



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL

MARAISA BEZERRA LESSA

**A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DE DIREITOS A PARTIR DAS VOZES
DOS ESTUDANTES DO IFG ÁGUAS LINDAS NO CONTEXTO DA
OCUPAÇÃO DOS SECUNDARISTAS DE 2016**

Brasília

2021

MARAISA BEZERRA LESSA

**A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DE DIREITOS A PARTIR DAS VOZES
DOS ESTUDANTES DO IFG ÁGUAS LINDAS NO CONTEXTO DA
OCUPAÇÃO DOS SECUNDARISTAS DE 2016**

Tese submetida à avaliação da banca como requisito para o título de Doutorado em Política Social no Programa de Pós-graduação em Política Social, da Universidade de Brasília. Área de concentração: Política Social, Estado e Sociedade
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nair Heloísa Bicalho de Sousa

Brasília

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bezerra Lessa, Maraisa
BM299ff A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DE DIREITOS A PARTIR DAS VOZES
DOS ESTUDANTES DO IFG ÁGUAS LINDAS NO CONTEXTO DA OCUPAÇÃO
DOS SECUNDARISTAS DE 2016 / Maraisa Bezerra Lessa;
orientador Nair Heloísa Bicalho de Sousa. -- Brasília, 2021.
207 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Política Social) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Sujeito de Direitos.
3. Educação Não Formal. 4. Ocupações Secundaristas. I. Heloísa
Bicalho de Sousa, Nair, orient. II. Título.

MARAISA BEZERRA LESSA

**A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DE DIREITOS A PARTIR DAS VOZES DOS
ESTUDANTES DO IFG ÁGUAS LINDAS NO CONTEXTO DA OCUPAÇÃO DOS
SECUNDARISTAS DE 2016**

Tese submetida à avaliação da banca como requisito para o título de Doutorado em Política Social no Programa de Pós-graduação em Política Social, da Universidade de Brasília. Área de concentração: Política Social, Estado e Sociedade

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa - Presidente da Banca (orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS)

Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Maria Lúcia Pinto Leal - Membro Interno

Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS)

Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Paulo César Carbonari - Membro Externo

Instituto Superior de Filosofia Berthier (INFIBE)

Prof. Dr. Rafael de Melo Monteiro - Membro Externo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

Profa. Dra. Angela Vieira Neves - Suplente

Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS)

Universidade de Brasília (UnB)

*Dedico este trabalho à estudante Gabriella Borges.
Por representar a força, às vezes invisibilizada, do movimento estudantil, da população
negra, da mulher e da maternidade.
Salve a sua força, Gabi!*

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Profa. Nair Heloísa Bicalho de Sousa por ter trazido à luz meu objeto de estudo e conduzido a orientação de forma leve e amorosa, sempre confiando no meu trabalho.

À Profa. Maria Lúcia Pinto Leal por ter me apoiado nos momentos mais difíceis do Doutorado, dando forças para eu não desistir.

À Profa. Angela Vieira Neves por ter me acolhido de forma tão calorosa no Departamento de Serviço Social e dado excelentes contribuições à pesquisa durante o exame de qualificação.

Ao Prof. Paulo César Carbonari por ter me concedido a honra de aceitar o convite para participar da Banca de Defesa de Tese.

Ao Prof. Rafael de Melo Monteiro, mais que um membro da banca, um amigo, meu principal interlocutor, com quem compartilhei todas as angústias do caminho.

Ao Prof. Renato Bueno Franco por me apresentar a Teoria Crítica e ensinar a importância de ouvir as vozes do objeto na pesquisa científica.

Aos estudantes que estavam no IFG Águas Lindas em 2016, especialmente aqueles que participaram da pesquisa, pois sem eles este trabalho não teria sido possível.

À Melina, um anjo na minha vida durante o Doutorado.

À Lídia, pelas indicações bibliográficas e leituras críticas fundamentais para o trabalho.

À Adriana, uma grande amiga que o Doutorado me deu, embora ainda não nos conheçamos pessoalmente.

Às Almas Gordas, em especial à Barbara, ao Renato e a Fernanda por estarem sempre dispostos a colaborar. À Marina pela escuta quase diária e amizade sincera. Ao Clóvis por ter contribuído com o meu fortalecimento enquanto sujeita de direitos. Ao Marco por me ajudar com a tabulação dos dados dos questionários e a elaboração dos gráficos.

À minha mãe, ao meu pai e ao Claudinho pelo apoio incondicional que tornou possível esta trajetória.

Às amigas e amigos do MOVATE, em especial ao Geraldo, ao Roberto e à Julieta cujas contribuições foram fundamentais para as minhas reflexões sobre o processo de constituição dos sujeitos de direitos.

Às amigas e amigos da SEEDF, em especial ao Mauro por me ensinar tanto sobre a vida, a espiritualidade, a escola e o trabalho em rede.

Às amigas do PRODEQUI/UnB, em especial à Professora Fátima Sudbrack pela confiança e acolhimento de sempre e à Bete por me despertar para a beleza dos gestos simples ocorridos no chão da escola.

Às amigas, amigos e colegas do IFG Águas Lindas. Em especial ao Abílio, à Alice, à Aline, à Ana Clara, à Ana Júlia, à Camila, à Carla, ao Dirceu, ao Eduardo, ao Fábio, à Flávia Araújo, à Flávia Brito, ao Gustavo, ao Lucas, à Lara, ao Yanglely, à Karine, ao Thiago Leite, ao Thiago Anunciação, ao Herick, ao Hélio, ao Marcos e à Mariana por terem contribuído, direta ou indiretamente, em algum momento, com esta tese.

Às amigas e amigos que a Vivendo e Aprendendo me deu. Em especial à Adriana, à Adi, à Binha, à Gabi, à Jéssica, à Renata e ao Paulo por me ensinarem tanto sobre processos democráticos, educação em direitos humanos e estarem presentes na minha vida para além dos muros da escola.

Ao Pedro, meu filho de 8 anos, que em meio a um turbilhão de novas emoções nesse contexto pandêmico, compreendeu a necessidade de finalização dessa tese, aguardando pacientemente meus tempos e ainda me agradando com surpresas e lanchinhos nos momentos mais difíceis do trabalho.

À Renata por todo o acompanhamento emocional e psicológico que me permitiu chegar até aqui sem jamais perder de vista a integralidade do meu ser.

Aos trabalhadores e trabalhadoras da Fraternidade Txai por contribuírem com meus processos de cura e autoconhecimento ao longo dessa jornada.

Por fim, um agradecimento ainda mais especial à Nossa Senhora Aparecida e a toda espiritualidade que esteve comigo, colocando todas essas pessoas em meu caminho e me intuindo para que eu pudesse desvelar meu objeto de estudo.

Com amor,

Maraisa Bezerra Lessa

O sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida.

(Walter Benjamin)

O Trono de Estudar

(Música de Dani Black interpretada por estudantes do IFG Águas Lindas em 2016)¹

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
porque sala de aula essa jaula vai virar

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar

A vida deu os muitos anos de estrutura do humano
À procura do que Deus não respondeu
Deu a história, a ciência, a arquitetura
Deu a arte e deu a cura e a cultura pra quem leu

Depois de tudo até chegar neste momento
Me negar conhecimento é me negar o que é meu
Não venha agora fazer furo em meu futuro,
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
Vocês vão ter que acostumar porque...

Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar

E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo
E perder o sono mesmo para lutar pelo que é seu
Que neste trono todo ser humano é rei
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu
Pra ter escolha tem que ter escola
Ninguém quer esmola, isto ninguém pode negar

Nem a lei, nem estado, nem turista
Nem palácio, nem artista, nem Polícia Militar
Vocês vão ter que me engolir, se entregar
Porque...

¹ Interpretação disponível em: <https://www.facebook.com/uniaodosestudantes/videos/1808235519412667> Acesso em: 31/07/21

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar o processo de formação de sujeitos de direitos a partir da experiência da ocupação do IFG Águas Lindas no contexto do golpe de 2016. Para tanto, utiliza como recurso metodológico a pesquisa documental, questionários e entrevistas e como método a Teoria Crítica, em especial, aquela oriunda da primeira geração da Escola de Frankfurt que utiliza uma perspectiva dialética dos fenômenos sociais, considerando as condições históricas e materiais de produção da existência. Parte do pressuposto de que o processo formativo dos estudantes do IFG Águas Lindas é influenciado pelos projetos políticos em disputa no contexto do golpe de 2016: democrático-participativo, neoliberal e neoconservador. Cada um deles possui uma concepção de educação em direitos humanos e um respectivo projeto educativo que lhe é peculiar, sendo o projeto democrático participativo pautado numa visão dialética de direitos humanos; o projeto neoliberal, sintonizado com a concepção hegemônica de direitos humanos difundida pela Organização das Nações Unidas, especialmente a partir da Conferência de Viena em 1993; e o projeto neoconservador que, a serviço do neoliberal, se pauta numa concepção reacionária e distorcida dos direitos humanos que se constitui como a sua própria negação. À semiformação em direitos humanos propiciada pelo neoliberalismo e à pseudoformação em direitos humanos difundida pelo neoconservadorismo, o projeto político democrático-participativo responde com a formação em direitos humanos. A partir das vozes dos estudantes do IFG Águas Lindas, foi possível perceber que a ocupação do IFG Águas Lindas refletiu esses projetos políticos em disputa presentes na sociedade, constituindo-se como uma experiência não formal e contra-hegemônica de educação em direitos humanos que contribuiu para a emergência de novas subjetividades, intersubjetividades e institucionalidades, que caracterizam o sujeito de direitos no sentido proposto por Carbonari (2007). Além disso, concluiu que a escola, embora concorra com os demais aparelhos privados de hegemonia presentes na sociedade, ainda é preponderante no processo formativo desses estudantes, especialmente se proporcionar a construção de laços afetivos que propiciem o pertencimento e o diálogo no interior da comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Direitos Humanos; Sujeito de Direitos; Educação Não Formal; Ocupações Secundaristas

ABSTRACT

The research aimed to analyze the process of formation of subjects of rights from the experience of the occupation of IFG Águas Lindas in the context of the 2016 coup. Therefore, it uses as a methodological resource documentary research, questionnaire and interviews, and as a method the Critical Theory, especially that derived from the first generation of the Frankfurt School, which uses a dialectical perspective of social phenomena, considering the historical and material conditions of production of existence. It starts from the assumption that the formative process of students at IFG Águas Lindas were influenced by the political projects in dispute in the context of the 2016 coup: participatory democratic, neoliberal and neoconservative. Each of them has a conception of human rights education and a respective educational project that is peculiar to it, being the participatory-democratic project based on a dialectical vision of human rights; the neoliberal project, in tune with the hegemonic conception of human rights spread by the United Nations, especially since the Vienna Conference in 1993; and the neoconservative project which, at the service of the neoliberal, is based on a reactionary and distorted conception of human rights that constitutes its own negation. The democratic-participatory political project responds to the semi-formation in human rights provided by neoliberalism and to the pseudo-training in human rights spread by neoconservatism with training in human rights. From the voices of the students of IFG Águas Lindas, it was possible to observe that the occupation of IFG Águas Lindas reflected these political projects in dispute present in society, constituting itself as a non-formal and counter-hegemonic experience of human rights education that contributed for the emergence of new subjectivities, intersubjectivities and institutionalities, which characterize the subject of rights in the sense proposed by Carbonari (2007). Furthermore, it was concluded that the school, although competing with other private apparatus of hegemony present in society, is still preponderant in the training process of these students, especially if it provides the construction of affective bonds that provided belonging and dialogue within the school community.

KEYWORDS: Education in Human Rights; Subject of Rights; Non-formal Education; School Occupations

RÉSUMÉ

La recherche visait à analyser le processus de formation des sujets de droits à partir de l'expérience de l'occupation d'IFG Águas Lindas dans le contexte du coup d'État de 2016. Par conséquent, on utilise comme ressource méthodologique la recherche documentaire, des questionnaires et des entretiens et comme méthode la Théorie Critique, en particulier de la première génération de l'École de Francfort, qui s'utilise d'une perspective dialectique des phénomènes sociaux, considérant les conditions historiques et matérielles de production de l'existence. On part du principe que le processus de formation des étudiants de l'IFG Águas Lindas est influencé par les projets politiques en litige dans le contexte du coup d'État de 2016: démocrate participatif, néolibéral et néoconservateur. Chacun d'entre eux a une conception de l'éducation aux droits de l'homme et un projet éducatif respectif qui lui est propre, à savoir, le projet démocratique participatif est fondé sur une vision dialectique des droits de l'homme; le projet néolibéral, en phase avec la conception hégémonique des droits de l'homme véhiculée par les Nations Unies, notamment depuis la Conférence de Vienne de 1993; et le projet néoconservateur qui, au service du néolibéral, repose sur une conception réactionnaire et déformée des droits de l'homme qui constitue son propre déni. À la demi-formation aux droits de l'homme offerte par le néolibéralisme et à la pseudo-formation aux droits de l'homme diffusée par le néoconservatisme, le projet politique démocratique-participatif répond par une formation aux droits de l'homme. D'après les voix des étudiants d'IFG Águas Lindas, il fut possible constater que l'occupation d'IFG Águas Lindas a réfléchi ces projets politiques contestés présents dans la société, constituant une expérience non formelle et contre-hégémonique d'éducation aux droits humains qui a contribué à la émergence de nouvelles subjectivités, intersubjectivités et institutionnalités, qui caractérisent le sujet de droits au sens proposé par Carbonari. En outre, on conclut que l'école, bien qu'elle soit en concurrence avec d'autres appareils privés d'hégémonie présents dans la société, reste prépondérante dans le processus de formation de ces étudiants, surtout quand elle permet la construction de liens affectifs qui favorisent l'appartenance et le dialogue au sein de la communauté scolaire.

MOTS-CLÉS: Education aux Droits de L'homme; Sujet de Droits; Education Non Formelle; Occupations d'Étudiants

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEBs	Comunidades Eclesiais de Bases
CEMAB	Centro Educacional Asa Branca
CEAL	Colégio Estadual Águas Lindas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CORAE	Coordenação de Registros Acadêmicos e Estudantis
CPC	Centros Populares de Cultura
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACEB	Faculdade Cenecista de Brasília
FIES	Financiamento Estudantil da Educação Superior
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FIOCRUZ	Fundação Osvaldo Cruz
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis ou Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual, e outras possibilidades de orientação sexual e/ou identidade de gênero
MBL	Movimento Brasil Livre
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MPL	Movimento Passe Livre
NUCEDH	Núcleo de Cidadania, Educação e Direitos Humanos
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDS	Partido Democrático Socialista
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PFL	Partido da Frente Liberal
PMAD	Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGPS	Programa de Pós-graduação em Política Social
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
ReBEDH	Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIDE	Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SESC	Serviço Social do Comércio
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINDÁGUA	Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Purificação e Distribuição de Água e em Serviços de Esgotos
SNDH	Secretaria Nacional de Direitos Humanos
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UDE	União dos Estudantes
UFG	Universidade Federal de Goiás
UJS	União da Juventude Socialista
UnB	Universidade de Brasília

UNE	União Nacional Estudantil
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
VPR	Vem pra rua

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Quantitativo de pessoas que apoiaram e não apoiaram a ocupação	145
Gráfico 2 – Percepções negativas sobre a ocupação	145
Gráfico 3 – Percepções positivas sobre a ocupação	146
Gráfico 4 – Outras percepções sobre a ocupação	147
Gráfico 5 – Identidade étnico-racial	157
Gráfico 6 – Orientação sexual	157
Gráfico 7 – Renda familiar	158
Gráfico 8 – Religião	158
Gráfico 9 – Ensino fundamental	159
Gráfico 10 – Ensino superior	159
Gráfico 11 – Percepção dos estudantes acerca da garantia de direitos para a população negra	161
Gráfico 12 – Percepção dos estudantes acerca da garantia de direitos para as mulheres.....	161
Gráfico 13 – Percepção dos estudantes acerca da garantia de direitos para a população LGBTQIA+	162
Gráfico 14 – Conhecimento dos discentes sobre o Estatuto da Igualdade Racial	163
Gráfico 15 – Conhecimento dos discentes sobre a Lei Maria da Penha.....	163
Gráfico 16 – Conhecimento dos discentes sobre os direitos da população LGBTQIA+	164
Quadro 1 – A concepção de sujeito de direitos a partir das suas dimensões	40
Quadro 2 – Principais condicionantes na formação dos Sujeitos de Direitos.....	91
Quadro 3 – Principais situações problemas enfrentados pelos professores no território de Águas Lindas	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Convite à comunidade e estudantes para debate sobre LGBTfobia.....	134
Figura 2 – Convite à comunidade e estudantes para roda de conversa sobre racismo.....	135
Figura 3 – Convite à comunidade e estudantes para a participação de roda de conversa com o Comitê de Mulheres	136
Figura 4 – Convite à comunidade e estudantes para a semana “Ocupa ENEM”	136
Figura 5 – Convite à comunidade externa para participação em debate sobre mobilidade urbana	137
Figura 6 – Convite à comunidade e estudantes para participação no cine-debate sobre veganismo.....	137
Figura 7 – Convite à comunidade para a participação na oficina de grafite na ocupação	139
Figura 8 – Convite para oficina de percussão	140
Figura 9 - Convite à comunidade para a participação da apresentação do grupo de capoeira Urupê	140

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - IFG Águas Lindas 15 dias após a sua inauguração em abril de 2014.....	120
Fotografia 2 - Estudantes do IFG protagonizando atividade da UDE no Colégio Estadual de Águas Lindas	123
Fotografia 3 - Reunião estudantil no IFG Águas Lindas	125
Fotografia 4 - Manifestação Contra a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241	126
Fotografia 5 - Portaria do IFG Águas Lindas no primeiro dia de ocupação	128
Fotografia 6 - Primeiro dia de ocupação do IFG Águas Lindas	129
Fotografia 7 - Quadro de rotina da ocupação	132
Fotografia 8 - Cartaz com frase "Ocupe sua escola" em manifestação em Águas Lindas....	141
Fotografia 9 - Estudante se manifestam em 3º Ato em Águas Lindas contra a PEC 241	141
Fotografia 10 - Cartaz com frase "Participe da luta pela educação!" em manifestação em Águas Lindas	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
ITINERÁRIO METODOLÓGICO	33
Determinantes teórico-metodológicos	33
Procedimentos metodológicos.....	43
CAPÍTULO 1 – OS DIREITOS HUMANOS NOS PROJETOS POLÍTICOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA: um conceito em disputa	53
1.1 Dos fundamentos às concepções contemporâneas de direitos humanos	55
1.2 Direitos humanos e cidadania no Brasil: entre a dominação e a resistência	63
1.3 Educação em direitos humanos nos dilemas da confluência perversa brasileira	79
CAPÍTULO 2 – DO GOLPE DE 2016 ÀS CONTRARREFORMAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO TEMER: entre continuidades, rupturas e resistências	92
2.1 Da crise orgânica do capital ao avanço do conservadorismo no Brasil.....	98
2.2 Os impactos do golpe de 2016 na educação brasileira durante o governo Temer.....	106
CAPÍTULO 3 – A OCUPAÇÃO DO IFG ÁGUAS LINDAS COMO UMA EXPERIÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	114
3.1 Antecedentes da ocupação.....	119
3.2 A ocupação a partir das vozes do movimento estudantil	127
3.3 A ocupação à luz dos fundamentos da educação em direitos humanos.....	143
CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO IFG ÁGUAS LINDAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS	151
4.1 Breve caracterização do território.....	151
4.2 Caracterização da população pesquisada e suas percepções sobre os direitos humanos a partir da participação na ocupação	156
4.3 Das vozes contrárias à ocupação à autorreflexão crítica das lideranças	164
4.4 Quem forma o sujeito de direitos?.....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE A – Questionário	189
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	199
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista	202

INTRODUÇÃO

Esta tese, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília – UnB, é resultado de reflexões e experiências acumuladas desde a graduação como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Teoria Crítica “Tecnologia, Cultura e Formação”, na Universidade Estadual Paulista – UNESP/*campus* Araraquara, até a atuação como professora de sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, em Águas Lindas de Goiás, durante as ocupações dos estudantes secundaristas em 2016.

Ainda que minha pesquisa de iniciação científica buscasse identificar na obra de Walter Benjamin possibilidades de superação da cultura tradicional burguesa, aquele pessimismo frankfurtiano me causava certo incômodo. Sentia a necessidade de desenvolver projetos interventivos que contribuíssem para a transformação da realidade. Para uma jovem e inexperiente estudante de ciências sociais, aquelas discussões soavam apocalípticas demais. No mestrado, ao analisar a política cultural do Serviço Social do Comércio (SESC) a partir da Teoria Crítica, estas impressões aguçaram-se ainda mais a ponto de decidir pausar a vida acadêmica para buscar outras vivências profissionais.

Após quase um ano desenvolvendo um trabalho informal em Londres, em 2006 realizei o meu primeiro contato com a educação em direitos humanos, após ser selecionada para ser consultora na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na parte de avaliação de programas de educação em direitos humanos junto à Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC). Embora eu fosse contratada para fazer a avaliação em um órgão governamental, naquele período, tanto o serviço público como a educação em direitos humanos apresentavam-se de maneira nebulosa para mim, como um universo ainda a desvendar. Nesta mesma fase, realizei a primeira experiência docente como professora da educação superior, na Faculdade Cenecista de Brasília (FACEB), situada em Ceilândia, região periférica do Distrito Federal (DF).

Em 2009, ingressei como servidora pública na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde anos mais tarde atuei no processo de implantação de uma política de educação em direitos humanos para educação básica. Esta experiência, no período

de 2011 a 2014, como Chefe do Núcleo de Cidadania, Educação e Direitos Humanos (NUCEDH) da SEEDF e articuladora estadual junto ao Ministério da Educação (MEC), incitou uma série de reflexões sobre os limites e as possibilidades da educação em direitos humanos na educação básica, no contexto capitalista neoliberal brasileiro. Observei que a política de educação em direitos humanos fomentada pelo MEC enfatiza o papel de atores como os indivíduos e a sociedade civil na formação da cultura dos direitos humanos, cabendo ao Estado, nas figuras do governo federal e das Secretarias de Educação, propor e fomentar a implantação de projetos e programas de educação em direitos humanos, sem fornecer recursos – humanos e materiais – suficientes e adequados. Foi neste momento que o legado frankfurtiano voltou a fazer todo sentido, especialmente no que se refere à categoria da contradição.

Naquela conjuntura – capitalista neoliberal – percebe-se que a política de educação em direitos humanos ao mesmo tempo em que visava o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, dependendo da correlação de forças sociais presentes, poderia sobrecarregar os profissionais de educação na implementação dessa política, à medida que não fornecia aos profissionais recursos humanos e infraestrutura física necessária para sua efetivação.

Esta reflexão, que se tornou o objeto de pesquisa inicial do doutorado, ganhou ressonância teórica nos estudos de Pereira-Pereira (2008) sobre as perspectivas da política social contemporânea. Segundo a autora, os mecanismos de garantia do bem-estar social – e, por conseguinte, direitos – se dão atualmente de forma mista, por meio do chamado pluralismo de bem-estar, que ao tempo que libera o cidadão da tutela do Estado, nega também suas obrigações na manutenção de direitos básicos da população em nome de uma divisão de responsabilidades entre o mercado (capital), Estado (poder) e a sociedade (solidariedade).

Esta problemática aguçou minhas reflexões sobre as contradições presentes no processo de implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), após relacionar os estudos de Behring e Boschetti (2011) sobre a contrarreforma brasileira ocorrida a partir dos anos 1990 e a história da educação em direitos humanos no Brasil. Para Sacavino (2009), as primeiras experiências de educação em direitos humanos no nosso país, ainda que não tivessem esse nome, foram de natureza contra hegemônica identificadas no período da ditadura militar. A institucionalização de ações nessa área envolvendo os diversos entes federativos começou a ser pensada somente a partir dos anos 1990 com a criação da Secretaria

Nacional de Direitos Humanos (SNEDH) e do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos, cujos principais desdobramentos foram a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Paradoxalmente, para Behring e Boschetti (2011), a década de 1990 é marcada por um retrocesso na luta pela garantia de direitos no Brasil. Segundo as autoras, a universalização de direitos sociais previstos na Constituição de 1988 e as obrigações governamentais na garantia destes direitos foram, aos poucos, sendo substituídas pela privatização, focalização e descentralização, ao transferir responsabilidades para novas modalidades jurídico-institucionais, como o terceiro setor.

Para Sacavino (2009), a partir do ano 2000, se inicia um momento caracterizado pela profissionalização e valorização da educação em direitos humanos, bem como pelo destacado papel das universidades nessa área, por meio da ampliação da oferta de cursos, em níveis de extensão, graduação e pós-graduação. Uma das características dessa fase é a dificuldade de se fazer um recorte entre as iniciativas governamentais e da sociedade civil, pois esse período se configura pela realização de parcerias e ações conjuntas entre Estado e sociedade civil. Nesta mesma década, é publicado o PNEDH que orienta a implementação de uma política pública de educação em direitos humanos, por meio de ações nas áreas de Educação Superior, Segurança Pública, Educação Não-Formal, Mídia e Educação Básica, pautada na partilha de responsabilidades entre governo federal e sociedade civil. Embora desde 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preveja o respeito à dignidade humana como um dos princípios basilares da educação nacional, foi somente a partir do PNEDH que a promoção dos direitos humanos se institucionaliza enquanto política pública de educação fomentada pelo MEC.

O PNEDH constituiu, portanto, um documento de fundamental importância para a luta em prol dos direitos humanos no Brasil. Não obstante, o dia a dia numa Secretaria de Educação revelou que a falta de estrutura física na escola, a sobrecarga de trabalho dos profissionais de educação e a ausência de uma rede intersetorial estruturada que garantisse direitos sociais básicos à comunidade escolar dificultam o processo de implementação da educação em direitos humanos enquanto política pública, carecendo de análises críticas sobre as condições para o desenvolvimento dessas ações na dinâmica da sociedade capitalista. A partir desta problemática

levantada ao longo da minha trajetória na SEEDF, a educação em direitos foi se desnudando para mim enquanto um objeto de pesquisa repleto de contradições.

Em 2014, ao ingressar como professora de sociologia em um *campus* ainda em fase de implantação do IFG, no entorno goiano do Distrito Federal, tive a oportunidade de observar este objeto de estudo sob outro ângulo: os estudantes de uma escola pública, situada na periferia de Goiás e de Brasília. Uma instituição federal, cuja estrutura administrativa, pedagógica e organizacional se equipara às universidades públicas, com o diferencial de ofertar desde cursos de formação inicial, básica e tecnológica, passando por ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) à educação superior. O IFG possibilitou, para uma população historicamente marginalizada, o acesso a uma educação pública de qualidade que, ao tempo em que atende aos interesses do capital de reprodução da força de trabalho, pode contribuir para a efetivação dos direitos sociais e para a formação da consciência crítica dos estudantes.

