



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

“Isso foi a gota d’água, agora estão querendo roubar o nosso futuro”: as ocupações secundaristas de 2016 como resistência à Violência Curricular no Ensino Médio¹

“It was the last straw, and now they want to steal our future”: occupations in high school in 2016 as resistance to curricular violence in high school

“Eso Fue el colmo, ahora nos quieren robar el futuro”: las ocupaciones secundarias en 2016 como resistencia a la Violencia Curricular en el Escuela Secundaria

Falconiere Leone Bezerra de Oliveira
Éder da Silva Silveira

RESUMO

Neste artigo busca-se compreender o que os/as estudantes de Ensino Médio que participaram das ocupações no ano de 2016 relataram sobre os motivos que os/as levaram a ocupar as escolas, identificando as razões relacionadas à Violência Curricular por eles/elas vivenciadas no Ensino Médio. Metodologicamente, resulta de pesquisa qualitativa que teve como base a realização e análise de 12 entrevistas com ex-estudantes que participaram das ocupações em escolas públicas de nove estados brasileiros. À luz de categorias freireanas de análise, considera-se que as ocupações secundaristas também resultaram de anos de Violência Curricular sofrida pelos/as jovens na última etapa da educação básica.

Palavras-chave: Juventudes; Ensino Médio; Ocupações secundaristas; Violência Curricular.

ABSTRACT

This article seeks to understand what high school students who participated in the occupations in 2016 reported about the reasons that led them to occupy schools, identifying the reasons related to the Curricular Violence they experienced in high school. Methodologically, it results from qualitative research that was based on conducting and

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

analyzing 12 interviews with former students who participated in occupations in public schools in nine Brazilian states. In light of Freire's categories of analysis, it is considered that secondary occupations also resulted from years of Curricular Violence experienced by young people in the last stage of basic education.

Keywords: Youths; High school; Secondary occupations; Curricular Violence.

RESUMEN

Este artículo busca comprender qué informaron los estudiantes de secundaria que participaron de las ocupaciones en 2016 sobre los motivos que los llevaron a ocupar las escuelas, identificando los motivos relacionados con la Violencia Curricular que vivieron en la secundaria. Metodológicamente, resulta de una investigación cualitativa que se basó en la realización y análisis de 12 entrevistas a exalumnos que participaron en ocupaciones en escuelas públicas en nueve estados brasileños. A la luz de las categorías de análisis de Freire, se considera que las ocupaciones secundarias también resultaron de años de Violencia Curricular sufridas por los jóvenes de la última etapa de la educación básica.

Palabras-clave: Juventud; Escuela Secundaria; Ocupaciones secundarias; Violencia Curricular.

Introdução

O movimento de ocupação das escolas públicas no ano de 2016 destacou-se pelas pautas abordadas e pelas formas que os/as jovens encontraram para denunciar e protestar as medidas arbitrárias impostas pelo governo federal de Michel Temer. A maior parte dos estados brasileiros teve escolas de Ensino Médio ocupadas naquele ano.²

O Brasil sofreu um golpe, em maio de 2016, no qual a Presidente Dilma Rousseff foi afastada através de um processo de *impeachment*. Logo após seu vice, Michel Temer, assumir a Presidência da República, deu-se início a uma série de intervenções sob a forma de medida provisória, beneficiando grandes empresários e desconstruindo políticas sociais importantes. As principais neste sentido foram a reforma da Previdência, a reforma do Ensino Médio e a reforma trabalhista. Nesse contexto, o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 impôs um limite aos gastos públicos em áreas sociais por um período de 20 anos.

² Conforme matéria publicada no G1, pelo menos 21 estados brasileiros, mais o Distrito Federal, tiveram escolas ocupadas por estudantes “que protestaram contra a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241”. Ver: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/pelo-menos-21-estados-tem-escolas-e-institutos-ocupados-por-estudantes.ghtml>

Para Groppo (2018), Silva e Scheibe (2017) e Ferraro (2017), a reforma retoma a preocupação dos pesquisadores pelo fato de induzir a uma flexibilização “não assistida”, que aprofunda as desigualdades, que já existem, na falácia da oferta de um ensino mais dinâmico e estruturado de acordo com as necessidades dos/das jovens. Para tal, ela leva ao desaparecimento de saberes e conhecimentos fundamentais que impulsionam o olhar crítico dos/das jovens sobre a sociedade, como os saberes históricos, filosóficos, sociológicos e artísticos.

Em resposta às várias medidas impositivas do Presidente da República, os/as jovens passam a desempenhar práticas de resistência como protestos e, por conseguinte, as ocupações das escolas. Nesse âmbito:

as ocupações passam a ser resistência e luta contra a regressão anunciada pelo caráter não dialógico da edição da MP 746 e pelas possíveis aplicações regressivas dessa mesma MP, consolidada com a aprovação da PEC 241/55 [sic], que claramente privilegia a destinação dos recursos públicos – socialmente angariados – para interesses particulares, em especial do capital financeiro, principalmente o especulativo (Groppo, 2018, p. 111).

Diante desse fenômeno das ocupações secundaristas no Brasil no ano de 2016, como processo de resistência e luta contra as medidas regressivas e arbitrárias do governo, muitas pesquisas no âmbito acadêmico foram desenvolvidas, buscando destacar elementos e categorias analíticas das ocupações secundaristas e o que elas proporcionaram aos jovens e ao próprio país³.

Entre os 121 trabalhos publicados e mais algumas teses e dissertações sobre as ocupações secundaristas de 2016, os principais enfoques através dos quais o tema foi abordado foram: engajamento político, ativismo digital, ativismo juvenil, constitucionalidade, gênero e sexualidade, ensino e aprendizagem e currículo. As três categorias mais exploradas nas pesquisas foram: engajamento político, ativismo juvenil e ativismo digital.

Diferentemente dos enfoques encontrados, em nossa pesquisa as ocupações secundaristas foram explicadas em duas dimensões. Na primeira,

³ Mapeamento finalizado em janeiro de 2022 e não atualizado posteriormente. O detalhamento desta revisão bibliográfica poderá ser encontrada na tese de doutorado que originou este artigo (Oliveira, 2022).

elas foram tomadas como resistência à Violência Curricular quando os/as estudantes expressaram que não estavam ocupando apenas para tentar barrar a Medida Provisória 746/2016 da reforma do Ensino Médio, o Projeto “Escola Sem Partido” ou a Emenda Constitucional 95. Apesar de essas políticas também se configurarem como Violência Curricular, entendemos que os/as jovens ocuparam as escolas com a intenção de também denunciar a Violência Curricular que já vinham sofrendo nas escolas como: merenda de péssima qualidade, falta de professores/as, métodos pedagógicos apassivadores, infraestrutura precária das escolas, falta de material pedagógico, ausência dos alunos/as em espaços decisórios, salários baixos dos professores/as, carência de recursos etc. Na segunda dimensão, também compreendemos que, além de denúncia, as ocupações foram espaços de anúncio daquilo que os/as jovens gostariam que estivesse presente em seus currículos, pois compreendemos que durante as ocupações eles/elas construíram e demonstraram experiências curriculares de caráter emancipatório.

