

30

Pléyade

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales



International institute
for philosophy and
social studies.

número 30 | julio - diciembre

2022

online ISSN 0719-3696

ISSN 0718-655X

Pléyade 30

revista de humanidades y ciencias sociales

NÚMERO 30 | JULIO - DICIEMBRE 2022
ONLINE ISSN 0719-3696 / ISSN 0718-655X

Nota editorial Felipe Lagos Rojas	21
Introducción Crítica y utopía en los estudios sobre educación en América Latina: en contra de la osificación de la crítica Daniel Leyton - Elisabeth Simbürger	22 - 43
Intervención De resistencias minoritarias: haciendo biografías colectivas entre aulas universitarias Kyuttza Gómez-Guinart - Leonora Beniscelli Contreras	44 - 59
Artículos Coloniality of Power and the Curriculum of Violence: Understanding Contemporary Educational Racism in the Americas <i>La colonialidad del poder y el currículum de la violencia: comprendiendo el racismo educacional contemporáneo en las Américas</i> <i>Colonialidade do poder e o currículo da violência: compreendendo o racismo educacional contemporâneo nas Américas</i> Noah De Lissovoy - Raúl Olmo Fregoso Bailón	60 - 82
“A escola é nossa”: ressonâncias entre as ocupações estudantis e o Movimento Negro nas encruzilhadas da cidadania brasileira <i>“La escuela es nuestra”: resonancias entre las ocupaciones de las escuelas y el movimiento negro ante los dilemas de la ciudadanía brasileña</i> <i>“The School is Ours”: Dialogues Between Student and Black Movements in the Face of Brazilian Citizenship’s Crossroads</i> Fabiana A. A. Jardim - Uvanderson Vitor da Silva	83 - 109
COVID-19 y trabajo docente: nuevas asociaciones socio-materiales en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina <i>COVID-19 and Teaching Work: New Socio-Material Associations in a Technical School in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina</i> <i>COVID-19 e trabalho docente: novas associações sociomateriais em uma escola técnica da Cidade Autónoma de Buenos Aires, Argentina</i> Analía Inés Meo - Ana Inés Heras - Mariano Chervin - Álvaro Martínez Rubiano	110 - 142
¡Académicos del mundo, uníos! (Un reporte desde Chile) <i>Scholars of the World, Unite! (A Report from Chile)</i> <i>Académicos do mundo, uni-vos! (Um relatório do Chile)</i> Rocio Knipp - Jorge Valdebenito	143 - 172

Pléyade 30

revista de humanidades y ciencias sociales

NÚMERO 30 | JULIO - DICIEMBRE 2022
ONLINE ISSN 0719-3696 / ISSN 0718-655X

- El Lebenswelt fariano, de Marquetalia a La Habana: una transformación en los planteamientos político-educativos de los (ex)combatientes de las FARC-EP** 173 - 196
The Farian Lebenswelt, from Marquetalia to Havana: A Transformation in the Political-Educational Approaches of the (Former)Combatants of the FARC-EP
O Farian Lebenswelt, de Marquetalia a Havana: uma transformação nas abordagens político-educativas dos (ex)combatentes das FARC-EP
Sergio Bedoya Cortés
- El juego como estrategia de resistencia para una pedagogía y didáctica crítica** 197 - 221
Game as a Strategy of Resistance for a Critical Pedagogy and Didactics
Jogar como uma estratégia de resistência para a pedagogia crítica e didática
Fran Coveña Mejías - Cecilia Lagos Paredes
- Reseñas**
- Nicolas Fleet, *Mass Intellectuality of the Neoliberal State. Mass Higher Education, Public Professionalism and State Effects*. Cham: Palgrave Macmillian, 2021. 330 pp. ISBN 9783030771928** 222 - 224
Víctor Orellana C.
- María Alicia Rueda, *The educational philosophy of Luis Emilio Recabarren: Pioneering Working-Class Education in Latin America*. Nueva York: Routledge, 2021. 163 pp. ISBN 9780367861193** 225 - 228
Cristian Cerón Prieto

“A escola é nossa”: ressonâncias entre as ocupações estudantis e o Movimento Negro nas encruzilhadas da cidadania brasileira

“La escuela es nuestra”: resonancias entre las ocupaciones de las escuelas y el movimiento negro ante los dilemas de la ciudadanía brasileña

“The School is Ours”: Dialogues Between Student and Black Movements in the Face of Brazilian Citizenship’s Crossroads

Fabiana A. A. Jardim

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Uvanderson Vitor da Silva

FUNDAÇÃO FUNDO BRASIL

Recebido: 25 de maio de 2022

Aceitaram: 25 de junho de 2022

Resumo

A partir de revisão sistemática de literatura, o artigo analisa as articulações entre mobilizações políticas negras no Brasil e a questão do direito à educação como contexto para examinar as ocupações de escolas, ocorridas em 2016. Intentamos sublinhar a relação entre as práticas de luta por cidadania, empreendidas pelo Movimento Negro, e certa concepção de educação e registrar avanços na construção do sistema escolar brasileiro desde 1985. É destacada a introdução de políticas de reconhecimento da contribuição das populações africana, afro-brasileira e ameríndia para a História e a cultura nacionais e políticas de reparação, como as ações afirmativas, com reserva de vagas nas Universidades para população negra, indígena e comunidades tradicionais. A despeito de tais avanços, buscamos aprender, com as experiências das ocupações estudantis, os limites da cidadania e da escolarização produzidas nas últimas três décadas. O fim das ocupações foi sucedido pelo incremento das forças conservadoras sobre a educação e a juventude, mas longe de representar a fragilidade do movimento, isso indica seu imenso potencial de ruptura. Concluímos que os estudantes conseguiram fissurar concepções vazias sobre o direito à educação

e a cidadania e experimentaram outros modos de sociabilidade escolar e participação política.

Palavras-chave: direito à educação; Lei 10.639/03; ocupações estudantis; juventude negra.

Resumen

A partir de una revisión bibliográfica sistemática, analizamos los vínculos entre movimientos sociales negros en Brasil y el derecho a educación como contexto para investigar ocupaciones de escuelas realizadas por estudiantes de la secundaria (2015-2016). Intentamos explorar la relación entre las prácticas de lucha por ciudadanía, realizadas por movimientos negros, y su concepción de educación, así como señalar los avances en la construcción del sistema escolar brasileño desde 1985. Destacamos la introducción de políticas de reconocimiento de la contribución de poblaciones africanas, afrobrasileñas y amerindias a la historia y la cultura nacionales, así como las políticas de reparación (acciones afirmativas para poblaciones negras, indígenas y comunidades tradicionales). A pesar de estos avances, las experiencias de ocupaciones de escuelas nos enseñan acerca de los límites de la ciudadanía y escolarización producidos en las últimas tres décadas. Tras las ocupaciones, fuerzas conservadoras han llegado al centro del Estado. Lejos de representar fragilidad del movimiento, esto indica su inmenso potencial de ruptura. A modo de conclusión, tenemos que los estudiantes han logrado desenmascarar concepciones vacías sobre el derecho a educación y a ciudadanía, así como han demostrado otros modos posibles de sociabilidad escolar y participación política.

Palabras clave: derecho a educación; educación antirracista; movimientos estudiantiles; juventud negra.

Abstract

Based on a systematic literature review, the article analyzes Black political mobilizations in Brazil regarding citizenship and the right to education as a general frame to examine the school occupations that took place in 2016. We intend both to underline the relationship between the struggle for citizenship, undertaken by the Black Movement, and their conception of education and to register advances in the construction of the Brazilian school system since 1985, highlighting the introduction of politics of recognition of African, Afro-Brazilian, and Amerindian populations contributions to national history and culture and politics of reparation, such as affirmative action, designed to increase the presence of Black, indigenous, and traditional communities in Higher Education. Despite these advances, from the experiences of the student occupations, we draw the limits of citizenship and schooling during the last three decades. After the occupations, conservative forces have occupied the State. Far from representing the frailty of the movement, this indicates its immense potential for rupture. We conclude that the students managed to expose empty conceptions about the right to education and citizenship and have proven that other modes of school sociability and political participation are possible.

Keywords: educational rights; anti-racist education; student movement; black youth.

Introdução

Neste artigo, nosso objetivo central é contribuir para a compreensão dos significados sociológicos e políticos das Ocupações de Escolas ocorridas entre o final de 2015 e 2016, em diferentes regiões brasileiras, a partir de sua inscrição em dois processos, interligados: o lugar do direito à educação nas apostas do Movimento Negro na luta pelo acesso e pelo alargamento da cidadania no país; e a trajetória das políticas educacionais depois de 1985, ano que marca o fim da ditadura civil-militar iniciada com o golpe em 1964¹. Desse modo, esperamos destacar o desejo em relação às possibilidades de uma educação popular que emerge das Ocupações, revelada não apenas em cartazes e palavras de ordem, mas sobretudo no dia a dia das ocupações e nos modos por meio dos quais os estudantes e as estudantes reabilitaram a instituição escolar ao longo daqueles dias.

A partir da revisão sistemática de literatura, nas duas primeiras seções intencionamos sublinhar a relação indissociável entre as práticas de luta por cidadania empreendidas pela população e pelos movimentos negros, e certa concepção de educação que seria a garantia deste direito, registrando avanços na construção do sistema escolar brasileiro desde 1985. Exemplo disso são a universalização de vagas no ensino básico, a expansão de vagas na educação secundária e superior e os esforços de ampliação do chamado *sucesso escolar*. Tais esforços ganham materialidade tanto por meio de políticas universais quanto pela introdução de políticas de reconhecimento da contribuição das populações africana, afro-brasileira e ameríndia para a História e a cultura nacionais (como nas leis 10.649/03 e 11.645/08) e de políticas de reparação, como as ações afirmativas, com reserva de vagas nas Universidades para população negra, indígena e comunidades tradicionais (como quilombolas, por exemplo). A despeito de tais avanços, buscamos aprender, com as experiências das ocupações estudantis, os limites da cidadania e da escolarização produzidas nas últimas três décadas – algo especialmente visível nas margens do estado² nas quais se inscrevem as escolas nas periferias urbanas brasileiras. Na terceira seção, a partir da análise de algumas imagens, examinaremos nossa hipótese central de que, no cotidiano excepcional que se instaurou com as ocupações, adolescentes e jovens colocaram em prática possibilidades e desejos de habitar a instituição escolar, reiterando não somente a centralidade do direito à educação, mas tornando visível o processo de criminalização da juventude pobre, preta e periférica – mesmo quando ocupando tempos e espaços em princípio protegidos pela aura da escola³.