No que se refere à educação em direitos humanos, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG prevê a “inclusão da temática dos direitos humanos [...] no currículo dos cursos, conforme estabelecem as novas diretrizes curriculares da educação básica de nível médio, Resolução CNE/CEB nº 2/2012”. Na prática, embora não haja uma política institucional de formação para os professores ou o incentivo aos direitos humanos no currículo escolar, o IFG possui mecanismos de apoio aos servidores que queiram desenvolver atividades pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para estas temáticas. Este novo contexto, se de um lado, reforçou minhas hipóteses acerca das fragilidades dos processos de implementação da educação em direitos como política pública institucional inserida na dinâmica social capitalista; de outro, promoveu novos olhares sobre a educação em direitos humanos na escola, não apenas como um fenômeno contraditório, mas também complexo e multideterminado por condicionantes internos e externos à comunidade escolar.

Em 2016, no contexto do golpe jurídico-parlamentar e midiático brasileiro, os direitos humanos foram fortemente ameaçados por um fenômeno conhecido como avanço da *onda conservadora* no Brasil, disseminada com o apoio dos pastores evangélicos, dos meios de comunicação de massa e das agências de difusão de material ideológico norte-americanas. Este fenômeno, entendido como um *processo estrondoso de crescimento da direita reacionária pautada na radicalização do neoliberalismo e na defesa de bandeiras contrárias aos direitos*

humanos das minorias sociais, reverberou na escola pública, por meio do projeto de emenda constitucional que congela por vinte anos os investimentos na educação; da Reforma do Ensino Médio que retirou a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia e flexibilizou o currículo escolar acentuando as desigualdades educacionais; e da tentativa de implementação do projeto de lei da Escola sem Partido. Este último buscava criminalizar os professores que tentavam promover um debate crítico e politizado de temas relacionados aos direitos humanos, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade na escola.

Se, de um lado, a onda conservadora em ascensão constituiu-se como um momento em que o direito à educação pública e de qualidade das populações menos favorecidas foram severamente atacados no Brasil; por outro lado, tais ataques se constituíram como um estopim para a ampla discussão e mobilização social envolvendo profissionais da educação e estudantes universitários e secundaristas em defesa da manutenção dos direitos conquistados na Constituição de 1988, especialmente no que se refere à educação.

Nesta conjuntura, o IFG Águas Lindas foi a primeira escola do Centro-Oeste a ser ocupada por estudantes secundaristas com apoio, inclusive, da maioria dos servidores, que deflagraram greve em apoio ao movimento estudantil. Embora o termo direitos humanos fosse raramente utilizado naquele momento, entende-se a ocupação estudantil como uma genuína experiência de educação em direitos humanos, pois por meio de uma organização dos próprios estudantes, suscitou um amplo debate sobre os direitos sociais da classe trabalhadora, das mulheres, dos negros e das populações de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e mais (LGBTQIA+) na escola.

Vale destacar também o papel mobilizador do movimento estudantil e do comando de greve de Águas Lindas junto às outras escolas, entre elas o Instituto Federal de Brasília (IFB) e a rede pública de ensino do DF. No caso das mobilizações estudantis, foi possível perceber a invisibilidade de Águas Lindas se comparada às outras escolas ocupadas. Embora tenha sido uma das primeiras escolas a ocupar, ela não apareceu nos meios de comunicação de massa e foi desocupada por decisão dos próprios estudantes em virtude de questões internas da organização estudantil. O que pode ser explicado pelo apoio dado por alguns servidores e membros da gestão do *campus* ao movimento ou pela falta de importância dada à Águas Lindas de Goiás pelo poder público e meios de comunicação de massa, mais centrado no Distrito Federal.

Um pequeno grupo de docentes realizou algumas tentativas de boicotes à greve de servidores, intimidação e perseguição aos alunos nas manifestações políticas. Estes fatos, aliados aos conflitos internos da organização estudantil e de servidores, geraram uma série de tensões. Enquanto alguns alunos criticaram o movimento estudantil sob a justificativa de que as ocupações feriam os seus direitos individuais, outros viram nas mobilizações uma grande oportunidade de aprendizado sobre participação democrática e desenvolveram uma consciência crítica acerca das diversas formas de violações de direitos pelas quais passam as populações em situação de vulnerabilidade, reconhecendo-se enquanto sujeitos de direitos.

Para a análise do objeto de pesquisa desenhado inicialmente na SEEDF, a experiência destes estudantes revelou indícios de que, para além das orientações curriculares difundidas pelo MEC, a educação em direitos humanos não se limita ao território escolar, mas tem nele um importante espaço de discussão dos projetos político-ideológicos na sociedade capitalista. O que chamou atenção neste cenário foi que estudantes da classe trabalhadora, com as mesmas possibilidades educacionais curriculares no ensino médio, compreenderam e vivenciaram de formas diferentes os processos de lutas pela garantia de direitos. Entende-se que dentro desta classe trabalhadora há uma certa heterogeneidade, que pode explicar as diferentes leituras sobre a ocupação e os direitos humanos. Entre os estudantes, alguns tinham uma condição socioeconômica mais elevada, tal como filhos de servidores públicos, por exemplo, se comparada a outros cujos responsáveis eram trabalhadores informais. Eles tiveram a possibilidade de acesso às mesmas atividades acadêmicas no IFG, no entanto, os seus lugares sociais podem ter influenciado nesse processo.

Observamos, também, que a escola concorreu com outros agentes – como a família, a igreja, os meios de comunicação de massa e as mídias sociais – no processo de formativo em direitos humanos. No entanto, havia estudantes filhos de pastores evangélicos que romperam com a família para aderir à ocupação – alguns iam escondidos dos pais –, outros que participaram para criticar a estratégia de mobilização, e ainda aqueles que nem se aproximaram por concordar com as propostas governamentais. Esta realidade nos leva a crer que a pluralidade de experiências vivenciadas no interior de cada uma das instituições sociais com as quais os estudantes conviveram ao longo da vida podem ter influenciado de formas diferentes o processo de formação como sujeitos de direitos.

A questão que mais inquietante a partir de então concentrava-se em apreender como se desenvolve a educação em direitos humanos, não na perspectiva da política pública de educação básica, mas do sujeito de direitos que, em última instância, é o destinatário desta política. Como fio condutor deste trabalho, estão as seguintes **perguntas norteadoras**: Por que alguns estudantes do IFG Águas Lindas compreenderam a importância da ocupação como estratégia de luta pelo direito à educação e outros entenderam como uma ameaça a este mesmo direito? Quais os condicionantes históricos e sociais interferiram nesse processo? Qual foi a importância da ocupação para o itinerário formativo desses estudantes? Seria possível afirmar cientificamente, com base nos conhecimentos acumulados na área, que a ocupação do IFG Águas Lindas foi uma genuína experiência de educação em direitos humanos?

Com base nestas perguntas, problematizadas a partir do chão do IFG Águas Lindas, delineou-se um novo **objeto de estudo**: o processo de formação dos estudantes do IFG Águas Lindas como sujeitos de direitos a partir da experiência da ocupação de 2016. Teve como ponto de partida compreender criticamente porque estudantes com as mesmas oportunidades educacionais no Ensino Médio vivenciaram de formas tão diferentes os processos de lutas pelo direito à educação no contexto do golpe de 2016 e quais os impactos dessas vivências em seus processos formativos.

Esta **problemática** foi construída, de modo preliminar, com base no conjunto de cinquenta e cinco trabalhos realizados por estudantes durante a primeira aula de sociologia, após o retorno das atividades acadêmicas com o fim da ocupação e da greve. A fim de dar início ao conteúdo sobre movimentos sociais a partir da experiência vivida pelos estudantes, esta atividade propunha que eles escrevessem uma redação que abordasse os aspectos positivos e negativos do movimento estudantil daquele período. Entre eles, vale destacar alguns trechos² de estudantes favoráveis e desfavoráveis à ocupação:

O movimento grevista/ocupação contra os ataques a áreas sociais pelo atual presidente [Temer] foi muito importante para mostrar aos governantes que o povo sabe lutar por seus direitos e não aceitam qualquer retrocesso. Vários aspectos positivos podem se destacar no período de greve/ocupação, por exemplo: politização de alunos, servidores e comunidade que foi muito importante para lutar. Aproximação da comunidade externa com os docentes e principalmente com os discentes. Vários

² Importante registrar de antemão, conforme explicitado no Itinerário Metodológico, que todos os relatos apresentados ao longo desta tese preservam o anonimato dos estudantes, por meio de nomes fictícios.

debates foram promovidos, que talvez tendo aulas “normais”, não aconteceriam como por exemplo o debate LGBT e sobre preconceito racial semi-mascarado na sociedade atual. A criação de coletivo (LGBT e feminino) foi outro ganho do movimento paredista/ocupação, tendo em vista que tais vão ficar permanente no *campus* construindo um ambiente mais tolerante e igualitário. Os aulões titulados de OcupaPas e OcupaEnem foram importantes para quem ia fazer vestibulares, além de propiciar espaço para outros docentes que não são do nosso *campus*. A relação de cooperatividade, de certa forma, foi uma das maiores conquistas dos alunos que participaram do movimento e a conquista da reforma do bloco administrativo e acadêmico foi outra grande conquista. Visitas realizadas a outros *campus* foram necessárias para conhecermos a realidade dos outros e vermos como iríamos nos colocar diante o atual cenário. O reconhecimento que recebemos de todo o Brasil por ter sido a 2ª escola do Brasil e a 1ª do Centro-Oeste a ser ocupada influenciando 14 *campus* da rede federal a entrar e lutar, dentre elas uma em Roraima e duas em Rondônia e alguns *campus* do IFB. (GROOVE)

Apesar de não ter participado do movimento estudantil e da ocupação do *campus*, eu vejo tais ações como de extrema importância no amadurecimento político dos alunos. Além de ser uma demonstração de insatisfação e de luta pelos direitos a ocupação contribuiu trazendo uma aprendizagem prática muito positiva para os discentes que passaram a entender melhor o contexto político e social do país em que vivem e como os movimentos sociais são importantes para garantir que a voz da população seja ouvida. Como pontos negativos trago apenas a insatisfação pelo movimento não ter alcançado todos os objetivos como a derrubada da PEC 241 e da MP do ensino médio, embora tenham havido sim conquistas. Acredito que a ocupação deixou muitos legados para o nosso *campus*, como a criação de coletivos estudantis (coletivo de mulheres e LGBT) e também o próprio comitê de mobilização que agora está muito mais articulado. As discussões ocorridas durante o período de ocupação foram preponderantes na formação social de muitos alunos. Em suma, imagino que todos que puderam participar saíram do movimento como pessoas mais críticas e articuladas. (JULIA)

No início, quando a notícia da PEC 55 (antiga 241) se espalhou, os alunos ficaram perplexos com o novo projeto apresentado, reunindo-se para fazer assembleias e pensar em um modo de combater isso tudo. Eu era a favor de tudo, tinha várias ideias, achava um absurdo o governo “abusar” dos pobres dessa maneira e estava pronta pra protestar e pro que viesse. Com isso, surgiu a ideia da ocupação, passamos alguns dias juntando alimentos, materiais para organizar tudo e no dia 03 de outubro, iniciou o nosso movimento. Vinha quase todos os dias, ajudava limpando a escola e participando de assembleias e comitês. Os dias foram passando e fui percebendo que tudo isso estava sendo “inútil” nos fazendo perder dias e dias de aulas que seriam necessárias para os vestibulares que estavam por vir (PAS, ENEM), fazendo a escola perder seu prestígio (dá pra perceber pelos poucos inscritos para fazer a prova) e sem contar a formatura que teve de ser adiada por conta dos movimentos. Percebi que a PEC, MP não são tão ruins assim, tem seus lados negativos, mas também tem várias coisas positivas, claro que vai desfavorecer os pobres, mas quem é que sai ganhando sempre, né? Acho muito boa a iniciativa por parte dos estudantes de todo o Brasil, mas devemos pensar em estudar mais, em se esforçar pra ter um bom futuro, com boas condições e não perder meses de sua vida lutando por algo que nem sempre vai ser conquistado. O mal de brasileiro é achar que só porque é pobre, tem que abaixar a cabeça e se fazer de coitado colocando culpa no governo (claro, que em parte é culpa dele) mas tem que levantar a cabeça e ir estudar, porque oportunidade tem sim! (MARIO)

Eu acredito que movimentos sociais em grande parte são anti-democráticos e redutos de elementos ruins, além do perigo que os componentes podem vir a sofrer, ainda há o sentimento de não democracia dos estudantes e não liberdade de expressão. Uma ocupação fere os direitos individuais de todo ser dentro de um espaço público de ensino, fere o desejo à educação que todos podem ter e mesmo tendo uma causa justa, não é viável nem efetiva. (ANTÔNIO)

A análise de conteúdo das redações permitiu perceber outras questões fulcrais para a problematização e construção do objeto de estudo, a saber: 1) a presença de forças sociais em disputa no interior da ocupação; 2) os discursos voltados para a criminalização dos movimentos sociais, a valorização da meritocracia e os direitos individuais em detrimento aos sociais e coletivos; 3) a mudança de colegas de escola, atraso do ano letivo, interferência da comunidade externa, centralização das decisões e episódios de furtos como aspectos negativos da ocupação; 4) a importância do apoio dos servidores e da comunidade para a realização da ocupação; 5) os discursos tanto de indignação como de apoio às medidas educacionais do governo Temer; 6) a realização de experiências formativas em temáticas relacionadas aos direitos humanos; 7) os discursos voltados para a importância das lutas dos movimentos sociais; e 8) o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos históricos. Além disso, após a ocupação percebeu-se uma significativa mudança no comportamento dos estudantes, que passaram a se organizar em coletivos, estavam mais livres para expressar as sexualidades, soltar os cabelos *blacks*, reivindicar direitos feministas e manifestar-se contra indícios de assédios e perseguições políticas ocorridas dentro do campus.

A partir da análise dessas redações e da experiência como professora de sociologia no IFG de Águas Lindas, foi possível inferir que a ocupação estudantil foi um movimento social formativo, heterogêneo, conflituoso e repleto de contradições. Embora houvesse divergências quanto à necessidade da ocupação, nenhum estudante questionou a importância do direito à educação. Se, para alguns, a ocupação era compreendida como estratégia de luta pela garantia do direito social à educação pública e de qualidade, para outros, ela representava uma ameaça a este mesmo direito, entendido como ferido pela paralisação das atividades escolares, rumores de depredação do patrimônio público e episódios de furtos.

A questão que se levantava, a partir dessa problemática, estava em investigar os motivos de alguns estudantes compreenderem a ocupação como estratégia de luta pelo direito à educação e outros entenderem como uma ameaça a este mesmo direito, ou seja, quais

condicionantes históricos e sociais em disputa interferiram no processo formativo desses estudantes. Para além disso, vislumbrava-se a necessidade de analisar a ocupação como uma experiência não-formal de educação em direitos humanos e a sua importância para o itinerário formativo dos estudantes. Com o intuito de responder a estas questões, a pesquisa foi construída teoricamente em torno do processo de formação do sujeito de direitos no sentido proposto por Carbonari (2007), utilizando-se também das contribuições de Magendzo (2006), Freire (2018) e Adorno (2006) para a sistematização da metodologia e reflexão acerca dos resultados.

Conforme retrospectiva realizada por Costa e Miranda (2014), a categoria sujeito de direitos é uma preocupação histórica da modernidade. Foi expressa pela primeira vez em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em resposta às atrocidades ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial. No entanto, as raízes desta Declaração remontam várias abordagens que variam desde a tradição judaico-cristã até as primeiras declarações de direitos dos movimentos revolucionários dos fins do século XVIII, como a Declaração de Direitos da Virgínia, de 1776, e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, segundo esta última “todos os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”. Estas declarações, embora oriundas de contextos distintos, sendo a primeira dos Estados Unidos e a segunda da França, têm em comum o fato de evocar o direito natural de liberdade contra os Estados absolutistas, em favor de uma nova soberania nacional em que os direitos individuais – como a propriedade privada – fossem resguardados dos abusos do rei.

Neste contexto, emerge a noção do indivíduo como sujeito abstrato, dotado de direitos naturais e universais. Com o passar do tempo,

A noção de uma sociedade composta por indivíduos, sujeitos abstratos, isolados na sociedade rapidamente foi questionada. O sujeito universal de direitos humanos, que concretamente era o homem, branco e proprietário foi questionado por inúmeros grupos sociais principalmente trabalhadores, negros e mulheres que aos poucos ampliaram o leque dos sujeitos dos direitos humanos. Não sem retrocessos ou questionamentos. (COSTA; MIRANDA, 2014, p. 185)

Ainda segundo Costa e Miranda (2014), a Declaração Universal dos Direitos Humanos inaugura as bases para uma concepção contemporânea de direitos humanos no qual o sujeito de direitos é entendido – não mais como indivíduo – como pessoa humana. Sem abandonar as tradições anteriores, o referido documento buscou harmonizar os ideais de liberdade, igualdade

e fraternidade, rompendo com o sujeito abstrato separado da sociedade, para torná-lo parte constitutiva da sociabilidade em que está inserido, transformando-a e sendo modificado por ela.

No Brasil, a noção de sujeito de direitos aparece pela primeira vez na Constituição de 1988, fundamentada no respeito à dignidade da pessoa humana e no exercício da cidadania por meio da garantia dos direitos civis, políticos e sociais a todos os brasileiros, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo e quaisquer outras formas de discriminação. Entretanto, é possível afirmar que ainda existe um profundo hiato entre a garantia institucional e a efetivação desses direitos, de modo que parcela significativa da população tem seus direitos cotidianamente violados, até mesmo pelo próprio Estado que deveria lhe proteger. Embora todos sejam considerados sujeitos de direitos do ponto de vista formal, reconhecer-se como tal e conscientizar-se como tal no sistema capitalista de exploração e dominação, que naturaliza as violações de direitos, é um processo ainda mais difícil, profundo e com grande potencial libertador. É sobre este fenômeno - a constituição dos sujeitos de direitos - que pretendemos nos debruçar.

Conforme explica Carbonari (2007), a partir de Dussel (2000), o sistema produz vítimas, pessoas a quem é negado o direito de existir com dignidade, pois lhe são retiradas a oportunidade de usufruir direitos fundamentais que garantam a sua existência material, a identidade cultural, a participação da vida política, a produção e a reprodução de corporeidade. Segundo o autor,

A violação dos direitos humanos produz vítimas. [...] Vítima é aquele ser que está numa situação na qual é inviabilizada a possibilidade de produção e reprodução de sua vida material, de sua corporeidade, de sua identidade cultural e social, de sua participação política e de sua expressão como pessoa, enfim, da vivência de seu ser sujeito de direitos. À luz dos direitos humanos, vítima é um ser de dignidade e direitos cuja realização é negada (no todo ou em parte). É, portanto, agente (ativo) que sofre (passivamente) violação. Nesta perspectiva, compreender a vitimização é mais do que descrever desde fora. É compreender desde a relação de reconhecimento de uma alteridade negada que, como presença distinta, denúncia e não se contenta somente em ser reduzida ao que está posto, ao mesmo. Sem o reconhecimento da dignidade do outro sujeito, vítima, como um ser vivente, um sujeito ético, um sujeito de direitos, toda a abordagem do processo de vitimização poderia redundar, em certo sentido, em paternalismo reprodutor da situação de vitimização. (CARBONARI, 2007, p. 170)

Para Carbonari (2007), constituir-se como sujeito de direitos implica em compreender este processo de vitimização, por meio do reconhecimento das violações pelas quais passou

individualmente e enquanto classe ou grupo social. Não se trata de uma abstração formal, mas sim de uma construção real e relacional de novas subjetividades, intersubjetividades e institucionalidades dadas na relação com o outro e colocando-se no lugar do outro.

Os direitos, assim como o sujeito de direitos, não nascem desde fora da relação; nascem do âmago do ser com os outros. Nascem do chão duro das interações conflituosas que marcam a convivência. Mais do que para regular, servem para gerar possibilidades emancipatórias. (CARBONARI, 2007, p.177)

Assim, a categoria sujeito de direitos no sentido proposto por Carbonari (2007) foi construída com base nas reflexões deixadas na obra de Paulo Freire, especialmente na obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1974, onde o autor buscou compreender o processo de libertação da pessoa humana das condições de opressão – e, por conseguinte, vitimização, para usar a terminologia de Carbonari – em que estão inseridas.

Também aproximando-se de Freire, Carbonari (2009) parte do entendimento de que educação e direitos humanos são conceitos em disputa entre diferentes perspectivas teóricas e projetos societários. Com base nas teorias críticas da educação e dos direitos humanos, para Carbonari (2009) tanto a educação como os direitos humanos se fazem na história, nas relações, no conflito e visam a transformação social. Dessa perspectiva, a educação, centrada na humanização integral do ser humano, não se faz somente na escola. Os direitos humanos, pautados nas lutas pela dignidade humana, não se restringem ao arcabouço jurídico-institucional. De modo que a escola e as legislações constituem-se como elementos importantes, porém insuficientes para a consolidação de processos educativos libertadores e para a efetivação dos direitos humanos, respectivamente. Referindo-se aos direitos humanos e à educação, o autor defende que:

[...] direitos humanos estão sendo gestados permanentemente pelos diversos sujeitos sociais em sua diversidade. Aquilo que resta reconhecido nos textos legislativos, nas convenções, nos pactos, nos tratados, é a síntese possível, circunstanciada ao momento histórico, mas que se constitui em parâmetro, em referência, fundamental, mesmo não sendo o fim último da luta em direitos humanos. A construção dos direitos humanos se faz todo dia, se faz nas lutas concretas, se faz nos processos históricos que afirmam e inovam direitos a todo o tempo. (CARBONARI, 2009, p. 146)

A escola é um lugar social no qual se estabelecem relações educativas específicas e fundamentais para a formação do humano. Mas, ela não é o único lugar, talvez não seja – hoje em dia – sequer o mais determinante. Como lugar de educação, a escola

abre acesso ao conhecimento humano, mas não o esgota. É a vida educativa, formada e forjada nos mais diversos espaços educacionais, que sela aprendizagens. (CARBONARI, 2009, p. 147)

Com base nestas concepções, Carbonari (2009) define a educação em direitos humanos como um processo educativo humanizador, permanente, global e continuado, ocorrido dentro ou fora da escola, com vistas à formação de sujeitos de direitos que contribuam para a superação das violações e a construção de uma nova cultura pautada nos direitos humanos. Nas palavras do autor:

Educar e educar-se em direitos humanos é humanizar-se e pretender humanizar as pessoas e as relações. Isto porque os processos de educação em direitos humanos tomam cada ser humano desde *dentro* e por *dentro*, em relação com os outros. [...] a educação em direitos humanos, mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos direitos humanos (nova institucionalidade e nova subjetividade). Este é o sentido profundo da educação em direitos humanos. (CARBONARI, 2009, p. 141)

Portanto, o sujeito de direitos não está restrito às garantias formais previstas no arcabouço jurídico internacional e nacional, tal como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal, segundo as quais todos nascem iguais em dignidade e direitos com acesso a saúde e bem-estar sem qualquer distinção. Constituir-se como sujeitos de direitos implica na construção de uma nova subjetividade que permita sair do estado de vitimização que nega as condições materiais e imateriais de existência com dignidade para a maioria da população.

Com base na teoria política gramsciana, parte-se do entendimento de que o processo de constituição dos sujeitos de direitos é condicionado por forças sociais em disputa por hegemonia e consenso no âmbito da sociabilidade capitalista, constituindo-se como um processo formativo dialético e multideterminado pelas condições estruturais e superestruturais presentes no referido contexto histórico. Trata-se de um movimento que ocorre no terreno da sociedade civil, ou seja, nos aparelhos privados de hegemonia como a escola, a igreja, os meios de comunicação de massa, protagonizado pelos chamados intelectuais orgânicos como os professores, as lideranças religiosas, os jornalistas e demais representantes de interesses de classes ou grupos sociais específicos. Embora tenha na escola a possibilidade de espaço privilegiado para se desenvolver, a formação do sujeito de direitos se dá por meio de processos

educativos ocorridos tanto no âmbito da educação formal, como não formal e informal, de maneira contínua, porém não linear, heterogênea e contraditória.

O **objetivo geral** desta tese concentra-se em compreender o processo de formação dos sujeitos de direitos no contexto de correlações de forças sociais em disputa no período do golpe de 2016, a partir da ocupação dos estudantes secundaristas do IFG de Águas Lindas como uma experiência formativa de educação em direitos humanos. Para tanto, delineou-se os seguintes **objetivos específicos**:

- 1) Analisar os direitos humanos e a educação em direitos humanos como categoria em disputa, presente em projetos políticos antagônicos na sociedade brasileira e capazes de incidir contraditoriamente nos processos formativos dos indivíduos;
- 2) Contextualizar historicamente o cenário político do golpe de 2016 e as medidas governamentais de ataque ao direito à educação no governo Michel Temer, relacionando-os com os projetos políticos presentes na sociedade brasileira;
- 3) Reconstruir a história da ocupação estudantil do IFG de Águas Lindas a partir das vozes dos estudantes matriculados em 2016 e analisá-la como uma experiência de educação em direitos humanos capaz de promover a formação de sujeitos de direitos;
- 4) Investigar os motivos de alguns estudantes terem sido contrários à ocupação e quais aparelhos privados de hegemonia foram determinantes no processo de formação dos estudantes enquanto sujeitos de direitos.

O trabalho teve como pano de fundo o avanço do conservadorismo no Brasil que ganhou maior expressividade no golpe de 2016 e trouxe uma série de retrocessos e ameaças aos direitos civis, políticos e sociais conquistados com a Constituição de 1988. Entre eles, está o direito à educação pública e de qualidade que já era historicamente negado à maioria da população brasileira. Entendido com um direito universal, respaldado por um conjunto de documentos nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição da República Federativa Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, a educação é vista como uma ferramenta indispensável para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o fortalecimento do respeito aos direitos humanos, às liberdades individuais, a promoção da tolerância entre os povos e a

construção da cultura da paz. Assim, a educação é entendida como um direito humano fundamental que possibilita o acesso a todos os demais direitos.

Entretanto, na perspectiva histórico-crítica-dialética de compreensão dos fenômenos sociais a qual ancora-se este trabalho, a educação é um processo por meio do qual é possível reproduzir, desvelar e negar a ideologia dominante, mantendo as condições de opressão, reforçando-as ou libertando-se delas. O direito à educação carrega, portanto, esta contradição: ao tempo que contribui para a produção da força de trabalho e a reprodução da ideologia dominante no âmbito da sociabilidade capitalista, se apresenta como condição fundamental para a constituição de sujeitos de direitos capazes de se libertar das condições de exploração e dominação que vivenciam cotidianamente e transformar a realidade social em que estão inseridos.

