos. No exemplo citado onde estudantes bloqueiam a faixa de trânsito, num primeiro momento pode-se ser contra aos trabalhadores e trabalhadoras que estão fazendo a volta do horário de trabalho. Mas é a discussão no espaço público e o aparecimento na rua é que gera a discussão, o debate e leva para outros lugares. “Nós precisamos que você chegue atrasada no trabalho e fale o que está acontecendo” (ESPERO..., 2019, [s/p]), como complementa a narração de Nayara.

A forma como o cinema é capaz de nos realocar em nossas experiências gera múltiplas experimentações ao se assistir a um filme, ouvir uma música ou assistir uma peça de teatro, como em *Quando Quebra Queima*, peça organizada por artistas que se conheceram durante as ocupações de 2015 e 2016 e fundaram a *ColetivA Ocupação*. *ColetivA* estreou com a peça em maio de 2018.

A peça é definida enquanto uma “dança-luta”, com músicas, textos e coreografias que tem como objetivo nos transportar para a experiência das ocupações. Nas redes sociais da *ColetivA Ocupação* encontramos trechos da peça e no *Youtube* reportagens que também conversam com membros da *ColetivA* como a da *Revista Trip* de 21 de junho de 2018.

A reportagem para a *TripTv* se inicia com os membros se apresentando e relatando suas experiências enquanto ocupantes. Denominam como encontro, a escola funcionava enquanto uma verdadeira “realidade paralela” nas palavras de um dos membros – para o que se tinha de ideal para a sociedade, um conjunto de individualidades que formam a *ColetivA Ocupação*. Beatriz Camelo, estudante diz uma frase que mostra muito sobre como *Quando Quebra Queima*, primeira peça do grupo, torna presente a experiência das ocupações, em suas palavras:

Se eu ficar duas horas conversando com você o que foi a ocupações, o que nós fazíamos, como nos organizávamos e que só comíamos macarrão, vai ser legal? Vai ser legal! Mas não será a mesma coisa do que transformar isso em energia. A gente consegue colocar a pessoa na situação ao invés de ficar narrando aquilo. (QUANDO..., 2018, [s/p]).

A fala de Beatriz é complementada com a de outros estudantes que temos como “continuidade” e “reviver aparecem” é um gesto de tornar presente – de presentificar conforme Gumbrecht apresenta. A filosofia da presença encontra na arte as costuras e amarrações que provocam nas pessoas a presentificação e a manutenção das ocupações enquanto movimento vivo e ativo e não demarcado no tempo e no espaço como algo finito.

A reportagem da *TripTV* mistura cenas da peça com fala dos membros do espetáculo, sendo este recheado de música, dança e poesia. Ícaro, um dos estudantes diz que o material bruto do que trabalham em *Quando Quebra Queima*: “é a gente, o nosso corpo” e compara o corpo como documento, e de fato, os registros estéticos são feitos e provocado pelas pessoas e para as pessoas (QUANDO..., 2018). Nas cenas é possível observar a presença de Marcela de Jesus, a protagonista de *Espero Tua (Re)Volta* que é uma das artistas da *ColetivA Ocupação* e do espetáculo.

Figura 10 – Trechos do espetáculo *Quando Quebra Queima* retirado da reportagem da *TripTV* (2018).



Fonte: Quando... (2018)

“A potência foi tão grande que também foi uma revolução dos corpos” é a frase que acompanha a narrativa do estudante André Dias ao dizer sobre sua aceitação com seu cabelo e corpo, uma narrativa semelhante com a de Marcela no filme quando fala sobre seu período de transição capilar (QUANDO..., 2018, [s/p]). Mas porque as ocupações acabam provocando tais relações com as pessoas? Pois mesmo que tivessem um propósito inicial de barrar um projeto de sucateamento da educação, dentro das escolas esses estudantes se viram num processo de auto reconhecimento e de entendimento de seus passados, conforme apresenta Haddock-Lobo (2020).

A paródia da música *Baile de Favela* transformando os versos em “Mexeu com o estudante vocês vão sair perdendo” está presente no espetáculo. A música que se tornou um dos principais gritos durante as ocupações encontra também outro lugar, o da performance, da dança. Algo que me dediquei a buscar mais a fundo se trata dos produtos sobre a peça compartilhados nas redes sociais da *ColetivA*: em algumas imagens é possível encontrar trechos, imagens e outros projetos e espetáculos feito pelo grupo.