No presente artigo abordaremos apenas a primeira dimensão de análise explorada na pesquisa que lhe deu origem, buscando compreender o que os/as estudantes de Ensino Médio que participaram das ocupações no ano de 2016 relataram sobre os motivos que os/as levaram a ocupar as escolas, identificando as razões relacionadas à Violência Curricular por eles/elas vivenciadas no Ensino Médio. Para isso, analisamos doze entrevistas realizadas com estudantes egressos do Ensino Médio de nove estados brasileiros. Os/as estudantes foram identificados, respectivamente, como: OcupanteRS1, OcupanteRS2, OcupanteRS3, OcupanteRN, OcupanteRJ, OcupanteMG1, OcupanteMG2, OcupanteSP, OcupantePR, OcupantePE, OcupanteBA e OcupanteCE – pseudônimos utilizados a fim de respeitar a preferência destes sujeitos pelo anonimato, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e procedimentos éticos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas parte presencialmente, parte virtualmente (via *Google Meet*), no ano de 2021, totalizando 728 minutos de gravação. As questões que as conduziram levaram em consideração as expectativas dos estudantes quanto às medidas impostas pelo presidente Michel Temer, principalmente sobre a MP 746/2016, referente ao Novo Ensino Médio. As questões foram gravadas e transcritas,

sendo posteriormente analisadas a partir de elementos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003).

Denunciar e anunciar: notas sobre a situação-limite dos/das jovens ocupacionistas

Denunciar e anunciar são categorias que se complementam, pois, para Freire (2005, p. 56), “não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera um anúncio. Sem este, a esperança é impossível”. Nesse sentido, anúncio e denúncia são categorias dialéticas que pressupõem uma correlação de forças e, também, exercício de tomar a palavra para exercer o compromisso político. Portanto, tomar a palavra implica condicionar o entendimento de mundo, ou seja, a realidade em que os/as jovens estão inseridos, mesmo que dela não tenham plena consciência.

Para Freire (2005), o mundo é compreendido como uma realidade mutável e está sempre em transformação pela ação e reflexão da ação daqueles e daquelas que são e/ou estão sendo oprimidos, pois esses sujeitos estão em constante relação uns com os outros, mediados pela realidade que os cerca. Logo, eles adquirem conscientização a partir da práxis, modificando o espaço em que vivem. Assim, a construção da consciência é uma complexa espiral ascendente de ação-reflexão-ação, empreendida diariamente pelos oprimidos em busca da liberdade tomada pelo opressor.

É exatamente nesse mundo apresentado aos oprimidos como imutável, estático e desumanizado que operam as forças de construção/desconstrução a partir da denúncia e do anúncio tornando-se práxis. Portanto, conforme Linhares (2015), toda denúncia tem compromisso com a verdade e com a transformação e o anúncio tem compromisso com os sonhos possíveis. Assim, “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (Freire, 2005, p. 43). A denúncia/anúncio acarreta uma ação coletiva que tem como horizonte a esperança utópica, que é o inédito viável. Em outras palavras, essas categorias não implicam apenas falar ou mostrar o que poderá vir a ser ou que está acontecendo, mas revelar como está a realidade, ou seja, denunciar para anunciar uma sociedade melhor (Freire, 2000).

Para produzir anúncio e denúncia precisamos considerar que estes só podem vir de sujeitos que estão em situação de opressão e que procuram, a

partir dos condicionantes, romper com essa condição e buscar esperança. Esses condicionantes se manifestam a partir de situações-limite que o coletivo de sujeitos vivencia. A denúncia, nesse caso, é de uma sociedade desumanizadora que impede o futuro de jovens, porque é guiada por uma lógica social que conduz para um poço de autodestruição. Para tanto, os/as jovens secundaristas passaram a vivenciar essas situações e elas se expressaram no limiar das reorganizações políticas, econômicas e sociais do ano de 2016.

“Isso foi a gota d’água, agora estão querendo roubar o nosso futuro” (OcupanteBA, 2021), proferiu o/a estudante secundarista quando passou a compreender quais eram as intenções do Estado ao querer implementar as medidas arbitrárias que emergiram nos primeiros meses do governo Temer. A “gota d’água” expressa-se como situação-limite, isto é, como situação que apresenta obstáculos que impedem os sujeitos de *Ser Mais* e que carregam ou provocam possibilidades de sua superação. As “situações-limite” são condicionantes históricos, sociais, antropológicos, epistemológicos, políticos, ontológicos etc., que implicam a condição de subversão do opressor em homens e mulheres. São nas situações-limite que os/as jovens percebem as possibilidades de futuro como libertação da condição de oprimido, mas é apenas nessa circunstância que eles/elas podem lutar pela verdadeira liberdade, a liberdade autêntica que se faz no coletivo e com o outro na busca da assunção da palavra como ato político libertador.

Ao perceberem o sonho possível, o inédito-viável que aparece a partir de condicionantes das situações-limite, os/as jovens ocupacionistas passaram a visualizar um futuro, antes utopicamente inatingível, agora alcançável. Para Freire (2005; 2006), as situações-limite implicam um movimento de anúncio e denúncia, de inédito-viável, de *Ser Mais* e de resistência; um movimento dialético constante de oposição à visão fatalista da realidade, sendo, assim, uma especificidade do processo de conscientização dos homens e mulheres na sociedade opressora.

Em nossa pesquisa, entendemos as ocupações como atos-limite, isto é, como toda ação necessária para romper com as situações-limite, ou seja, atos que vão na contramão de uma aceitação dócil, pacífica e domesticadora das imposições do opressor (Freire, 2005; Freire, 2014). A partir desse conjunto, a

busca pelo *Ser Mais*, condição ontológica dos homens e mulheres para a libertação, é necessária para a compreensão da inconclusão do ser humano.

A partir dessas premissas teóricas, podemos analisar as narrativas dos/das estudantes entrevistados/as de forma a compreender melhor os elementos que compuseram suas situações-limite, bem como os anúncios/denúncias que fizeram durante as ocupações. Conforme citou um dos entrevistados:

Os gatilhos das ocupações foram a Lei da Mordaza, que naquela época foi novamente proposta no Congresso Nacional, eu me lembro; claro que os gatilhos das ocupações foram também a EC 95, antiga PEC 55. A PEC 241, antes da Câmara, que é do teto de gasto, do ataque ao orçamento da educação, mas claro que o gatilho era a ausência de condições escolares de qualidade né... a luta pela reforma escolar, mas eu percebo que o que a gente fez ali foi um movimento muito maior. O pano de fundo disso foi algo muito maior e até mais bonito do que apenas uma pauta ou outra. Eu acredito que ali foi uma insurgência estudantil contra as condições de desamparo histórico da educação pública (OcupanteRN, 2021).

A “gota d’água” e “os gatilhos” são formas claras de demonstrar que as ocupações foram respostas a situações-limite que os/as estudantes viviam no universo da educação pública brasileira. Ao anunciar que as medidas (Lei da Mordaza, EC 95, PEC 241) foram “os gatilhos” ou “a gota d’água” para as ocupações, os/as estudantes denunciam que a educação pública não estava boa, que não tinha a qualidade necessária e que as escolas públicas precisavam passar por uma reforma que propiciasse esses elementos que os/as jovens precisam – “o gatilho era a ausência de condições escolares de qualidade né... a luta pela reforma escolar [...]” (OcupanteRN, 2021).