Freire (2019a), ao refletir sobre o direito à educação e a educação em direitos humanos, também nos traz questões interessantes acerca dessas contradições. A primeira refere-se ao fato de que a educação como um direito universal é negado à grande maioria da população. Cabe ponderar, no entanto, que o autor realizou essa reflexão no final da década de 1980 à luz da realidade vivida durante a ditadura militar e o processo de abertura política. De lá para cá houve avanços consideráveis no que se refere ao direito à escolarização, porém não o suficiente para reverberar na universalização do acesso à educação. A segunda, mais diretamente relacionada ao objeto de estudo deste trabalho, refere-se à politicidade da educação que nega a possibilidade de uma prática educativa neutra e exige uma postura de coerência entre a opção política do educador e seu exercício docente. Em suas palavras,

A politicidade da educação demanda veementemente que o professor e a professora se assumam como políticos, que se descubram no mundo como um político e não como um puro técnico ou sábio, porque também o técnico e o sábio são substantivamente políticos. A politicidade da educação exige que o professor se saiba, em termos ou a nível da sua prática, a favor de alguém ou contra alguém, a favor de um sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade. Por isso, então que a natureza política da educação exige do educador que se perceba na prática objetiva como participante a favor ou contra alguém ou alguma coisa, a politicidade exige do educador que seja coerente com esta opção. (FREIRE, 2019a, p. 35)

Com base nesta reflexão, Freire (2019a) prossegue afirmando que o professor tem o direito de ser progressista ou reacionário, desde que seja competente e coerente com o seu posicionamento político-ideológico:

[...] o professor tem o direito de ser reacionário, porque pode ter a sua opção em favor da estabilização do *status quo*. O professor reacionário está absolutamente convencido de que as coisas como andam por aí estão ótimas. Mas evidentemente que estão ótimas, eu concordo, para um certo tipo de gente, inclusive para este professor hipotético que eu falo agora. Felizmente a maioria dos professores brasileiros está noutra onda. Mas o professor reacionário tem que ser coerente com a sua opção reacionária, com a sua postura ideológica, então obviamente que, a este professor ou a esta professora, a frase educação em direitos humanos têm a ver com a educação da classe dominante, lutando para preservar as condições materiais da sociedade que aí está, para que a classe dominante, reproduzindo a sua ideologia e o seu poder, através da educação, preserve o seu poder político e econômico. [...] Aliás, num parênteses, eu diria que possivelmente só aí podem os dois coincidir, o professor reacionário e o professor progressista, ambos tem que ser competentes, têm que ensinar realmente. (FREIRE, 2019a, p. 36)

No campo da educação em direitos humanos, esta reflexão do autor se desdobrou na seguinte afirmação com a qual a autora desta tese compactua completamente:

[...] a mesma temática, Educação em Direitos Humanos, soa de forma diferente, de acordo com a postura, com a compreensão política, ideológica, do professor. Dizer isso é como se eu estivesse, em certo sentido, ferindo esse sonho fantástico desses jovens intelectuais que trabalham e lideram todo esse movimento, quando se lançam numa campanha fantástica de educação em direitos humanos. Não. Com o que eu digo eu não diminuo em nada a necessidade de se pôr em prática esse projeto. Eu acredito também nele. A única coisa que quero dizer é que haverá inteligências diferentes desse projeto, que podem ser explicadas à luz da opção política dos educadores. Enquanto o professor elitista orienta a educação como uma espécie de freio para as classes populares e de crescimento para os representantes da elite, um educador progressista, necessariamente, não pode caminhar assim. Portanto, a visão ou compreensão dos direitos humanos e da educação dependem de como eu me vejo no mundo, depende de com quem eu estou, a serviço de quem e a serviço de que eu sou educador. (FREIRE, 2019a, p. 37-38)

Em sintonia com as reflexões apontadas, a pesquisa parte do entendimento de que a educação em direitos humanos é um conceito polissêmico (CANDAU, 2007), presente nos diferentes projetos políticos em disputa no contexto do golpe de 2016, que incide na formação dos estudantes como sujeitos históricos, influenciando contraditoriamente sua forma de pensar, estar e agir no mundo. Para realizar esta discussão, o trabalho está estruturado em quatro capítulos, além do Itinerário Metodológico, das Considerações Finais e desta Introdução.

O primeiro capítulo apresenta os fundamentos teórico-filosóficos dos direitos humanos, a história dos direitos humanos no Brasil e os projetos políticos em disputa na sociedade brasileira a partir da Constituição de 1988, situando a educação em direitos humanos no interior deles. O segundo, analisa o golpe de 2016 e as contrarreformas educacionais do governo Michel Temer com base em pesquisadores de inspiração gramsciana e relacionando com os projetos políticos presentes no referido momento histórico. Estes dois primeiros capítulos apresentam a educação em direitos humanos no quadro de correlação de forças sociais em disputa que incidem sobre a constituição do sujeito de direitos.

Os capítulos seguintes apresentam os resultados do trabalho de campo, relacionando-os, na medida do possível, com os projetos políticos em disputa apresentados anteriormente. O terceiro, analisa a ocupação do IFG Águas Lindas como uma experiência contra-hegemônica e não formal de educação em direitos humanos, a partir das vozes de estudantes egressos do IFG Águas Lindas.

O quarto capítulo procura compreender o processo de constituição do sujeito de direitos, dando voz aqueles que declararam não apoiar a ocupação. Para tanto, apresenta uma breve caracterização do território de Águas Lindas de Goiás, o perfil dos estudantes matriculados no IFG em 2016, as percepções gerais desses estudantes sobre os direitos humanos com foco nas questões de raça/cor, gênero e diversidade, as vozes contrárias à ocupação, a autorreflexão crítica dos participantes do movimento estudantil e os principais aparelhos privados de hegemonia que influenciaram o processo formativo desses sujeitos, tentando estabelecer relação com os projetos políticos em disputa presente na sociedade no contexto do golpe de 2016, especialmente o avanço do conservadorismo no Brasil.

Mais do que apresentar conclusões, este trabalho busca dar vozes aos sujeitos invisibilizados na história, registrar as suas versões dos fatos, apontar que não foram somente vencidos, mas também vencedores, capazes de saírem da condição de vítima para tornarem-se sujeitos de direitos que caminham, autônoma e coletivamente, traçando caminhos para a libertação.

ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Determinantes teórico-metodológicos

O desafio de analisar o processo de formação de sujeitos de direitos, com base na perspectiva histórico-crítica, demanda um exercício teórico-reflexivo de interpretação dialética entre a realidade concreta dos sujeitos históricos e os conhecimentos historicamente produzidos sobre a educação em direitos humanos. Nesse processo de diálogo entre teoria e prática, a pesquisa foi desenvolvida com base em três elementos sugeridos por Minayo (2002) para a construção do conhecimento científico, são eles: a criatividade, a teoria e o método. No processo de construção do objeto de estudo, o “sopro divino do potencial criativo”, apontado por Minayo (2002, p. 16), foi fundamental em um primeiro momento para a articulação entre a realidade concreta e as concepções teóricas que levaram a construção do objeto de estudo e, posteriormente, para a escolha das técnicas de pesquisa e do método de abordagem.

Conforme afirma Max Weber (2016), advogando contra a pretensa neutralidade das ciências sociais, a própria escolha do objeto de estudo já traz aspectos da subjetividade do pesquisador. Neste caso, não foi diferente: investigar o processo formativo dos estudantes como sujeitos de direitos a partir de uma experiência de educação em direitos humanos foi uma escolha que convergiu com toda uma trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. Assim, este trabalho foi desenvolvido a partir de algumas premissas as quais a autora nunca conseguiu - ou teve a intenção - de se desvencilhar, quais sejam: o compromisso com as classes e grupos sociais historicamente oprimidos; o exercício filosófico-reflexivo e dialético; a concepção da história não como um *continuum* que leva inexoravelmente ao progresso ou à revolução, mas como um processo não-linear de transformação social, caracterizado pela presença de fenômenos e relações sociais contraditórias de dominação e resistência.

Nesse sentido, coaduna-se com a crítica frankfurtiana à razão iluminista que vê na ciência e na tecnologia um aprofundamento das relações de dependência do homem ao capital sem perder de vista a educação como *possibilidade* de libertação. Para Adorno (2006a, p. 119):

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ele foi a barbárie quanto a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se

trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram essa regressão. É isso que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz.

Assim, pode-se afirmar que a proposta educacional de Adorno (2006a) é profundamente comprometida com a defesa dos direitos humanos. Conforme afirma Viola (2010), o autor tornou-se, inclusive, inspiração para a concepção de educação em direitos humanos que norteou o trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), responsável pela elaboração do PNEDH dos anos 2000. Não obstante, o que mais interessa para este trabalho é a dimensão da crítica de Adorno à sociabilidade capitalista, que considera que os germens da regressão à barbárie estariam na própria barbárie já instaurada na dinâmica social do capitalismo. Nesse sentido, o campo de concentração de Auschwitz entrou para a história como episódio extremo, mas as forças sociais que levaram a ele continuam presentes, por meio da dinâmica de exploração/dominação capitalista que viola cotidianamente o direito da maioria da população mundial de viver com dignidade.

No Brasil, a realidade, nessa perspectiva, se materializa especialmente por meio da herança patriarcal, escravocrata e de economia dependente que, além da violência estrutural exercida, mata diariamente centenas de pobres, mulheres, negros, indígenas e LGBTQIA+. Diferentemente do que ocorre na prática:

É preciso buscar as raízes dos perseguidores não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. [...] É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a ele próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida que em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] Culpados são unicamente os que, desprovidos de com aqueles que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida para a auto-reflexão crítica. (ADORNO, 2006a, p.121)

A proposta educativa de Adorno (2006b) não era de cunho político partidário, mas estava voltada para a autorreflexão crítica, iniciada preferencialmente na primeira infância. Embora o autor reconheça que a educação possui uma dimensão adaptativa importante, ele afirma que ela não deve ser voltada para a mera transmissão de conhecimento ou para a moldagem do comportamento das pessoas. Adorno (2006b, p. 141, grifos do autor) defende

uma educação voltada para a “*produção de uma consciência verdadeira*”, emancipada, crítica, como exigência política fundamental para a efetivação da democracia. Ainda segundo o autor, “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2006b, p. 142). Por razões como as apontadas aqui, afirma-se que ainda que Adorno e os demais autores da primeira geração da Escola de Frankfurt não utilizem os termos educação em direitos humanos ou sujeitos de direitos, eles se constituem como referências importantes para a reflexão sobre o tema.

A principal contribuição frankfurtiana para este trabalho refere-se ao método - a teoria crítica. A escolha da teoria crítica como método de pesquisa justifica-se, principalmente, porque ela parte do materialismo histórico-dialético, tendo nele seus princípios basilares. Entretanto, a teoria crítica não está restrita ao materialismo histórico. Ela transita entre diferentes áreas do conhecimento - inclusive a psicanálise - defendendo a primazia do objeto sobre o método. Kashiura Júnior (2009), em seus apontamentos para a teoria crítica dos direitos humanos, afirma:

A teoria crítica, cuja valia para a sociologia e para outras áreas do conhecimento já é conhecida, pode contribuir grandemente também para o estudo dos direitos humanos. Não obstante, seu desenvolvimento nesse campo é pouco significativo, e disso se ressentem não só os adeptos do pensamento dialético, mas também os teóricos dos direitos humanos em geral. (KASHIURA JÚNIOR, 2009, p. 3)

Ao longo da elaboração deste trabalho foi possível perceber que esta lacuna é ainda maior na área da educação em direitos humanos, já que a chamada teoria crítica dos direitos humanos tem se constituído como importante referencial no campo dos direitos humanos de modo geral. Vale esclarecer, no entanto, que Kashiura Júnior (2009) se refere à chamada primeira geração da Escola de Frankfurt, pois, como ele mesmo esclarece, a partir de Jurgen Habermas a concepção de teoria crítica se altera. Segundo o autor, além das dificuldades impostas pelo método dialético, esta escola de pensamento teria caído em certo descrédito devido a um pessimismo que lhe é atribuído. A fim de contribuir com os desafios metodológicos, o autor aponta quatro premissas centrais para uma teoria crítica dos direitos humanos a partir dessa escola de pensamento:

- 1) A crítica à teoria tradicional identificada com o pensamento cartesiano, positivista, que registra e classifica seu objeto de estudo a partir de uma racionalidade pretensamente

neutra que ao dissociar-se do movimento contraditório presente na história reproduz e fortalece a ordem social na qual se insere, ao invés de transformá-la;

- 2) A relação dialética entre sujeito e objeto, segundo a qual o pesquisador não pode se colocar fora da sociedade para estudá-la, tal como preconiza a teoria tradicional, de modo que “[...] não é dado ao teórico crítico analisar os direitos humanos como mera exterioridade. Esses direitos são produtos da ação humana, e o sujeito que os aborda está nele incluído, quer como portador de direitos humanos, quer como membros da sociedade na qual surgem [...]” (KASHIURA JÚNIOR, 2009, p. 8);
- 3) A ênfase na totalidade como categoria de análise dos fenômenos sociais, pois a partir dela entende-se a importância de analisar o objeto de estudo como parte de um todo - a sociedade capitalista - dialeticamente engendrados. “[...] os direitos humanos, na mesma medida em que atuam como parte constitutiva do todo, carregam em si mesmos o traço determinante dessa sociedade”. (KASHIURA JÚNIOR, 2009, p. 14);
- 4) A primazia do objeto de estudo que, partindo do entendimento de que o pesquisador realiza certa violência ao impor seu método ao objeto de estudo, o teórico crítico deve curvar-se ao objeto, deixando-o ditar o caminho a ser percorrido pela teoria e dando voz ao real. “O método de abordagem [...] é determinado pelo próprio objeto: à teoria cumpre reproduzir a estrutura do objeto, com as deficiências e contradições a ela inerentes” (KASHIURA JÚNIOR, 2009, p. 10).

Conforme conclui Kashiura Júnior (2009), apesar das diferenças temáticas e conceituais em relação a algumas vertentes marxistas, a primeira geração da Escola de Frankfurt mantém viva a dialética de Marx. Ao se remeter a ideia de totalidade social, a teoria crítica não se reduz ao esquema cartesiano de divisão das áreas de conhecimento o qual, inclusive, o marxismo vulgar está inserido. A teoria crítica se abre para dialogar com as diversas áreas do conhecimento se o objeto assim o levar. No caso deste trabalho, o objeto direcionou a abordagem e permitiu o diálogo com estudos oriundos da teoria política desenvolvida por Antônio Gramsci, utilizados na tese para a análise do contexto histórico em que os estudantes estavam inseridos, e a sociologia compreensiva de Max Weber, como recurso metodológico para a coleta de dados.

Vale ressaltar que, embora situados em contextos históricos diferentes, os autores da primeira geração da Escola de Frankfurt e Gramsci têm em comum o fato de terem suas trajetórias de vida marcadas pelos regimes totalitários nazifascistas e partirem de um referencial marxista para a análise dos fenômenos sociais, com foco na superestrutura. Conforme afirma Machado (2015, p. 70):

[...] as duas vertentes se encontram ao destacarem o poder de dominação localizado fora da esfera mais tradicional do Estado e da produção, isto é, destacarem a importância de uma dominação ideológica calcada, por exemplo, na produção da cultura, que vai além da dominação de classes por meio da economia e da dominação política em sentido estrito, por meio de um aparato estatal coercitivo. É nesse sentido que Gramsci amplia sua noção de Estado, envolvendo Sociedade Civil, e Adorno e Horkheimer analisam a função de recriação capitalista da Indústria Cultural.

Porém, o autor apresenta que

[...] enquanto Gramsci, mesmo no cárcere, constrói uma teoria positiva voltada à transformação social pondo em destaque o potencial revolucionário das transformações da sociedade capitalista, os teóricos de Frankfurt destacam em chave negativa o potencial dominador e totalitarista dessas mesmas mudanças. (MACHADO, 2015, p. 69)

A escolha dessas duas vertentes teóricas justifica-se porque, apesar de díspares, são entendidas como complementares para compreender dialeticamente os processos de formação para os direitos humanos no período do golpe de 2016. Enquanto Gramsci apresenta o quadro de correlações de forças sociais em disputa por hegemonia e consenso no âmbito da sociedade capitalista, Adorno apresenta a autorreflexão crítica como projeto educativo emancipatório. Segundo Vaz (2002), Gramsci era de origem pobre, vinculado ao Partido Comunista italiano, e desenvolveu seus estudos com base na tradição iluminista e, como tal, valorizava a ciência, a racionalização do trabalho e o controle das naturezas interna e externa do homem. Apesar das críticas do autor ao partido, ele tinha como proposta pedagógica uma educação unitária segundo a qual por meio de uma filosofia da práxis, pautada na junção entre teoria e prática, seria possível desenvolver a consciência política nas classes subalternas e direcioná-las em seu projeto revolucionário emancipatório ancorado no fim das classes. Para ele,

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto a unidade entre teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem sua fase elementar e primitiva no senso de "distinção", de "separação", de independência apenas

instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (GRAMSCI, 1991, p.20-21)

Por sua vez, os frankfurtianos eram, em sua maioria, oriundos de famílias ricas, de origem judia, críticos do Partido Comunista alemão e da razão iluminista. Para esta vertente, a educação emancipatória está pautada na autorreflexão crítica e a teoria deve, antes de tudo, negar e questionar a prática.

A unificação entre teoria e prática - e até mesmo uma certa dissolução da primeira na segunda - talvez seja uma premissa básica - ou, quem sabe, um conteúdo - da ação política. Dessa assertiva desconfiam Adorno e Horkheimer, para os quais a atividade que unifica os pólos, tornando-os indistintos, pode ser regressiva, promotora de uma prática cega e sem mediação reflexiva. (VAZ, 2002, p. 435)

Apesar de criticados por parte do movimento estudantil alemão dos anos 1960, entende-se que a proposta educacional frankfurtiana atende mais às necessidades formativas dos estudantes da contemporaneidade. Isso ocorre porque embora se reconheça a importância dos partidos políticos e demais aparelhos privados de hegemonia na constituição do sujeito de direitos, a teoria crítica prevê a autorreflexão crítica independentemente dos interesses partidaristas. Segundo Vaz (2002, p.436-437),

os pressupostos apresentados por Gramsci e os frankfurtianos [...] podem, combinados como interlocutores do campo, oferecer-nos bons canais de pensamento para a prática social, a educação crítica entre elas. Talvez um exercício interessante seja reler Gramsci - que nos debates educacionais tem sido muito rapidamente deixado de lado - à luz da crítica da razão empreendida por Adorno e Horkheimer. Por outro lado, seria interessante ler Adorno e Horkheimer como pensadores que, se não elaboraram uma teoria política completa, deixaram-nos elementos fundamentais para entender nossa polis globalizada, sobretudo em suas expressões limítrofes, como a experiência do Nazismo.

Em concordância com autor, entende-se que o quadro político gramsciano aliado à crítica frankfurtiana à racionalidade instrumental capitalista, faz-se bastante pertinente para a análise do objeto de estudo aqui proposto. Assim, embora estes teóricos não sejam citados com frequência neste trabalho, o legado deixado por eles faz-se fundamental para a discussão realizada. Com Gramsci e os gramscianos reconstruiu-se o contexto histórico do golpe de 2016, notadamente marcado pela presença de correlação de forças sociais em disputa que condicionam a formação do sujeito de direitos, por meio dos chamados aparelhos privados de hegemonia, entre eles a indústria cultural - termo cunhado por Adorno - que Gramsci chama de

meios de comunicação de massa. A partir dos frankfurtianos fez-se o exercício dialético de reflexão filosófica que procura identificar as contradições presentes no interior da própria dinâmica do objeto na sua relação contraditória com as demais partes e o todo. Com base nesses referenciais histórico-crítico dialéticos, buscou-se autores que possibilitassem conhecer, adentrar e analisar as contradições presentes na sociedade brasileira passíveis e que incidem na formação dos estudantes do IFG Águas Lindas enquanto sujeito de direitos.

Para tanto, nesse exercício, a pesquisa utilizou também a sociologia compreensiva weberiana como recurso metodológico para investigar em que medida os estudantes constituíram-se como sujeitos de direitos e quais condicionantes históricos e sociais levaram a isso. Partindo da ação social para entender a dinâmica das relações sociais, a sociologia compreensiva “propõe a subjetividade como o fundamento do sentido da vida social e defende-a como constitutiva do social e inerente à subjetividade nas ciências sociais”. (MINAYO, 2002, p. 24) Por isso, trabalha com as motivações, as intencionalidades, os valores, as vivências e experiências dos indivíduos na relação uns com os outros para compreender instituições e as estruturas sociais.

Ao longo do desenvolvimento das ciências sociais, o positivismo, o materialismo histórico dialético e a sociologia compreensiva constituem correntes teóricas de matizes diferentes, sendo a primeira formulada por Émile Durkheim, a segunda por Karl Marx e a terceira por Max Weber, autores conhecidos como clássicos da sociologia. Enquanto os teóricos da tradição marxista e weberiana têm em comum a crítica ao positivismo, Weber rompe também com as perspectivas sistêmicas de análise dos fenômenos sociais que buscam leis gerais para compreender a sociedade. Segundo Guerra (2014), atualmente, as perspectivas sistêmicas e compreensivas são complementares, cabendo às primeiras a análise de longos períodos de regularidades e às segundas explicar momentos de crise em que há mudanças culturais profundas nas práticas sociais. Conforme afirma a autora:

Hoje assumimos que perspectivas sistêmicas e compreensivas não são, por natureza, opostas, na medida que se influenciam reciprocamente, sendo mesmo complementares. [...] Os resultados das pesquisas, mesmo as mais localizadas, exigem geralmente a situação dos acontecimentos em um conjunto global, inscritos em tendências a longo prazo permitindo assim uma melhor compreensão dos contextos nas quais se inserem as múltiplas interações individuais. (GUERRA, 2014, p. 8)

Em sintonia com Guerra (2014), este estudo utiliza da metodologia compreensiva como recurso importante para a compreensão do processo de formação dos sujeitos de direitos no contexto do golpe de 2016, pois além de se constituir como um instrumento privilegiado para a análise das experiências e do sentido da ação social durante a ocupação, contribui para a compreensão das contradições presentes neste período no âmbito da sociabilidade capitalista.

Vale explicitar que a tentativa de investigar o processo de formação dos estudantes como sujeitos de direitos, com base na fundamentação teórica proposta por Carbonari (2007), trouxe inicialmente alguns desafios metodológicos em virtude da dificuldade de mensurar empiricamente os processos formativos que requerem uma mudança de subjetividade. Segundo o autor:

O sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional; é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença. A alteridade tem na diferença, na pluralidade, na participação, no reconhecimento seu conteúdo e sua forma. O compromisso com o mundo como contexto de relações é, portanto, marca fundamental da subjetividade que se faz, fazendo-se, com os outros, no mundo, com o mundo. [...]. Os sujeitos e os direitos que estamos falando são bem mais amplos do que o Direito. Mais do que isso exigem refazer criticamente o próprio Direito. [...] Trata-se de compreender que, acima das regulações normativas de qualquer tipo estão as condições de qualquer regulação; está a razão de haver regulação: os sujeitos livres e autônomos, bases da noção de emancipação. (CARBONARI, 2007, 177-178)

Assim, o sujeito de direitos, conforme Carbonari (2007), possui uma nova subjetividade, sintonizada com as exigências e atitudes necessárias para uma cultura de direitos humanos. Trata-se de uma subjetividade que é pluridimensional, pois fundamenta-se em três dimensões que, articuladas entre si, contribuem para a constituição desse novo sujeito de direitos, são elas: a singularidade, a particularidade e a universalidade. Como se tratam de dimensões complexas passíveis de confundirem-se entre si numa primeira leitura, segue, a fim de melhor compreendê-las, um quadro explicativo, utilizado como recurso didático, contendo as premissas, as exigências e as atitudes necessárias a cada uma dessas dimensões:

Quadro 1 – A concepção de sujeito de direitos a partir das suas dimensões

SUJEITO DE DIREITOS			
Dimensões	Premissas	Exigência	Atitudes
Singularidade	Cada sujeito é único em sua trajetória, posição	Reconhecimento da individualidade.	Indignação, intransigência, solidariedade e amor.

	social e corporeidade. Produce-se as vítimas, aqueles cujos direitos não foram realizados.	Reparação as violações. Justicialidade.	
Particularidade	Cada sujeito está inserido em uma situação histórica concreta. O sujeito constrói e reconstrói sua identidade a partir das condições culturais, políticas, econômicas, etc.	Pluralidade de caminhos e sentidos. Direito à identidade, à diferença e à subsistência. <i>Proteção</i> dos direitos humanos como exigibilidade de direitos. Emergem as lutas dos movimentos sociais.	Paciência, tolerância, respeito e diálogo.
Universalidade	Cada sujeito é expressão da dignidade humana e demanda todos os direitos humanos em sua amplitude máxima	<i>Promoção</i> dos direitos humanos como realização de todos os direitos para todas as pessoas humanas	Co-responsabilidade, compromisso, cooperação e cuidado

Fonte: Elaboração própria com base na proposta de Carbonari (2007), 2021.

Em síntese, para o autor, cada sujeito possui uma trajetória única (singularidade) dentro das condições históricas, culturais e econômicas do seu tempo e território (particularidade) e expressa a necessidade de viver com dignidade (universalidade). Para ele, muitos sujeitos vivenciam trajetórias (singularidade) de vitimização, pois a depender do contexto em que estão inseridos (particularidade) lhes são negados direitos que possibilitariam a existência com

dignidade (universalidade). A nova subjetividade, proposta por Carbonari (2007), procura dar visibilidade a esses processos de vitimização no sentido de superar a indiferença em relação a determinados sujeitos, por meio da diferenciação dada pelo exercício da alteridade, que possibilita incomodar e incomodar-se ao invés de acomodar.

Por essa razão, a humanização possibilitada pelos processos educativos faz-se fundamental, pois “humanizar-se e humanizar é diferenciar-se, ser *outro*, abrir-se a alteridade” (CARBONARI, 2007, p.174, grifos do autor). O que abre para a necessidade de espaços mais democráticos que propicie também a construção de uma nova institucionalidade e intersubjetividade. Nas palavras do autor:

Daí que, um novo sentido de sujeito de direitos humanos implica apontar para a perspectiva de uma nova institucionalidade (pública) e de uma nova subjetividade, conjugadas, abertas, dialógicas e participativas, com espaço para a diversidade solidária. Advoga uma transformação profunda dos espaços (públicos e privatizados), de tal forma a ir muito além de uma compreensão de institucionalidade configurada unicamente no Estado como público e abrindo-se para a hipótese de uma esfera pública (que ultrapasse o estritamente estatal, mas que não dissolve o estatal; o reconfigura). Advoga também transformações da subjetividade na perspectiva da intersubjetividade solidária, de sujeitos que se afirmam na reciprocidade do reconhecimento de que o distinto está vocacionado ao encontro na justiça e não ao afastamento, à indiferença, à destruição e à subordinação. (CARBONARI, 2007, p. 179)

A fim de melhor compreender objetivamente esse processo de natureza tão subjetiva que é a formação dos estudantes como sujeitos de direitos, utilizamos também a caracterização proposta por Magendzo (2006). Para ele o sujeito de direitos é aquele que conhece o campo normativo, tem domínio da linguagem, é capaz de atuar para a transformação do mundo, se reconhece como sujeito autônomo e é vigilante com os direitos dos outros, atributos os quais consideramos importantes do processo formativo dessa nova subjetividade constitutiva do sujeito de direitos. Porém, não se esgota neles. Além da consciência crítica (FREIRE, 2019b) que transforma a si e o seu meio, o sujeito de direitos, em seu sentido pleno, reconstrói-se continuamente a partir da autorreflexão (ADORNO, 2006) crítica sobre as suas ações.