À primeira vista, as ocupações estudantis ocorridas em 2015 e 2016 não teriam uma relação direta com a luta histórica do Movimento Negro Brasileiro pelo direito à educação. Mesmo considerando a presença marcante de estudantes negros e negras dentre os manifestantes, a questão racial raramente foi abordada como uma lente de interpretação possível para o entendimento daquele fenômeno histórico. Nossa proposta, portanto, é realizar um exercício de interpretação

¹ O artigo se estrutura a partir do diálogo entre duas pesquisas, ambas já finalizadas. A pesquisa "*Dinâmicas cruzadas? Transformações da experiência de cidadania vistas das fronteiras do Estado Social*" (Processo Fapesp 2015/07857-0) e a pesquisa que resultou na tese de doutorado "*Cidadania em negro e branco: racialização e (luta contra a) violência de Estado no Brasil*", Instituto de Estudos Sociais e Políticos/UERJ, Rio de Janeiro, 2017, realizada com bolsa do CNPq.

² Veena Das e Deborah Poole, *Anthropology in the margins of the State* (Santa Fe: School of American Research Press, 2004).

³ Assim como ocorre em casos de mortes de adultos provocadas pela violência policial, em que a identidade de trabalhador é mobilizada para a reinscrição do assassinado em um território moral que torna sua morte passível de lamento, luto e busca por justiça, no caso de crianças, adolescentes e jovens, a identidade de aluno (sobretudo a de "bom aluno") também opera para a afirmação do direito à reivindicação de justiça.

do acontecimento das Ocupações das Escolas buscando afinidades eletivas entre o repertório de mobilização política do Movimento Negro brasileiro, na busca por cidadania e garantia do direito à educação, e as manifestações de estudantes em diferentes pontos do país na luta pela escola pública nas primeiras décadas do século XXI.

Movimentos negros, cidadania, cultura política e educação

Ao invés de buscar a influência direta de ativistas negros na organização das ocupações das escolas, a intenção aqui é descrever as ressonâncias entre a demanda histórica do Movimento Negro de superação das desigualdades e luta por uma cidadania plena por meio do acesso à educação; e a reivindicação pública dos estudantes envolvidos nas ocupações da escola pública como espaço de garantia de direito à construção de sujeitos políticos. Nossa aposta é de que um olhar cruzado entre o repertório de luta do Movimento Negro e a leitura das Ocupações das Escolas em 2015 e 2016 tragam novos matizes do processo histórico de luta pelo direito à educação em um contexto de cidadania precária.

Presente e atuante ao longo de toda a história das lutas sociais no país, o Movimento Negro tem sido uma das forças políticas mais significativas na reconfiguração da cultura política brasileira pós ditadura. Isso ao trazer para a esfera pública questões sobre nossa formação social, desvelando as operações do racismo e sua indissociabilidade em relação à nossa secular desigualdade como obstáculos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Há tempos ativistas e pesquisadores negros e não-negros têm apontado que o protesto político negro nos diz sobre as condições de vida e de resistência da população negra, mas também sobre as possibilidades de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática⁴. Nesse sentido, vale uma mirada para o Movimento Negro como um ator que compõe o campo dos movimentos sociais, atentando para a especificidade desse movimento, mas igualmente tentando entender a atuação desse movimento social no enquadramento mais amplo da sociedade civil brasileira, particularmente após o processo de redemocratização.

O esforço em tentar aproximar a literatura mais teórica sobre movimentos sociais das pesquisas realizadas com um movimento social específico se deve ao fato de que, na maioria das vezes, os pesquisadores se especializam em um determinado movimento social e não conectam os achados de suas investigações ao quadro teórico mais abrangente sobre o fenômeno social em questão, criando o que Ilse Scherer-Warren⁵ denominou de "guetos temáticos". Nesse sentido, buscamos entender em que medida as recentes demandas e atuação do Movimento Negro podem informar ou ser informados por uma reorganização da sociedade civil e pela reconfiguração dos protestos políticos nesses primeiros anos do século XXI – contexto no qual os estudantes que ocuparam as escolas cresceram e estiveram expostos a fatores que poderiam constitui-los como uma geração ou grupos geracionais, no sentido discutido por Karl Mannheim⁶.

⁴ Flávio Gomes e Petrônio Domingues orgs., *Políticas da raça: experiências e legados da Abolição e da Pós-Emancipação no Brasil* (São Paulo: Selo Negro, 2014); Antonio Sérgio Guimarães, "Cidadania e retóricas negras de inclusão social", *Lua Nova* 85 (2012).

⁵ Ilse Scherer-Warren, *Redes de movimentos sociais* (São Paulo: Loyola, 1993).

⁶ Procuramos discutir as conexões entre as dinâmicas da democracia pós 1985 e as disposições de jovens para a ação coletiva em Carla Corrochano, Monika Dowbor e Fabiana A. A. Jardim, "Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes?",

No caso específico do Movimento Negro, como bem identificou Flavia Rios⁷, diversos intelectuais e militantes da causa racial negra, como Clovis Moura, Joel Rufino e Lélia Gonzalez, propuseram uma definição de Movimento Negro que engloba uma multiplicidade de organizações sociais, religiosas, culturais e políticas. A antropóloga e ativista negra Lélia Gonzalez⁸, em texto seminal sobre o tema, destacou que o movimento negro está longe de ser uma organização monolítica; ao contrário: sob esta nomeação encontram-se organizações de base, terreiros de candomblé, grupos de capoeira, escola de samba, entre outros. Se ainda estivesse viva, certamente a autora acrescentaria os cursinhos pré-vestibulares, as posses de Hip Hop, as Organizações Não Governamentais (ONGs) negras, etc. Entretanto, o que nos permite enquadrar essa miríade de instituições na definição de Movimento Negro, segundo Alberti e Pereira⁹ é a reivindicação de melhores condições de vida para a população, além da denúncia e combate ao racismo. Na elegante definição dos antropólogos Marcio Goldman e Ana Claudia Cruz da Silva:

Reunir tais coletivos sob a rubrica de movimento negro é possível se levarmos o primeiro termo quase ao pé da letra: grupos e pessoas que se “movem” na direção de uma vida mais digna e criativa. Movimento de resistência, na medida em que se busca escapar de um destino atribuído por uma estrutura social injusta¹⁰.

O campo brasileiro de estudos sobre movimentos sociais estruturou-se entre o final dos anos 1970 e a década de 1980, impulsionado por grandes mobilizações pelo fim da ditadura civil-militar, pela proliferação de movimentos de base nas periferias das grandes cidades e por uma rearticulação (clandestina até 1985) dos grupos de esquerda. Esse contexto deixou marcas importantes, tanto na perspectiva analítica dos pesquisadores, como no (difícil) processo de institucionalização desse campo de estudo. A primeira delas é que, após as massivas mobilizações pela democracia que culminaram na promulgação da Constituição de 1988, as novas dinâmicas políticas foram lidas como uma espécie de arrefecimento da participação dos movimentos sociais na esfera pública, conectadas a certo desalento com as promessas não realizadas da redemocratização ao longo dos anos 1990. Concomitantemente, nas Ciências Sociais assistiu-se a um relativo “desaparecimento” dos movimentos sociais da agenda dos pesquisadores brasileiros. A maioria dos autores que se debruçara sobre os movimentos sociais nos anos 1970 e 1980, na década seguinte voltou o olhar para os espaços institucionalizados de participação política, com destaques para as inovações representadas por Conselhos Gestores de Políticas Públicas e as experiências de Orçamentos Participativos. De acordo com recentes revisões bibliográficas¹¹, os estudos sobre os movimentos sociais só voltariam a ter

⁷ *Laplage em revista* 4, no. 1 (2018): 50-66.

⁸ Flávia Rios, “Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1950-2000)”, *Sociedade e Cultura* 12 (2009).

⁹ Lélia Gonzalez, “O movimento negro na última década”, em *O lugar do negro*, Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg orgs. (Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982).

¹⁰ Verena Alberti e Amílcar Pereira, *História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral* (Rio de Janeiro: CPDOC, 2004).

¹¹ Marcio Goldman e Ana Claudia Cruz da Silva, “Os muitos movimentos negros”, *Folha de São Paulo* 23/11/2008, s/p.

¹² Breno Bringel, “Fronteiras difusas: intelectuais e a criação de conhecimentos sobre os movimentos sociais no Brasil”. Em Marco Antonio Perruso (Org.), *Ciência e Política – Memória de Intelectuais*. (Rio de Janeiro: Mauad, 2015); Breno Bringel; Marco Antônio Teixeira, “Repertórios de ação e repertórios de interpretação: trinta anos de estudos sobre os movimentos sociais no Brasil. Em Ilse Scherer Warren; Lígia Luchmann (Orgs.). *Movimentos Sociais e Engajamento Político: trajetórias e tendências analíticas*. (Florianópolis: Editora UFSC, 2015).

centralidade nas ciências sociais brasileiras após o ciclo de manifestações de Junho de 2013. Disso decorre a avaliação de que os estudos dos movimentos sociais no país acompanham os grandes ciclos de mobilização, o que confere um caráter pendular à produção, dificultando o acúmulo e sistematização do conhecimento.

Entretanto, quando consideramos os estudos sobre o Movimento Negro, percebemos um número crescente de trabalhos justamente durante a década de 1990¹². De acordo com Rios e Ratts¹³, a ampliação dessa produção deve-se, em certa medida, ao aumento da participação de pesquisadores negros nas Universidades e nas Ciências Humanas, muitos deles já ativistas do Movimento Negro, interessados em estudar a questão racial. Além da maior presença de pesquisadores negros, outro fator que impulsionou o interesse acadêmico pelo Movimento Negro foi a própria atuação política desse movimento social que conseguiu realizar mudanças significativas na sociedade brasileira nos últimos 30 anos. Do reconhecimento oficial do governo brasileiro sobre a existência do racismo, passando pela adoção da coleta do quesito raça-cor em diversos documentos e formulários oficiais até a implementação das ações afirmativas nas universidades públicas do país, a militância do Movimento Negro conseguiu, de forma substantiva, reconfigurar o debate e o entendimento do dilema racial brasileiro. Nas palavras de Nilma Gomes:

O movimento negro brasileiro tem se destacado na história do nosso país como o sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra¹⁴.