Uma dessas imagens se trata da exibição da peça na cidade de São José do Rio Preto e nela encontramos um emaranhado de cadeiras escolares com a legenda: “As paredes da escola

mudarão de cor, a direção e coordenação serão ocupadas e barricadas” (COLETIVAOCUPAÇÃO, 2019, [s/p]).

Figura 11 – Postagens da página oficial do ColetivA Ocupação no Instagram com trechos da peça Quando Quebra Queima, 2018.



Fonte: Coletivaocupação (2019).

As imagens retiradas da página do *ColetivA* no *Instagram* mostram como a ideia corpórea dos objetos é evidente em todo o espetáculo – algo que dentro do próprio movimento era dado enquanto constante. O que foi vivenciado nas ocupações, por esses termos, busca alterar e reinventar as relações que constituem o entendimento do que é público e do que é privado, do que coletivo e individual, sobretudo através de estratégias discursivas e/ou de embate corporal direto.

O ocupar nos remete a uma ideia imediata do lugar, eminentemente experiencial; ele questiona o posicionamento historicamente construído das instituições, com lugares atravessados por políticas institucionais que afetam os significados das coisas.

Os alunos ocupantes em 2015/2016 encerraram em sua maioria seu ciclo escolar. E o que acontece com a memória quando esses alunos saem da escola? À medida em que esses

agente ocupam outros espaços, acabam também por acionar a noção de memória e a necessidade de se reviver aquele acontecimento. E aqui podemos entender a memória como espaço de recriação, e de abertura de novas vivências. Da mesma forma que essa memória é atualizada pelos novos alunos que chegam as escolas que foram ocupadas, e nesse caso, pelos alunos que não participaram efetivamente do acontecimento. Os estudantes brasileiros também não participaram das movimentações políticas no Chile, mas se inspiraram e tiveram como ideia o sentimento de fazer-parte de estar-junto dentro de uma experiência latino-americana que nos coloca frente a essas questões a cada vez que são revividas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo apresentado neste trabalho, e sobretudo pelo terreno de pesquisas que constatamos sobre a temática, nosso esforço central se deu em torno de compreender, a partir de uma costura conceitual e temática, uma nova forma complementar sobre o fenômeno das ocupações.

Para isso, apoiamos, no primeiro capítulo nos arcabouços teóricos desenvolvidos por Koselleck (2001) e Gumbrecht (2010; 2015), ao olharmos para o contemporâneo como um movimento que emerge diante de um cronótopo moderno, e não como mera causalidade linear. O que chamamos de modernidade está relacionado às dificuldades de introdução da história em que instantes diferentes sejam acolhidos e intensificados, conforme visão de Benjamin (1989).

Desta forma, pudemos observar que um fenômeno presente pré-emergência das ocupações – a Reforma do Ensino Médio – configura-se como uma tentativa de imprimir continuidade a um gesto moderno no contemporâneo, movimento este no qual instituições modernas oferecem argumentos e ações num contexto em que a falência é decretada como certa, e lançam a promessa do diálogo (MARQUES; MAFRA, 2019a; 2019b) como um espaço que não é capaz de conviver com o dissenso.

A construção do trabalho é desafiadora a partir do momento em que nos apoiamos numa ideia de circulação discursiva de uma realidade que é midiaticizada, e que possui uma circulação social de sentidos, estes que, de algum modo, são condensados por mídias (Antunes; Vaz, 2006). Assim, construímos, como aposta metodológica, a combinação do que é desenvolvido por Ginzburg (1991) e a construção de paisagens verbo-visuais em Abril (2010). Desta forma, fomos capazes de compreender, dentro do conjunto de diferentes narrativas e experiências midiaticizadas durante a discussão e implementação do projeto de Reforma do Ensino Médio, como veículos midiáticos, para além de cada posicionamento político, nos trouxeram o desafio de considerar e entender algo para além do simples maniqueísmo.