Com base em Carbonari (2007), Magendzo (2006), Freire (2019b) e Adorno (2006), foram estabelecidos cinco indicadores para ajudar a refletir sobre os processos formativos dessa nova subjetividade constitutiva dos estudantes como sujeitos de direitos:

- 1) nível de consciência que si e os outros têm seus direitos violados;

- 2) o conhecimento do aparato legal que ampara os sujeitos;
- 3) a compreensão aprofundada acerca das violações manifestas por meio da linguagem;
- 4) a disposição para intervir no mundo no sentido de contribuir para a reparação de direitos violados, proteção e promoção dos direitos humanos;
- 5) a capacidade de autorreflexão crítica sobre suas ações.

Em um segundo momento, por perceber que as questões de gênero, raça e diversidade sexual eram muito latentes entre os estudantes, foram elencados os direitos da mulher, da população negra e LGBTQIA+, bem como o conhecimento da existência de uma legislação que ampara esses sujeitos como indicativos de um processo formativo como sujeitos de direitos em curso. Vale ressaltar que, no âmbito dessa tese, todos são sujeitos de direitos ainda que no sentido formal do termo. Não obstante, quanto mais aprofundada for a consciência e a capacidade de autorreflexão crítica dos estudantes acerca do processo de vitimização em que estão inseridos maiores, são as possibilidades de libertar a si e a seus pares da condição de vítima, tornando-se sujeito de direitos dotado de uma nova subjetividade sintonizada com a cultura dos direitos humanos.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa foram **questionário**³ e **entrevista semiestruturada**⁴ e pesquisa bibliográfica de textos que pudessem contribuir com a análise do objeto de estudo. O questionário, com questões abertas e fechadas, teve como objetivo conhecer o perfil identitário e social dos estudantes, seus conhecimentos sobre direitos humanos e a participação em coletivos, grêmios e movimentos sociais, entre eles a ocupação estudantil no IFG em 2016. Foi tabulado com o intuito de responder se existe alguma relação entre os perfis dos estudantes, suas percepções sobre os direitos humanos e o nível de participação na ocupação para investigar se é possível estabelecer correlações entre o nível de participação na ocupação, perfil e consciência crítica sobre direitos humanos. A entrevista semiestruturada teve o intuito de conhecer os valores, as memórias e as percepções dos

³ Formulário do questionário em Apêndice A.

⁴ Roteiro da entrevista em Apêndice C.

estudantes sobre a ocupação e os direitos humanos, bem como os condicionantes históricos e socioculturais que levaram a elas.

A pesquisa é de natureza qualitativa porque perpassa “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e atitudes” (MINAYO, 2002, p. 21-22) que constituem a formação dos sujeitos no contexto histórico em que estão inseridos. Porém, também são utilizados dados quantitativos para apresentar quem são esses sujeitos. Conforme afirma Minayo (2002, p. 22), “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. A partir do ciclo de pesquisa, proposto por Minayo (2002), é possível estruturar a pesquisa em três fases – exploratória, trabalho de campo e tratamento de dados – que, embora não sejam realizadas de forma estanque, linear e dissociadas entre si, permitem visualizar o percurso metodológico desenvolvido. Com isso, estabeleceu-se procedimentos metodológicos específicos para cada uma das fases no ciclo de pesquisa, quais sejam: na fase exploratória, comportou a observação assistemática e não-participante, a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica; no trabalho de campo, realizou-se os questionários e as entrevistas semiestruturadas; e no tratamento do material, que contempla os momentos de organização, de classificação e de análise dos dados.

Na **fase exploratória**, concentrou-se na elaboração e no amadurecimento do projeto de pesquisa com a finalidade de submetê-lo ao exame geral de qualificação. Neste momento, procurou-se construir e problematizar o objeto de pesquisa delimitando a pergunta orientadora, relacionando com o contexto em que estava inserido. O período iniciou-se antes mesmo do ingresso no PPGPS, como docente de sociologia no IFG Águas Lindas. A banca de qualificação foi um momento importante para a delimitação e reestruturação do trabalho, de modo que foi a partir de então que se consolidou a construção teórica do objeto de estudo. Nesta fase, foram realizadas as seguintes técnicas de pesquisa de acordo com os fundamentos da metodologia de pesquisa apresentado por Lakatos e Marconi (2017): a observação assistemática e não-participante, a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.

A *observação assistemática* é uma técnica de observação não-estruturada, espontânea e informal que consiste no fato do pesquisador registrar os fatos sem perguntas diretas previamente planejadas e a *observação não-participante* é aquela em que o pesquisador tem

contato com o grupo a ser estudado, mas o contato realiza-se de fora, sem se tornar parte do grupo (LAKATOS; MARCONI, 2017). Estas duas técnicas se aplicam na fase exploratória da pesquisa, pois foi a partir da observação desprentensiosa como docente de sociologia sobre a heterogeneidade das percepções dos alunos sobre a ocupação e seu impacto na formação como sujeitos de direitos que foi construído o objeto de pesquisa.

A *pesquisa documental* é uma fonte de coleta de dados que pode basear-se na escrita ou não, primária ou secundária, retrospectiva ou contemporânea (LAKATOS; MARCONI, 2017). Na fase diagnóstica da pesquisa foi utilizado três tipos de pesquisa documental. O primeiro deles de *fonte escrita, primária e contemporânea* foram as redações solicitadas aos estudantes na primeira aula de sociologia após a ocupação. Estas redações, analisadas posteriormente a partir da metodologia compreensiva de análise de conteúdo proposta por Guerra (2014), permitiram construir e problematizar o objeto de pesquisa e subsidiar a elaboração de questões presentes no questionário aplicado no trabalho de campo. O segundo tipo de pesquisa documental, de *fonte escrita secundária*, foi a análise do PDI do IFG para investigar de que forma a educação em direitos humanos aparece na proposta pedagógica da instituição. Por fim, o terceiro tipo de pesquisa documental foram as *fotografias, manifestos e cartas de ocupação e desocupação* presentes na página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” do *Facebook*. Este tipo de pesquisa foi fundamental para a construção da hipótese norteadora deste trabalho, segundo a qual a ocupação do IFG Águas Lindas pode ser considerada uma experiência de educação em direitos humanos.

Por último, realizou-se nesta etapa, a *pesquisa bibliográfica*, de fonte secundária, que buscou, a partir daquilo que já foi produzido na área, selecionar os materiais que poderiam contribuir para a análise de nosso objeto de estudo. Nesta fase exploratória da pesquisa, procurou-se livros e artigos acadêmicos que ajudassem a retratar e analisar o contexto em que os estudantes estavam inseridos - o golpe de 2016 - a partir de referenciais históricos-críticos-dialéticos. Além disso, foi realizada uma revisão e um aprofundamento da bibliografia sobre educação em direitos humanos, especialmente no campo da educação não-formal, que é onde se localiza a ocupação como experiência formativa em educação em direitos humanos.

O segundo momento do ciclo da pesquisa concentrou-se no **trabalho de campo**, fase que teve como objetivo aprofundar os conhecimentos acerca do objeto de estudo para encontrar

as respostas que se propôs a investigar. Minayo (2002) afirma que este é um momento relacional e prático importante tanto para os resultados da pesquisa como para a fase exploratória. A autora ressalta ainda a importância do “*cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada*” (MINAYO, 2002, p. 56, *grifos da autora*), pois as técnicas do trabalho de campo por si não explicam o objeto de estudo, fazendo-se necessária uma importante articulação com a teoria que dá o significado, ainda que dinâmico, daquilo que se pretende captar na realidade. Nesta etapa, tentou-se tomar esse cuidado, e utilizou-se duas técnicas.

O *questionário*, como um instrumento de coleta de dados que é formado por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2017). O questionário foi elaborado com a finalidade de conhecer o perfil socioeconômico e identitário dos estudantes, suas percepções sobre a ocupação, os direitos humanos e os direitos das crianças e adolescentes, das mulheres e das populações negra e LGBTQIA+ no Brasil. A intenção era investigar se existia alguma relação significativa entre a participação na ocupação estudantil e o perfil estudantil, nos quesitos apresentados acima. O questionário foi estruturado em três partes, a saber:

- 1) *Perfil identitário, socioeconômico e religioso*: com questões sobre a identidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual, renda familiar, profissão dos responsáveis, beneficiários de programas sociais e religião dos estudantes. Além dessas questões, foi perguntado se o respondente frequentou alguma comunidade religiosa na época que estudou no IFG. Em outro bloco de questões, mas também corroborando com o perfil socioeconômico, foi questionado onde o estudante cursou o ensino fundamental - escola pública ou privada - e se realiza ou realizou ensino superior, bem como o curso e a instituição.
- 2) *Direitos*: com perguntas fechadas e abertas sobre o conhecimento e a efetividade da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, dos direitos da criança e do adolescente, das mulheres, das populações negras e LGBTQIA+ no Brasil.
- 3) *Experiências com movimentos sociais, coletivos e percepções sobre a ocupação estudantil*: nesta parte os estudantes assinalaram se tiveram ou não experiências com

coletivos estudantis, movimentos sociais, o grau de participação e apoio à ocupação do IFG Águas Lindas, bem como suas percepções sobre ela.

O questionário foi elaborado na plataforma do *Google Forms* e enviado aleatoriamente para os estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral, por meio das redes sociais do *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*. Para tanto, solicitou-se, junto à Coordenação de Registros Acadêmicos e Estudantis, os nomes e os contatos de todos os estudantes matriculados em 2016 em separação por turma. Identificou-se *206 alunos*, dos quais *144 responderam o questionário* representando aproximadamente 70% da população pesquisada. Desses, 19 respondentes eram da turma de Vigilância em Saúde 2014, 24 de Vigilância em Saúde 2015, 20 de Vigilância em Saúde 2016, 19 do curso de Meio Ambiente 2015, 20 de Meio Ambiente 2016, 25 de Análises Clínicas 2015 e 17 de Análises Clínicas 2016, representando uma média de aproximadamente *20 respostas por turma*. Vale esclarecer que todas as turmas se iniciam com 30 discentes, de modo que *todas as turmas tiveram mais de 50% dos estudantes participantes da pesquisa*, o que constitui uma significativa representação da população pesquisada.

A *entrevista*, por sua vez, é um procedimento utilizado na pesquisa social por meio de um encontro entre duas pessoas, a fim de coletar dados sobre um determinado assunto ou problema específico. Ela carrega como objetivo conhecer como decorreram os fatos, as opiniões e os sentimentos ou planos de ação (LAKATOS; MARCONI, 2017). Ela pode ainda ser de natureza estruturada, em que o pesquisador segue rigorosamente um roteiro pré-estabelecido, ou desestruturada, em que o entrevistador tem liberdade para desenvolver as situações para onde considerar mais adequado para os objetivos da investigação (LAKATOS; MARCONI, 2017). No caso desta pesquisa, a entrevista foi de caráter semiestruturado, pois havia um roteiro pré-determinado com adequações ao perfil do estudante e ao seu nível de participação na ocupação. Além disso, os estudantes podiam falar livremente acerca dos temas abordados e a entrevistadora solicitava aprofundamento naquilo que julgava necessário.

As entrevistas foram realizadas pela plataforma online de reuniões, *Google Meet*, em decorrência do distanciamento social imposto pelo cenário de pandemia da Covid-19. Os entrevistados podiam escolher se preferiam receber o Termo de Consentimento Livre

Esclarecido (TCLE)⁵ por *e-mail* ou pessoalmente. Os objetivos circunscritos nas entrevistas estavam em reconstruir a história da ocupação do IFG Águas Lindas, ouvindo estudantes que apoiaram e não apoiaram o movimento estudantil, participaram e não participaram da ocupação, de modo a dar voz a heterogeneidade de memórias e percepções sobre ela. Além disso, em um segundo momento, pretendeu-se conhecer as percepções dos estudantes sobre os direitos humanos, com atenção especial às mulheres, à população negra e LGBTQIA+ de Águas Lindas de Goiás; as formas de enfrentamento a essas violações; as experiências e os aparelhos privados de hegemonia que influenciaram os estudantes nessas percepções.

Ao considerar o objetivo geral da pesquisa, o critério para a escolha dos entrevistados foi pautado no estudo de Guerra (2014, p. 21) sobre a metodologias compreensivas, que enfatiza a importância de garantir a *diversidade dos perfis*. Isto é,

A questão central que se coloca na análise compreensiva não é a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente representativos, mas sim uma pequena dimensão de sujeitos socialmente significativos, reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à unidade do gênero humanos. (GUERRA, 2014, p. 21)

Com base na orientação de Guerra (2014), o critério para a escolha dos entrevistados foi garantir escuta e voz à heterogeneidade dos estudantes matriculados no IFG Águas Lindas em 2016. A eleição dos entrevistados se deu não só com base nos dados objetivos coletados no questionário, houve também uma dimensão subjetiva norteadora desta escolha como ex-professora dos estudantes. Além disso, os próprios entrevistados apontaram nomes de colegas que se destacaram como favoráveis ou contrários à ocupação. Foram entrevistados *16 estudantes*, sendo quatro lideranças das ocupações, três que participaram durante todo o período da ocupação, três estudantes que participaram inicialmente, mas passaram a se opor à ocupação, dois estudantes que apoiaram, mas nunca estiveram presentes na ocupação e quatro discentes que não apoiaram e não participaram. Entre eles, presenciava-se os mais diferentes perfis socioeconômicos, identitários, religiosos e estudantis: renda familiar acima de dois salários mínimos, bolsa família, homem, mulher, negro, branco, bissexual, homossexual, transgênero, evangélico, católico, candomblecista, umbandista, ateu, histórico de repetência, cursando

⁵ Em Apêndice B.

educação superior em universidades pública e privada ou ainda não realizando ensino superior, seja por falta de vontade ou oportunidade. A fim de garantir o anonimato dos estudantes, *os sujeitos são identificados na tese por nomes fictícios*, em alguns casos, escolhidos pelos próprios entrevistados.

Conforme lembra Minayo (2002), a entrada no campo é facilitada se o pesquisador já possui contato com a população investigada e é no processo de trabalho de campo que se fortalecem os vínculos e o compromisso entre o pesquisador e a população investigada. O fato de ter sido professora de sociologia de todos os estudantes ajudou bastante na realização desta etapa da pesquisa, até no sentido de conseguir os contatos desses estudantes via *Facebook*, *Instagram* ou por meio do *Whatsapp* de colegas. Os estudantes demonstraram-se bastante felizes e receptivos em participar da pesquisa, de modo que os laços com a pesquisadora se fortaleceram, pois neste momento não estava na posição de docente, mas sim de estudante e aprendiz. Por fim, durante o trabalho de campo, realizou-se também um aprofundamento da *pesquisa bibliográfica* a fim de identificar os projetos políticos em disputa que incidiram na formação dos estudantes no período do golpe de 2016, bem como as concepções de direitos humanos e de educação em direitos humanos neles embutidos.

A terceira fase do ciclo de pesquisa, o **tratamento do material**, contempla os momentos de ordenação, classificação e análise dos dados, sendo o primeiro caracterizado pela organização das informações como transcrição de entrevistas e sistematização dos dados quantitativos em planilhas na ferramenta *Excel*. O segundo realiza-se pela classificação e interpretação dos dados a partir de técnicas específicas como a análise de conteúdo utilizada neste trabalho. O terceiro momento análise os resultados à luz da teoria. Conforme afirma Minayo (2002, p. 26), o “tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo um confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta como singular na investigação”.

Esta etapa possui três objetivos principais, segundo Minayo (2002), quais sejam: compreender os dados coletados, confirmar os pressupostos da pesquisa, responder às perguntas formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, relacionando com o contexto social em que está inserido. No caso deste trabalho, a coleta de dados, realizada por meio de questionário e entrevista semiestruturada, teve como finalidade contribuir para a investigação

de dois objetivos específicos, de modo que os dois instrumentos foram complementares para o alcance de cada propósito. Assim, para tornar mais compreensível o processo de tratamento de dados, descreve-se o processo a partir de cada um dos objetivos específicos, a saber:

- Reconstruir a história da ocupação estudantil do IFG Águas Lindas a partir das vozes dos estudantes matriculados em 2016 e analisá-la como uma experiência de educação em direitos humanos capaz de promover a formação de sujeitos de direitos.

Para tanto, utilizou-se os dados presentes na entrevista semiestruturada e no questionário, relacionando-os com o conhecimento historicamente produzido sobre educação em direitos humanos e processos pedagógicos libertadores. O tratamento desses dados buscou responder as seguintes indagações:

- a) Como foi a história da ocupação do IFG Águas Lindas: realização da análise de conteúdo das entrevistas realizadas com lideranças e participantes da ocupação; seleção de fotografias, cartas, manifestos e demais registros sobre o cotidiano da ocupação publicados no *Facebook*.
 - b) A ocupação do IFG de Águas Lindas como uma experiência de educação em direitos humanos: com base na análise das entrevistas e nos registros do *Facebook* à luz da bibliografia sobre a educação em direitos humanos foram identificados elementos que podem levar a considerar a ocupação como uma experiência de educação em direitos humanos. Além disso, considerou-se as percepções dos estudantes a respeito da ocupação presentes no questionário. Foram elaboradas no questionário 28 afirmações, positivas e negativas, em relação à ocupação nas quais os estudantes deveriam assinalar quais correspondiam a sua opinião. Todas as afirmativas estavam ligadas, direta ou indiretamente, aos objetivos da educação em direitos humanos e foram apresentadas aos 144 entrevistados, sejam eles participantes, apoiadores ou não da pesquisa. Na contagem das afirmações assinaladas foi possível encontrar subsídios, a partir da percepção dos próprios estudantes, que indicam a ocupação como experiência não-formal de educação em direitos humanos.
- Investigar os motivos de alguns estudantes terem sido contrários à ocupação e quais aparelhos privados de hegemonia foram determinantes no processo de constituição dos estudantes enquanto sujeitos de direitos.

Para tanto, foi realizado um exercício teórico-reflexivo de aproximação entre as percepções desses sujeitos apontadas no questionário e nas entrevistas semiestruturadas e a discussão realizada acerca dos projetos políticos em disputa presente na sociedade brasileira no período do golpe de 2016.

É importante esclarecer que a classificação e a tabulação dos dados do questionário foram realizadas por meio da implementação de uma pasta de trabalho em *Excel*, que possui planilhas com buscas estruturadas de textos, por meio da segmentação dos dados em diferentes campos. Isso possibilitou o cruzamento das informações sobre o nível de participação na ocupação, os perfis estudantis e as percepções sobre os direitos humanos com foco nas questões da infância e adolescência, raça/etnia, gênero e diversidade sexual.

A classificação das redações, das entrevistas e das respostas abertas do questionário foi organizada e analisada por meio da análise de conteúdo proposta por Guerra (2014, p. 31), pautada no que a autora chamou de uma “postura analítica e reconstrução do sentido”. Essa proposta analítica entende o sujeito como uma síntese ativa do todo social, de modo que a análise de conteúdo procura interpretar a relação entre o sentido subjetivo da ação, a prática social e o contexto em que estão inseridos. Segundo a autora, esta postura metodológica aproxima-se da *etno-sociologia* que é um tipo de pesquisa empírica baseada na tradição etnográfica, mas que constrói seus objetos a partir das problemáticas sociológicas e os analisa passando do particular para o geral.

O centro da análise é a categorização social accionada por uma narração que permite ao sujeito estruturar o sentido do mundo social e o seu lugar nesse mundo e que torna possíveis as suas apropriação e interpretação metódicas pelo investigador. Este tem um papel fundamental, não se limitando a contar o que lhe contaram, mas «interpretando» essa narração, produzindo as categorias e proposições (hipóteses explicativas) indispensáveis ao entendimento dos fenómenos através de um processo indutivo com origem na própria narração – e não da sua relação com as categorias oficiais. (GUERRA, 2014, p. 31)

Essa proposta de análise de conteúdo atendeu aos desafios desse trabalho de analisar a heterogeneidade dos processos de formação de sujeitos de direitos, articulando a subjetividade dos sujeitos com a realidade objetiva do contexto de correlação de forças sociais em disputa no período do golpe de 2016. Possibilitou o entendimento dos entrevistados não como objeto de

investigação passivo, mas como sujeitos pensantes que dão sentido às próprias vidas e contribuem sobremaneira para a produção do conhecimento acadêmico sobre o real.

CAPÍTULO 1 – OS DIREITOS HUMANOS NOS PROJETOS POLÍTICOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA: um conceito em disputa

Pensar o processo de formação dos sujeitos de direitos, a partir da perspectiva crítico-dialética, requer uma análise das condições históricas e culturais em que estes indivíduos estão inseridos, bem como dos projetos políticos em disputa passíveis de incidir no processo formativo desses sujeitos. A noção de projeto político torna-se, portanto, fundamental para este trabalho porque reflete os diferentes projetos societários que orientam a ação dos indivíduos e estão disputando a direção hegemônica da sociedade.

Com base em Dagnino, Olvera e Panfichi (2006, p. 38), entende-se por projeto político “os conjuntos de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos sujeitos”. Trata-se de projetos coletivos, de natureza societária, que têm a peculiaridade de influenciar a ação dos indivíduos, afirmando a centralidade do sujeito e das relações humanas no campo das disputas políticas. Segundo os autores:

A noção de projeto carrega consigo, portanto, a afirmação da política como um terreno que é também estruturado por escolhas, expressas nas ações de sujeitos, orientados por um conjunto de representações, valores, crenças e interesses. [...] não se reduzem a estratégias de atuação política no sentido estrito, mas expressam, veiculam e produzem significados que integram matrizes culturais mais amplas (DAGNINO; OLVERA; PANCHINI; 2006, p. 40).

Os projetos políticos estão associados à cultura política que, segundo Neves (2008), é constituída por valores novos e antigos, estabelecendo uma relação entre elementos estruturais e culturais de uma dada sociedade. Dessa forma, cultura e política tornam-se dimensões estreitamente relacionadas na arena social. Esta perspectiva rompe com a perspectiva muito presente no senso comum e até na teoria política clássica, segundo a qual a esfera da política é uma dimensão à parte, dissociada da cultura e do cotidiano da população. A cultura está na política e a política está na cultura de modo que caminham imbricadas, influenciando a constituição dos sujeitos em luta – ou não – pela efetivação de direitos.

O conceito de projeto político permite refletir sobre a existência de concepções de direitos humanos em disputa que condicionam contraditoriamente a ação dos sujeitos históricos na sociedade. Conforme afirma Santos (1997, p. 11), com o fim da Guerra Fria “é como se os

direitos humanos fossem invocados para preencher o vazio deixado pelo socialismo”, vivendo armadilhada numa tensão dialética entre regulação e emancipação social que favorece o aspecto regulador ao tempo que deseja ultrapassá-lo. Os direitos humanos ao serem apropriados por diferentes projetos políticos, concorrentes e de caráter antagônicos, carregam em si a contradição entre a emancipação e a regulação, o que influencia o processo formativo dos indivíduos e, por conseguinte, a natureza de suas práticas no que tange a transformação social. De acordo com Ruiz (2014, p. 13-14):

Direitos humanos vêm sendo preocupação de diferentes sujeitos sociais, de diversas opções políticas e ideológicas, em distintas perspectivas. [...]. Assim, eles são utilizados para defender modelos de sociedade muito distintos: sociedades sem prisões e outras, com presídios clandestinos, torturas, inexistência de defesa em relação a acusações recebidas. São usados para justificar invasões de países e assassinato de seus povos, ou para defender o direito de autodeterminação quanto a seus futuros e quanto à ordem econômica e política que considerem mais justas e adequadas para suas vidas. [...]. Enfim, direitos humanos relacionam-se com modos de organizar a vida em suas diversas dimensões. Trata-se de discutir como são e devem ser sociedades em que a humanidade vive, trabalha, se reproduz socialmente, se educa, reconhece novas necessidades e luta por sua satisfação.

Inserindo-as no quadro da teoria política gramsciana, as diferentes concepções de direitos humanos podem ser pensadas como resultado dos projetos políticos em disputa por hegemonia na sociedade brasileira. Elas são difundidas por meio do processo educativo exercido no âmbito da educação formal, não formal e informal, pelos aparelhos privados de hegemonia com os quais o indivíduo convive ao longo do processo de socialização, como a família, a escola, a igreja, a indústria cultural e, agora mais recentemente, as redes sociais. Reverberam, dessa forma, na formação da consciência crítica dos estudantes, no modo como constroem sua subjetividade enquanto sujeitos de direitos, se relacionam com os outros e atuam individualmente ou coletivamente frente aos problemas sociais. Por isso, o exercício teórico reflexivo de identificar as diferentes concepções de direitos humanos e suas possíveis relações com os projetos políticos em disputa na sociedade brasileira faz-se imprescindível para a apreensão de possíveis condicionantes capazes de interferir no processo de constituição dos estudantes como sujeitos de direitos.

1.1 Dos fundamentos às concepções contemporâneas de direitos humanos

Os direitos humanos têm como marco histórico as revoluções burguesas do século XVIII, em especial a Revolução Americana e a Revolução Francesa. A primeira deu origem, em 1776, à Declaração de Independência dos Estados Unidos e à Declaração de Virgínia, que reconheceu pela primeira vez os princípios da democracia e a existência de direitos inerentes a todo ser humano, independente das diferenças de sexo, raça, religião, cultura ou posição social. A segunda resultou, em 1789, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em que valores como igualdade, liberdade e fraternidade foram internacionalmente reconhecidos como princípios básicos dos direitos humanos, influenciando processos de lutas de países do mundo todo, inclusive o Brasil.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e em resposta ao nazismo, em 1948 a recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU) publicou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento base sobre o tema atualmente, que reafirma os princípios anteriores e insere a dignidade da pessoa humana como valores universais. Embora estas declarações sejam internacionalmente reconhecidas como marcos históricos inaugurais, para a teoria crítica dos direitos humanos, no qual ancora-se este trabalho, os direitos humanos não nasceram delas e não estão restritos a elas.