Em sugestivo artigo intitulado "Quando os novos atores saem de cena", Adrian Gurza Lavalle et al.¹⁵ propõem que os movimentos sociais não deixaram a cena pública nos anos de 1990. São as lentes dos pesquisadores que mudaram a forma de apreender dois processos importantes de reconfiguração do associativismo civil do período: a abertura de espaços institucionalizados de participação e o surgimento de novas formas institucionais de organização social, como as ONGs e as suas relações transnacionais de funcionamento.

Nesse contexto, os esforços analíticos centraram-se em identificar e estimular a formação de uma cultura política que desse corpo à então recente institucionalidade democrática, daí a importância

¹² Flávia Rios, "Movimento negro brasileiro..." (2009) e Alex Ratts, "Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica". Em Amauri Mendes Pereira; Joselina da Silva (Orgs.). *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. (Belo Horizonte: Nandyala Livros e Serviços Ltda, 2009); Petrónio Domingues, "Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos". *Tempo Social*, vol.12, n.23, 2007.

¹³ Flávia Rios, *ibid.*; Alex Ratts, *ibid.*

¹⁴ Nilma Lino Gomes, "O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e produção de saberes", *Política & Sociedade* 10, no. 18 (2011): 133-154.

¹⁵ Adrian G. Lavalle, Graziela Castello e Renata M. Bichir, "Quando os novos atores saem de cena: continuidades e mudanças na centralidade dos movimentos sociais", *Política & Sociedade* 5 (2004): 37-55.

dos conceitos de sociedade civil e esfera pública; em poucas palavras, o quadro interpretativo dos estudos sobre movimentos sociais passou da contestação para a institucionalidade. Nas palavras dos dois principais proponentes dessa virada analítica:

Ao longo dos anos 90, vai se consolidando, contudo, uma nova abordagem sociológica da democratização, a qual, refuta a homologia entre os processos de construção institucional e de democratização societária subentendida nas teorias da transição. O que se procura mostrar é que, *ao lado da construção de instituições democráticas* (eleições livres, parlamento ativo, liberdade de imprensa etc.), *a vigência da democracia implica a incorporação de valores democráticos nas "práticas cotidianas"*. Nesse caso, a análise dos processos sociais de transformação verificados no bojo da democratização não poderia permanecer confinada na esfera institucional, deveria, ao contrário, penetrar o tecido das relações sociais e da cultura política gestadas nesse nível, revelando as modificações aí observadas. Para a construção de tal abordagem sociológica da democratização, a incorporação de conceitos como sociedade civil e espaço público, desenvolvidos mais adequadamente em outros contextos, desempenha uma função-chave¹⁶.

Seguindo o exercício de rever os dilemas do campo de estudos à luz dos estudos sobre o Movimento Negro, novamente vemos que atentar para dinâmica do protesto negro durante a década de 1990 possibilita matizar muitas das ideias estabelecidas na literatura sobre movimentos sociais, como é o caso da oposição entre contestação (anos 1970 e 1980) e institucionalidade (anos 1990). A mobilização política negra combinou momentos importantes de demonstração de massa nos anos 1990 e 2000, dentre as quais destacamos a Marcha 300 anos de Zumbi¹⁷, em 1995; Zumbi mais dez, em 2005; marchas anuais marcando o Dia da Consciência Negra, Marcha Contra o Genocídio do Povo Negro, em 2013 e 2014, entre outras¹⁸. Manifestações com um forte investimento na institucionalização da agenda, principalmente por meio da Criação de Conselhos Gestores e Secretarias Especiais dirigidas à garantia dos direitos da população negra em diversos governos municipais e estaduais de todo país. Esse processo culminou com a criação da Secretaria de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), em 2003, durante o primeiro mandato do governo Lula; este órgão do governo federal ficou responsável por propor ações e políticas de igualdade racial em diversos campos de intervenção estatal.

Essas instituições possibilitaram uma intensa circulação - bastante tensa, vale dizer - dos ativistas negros entre os movimentos sociais e passagens pelos governos como gestores

¹⁶ Leonardo Avritzer e Sergio Costa, "Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina", *Dados* 47 (2004): 703-704, grifos nossos.

¹⁷ A referência à Zumbi se conecta à recuperação da história de agência e resistência negra ao longo de toda a história brasileira, mesmo sob as condições adversas da extrema violência da escravidão. Zumbi foi uma das principais lideranças do Quilombo dos Palmares, uma das mais duradouras experiências de resistência organizada à escravidão e à Coroa Portuguesa, cujas notícias remontam ao século XVI. O Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, também faz referência a essa personagem, marcando o dia de sua execução pública.

¹⁸ Flávia Rios, "O protesto negro no Brasil contemporâneo", *Lua Nova* 85 (2012).

públicos¹⁹. Nos anos 1990, paralelamente, surgiu um número significativo de ONGs especializadas na temática racial negra, formadas por um quadro de profissionais bastante qualificados, com conexões importantes com financiadoras internacionais, especializadas em áreas delimitadas de intervenção (assessoria jurídica, política educacional, direitos reprodutivos etc.) e, uma marca importante, em sua maioria lideradas por mulheres negras: exemplos são o Criola (RJ), Fala Preta (SP), Geledés (SP) e Nzinga (MG)²⁰. À luz do Movimento Negro parece, portanto muito mais apropriado falar em uma pluralização dos repertórios de ação do que em um dilema entre institucionalização e contestação.

Tendo caracterizado o repertório de ações do Movimento Negro, em seus nexos com a trajetória da própria dinâmica da democracia Brasil pós 1985 (e suas interpretações nas Ciências Sociais), chamando ainda a atenção para o contexto político e histórico em que os adolescentes e jovens das ocupações cresceram, gostaríamos brevemente de destacar um último ponto relativo aos nexos entre o lugar do direito à educação no quadro mais geral das lutas do Movimento Negro. Ênfase que contextualiza a agenda formulada nas últimas décadas, de algum modo já referida nos parágrafos anteriores.

O primeiro ponto a destacar se refere às dinâmicas raciais da sociedade brasileira, marcadas tanto pelo fato de termos sido dos países que mais receberam africanos traficados pelo Atlântico e aqui escravizados, quanto pela miscigenação, que embaralhou as fronteiras da distinção racial. Durante muito tempo, em especial devido à centralidade que regimes estatais de segregação racial assumiram no imaginário político ocidental, a especificidade dessas dinâmicas resultou ou em estratégias de disputa pela integração social em que a dimensão racial estava, de algum modo, secundarizada em relação à classe²¹, ou na negação sistemática da existência de racismo no país – daí a importância do trabalho realizado pelo Movimento Negro nas últimas décadas para denunciar a suposta democracia racial que tornaria sem sentido políticas voltadas à população negra²².

Como afirma Petrônio Domingues,

A educação ocupou um papel de destaque na estratégia de luta do movimento negro, sendo vista de diversas maneiras: como pré-requisito de acesso à sociedade civilizada e moderna; como mecanismo capaz de equiparar os negros aos brancos, conferindo-lhe oportunidades iguais no mercado de trabalho; como condição básica para a inclusão e conseqüente mobilidade social; como “instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humano”²³.

¹⁹ IPEA, *Políticas sociais: acompanhamento e análise (1995-2005)*, edição especial no.13, Brasília, 2007.

²⁰ Sônia Beatriz dos Santos, “As ONGs de mulheres negras no Brasil”, *Sociedade e cultura* 12, no.2 (2009).

²¹ Célia Maria Marinho Azevedo, “A recusa da ‘raça’: anti-racismo e cidadania no Brasil dos anos 1830”, *Horizontes antropológicos* 2, no. 24 (2005).

²² Ver, por exemplo, Kabengele Munanga, *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* (Belo Horizonte: Autêntica, 2008); Antonio Sergio A. Guimarães, “Cidadania e retóricas negras de inclusão social”, *Lua Nova* 85 (2012): 13-40.

²³ Petrônio Domingues, “O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil”, *Cadernos de Pesquisa* 39, no. 138 (2009): 989.

Domingues distingue entre três fases do Movimento Negro, não por acaso vinculadas aos ritmos de aberturas e recessos democráticos: a primeira vai de 1889, marco da proclamação da República, apenas um ano após a Abolição da escravidão, até 1937; a segunda vai de 1937 até 1978, momento de rearticulação dos movimentos sociais, que levou ao fim da ditadura civil-militar, em 1985; e a última vai de 1978 até 2003, ano de promulgação da lei 10.639/03, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino. A partir de fontes da imprensa negra, o autor registra o percurso que vai da preocupação com a educação básica, em especial a alfabetização de pessoas negras, às pressões pela transformação da instituição escolar e do currículo, recusando sua dimensão normalizadora da branquitude e das hierarquias raciais presentes em nossa sociedade. Dinâmica baseada no apagamento da agência negra e da reiteração de estereótipos raciais em falas, Histórias e imagens em livros didáticos.

Assim, se em um primeiro momento o foco da atuação estava em denunciar a exclusão escolar de crianças negras pela recusa da matrícula ou pelos maus tratos vividos por elas nas escolas, bem como em garantir a oferta escolar por meio das organizações, clubes e coletivos, posteriormente, a agenda vai se reconfigurando em direção ao Poder Público. Nessa segunda fase, começa a se exigir do Estado tanto a garantia das vagas no ensino básico e, já desde os anos 1970, no ensino superior, como a descentralização os modos de contar a História do continente africano, da escravidão, da Abolição e, por consequência, da própria formação nacional, além do investimento no preparo dos jovens para concorrerem às vagas no ensino superior, em cursinhos populares e ações de educação. As transformações na agenda se vinculam, certamente, às compreensões e estratégias de luta do Movimento, que se desloca de uma formulação sobre a democracia racial como horizonte para a afirmação da centralidade da raça na produção das históricas desigualdades brasileiras²⁴. As pautas das mudanças curriculares, assim como da adoção de reservas de vagas nas Universidades, serviço público etc., foram se formulando concomitantemente ao próprio processo de transição democrática e institucionalização de políticas e da política, desde 1985, tendo como objetivo a realização da cidadania plena para as populações negras.