Nesse sentido a análise nos exigiu um raciocínio que ultrapassou a obviedade. Não estamos aqui exercendo juízos de valor sobre as notícias selecionadas, mas compreendendo que argumentos teóricos demonstrados pelos autores aparecem sobre o próprio tempo e que, de certa forma, encontram-se nessas narrativas. Sendo assim, podemos considerar o surgimento de duas grandes constatações: I) a revelação da aposta num futuro falido, e II) a impraticabilidade e impossibilidade do diálogo das organizações.

A primeira grande constatação se refere à forma como as narrativas midiáticas sobre a Reforma do Ensino Médio, mesmo que nos jornais da mídia hegemônica, no nosso caso o *GI*

e o *El País*, revelaram o futuro falido. Em alguns momentos, tal futuro não aparece é nem mencionado e nem aprofundado, numa projeção de expectativas. Isso é dado pois existe uma insistência em gerar respostas para valores que orientam as organizações modernas, sobretudo o mercado, o Estado a serviço do mercado e a ciência matematizada. O futuro falido então, no âmbito das narrativas midiáticas, normalmente se constitui enquanto um lugar de difícil espaço de dissonância.

Sendo assim, existe uma tentativa de construção argumentativa e de produção de efeitos de verdade das instituições modernas – falsificações – que parecem acontecer com muita frequência para tentar construir convencimento na insistência de pautas que já foram denunciadas como injustas, ilegítimas e não totalmente atinentes às demandas e aos desejos contemporâneos.

Como segunda grande constatação, nos dedicamos a compreender se esse tipo de efeito de verdade que apareceu, e aparece na Reforma do Ensino Médio, pode ser aplicado a outros contextos democráticos que prezam pelo diálogo mas que tentam, no próprio movimento de diálogo, inibir o dissenso. Mesmo nesses espaços, o diálogo se consiste como uma retórica consensual, e não como uma prática, por vezes, dissensual. A argumentação de implementação da Reforma se baseia sob a égide do próprio futuro falido e de um imaginário mercadológico, tecnológico e de construção de expectativas que decretam a falência antes mesmo de ser executado.

Em linhas gerais, já é possível compreender que, parte fundamental daquilo que se entende por organização moderna, a figura do Estado é interligada a uma lógica material-simbólica que projeta, na Reforma do Ensino Médio, a disputa de um futuro por diferentes concepções. Com a incapacidade do diálogo, o espaço do ativismo – e no nosso caso aqui, o de estudantes do Ensino Médio em diferentes escolas públicas brasileiras – em meio a organizações modernas e a ambientes midiáticos, é renegado ao lugar do silêncio e recusado frente à possibilidade de expressão de experiências e diferenças. Essas pistas tensionadas nas reportagens selecionadas não fizeram referência ao braço da Sociedade Civil Organizada que contesta as políticas do Estado, como os movimentos de ocupação secundarista. E, ao mesmo tempo, as reportagens priorizaram determinadas organizações, também frutos da Sociedade Civil, como o Movimento Todos Pela Educação e a Fundação Ayrton Senna – neste caso, ambos com forte presença do Mercado.

Aos movimentos sociais, lançamos a forte suspeita de que são recusados os espaços dialógicos, numa prática violenta, antidemocrática e de imposição. Toda tentativa das instituições modernas de inibição da emergência desses campos problemáticos demonstra a

Reforma não necessariamente como um projeto, mas como algo supostamente inevitável e natural. É nesse contexto, e em meio a toda essa atmosfera, que o ativismo emerge no espaço público como argumento de sobrevivência e de força, buscando revelar a opressão desses efeitos de verdade que são utilizados como prática de um Estado que não dialoga, quase que como uma espécie de tentativa última de resistência. Sendo assim, a Reforma do Ensino Médio motivou a emergência das ocupações secundaristas justamente por sua incapacidade de diálogo, diante da aposta num futuro falido anunciado à educação pública no Brasil Contemporâneo.