Segundo Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016), ainda não há consenso sobre o uso do termo direitos humanos, pois há uma variedade de concepções e teorias que ancoram o conceito. Ao proporem o exercício investigativo de compreendê-lo, os autores desmembraram as noções de direito e humano para analisá-las separadamente. No que se refere ao direito, Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016) denunciam a existência de uma falsa dicotomia entre duas importantes correntes teóricas: a jusnaturalista, segundo a qual o direito é uma condição natural da pessoa humana, e a juspositivista, que atrela o direito aos costumes e às leis. Embora aparentemente opostas, ambas estão em conformidade com a ideologia dominante e não reconhecem como jurídicas as normatividades oriundas de outras esferas do social. Quanto ao termo humano, os autores afirmam que por muito tempo este esteve associado às visões eurocêntricas da realidade desconsiderando os processos de humanização das populações subalternizadas. Na própria Constituição Brasileira de 1927, elaborada com base na Declaração dos Direitos do Homem e

do Cidadão, a noção de humano se restringe aos homens brancos, do ponto de vista jurídico formal, sem levar em conta as

[...] situações de intensa luta por reconhecimento que, a partir da raiz da nossa formação colonial, patriarcal e racial, anima o processo emancipatório de segmentos subalternos e excluídos, cuja síntese pode se configurar como dramática experiência de humanização. (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 20)

Ao findarem estas reflexões iniciais sobre os termos direito e humano, Escrivão Filho e Souza Júnior (2016) realizaram uma análise crítica sobre os fundamentos históricos dos direitos humanos propriamente ditos. Segundo os autores, são muito comuns abordagens fundamentadas em concepções abstratas, inspiradas nas ideias de Platão, Aristóteles e na teologia medieval, que conferem aos direitos humanos uma dimensão absoluta, uma validade universal e uma condição etérea, pautada numa existência imaterial. Além disso, eles são comumente fundamentados, legitimados ou validados em normas internacionais que, embora se autodeclarem universais e representem avanços no processo de luta por garantia de direitos, foram elaborados sem a participação de sequer a metade das nações, indivíduos e comunidades do globo.

Na contramão dessas perspectivas, Escrivão Filho e Souza Junior (2016) entendem que um dos fundamentos constitutivos dos direitos humanos está nos processos históricos de lutas por direitos, pois estes surgiram antes das próprias declarações. Assim, os direitos humanos não nascem com as normas, mas sim no bojo dos processos de lutas sociais. Em acordo com os autores, “as noções abstratas de direitos humanos [...] acabam por surtir um efeito de concebê-los como algo em sua essência alheia à ação humana, e, portanto, dissociado da dinâmica social e da história” (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 25). Seguem, dessa forma, defendendo que esta falsa percepção de que os direitos humanos estão dissociados da ação humana gera no mínimo três consequências negativas a serem enfrentadas: 1) efeito encantatório ou ilusório; 2) efeito imobilizante; e 3) efeito de ordem – todas integradas entre si. Nas palavras de Escrivão Filho e Souza Junior (2016, p. 26):

[...] a distância entre os direitos previstos e direitos efetivados, de tal forma que a simples previsão legal de um direito passe a servir de substituto, verdadeira ilusão, da sua real efetivação. Desse modo, a ilusão gera também um efeito imobilizante, na medida em que produz, ideologicamente, uma sensação de satisfação reforçada por

um discurso de ordem e justiça social. Assim, através de uma intensa e cotidiana afirmação daquela ilusão imobilizante pelo aparato estatal e social hegemônico, é produzido, finalmente, o efeito de ordem, que reduz a justiça social aos estritos termos e limites do ordenamento jurídico, de tal modo que os direitos humanos passam a ser identificados, limitados e contidos naquele rol de direitos positivados.

Como consequência desses efeitos,

[...] os direitos humanos que ainda não tiveram força econômica, política e social para emergir ante a um sistema de opressão em determinada sociedade [...] não são sequer considerados direitos, ao passo em que as lutas emergentes pela sua conquista passam a até ser consideradas ilegais. Desse modo, negando os processos históricos que produziram [...] os direitos humanos hoje institucionalmente reconhecidos no ocidente, inverte-se o fundamento pelo seu produto. (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 26)

Ao separar os direitos humanos dos processos históricos que o constituem espera-se que as políticas públicas e o direito estatal efetivem tais direitos, o que acaba por deslegitimar a capacidade de organização popular e despolitizar os direitos humanos, eliminando assim a dimensão combativa, libertadora e de luta, própria dos movimentos sociais que exercitam poderes soberanos nos processos de luta pela garantia de direitos. Na contramão das teorias abstratas dos direitos humanos, Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016) defendem uma concepção humanista do conceito, pautada na chamada dialética social do direito desenvolvida por Lyra Filho, com base em David Sánchez Rubio e Joaquín Herrera Flores. Para estes autores da teoria crítica dos direitos humanos, o direito não se restringe às declarações e normas, mas contemplam processos mais amplos de luta e libertação. Nesse sentido, os direitos humanos não surgem com as declarações burguesas do século XVIII, eles são resultados de processos de lutas anteriores que têm nas referidas declarações um marco institucional importante rumo à sua efetivação, porém não se encerram nelas, necessitando da continuidade das lutas históricas para se concretizar.

A perspectiva humanística de direitos humanos coloca em xeque as teorias hegemônicas que afirmam a existência de gerações de direitos, segundo a qual nasceriam primeiro os direitos negativos – civis e políticos –, contrários à tutela do Estado e, apenas em um segundo momento, os direitos positivos – tais como econômicos, sociais e culturais -, que necessitam da presença do Estado para se concretizar. Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016) apontam que a teoria geracional dos direitos humanos, calcada no desenvolvimento histórico, social e político

expressos nas declarações e constituições aprovadas entre os séculos XVIII e XX na Europa Ocidental, associam-se a existência de uma colonialidade do saber, categoria que emergiu na teoria dos direitos humanos a partir de uma epistemologia do sul. Conforme indicam, a

[...] história dos direitos humanos ontologicamente antecede e não se restringe à história da sua gramática, formulada a partir do iluminismo do século XVIII, há que se reconhecer, de outro lado, que as categorias acima apresentadas são desenvolvidas, por seu turno, justamente no ambiente desta gramática dos direitos humanos, sendo, por isso, comumente referidas à história dos direitos humanos no âmbito da modernidade europeia. (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 35-35)

Relembrem Edgardo Lander para afirmar que:

Esta é uma concepção *eurocêntrica*, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista da sua própria experiência, colocando a sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 37)

Em contraposição à perspectiva geracional dos direitos humanos, Escrivão Filho e Sousa Junior (2016, p. 38) defendem a existência de dimensões ou processos de direitos, a partir da qual “direitos se constroem e desconstroem na medida dos contextos de desenvolvimento político e social de cada sociedade, em sua própria história”.

Direitos civis e políticos dizem respeito aos processos históricos que visavam garantir a proteção dos indivíduos em relação às arbitrariedades do Estado. Possuem uma base histórica e conceitual eminentemente liberal, tendo em vista referenciar-se na garantia da liberdade e propriedade individual como o núcleo dos direitos humanos. [...] Já os direitos humanos econômicos, sociais e culturais (Dhesc), por seu turno, são fruto dos processos de luta que vêm reivindicar a proteção e intervenção do Estado para que os direitos ao trabalho digno, à terra e moradia, à educação e saúde, sejam efetivamente realizados. Possuem uma referência eminentemente coletiva, portanto, de modo que se consolidam na medida da emergência de sujeitos coletivos de direitos [...]. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 39).

Os autores evidenciam, portanto, a existência de paradigmas e de sujeitos históricos diferentes ao longo dos processos de lutas por direitos civis e políticos, de um lado, e direitos econômicos, sociais e culturais, de outro. Não obstante, fundamentadas nos princípios da indivisibilidade, da interdependência e da integralidade, todas essas dimensões dos direitos humanos estão relacionadas e dependem umas das outras para se realizar, por meio dos processos de luta, do reconhecimento e da garantia de sua efetivação para toda a sociedade. Ainda para Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016), a indivisibilidade e a interdependência

constituem categorias ontológicas dos direitos humanos, a integralidade, por sua vez, inviabiliza o argumento da impossibilidade de concretização de determinados direitos, legitimando a continuidade dos processos de lutas pela sua efetivação.

No geral, Escrivão Filho e Sousa Junior (2016, p. 40) identificam duas grandes perspectivas de compreensão dos direitos humanos, são elas:

De um lado, a concepção liberal que identifica no mercado o *locus* de exercício de direitos individuais. De outro, uma concepção humanista, que compreende que os direitos humanos não podem ser reduzidos à condição de mercadoria, de tal modo que o público e o social compreendam o seu *locus* de exercício e garantia.

A concepção liberal tem como foco os direitos civis e políticos privilegiando a democracia representativa e, contemporaneamente, a tendência à privatização do acesso à direitos sociais básicos. Em perspectiva concorrente, a concepção humanista direciona-se pela universalização dos direitos básicos por meio da ampliação dos espaços públicos de participação política. Desse modo, Escrivão Filho e Sousa Junior (2016) ancoram-se em Joaquim Herrera Flores para defender a reinvenção dos direitos humanos como projeto político de sociedade, tornando-os premissa teórica e política orientadora da abertura e da consolidação de espaços de lutas por condições materiais e imateriais de existência com dignidade.

No estudo realizado por Ruiz (2014), os diferentes momentos da história dos direitos humanos deram luz às concepções liberal e socialista de direitos humanos. A primeira, oriunda das revoluções burguesas do século XVIII, parte do princípio que todos são iguais tanto numa perspectiva teológica, como laica, privilegiando os direitos civis, políticos e a defesa da propriedade privada. A segunda, pautada na negação do individualismo e da ordem capitalista, surgiu com a Revolução Socialista Russa de 1917, privilegiando os direitos econômicos, sociais e culturais em detrimento dos civis e políticos.

Ainda conforme o autor, essa dicotomia entre a concepção liberal e socialista veio a ser superada somente depois da Guerra Fria com a II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993. Na conferência, firmou-se os princípios da universalidade, da interdependência e da indivisibilidade dos direitos humanos para o mundo, promovendo a noção de que todas as dimensões dos direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionadas entre si. O momento representou um avanço ao afirmar

para o mundo a importância da autodeterminação dos povos, da defesa do meio ambiente, dos direitos das mulheres, das crianças, do enfrentamento à xenofobia, ao preconceito, à discriminação e à pobreza extrema. No entanto, não rompeu com a lógica da propriedade privada que está no cerne das desigualdades sociais no modo de produção capitalista.

É fato, portanto, que aspectos que dão origem a concepções liberais de direitos humanos permanecem presentes no documento. Ao mesmo tempo, expressando a disputa existente na assembleia que lhe deu origem, a Declaração e o Programa de Ação de Viena fazem afirmações que conflitam com o modo de produção hoje hegemônico – que não efetiva direitos em perspectivas universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionadas, marca histórica mais evidente da aprovação do evento na capital austríaca. (RUIZ, 2014, p. 227-228)

Esta concepção, autodenominada, contemporânea dos direitos humanos, foi formulada não apenas com a participação dos Estados membros da ONU durante a Conferência de Viena, mas também foi empreendida com as contribuições de instituições civis e movimentos sociais não ligados à ONU, por meio dos encontros preparatórios regionais. Para Ruiz (2014, p. 228):

[...] trata-se de uma tentativa, expressa e assumida, de estabelecer e fazer avançar, onde possível, as relações internacionais entre os povos e os países. Não se trata – nem em intenção, portanto – de estabelecer padrões inquestionáveis que resolvam todos os problemas da humanidade [...]. Mas, inquestionavelmente, cumpre papéis fundamentais para as lutas em curso naquele período e posteriormente a ele.

Embora Ruiz (2014) reconheça o Programa de Ação de Viena como um grande avanço nos processos de lutas pelos direitos humanos, o autor afirma que o Plano não está isento de limitações e contradições. Entre os maiores limites presentes no documento, o autor destaca “a ausência de uma análise macrossocietária que permita identificar as causas das desigualdades sociais e de outras ordens que geram violações a diversos direitos” (RUIZ, 2014, p. 229) e a não existência de elementos para a construção de uma organização societária capaz de cumprir efetivamente os direitos humanos fundamentados nos princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos. Assim,

A manutenção do reconhecimento da propriedade privada [...] como direito altera significativamente as condições objetivas de lutas por tais previsões e não evidencia que, na atualidade, o principal óbice à implementação dos direitos humanos em perspectiva universal tem nome e sobrenome, registro e reconhecimento internacional: a sociedade capitalista, as premissas e a sociabilidade dela advindas. (RUIZ, 2014, p. 229)

Além dessas três concepções de direitos humanos – liberal, socialista e autodenominada contemporânea – Ruiz (2014) apresenta ainda a existência de mais três concepções em voga atualmente: a pós-moderna, que privilegia questões identitárias de forma descolada dos grandes paradigmas da modernidade; a dialética, pautada na teoria crítica dos direitos humanos; e a reacionária, contrária à universalização dos direitos humanos em nome da sobrevivência da humanidade.

Embora se constitua como a negação dos direitos humanos tal como é reconhecido por seus defensores, a concepção reacionária de direitos humanos apontada por Ruiz (2014), tem uma importância fundamental para esta tese, pois ao ser amplamente difundida no campo da educação informal, ela se constitui como um dos principais óbices à formação do sujeito de direitos à medida que naturaliza a desigualdade social e promove ideias contrárias à universalização dos direitos humanos.

Para esta visão, os direitos humanos não devem ser universalizados. Para que a humanidade sobreviva é necessário negar acesso à distribuição de bens, serviços e riquezas a parte da humanidade. Não se trata de uma defesa meramente no campo da moral: as posições defendidas dialogam diretamente com as realidades sociais, concentração de renda e riqueza (terras, meios de produção, heranças etc.), migrações, racismo e xenofobia, autodeterminação ou não dos povos, provimento ou não – pelo Estado ou por redes privadas – de recursos mínimos para a vida dos seres sociais, aprisionamento e mesmo condenação à morte dos que destoam de suas defesas para a organização da sociedade. (RUIZ, 2014, p. 181).

Para Ruiz (2014), do ponto de vista teórico, a concepção reacionária de direitos humanos fundamenta-se na obra *O choque das civilizações e a recomposição da ordem mundial*, publicada por Samuel Huntington em 1997, que atualizou o paradigma já ultrapassado de superioridade da cultura ocidental, apontando-a como a única com condições de liderança e legitimidade para tornar-se universal. Além de defender a predominância de um país sobre o outro, impondo seu estilo de vida e valores para questões importantes como democracia e direitos humanos, tem como premissa uma organização societária que não reconhece qualquer forma de igualdade nas relações entre os indivíduos. Por isso,

Os efeitos de uma concepção reacionária de sociedade no campo dos direitos humanos são enormes. Suas ideias são, talvez, as que encontram maior enraizamento social no nível do senso comum. É só pensarmos em quantas vezes ouvimos a frase “direito humano é defesa de bandido”. Daí para a legitimação de tratamentos desumanos e cruéis contra milhares de pessoas, bem como brutalidades e mesmo assassinatos –

tidos como heroicos pelos que defendem tal visão – à defesa de políticas higienistas para as grandes cidades, que escondam o empobrecimento gerado pela desigualdade social e de renda, à diferença contra os diferentes, é um simples passo. Resgata-se a ideia de que direitos devem existir apenas para “pessoas de bem” e exclui-se deste conceito inúmeros contingentes de trabalhadores pobres, desempregados (que não produziram por preguiça, não por condições concretas de vida), criminalizados e/ou privados de liberdade. (RUIZ, 2014, p. 205).

No contexto de avanço do conservadorismo no Brasil, a concepção reacionária de direitos humanos está muito presente no imaginário da população e é reforçada cotidianamente pelos aparelhos privados de hegemonia de natureza conservadora contrapondo-se frontalmente às demais concepções de direitos humanos apresentadas. Entre elas, vale destacar duas que também são consideradas bastante presentes no referido contexto: a perspectiva autodenominada contemporânea, hegemônica no campo dos direitos humanos, pois busca a transformação social sem romper com a ordem social vigente; e a perspectiva dialética, contra-hegemônica, segundo a qual os processos de lutas pelas condições materiais e imateriais de existência com dignidade são fundamentais para a efetivação dos direitos humanos.

No que se refere à educação, as concepções hegemônica e contra-hegemônica de direitos humanos têm em comum o fato de verem a educação como um caminho importante para a transformação social, seja reforçando ou rompendo com as bases materiais da existência, mas ambas estão voltadas para a formação de sujeitos de direitos, por meio da educação em direitos humanos. Contrapondo-se a elas, a concepção reacionária de direitos humanos, difundida pelos aparelhos privados de hegemonia de natureza conservadora, especialmente no âmbito da educação informal, contribui para uma visão distorcida e equivocada dos direitos humanos ao negar que o princípio da universalidade contribui para o seu reverso – a violação de direitos.

Pode-se afirmar que os direitos humanos se configuram como uma categoria polissêmica, cujos sentidos estão em permanente disputa na sociedade. A variedade de concepções é resultado das demandas de diferentes sujeitos históricos e expressam projetos políticos distintos presentes na sociedade, ou seja, apontam visões de mundo, valores e ideologias existentes nas culturas políticas locais que interferem na ação política dos indivíduos, influenciando no seu processo de constituição enquanto sujeito de direitos.

1.2 Direitos humanos e cidadania no Brasil: entre a dominação e a resistência

Os direitos humanos, tal como são conhecidos hegemonicamente, estão ancorados em uma série de documentos internacionais desenvolvidos no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), de modo que com base no princípio da soberania dos Estados-nação são aplicados de formas diferentes em cada país ou comunidade. Embora os direitos humanos sejam considerados universais, ao inserirem-se nas dinâmicas culturais locais, possuem particularidades que variam de acordo com o desenvolvimento histórico e a cultura política de cada país. Por essa razão, faz-se necessário compreender como os direitos humanos inseriram-se historicamente na realidade brasileira e incorporaram os projetos políticos em disputa que possivelmente incidem na formação dos sujeitos de direitos.

Procurou-se resgatar a história dos direitos humanos no Brasil a partir de duas perspectivas teóricas diferentes, que se misturam e se complementam: os estudos de Escrivão Filho e Sousa Junior (2016), pautados na teoria crítica dos direitos humanos, e a análise de Carvalho (2011) sobre a construção dos direitos de cidadania no país. Estes trabalhos trazem reflexões extremamente relevantes para pensar os direitos humanos no Brasil, sendo que um mais voltado para os processos dialéticos da dominação e resistência pelo qual passa a sociedade brasileira desde o início da colonização e, o outro, está voltado para a conquista dos direitos de cidadania não como um processo linear e homogêneo, mas também repleto de contradições.

Se de um lado, a institucionalização dos direitos humanos no interior de um dado território ou Estado-nação está atrelada à conquista dos direitos de cidadania, de outro, restringir a história dos direitos humanos à cidadania poderia perder de vista as nuances históricas e culturais mais amplas presentes até hoje na problemática dos direitos humanos no Brasil. Vale esclarecer, no entanto, que das duas abordagens apresentadas para a análise foram extraídas apenas os aspectos considerados mais relevantes para pensar a cultura política brasileira, os projetos políticos em disputa e as possíveis interferências nos processos de formação de sujeitos de direitos.

Para Escrivão Filho e Sousa Junior (2016), o desenvolvimento histórico dos direitos humanos no Brasil tem início com a chegada dos portugueses, no século XVI, porque a partir

desse momento foram engendrados os primeiros processos de lutas por dignidade humana no país, protagonizados pelas populações indígenas e africanas como resistência à dominação europeia. Com base no conceito colonialidade, elaborado por Aníbal Quijano (2010), Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016) afirmam que a estrutura de dominação/exploração política e econômica desenvolvida pelo projeto colonial implementado pelos portugueses no Brasil impactaram em outras esferas da vida social e imprimiram marcas profundas nas instituições, na cultura e nas relações de poder brasileiras até os dias atuais. Na palavra dos autores:

Reside aqui o ponto central para a compreensão do processo histórico dos direitos humanos no Brasil, qual seja, a noção de que o projeto colonial fincou raízes não apenas políticas e econômicas [...] mas em igual medida profundos mecanismos de dominação situados no âmbito do conhecimento, da cultura e da sociedade, que seriam não menos sensíveis e eficazes em suas formas de opressão e exploração, e que deixaram heranças latentes e traços essenciais nas instituições políticas e sociais brasileiras até a atualidade. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 74).

Entre as heranças deixadas pelo projeto colonial na cultura política brasileira, Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016) apontam o coronelismo, a ausência de camponeses, indígenas e quilombolas nos espaços de poder, bem como o desprestígio social de seus conhecimentos e expressões culturais que se reproduz contemporaneamente em outros preconceitos de raça, gênero e orientação sexual. Contudo, mesmo diante das formas de dominação impostas, os autores refutam a ideia de passividade dos brasileiros, afirmando que outro aspecto relevante da história dos direitos humanos no Brasil é o fato de que ela “não significou outra coisa senão a história da luta por reconhecê-los e concretizá-los” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 51). Percebe-se que esta história se forjou pela dinâmica dialética de dominação e resistência:

[...] cumpre observar que a história dos direitos humanos no Brasil remonta aos combates e fugas indígenas em relação ao extermínio étnico e à exploração de sua força de trabalho, compreendendo aqui o caráter quase indissociável entre essas duas formas de violência, na medida que o trabalho forçado atinge não apenas a liberdade, se não que destrói seu modo de vida por inteiro, negando todos os seus valores, e violentando os significados do território em que habita física, comunitária e espiritualmente. [...] História que passa pela negação do projeto colonial e construção de comunidades livres de preconceito racial, escravidão e exclusão social de todo o tipo, que caracterizaram os quilombos como importantes territórios de resistência e de alternativa real e utópica [...]. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 50-51).

Nessa perspectiva, Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016) demonstram que a opressão e a resistência estão presentes durante toda a história do Brasil. Para tanto, os autores apontam alguns episódios de resistência às tentativas de dominação europeia. Na primeira metade do século XIX, as revoltas populares como a Cabanada em Alagoas (1832-1835), Pará (1835-1840) e Pernambuco (1833-1835), a Balaiada no Maranhão (1838-1841) e no Piauí, a Praieira em Pernambuco (1848), a Revolta dos Malês (1835) e a Sabinada (1837-1838) na Bahia. No fim do século XIX e início do século XX, a construção das comunidades alternativas como Canudos (1893-1897) e Contestado (1912-1916) que, permeadas por um ideal messiânico, contribuíram para a conscientização dos trabalhadores sobre a necessidade de construção de uma nova sociedade pautada em outras formas de relações sociais.

De outro lado, Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016) desmistificam o caráter revolucionário atribuído pela historiografia oficial à Lei Áurea e à Proclamação da República, ao lembrarem que a primeira libertou formalmente a população negra escravizada sem fornecer condições para a sua inserção social no país e a segunda apenas revestiu as velhas estruturas coloniais em novas formas de organização política, de modo que nenhuma delas alterou significativamente as bases de poder vigentes. Estes dois eventos, aliados à Lei de Terras, que reconheceu apenas a relação de compra e venda e desconsiderou as formas de posse das populações indígenas, camponesas e tradicionais, revelaram e fortaleceram a presença da colonialidade no Brasil, que traz consequências até os dias atuais.

Ainda de acordo com Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016), os séculos XX e XXI são marcados ora pela emergência das lutas sindicais, das Ligas Camponesas, dos movimentos feministas, negro, LGBTQIA+ e de luta pela terra e território dos povos indígenas e de comunidades tradicionais; ora pela presença de governos fortemente autoritários que reinventam o colonialismo, potencializam a colonialidade e instauram uma violência institucional que Pereira (2010) chamou de legalidade autoritária, legitimada pela propaganda ideológica difundida pelos governos militares sobre a necessidade de livrar o país da ameaça comunista, via forças armadas. Durante a ditadura civil-militar, em especial, vivenciou-se um grande retrocesso no processo de desenvolvimento dos direitos humanos no Brasil, que impactou não apenas os direitos civis e políticos, como os direitos econômicos e sociais. Segundo os autores,

[...] hoje não é difícil compreender como duas décadas deste autoritarismo político e institucional se refletem na (ausência de) cultura de direitos humanos das instituições públicas e da sociedade brasileira. [...] Voltava-se a reservar e limitar aos homens, e somente aos *homens de bem* [...] o exercício dos direitos políticos de elaboração, discussão e deliberação sobre a vida em sociedade. Não há direitos humanos que resistam a tal forma de organização política da sociedade e do Estado. (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 60).

Em contrapartida, vale destacar que o período ditatorial brasileiro suscitou muitas lutas em defesa dos direitos humanos no Brasil, implantando, inclusive, os germes da educação em direitos humanos no país, por meio do que Monteiro (2005) chamou de ativismo político. Nesta dialética de dominação e resistência, Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016, p. 53) enfatizam que:

Neste percurso dialético (porque se reinventa), não-linear (porque se constrói por avanços e retrocessos), extremamente diverso (porque constituído de diferentes expressões de identidade e de classe) e invisibilizado (porque não se insere na ordem hegemônica), o que se pode ressaltar [...] é o [...] fato de nunca serem conflitos puros, na medida em que cada um contém e se pinta com as cores dos outros. Na mesma intensidade em que se diferenciam, interagem em suas especificidades multiculturais e de classe, representando sujeitos coletivos portadores de um projeto contra-hegemônico que anuncia uma sociedade mais livre e solidária. Um outro mundo possível cuja construção depende, cotidianamente, de nós. (ESCRIVÃO FILHO; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 53).

Ainda durante a ditadura civil-militar, mas no bojo do processo de abertura política, emerge também o debate apontado por Benevides (2016) sobre a importância de uma cidadania ativa em que os indivíduos participam efetivamente das decisões e dos espaços públicos, em substituição à cidadania passiva que vigorou durante os anos ditatoriais brasileiros. Esta forma de cidadania, tutelada pelo Estado, não garantia a efetivação dos direitos humanos, pois feria os direitos políticos da maioria da população, violava os direitos civis e restringia os direitos sociais apenas aos filiados ao mundo do trabalho formal e urbano, atrelando o acesso a todos esses direitos à vontade do Estado autoritário. Daí a importância de uma cidadania ativa, em que a população pudesse usufruir dos direitos civis, políticos e sociais de forma plena, participando dos processos decisórios e da construção das políticas públicas no sentido de melhor atender aos anseios populares.