Antes de finalizar a seção, vale destacar que, com a coleta da informação sobre cor-raça em diversos serviços públicos como educação, saúde, assistência social etc. e censos, o peso do racismo na produção de desigualdades de acesso à cidadania ficou ainda mais visível, contribuindo para o enfrentamento do mito da democracia racial. Ainda, é importante notar que as dinâmicas sociais e políticas que marcaram a própria ampliação da cidadania depois de 1985 nos trouxeram a uma situação em que a violência de Estado é pervasiva à vida de comunidades e bairros, com forte viés racial, o que se revela nas altas taxas de violência e de homicídio contra jovens negros – as marchas contra o genocídio mencionadas se inscrevem nesse contexto e, de modo mais local, certamente pontuam, sob a forma de caminhadas ou cortejos, a vida dos bairros dos estudantes que tomaram parte nas Ocupações.

Nesta seção, procuramos realizar dois movimentos: de um lado, evidenciar o nexo indissociável entre Movimento Negro e as lutas por cidadania no Brasil, destacando seus repertórios de ação, e por outro, o fato de que, a despeito de interpretações consolidadas no campo dos movimentos sociais

²⁴ A este respeito, ver Antonio Sergio A. Guimarães. "Democracia racial: o ideal, o pacto, o mito", *Novos estudos* 61 (2001).

de que os anos 1990 teriam significado uma virada institucionalista em que os movimentos sociais buscam atuar por dentro das estruturas do Estado, a atuação do Movimento Negro revela uma intensa mobilização em diversas frentes – marcando presença tanto nas ruas quanto nos bairros, tanto em espaços de formulação de políticas quanto ocupando quadros da administração pública, sem perder de vista a tensão com a estrutural estatal, notadamente com sua dimensão repressiva. De outro lado, chamamos a atenção para o fato de que foi no ambiente em que estavam presentes as agendas e repertórios de atuação do Movimento Negro, bem como as reverberações e reações a eles, que uma parte dos adolescentes e jovens que ocuparam as escolas se socializaram.

Como tais aspectos, sociais, políticos e geracionais, participam ou entram em ressonâncias com a trajetória das políticas educacionais, especialmente desde 1985? E como tais repertórios de ação aparecem ou são *citados* durante as Ocupações estudantis²⁵?

O direito à educação desde 1985: os diferentes sentidos da democratização escolar

Nesta seção, buscaremos apresentar as linhas gerais das transformações na educação desde o fim da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), de modo a caracterizar como as demandas pela realização do direito à educação – aquelas formuladas pelo Movimento Negro, conforme a seção anterior – foram sendo “traduzidas” em políticas educacionais, configurando o sistema escolar pelo qual passaram os adolescentes e jovens das Ocupações.

Conforme a formulação de Wanderley Guilherme dos Santos²⁶, o recesso democrático pontua a história republicana do Brasil, tendo sido consistentemente a resposta política ao acúmulo de repertórios e energias políticas durante intervalos de funcionamento da democracia; sempre que tal acúmulo parece resultar em potencial alteração do padrão redistributivo, ocorre a suspensão do jogo da democracia institucional. Tal tese encontra um aspecto das trajetórias de políticas sociais no país destacado por Sônia Draibe²⁷. Examinando legislações e desenho de políticas sociais desde os anos 1930, Draibe chama a atenção para algo aparentemente contra intuitivo: foi durante períodos autoritários que políticas sociais foram introduzidas e/ou reformadas em sentido de sua expansão ou mesmo universalização. É como se, frente à organização de demandas crescentes por democratização da ordem social, do acesso a serviços básicos ou, ainda, das instâncias de participação – algo possibilitado pelo ambiente aberto ao debate e pela tradução de experiências e conflitos em linguagem política –, o Estado (e os atores e forças sociais que lhe animam) optassem pela suspensão do tabuleiro. Desse modo, abrem espaço para que o ritmo e o escopo das políticas sociais sejam definidos por seus interesses, e não pela dinâmica das forças sociais, que – como comentado na seção anterior – experimentam certo grau de desarticulação, dadas as ameaças às mobilizações e à ação coletiva.

²⁵ A inspiração para trabalhar com a noção de *citação* está no trabalho de Georges Didi-Huberman, quando sugere que há uma antropologia política das imagens de levantes a ser feita, capaz de revelar algo sobre os afetos políticos envolvidos no gesto de fazer frente à uma injustiça ou a um poder autoritário. Retornaremos a isso na terceira seção deste artigo.

²⁶ Wanderley Guilherme dos Santos, *Cidadania e justiça* (Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979).

²⁷ Sônia Draibe, “As políticas sociais do regime militar brasileiro (1964-84)”, em *21 anos de regime militar: balanços e perspectivas*, Maria Celina D’Araujo org. (Rio de Janeiro: Editora FGV, 1994).

No que se refere mais especificamente ao direito à educação, ao final da ditadura civil-militar, o cenário era melhor do que nos anos 1960, mas ainda longe de alcançar toda população em idade escolar²⁸. Se, por um lado, houve a expansão de vagas e de matrículas, ampliando-se rapidamente o contingente de estudantes com acesso aos anos iniciais da escolarização, de outro privilegiou-se uma concepção normalizadora e tecnicista de educação e introduziram-se lógicas institucionais com efeitos de médio e longo prazos. É o caso da expansão de vagas por meio do aumento de turnos em um mesmo prédio escolar ou da criação de licenciaturas curtas, de modo a formar professores em número suficiente para atender o ritmo da criação de novas escolas e vagas²⁹. É importante registrar que o ritmo da expansão das vagas variou conforme as regiões do país e, ainda, em função de se tratar de ambiente rural ou urbano, desdobramento do fato de que, historicamente, recaía sobre os municípios e estados a responsabilidade de oferta da educação básica.

A despeito dessa rápida expansão, nos anos finais da ditadura e durante a transição democrática, os movimentos sociais por educação ainda se viam confrontados com a insuficiência de vagas e por novas questões como; a segurança no entorno de prédios escolares recém construídos ou o transporte, especialmente no turno da noite. Mesmo depois de 1985, precisavam enfrentar a cultura autoritária das direções, que rejeitava a abertura de diálogo com as famílias e com estudantes, além de mobilizar à Polícia Militar por ocasião de qualquer tentativa mais organizada de apresentação de queixas e demandas³⁰.

De todo modo, assim como em outras áreas das políticas sociais, será a partir das energias políticas que aceleraram o fim da ditadura e disputaram a construção da Constituição de 1988 que o direito à educação será reafirmado e, mais do que isso, será definida como obrigação do Estado a oferta de educação de qualidade a todos os cidadãos. Vale, porém, lembrar que a introdução de novos direitos ou sua expansão, embora garantida pelos novos dispositivos legais da Nova República, estarão sempre confrontadas com crises econômicas e baixos níveis de crescimento e, a partir dos anos 1990, com a agenda da austeridade fiscal e das reformas neoliberais, em grande medida pautadas pela agenda do *new public management*, com a introdução de mecanismos de responsabilização de escolas e professores³¹.

Como observa Romualdo Portela de Oliveira, a

tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemos-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por

²⁸ Celso de Rui Beisiegel, "Educação e Sociedade no Brasil após 1930", em *História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano*, Vol. 4, (Economia e Cultura), Boris Fausto org. (São Paulo: Difel, 1986).

²⁹ Eveline Algebaite, *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos* (Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009).

³⁰ Marília P. Sposito, *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares* (São Paulo: Hucitec, 2010).

³¹ A respeito desse confronto de racionalidades e valores em que se desenrola a trajetória das políticas educacionais depois de 1988, ver Fabiana A. A. Jardim, "Pobreza e cidadania no Brasil (1985-2015): olhares a partir das relações entre trabalho e educação", *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho* 20, no. 2 (2017); Salomão Ximenes, "Contra quem os estudantes lutam?", em *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúriom Melo orgs. (São Paulo: Editora 34, 2019).

sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional³².

Entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, ocorre a universalização das matrículas no ensino fundamental, atendendo-se praticamente 97% da população em idade escolar³³. Embora ainda haja problemas como a distorção série-idade, por exemplo, ou a própria evasão escolar ao longo da escolarização, tal resultado representa uma transformação importante e autores têm chamado a atenção para a mudança no patamar do desafio colocado à realização do direito à educação³⁴. Na agenda acadêmica, na agenda política de professores, pais e estudantes, e nos modos públicos de discussão sobre a educação, a questão da *qualidade* da educação ofertada nas escolas ocupará posição central.

Como explorado por Celso Beisiegel³⁵, a tensão entre quantidade e qualidade tem consistido em um modo de interpretar os efeitos da democratização do acesso à educação escolar – muitas vezes ligada à avaliação moral das novas parcelas da população a ingressar nas fileiras escolares e a modo de acusação a elas, imputando-lhes responsabilidade por problemas e dilemas advindos da diversificação do público escolar. Trata-se, assim, de uma formulação do problema que deixa intocada a própria estrutura das desigualdades de condições frente à cultura escolar e preserva a instituição (seus modos de funcionamento, seus critérios de avaliação e distribuição de prestígio etc.).