A partir do que foi apresentado e discutido no primeiro capítulo, no segundo capítulo, nosso intuito não se propôs em buscar possíveis causas e explicações para o fenômeno das ocupações, mas sim o de compreender como sua emergência faz aparecer no espaço público uma reconfiguração das relações ali existentes, além do aparecimento de questões que estão latentes e enraizadas na sociedade, e de pontos que geram uma atmosfera melancólica, apoiados conceitualmente em Gumbrecht (2014) e em Benjamin (1987). Desta forma, algo se abre neste estudo que faz referência às atmosferas de um contemporâneo aqui evidenciadas: a melancolia e a latência. Por suposto, tais atmosferas instituem-se por climas/tonalidades afetivas que configuram e evidenciam relações históricas. Tal gesto parece nos alocar numa realidade colonial ainda em curso, pois, no momento em que a latência e a melancolia aparecem e se instituem no espaço público, tais tonalidades emergem por um gesto que Dewey (1980) apresenta como estético.

Para o autor, toda experiência estética é resultado de um processo de interação relacional entre uma ação/fazer e um padecer/sofrer. A ação pode ser entendida como movimento em que a criatura é confrontada a fazer algum tipo de prática com aquilo que a afeta. Neste sentido, Gumbrecht (2010) apresenta que a afetação provoca efeitos de sentido (de ordem hermenêutica) e de presença (de ordem corpórea – não hermenêutica). Para que o sujeito possa agir e padecer sobre o ambiente, e para que as experiências tenham qualidade estética, é necessário que nossos corpos também sejam afetados.

Dessa forma, um caráter estético das ocupações evidencia que o movimento não se constituiu enquanto algo tão organizado racionalmente, o que motivou uma experiência de afetação no corpo e na aparência no espaço público. A própria aparência e a violência intensificam momentos de cerceamento, tortura e parecem promover a abertura de paisagens coloniais que são alimentadas por uma melancolia.

Essa presença-aparecimento aprofunda latências como traços de paisagens latino-americanas instituídas por uma modernidade em crise. Dito por outras palavras, no momento em que a latência e a melancolia aparecem e se intensificam, tais atmosferas instituem um gesto

estético e revelam o tipo ideal de sujeito, projetado pelas instituições modernas. Assim, as tonalidades afetivas pós movimento de ocupação parecem ser geradas dentro do próprio movimento que foi/é violentado e se mostra cada vez mais recente na história do Brasil contemporâneo. Tais questões serão discutidas a seguir, no capítulo final dessa dissertação.

Para as chamadas *latinoamericanidades* constatadas ao final do segundo capítulo, para o terceiro se abre a um campo de discussões no sentido de presentificar a experiência das ocupações. Mesmo estando localizadas num tempo e espaço: 2015 e 2016 existe uma espécie de movimento que se amplia a não-finitude das ocupações. Nos apoiamos em Gumbrecht (2015) e a ideia de simultaneidade e presentificação do acontecimento. A partir dela, o autor desenvolve a filosofia da presença e é nela que entendemos que os estudantes encontram a possibilidade de reexperimentar as ocupações através de produções artísticas sobretudo no cinema, na fotografia e em produções audiovisuais, musicais e poéticas.

Neste caso, acionamos aos “*Fantasma da Colônia*” de Rafael Haddock-Lobo, e o autor apresenta como esses fantasmas são importantes para o reconhecimento de nossa história. Nem sempre a eles podemos ou conseguimos atribuir significados, pois os fantasmas aparecem, as vezes ficam e as vezes vão embora. Assim, reconhecer nossos passados coloniais é importante para compreender toda a organicidade do movimento para além de uma experiência brasileira, mas de continuidade na experiência latino-americana, como no Chile e outros movimentos estudantis de movimentação política pela América Latina.

Encontram na arte a possibilidade de reexperimentar aquele momento, e para isso analisamos dois diferentes produtos audiovisuais distintos, o filme *Espero Tua (Re)Volta* e reportagens e perfis que mostram trechos da peça teatral *Quando Quebra Queima* realizada pela *Coletiva Ocupação*, grupo formado por artistas que se conheceram durante a ocupação de 2015 e 2016 em São Paulo. Nesses produtos observamos a ordem dos corpos, das pessoas, do coletivo, dos objetos e da colonialidade. Como por exemplo as cadeiras escolares que adquirem novos significados quando disputas se firmam principalmente contra a ação policial.