Vale aqui revisitar as contribuições de Pereira-Pereira (2008), para quem a efetivação dos direitos humanos numa sociedade capitalista se dá mediada pela consolidação dos direitos de cidadania, conquistados por meio de processos democráticos que pressionam e subsidiam a

implementação de políticas sociais voltadas para o atendimento das necessidades humanas⁶ da população. Para a autora, a política social é entendida como uma espécie do gênero de política pública, resultante da permanente correlação de forças sociais em disputa, no Estado e na sociedade. Esta definição, de natureza histórico-crítico dialética, não privilegia o papel do Estado ou de determinada classe social no desenvolvimento das políticas públicas, pois embora resulte da intervenção estatal, a política social é influenciada e direcionada pela concorrência das diferentes forças sociais presentes na sociedade, uma forma de garanti-la e democratizá-la é o exercício do controle democrático⁷ de atores governamentais ou não-governamentais na tomada de decisões.

A política social, segundo Pereira-Pereira (2008), visa atender as necessidades sociais via a realização dos direitos sociais; porém, ela também necessita dos chamados direitos individuais – civis e políticos – para se concretizar. A autora utiliza da polêmica classificação, proposta por Thomas Humphrey Marshall, das gerações dos direitos para explicar a cidadania moderna. Com base nesta referência, a autora explicita a ideia de que os direitos humanos e a cidadania moderna surgiram no século XVIII durante os processos de luta da burguesia contra o Estado Absolutista pelo direito à liberdade individual e à propriedade privada, configurando os chamados direitos civis (primeira geração). No século XIX, as reivindicações por participação nos processos decisórios da nação deram origem aos direitos políticos formando, juntamente com os direitos civis, o que ficou conhecido como direitos individuais de inspiração liberal (segunda geração). Na contramão desta perspectiva, as lutas por melhorias nas condições de vida do trabalhador deram origem no século XX aos chamados direitos sociais, que contemplam os direitos econômicos, sociais e culturais da população (terceira geração).

⁶ O conceito de necessidades humanas, desenvolvido por Pereira-Pereira (2011), traz implícita a crítica aos mínimos sociais presentes na concepção liberal de políticas públicas sociais segundo a qual estas deveriam suprir as necessidades de subsistência mínimas da população. Em contraposição, a autora defende uma política social voltada para o atendimento das necessidades básicas do ser humano em sua integralidade, considerando não somente aspectos individuais – biológicos, emocionais, cognitivos, intelectuais – como também sociais ligados à convivência, participação e autonomia no interior da comunidade em que está inserido.

⁷ Vale esclarecer que, atualmente, no âmbito das políticas públicas governamentais tem sido comum a utilização do termo controle social para se referir ao monitoramento e acompanhamento das políticas públicas por parte da população, atribuindo um sentido muito próximo de controle democrático adotado aqui. Pereira-Pereira (2008) resgata os sentidos originais dos termos distinguindo controle democrático e controle social, entendendo o primeiro como controle dos cidadãos sobre o Estado e a sociedade e o segundo como controle do Estado sobre a sociedade.

Enquanto os direitos individuais foram conquistas da burguesia ao longo do processo de implementação do Estado Liberal, os direitos sociais resultaram das mobilizações da classe trabalhadora materializando-se no Estado Social. Embora incompatíveis, em um primeiro momento, tais direitos estão na base da cidadania moderna, uma vez que nas sociedades capitalistas os direitos sociais necessitam dos direitos civis e políticos para se concretizar. Para a autora, “[...] a cidadania acabou por constituir uma fusão entre os direitos individuais e sociais, em que os direitos civis constituem a base de sustentação e de ampliação dos direitos políticos e sociais, ao mesmo tempo em que são fortalecidos por eles”. (PEREIRA-PEREIRA, 2008, p. 106)

Dada a intrínseca relação entre cidadania e direitos humanos no Brasil é muito comum os termos aparecerem associados, especialmente nos programas, planos e legislações específicas nas áreas de educação e de direitos humanos, tornando-os aparentemente sinônimos. Ao buscar compreender tais diferenças, percebe-se que é por meio da cidadania que os direitos humanos são conquistados em um país. Para Benevides (2004), embora os termos direitos humanos e cidadania sejam interdependentes e tenham como premissa básica a democracia, é importante diferenciá-los. Tais diferenças, de natureza histórica e conceitual, são visíveis até mesmo no imaginário popular. Enquanto para a maioria da população a cidadania é considerada com um aspecto positivo, a defesa dos direitos humanos é vista como algo negativo. Prevalece uma visão distorcida dos direitos humanos cuja origem remonta à ditadura civil-militar. Naquele momento, os direitos humanos eram invocados em nome da defesa dos presos políticos. Com o regime democrático, a premissa segundo a qual os direitos fundamentais devem ser assegurados a todas as pessoas não foi compreendida pela maioria da população.

Os direitos humanos passaram a ser associados às tentativas de desresponsabilizar os presos comuns, em defesa do banditismo e da criminalidade. Esta percepção acrítica e despolitizada dos processos de lutas pela defesa dos direitos humanos tem sido reforçada pelos instrumentos de manipulação da opinião pública e está presente ainda hoje no imaginário popular. Diferente dos direitos humanos, a cidadania ainda é invocada por amplos setores sociais como sendo a “vontade do povo”, ainda que para justificar ações que atendam aos interesses das classes dominantes. Para além do senso comum, Benevides (2004) identifica os direitos humanos como reconhecidamente universais e naturais e a cidadania circunscrita a um

determinado Estado ou território. Enquanto os primeiros são amparados por declarações e acordos internacionais, os direitos de cidadania estão ancorados nas legislações específicas de cada país. Direitos humanos e cidadania constituem, portanto, conceitos distintos, porém profundamente imbricados.

Conforme lembra Pereira-Pereira (2008), a efetivação dos direitos humanos dentro de um determinado país ou território é mediada pela consolidação dos direitos de cidadania, por meio da democracia e de políticas públicas adequadas que garantam o atendimento das necessidades sociais básicas dos indivíduos – em sua integralidade – no interior de sua classe. Entende-se que essa efetivação requer processos educativos mais amplos – centrados não apenas na escola –, que garantam condições de luta para a consolidação de tais direitos. Segundo Carvalho (2011), o próprio Marshall aponta a educação popular como fator importante para a organização da luta por direitos.

Ela é definida como um direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem consciência de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (CARVALHO, 2011, p. 11).

No Brasil, a ausência de educação para a maioria da população também foi um obstáculo à construção da cidadania. Segundo Carvalho (2011), durante o período colonial a grande maioria da população estava excluída dos direitos civis e políticos, pois a escravidão, a grande propriedade e a quase completa ausência de condições – sobretudo educacionais – para o florescimento dos direitos civis, não constituíam ambientes favoráveis ao desenvolvimento da cidadania. A independência, com a manutenção da escravidão, apesar de ter constituído um avanço no que se refere aos direitos políticos, mantinha as limitações anteriores quanto aos direitos civis. Mesmo com a Constituição de 1924, que regulou os direitos políticos⁸, o ranço histórico do período colonial se fez presente:

⁸ Segundo Carvalho (2011), todos os homens acima de 25 anos que tivessem renda mínima de 100 mil reis podiam votar.

Os brasileiros tornados cidadãos pela Constituição eram as mesmas pessoas que tinham vivido três séculos de colonização nas condições acima citadas. Mais de 85% eram analfabetos, incapazes de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará da justiça, uma postura municipal. Entre os analfabetos incluíam-se muitos dos grandes proprietários rurais. Mais de 90% da população viviam em áreas rurais, sob controle ou a influência dos grandes proprietários. Nas cidades, muitos votantes eram funcionários públicos controlados pelo governo. [...] A maior parte dos cidadãos do novo país não tinha tido prática do exercício do voto durante a Colônia. Certamente não tinha noção do que fosse um governo representativo, do que significava o ato de escolher alguém como seu representante político. (CARVALHO, 2011, p. 32).

Conforme apresenta Carvalho (2011), o voto não era um ato de consciência política, mas sim de obediência ou lealdade ao chefe político a quem o eleitor devia algum favor. Com o tempo, o voto tornou-se objeto de barganha por utensílios de primeira necessidade, como roupa, comida e até animais. O que estava em jogo naquele momento era a manutenção do poder local. Com a Primeira República, em 1889, não houve grandes mudanças neste cenário de eleições fraudulentas. Os coronéis passaram a indicar os chefes políticos para atuar com o presidente da República, por meio do voto de cabresto, em um fenômeno histórico conhecido como coronelismo. Esta realidade afetava não apenas os direitos políticos da população como também os direitos civis, pois se estabelecia uma relação de dependência com o coronel. Os trabalhadores não eram entendidos como cidadãos do Estado brasileiro. Eles eram subordinados ao coronel, a quem deviam subserviência em troca de proteção. (CARVALHO, 2011).

Mesmo com a abolição da escravatura em 1888, os resquícios da escravidão também representaram, por muito tempo – e talvez ainda represente –, uma ameaça aos direitos civis, uma vez que dificultavam a consciência sobre os direitos da população negra, tanto por parte dos senhores, como dos escravizados. Com o surgimento do movimento operário na década de 1920, em decorrência da crescente industrialização e urbanização, os direitos sociais começaram a ganhar força no Brasil, especialmente porque os operários passaram a lutar por uma legislação trabalhista que regulamentasse e garantisse melhores condições de trabalho. Contudo, este significativo avanço nos processos de luta pelos direitos sociais não reverberou a ampliação dos direitos políticos. Embora no movimento operário houvesse um pequeno grupo – os socialistas – que acreditava que os interesses de classe deveriam ser alcançados por meio da ampliação dos direitos políticos, o movimento era dividido basicamente em dois grandes

grupos: os anarquistas, que evitavam qualquer contato com o Estado; e os amarelos, de natureza clientelista, que atuavam em estreita cooperação com o governo. (CARVALHO, 2011).

Na década de 1930, com o Estado Novo, a tendência à cooptação do movimento operário se fortaleceu ainda mais, a ponto de todos os sindicatos atuarem sob a tutela do Estado. Como parte de uma política paternalista, foi promulgada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e distribuídos benefícios sociais, em um primeiro momento, para os sindicalizados e, posteriormente, para todos vinculados ao mundo do trabalho, como profissionais autônomos e empregadas domésticas. Diferente da cronologia proposta por Marshall, com base na realidade inglesa, no Brasil os direitos sociais surgiram na dianteira dos direitos políticos, no bojo de um regime autoritário e populista (CARVALHO, 2011). Com ajuda da propaganda radiofônica, mesmo sendo ditador, Vargas possuía amplo apoio popular. O que desembocou, inclusive, no chamado movimento queremista pela sua permanência no poder, quando forças opositoras articulavam sua deposição.

A ênfase nos direitos sociais encontrava terreno fértil na cultura política da população, sobretudo da população pobre dos centros urbanos. [...] O populismo era um fenômeno urbano e refletia esse novo Brasil que surgia, ainda inseguro, mas distinto do Brasil rural da Primeira República, que dominara a vida social e política até 1930. [...] Era avanço na cidadania, na medida que trazia as massas para a política. Mas, em contrapartida, colocava os cidadãos em posição de dependência perante os líderes, aos quais votavam lealdade pessoal pelos benefícios que eles de fato ou supostamente lhes tinham atribuído. A antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independente da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora. (CARVALHO, 2011, p. 126)

Com o fim do Estado Novo, em 1945, o Brasil viveu um momento de grande efervescência política: de um lado, estavam os nacionalistas, defensores do protecionismo estatal; e de outro, atuavam os liberais, pela defesa da abertura econômica para o capital estrangeiro. O retorno de Vargas pelo voto popular em 1950 e a ameaça comunista acirrou ainda mais as disputas político-ideológicas. No início da década de 1960, os movimentos sociais ganham força na sociedade. Entre eles, as mobilizações populares realizadas pela Igreja Católica e a União Nacional dos Estudantes (UNE), tais como o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Centros Populares de Cultura (CPC), respectivamente. Naquele momento, a

[...] mobilização política atingiu [...] as bases da sociedade. A Igreja Católica começara a abandonar a sua tradicional posição política reacionária e investia no movimento estudantil, no movimento operário e camponês, na educação de base. Seu braço mais politizado era a Ação Popular (AP), um desdobramento da Juventude Universitária Católica (JUC). O Movimento de Educação de Base (MEB), mantido pela Conferência Nacional dos Bispos, fornecia apoio logístico da AP no movimento de sindicalização rural. A UNE, por sua vez, desenvolveu intenso trabalho cultural de mobilização política. Criou um Centro Popular de Cultura em que trabalhavam artistas de talento, sobretudo músicos. Caravanas artísticas percorriam as principais cidades apresentando *shows* em que a arte se misturava estreitamente à propaganda das ideias reformistas. O ISEB promovia conferências e edições baratas de livros de conscientização política. (CARVALHO, 2011, p. 138)

A partir de 1964, o Brasil entrou novamente em um período ditatorial, desta vez de natureza civil-militar. Conforme relato de Carvalho (2011), em um primeiro momento, nos governos de Castelo Branco e Costa e Silva, houve uma intensa atividade repressiva e com pequeno crescimento econômico. A segunda fase, iniciada em 1968 com o Ato Institucional nº 5 (AI5), no governo do General Garrastazu Médici, foi o período de repressão política mais violenta da história do país com altos índices de desenvolvimento econômico. Além dos direitos políticos, os direitos civis também foram fortemente afetados, por meio da censura à liberdade de expressão, proibições de greve, prisões arbitrárias, invasões de lares, abertura de correspondência sem prévia autorização, torturas, mortes e desaparecimentos de pessoas contrárias ao regime ditatorial.

Este cenário começou a se modificar a partir de 1974, nas gestões de Ernesto Geisel e João Batista de Figueiredo, com um movimento lento e gradual de liberalização do sistema, em oposição aos órgãos de repressão. Este período, que se estendeu até abertura política em 1985, é caracterizado pela ampla mobilização dos movimentos sociais, liderados por setores representativos da sociedade, em prol da democracia. Entre eles, a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) que deu origem às Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) orientadas pela teologia da libertação da Igreja Católica; a Central Única dos Trabalhadores (CUT); a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), UNE; o Partido Comunista e outros partidos políticos dissidentes da Aliança Renovadora Nacional (Arena) e do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), dois únicos partidos existentes no regime militar, tais como o Partido Democrático Social (PDS) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Ainda neste processo, em 1980 nasceu o Partido dos Trabalhadores (PT). Diferente dos demais partidos formados por políticos profissionais e surgidos com o fim do bipartidarismo em 1979, o PT nasceu da militância junto às bases sociais. Ele foi constituído pela ala progressista da Igreja Católica; intelectuais; e sindicalistas renovadores, com especial destaque aos metalúrgicos paulistas, entre eles Luiz Inácio Lula da Silva.

Em 1985, a retomada dos direitos políticos e a formalização da democracia marcaram o início da Nova República no Brasil. No ano seguinte, foi criada a Assembleia Constituinte, responsável pela elaboração da Constituição de 1988. Esta última estava pautada no princípio do respeito à dignidade da pessoa humana, a chamada Constituição Cidadã assegurou legalmente a universalidade dos direitos civis, políticos e sociais à toda população brasileira. Segundo Carvalho (2011), a partir desse momento foi possível identificar a existência da cidadania no Brasil como um processo consolidado do ponto de vista formal, mas repleto de desafios para sua efetivação prática. Para o autor:

A democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Continuam os problemas na área social, sobretudo educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual. (CARVALHO, 2011, p. 199).

Em sintonia com o caráter liberal presente na Constituição de 1988 e a cultura do consumo decorrente do desenvolvimento capitalista em curso, Carvalho (2011) observa que a cidadania no país acabou confundindo-se com o acesso ao consumo, que reduz o papel do Estado no atendimento das necessidades sociais básicas da população, o que tornou ainda mais lenta a sua efetivação no país:

Exemplo do fenômeno foi a invasão pacífica de um shopping center de classe média no Rio de Janeiro por um grupo de sem-teto. A invasão teve o mérito de denunciar os dois brasis, o dos ricos e o dos pobres. Os ricos se misturavam com os turistas estrangeiros, mas estavam a léguas de distância de seus patrícios pobres. Mas ela também revelou a perversidade do consumismo. O sem-teto reivindicavam o direito de consumir. Não queriam ser cidadãos, mas consumidores. Ou melhor, a cidadania que reivindicavam era a do direito ao consumo, era a cidadania pregada pelos novos liberais. Se o direito de comprar um telefone celular, um tênis, um relógio da moda consegue silenciar ou prevenir entre os excluídos a militância política, o tradicional direito político, as perspectivas de avanço democrático se veem diminuídas. (CARVALHO, 2011, p. 228).

Dagnino, Olvera e Panfichi (2006), em seus estudos sobre a democracia na América Latina, trouxe reflexões interessantes acerca da mudança de sentido do termo cidadania e dos seus impactos na vida política no Brasil. Segundo a autora, com o fim dos regimes ditatoriais latino-americanos, entraram em cena dois principais projetos políticos na sociedade brasileira: o neoliberal e o democrático-participativo. Tais projetos, embora antagônicos, têm em comum a resistência contra o projeto político autoritário, hegemônico durante as ditaduras, que limita ou anula os mecanismos e as instituições democrático-liberais.

No Brasil, estes dois projetos políticos entram em disputa, principalmente, com a Constituição de 1988 que, ao consolidar a democracia representativa brasileira e instituir o princípio da participação sem reverberar na almejada justiça social, ampliou o campo da política e ressignificou a própria ideia de democracia. Surgiu nesta conjuntura um novo projeto democrático, não mais restrito aos ritos eleitorais reivindicados na ditadura civil-militar, mas pautado na ampliação dos espaços públicos de participação política e no exercício de uma nova cidadania, que não se limitava aos direitos formalmente estabelecidos, mas baseava-se no *direito a ter direitos*, inclusive, de ser diferente (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006).

Paradoxalmente, a gestão de Fernando Collor de Mello, iniciada em 1989, deu início à implementação do projeto político neoliberal que, com a tônica da diminuição dos gastos públicos na área social, fomentou a transferência de responsabilidades para a iniciativa privada da gestão e execução das políticas públicas, o que gerou um conseqüente encolhimento do Estado em relação à efetivação dos direitos garantidos constitucionalmente.

Ainda segundo Dagnino, Olvera e Panfichi (2006), o projeto político democrático-participativo era representado pelo PT, que chegou ao poder apenas em 2003 com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva. Surgido dos processos de luta contra a ditadura civil-militar, o referido projeto previa a universalização dos direitos civis, políticos e sociais no bojo de um processo de alargamento da democracia. Nele, sociedade civil, participação e cidadania ativa assumiram um papel fundamental para efetivação de direitos já assegurados na Constituição de 1988 e para a criação de novos direitos. Os antigos confrontos entre governo e sociedade civil, que caracterizaram o período da ditadura civil-militar, se transformaram em estreitas parcerias em nome do alargamento da democracia.

Conforme apontam Behring e Boschetti (2011), durante as gestões de Fernando Collor de Mello a Fernando Henrique Cardoso, a universalização dos direitos sociais previstos na Constituição de 1988 foi, aos poucos, substituída pela privatização, focalização e descentralização, com a transferência responsabilidades do poder público para novas modalidades jurídico-institucionais. No âmbito das políticas sociais, esta conjuntura ficou amplamente conhecida como contexto das contrarreformas neoliberais dos anos 1990. Nela, o direito se tornou objeto de consumo alinhado ao processo de privatização em curso; a universalização de direitos sociais básicos foi substituída em políticas sociais focalizadas; e as obrigações do Estado para com a garantia e a promoção de direitos foi transferida para a sociedade civil, mais especificamente para o terceiro setor.

De acordo com Dagnino (2004), estes dois projetos políticos – neoliberal e democrático-participativo – presentes a partir de meados da década de 1980, apesar de serem de naturezas profundamente antagônicas, utilizam de conceitos comuns - como participação, cidadania e sociedade civil - atribuindo-lhes sentidos diferentes, ocasionando um fenômeno chamado de confluência perversa.

Essa confluência designaria o encontro entre, de um lado, os projetos democratizantes que se constituíram no período da resistência contra os regimes autoritários e continuaram da busca do avanço democrático e, de outro, os projetos neoliberais que se instalaram, com diferentes ritmos e cronologias, a partir do final dos anos 1980. A perversidade se localizaria no fato de que, apontando em direções opostas e até antagônicas, os dois conjuntos de projetos utilizam um discurso comum. (DAGNINO, OLVERA; PANFICHI; 2006, p. 16).

Neste novo contexto, os conceitos participação, cidadania e sociedade civil foram esvaziados de seu conteúdo político contra-hegemônico, presente no projeto democrático-participativo, para serem utilizados a serviço da ideologia neoliberal. As ideias de cidadania e participação se descolaram do debate político sobre direitos humanos e problemas sociais para serem identificados como acesso ao consumo, trabalho voluntário, ação solidária e responsabilidade social de indivíduos e empresas. A sociedade civil passou a ser identificada como organizações não-governamentais (ONGs) do chamado Terceiro Setor, que atuam em estreita parceria com o governo, perdendo aos poucos o vínculo orgânico com os movimentos sociais. Segundo Dagnino (2004, p. 198):

A utilização dessas referências que são comuns, mas que abrigam significados muito distintos, instala o que se poderia chamar de uma crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui matrizes e reduz antagonismos. Nesse obscurecimento se constroem sub-repticiamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados. Nessa disputa, em que os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se converte em um terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário. Daí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que hoje atravessa a dinâmica do avanço democrático.

Além da existência dos projetos políticos democrático-participativo e neoliberal, Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) identificaram a presença de um projeto político autoritário em fase de latência, que pode ser restaurado caso os regimes democráticos não consigam resolver os problemas econômico-sociais. Diferente dos outros dois, o projeto autoritário tende a anular a cidadania, suprimir os direitos políticos e não reconhecer a sociedade civil como instância participativa e decisória no processo de implementação das políticas públicas. Nele,

[...] a participação da cidadania somente pode ser entendida como aclamação e apoio político ao regime. Qualquer manifestação de protesto é considerada uma violação do princípio de autoridade e um ataque à legitimidade do Estado. [...] A relação entre sociedade civil e Estado caracteriza-se pelo verticalismo, o clientelismo e a repressão ou cooptação, misturadas estas últimas de diversas maneiras. A política pública é entendida como um campo exclusivo de decisão do Estado e é aplicada de forma clientelista e particularista. Por outro lado, a influência da sociedade civil sobre o Estado é mínima. As únicas organizações sociais autorizadas a participar na política são aquelas que estão integradas ao partido oficial, ou as toleradas ou permitidas por razões especiais. Portanto, há uma completa ausência ou uma total ineficácia das instituições de participação cidadã, se é que existem. (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI; 2006, p. 46-47)

Para a autora, no projeto político autoritário, o Estado possui uma natureza paternalista e os direitos sociais são vistos como uma concessão destinada apenas à clientela política e aos trabalhadores, não a toda população. Embora tenha perdido a viabilidade política em virtude do autoritarismo ter se tornado moralmente inaceitável, ele permaneceu presente na cultura política dos países latino-americanos, por meio do chamado autoritarismo social que se materializa em “uma cultura que legitima as diferenças sociais, que internaliza os códigos que hierarquizam as classes e os grupos sociais e os organizam em categorias com base no seu pertencimento de classe, raça, gênero, região ou país” (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 45).

Entende-se que este projeto político e seu arcabouço cultural está na base do avanço da onda conservadora vivenciada no período do golpe de 2016 e aprofundada desde então.

O avanço da onda conservadora no Brasil é caracterizado por Almeida (2019) como um processo social, protagonizado por forças sociais - assimétricas, desiguais e com temporalidades distintas - que atuam, por meio de diversos agentes e em diferentes espaços, em favor da contenção, da restrição e do retrocesso de alguns direitos conquistados com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Segundo o autor, o conservadorismo é:

[...] a principal resultante de diferentes forças políticas atuais da crise brasileira, isto é, o vetor que tem apontado a direção e o sentido do processo social em curso [...] A metáfora da onda por sua vez significa um movimento que arrasta o fluxo histórico em determinado sentido, mas evidentemente isso não ocorre sem contraforças e pontos de fuga, de tal modo que a situação política tem sido de persistente e reificada polarização, que se intensificou a cada novo evento eleitoral, tanto no sistema político como na população. (ALMEIDA, 2019, p. 187).

Nesse sentido,

[...] a denominada “onda conservadora” não deve ser compreendida como uniforme, mas trata-se de uma vaga que quebra em várias direções, e qualquer tentativa de leitura demasiadamente totalizante perderá boa parte da diversidade do processo social. As direções estão articuladas em conexões parciais em torno de uma concertação mais ampla. (ALMEIDA, 2017, s/p).

Segundo Miguel (2016), as vozes conservadoras retornaram ao debate público após o fim do regime ditatorial, a partir de 2010, com base numa conjugação entre a ideologia ultraliberal libertariana, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. O libertarianismo, surgido nos Estados Unidos por influência da escola austríaca, prega o Estado mínimo e a regulação dos problemas socioeconômicos pelo mercado. Amplamente difundida no Brasil por fundações privadas estadunidenses e pelo Instituto Millenium, principal *think tank* da direita brasileira, criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais, que influenciam a linha editorial de parte da grande imprensa brasileira. O fundamentalismo religioso ganhou força no Brasil a partir da década de 1990 com os investimentos das igrejas neopentecostais em eleger os seus pastores.

Embora fundamentalismo religioso seja comumente identificado como bancada evangélica, ele também é composto pelo setor mais conservador da Igreja Católica que se opõe ao direito ao aborto, às novas configurações familiares e às políticas de enfrentamento à

homofobia. Os grupos religiosos conservadores se aliaram a outras forças no Congresso, como os latifundiários e os defensores do armamentismo. Por fim, o anticomunismo, que parecia ultrapassado com o fim da Guerra Fria, retorna com as narrativas conspiratórias de que o bolivarianismo venezuelano e o Foro de São Paulo, formado por partidos latino-americanos e caribenhos de centro-esquerda e de esquerda, ameaçam se espalhar e dominar os países da América Latina, inclusive o Brasil por meio do PT. O anticomunismo se personificou no antipetismo contribuindo sobremaneira com o golpe de 2016.