A naturalização da interpretação dos efeitos da ampliação do direito à educação em termos de uma escolha entre *quantidade* e *qualidade* oculta ao menos dois conjuntos de questões. Primeiro, o fato de que o ideal de *qualidade* que sustenta a formulação se ancorava em um sistema escolar marcado pela alta seletividade e exclusão. Em segundo lugar, o suposto dilema só funciona se esquecermos que há diferentes compreensões do que significa qualidade em disputa na formulação das políticas educacionais, o que conduz a distintas avaliações sobre o que é *sucesso escolar* e a outros modos de habitar a escola. É o que faz o Movimento Negro, por exemplo, quando avalia que parte das dificuldades enfrentadas pelas crianças negras se deve a elementos da própria estrutura escolar: ao fato de que, nesse espaço, as representações sobre si são escassas e/ou perversas; ou à ausência de letramento racial por parte de professores e equipe escolar que dificulta o reconhecimento das vivências de racismo pelos estudantes e, assim, autoriza a perpetuação de violências cotidianas contra crianças e adolescentes negros. Frente a tal diagnóstico, ao propor alterações curriculares e investimentos em materiais para responder à necessidade de representações positivas, que tenham efeitos não somente sobre as crianças negras e indígenas, mas sobre a ordem mesma das relações e afetos que sustentam hierarquias raciais, o que se coloca em jogo é a própria ideia do que a (boa) escola deveria ser. Em sentidos semelhantes, a agenda contra o machismo e a homofobia no ambiente escolar, bem como pela inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas, longe de serem pautas "identitárias", nos falam do desejo de habitar a escola e tecer laços sociais de outra natureza.

³² Romualdo P. de Oliveira, "Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica", *Educação e Sociedade*, Campinas 28, no. 100, especial (2007): 666.

³³ *Ibid.*, 670.

³⁴ Romualdo P. de Oliveira, "Da universalização do ensino fundamental", 2007; IPEA, "Efetivação do direito à educação: inclusão e melhoria da qualidade", em *Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas*, 3 vols. (Brasília: IPEA, 2009).

³⁵ Celso de Rui Beisiegel, *A qualidade do ensino na escola pública* (Brasília: Liber Livro, 2006).

Em outras palavras, pensar a *qualidade* da educação não precisa significar a saudade de um passado idealizado, mobilizado para justamente desqualificar os processos de democratização e inclusão escolares. O problema da *qualidade* pode se constituir em relação com a questão da justiça escolar, abrindo espaço, portanto, para a reflexão em torno daquilo que, cotidianamente, mina as condições de produção de relações de respeito e igualdade ou democracia no interior da escola³⁶.

Como aponta Ximenes³⁷, ao longo do período entre 1985 e 2016 as políticas educacionais se desenvolveram ancoradas em uma tensão entre concepções tecnocráticas, que cada vez mais introduziram lógicas privatizantes na gestão dos sistemas públicos de ensino, e concepções de educação conectadas a forças de movimentos sociais. Forças cujo intuito é produzir uma educação capaz de reconhecer a diversidade do alunado (de origens, experiências, identificações), tomando-as como potências para a aprendizagem e a realização do direito à educação, e não como obstáculos a serem superados pelas práticas educativas, homogeneizadoras. O autor também aponta que, após a ruptura do jogo democrático inaugurada pelo *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, não apenas a agenda tecnocrática ganhou fôlego e removeu (autoritária e violentamente) a resistência social a tais propostas, mas também se articulou à agenda conservadora – uma associação que, como diversos autores têm demonstrado, tem sido a característica dos arranjos neoliberais em todo o mundo³⁸.

Ao longo dessas duas seções, procuramos chamar a atenção para dois processos. O primeiro se refere à universalização tardia da educação escolar, já às portas do século XXI, e seu caráter contraditório, tensionada por crises econômicas e uma agenda de reforma do estado que foi corroendo – ainda que com diferenças regionais – as possibilidades abertas pela expansão das vagas. O problema da *qualidade* fala, assim, dos processos de acusação, por parte daqueles mais afeitos à cultura escolar (famílias, mas também equipe escolar e gestores), que enxergam nesses novos estudantes os motivos das transformações pelas quais passa o sistema escolar. Fala também das críticas ao tipo de educação ofertada – em que o pedagógico frequentemente se mistura a outras racionalidades estatais, como a assistência social, os saberes psi (no caso da medicalização das dificuldades de aprendizagem, por exemplo) e até a segurança pública. O segundo processo diz respeito à contemporaneidade entre a trajetória das políticas educacionais e a dinâmica mais geral da democracia brasileira, com conquistas efetivas por parte do Movimento Negro em relação à educação, como as referidas lei 10.639/03 e as ações afirmativas, mas também de outros movimentos sociais que reemergiram e se rearticularam desde o fim da ditadura, como os movimentos feministas – com destaque para a atuação dos feminismos negros –, LGBTQIA+, de Pessoas com Deficiência, por exemplo, todos com consequências locais para o “chão da escola”. Essas são forças que não entendem haver coincidência entre acesso e matrícula e disputam o acesso à educação tensionando a instituição escolar desde dentro, orientadas por sentidos de justiça.

A despeito das articulações transnacionais dos movimentos neoliberais, conservadores e tradicionalistas³⁹, é importante reconhecer que sua linguagem, valores e afetos encontram o mundo

³⁶ A este respeito, ver Flávia Schilling, “Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?”, *Educação e Pesquisa* 39, no. 1 (2013); François Dubet, *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades* (São Paulo: Cortez, 2018).

³⁷ Ximenes, “Contra quem os estudantes lutam?”.

³⁸ Wendy Brown, *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente* (São Paulo: Politeia, 2019).

³⁹ Ver, por exemplo, Benjamin Teitelbaum, *A guerra pela eternidade: o retorno do Tradicionalismo e a ascensão da direita populista* (Campinas: Editora Unicamp, 2020).

social brasileiro em plena efervescência no que se refere a problemas públicos formulados em torno das ideias de raça, gênero, orientação sexual. Não à toa, esses são os temas mobilizados para a criação de pânico morais a partir dos quais se busca fundamentar a necessidade de reformas educacionais. No Brasil, a segunda onda de ocupações em 2016 tinha entre uma de suas pautas a contraposição ao projeto de lei intitulado "Escola sem Partido", em que a ideia de uma escola e de conhecimentos "neutros" estava atrelada ao controle de professores e professoras. A mobilização de setores conservadores para participar de espaços como as audiências públicas para a construção dos Planos de educação (no âmbito local dos municípios, nos estados e em nível federal) para garantir a exclusão de qualquer menção à *gênero* também vinha sendo noticiada ao longo de 2015. E mesmo certa adoção seletiva da pauta da laicidade das escolas era mobilizada para recusar os efeitos da lei 10.639/03, fundamentando a recusa às manifestações da cultura africana e afro-brasileira nas escolas a partir da compreensão de que elas seriam religiosas⁴⁰.

São tempos de tensão entre escola e comunidade escolar, atravessadas pelas linguagens públicas e estatais para a conflitividade social. E tais tensões não ocorrem apenas no nível da política institucional ou das disputas eleitorais: elas ganham corpo no cotidiano das escolas⁴¹.

Antes de seguir, gostaríamos de trazer um último aspecto, que nos conecta novamente à agenda do Movimento Negro e também nos diz sobre os efeitos das crises da cidadania brasileira pós 1985 para o direito à educação e as escolas. Referimo-nos às dinâmicas de violência que, desde os anos 1990, passam a marcar o cotidiano de territórios pobres, tanto a partir do crime quanto da violência de assinatura estatal⁴². Processos de criminalização e/ou militarização desses territórios ampliaram a vulnerabilidade das populações, em especial de homens e jovens negros, à violência e à morte violenta. Além disso, a lógica do confronto que sustenta à guerra contra às drogas resulta em um cotidiano de exceção, como têm demonstrado levantamentos sobre as condições de funcionamento de escolas em tais territórios⁴³.

Finalizamos a seção com o registro de uma cena, relatada em entrevista por uma professora da rede estadual paulistana. Rosana, que no momento da entrevista já era professora da rede municipal há onze anos e da rede estadual há três, relata uma situação vivida junto a estudantes do Ensino Médio, a quem dava aulas de sociologia, em uma escola que, apesar de se localizar em uma região mais central do bairro, atendia sobretudo estudantes das periferias da região metropolitana de São Paulo. Tratando do tema da cidadania, conteúdo previsto no currículo, Rosana enumerou os direitos civis, dentre os quais o de inviolabilidade de correspondência e do lar. Um dos estudantes, incrédulo, pediu que ela confirmasse se aquele direito significava que ninguém podia entrar em sua casa sem mais nem menos, sem mandado judicial. Ela confirmou a informação. Na semana seguinte, o jovem voltou para sua aula muito revoltado, acusando-a de ter mentido para ele: em uma madrugada, policiais invadiram sua casa depois de terem arrebentado a porta; ele tentou argumentar que aquilo

⁴⁰ Ver Caio Cândido Ferraro, *Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar*, Dissertação Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

⁴¹ Ver Rafael F. de Souza Pereira, *O protesto liberal-conservador e a participação política na escola: sujeitos, discursos e antagonismo na rede municipal de ensino de São Paulo entre 2018 e 2022*, Qualificação, Doutorado em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2022.

⁴² Por violência de assinatura estatal compreendemos não apenas aquela que é empreendida por agentes públicos no exercício de seu trabalho, mas também as ações violentas que se desdobram da ação do Estado, reconfigurando territórios e sociabilidades cotidianas. A ideia de uma assinatura estatal que permite que o Estado funcione justamente a partir da incerteza é formulada por Veena Das. Ver Veena Das, *Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário* (São Paulo: Editora Unifesp, 2020).

⁴³ Fogo Cruzado; Fundação Getúlio Vargas – RJ. *Educação em alvo: o efeito da violência armada nas salas de aula 2016-2017*.

era ilegal e contra seus direitos de cidadania. O contra-argumento veio sob a forma de violência. Rosana, uma mulher negra e militante da educação para as relações étnico-raciais, relatou que a partir dessa situação se deu conta do fato de que ensinar direitos podia significar colocar seus alunos em risco.

Trouxemos esta cena, antes de passar à última seção, porque ela nos permite formular algumas perguntas importantes a respeito das Ocupações. Os e as adolescentes e jovens que realizaram sua escolarização no interior desse sistema escolar que veio sendo reorganizado desde 1985 experimentaram muitas de suas contradições: a possibilidade de acesso e de permanência, no entanto em condições nem sempre ideais de efetivação da educação (arquitetura escolar precária, sensação de insegurança, aulas vagas por conta da falta de professores contratados e/ou de seu adoecimento devido às condições de trabalho etc.); a promessa de que a escolarização mais longa se efetivaria em condições distintas de participação cidadã e no mundo do trabalho, assim como na experiência cotidiana de uma escola pouco afeita à participação de estudantes e suas famílias; o discurso sobre a estabilidade da democracia brasileira e um cotidiano em que a face repressiva do Estado era a mais visível e próxima.