A ocupação como ato-limite foi uma resposta a dezenas de anos de degradação da escola pública, uma ação coletiva que fez com que o inconsciente se tornasse consciente diante das injustiças vividas e pelas injustiças que ainda estavam por vir, como bem expressou o/a estudante OcupanteMG1 (2021):

Então, eu acho que as pessoas mesmo, acho que chega uma hora que você vê tanta injustiça no mundo que a senzala surta né? Chega uma época que não dá mais! Um grito de socorro tem que sair. E eu acho que isso foi uma coisa coletiva, entendeu? Foi um sentimento que todos sentiam – não foi

individual. Porque parece que todos queriam a mesma coisa, mas só faltava o primeiro passo.

O termo injustiça usado pelo/a estudante remete-se a dois fatores importantes: primeiro, às condições de degradação da escola pública; segundo, às medidas que estavam sendo impostas pelo presidente Michel Temer. O “grito de socorro tem que sair” refere-se à decisão que os/as jovens precisaram tomar diante de tantas atrocidades. No caso das ocupações, a tomada de consciência os levou à insurgência. Tal ação objetiva há séculos confrontar o poder opressor existente, nesse caso, representado no Estado, pois ele é percebido como responsável direto pelas desigualdades e injustiças existentes na sociedade (Chauí, 2000).

Moretti (2015) explica que a rebeldia, nesses casos, é tratada como ação positiva, que culmina com a transformação da consciência e da sociedade, que se legitima a partir de uma prática educativa construída coletivamente e que intenciona, constantemente, a mudança de atitude dos sujeitos em condições de opressão. Cabe ressaltar que, para Freire (2000; 2003) e para Moretti (2015), rebeldia e revolução são distintas entre si, pois a rebeldia precisa ser educada para que transite para uma ação transformadora e revolucionária, não sendo um fim em si mesma, como a revolução.

Para Freire (2000; 2003; 2005), a rebeldia é uma posição anunciadora que implica o direito de reconhecer a raiva e manifestá-la como força mobilizadora de suas ações, porque é nesse contexto que elas se apresentam como possibilidades de mudanças em face da realidade desumanizadora. Diante das condições dadas como acabadas e imutáveis, os/as oprimidos/as não devem se acomodar, tampouco se insurgir de maneira puramente ingênua. Assim, a rebeldia é um ponto de partida indispensável para a tomada da consciência, ela é a expressão da “justa ira”, porém não é uma ação suficiente (Freire, 2000, p. 88).

Uma das questões centrais com que temos que lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente (Freire, 2000, p. 88).

A postura rebelde dos/das jovens secundaristas demonstrou seu posicionamento revolucionário, indispensável à transição para a consciência crítica e à busca pela garantia dos direitos dos/das jovens a uma educação de qualidade, denunciando as condições das escolas públicas brasileiras e anunciando as possibilidades de superação das condições impostas a essa educação.

Sem dúvida, o movimento denunciou a precarização da escola pública pois “na prática a escola não estava boa, faltava muita coisa [...]” (OcupantePE, 2021). A ausência de recursos para o aprimoramento e a manutenção das escolas, algo que vem acontecendo há centenas de anos, foi ponto-chave para a insurgência – “considero que aquele movimento foi uma resposta a centenas de anos de ataque, precarização e subjugação daqueles que são estudantes da escola pública” (OcupanteRN, 2021). Portanto, “tudo isso culminou com a PEC dos gastos públicos, a Lei da Mordaza, a reforma do Ensino Médio” (OcupanteRJ, 2021). Assim, as principais reivindicações denunciadas e anunciadas pelos estudantes foram “catalisadas por essas pautas – reforma trabalhista, da PEC 55, EC 95 e a Lei da Mordaza, reforma do Ensino Médio” (OcupanteRN, 2021).

Houve um movimento de resistência nas ocupações, pois a constatação dos danos da reforma à vida das juventudes fez eclodir o comprometimento desses/as jovens com a mudança. Nessa seara, Moretti (2015) observa que a resistência pressupõe uma luta entre desiguais e que pode ser considerada como prática que contraria a visão de mundo dominante. A resistência também se instaura na relação de conflitos “entre as ideias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as ideias contra-hegemônicas, as quais surgem como oposição e que são criadas através da luta política e cultural” (Moretti, 2015, p. 359-360).

Mas, se toda denúncia implica um anúncio e o inverso também é verdadeiro, interessa-nos explicitar nosso argumento central neste artigo, isto é, que as ocupações denunciaram a Violência Curricular presente nas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio, sendo também expressão de resistência às formas de manifestação dessa violência.

A juventude diante do inédito viável: as ocupações secundaristas como resistência à Violência Curricular no Ensino Médio

Violência Curricular é um conceito desenvolvido pelo professor Valter Giovedi. Na concepção de Giovedi (2016, p. 40), esta violência assume a dimensão de “um fenômeno explícito ou sutil de negação da vida humana na sua possibilidade de reprodução e desenvolvimento”. Este conceito expõe as múltiplas formas de manifestação de violência no cotidiano das escolas no e por meio do currículo, tanto em relação aos/às alunos/as, como em relação aos/às professores/as e à comunidade escolar.

[...] a violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar – suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não); sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. – negam as possibilidades dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade (Giovedi, 2016, p. 120).

Em seu estudo, Giovedi (2016) identificou 12 formas de manifestação da Violência Curricular. Abaixo, reproduzimos um quadro síntese organizado por Oliveira e Silveira (2020) com base na obra de Giovedi (2016) com a finalidade de melhor exemplificar como ela pode ser percebida na prática escolar.

“Isso foi a gota d’água, agora estão querendo roubar o nosso futuro”: as ocupações secundaristas de 2016 como resistência à Violência Curricular no Ensino Médio