Lima e Hipolyto (2019) identificam estas novas forças conservadoras ascendentes no Brasil como parte do projeto político neoconservador da Nova Direita⁹ estadunidense e brasileira. Segundo os autores, o neoconservadorismo surgiu nos Estados Unidos nos anos 1960 e 1970 como uma crítica ao Estado de Bem Estar Social e aos movimentos de lutas pelos direitos civis e sociais, considerados culpados pela “degeneração social”. Para esse grupo, os direitos garantidos pelo Estado de Bem Estar Social incentivavam o comodismo e os movimentos sociais liberais representavam uma ameaça aos valores morais da sociedade. Segundo os autores:

Neoconservadores criticavam, dessa forma, as intervenções estatais na vida das pessoas, ao afirmar que a presença do Estado representava um perigo em termos morais e econômicos, pois menosprezava o que sempre foi visto como um dos grandes valores americanos: a liberdade individual. [...] É importante ressaltar que a crítica neoconservadora em relação à intervenção estatal no âmbito econômico e a valorização dos indivíduos são aspectos que aproximam e possibilitam uma aliança entre neoconservadores e neoliberais. (LIMA; HIPOLYTO, 2019, p. 5)

No Brasil, o projeto político neoconservador, embora carregue dentro de si os germes do autoritarismo social apontado por Dagnino, Olvera e Panfichi (2006), não se identifica completamente com o projeto político autoritário porque prescinde de um Estado forte e transfere responsabilidades sociais para o mercado. Identifica-se, em grande medida, com o projeto político neoliberal, porém em sua forma mais desumanizada por acelerar as reformas previstas pelo grande capital e rechaçar as pautas relacionadas aos direitos humanos. Trata-se,

⁹ Entende-se que a concepção de Nova Direita, além de produto direto das dificuldades econômicas geradas pelas crises pós II Guerra Mundial, foi uma reação ao contínuo aumento dos gastos sociais com bem-estar; reação esta que teve forte embasamento no pensamento liberal e conservador, reinterpretado em novas ideologias supostamente mais afinadas com as questões políticas e sociais contemporâneas – neoliberalismo e neoconservadorismo. Ela define-se pela composição de um amálgama ideológico entre as duas correntes, que juntas, formam uma nova ideologia, a nova direita (PEREIRA, 2016).

portanto, de uma nova versão do projeto autoritário em tempos de hegemonia neoliberal mesclada com autoritarismo social.

Assim, o processo de formação de sujeitos de direitos no contexto do golpe de 2016 seria influenciado por esses três projetos políticos: neoliberal, que prevê a mercantilização de direitos sociais e privilegia a cidadania pelo consumo; democrático participativo, pautado no exercício de uma nova cidadania, por meio da emergência de sujeitos sociais ativos na transformação da realidade social; e neoconservador que prevê uma agenda de retrocessos nos direitos conquistados, legitimadas pelas ideologias ultraliberal, fundamentalista religiosa e anticomunista misturadas com os vestígios do autoritarismo social presente historicamente na cultura política brasileira.

1.3 Educação em direitos humanos nos dilemas da confluência perversa brasileira

No campo da educação, o projeto político neoliberal, apontado por Dagnino, Olvera e Panfichi (2006), se materializa no fenômeno que Neves (2005) chamou de nova pedagogia da hegemonia, implementado no Brasil a partir da década de 1990 com base no projeto da Terceira Via proposto por Anthony Giddens. Este último, parte do princípio de que tanto os ideais socialistas como o Estado de Bem-Estar Social não teriam condições de resolver os problemas sociais decorrentes da nova ordem mundial, fazendo-se necessário a construção de um “novo Estado democrático”, que deve ser marcado por um ambiente de colaboração entre governo e iniciativa privada. Segundo Lima e Martins (2005, p. 51), no estudo organizado por Neves (2005):

A governabilidade no sentido proposto pela Terceira Via significa a articulação entre a esfera estatal e a esfera privada [...] em âmbito nacional e internacional em uma única direção. Trata-se de um duplo reconhecimento do mesmo significado: primeiramente, o capitalismo não sobrevive sem o Estado; em segundo lugar, o Estado deve estar a serviço do capitalismo. [...] Para a Terceira Via, é fundamental que a construção do “novo Estado democrático” implique também a renovação e o reordenamento da sociedade civil. [...]. Esse processo exigiria: a disposição da sociedade civil trabalhar em parceria com o Estado; o incentivo à auto-organização por grupos de interesses; o incentivo ao potencial das comunidades na resolução de seus próprios problemas; um pacto social para a solução pacífica dos conflitos. [...] Tudo isso para preservar princípios muito caros ao liberalismo quais sejam a defesa da liberdade individual, o Estado como instância acima e imune aos conflitos de classes, a economia livre de um controle rígido e a naturalização das desigualdades.

Chamado por alguns críticos de “social-liberalismo”, o programa da Terceira Via subsidiou a difusão de novos ideais e práticas voltados para a construção da nova pedagogia da hegemonia com o intuito de obter consenso para o aprofundamento do neoliberalismo. Isso por meio da utilização estratégica de termos como democracia, cidadania, ética, participação e sociedade civil que são adequados aos interesses do grande capital nacional e internacional. Assim, ao tempo que ele nega os conflitos de classes, em que as relações de exploração permanecem intocadas, sobretudo nos países capitalistas periféricos, a Terceira Via valoriza a conciliação de grupos plurais, a democracia formal, a auto-organização comunitária, o trabalho voluntário e a responsabilidade social das empresas.

No Brasil, o processo de implantação da nova pedagogia da hegemonia, apontada por Neves (2005), ocorre praticamente no mesmo período em que Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) identificou o fenômeno da confluência perversa brasileira: iniciado no final dos anos 1980, teve como marcos históricos importantes as gestões de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Ambas têm como lócus principal a esfera da sociedade civil, aproximando-se do terceiro setor, e evidenciam uma tendência à despolitização de termos como cidadania, participação, justiça social e até direitos humanos. Estes conceitos apresentam-se como soluções para os problemas sociais contemporâneos, porém são compreendidos de forma descolada da lógica de exploração e dominação capitalista. Em sua interface com os direitos humanos, eles estão atrelados mais à valorização da liberdade individual, igualdade formal e participação solidária do que à existência de um Estado provedor que garante condições para a efetiva universalização dos direitos humanos, por meio da redistribuição das grandes fortunas, do provimento de direitos sociais e da participação dos grupos historicamente excluídos dos processos decisórios governamentais.

Vale destacar também que Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) e Neves (2005) partem do conceito de Estado ampliado gramsciano para análise dos fenômenos sociais contemporâneos, em que enfatizam a importância da sociedade civil como espaço de disputa por hegemonia e consenso entre projetos políticos diferenciados no âmbito das sociedades capitalistas. Segundo Gramsci (2014, p. 335), o “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso

dos governados”. Por isso, na “noção geral do Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (GRAMSCI, 2014, p. 248). Assim, o Estado ampliado seria constituído da junção entre sociedade política composta pela estrutura estatal burocrática, administrativa e de segurança que tem domínio sobre a coerção, e a sociedade civil formada pelos aparelhos privados de hegemonia - como a escola, a igreja, os meios de comunicação de massa, os clubes e os sindicatos, entre outras associações ditas privadas - que ao difundirem diferentes ideologias e concepções de mundo são capazes de formar opinião pública para obter o consentimento dos governados.

Para isso, necessita-se da direção das classes dirigentes, que é protagonizada no papel dos intelectuais orgânicos, que são todos aqueles capazes de exercer funções de organização e liderança das classes sociais, tais como padres, pastores, professores, especialistas em áreas específicas, lideranças, jornalistas e outros apresentadores dos meios de comunicação de massa. Parte-se da relação de organicidade entre estrutura e superestrutura. No entanto, para Gramsci (1999) é no terreno da sociedade civil que emergem as ideologias e se desenvolvem as disputas político-ideológicas pelo direcionamento moral e intelectual da sociedade, isto é, por hegemonia. Nas palavras do próprio Gramsci (1999, p. 399), “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, pois a classe dominante só consegue manter-se no poder se suas ideias forem aceitas pela maioria da população e a educação desempenha uma importância fundamental neste processo disputa por hegemonia. Assim, pode-se afirmar que a educação constitui uma categoria de mediação entre a superestrutura e a infraestrutura, pois é capaz de contribuir ora para a manutenção da exploração e dominação dos grupos sociais menos favorecidos ora para a sua libertação.

Com base neste referencial teórico, notadamente marcado pela lógica dialética da dominação e da resistência, Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) e Neves (2005) identificam a hegemonia do projeto político neoliberal, mas vislumbram possibilidades de resistências, por meio do alargamento da democracia. Sem perder a dimensão da crítica, enquanto Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) apontam a presença de um projeto político democrático-participativo em contraposição ao neoliberal, no campo da educação Neves (2005) considera a possibilidade,

ainda que distante, de reconstrução de uma pedagogia da contra-hegemonia. Segundo esta autora,

A pedagogia da contra-hegemonia [...] vem tendo muita dificuldade de convencer a classe trabalhadora de que processos como a expropriação, a exploração e a dominação por ela vivenciadas são historicamente construídos, como resultado da hegemonia burguesa. Mesmo assim, em todos os cantos do planeta, embora de forma minoritária, aparelhos privados de hegemonia proletária - nos quais se incluem partidos, sindicatos, movimentos sociais e até algumas organizações não-governamentais - continuam sua tarefa de persuadir o conjunto da população de que um outro mundo é possível. [...] Os excluídos desse projeto, contingente mais direta e negativamente afetado pelo neoliberalismo, constituiriam um nítido potencial de protesto e insubmissão ao *status quo*, podendo, pois representar a tentativa de estabelecimento de uma contra-hegemonia. Entretanto, ao serem transmutados em incluídos [...] tornam-se contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso que, mantida ou admitida sua situação de exclusão, tornar-se-ia bastante mais difícil de ser alcançado. (NEVES, 2005, p. 32-33)

Entende-se que o processo de institucionalização da educação em direitos humanos insere-se nos dilemas da confluência perversa brasileira como estratégia de obtenção de consenso utilizada pela nova pedagogia da hegemonia, porém com enorme potencial contra-hegemônico. Monteiro (2005) afirma que as primeiras experiências de educação em direitos humanos surgem no Brasil a partir do final da década de 1980. Até então vivia-se o chamado ativismo político, pois não havia um arcabouço metodológico e conceitual sobre educação em direitos humanos. As ações dessa natureza eram realizadas na clandestinidade contra a ditadura militar. Segundo Sacavino (2009), o período militar foi um momento de grande tensão entre o Estado e os movimentos sociais na luta pela garantia de direitos:

Até meados da década de 1980, o Governo Federal se limitava a negar a existência de violações de direitos humanos ou a negar sua responsabilidade nessas violações [...]. As organizações não-governamentais se centraram na denúncia às violações dos direitos humanos praticadas pelo Governo Federal e pelos governos estaduais, responsabilizando-os por essas práticas. Prevalcia então uma situação de conflito e confronto entre o poder e as organizações não-governamentais orientadas para a denúncia, proteção e promoção dos direitos humanos. (SACAVINO, 2009, p. 177)

Com a Constituição de 1988, os movimentos sociais de luta pelos direitos humanos sentiram-se contemplados em seus anseios por liberdade e democracia. Além disso, conforme aponta Benevides (2016), a Constituição Federal refletia os princípios e as determinações presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Nossa Carta Magna reflete, assim, uma feliz combinação de direitos humanos e de direitos do cidadão, de tal sorte que lutar pela cidadania democrática e enfrentar a questão social no Brasil praticamente se confunde com a luta pelos direitos humanos – ambos entendidos como resultado de uma longa história de lutas sociais e de reconhecimento, ético e político, da dignidade intrínseca de todo ser humano, independentemente de quaisquer distinções. (BENEVIDES, 2016, p. 23)

Sacavino (2009) aponta que a partir de 1988 o Estado e a sociedade civil deram início a um processo de diálogo sobre os direitos humanos. O momento foi marcado pela preocupação de construir uma nova cultura política, pautada numa cidadania ativa, marcada pela participação efetiva, e não passiva, sob a tutela do Estado. Conforme conceitua Benevides (2016):

Distingue-se, portanto, a cidadania passiva - aquela que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral da tutela e do favor - da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação. (BENEVIDES, 2016, p. 25).

No final da década de 1980, surgem as primeiras experiências institucionalizadas de educação em direitos humanos. Entre elas, estão o Projeto de Educação em Direitos Humanos do Movimento de Reorientação Curricular, proposto por Paulo Freire na prefeitura de São Paulo; o Projeto Escola Pública, Direitos Humanos e Conquista Coletiva da Cidadania, de Pernambuco; e o Movimento Justiça e Direitos Humanos, de Porto Alegre (SACAVINO, 2009). Conforme afirma Sousa (2016) trata-se de um período marcado pela formação de educadores populares e professores atuantes na educação formal.

Como mencionado anteriormente, a II Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada pela ONU, na cidade de Viena, em 1993, sob a relatoria do Brasil, também foi um marco importante para a implementação de ações de educação em direitos humanos no Brasil. Inserida no contexto histórico, político, econômico e social mais amplo de expansão do capitalismo no cenário pós Guerra Fria, a referida conferência reiterou a importância dos direitos sociais, afirmando pela primeira vez a indivisibilidade, a indissociabilidade e a interdependência dos direitos políticos, civis e sociais para a efetivação dos direitos humanos. Além disso, a educação em direitos humanos foi lançada como estratégia da ONU para a reconstrução dos países devastados com a Guerra Fria, entendida como instrumento de cooperação internacional necessário às mudanças sociais globais e à construção da paz mundial. Segundo Sousa (2016), esta conferência impulsionou a discussão sobre educação em direitos

humanos, tanto na esfera governamental como no âmbito da sociedade civil brasileira, constituindo “um marco fundamental para afirmar a importância dos direitos humanos e a urgência de adotar programas institucionais em nível dos Estados, que pudessem contribuir para a criação de uma política pública de direitos humanos” (SOUSA, 2016, p. 3).

Em 1994, ainda de acordo com Sousa (2016), foi realizado o primeiro encontro de educação em direitos humanos, momento em que foi criada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH), por meio da qual passou-se a realizar encontros e congressos com o intuito de discutir princípios, metodologias, conteúdos e especificidades da educação em direitos humanos no Brasil. Entre eles, destacam-se o Encontro de Educação em Direitos Humanos de 1995 e o I Seminário Nacional de Educação em Direitos Humanos, realizado em 1997 na Universidade de São Paulo (USP). Segundo Sacavino (2009), o debate adquiriu novos contornos ao incorporar as demandas dos movimentos sociais brasileiros, sob a influência de estudiosos latino-americanos no contexto da redemocratização dos países da região.

No contexto das contrarreformas neoliberais da década de 1990, conforme relatam Sousa (2016) e Sacavino (2009), respectivamente, os recursos para educação em direitos humanos foram cortados ao tempo em que se verificou um estreitamento do diálogo entre Estado e sociedade civil. Trata-se de um momento de expansão da educação em direitos humanos no Brasil marcado pela entrada de novos atores em cena. Registra-se a criação da Novamérica, no Rio de Janeiro, e a questão dos direitos humanos passou a ser incorporada na reforma curricular nacional, tanto na LDB como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Apesar dos avanços que a inserção dos direitos humanos na LDB e nos PCN representaram para a institucionalização da educação em direitos humanos no Brasil, não havia, neste momento, uma política pública para esta área.

Neste contexto, em 1996 dois fatos importantes na luta pelos direitos humanos no Brasil: foi criada a Secretaria de Estado de Direitos Humanos¹⁰ vinculada ao Ministério da Justiça e lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH I) com o intuito de remover os entraves para uma cidadania plena e contribuir para uma cultura dos direitos humanos, por meio

¹⁰ Atualmente, a Secretaria está descaracterizada após ser incorporada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

de políticas públicas governamentais e da atuação das organizações da sociedade civil. Conforme afirma Sacavino (2009, p. 181):

A criação do Programa Nacional de Direitos Humanos inaugurou uma nova dinâmica na promoção dos direitos humanos no Brasil, colocando ambos os atores – governo e sociedade civil – respeitando a mesma gramática de proteção dos direitos e articulando esforços comuns.

Entre os principais desdobramentos do PNDH I destaca-se, no campo dos direitos civis e políticos, a reparação às violações de direitos sofridas pelos presos políticos e a implantação de políticas de ações afirmativas juntamente com outras iniciativas voltadas para grupos vulneráveis. Em 2002, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), incorporando os direitos econômicos, sociais e culturais, após pressão da sociedade civil organizada.

Sacavino (2009) salienta que os anos 2000 foram caracterizados por uma crescente profissionalização e valorização da educação em direitos humanos, com destaque para o fortalecimento do papel das universidades na ampliação da oferta de cursos, em níveis de extensão, graduação e pós-graduação. Trata-se de um momento histórico, marcado pela parceria entre governo e sociedade civil, de modo que não há uma delimitação clara entre as iniciativas da sociedade civil e as governamentais.

Em 2003, com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi criada a Secretaria Especial de Direitos Humanos, vinculada à Presidência da República, que priorizou a educação em direitos humanos como alvo de sua política institucional. Desse modo, foi instituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos responsável por elaborar a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em grande medida, em resposta às demandas da Década Mundial de Educação em Direitos Humanos (1994-2003)¹¹ e do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH), instituídos pela ONU a partir da Conferência de Viena. O documento, amplamente debatido por diversos setores do governo e da sociedade civil, foi publicado em sua última versão em 2006 constituindo juntamente com as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos,

¹¹ Cabe destacar que, embora o PNEDH e os artigos publicados sobre o tema no Brasil apresentem a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos no período entre 1994 a 2003, a publicação da ONU, intitulada *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI*, situa a referida década no período de 1995 a 2005.

publicada em 2012, os principais documentos orientadores da política de educação em direitos humanos no Brasil. De acordo com os referidos documentos, a educação em direitos humanos é entendida

[...] como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2008, p. 25)

A educação em direitos humanos envolve a aquisição de conhecimentos, a formação de valores e o desenvolvimento de práticas individuais e coletivas rumo à criação de uma cultura dos direitos humanos (BRASIL, 2008). A política deve ser implantada de modo contínuo, sistematizado, considerando a complexidade da temática e dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a educação em direitos humanos não está restrita ao ambiente escolar, compreendendo os processos mais amplos que envolvem toda a sociedade, em especial, os estudantes, a comunidade, os profissionais da educação, da segurança pública e dos meios de comunicação. Vale ressaltar que, em sintonia com os fenômenos da confluência perversa e da nova pedagogia da hegemonia, a implementação de ações em educação em direitos humanos previstas no PNEDH requer a presença de uma sociedade civil fortalecida, conforme é possível evidenciar no trecho abaixo:

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (BRASIL, 2008, p. 13)

De acordo com Candau (2007), alguns desafios foram enfrentados para a implementação das ações na área de educação em direitos humanos, como: 1) a dificuldade de caracterizar as especificidades das experiências em educação em direitos humanos em virtude da abrangência

de questões que a área contempla; 2) a formação de professores; 3) a forma de inserção curricular; e por fim, o que mais interessa no âmbito deste trabalho, 4) a necessidade de optar por uma concepção que sirva como referencial para a educação em direitos humanos. Segundo a autora, é possível identificar pelo menos dois grandes enfoques – neoliberal e contra-hegemônico – que, na maioria dos casos, se confundem:

O primeiro, marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os direitos humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo. Enfatiza os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, estes, centrado na participação nas eleições. Também estão presentes temas como discriminação racial e de gênero, preconceito, violência, segurança, drogas, sexualidade, tolerância, infância e adolescência, meio ambiente. O horizonte da cidadania passa pela formação de sujeitos produtores e empreendedores, assim como consumidores. Do ponto de vista pedagógico, propõe a incorporação de temas relativos aos Direitos humanos no currículo escolar a partir de um enfoque construtivista e da perspectiva da transversalidade. [...] O segundo enfoque parte de uma visão dialética e contra-hegemônica, em que os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados. Afirma que os direitos políticos não podem ser reduzidos aos rituais eleitorais [...]. Acentua a importância dos direitos sociais e econômicos para a própria viabilização dos direitos civis e políticos. Privilegia temas como: desemprego, violência estrutural, saúde, educação, distribuição da terra, concentração de renda, dívida externa e dívida social, pluralidade cultural, segurança social e ecologia. Do ponto de vista pedagógico, admite a transversalidade, mas privilegia a interdisciplinaridade e enfatiza temas geradores. (CANDAUI, 2007, p. 408)

Estas duas perspectivas utilizam as noções de democracia, participação e cidadania ressaltando a importância da educação para a transformação da sociedade, seja dentro ou fora do modelo vigente. Embora não esteja escrito no texto de Candau (2007), ambas as perspectivas requerem uma sociedade civil ativa e propositiva, conforme foi possível perceber ao longo da história da educação em direitos humanos no Brasil. Estes elementos também fornecem subsídios para pensar a educação em direitos humanos no dilema da confluência perversa brasileira apontada por Dagnino (2004).

De um lado, percebe-se um enfoque neoliberal, em que o “horizonte da cidadania passa pela formação de sujeitos produtores e empreendedores, assim como consumidores”, os direitos políticos estão centrados nos ritos eleitorais e “a preocupação com os direitos humanos [é entendida] como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem

questioná-lo”. De outro lado, identifica-se uma perspectiva contra-hegemônica em que “os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade”, “a cidadania [...] privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados”, “os direitos políticos não podem ser reduzidos aos rituais eleitorais” e os “direitos sociais e econômicos [são necessários] para a própria viabilização dos direitos civis e políticos”.

As duas concepções de educação em direitos humanos, embora inseridas em projetos políticos antagônicos, também se utilizam de termos como cidadania, participação e sociedade civil. O que corrobora com a *tese defendida neste trabalho*: a educação em direitos humanos é objeto de disputa dos diferentes projetos políticos presentes no Brasil a partir da década de 1990, inserindo-se nos dilemas da confluência perversa brasileira ora como nova pedagogia da hegemonia, ora como pedagogia da contra-hegemonia, o que interfere contraditoriamente no processo de constituição dos sujeitos de direitos.

As concepções de educação em direitos humanos – de caráter neoliberal e democrático-participativo - têm em comum a pretensão de contribuir para uma formação em direitos humanos voltada para a constituição de sujeitos de direitos e a difusão de uma cultura de direitos humanos, pautada na participação, na cidadania, na atuação da sociedade civil e na valorização da diversidade. Entretanto, em sintonia com as críticas realizadas por Adorno (1992) a uma determinada forma social de subjetividade socialmente imposta pelo modo de produção capitalista, esta pretensa formação em direitos humanos do projeto político neoliberal se transforma em semiformação em direitos humanos, pois não possibilita uma emancipação efetiva. Corroborando com ela, identifica-se também a existência de forças sociais trabalhando em favor de uma pseudoformação em direitos humanos, que está ancorada na concepção reacionária de direitos humanos apontada por Ruiz (2014), no autoritarismo social identificado por Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) e no projeto político neoconservador abordado por Lima e Hipólito (2019).

A pseudoformação em direitos humanos seria difundida por aparelhos privados de hegemonia de caráter reacionário, ligadas ao movimento Escola sem Partido, à bancada armamentista, ruralista e religiosa no Congresso Nacional, que se opõem às pautas defendidas pelos ativistas dos direitos humanos, mas a utilizam estrategicamente de forma distorcida, para expandir seu projeto político e econômico. Assim, estas instituições não negam ou são

indiferentes aos direitos humanos. Ao contrário, elas desenvolvem ações de deseducação em direitos humanos que interferem na constituição dos indivíduos tornando-se um óbice à formação como sujeitos de direitos.

Por fim, o processo de formação dos sujeitos de direitos no país pode ter sido influenciado por forças sociais oriundas de três projetos políticos de natureza antagônica - ora em disputa, ora convergentes - presentes no contexto do golpe de 2016, são eles: o neoliberal, o democrático-participativo e o neoconservador. Cada um deles carrega dentro de si ou se aproximam, em maior ou menor escala, de uma concepção de direitos humanos - autodenominada contemporânea, reacionária e dialética. Todas possuem um projeto educativo - educação em direitos humanos com um viés neoliberal, deseducação em direitos humanos e educação em direitos humanos com uma vertente mais democrática-participativa - sendo que a primeira promove uma *semiformação em direitos humanos*, a segunda uma *pseudoformação em direitos humanos* e a terceira uma efetiva *formação em direitos humanos*, contribuindo ora para uma pedagogia da hegemonia, para a negação dos conhecimentos historicamente acumulados na área da educação e dos direitos humanos ou para uma pedagogia da contra-hegemonia, a depender da correlação de forças sociais prevalecentes. Todas são difundidas no âmbito da sociedade civil, seja na esfera da educação formal, não formal ou informal e por meio de aparelhos privados de hegemonia.

Importante ressaltar também que esse exercício teórico reflexivo de estabelecer aproximações conceituais entre tipologias desenvolvidas por autores de diferentes áreas do conhecimento - Dagnino, Olvera e Panfichi (2006), Lima e Hipólito (2019), Ruiz (2016), Neves (2005) e Candau (2007) se deram a fim de demonstrar que algumas premissas básicas para este trabalho, quais sejam: 1) o itinerário formativo pelo qual passa o indivíduo ao longo da vida que é influenciada por projetos políticos que condicionam contraditoriamente o seu modo de pensar e atuar no mundo; 2) os direitos humanos não são etéreos, pois dialogam diretamente com a vida material e cultural dos sujeitos históricos, ora reforçando, ora transformando as condições de existência; 3) a educação em direitos humanos também possui suas contradições, contribuindo seja para uma pedagogia da hegemonia, seja para uma pedagogia da contra-hegemonia, voltadas para a promoção de uma formação em direitos humanos seja dentro da ordem social vigente ou fora dela; 4) existe um projeto educativo neoconservador na área dos

direitos humanos que pode constituir um dos principais óbices à formação do sujeitos de direitos, pois contribuem para uma pseudoformação em direitos humanos, pautada numa concepção reacionária de direitos humanos contrária à universalização desses direitos, podendo contribuir para o seu reverso - as violações dos direitos humanos.

Assim, embora desde a Constituição de 1988 que estabelece todos como sujeitos de direitos do ponto de vista formal, a sua efetivação e o seu reconhecimento como tal depende de processos educativos mais amplos, que perpassam todo o processo de socialização dos indivíduos, que estão inseridos no contexto de disputa entre projetos políticos capazes de influenciar contraditoriamente seu processo de constituição como sujeitos de direitos.

À seguir, quadro síntese com as principais ideias do capítulo:

Quadro 2 – Principais condicionantes na formação dos sujeitos de direitos

PRINCIPAIS CONDICIONANTES NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DE DIREITOS						
LUGAR NA CORRELAÇÃO DE FORÇAS SOCIAIS	CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS	PROJETO POLÍTICO BRASILEIRO	PROPOSTA EDUCATIVA	CIDADANIA	DEMOCRACIA	LÓCUS DE DIFUSÃO NA SOCIEDADE CIVIL
Hegemônica	Concepção autodenominada contemporânea	Neoliberal	Semiformação em direitos humanos	Cidadania pela via do consumo	Democracia representativa	Principalmente na educação formal
Contra-hegemônica	Concepção dialética de direitos humanos	Democrático participativo	Formação em direitos humanos	Cidadania ativa	Democracia participativa	Principalmente na educação não formal
Não hegemônica	Concepção reacionária de direitos humanos	Neoconservador	Pseudoformação em direitos humanos	Cidadania passiva e pela via do consumo	Enfraquecimento das instituições democráticas	Principalmente na educação informal

Fonte: Elaboração própria, 2021.