Walter Benjamin (1987) em *A Obra de Arte na era da reprodutibilidade técnica* e é um autor muito caro a essa discussão ao apontar a importância do cinema como ferramenta de contestação social e de problematização de nossas realidades. Ele discute que ele – o cinema – é capaz de quebrar com os tradicionalismos das obras de arte e principalmente de demonstrar o próprio acontecimento.

Existe uma espécie de ineditismo e presentificação das ocupações que sobrevivem em meio a tempos turbulentos. A própria escrita deste trabalho é marcada por diferentes acontecimentos que também demonstram essas atmosferas que aqui nos propusemos a

evidenciar. E pensando desde a mudança da forma recebermos as notícias e informações até fatos que marcam a história do mundo, o que demonstramos neste trabalho abre um campo de diferentes possibilidades de compreender o fenômeno das ocupações não somente como um acontecimento finito e em dado momento. Buscando ampliar o campo de diferentes análises e discussões sobre o acontecimento, abrindo lacunas e contribuições a serem visualizadas no contemporâneo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIL, Gonzalo. A semiose alegórica em textos verbovisuais. In: LEAL, Bruno Souza; GUIMARÃES, César; MENDONÇA, Carlos (Orgs.). **Entre o sensível e o comunicacional**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 167-178.

AGÊNCIA BRASIL. Alunos podem desocupar Colégio Mendes de Moraes no Rio. **UOL Educação Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro. 13 de Maio de 2016. Disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/13/alunos-podem-desocupar-colegio-mendes-de-moraes-no-rio.htm> >. Acesso em: 14 de jun. 2022.

ALESSI, Gil. **Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida**. El País, 2016. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html >. Acesso em: 11 jul. 2022.

ALTHEMAN, Francine; MAQUES, Ângela Crisina. Cenas de dissenso e dispositivos interacionais na resistência insurgente criada pelos secundaristas. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 154-173, 2018.

ALZAMORA, Giane. Entre a TV e a internet: mediações sobrepostas em iReport for CNN. In: SOSTER, Demérito; LIMA JR, Walter (Orgs.). **Jornalismo digital: audiovisual, convergência colaboração**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011. p. 84-104.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras escolhidas. Vol. 1.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In.: LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BETIM, Felipe. **Reforma do Ensino Médio: um mapa dos desafios para aplicar as mudanças**. El País, 2017. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/19/politica/1495213037_895447.html >. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRAGA, José Luis. **A sociedade enfrenta sua mídia: dispositivos sociais de crítica midiática**. São Paulo: Paulus, 2006.

BRAGA, José Luiz. Comunicação, disciplina indiciária. **Revista Matrizes**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 73-88, abr. 2008.

BRAGA, José Luis. Sobre objetos e abordagens. **E-Compós**, Brasília, n. 1, p. 1-13, 2004.

BRAGA, José Luis. Sociedade Mediatizada: mediatização como processo interacional de referência. **Revista Intramericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, v. 2., p. 9-35, dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **José Mendonça Filho: coletiva de imprensa**. [nov. 2016]. Rio de Janeiro: G1, 2016a. (1 min.). Disponível em: <

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml> >. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mendonça Filho conversa com alunos sobre o Novo Ensino Médio**. Brasília: TVmec, 2017. 1 min. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=5XCmpuywp5g> >. Acesso em: 10 jun. 2021.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992

COLETIVAOCUPAÇÃO. **É hoje!**. São José do Rio Preto, 11 jul. 2019. Disponível em: < <https://www.instagram.com/p/Bzx50I9njDt/> >. Acesso em: 13 jul. 2022.

COLETIVAOCUPAÇÃO. **Instagram**. Versão 239.0.0.14.111. São Paulo: ColetivA Ocupação, [s/d]. Disponível em: < <https://www.instagram.com/coletivaocupacao/> >. Acesso em: 21 de jun. 2022.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação & Sociedade**, [s/l], v. 37. p. 1159-1176, dez. 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 34. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Vol. 1.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DEWEY, John. **Tendo uma experiência**. In: DEWEY, John. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980

ESPERO tua (re)volta. Direção: Eliza Capai. Produção: Mariana Genescá. Roteiro: Eliza Capai. São Paulo: TVA2, 2019. 99 min, color.