Quadro 1: Formas de manifestação da Violência Curricular

<p>1. VIOLÊNCIA CONTRA A IDENTIDADE CULTURAL Procedimento: Padronização, Homogeneização. Vítimas: Principalmente os alunos. Exemplos de manifestação: conteúdos homogeneizadores, desconsideração dos conhecimentos pré-existentes.</p>
<p>2. VIOLÊNCIA CONTRA A IDENTIDADE INDIVIDUAL Procedimento: Imposição de um ritmo padrão para a aprendizagem. Menosprezo pelas identidades que se desviam do padrão estabelecido. Desprezo pelas singularidades dos sujeitos. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: tempo homogêneo para a aprendizagem, conteúdos pré-formatados para os professores, sequências didáticas prontas etc.</p>
<p>3. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO CRIADORA Procedimento: Imposição de atividades repetitivas e burocráticas. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: métodos pedagógicos apassivadores, preenchimento de papéis que não terão qualquer utilização.</p>
<p>4. VIOLÊNCIA CONTRA A VIDA EM COMUNIDADE Procedimento: Discurso/ prática sistemáticas de incentivo à competição. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: incentivos à competição, estratégias de divisão dos professores e alunos, notas, <i>rankings</i>, classificações, comparações descontextualizadas entre escolas etc.</p>
<p>5. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO DE ALTERIDADE Procedimento: Agrupamentos exclusivos por idade. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: divisão dos alunos em séries.</p>
<p>6. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO DE AUTOCONSERVAÇÃO Procedimento: Controle dos corpos, condições de trabalho desumanas. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: Esgotamento físico e mental, desvalorização salarial, jornadas de trabalho acima do recomendado, controle dos corpos, impedimento do uso do banheiro, rotina de aulas estafante, tempo de almoço de 10 minutos etc.</p>
<p>7. VIOLÊNCIA CONTRA A INTEGRIDADE MORAL E PSÍQUICA Procedimento: Tratamento com indiferença, desprezo, intimidação, ameaça. Vítimas: Alunos, comunidade, trabalhadores da educação. Exemplos de manifestação: Atendimento inadequado das pessoas que vêm procurar a escola para resolver algum problema.</p>
<p>8. VIOLÊNCIA CONTRA O DESENVOLVIMENTO DA POTENCIALIDADE INTELLECTUAL Procedimento: Omissão diante da constatação evidente de que o aluno não aprendeu. Vítimas: Alunos. Exemplos de manifestação: Alunos que chegam às séries mais avançadas sem saber ler e escrever.</p>
<p>9. VIOLÊNCIA CONTRA A PARTICIPAÇÃO SIMÉTRICA NO PROCESSO DECISÓRIO Procedimento: Exclusão da participação nos processos de tomadas de decisões. Vítimas: Principalmente alunos, comunidade e professores. Exemplos de manifestação: Centralização das decisões sem discussão coletiva em instâncias como: Conselho de escola, APM, Conselhos de classe, HTPCs, Grêmio Estudantil etc.</p>
<p>10. VIOLÊNCIA DISCURSIVO-IDEOLOGICA Procedimento: Rotulação, culpabilização do indivíduo. Vítimas: Principalmente professores, alunos e famílias. Exemplos de manifestação: Discursos em sala dos professores, discursos em conselhos de classe.</p>
<p>11. VIOLÊNCIA CONTRA AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO Procedimento: ação/ omissão destruidora. Vítimas: Alunos, trabalhadores da educação Exemplos de manifestação: Falta de recursos para investir na infraestrutura da escola.</p>
<p>12. VIOLÊNCIA CONTRA O PATRIMÔNIO Procedimento: ações de desrespeito com o patrimônio público ou alheio. Vítimas: Alunos, trabalhadores da educação. Exemplos de manifestação: depredação, furtos, etc.</p>

Fonte: Oliveira e Silveira (2020, p. 316-317), com base em Giovedi (2016).

Como o/a estudante OcupantePR aponta no excerto abaixo, existiam dois motivos aparentes, ou seja, duas linhas de reivindicações que instigaram os/as estudantes secundaristas a ocuparem as escolas: as medidas impostas no governo de Michel Temer e as condições de funcionamento das escolas públicas. Neste último caso, estariam as condições que implicam na Violência

Curricular mais diretamente, pois as medidas impostas também são, indiretamente, produtoras de Violência Curricular, revelando sua permanência em um macrocontexto social.

Então, é importante entender que o movimento de 2016 tem duas linhas de reivindicações. Ele tem duas reivindicações nacionais que é contra a reforma do Ensino Médio e contra o teto de gastos, que hoje é a Emenda Constitucional 95. Mas tinha suas motivações e reivindicações internas no sentido de cada escola; a minha escola tinha uma lista de reivindicações que era só nossa, que era melhorar o horário na biblioteca [ampliar o acesso], que era a inclusão da disciplina de História no segundo ano do Ensino Médio, que na minha escola não tinha, que era a organização melhor dos horários de aula, a falta de professores... Mas tinha escola que tinha reivindicação como mais carteiras, mais professores, cobrir a falta de professores [...] (OcupantePR, 2021).

As narrativas dos/das estudantes entrevistados/as comunicam diferentes formas de manifestação de Violência Curricular na medida em que denunciam diferentes obstáculos vividos no Ensino Médio que os impediam de *Ser Mais*, entre eles a carência de professores, inclusões de disciplinas, a falta de merenda escolar ou de merenda de boa qualidade, falta de carteiras, falta de papel higiênico, a estrutura física da escola depredada, ausência de espaços adequados, rotinas cansativas etc.

Para Giovedi (2016), um dos atributos da organização curricular hegemônica é a elevação do trabalho duro e da produtividade em contraposição ao ócio livre. Nesse sentido, esse currículo é organizado de forma que o tempo que o aluno esteja na escola seja voltado à produção de trabalho intelectual – são os trabalhos que exigem do sujeito a produção e reprodução de cultura, por exemplo –, organizado em horários fechados de atividades, sem abrir precedentes para a produção de trabalho livre, ou seja, tempo dedicado ao aluno. Como demonstrado, temos a imposição de horários mecânicos de entrada, permanência e saída de alunos na escola. Rotinas exaustivas de trabalho intelectual e professores/as de diferentes disciplinas que entram e saem das salas de aula após seus horários, repetitivamente durante um ano inteiro, “com exceção do período de intervalo [de 15 a 20 minutos]. O sistema curricular vigente espera que os estudantes se mantenham sob o domínio quase absoluto da sua dimensão cognitiva [...]” (Giovedi, 2016, p. 176), reafirmando-se o

primeiro elemento constituinte da *violência contra a pulsão criadora e alteridade dos sujeitos na escola*.

Uma escola normal, comum como todas as outras, aula começava as 7:30 e acabava 11:50, tinha três aulas antes do recreio e depois duas aulas, matérias normais, aprendizado normal, nada de diferente, não sei como descrever o Ensino Médio comum. [...] (OcupantePR, 2021).

A divisão/ordenação de horários com relação à permanência dentro da instituição e às suas atividades/válidas deve ser apresentada a partir de uma visão marcada pela lógica de uma racionalidade instrumental-produtiva, revelando a visão de ser humano construída no interior das instituições educacionais (Giovedi, 2016).

A gente tinha hora para tudo, entrar na escola, independente de enxurradas no bairro, tiroteio e trânsito, horários fechados, pouco tempo para interagir com os colegas ou pessoas de outras turmas. Eu me sentia como se estivesse em uma indústria, mas uma indústria de pessoas porque só era aquilo que a gente podia fazer, o que estava dentro dos horários (OcupanteRS2, 2021).

Para Giovedi (2016), a compreensão de um modelo instrumental-produtivo na escola pressupõe que a aprendizagem cognitiva tem mais valor do que as experiências dos jovens. Desse modo, não há espaço nem tempo, de forma intencional, para o desenvolvimento de atividades que busquem despertar a dimensão afetiva, emocional, física, estética e ética.