Quais são os efeitos de tal contexto sobre a subjetivação dos e das estudantes? Na última seção, tentaremos pensar tal questão, argumentando que o contexto das Ocupações é atravessado a um só tempo pela trajetória da consolidação do jogo democrático institucional –que seria interrompido justamente em 2016– e pelos limites da cidadania e da escolarização erigidas a partir de 1985.

As Ocupações das Escolas (2015-2016) e as encruzilhadas da cidadania

Nesta última seção, a partir de literatura secundária e de reportagens feitas à época, apresentaremos de modo breve as ações imediatas que desencadearam os processos de ocupações escolares como estratégia de luta por parte dos estudantes secundaristas em diferentes regiões do Brasil, bem como as principais características das ocupações em seu cotidiano e nas formas de relação com o público em geral. Em seguida, traremos três registros fotográficos das ocupações que, em nossa análise, revelam aspectos importantes da dimensão de *acontecimento* daqueles dias: cada uma das imagens, ao ser colocada em relação com os elementos que estamos discutindo aqui, abre possibilidades de compreensão sobre os sentidos radicais da experiência dos estudantes, em sua crítica aos limites da escola e da cidadania que lhes é ofertada e nas possibilidades que vislumbraram de outros modos de vida em comum.

Na Introdução ao livro *Ocupar e resistir*, organizado por Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo registram as dimensões massivas do ciclo das ocupações entre 2015 e 2016:

No final do ano de 2015, os estudantes secundaristas entraram na cena pública brasileira com estardalhaço: ocuparam por todo o estado de São Paulo mais de duzentas escolas públicas. Dentro do período de um ano, o repertório da ocupação de escolas estaduais se espalhou por todo o país,

atingindo intensidades diversas: quase trinta escolas foram ocupadas tanto em Goiás quanto em Mato Grosso, cerca de sessenta no Espírito Santo, quase setenta no Ceará, cerca de oitenta no Rio de Janeiro e cerca de 150 tanto em Minas Gerais quanto no Rio Grande do Sul. O pico em um único estado foram as quase 850 ocupações de colégios estaduais no Paraná, o que pode ser considerado o segundo maior movimento de ocupações de escolas que ocorreu no mundo⁴⁴.

As primeiras ocupações ocorreram no estado de São Paulo, como resposta à “reorganização escolar” imposta pelo governo estadual, que implicaria no fechamento de unidades de ensino e no remanejamento de estudantes, que seriam obrigados a se matricular em escolas mais distantes de suas residências ou, então, que obrigaria pais a terem filhos estudando em colégios diferentes, com evidentes consequências sobre a organização da vida cotidiana dos estudantes e suas famílias. Vale mencionar aqui que o governo do estado de São Paulo, gerido há mais de vinte anos pelo Partido Social-Democrata Brasileiro (PSDB), tem sistematicamente conduzido reformas educacionais a partir dos valores e teses neoliberais, tanto na gestão de professores (com reformas nos planos de carreira e previdência, oferta de bônus àqueles ligados a escolas com que apresentem melhora de desempenho em avaliações externas e ausência de concursos públicos, aumentando anualmente o contingente de professores precarizados na rede de ensino e as chamadas aulas vagas) quanto no que se refere a currículos e materiais didáticos (com a introdução de disciplinas como Empreendedorismo ou Projetos de Vida, por exemplo). Em meio às dinâmicas da vida das instituições políticas brasileiras, o PSDB também buscou se afirmar a partir da suposta capacidade gerencial das coisas do Estado, significando a valorização de quadros técnicos, decisões baseadas em estudos e evidências, preocupadas com a eficiência das políticas públicas.

Conforme a explicação oferecida pelo governo, a “reorganização escolar” se baseava no diagnóstico de que escolas concentradas em um único nível de ensino (Fundamental I, Fundamental II ou Médio) seriam mais propícias ao desenvolvimento escolar dos estudantes; além disso, a redistribuição dos estudantes pelos prédios escolares tornaria possível a extensão dos turnos, ampliando o tempo passado na escola – uma demanda antiga de famílias e equipes escolares.

A notícia sobre a “reorganização”, dada pelo então secretário de Educação em uma entrevista em jornal matinal, provocou um verdadeiro choque entre estudantes e famílias, a despeito da informação dada durante a mesma entrevista, de que a secretaria reservara um momento de encontro para esclarecimentos das eventuais dúvidas⁴⁵. O caráter autoritário da decisão, tomada por gestores que dificilmente conhecem o “chão da escola” ou a vida das famílias dos estudantes, foi uma das razões de indignação e sentimentos de injustiça. E o fato de o governo ter se recusado a abrir a negociação, mesmo após um ciclo de protestos na rua e abaixo-assinados, contribuiu para delimitar o autoritarismo tecnocrático da decisão como um dos elementos que levou à necessidade de alterar as estratégias, de modo a forçar uma abertura de diálogo.

⁴⁴ Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo, “Introdução”, em *Ocupar e resistir*, 19.

⁴⁵ Para uma caracterização da reforma proposta, ver Adriano Januário, Jonas Medeiros e Antonia J M Camposet, “As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social”, *Revista Fevereiro* 9 (2016).

Conforme relatos dos próprios estudantes, dada a indisposição do governo estadual para ao menos adiar a “reorganização”, as ocupações das escolas foram inseridas no horizonte das estratégias a partir da circulação de um material produzido por estudantes chilenos e argentinos, “Como ocupar um colégio?”, traduzido e adaptado pelo coletivo O Mal Educado no final de 2013⁴⁶. A primeira escola ocupada, em outubro de 2015, foi em Diadema, na Região Metropolitana de São Paulo, seguida pela Escola Estadual Fernão Dias, localizada no centro expandido de São Paulo, com maior visibilidade tanto pela localização quanto por sua história, conectada à trajetória de ex-alunos e sua presença em Universidades e no mundo das artes. Mas muito rapidamente o movimento se espalhou pelo interior, alcançando cerca de 200 escolas.

Entre outubro e dezembro, quando finalmente o governador de São Paulo recua e suspende a “reorganização”, as ocupações escolares haviam logrado o impensável: desnudar o caráter autoritário e arbitrário não apenas da medida, mas do próprio modo de gestão da educação. Em embates públicos contra a desqualificação do movimento ou embates locais com gestores, famílias e estudantes que se opunham à ocupação, os estudantes criaram estratégias muito efetivas de comunicação para a afirmação da legitimidade de sua luta e suas ações, alterando o regime das sensibilidades políticas que, costumeiramente, reconhece em seus bairros ou seus corpos apenas o perigo à ordem pública e à propriedade⁴⁷.

Em outros estados, as pautas eram um pouco distintas: o apoio à uma longa greve de professores no Rio de Janeiro (em um contexto em que a crise e a austeridade fiscal estavam provocando suspensão e atrasos de salários de servidores, bem como situações em que a ausência de repasses obrigava escolas e universidades a suspender suas atividades); a rejeição às tentativas de terceirização da educação em Goiás, pela via dos convênios com Organizações Sociais (OSs) ou transferência da gestão a instituições militares; a solidariedade frente à violência sofrida por professores em greve contra reformas previdenciárias no Paraná. No início de 2016, porém, novos fatos em nível federal introduziram novas frentes contra as quais opor resistência: a reforma do Ensino Médio, reintroduzindo –via Medida Provisória, ou seja, via ato do Executivo– distinções entre uma formação generalista e integral e uma formação técnica (algo talvez ainda mais criticável uma vez que, o mesmo governo instalado após o afastamento da presidente Dilma Rousseff introduziu reformas trabalhistas que precarizaram ainda mais os vínculos de trabalho), junto do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 55, chamada de PEC do Teto de Gastos, que introduziu o limite de gastos públicos por vinte anos, na prática congelando investimentos em serviços sociais, limitando tanto sua expansão quanto sua qualidade.

Como é possível notar, as ocupações de escola consistiram em respostas políticas a situações que, longe de serem pontuais, diziam respeito ao conjunto de tensões e contradições das quais tratamos nas seções anteriores, agravadas – a partir de 2016 – pela instalação, no governo federal, de um projeto de reformas e desmonte da estrutura estatal e políticas sociais constituídas desde os anos 1930 e expandidas desde 1985.

⁴⁶ A trajetória deste coletivo está registrada em Antonia M. Campos, Jonas Medeiros e Márcio M. Ribeiro, *Escolas de luta* (São Paulo: Veneta, 2016), 59ss. Não será possível aprofundar aqui o debate sobre os nexos e ressonâncias entre o ciclo de manifestações de Junho de 2013 e as ocupações, mas vale notar que havia uma circulação de militantes entre o coletivo O Mal Educado e o Movimento Passe Livre, cujas convocações para a luta contra o aumento das tarifas do transporte público em São Paulo estiveram no início das manifestações.

⁴⁷ A este respeito, ver Bianca Tavorali, Marília Rolemberg Lessa, Jonas Medeiros, Rúriom Melo, Adriano Januário, “As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016)”, *Novos estudos* 37, no. 2 (2018).

Delineadas as linhas gerais das ocupações, trazemos para o texto três imagens, duas delas produzidas a partir dos enquadramentos do fotojornalismo e uma feita pelos próprios estudantes. O registro próprio do cotidiano nas ocupações, compartilhado em redes sociais das escolas e dos coletivos estudantis, foi uma estratégia constante e fundamental para desativar os processos de acusação por parte dos governos e de setores da opinião pública contrários às ocupações. Agentes que inicialmente tentaram construir os estudantes como "massa de manobra" de adultos, sindicatos, movimentos sociais ou partidos políticos e, dada a dificuldade de sustentar tal ideia frente ao modo horizontal e autonomista de organização dos estudantes, passaram a tentativas de moralização e criminalização, sugerindo que haveria sexo, drogas ou vandalizações dentro das escolas. A despeito das diferenças nos olhares que as produziram, tomamos tais imagens em sua dimensão testemunhal, buscando compreender como elas tensionam as fronteiras no interior das quais um gesto pode ser decifrado como político, além de introduzirem novas imaginações para o que significa resistir e sublevar-se⁴⁸.