GALLO, Sylvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOHN, Maria da Glória. Jovens na política na atualidade – uma nova cultura de participação. **Cad. CRH**, Salvador, v. 31, n. 82, abr. 2018.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37 n.137, dez. 2016.

GROPPO, Luis Antonio; ROSATO, Mayra Hellen; COSTA, Mayra Cristina da Silva. Extensão, pesquisa e engajamento: aprendizado de lutas e dores no seminário memorial das ocupações estudantis. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 59-68, 2019.

GUMBTETCH, Hans Ulrich. **Em 1926, vivendo no limite do tempo**. Editora Record: Rio De Janeiro, 1999.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Graciosidade e Estagnação**: ensaios escolhidos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Nosso amplo presente**: o tempo e a cultura contemporânea. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2015.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto Ed- PUC Rio, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Uma rápida emergência do “clima de latência”. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, dez. 2010.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Os Fantasmas da Colônia**. Rio de Janeiro: Editora Ape’Ku, 2020.

ILHA, Flávio. Pais e alunos ocupam Escola Rio Grande do Sul para evitar fechamento. **Extra Classe**, Porto Alegre, RS, 4 de set. 2020. Disponível em: < <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/09/pais-e-alunos-ocupam-escola-para-evitar-fechamento/> >. Acesso em: 14 jun. 2022.

JORNAL NACIONAL. **Medida Provisória propõe mudanças nas disciplinas do ensino médio**. Rio de Janeiro: G1, 2016. (3 min.). Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml> >. Acesso em: 11 jul. 2022.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto Ed. PUC-Rio, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro pasado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto Ed. PUC-Rio, 2006.

MAFRA, Rennan Lanna Martins; MARQUES, Ângela. Direitos humanos, organizações e emergências: tensões entre diferenças e ideologia do progresso. In: MARQUES, Ângela; SILVA, Daniel Reis; LIMA, Fábica Pereira. **Comunicação e Direitos Humanos**. Belo Horizonte: PPGCOM UFMG, 2019a.

MAFRA, Rennan Lanna Martins; MARQUES, Angela. Organizações, modernidade e democracia na América Latina: diferenças desatualizadas e climas de estagnação. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 28., 2019. **Anais [...]**. Porto Alegre. PUC-RS, 2019b. p. 1-20.

MAFRA, Rennan Lanna Martins. **Vestígios da dengue no anúncio e no jornal**: dimensões acontecimentais e formas de experiência pública na (da) cidade. 354 f. 2011. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MAFRA, Rennan; MARQUES, Angela. Topografias do diálogo nos contextos organizacionais. In: MARQUES, Angela; OLIVEIRA, Ivone de Lourdes; LIMA, Fábila Pereira (Org.). **Comunicação organizacional: Vertentes conceituais e metodológicas**. Belo Horizonte: PPGCOM UFMG, 2017. p. 83-100.

MARQUES, Angela; MAFRA, Rennan Lanna Martins. Diálogo no contexto organizacional e lugares de estratégia, argumentação e resistência. **Organicom**, São Paulo, v. 10, p. 72-84, 2013.

MARQUES, Angela; MAFRA, Rennan Lanna Martins. O diálogo, o acontecimento e a criação de cenas de dissenso em contextos organizacionais. **Dispositiva** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC Minas, v. 2, p. 2-20, 2014.

MARAFON, Giovanna. Recusa à Judicialização e ao Projeto de Lei "Escola Sem Partido": análises a Partir das Ocupações Estudantis. **Sisyphus** – journal of education, v. 5, p. 9-39, 2017.

MENDES EM LUTA. **Agradecimento pelas ocupações secundaristas**. Rio de Janeiro, 21 mar. 2017. Disponível em: < <https://www.facebook.com/OcupaMendes/posts/441180106236007> >. Acesso em: 13 jul. 2022.

MENDES EM LUTA. **Anúncio de exoneração do professor Marcus Madeira da direção do Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes**. 1 min. Rio de Janeiro, 11 maio 2016. Disponível em: < <https://www.facebook.com/watch/?v=273145909706095> >. Acesso em: 13 jul. 2022.

NOBRE, Maíra Ramírez; BORGES Jéssica Dayane de Abreu; RENA, Natacha Silva Araújo. Entre ruas e redes, tecnopolítica dos novíssimos movimentos sociais. **Indisciplinar**, [s/l], v. 6, n.1 p. 234-269, 2020.