A forma-tempo organizada dentro das escolas aponta para um processo de vivência temporal que desfavorece a construção da autonomia dos sujeitos. Essa vivência linear volta-se para o aprofundamento de características hegemônicas do currículo, o que significa, segundo Giovedi (2016, p. 177), “que o tempo bem usado é o tempo produtivo, impedindo que os alunos aprendam a importância do ócio, do tempo livre, da convivência gratuita com a alteridade, não lhe ensinando como lidar autonomamente com o tempo de modo responsável, generoso e criativo”. Logo, o currículo traz a marca de uma ordem geométrica, imperativa e disciplinar, tanto em matéria de conhecimento quanto de distribuição desses conhecimentos ao longo do tempo.

Outro fator importante para se perceber a presença de Violência Curricular nos discursos dos secundaristas foi a falta de professores/as, assim como sua sobrecarga de trabalho e as condições de infraestrutura das instituições. Esses três elementos são essenciais para entender o movimento de ocupação das escolas, pois o dia a dia desses/as jovens estava marcado de situações como essas:

Nosso cotidiano era: entrar e ir para aulas que tinham, porque muitas aulas não tinham, inclusive eu só tinha aula de português, biologia, matemática e química. Eu só tinha aula de quatro matérias só. Só tinha quatro matérias! O restante era tudo vago, [...]. Então, às vezes saía cedo, porque quando não tinha aula nos últimos tempos, às vezes a gente saía às 15h da escola. Eu estudava de meio-dia às 18. Saía às vezes às 15h da escola e ia para casa. Então era isso nosso cotidiano. Era assim na escola (OcupanteRJ, 2021).

Podemos identificar nesse discurso vários elementos a serem analisados. O tempo “livre” em virtude das ausências de professores/as está situado em dois níveis de Violência Curricular (moral formal e factibilidade ética). No primeiro, encontramos a *violência contra a vida em comunidade*, pois nega aos/as jovens, a partir de disciplinas não cursadas, por falta de professores/as, os conhecimentos curriculares culturalmente selecionados e previstos em sua formação.

Ao negar acesso ao conhecimento em razão da ausência de professores/as em algumas disciplinas ou com substituição de professores/as que não possuem graduação na área que lecionam, como bem demonstra o aluno – “faltava professor de Física e Química, nosso professor de Inglês era formado em Matemática” (OcupanteRS2) –, o currículo impede os/as jovens de acessar educação escolar de qualidade. Nessas situações, esses sujeitos passam a ser subprodutos de um sistema que os impossibilita de usufruir de um direito humano essencial (Giovedi, 2016).

Para Giovedi (2016), o acesso aos códigos linguísticos, cuja finalidade é nutrir os/as alunos/as de culturas sociais por meio dos conteúdos dispostos nas organizações curriculares das escolas, é uma condição essencial para o exercício da cidadania e para uma vida digna. Dessa forma, ainda que esses/as alunos/as estejam frequentando a escola, possibilitando sua progressão para séries posteriores, sem que eles/elas possam adquirir conhecimentos e

aprendizagens estruturais básicas, que são pré-requisitos a essa progressão na educação formal, esses/as jovens passam a não ter acesso aos códigos linguísticos básicos e, por conseguinte, é negado a eles/elas o direito a determinados conhecimentos. Logo, esses/as jovens foram vítimas de *Violência Curricular contra o desenvolvimento das potencialidades intelectuais*.

A partir do momento que os sistemas educacionais e as escolas praticam a *violência contra o desenvolvimento das potencialidades intelectuais*, como explicitado, eles exercem, ao mesmo tempo, uma *Violência Curricular contra a identidade cultural e individual dos indivíduos*.

Nas palavras de Giovedi (2016, p. 186):

Nossa civilização nos induz a nos apegarmos às aparências. Ela nos induz a achar que os mais competitivos do ponto de vista do mercado são mais competentes. Ela nos faz achar que o sentido da vida é conquistar bens, territórios, poder. Nesse sentido, os que se mostram menos aptos a essas conquistas são tidos como incompetentes, despreparados, párias.

Assim, quando os/as estudantes avançam para as séries posteriores sem a aquisição de conhecimentos estruturais básicos e, por consequência, acabam concluindo o Ensino Médio, evidencia-se formas de omissão:

[...] a gente ia terminar o Ensino Médio sem ter visto muitos assuntos, porque a gente não tinha professores. A gente ia terminar o Ensino Médio com os conhecimentos de um aluno do 1.º ano de uma escola particular, porque a gente não tinha aula (OcupanteRS2, 2021).

A gente não tinha aula. A gente via poucos conteúdos durante o ano e, muitas vezes, os professores pediam para a gente apresentar trabalhos de química, por exemplo, sem explicar a matéria. O que a gente apresentava para a turma ficava como explicação do conteúdo. A gente estava dando aula para a gente mesmo. Tínhamos de nos virar para aprender e ensinar os outros, e o professor avaliava a gente por isso. E assim foi dois anos do Ensino Médio, muitas matérias eu não sabia de nada, nada mesmo (OcupanteRS3, 2021).

Para Turbay Júnior, Rubio e Matumoto (2009), o espaço da sala de aula é um espaço pedagógico no qual o comprometimento ético do/da professor/a deve ir além de somente transmitir os conteúdos preestabelecidos, pois deve-se ensinar a refletir sobre a sociedade. Quando não ensinamos a refletir ou não proporcionamos condições e/ou espaço para essa reflexão, buscamos realçar

um modelo de escola que homogeneíza e exclui seus integrantes, por exemplo, por meio da ausência de aulas e/ou da falta de professores/a. Desta forma, a falta de comprometimento ético torna-se uma *Violência Curricular contra a identidade cultural* quando se trata da escola e dos/as alunos/as.

Os secundaristas desmistificaram o discurso da escola pública como espaço de ausência de reflexão quando apontam que um dos motivos para que acontecessem as ocupações era as condições de trabalho dos/as professores/as: “então, a gente estava com uma ausência de professores [...] [e] a gente via o que os professores estavam passando, com salários atrasados há mais de três meses [...]” (OcupanteRJ, 2021).

A falta de professores/as está ligada também às condições de trabalho desses profissionais, que envolve todo um contexto de precarização do trabalho docente na escola pública brasileira, que se institui de forma intencional e progressiva. Conforme Azevedo, Lopes e Lopes (2019), o/a professor/a encontra-se em uma situação de vulnerabilidade, pois ele/ela passa a absorver demandas advindas da expansão da sociedade e do sistema público de ensino, assumindo, assim, funções ou atribuições para as quais ele não recebeu formação pedagógica adequada.

Nesse contexto, o/a professor/a passa a assumir uma grande quantidade de turmas com número elevado de alunos, recebendo funções que vão além da docência em sala de aula (Azevedo; Lopes; Lopes, 2019). Dessa forma, dentro de uma conjuntura de uma sociedade flexível, o/a professor/a vem absorvendo cada dia mais alguns papéis que não lhe compete.

Nessas funções, é atribuída aos/as professores/as a responsabilidade de atender às demandas advindas das políticas educacionais, gerando nesses profissionais sobrecargas de trabalho e subtrabalhos afetando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Sobre essas condições precárias, os estudantes relatam que “faltava muito recurso para os/as professores/as” (OcupanteRJ, 2021) desempenharem suas atividades nas escolas:

A quadra da gente mesmo, da Educação Física, ela demorou quase uns três anos para ficar pronta [...]; então, esse período todo a gente ficou sempre na sala de aula, sem a prática física do esporte – foi uma coisa bem cansativa, uma coisa bem chata mesmo. [...]. Eu acho que a construção da escola em si é que

não é muito boa, porque quando chove, aqueles corredores lá viram um parque de tombos [...] não dá [...], é muito arriscado com relação a isso, você cair de mau jeito e machucar feio. (OcupanteMG1, 2021).