Tomamos a imagem como documento e testemunho uma vez que nos propusemos a interrogar de que maneiras a experiência das Ocupações mobiliza repertórios de ação coletiva em circulação no processo de socialização desses e dessas adolescentes e jovens (conforme discutido na primeira seção) e indica seus limites, interrogando as fronteiras das experiências escolares e de cidadania em que se formaram (conforme o contexto descrito na segunda seção).



Figura 1. Manifestações contra a reorganização escolar (Foto: Eduardo Anizelli)

⁴⁸ Inspiramo-nos aqui em Georges Didi-Huberman, "Através dos desejos (fragmentos sobre o que nos sublevar)", *ertrrm Levantes* (São Paulo: Edições Sesc, 2017).

Na figura 1, temos uma imagem que, aparentemente, pode ser inteiramente reconhecida a partir dos enquadramentos e afetos do político: trata-se, afinal, de uma manifestação na rua, com elementos tais como cartazes, bandeiras, faixas e punhos cerrados. E, no entanto, os corpos que se encontram reunidos – na rua e nas imagens – deslocam um pouco as fronteiras do levante. Afinal, são sobretudo jovens mulheres que estão em primeiro plano, gritando palavras de ordem, colocando literalmente seus corpos na linha de frente para reivindicar a possibilidade de dizer não a algo injusto que se tenta impor sobre elas – a palavra “Não”, aliás, está presente em diversos cartazes que aparecem na imagem⁴⁹. As pinturas no rosto fazem referência, de algum modo, a outro momento de crise democrática em que jovens estudantes, “cara pintadas”, saíram às ruas, quando das acusações de corrupção que levaram ao *impeachment* de Fernando Collor de Mello, em 1992.

Temos, assim, nesta primeira imagem, elementos indiciais a respeito do lugar de mulheres e pessoas *queer* no movimento das ocupações escolares⁵⁰ e importa aqui refletir sobre os nexos entre esta dimensão da experiência e o contexto de pânico moral, com acusações de que as escolas promoveriam “ideologia de gênero” ao invés de ensinar os conteúdos escolares: nas ruas e no cotidiano das ocupações, os temas do machismo, homofobia foram não somente discutidos em aulões e debates, mas foram tensionados a partir de práticas na gestão dos espaços e nas assembleias, traduzindo o desejo de igualdade em experiências concretas.

Já na segunda imagem, produzida por estudantes, vemos o zelo com o espaço escolar ser mobilizado, ao mesmo tempo, como estratégia de legitimação da ocupação e crítica à precariedade de prédios e equipamentos escolares, comumente provocadas pelos cortes de verbas e a consequente impossibilidade de ter funcionários suficientes para a manutenção.



Figura 2. Estudantes em Goiás limpam a escola (Foto: Divulgada pelos estudantes)

⁴⁹ Para uma discussão sobre a potência da recusa por parte de corpos femininos e/ou racializados, ver Elsa Dorlin, *Autodefesa: uma filosofia da violência* (São Paulo: Ubu, 2020).

⁵⁰ Marcellly Moresco, “Corpos que não importam no fronte das ocupações: protagonismo feminino e LGBTQI+”, em *Ocupar e resistir*.

A imagem testemunha algo que acabamos de apontar: se, no fronte das manifestações políticas, a presença massiva de mulheres poderia parecer uma inversão de expectativas, aqui é a cena da limpeza que revela que, no cotidiano das ocupações, houve o trabalho de não automatizar normas de gênero nas divisões de trabalho – meninas trabalharam na segurança e na manutenção, meninos na limpeza e na cozinha, não a partir de uma mera inversão de papéis, mas do respeito às afinidades de cada um com as diferentes tarefas a serem realizadas, dentro de uma concepção de igualdade e justiça.

A imagem dos estudantes limpando a escola ou consertando aquilo que precisava de manutenção foi importante para sustentar que sua resposta política aos diferentes eventos que desencadearam a educação se devia a seu desejo de serem educados, a seus afetos em relação à instituição escolar (ainda quando o cotidiano ali fosse carregado de tensões ou desânimo), à compreensão de que o que estava em jogo era o futuro. O cuidado como gesto político também representa o alargamento das fronteiras da política, usualmente pensada mais a partir do gesto que corta o tempo e irrompe a cena pública do que o gesto que garante a sobrevivência⁵¹.

O cuidado ganha ainda novos sentidos quando pensado em relação ao que muitos estudantes descobriram nas ocupações: que os espaços negados a eles, por supostamente não estarem em condição de uso, guardavam materiais, equipamentos e livros que poderiam melhorar a qualidade de sua educação.

Como registrado em reportagem de María Martin:

Centenas [das] provas [do Saerj], aliás, junto a outras centenas de livros lacrados foram encontradas no chão pelos alunos em salas trancadas e no segundo andar de um auditório que mal aproveitam porque, dizem eles, o diretor não os deixa entrar. “Em 2014, no meu primeiro ano na escola, só recebi os livros de Português, Filosofia e Arte, e no ano passado fiquei o curso inteiro sem livro de Matemática. Eu achei esses livros, que supostamente não tínhamos, jogados em salas da escola durante a ocupação”, relata Joana Correia, de 18 anos, filha de uma enfermeira e um motorista que, após a demissão do porteiro da escola, passou a perder aulas no turno de noite por “falta de segurança”⁵².

Ao produzirem essa imagem, ao se colocarem em cena no cuidado com o espaço escolar, os estudantes registram sua compreensão de que o que está em disputa também é a responsabilidade e o zelo com o bem público; também denunciam que tais palavras, longe de sustentar discursos vazios (que afirmam com a boca a preocupação com a educação, enquanto a mão assina decretos que a inviabilizam), têm uma dimensão concreta, cotidiana, aqui literalmente conectada ao “chão da escola”.

⁵¹ Alana Moraes, “Antes e depois das paredes: o comum urbano entre mulheres sem-teto na periferia de São Paulo”, *arq. urb* 23 (2018).

⁵² María Martin, “Inspirados em SP, colégios estaduais do Rio vivem onda de ocupações”, *El País Brasil*, 8/4/2016.



Figura 3. "A escola é nossa" (Foto: Danilo Ramos)

Finalmente, a figura 3 ecoa as fotografias escolares de turmas, geralmente feitas ao final do ano, como modo de registro oficial e produção de uma memória dos tempos de escola. Aqui, no entanto, o que está em jogo não é a coletividade institucionalmente produzida pela forma escolar, mas uma comunidade política, criada a partir do gesto de ocupar a escola para se contrapor a injustiças e para reivindicar um direito. A alegria, registrada nos sorrisos e no relaxamento dos corpos, nos fala de uma experiência de vida e contrasta com a seriedade exigida nas fotos oficiais a que nos referimos.

A faixa onde se lê "A escola é nossa" – ideia reiterada em diversas outras ocupações – constitui o pano de fundo dessa coletividade de estudantes. O "nosso" aqui opera para contrapor um direito coletivo ao desejo de privatização do direito à educação, expresso tanto em iniciativas que, de fato, abrem a escola a interesses privados quanto no próprio gerencialismo que autoriza a tomar decisões que afetam a vida de tantos e tantas sem consulta-los. Novamente, é enquanto bem público e comum que a escola é disputada e reabitada durante as ocupações – e é também nesse sentido que o público em geral será convocado a se co-responsabilizar pelo destino dos estudantes e de suas escolas. O "A escola é nossa" também registra, em certa medida, a radicalidade do desejo de auto-determinação dos estudantes, traduzido na atenção constante à horizontalidade e na recusa a se deixarem capturar por modos mais institucionalizados do fazer político, inclusive por parte de associações estudantis formalizadas.

Considerações finais: ocupações de escolas e imaginação política

Iniciamos o texto chamando a atenção para a trajetória mais recente do Movimento Negro no Brasil, destacando sobretudo seus repertórios de ação e a relação complexa que estabelece com o Estado que se configurou depois de 1985 – ao um só tempo demandando que esse Estado enxergue e atenda a população negra e colocando-se contra a dimensão violenta desse mesmo Estado, que mata muito e sobretudo homens e jovens negros e ocupando os espaços institucionais que se abrem, mantendo um conjunto heterogêneo de espaços e ações. Registramos, ainda, o quanto tal modo de atuação por vezes escapa ao olhar de pesquisas sobre movimentos sociais no país, ainda que seja de importância central para a compreensão das dinâmicas da democracia e da cidadania brasileiras.

Na segunda seção, nos ocupamos de traçar as linhas gerais da trajetória das políticas educacionais no mesmo período, pós 1985, procurando sublinhar que concomitantemente à universalização das matrículas no ensino básico e à expansão das vagas no ensino médio e superior, as forças e racionalidades contraditórias presentes nos quadros do Estado produziram uma educação muito heterogênea, recortada por regiões, classes sociais e também do ponto de vista racial – em algumas regiões, por exemplo, a distância educacional entre brancos e não-brancos é de uma década⁵³. Delineamos ainda uma tensão decorrente da agenda educacional do Movimento Negro e dos movimentos feministas, LGBTQI+ e de Pessoas com Deficiência, que tem suscitado afetos tanto no nível da política institucional quanto no “chão da escola”.

As dinâmicas políticas na qual os estudantes secundaristas cresceram e o sistema escolar no qual se formaram foram descritos nas primeiras seções, com todas as suas dificuldades, contradições, incoerências – até pelas sucessivas reformas, sempre incrementais, que vão desconfigurando os ideais delineados em momentos de formulação das políticas, em arenas públicas.

Na última seção, depois de explicar em linhas gerais os motivos imediatos que desencadearam as Ocupações em diferentes estados, tomamos três imagens-testemunho, buscando evidenciar que, a despeito da crise da democracia e da cidadania brasileira (ou dos arranjos em que a Nova República se assentou), que se tornou mais visível desde Junho de 2013 e com efeitos regressivos/repressivos desde 2016, as estudantes e os estudantes que ocuparam as escolas produziram novas imaginações sobre a política, a educação escolar e a cidadania.