OCUPAAUGUSTO. **#Denúncia**. Natal, 18 jul. 2017. Disponível em: < <https://www.facebook.com/ocupaaugusto/posts/1594121233939868> >. Acesso em: 13 jul. 2022.

OCUPA EA/UFPA-NPI. **Memórias da ocupação realizada em 2016**. Belém, 3 out. 2018. Disponível em: < <https://www.facebook.com/OcupaNPI/posts/pfbid0pzxppHEdz8oFCPoxTdB2qtPALnkDuCKmytuXzirC4gQVv6eEioy57yoW6AzcB44al> >. Acesso em: 13 jul. 2022.

OCUPA E. E. MATARAZZO. **Denúncia de machismo**. São José dos Campos, SP, 27 nov. 2016a. 40 segundos. Disponível em: < <https://www.facebook.com/watch/?v=1781082812145820> >. Acesso em: 13 jul. 2022.

OCUPA E. E. MATARAZZO. **Denúncia de racismo**. São José dos Campos, SP, 22 nov. 2016b. 17 segundos. Disponível em: < <https://www.facebook.com/watch/?v=1781082812145820> >. Acesso em: 13 jul. 2022.

OCUPA IRINEU. **A ocupação acabou.** Rio de Janeiro, 22 maio 2016. Disponível em: < <https://www.facebook.com/OcupaIrineu/posts/547331738772232> >. Acesso em: 13 jul. 2022.

OCUPA IRINEU. **Pedido de divulgação das publicações das ações realiza.** Rio de Janeiro, 28 abr. 2016. Disponível em: < <https://www.facebook.com/OcupaIrineu/posts/538819769623429> >. Acesso em: 13 jul. 2022.

OCUPA JOÃO DE SOUZA GONÇALVES. **Hoje é dia de #TBT !!!.** Botelhos, 3 out. 2019. Disponível em: < <https://www.facebook.com/ocupajoaodesouza/posts/746778065767444> >. Acesso em: 13 jul. 2022.

QUANDO Quebra Queima. Direção: Emiliano Goyeneche. Produção: Nathália Cariatti, Laís Araújo, Vitor Serrano. Edição: Dani Delamare. [s.l.]: Trip TV, 2018. 5 min., color, eletrônico.

QUEIROZ, Luciana Molina. Na presença de Hans Ulrich Gumbrecht: uma entrevista. **Remate de Males**, Campinas, v. 38, n. 2, p. 1083-1106, dez. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A noite dos proletários.** Arquivos do sonho operário. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. **Aux bords du politique.** Paris: Gallimard, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A crise da razão.** São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro: Cia das Letras, MEC, Fundação Nacional de Arte, p. 367-382, 1996.

RANGEL, M. **Melancolia e história em Walter Benjamin:** Ensaios Filosóficos, Rio de Janeiro, v. 19, p. 126-137, dez. 2016.

RIBEIRO, Cláudio. Hans Ulrich Gumbrecht: “todo o passado de que conseguimos lembrar está presente quase que de maneira física em nosso presente”. **Estado da Arte:** revista de cultura, arte e ideias, São Paulo, [s/p], out. 2016. Disponível em: < <https://estadodaarte.estadao.com.br/hans-ulrich-gumbrecht-todo-o-passado-de-que-conseguimos-lembrar-esta-presente-quase-que-de-maneira-fisica-em-nosso-presente/> >. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, Regina Helena Alves da (Org.) **Entre Ruas e Redes, dinâmicas dos protestos no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, Thomaz Tadeu. **A produção social da identidade e diferença.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self:** Construção da identidade moderna. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

TELLES, Vera da S. Espaço público e espaço privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. **Tempo Social**, São Paulo, v.1, n.1, 1990.

TOMAIM, Cássio dos Santos. Cinema e Walter Benjamin: para uma vivência da descontinuidade. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 16, p. 101-122, 2004.

VAZ, Paulo Bernardo; ANTUNES, Elton. Mídia, um aro, um halo, um elo. In: FRANÇA, Vera; GUIMARÃES, César. **Na mídia, na rua**: narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.