A gente sempre precisa de algo, tipo se o professor precisasse de um retroprojeto, os professores tinham que fazer toda uma logística antes, tinha que ver uma sala que tivesse, uma sala que comportasse todos os alunos... [Se] quero fazer um trabalho com internet ou computador, tinha que ver se a sala de informática estava disponível e se os computadores estavam funcionando; se a gente precisasse de uma pesquisa na biblioteca não tinha o que a gente precisava. Era uma escola grande e tinha algumas coisas, que não estavam adequadas para serem usadas. Então, eu acho que a escola era bem precária. Às vezes a professora de Ciências precisava tirar dinheiro do bolso dela para comprar coisas para o laboratório de Ciências porque na escola não tinha (OcupanteRS1, 2021).

Uma estrutura muito precária e salas de aulas sem ventiladores e ar-condicionado, nada. Tinha goteira no teto, sem espaço de lazer, sem aparelhos para atividades físicas, sem quadras, ginásios, piscina, sem nada. Um quadro de professores limitado, faltavam professores, faltavam componentes curriculares, uma situação muito precária, como infelizmente é a grande maioria das escolas públicas no Brasil (OcupanteRN, 2021).

Das doze formas de manifestação da Violência Curricular expressas por Giovedi (2016; 2013), as narrativas dos estudantes acima apontam, nessas passagens, dez delas que foram observadas nas condições de precarização do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras.

A partir do que foi expresso pelos/as estudantes, podemos identificar a presença de Violência Curricular e suas diversas manifestações, como *Violência Curricular contra as condições de funcionamento*, que se mostram nas condições da infraestrutura física precária das escolas com a falta de materiais de limpeza, ausência de quadra poliesportiva ou quadra mal conservada, materiais eletrônicos de auxílio pedagógico quebrados ou em péssimo estado de funcionamento etc. Enfim, essa questão de infraestrutura contribui de forma negativa para o processo de ensino-aprendizagem. Como apontado por Miranda, Pereira e Rissetti (2016), as condições de funcionamento das escolas e sua estrutura têm por objetivo criar um ambiente visivelmente agradável, uma estrutura física pedagógica acolhedora, que proporcione à comunidade escolar a sensação de segurança.

Toda questão estrutural que envolve obstáculos ao fazer pedagógico na escola pode contribuir de forma negativa, “pois, além da questão visual, da aparência da sala de aula, há a questão de disponibilização de recursos didáticos” (Miranda; Pereira; Rissetti, 2016, p. 2), os quais as escolas não têm ou estão em péssimas condições de uso.

Outra manifestação de Violência Curricular percebida nas narrativas dos secundaristas foi a *Violência Curricular contra a identidade cultural e individual*, como podemos observar nas falas do/a estudante OcupanteMG1 (2021), quando menciona a ausência de aulas prática na Educação Física: “[...] então esse período todo a gente ficou sempre na sala aula sem a prática física”; também quando OcupanteRS1 (2021) aponta que, “[...] se o/a professor/a precisasse de um retroprojeto, os/as professores/as tinham que fazer toda uma logística antes, tinha que ver uma sala que tivesse, uma sala que comportasse todos os/as alunos/as [...]”; e quando o secundarista menciona que “[...] o/a professor/a [...] deveria ter tempo para se atualizar [...]”.

Diante do exposto, os/as estudantes relataram que não só eles/elas, mas também os/as professores/as são vítimas das formas de manifestação da Violência Curricular, que, nesse caso específico, materializa-se como condições e formas que os/as professores/as – para o desenvolvimento das aulas – e os/as alunos/as – na construção de sua aprendizagem – têm em todo o processo construtivo do ensino-aprendizagem, que os induz a uma imposição de ritmo de aprendizagem a partir de uma homogeneização e de falta de condições adequadas de trabalho.

A *Violência Curricular contra a pulsão criadora* também pode ser percebida, mas de maneira mais sutil, quando eles/elas asseveram que as condições de trabalho das escolas, dos/as professores/as e, principalmente, as circunstâncias de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as não são boas para o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas, tendo como vítimas os/as professores/as e os/as alunos/as. Essa forma de manifestação fica mais evidente quando o estudante OcupanteBA (2021) nos traz que:

[...] a nossa escola estava com uma estrutura tão precária que os professores mal tinham condições de sair de sala de aula para desenvolver uma aula diferente, sempre as mesmas coisas: escreviam no quadro o que tinha no livro, mesmo a gente tendo livro, e a gente copiava. Acho que isso tem tudo a ver com

o tempo que eles não tinham para planejar algo diferente e aí era mais fácil matar o tempo dessa forma. Hoje eu fico vendo isso, tinha professor que se deslocava para mais de uma escola para fechar as horas de trabalho e que hora aquela criatura conseguia parar para planejar algo diferente?

Se observarmos de forma mais contundente aquilo que os/as estudantes nos trazem, poderemos perceber a manifestação da *Violência Curricular contra a pulsão de autoconservação* quando os/as alunos/as vivem rotinas de aulas cansativas: “[...] sempre as mesmas coisas [as aulas], escreviam no quadro o que tinha no livro, mesmo a gente tendo livro, e a gente copiava” (OcupanteBA, 2021). Outros ocupacionistas relataram:

[...] eu acho um absurdo, passamos o dia todo dentro de sala de aula, sem nem poder nos mexer, porque senão a gente era chamado a atenção. E o tempo que a gente tinha para socializar melhor era no intervalo, que quase não dava tempo. O que se faz hoje com 15 ou 20 minutos de recreio? Basicamente não fazemos nada. O que os professores conseguem descansar nesse tempo? Nada. É uma coisa fora do normal, nem o aluno alivia a cabeça e nem o professor, com tão pouco tempo (OcupanteMG2 2021).

O magistério sofre muito, o professor é a base de tudo. Eles deveriam ter tempo para se atualizar, dar uma boa aula e ter um salário adequado. Eles trabalham jornadas inumanas, muitos professores doentes e em situações bem complicadas e não conseguem se aposentar. Estrutura muito precária, sem papel higiênico, sem portas etc. Tem muito professor doente da cabeça, o que levou a esse professor a essa situação? É resultado dessa política de trabalho, que o professor precisa trabalhar dois turnos para ganhar 4 mil reais, e olha lá se ele ganha isso, então é muito pouco, professor no Estado ganha muito pouco (OcupanteSP, 2021).