Ainda que depois do fim das ocupações tenhamos assistido a um incremento das forças conservadoras sobre a educação e a juventude, longe de representar a fragilidade do movimento, isso indica seu imenso potencial de ruptura. Nas manifestações pelo direito à educação e nas ocupações, o que as estudantes conseguiram foi fissurar uma série de concepções vazias sobre o direito e a cidadania, sobretudo desnudando as estratégias por meio das quais o Estado segmenta a população para se lançar sobre os grupos que lhe criam problemas: a partir de suas táticas de comunicação e modos de colocar seus corpos na rua, elas e eles acabaram mostrando o avesso dos processos de desqualificação e criminalização da juventude pobre, preta e periférica e produziram um corte nas

⁵³ Daniela O. Valverde e Lauro Stocco, “Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação”, *Estudos Feministas* 17, no. 3 (2009).

sensibilidades públicas, geralmente inclinadas a legitimar a violência contra corpos dissidentes⁵⁴. Eles revelaram – talvez até mais para si mesmos do que para a opinião pública – a pobreza da educação que lhes é oferecida e manifestaram sua recusa. Uma recusa que é tanto a *essa educação* quanto aos próprios termos da participação e da cidadania – como formulou um estudante, contando do processo de decidir pela ocupação, “[...] o Estado devia servir a gente, sabe? Lutar contra o Estado, pra mim foi um choque, foi aquele soco: cara, agora você é contra o Estado, o *Estado não está te fazendo bem*, então agora você é contra ele”⁵⁵.

⁵⁴ Veja-se, por exemplo, o canto entoado por estudantes após a escola ocupada ter sido cercada pela PM e a Secretaria Municipal de Educação ter registrado um Boletim de Ocorrência criminal acusando-os de depredação de patrimônio público. Antonia M. Campos, Jonas Medeiros e Márcio M. Ribeiro, “Sou estudante/ Não sou ladrão/ Não vim pra escola/ Pra voltar de camburão”, em *Escolas de luta*, 95.

⁵⁵ *Ibid.*, 83.

Referências bibliográficas

- Alberti, Verena e Amílcar Pereira. *História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral*. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.
- Avritzer, Leonardo e Sergio Costa. "Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina". *Dados* 47 (2004): 703-728.
- Azevedo, Célia Maria Marinho. "A recusa da 'raça': anti-racismo e cidadania no Brasil dos anos 1830". *Horizontes antropológicos* 2, no. 24 (2005): 297-320.
- Beisiegel, Celso de R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2006.
- _____. "Educação e Sociedade no Brasil após 1930". Em *História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano, v.4. (Economia e Cultura)*, Boris Fausto org., 382-416. São Paulo: Difel, 1986.
- Bringel, Breno. "Fronteiras difusas: intelectuais e a criação de conhecimentos sobre os movimentos sociais no Brasil". Em *Ciência e Política – Memória de Intelectuais*, Marco Antonio Perruso org., 57-62. Rio de Janeiro: Mauad, 2015.
- BRINGEL, Breno e Marco Antônio Teixeira. "Repertórios de ação e repertórios de interpretação: trinta anos de estudos sobre os movimentos sociais no Brasil". Em *Movimentos Sociais e Engajamento Político: trajetórias e tendências analíticas*, Ilse Scherer Warren e Lígia Luchmann orgs., 43-76, Florianópolis: Editora UFSC, 2015.
- Brown, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.
- Caldeira, Teresa P. do R. "Qual a novidade dos rolezinhos? Espaço público, desigualdade e mudança em São Paulo". *Novos estudos* 98 (2014): 13-20.
- Campos, Antonia M., Jonas Medeiros e Márcio M. Ribeiro. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.
- Corrochano, Maria Carla, Monika Dowbor e Fabiana A. A. Jardim. "Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes?". *Laplage em Revista* 4, no. 1 (2018): 50-66.
- DAS, Veena. *Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário*. São Paulo: Editora Unifesp, 2020.
- DAS, Veena e Deborah Poole eds. *Anthropology in the margins of the State*. Santa Fe: School of American Research Press, 2004.
- Didi-Huberman, Georges. "Através dos desejos (fragmentos sobre o que nos subleva)" Em *Levantes*, 289-380. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- Domingues, Petrônio. "O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil". *Cadernos de Pesquisa* 39, no. 138 (2009): 963-994.

- _____. "Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos". *Tempo Social* 12, no. 23 (2007): 100-122.
- Dorlin, Elsa. *Autodefesa: uma filosofia da violência*. São Paulo: Ubu, 2020.
- Draibe, Sônia. "As políticas sociais do regime militar brasileiro (1964-84)". Em *21 anos de regime militar: balanços e perspectivas*, Maria Celina D'Araujo org., 271-309. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1994.
- Dubet, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2018.
- Ferraro, Caio Cândido. *Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar*. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.
- Fogo Cruzado e Fundação Getúlio Vargas, RJ. *Educação em alvo: o efeito da violência armada nas salas de aula 2016-2017*. Marco Aurélio Ruediger coord. Rio de Janeiro: FGV/DAPP, 2017.
- Gohn, Maria da Glória. "Movimentos sociais e educação no Brasil". Em *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúrion Melo orgs., 37-52. São Paulo: Editora 34, 2019.
- Goldman, Marcio, Ana Claudia Cruz Silva. "Os muitos movimentos negros". *Folha de São Paulo*, 23/11/2008.
- Gomes, Flávio e Petrônio Domingues orgs. *Políticas da raça: experiências e legados da Abolição e da Pós-emancipação no Brasil*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014.
- Gonzalez, Lélia. "O movimento negro na última década". Em *O lugar do negro*, Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg orgs., 10-66. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- Guimarães, Antonio Sérgio A. "Cidadania e retóricas negras de inclusão social". *Lua Nova* 85 (2012): 13-40.
- _____. "Democracia racial: o ideal, o pacto, o mito". *Novos estudos* 61 (2001): 147-162.
- IPEA. "Efetivação do direito à educação: inclusão e melhoria da qualidade". Em *Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas* 3 vols., 617-636. Brasília: IPEA, 2009.
- _____. *Políticas sociais: acompanhamento e análise (1995-2005)*. Edição especial, no. 13. Brasília: IPEA, 2007.
- Januário, Adriano et. al. "As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social". *Revista Fevereiro* 9 (2016): 1-26.
- Jardim, Fabiana A. A. "Pobreza e cidadania no Brasil (1985-2015): olhares a partir das relações entre trabalho e educação". *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho* 20, no. 2 (2017): 187-201.

- Lavalle, Adrian G., Graziela Castello e Renata M. Bichir. "Quando os novos atores saem de cena: continuidades e mudanças na centralidade dos movimentos sociais". *Política & Sociedade* 3, no. 5 (2004): 35-54.
- Gomes, Nilma Lino. "O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e produção de saberes". *Política & Sociedade* 10, no. 18 (2011): 133-154.
- Malta, Antonia M. "Escolas de luta, ladrões de merenda: dois momentos das ocupações de escolas em São Paulo". Em *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúriom Melo orgs., 79-102. São Paulo: Editora 34, 2019.
- Martin, María. "Inspirados em SP, colégios estaduais do Rio vivem onda de ocupações". *El País Brasil*, 8/4/2016.
- Medeiros, Jonas, Adriano Januário e Rúriom Melo. "Introdução". Em *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúriom Melo orgs., 19-34. São Paulo: Editora 34, 2019.
- Moraes, Alana. "Antes e depois das paredes: o comum urbano entre mulheres sem-teto na periferia de São Paulo". *arq.urb* 23 (2018): 64-81.
- Moreno, Gilberto G. "Tudo o que a gente faz na quebrada é política": vida associativa nas bordas da cidade. Tese Doutorado em Educação, apresentada à Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, 2014.
- Moresco, Marcielly Moresco. "Corpos que não importam no fronte das ocupações: protagonismo feminino e LGBTQI+". Em *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúriom Melo orgs., 271-290. São Paulo: Editora 34, 2019..
- Munanga, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Oliveira, Romualdo P. de. "Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica". *Educação e Sociedade* 28, no. 100, especial, out (2007): 661-690.
- Pereira, Rafael F. de Souza. *O protesto liberal-conservador e a participação política na escola: sujeitos, discursos e antagonismo na rede municipal de ensino de São Paulo entre 2018 e 2022*. Qualificação, Doutorado em Mudança Social e Participação Política Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2022.
- Ratts, Alex. "Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica". Em *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*, Amauri Mendes Pereira e Joselina da Silva orgs., 81-108. Belo Horizonte: Nandyala Livros e Serviços Ltda, 2009.
- Rios, Flávia. "O protesto negro no Brasil contemporâneo". *Lua Nova* 85 (2012): 41-79.
- Rios, Flávia. "Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1950-2000)". *Sociedade e Cultura* 12 (2009): 263-274.

- Santos, Sônia Beatriz dos. "As ONGs de mulheres negras no Brasil". *Sociedade e cultura* 12, no. 2 (2009): 275-288.
- Santos, Wanderley Guilherme. *Cidadania e justiça*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979.
- Scherer-Warren, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.
- Schilling, Flávia. "Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?". *Educação e Pesquisa* 39, no. 1 (2013): 31-48.
- Tavolari, Bianca et. al. "As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016)". *Novos estudos* 37, no. 2 (2018): 291-310
- Teitelbaum, Benjamin. *A guerra pela eternidade: o retorno do Tradicionalismo e a ascensão da direita populista*. Campinas: Editora Unicamp, 2020.
- Valverde, Daniela O. e Lauro Stocco. "Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação". *Estudos Feministas* 17, no. 3 (2009).
- Ximenes, Salomão. "Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública". Em *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*, Jonas Medeiros, Adriano Januário e Rúriom Melo orgs., 53-74. São Paulo: Editora 34, 2019.

Sobre os autores

Fabiana A. A. Jardim. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (São Paulo, Brasil). Doutora em Sociologia, Mestre e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade São Paulo. Coordenadora, com Osvaldo Javier López-Ruiz, do Grupo de Pesquisadores sobre Governo, Ética e Subjetividade (GES). E-mail: fajardim@usp.br.

Uvandererson Vitor da Silva. Membro da Fundação Fundo Brasil de Direitos Humanos (São Paulo, Brasil). Doutor em Sociologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Sociologia e Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. E-mail: uvandererson@yahoo.com.br.