As falas dos/as estudantes selecionadas até aqui possibilitam visualizar outras formas de manifestação da Violência Curricular encontrada na categoria tempo. Para tanto, cabe destacá-las, pois os/as estudantes relatam a ausência de tempo dos/as professores/as para se atualizar, descansar e planejar. Conforme relatou OcupanteSP (2021), quanto à ausência de tempo, “O magistério sofre muito [...], eles deveriam ter tempo para se atualizar, dar uma boa aula e ter um salário adequado. Eles trabalham jornadas inumanas, muitos professores/as doentes e em situações bem complicadas e não conseguem se

aposentar”; ou no tocante ao tempo reduzido: “o que o/a professor/a consegue descansar nesse tempo [15 a 20 minutos]”? (OcupanteMG2, 2021).

Os/as estudantes apontam a ausência de tempo para o melhor desempenho da função docente, pois os/as professores/as, em razão das demandas, não encontram tempo para planejar aulas mais dinâmicas nem para descansar; logo, o pouco tempo e [ou] sua ausência implica a manifestação de Violência Curricular.

Desta forma, as narrativas sobre o tempo indicam a manifestação da *Violência contra a identidade individual e cultural*, que se apresenta como homogeneizada nos processos formativos dos/as professores/as, desconsiderando a necessidade de formação continuada crítica sobre a sociedade.

Violência contra a pulsão criadora: a ausência de tempo implica espaço e condições para que os/as professores/as possam criar, planejar, refletir sobre seus conteúdos e suas aulas, o que os faz optar por atividades com métodos pedagógicos apassivadores, pois nos intervalos entre aulas ou escolas dedicam-se ao ócio burocrático de preenchimentos de documentos exigidos pelas secretarias ou pela escola.

Também identificamos nas narrativas sobre a ausência de tempo a *Violência contra a pulsão de autoconservação*, que ocorre quando os/as professores/as não encontram tempo para o ócio livre nas jornadas de trabalho exaustivas, implicando o controle dos corpos desses profissionais. Isso ainda acarreta a *Violência contra o desenvolvimento da potencialidade intelectual*, manifestação que se dá a partir do momento que os/as professores/as não conseguem tempo para se atualizar.

Os discursos dos/das estudantes também revelam as manifestações da *Violência contra a integridade moral e psíquica*. O excesso de trabalho, a baixa remuneração e a ausência de tempo, somados à cobrança e à falta de perspectiva, geram sofrimento e adoecimento que resultam nas más condições físicas e mentais dos/as trabalhadores/as da educação, que acaba afetando o funcionamento da instituição.

Ainda podemos perceber a manifestação da *Violência discursivo-ideológica* quando há uma culpabilização, mesmo que de forma não intencional, da instituição, com a ausência de professores/as, seja por motivos de saúde ou

familiar. Então, constitui-se um discurso de que os horários vagos estão ligados às faltas, mesmo que justificadas, dos/das professores/as. O/a estudante OcupanteCE (2021) relata: “a gente via, muitas vezes, na cara de alguns professores/as que eles/elas não estavam satisfeitos com a aula que tinham dado, cara de culpa mesmo, mas como eles/elas iam dar uma aula melhor sem tempo e recursos para planejar”. Reforçando o que OcupanteCE (2021) mencionou, o estudante OcupanteRS1 (2021) citou uma situação em que o/a professor/a de Ciências precisou, para desempenhar uma aula melhor, usar recursos próprios para a compra de material para aula: “[...] às vezes o/a professor/a de Ciências precisava tirar dinheiro do bolso dele/dela para comprar coisas para o laboratório de ciências porque na escola não tinha”.

Garcia e Anadon (2009), com base em Apple (1995), apontam que esse processo é uma representação real de que os professores e professoras começam a passar pelo processo de precarização. Assim, tal processo passa a ser caracterizado “pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho” (Garcia; Anadon, 2009, p. 70). Portanto, para o/a estudante, essa política de trabalho tem levado muitos professores/as ao seu limite físico e psíquico: “tem muito professor/a doente da cabeça, o que levou a esse professor/a a essa situação? É resultado dessa política de trabalho, que o/a professor/a precisa trabalhar dois turnos para ganhar 4 mil reais, e olha lá se ele ganha isso [...]” (OcupanteSP, 2021).

Em suma, muitos são os fatores que acarretam em violências apontadas pelos/as estudantes, como violência física e psicológica, crítica da opinião pública acerca da atuação dos/das professores/as da rede, falta de perspectiva na ascensão da carreira, entre outros. No entanto, essa não foi a única situação denunciada pelos/pelas estudantes secundaristas; fatores como “estrutura muito precária, sem papel higiênico, sem portas” (OcupanteSP) demonstravam que as escolas estavam com uma estrutura precária para se manter em funcionamento, provocando outras situações que colaboram para o desenvolvimento de outras Violências Curriculares.

[...] A nossa escola era uma escola que não tinha refeitório, [...], a gente lanchava só na hora da entrada e no intervalo também, e era um biscoito com Danone e, às vezes, o biscoito vinha

estragado, o Danone vinha estragado, e aquilo não sustentava. E a pessoa que vinha de noite para escola, por exemplo, tinha gente que vinha do trabalho e estava de barriga vazia e necessitava de uma refeição, e a gente pensava nas pessoas que também não tinham refeição em casa e iam para a escola, às vezes só para comer. Então, a nossa reivindicação veio daí. Também veio pela nossa escola [...], a gente não tinha biblioteca, as nossas salas eram extremamente quentes. Então, era uma precariedade nossa escola. A gente queria reivindicar isso, a gente queria nossos direitos (OcupanteRJ, 2021).

Aí eu estava no terceiro [ano] e a gente já vinha de anos anteriores bem complicados com a falta de professores. [...] E aí, naquele ano, a gente várias vezes foi chamado pela direção da escola, porque como a gente estava no terceiro ano, a gente estava sendo solicitado para fazer rifas a fim de que movimentasse e levantasse algum valor para escola, para ajudar não apenas na formatura, como é comum, mas para questões tipo comprar papel higiênico, ajudar no gás de cozinha. Estava só sendo mandado pelo Estado bolachas e sucrilhos, não era mais feito comida, como era antes. E muitos alunos a gente sabia que a merenda era o alimento que eles iam ter para noite ou até para o dia, estavam nos chamando e pedindo para que a gente ajudasse com isso. Aí, a gente foi se mobilizando e fizemos rifas; na Páscoa a gente tentou levantar dinheiro com apresentações para as turmas, coisas que eram tradicionais na escola (OcupanteRS1, 2021).

Os elementos indicados pelos secundaristas, como falta de refeitório ou de espaço adequado para se alimentar, salas de aula sem portas, banheiros sem papel higiênico, falta de climatizadores, precariedade de parte da estrutura escolar, falta de gás para a cozinha, merenda de péssima qualidade, são alguns exemplos das condições de funcionamento das escolas públicas denunciadas pelos/as estudantes, o que retrata a realidade vivida não só por eles/elas, mas também pela grande maioria de estudantes do Brasil, como expressa o/a estudante OcupanteMG1 (2021): “banheiros que nunca tinham papel higiênico, sem porta também, então é privacidade zero né? Você não tem nenhuma privacidade com aquilo lá dentro [...]”.

Nos mesmos excertos acima, podemos encontrar duas formas de manifestação mais evidentes da Violência Curricular: *violência contra as condições de funcionamento* e *violência contra o patrimônio*. Esses dois tipos de manifestação são mais visíveis aos olhos dos sujeitos que estão nas escolas, pois trata-se de aspectos mais fáceis de serem observados e percebidos pelos/as estudantes, uma vez que integram a dinâmica de funcionamento no dia

a dia. Nesse sentido, a clara falta de recursos e/ou a ausência de materiais básicos para o melhor funcionamento da instituição significam ação de desrespeito do poder público pelo seu próprio patrimônio.

Uma estrutura muito precária e salas de aulas sem ventiladores e ar-condicionado, nada. Tinha goteira no teto, durante as ocupações a gente tinha medo do teto cair, sem espaço de lazer, sem aparelhos para atividades físicas, sem quadras, ginásios, piscina, sem nada (OcupanteRN, 2021).

Para o/a estudante OcupantePE (2021), apesar de muitas escolas disporem de estruturas físicas grandes e adequadas, faltavam recursos para sua manutenção, e isso é uma forma de depredação da escola pública pelo poder público, sendo igualmente uma forma de manifestação de Violência Curricular.

Então a escola era uma escola grande que funcionava nos três turnos. Tinha três pisos, quadra, laboratório, um pátio amplo, bem arborizado, campo de futebol, biblioteca e um excelente refeitório. Apesar de ter tudo isso, ela era depredada; faltava material básico para o funcionamento e a manutenção, tipo, papel higiênico, sabão para lavar as mãos, *toner* para impressão, folha de papel ofício, a biblioteca só era usada quando algum professor queria castigar algum aluno. A gente só conhecia a biblioteca nessas condições (risadas), lá tinha uma sala de computador com vários computadores que quebraram por falta de uso. Estudei três anos na escola e nunca tivemos acesso a essa sala [...] (OcupantePE, 2021).

Nesse contexto, como vimos, o/a estudante OcupanteMG1 (2021) apontou para os riscos que a escola poderia causar à integridade física dos alunos: “eu acho que a construção da escola em si é que não é muito boa porque, quando chove, aqueles corredores lá viram um parque de tombos [...] não dá [...], é muito arriscado com relação a isso, você cair de mal jeito e machucar feio. Tanto lá quanto na quadra”. Como observaram Medeiros, Januário e Melo (2019), independentemente de onde ocorreram as ocupações no ano de 2016, questões como melhoria da qualidade da infraestrutura, alimentação e uma educação de qualidade ganharam contornos igualmente expressivos, pois “a gente viu né, na prática, que a escola não estava boa, faltava muita coisa, papel higiênico, carteira e até cartuchos nas impressoras para imprimir provas ou algum tipo de atividade” (OcupantePE, 2021).

Considerações finais

Neste artigo buscamos compreender o que os/as estudantes de Ensino Médio que participaram das ocupações no ano de 2016 relataram sobre os motivos que os levaram a ocupar as escolas, identificando as razões relacionadas à Violência Curricular por eles/elas vivenciada no Ensino Médio. O argumento central desenvolvido ao longo do texto foi que as ocupações secundaristas também resultaram de anos de Violência Curricular sofrida pelos estudantes de Ensino Médio. Assim, com base nas memórias expressas nas entrevistas realizadas com 12 ex-estudantes ocupacionistas que participaram das ocupações ocorridas em 2016, explicamos que elas não resultaram apenas de condições macropolíticas, ou das medidas impostas pelo governo Temer, mas também de condições e práticas curriculares que se constituíram como Violência Curricular para os/as jovens, ainda que as próprias condições macropolíticas também possam estar inseridas no conceito de Violência Curricular.

O olhar ampliado sobre a Violência Curricular implica reconhecer os mecanismos e os elementos que impedem os sujeitos de alcançar sua vocação para o *Ser Mais*, bem como considerar a resistência dos jovens à Violência Curricular é uma dimensão importante para compreender as ocupações pela perspectiva do currículo. Dessa forma, defendemos que as ocupações secundaristas se configuraram em atos-limite de resistência à Violência Curricular vivida pelos sujeitos na escola, produzindo experiências curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias.

As ocupações secundaristas foram tomadas como resistência à Violência Curricular quando os estudantes expressaram que eles não estavam ocupando apenas para tentar barrar a Medida Provisória 746/2016 da reforma do Ensino Médio, o Projeto “Escola Sem Partido” e a Emenda Constitucional 95. Os/as jovens também ocuparam as escolas para denunciar a Violência Curricular que já vinham sofrendo.

Referências

- AZEVEDO, Ana Paula Lima; LOPES, Samuel Nobre; LOPES, Fátima Maria Nobre. Precarização do trabalho docente na educação básica: causas e consequências. **Braz. J. of Develop.**, v. 5, n. 10, p. 19413-19428. 2019. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/3800/3595> Acesso em: 20 fev. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- FERRARO, José Luís S. Por que ocupar? Resistência, contraconduta e protagonismo estudantil. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 27, p. 86-100, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i27.4880> Acesso em: 12 nov. 2020.
- FREIRE, Ana Maria. Notas explicativas. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014, p. 273-333.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, 2009.
- GIOVEDI, Valter Martins. **Violência Curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Appris, 2016.
- GIOVEDI, Valter Martins. Violência curricular na escola pública: conceitos e manifestações. **Teias**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24368> . Acesso em: 3 mar. 2020.
- GROPPO, Luís Antônio. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPO, Luís Antônio (org.). **O**

movimento de ocupações estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 85-117.

LINHARES, Célia. Anúncio/Denúncia. in: Danilo Romeu Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitzkoski. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 201, p. 45-46.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (Org.). **Ocupar e resistir:** movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019.

MIRANDA, Pauline Vielmo; PEREIRA, Ascísio dos Reis; RISSETTI, Gustavo. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. *In:* II Fórum Internacional de Educação; VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação; XIV Fórum Nacional de Educação e XVII Seminário Regional de Educação Básica. Tema: escola e professor/a: identidades em risco?, 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação [On-line]**, 2016. v. II.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, p. 191-211, 2003.

MORETTI, Cheron Zanini. Resistência. *In:* STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 359-360.

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de; SILVEIRA, Éder da Silva. Violência Curricular e Primavera Secundarista: análise dos Movimentos de Ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 7, p. 303-323, 2020.

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. **Violência Curricular e resistência secundaristas:** memórias, narrativas e experiências de emancipação no Ensino Médio. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2022.

TURBAY JUNIOR, Albino Gabriel; RUBIO, Gedson Cavinatti; MATUMOTO, Fernanda Garcia Velasquez. A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 3, p. 149-158, jul./set. 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retrato da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Recebido em: 10/02/24

Aceito em: 16/07/24

Falconiere Leone Bezerra de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul, é pesquisador do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É docente na rede pública municipal de Educação de Santa Cruz do Sul – RS.

✉ falconiereleone@mx2.unisc.br

 <http://lattes.cnpq.br/0038307174940747>

 <https://orcid.org/0000-0002-5538-4369>

Éder da Silva Silveira

É docente do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), onde integra a linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, sendo líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

✉ eders@unisc.br

 <https://lattes.cnpq.br/9314328600981486>

 <https://orcid.org/0000-0002-1242-2126>