CAPÍTULO 2 – DO GOLPE DE 2016 ÀS CONTRARREFORMAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO TEMER: entre continuidades, rupturas e resistências

O pano de fundo desta pesquisa apresenta um contexto bastante peculiar da história do Brasil: a conjuntura do golpe de 2016. Por se tratar de um período recente cujas correlações de forças ainda estão em disputa, é possível identificar diferentes explicações para um mesmo fato histórico e entre elas, estão aquelas que negam a existência de um golpe em 2016. Entende-se que tais versões se respaldam em leituras engessadas de mundo, que atendem ora a ideologia das classes dominantes, ora aos partidos radicais revolucionários que não dão conta da dinâmica e das contradições históricas presentes em nosso sistema político.

Na tentativa de escapar a qualquer tipo de obscurantismo ou dogmatismo político-partidário, coadunamos com a tese de Demier (2017), segundo a qual houve um golpe de Estado em 2016. Porém, esta perspectiva se diferencia por identificar que o golpe não foi acompanhado de uma mudança de regime, pois a democracia brasileira encontrou mecanismos internos para a sua própria superação, a partir de condições forjadas pelo próprio PT, o qual pertencia a presidente cassada à época.

Segundo Secco (2016), as forças sociais que levaram ao golpe estão presentes na sociedade brasileira desde o período da ditadura civil-militar, com especial destaque para o partido de oposição moderado, o PMDB, que sob a liderança de Ulysses Guimarães, apoiou tanto o golpe de 1964 como a abertura política nos anos 1980. Na década de 1990, as disputas político-partidárias tornaram-se ainda evidentes no parlamento com as presenças do PT, do Partido da Frente Liberal (PFL) e do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sendo o primeiro oriundo do movimento sindical, porém, com um discurso cada vez mais moderado; o segundo, notadamente conservador, dissidente do Arena, partido que apoiou a ditadura; e o terceiro, de tradição liberal de centro-esquerda, defendia a entrada do Brasil na fase neoliberal da globalização. Vale ressaltar ainda, que o PMDB conseguiu a liderança na Câmara dos Deputados apenas com Ulysses Guimarães e a Presidência da República somente na gestão de José Sarney. Não obstante, mesmo sem vencer as eleições para presidente nos anos seguintes, fortaleceu-se no parlamento com o apoio de Fernando Henrique Cardoso.

Para Secco (2016), o PMDB sempre esteve mais alinhado ao PSDB do que ao PT, tornando-se mais próximo do PT somente no segundo mandato de Lula quando aceitou a tríplice social do lulismo: política de transferência de renda, aumento do salário mínimo e ampliação do consumo. A partir de então, uma aliança entre os dois partidos foi formalizada, o que

culminou na eleição da chapa Dilma/Temer. Entretanto, na prática, o PMDB continuava mais afinado ao projeto tucano neoliberal. Para o autor,

El problema de llegar a una reconstitución histórica del Brasil reciente es entender por qué la polarización tan radical pos 2013 es una forma de apariencia necesaria de un país gobernado por fuerzas más convergentes de lo que ellas eran en los años 90. En ese entonces, el PT tenía la forma de los núcleos de base y apoyaba una explosión de huelgas. Después, se transformó un partido de parlamentarios y en el gobierno aceptó buena parte del paradigma económico liberal. (SECCO, 2016, p. 5)

Conforme afirma Secco (2016), foi a partir das manifestações de junho de 2013 que a oposição ao PT passou a adquirir mais confiança para vencer nas urnas, de modo que é praticamente consenso entre os estudiosos do tema que as manifestações de junho de 2013 foram um marco importante para a identificação das forças sociais que deram origem ao golpe de 2016. Melo (2016, p. 70) apresenta que:

Para muitos analistas simpáticos ao governo do PT, a raiz de tudo estaria nas manifestações de Junho de 2013, numa teoria paupérrima que não é capaz de explicar o fenômeno e se refugia na tese da “conspiração da direita”. Todavia, existe um momento de verdade nessas posições que é o fato da direita ter ido às manifestações de Junho de 2013. Sabe-se que depois da brutal repressão de 13 de junho na Avenida Paulista, a mídia direitista, que até então alardeava tudo aquilo que não passava de um movimento de “baderneiros” e “vândalos”, “que não valiam nem vinte centavos!”, passou a “apoiar” o movimento.

Ao descrever o período, Melo (2016) rememora com detalhamento histórico que merece ser citado:

E é verdade que, na semana de 17 a 21 de junho, entre os milhões de brasileiros que saíram às ruas contra o aumento das passagens no transporte público, estavam muitos grupos de direitos. E enquanto a esquerda (incluído o Movimento Passe Livre MPL) era expulsa com suas bandeiras vermelhas naquela semana, uma multidão com as cores da seleção de futebol entoava o hino nacional em frente à sede da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Como todos vimos, a direita se misturou à massa popular e disputou a direção do processo com a ajuda preciosa da mídia, que elevou a enésima potência a histeria contra os partidos de esquerda e, mais importante de tudo, lhe deu uma agenda. A vitória histórica com a redução do preço das passagens em São Paulo e Rio de Janeiro, e depois em outras cidades, foi disputada pela direita midiática com o discurso de que as pessoas nas ruas “não tinham propostas nem lideranças”, combinando isso à sua tradicional palavra de ordem: “contra a corrupção”. (MELO, 2016, p. 70)

Segundo Gohn (2017), emergiu neste contexto histórico movimentos sociais mais autônomos, plurais e horizontais, que nascem e se expandem em redes de grupos e coletivos, com o apoio das mídias tecnológicas de interação social – são os chamados novíssimos movimentos sociais, constituídos por grupos heterogêneos, de diferentes idades, gostos e classes sociais, que preferem se organizar em coletivos, pois primam por uma maior autonomia organizacional do que os movimentos sociais clássicos. Embora o trabalho de Gohn (2017) seja

de natureza mais descritiva, ele contribui para a caracterização dos movimentos sociais os quais têm se envolvido e influenciado a formação para os direitos humanos da juventude brasileira, bem como ajuda a traçar uma retrospectiva dos ciclos de movimentos sociais que antecederam o *impeachment* da então presidenta Dilma. A autora identifica três momentos situados, respectivamente, em junho de 2013, no período eleitoral de 2014 e em março de 2015.

O período de junho de 2013 é contado a partir dos atos em São Paulo com o Movimento Passe Livre (MPL) contra o aumento das tarifas dos transportes públicos. Este ciclo de protestos colocou nas ruas uma multidão de pessoas, da direita e da esquerda, pedindo melhorias nos serviços públicos de saúde, educação e segurança pública. Além disso, nesse mesmo momento houve greves, ocupações em universidades, Marcha das Vadias, Marcha da Maconha, Marcha da Família com Deus, configurando um momento de grande efervescência no cenário político brasileiro. O segundo momento, identificado pelo período eleitoral de 2014, em que outros grupos de orientação política à direita ganharam notoriedade, tais como o Vem Pra Rua (VPR), o Movimento Brasil Livre (MBL) e os Revoltados *On-Line*. Os pênaltos foram instaurados como novas formas de protestos e o verde-amarelo passa a ser as cores desses grupos em analogia ao patriotismo. O combate à corrupção entra em cena e, pela primeira vez, o *impeachment* da Dilma é colocado em pauta.

Por fim, em março de 2015, as novas manifestações foram às ruas, porém com características bem diferentes de junho de 2013. Enquanto naquele momento as narrativas em favor da negação da política eram pautadas em ideais socialistas e anarquistas, em 2015, elas se voltam contra certos políticos, a corrupção e a falta de ética na política. O Brasil dividia-se entre aqueles que apoiavam o governo Dilma Rousseff e aqueles que pediam a sua cassação. Diferentemente de 2013, os policiais apoiaram as mobilizações e a mídia passou a divulgar que os protestos de 2015 se caracterizavam como manifestações pacíficas, aumentando o apoio popular. A partir deste momento, o Poder Judiciário entrou em cena levando ao *impeachment* da presidenta em 2016.

Mattos (2016), em análise crítica do referido período, afirma que a partir de junho de 2013 verifica-se um processo de aceleração dos conflitos sociais brasileiros, que inaugura uma nova conjuntura acerca da dinâmica da luta de classes. Embora seja possível estabelecer uma relação entre as manifestações de 2013 e as de 2015, também faz-se necessário apontar as suas distinções, especialmente no que se refere às origens e composição: enquanto os protestos de junho foram antecidos por um conjunto de greves organizadas pelo sindicalismo brasileiro

em 2012¹², tiveram uma dose de espontaneidade e, apesar da heterogeneidade, eram compostas majoritariamente por trabalhadores jovens com renda até cinco salários mínimos; as manifestações de 2015, por sua vez, foram constituídas por integrantes com perfil mais velho e empreendedor, foram convocadas e financiadas por organizações sociais das classes dominantes com fortes conexões internacionais e apoio da mídia empresarial. Para o autor, “o esforço para mobilizar forças sociais em torno das pautas reacionárias é, em grande medida, a resposta de determinados setores das classes dominantes ao temor despertado pelas Jornadas de Junho e pelo que veio depois” (MATTOS, 2016, p. 95).

Para Demier (2017), ao longo dos 13 anos de governo, o PT deixou de fazer reformas profundas que garantissem uma cidadania democrática, para desenvolver políticas sociais compensatórias e focalizadas que propiciaram uma cidadania pelo consumo, atendendo mais aos interesses dos ricos e da classe média que dos pobres. Para o autor, o PT consolidou a chamada democracia blindada no Brasil, cujas raízes históricas remontam ao processo de reestruturação das democracias liberais ocorrido durante o declínio do Estado de Bem Estar Social no governo de Margareth Thatcher, entre 1979 e 1990.

Distintivamente das democracias *welfarianas*, nos quais os movimentos sociais organizados conseguiam penetrar de forma mediada (por meio de representações políticas socialdemocráticas e congêneres) nas instâncias institucionais do regime e pressionar pela implementação de suas reivindicações reformistas, as democracias blindadas têm seus núcleos políticos decisórios (ministérios, secretarias e parlamentos) praticamente impermeáveis às demandas populares. Ademais, guardando uma autonomia quase absoluta em relação aos processos eleitorais e, portanto, livres de qualquer tipo (ainda que mínimo) de controle popular, o poder judiciário (em especial as altas cortes) e certos organismos do Estado responsáveis pelas questões consideradas estratégicas (como os bancos centrais, agências reguladoras, etc) tornaram-se monopólios inquestionáveis dos representantes políticos e prepostos comerciais das classes dominantes. (DEMIER, 2017, p. 39-40)

Utilizando-se do conceito gramsciano de transformismo, para Demier (2017), à medida que o PT trouxe algumas lideranças populares e sindicais para o governo, propiciando o que chamou de transformismo petista e aderiu às contrarreformas neoliberais iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso, contribuiu para a consolidação da democracia blindada no Brasil e forjou as condições para a sua cassação, especialmente a partir da segunda metade do primeiro mandato do governo Dilma quando a economia passou a se desestabilizar e o poder de compra da população diminuiu.

¹² Conforme afirma Mattos (2016), segundo o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese), em 2012 foram registradas 873 greves, maior número de 1996 até aquele momento. Em 2013, os estudos preliminares já identificavam aproximadamente 1800 greves.

Vale ressaltar, no entanto, conforme aponta Dagnino (2004), que durante todo o processo de democratização da sociedade brasileira a gestão do PT foi a que mais contribuiu com a ampliação da democracia no Brasil, por meio da instauração de conselhos, fóruns e conferências, em sintonia com o projeto democrático-participativo que o originou. Porém, inserido nos dilemas da confluência perversa brasileira, pode ter contribuído para um certo esvaziamento do debate político contra-hegemônico à medida que suas lideranças se distanciam das bases populares para atuar em instituições governamentais e não-governamentais do terceiro setor. O que aponta uma importante contradição: ao tempo que possibilita a consolidação do Estado Ampliado ao incorporar lideranças de movimentos sociais, oriundos da sociedade civil na sociedade política, enfraquece o projeto democrático-participativo no terreno da sociedade civil à medida que, ao focar na institucionalização de políticas sociais para as populações em vulnerabilidade social, afasta-se da educação popular de base, necessária ao fortalecimento do projeto democrático participativo. Nesse sentido, entende-se que tanto as perspectivas do transformismo petista como a adesão às contrarreformas neoliberais apontadas por Demier (2017) acerca do governo PT carecem dessas mediações a partir das reflexões de Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) sobre projetos políticos em disputa na sociedade brasileira.

Feitas estas ponderações, o conceito de democracia blindada traz um elemento fundamental para se pensar o golpe de 2016: a centralidade da mídia. Em sintonia com a teoria da indústria cultural de Adorno (1971), para Demier (2017, p.43, grifos do autor):

Nas *democracias blindadas* [...] as grandes corporações midiáticas desempenham um papel estrutural no ordenamento e manutenção desses regimes hegemônicos. Por meio de seu discurso ideológico, que se pronuncia normativamente sobre vários âmbitos da vida social, as corporações midiáticas ajudam a executar cotidianamente a blindagem nas atuais democracias. [...] Diferentemente de formatações anteriores da democracia liberal, a grande imprensa parece, nas democracias blindadas, executar uma função interna, basilar do regime, e não mais apenas uma função complementar, “externa” limitada a apoiar/referendar os mecanismos de dominação vigentes. Agora ela é um dos sujeitos que engendra esses próprios mecanismos. Nesse sentido, a grande mídia deve hoje ser concebida [...] como um dos alicerces centrais das *democracias blindadas*.

A mídia constituiu-se como um elemento de fundamental importância no processo de disputas por hegemonia e consenso que legitimou o golpe de 2016 e contribuiu para a ascensão da onda conservadora, pautada no projeto político neoconservador, que adquire forças no cenário político, econômico e social em 2014 e corrobora com a deposição da presidenta Dilma Rousseff.

O argumento, hoje quase irretorquível, da existência de uma onda conservadora no país ganhou força empírica com a divulgação dos resultados das eleições proporcionais em 2014 e, sobretudo, a partir das massivas manifestações que, iniciadas em 15 de março de 2015, se estenderam até a derrubada da Dilma, em agosto do ano seguinte. A direita, voltando às ruas depois de décadas, demonstrou o inegável crescimento, junto aos setores médios da sociedade brasileira, do ideário reacionário, o qual coaduna aspectos ultraliberais com outros tradicionalistas. (DEMIER, 2017, p. 86)

Referindo-se aos resultados das eleições de 2014, Boulos (2016) também mapeia o cenário ajudando a compreender empiricamente de que forma o crescimento do conservadorismo interfere no sistema político:

O último domingo revelou eleitoralmente um fenômeno que já se observava ao menos desde 2013 na política brasileira: a ascensão de uma onda conservadora. Conservadora não no sentido de manter o que está aí, mas no pior viés do conservadorismo político, econômico e moral. Uma virada à direita. O recente período democrático brasileiro talvez não tenha presenciado ainda um congresso tão atrasado como o que foi agora eleito. [...] O pântano de partidos intermediários, cujo único programa é o fisiologismo, cresceu consideravelmente. A bancada da bala e dos evangélicos fundamentalistas tiveram votações expressivas em vários estados do país. O deputado mais votado no Rio Grande do Sul [...] defendeu a formação de milícias rurais para exterminar indígenas. No Pará foi o delegado Eder Mauro. Em Goiás, o delegado Waldir, com um pitoresco mote de campanha que associava seu número (4500) com “45 de calibre e 00 de algema”. No Ceará foi Moroni Torgan, ex-delegado e direitoista costumaz. No Rio de Janeiro ninguém menos que Jair Bolsonaro, que há muito deveria estar preso e cassado por apologia ao crime de tortura. [...] São Paulo [...] deputado mais votado foi Celso Russomano e o terceiro, o pastor homofóbico Marco Feliciano. Dois coronéis [...] conseguiram vagas na Assembleia Legislativa. (BOULOS, 2016, p. 29)

Mesmo com apenas oito por cento de diferença de seu adversário Aécio Neves, Dilma Rousseff foi reeleita Presidente da República em 2014. Para Secco (2016), houve um inconformismo da direita em perder as eleições que deu força as manifestações em favor do *impeachment*. A partir de 2015, os partidos de direita, entre eles o PMDB, deixaram de apoiar os projetos do PT na Câmara, impedindo-o de governar. A crise política agravou-se ainda mais no momento em que o PT apoiou a abertura de inquérito contra Eduardo Cunha, presidente da Câmara, que foi acusado de ter contas secretas na Suíça. Por vingança política e pessoal, Cunha abriu o processo de *impeachment* contra Dilma, sob a alegação de editar decretos complementares sem autorização do Legislativo e realizar as pedaladas fiscais, práticas historicamente comuns nos governos anteriores.

Com o pretexto de combater a corrupção, atuar em nome de Deus, da família e da tradição, a direita brasileira, com o apoio da mídia, do Legislativo e do Judiciário, depôs a presidenta eleita pelo voto popular e representante de um partido oriundo da classe trabalhadora, consolidando o golpe jurídico-parlamentar-midiático no Brasil.

2.1 Da crise orgânica do capital ao avanço do conservadorismo no Brasil

Em uma perspectiva histórica, crítica e dialética dos fenômenos sociais, entende-se como necessária a compreensão dos possíveis condicionantes internos e externos à conjuntura brasileira que desembocaram no golpe jurídico-parlamentar-midiático em 2016. Conforme afirma Mattos (2016), para além dos conflitos político-partidários que ocorreram em âmbito superestrutural, é preciso aprofundar a análise para compreender também os condicionantes infraestruturais e os interesses de classe presentes no referido fenômeno histórico.

Há uma crise política, mas não se trata de uma crise motivada por disputas entre a direita golpista na oposição e a “esquerda possível” no governo, como o discurso petista quer nos fazer crer. Sabemos que para ir além da aparência enganosa dessa superfície da política partidária é preciso avançar para uma análise dos interesses de classe expressos pelo governo de oposição. (MATTOS, 2016, p. 97)

Não obstante, Mattos (2016) refuta a tese segundo a qual a crise política resulta de uma disputa entre o capital produtivo e o capital financeiro internacional, sendo o primeiro mais atrelado a uma política neodesenvolvimentista de defesa dos mercados internos e, o segundo, aos interesses imperialistas e neoliberais. Para o autor, essa dissociação é ilusória, tendo em vista que, em tempos de crise, o capital produtivo busca garantir sua lucratividade também via mercado financeiro, de modo que o discurso neodesenvolvimentista, pautado no papel ativo do Estado no desenvolvimento socioeconômico, torna-se uma ideologia das classes dominantes para manter a “concertação social” entre as classes, sob a hegemonia do grande capital financeiro. Nas palavras do autor:

Nesses espaços da administração direta e de “concertação”, houve por certo diferenças entre interesses de frações do capital, [...] como os debates sobre as taxas de juros muito elevadas e as disputas em torno da apropriação privada do chamado fundo público (setores receberiam mais subsídios, financiamentos, isenções de impostos e tarifas, etc. do Estado). Mas houve sempre um acordo central em torno da necessidade de manter a ortodoxia da política monetária do Banco Central e do “ajuste” das contas públicas – taxa de juros sempre entre as mais altas do mundo, ainda que oscilando conforme as conjunturas, e percentuais sempre elevados de superávit primário, para garantir uma dívida pública que se multiplicava conforme a taxa de juros se mantinha elevada. Meirelles e a autonomia na prática do Banco Central [...] podem ter sido pressionados em alguns momentos, mas foram não apenas preservados de maiores críticas como, o mais das vezes, francamente apoiados e efusivamente elogiados pelo grande capital. Isso expressa não simplesmente uma hegemonia direta da fração bancária [...] nas relações de hoje. Trata-se [...] de uma hegemonia do grande capital financeiro [...]. (MATTOS, 2016, p. 100)

Mesmo após a crise política inaugurada com as manifestações de 2013, o segundo mandato do governo Dilma não trouxe grandes mudanças em relação à política econômica

pautada nas medidas de ajustes das contas públicas e ditadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Ao contrário,

[...] após as eleições, ficou cada vez mais evidente que as promessas da campanha da Dilma de preservar os direitos dos trabalhadores, evitar o caminho das privatizações e manter o baixo nível de desemprego por meio de políticas de estímulo à produção eram apenas o que era: promessas de campanha. A manifestação mais acentuada dos efeitos da crise econômica internacional sobre o país gerou uma resposta pós-eleitoral conservadora e ortodoxa do governo reeleito, com a adoção das internacionalmente conhecidas medidas de “austeridade”. Os cortes no orçamento público nas áreas sociais – especialmente na Educação – e a retirada de direitos relativos ao seguro desemprego e pensões de viúvas foram as primeiras indicações de que mais uma vez a conta seria paga pelos trabalhadores. (MATTOS, 2016, p. 98)

A análise de Mattos (2016) aponta para a influência da dinâmica econômica internacional no governo petista. Na mesma linha de Demier (2017), para quem o PT privilegiou uma cidadania pelo consumo, Mattos (2016) entende que as primeiras gestões do governo petista foram beneficiadas pelas condições favoráveis do mercado internacional que facilitaram a exportação de *commodities*, a atração de investimentos estrangeiros e uma política de financiamento indutora de investimentos e consumo privados. Embora não tenha eliminado a desigualdade social no Brasil, a gestão do PT possibilitou avanços no que se refere à diminuição da pobreza e ao respeito à diversidade. Pela primeira vez, as empregadas domésticas passaram a usufruir da legislação trabalhista; travestis e transexuais passaram a ter o direito de serem chamadas pelos nomes sociais; e pobres, negros e indígenas tiveram acesso à espaços antes restritos apenas às classes dominantes, tais como *shoppings*, aeroportos, universidades, entre outros. Se por um lado, esta realidade contribuiu por um longo tempo para a pacificação dos conflitos de classe, por outro, feriu os valores conservadores estruturantes da sociedade brasileira, historicamente patriarcal, escravocrata e de economia periférica. Segundo Demier (2016, p. 50),

Azeitado pelo secular ódio de classe, em especial por aquele nutrido pelos setores médios demofóbicos, o golpe de governo teve como objetivo precípua trocar os atuais mandatários por outros mais reacionários, os quais, não constrangidos por qualquer passado combativo e sindical, pudessem agora realizar o ajuste fiscal, aplicar as contrarreformas e calar o movimento social, tudo isso no *grau*, no *ritmo* e na *intensidade* exigidos pelo capitalismo brasileiro em crise.

Com a crise financeira internacional de 2008, que levou à queda do crescimento econômico chinês, principal importador de *commodities* brasileiras, a economia foi fortemente atingida, de modo que o PT não conseguiu manter a concertação social entre as classes sociais, tornando-se desnecessário para as elites dominantes, incomodadas por ter que dividir alguns espaços de prestígio que antigamente lhes eram restritos.

Vale ressaltar, entretanto, que a referida crise econômica mundial não atingiu apenas o Brasil, mas todos os demais países latino-americanos, especialmente aqueles de inclinação à esquerda, autodenominados neodesenvolvimentistas, como Bolívia, Venezuela e Equador. Trata-se de um fenômeno que Gomes e Rojas (2017, p. 19) chamaram de giro à direita na conjuntura da América Latina que se caracteriza pelo fato que “o avanço conservador à direita do subcontinente, não expressam episódios isolados ou separados, mas uma unidade dialeticamente engendrada” na totalidade capitalista, porém com peculiaridades que variam de acordo com a história e o contexto de cada país.

Para compreender este momento, é possível utilizar as categorias de crise orgânica e crise de hegemonia, formuladas por Antônio Gramsci a partir da análise marxiana das crises de superprodução, em que

Subitamente, a sociedade vê-se reconduzida a um estado de barbárie momentânea; diria-se que a fome ou uma guerra de extermínio cortou-lhe todos os meios de subsistência; a indústria e o comércio parecem aniquilados. E por quê? Porque a sociedade possui demasiada civilização, demasiados meios de subsistência, demasiada indústria, demasiado comércio. As forças produtivas de que dispõe não mais favorecem o desenvolvimento de relações de propriedade burguesa; pelo contrário, tornaram-se poderosas demais para essas contradições, que passam a entravá-las; e toda vez que as forças produtivas sociais se libertam desses entraves, precipitam na desordem a sociedade inteira e ameaçam a existência da propriedade burguesa. (MARX, 2006, p. 90-91)

Conforme explica Said (2016), as crises de superprodução, que atravancam a expansão da ordem burguesa e afetam todo o sistema internacional, só podem ser superadas por meio da destruição das forças produtivas, da conquista de novos mercados ou da intensificação da exploração dos antigos que acaba por deteriorar as condições de vida da classe trabalhadora. A isto que Marx denomina crise de superprodução. Gramsci (2014), por sua vez, entende a crise orgânica pelo seu principal desdobramento, ao afetar a organização política dos países incapazes de resolver os problemas oriundos da situação econômica, em que deflagra uma crise de hegemonia dos Estados. A crise orgânica é justamente a relação recíproca e determinada entre a crise de hegemonia e a crise das forças produtivas, que se caracteriza por sua profundidade, diferenciando-se de uma crise ocasional e conjuntural.

Para Gramsci (2014), fundamentando-se em Marx, as crises estão presentes em todo o desenvolvimento histórico do capitalismo. Mas, para o autor italiano, elas só se configuram como crise de hegemonia quando a população questiona a autoridade dos partidos que lhes representam, intensificando as disputas entre as forças sociais progressistas e reacionárias e abrindo espaço para a ascensão de novas lideranças carismáticas – não raras vezes com valores conservadores, reacionários e de cunho fascistas. Nas palavras do autor:

Em um certo ponto de sua vida histórica, os grupos sociais se separam de seus partidos tradicionais, isto é, os partidos tradicionais naquela dada forma organizativa, com aqueles determinados homens que os constituem, representam e dirigem, não são mais reconhecidos como sua expressão por sua classe ou fração de classe. Quando se verificam estas crises, a situação imediata torna-se delicada e perigosa, pois abre-se campo para as soluções de força, à atividade de potências ocultas representadas pelos homens providenciais ou carismáticos. [...] O processo é diferente em cada país, embora o conteúdo seja o mesmo. E o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente [...]. (GRAMSCI, 2014, p. 60)

Quando a crise não encontra esta solução orgânica, mas sim a do chefe carismático, isto significa que existe um equilíbrio estático (cujos fatores podem ser muito variados, mas entre os quais prevalece a imaturidade das forças progressistas), que nenhum grupo, nem conservador nem o progressista, dispõe da força necessária para vencer e que até o grupo conservador tem a necessidade de um senhor (GRAMSCI, 2014, p. 62)

As reflexões gramscianas sobre crise orgânica e crise de hegemonia apresentam importantes elementos para pensar o cenário político brasileiro. Em sintonia com Gomes e Rojas (2017), entende-se o golpe de 2016 como reflexo de uma crise orgânica, iniciada em 2008, que atingiu a hegemonia política dos governos democrático-populares latino-americanos, que foram incapazes de responder satisfatoriamente aos efeitos dessas crises conciliando os interesses da classe trabalhadora e do capital, a quem está a serviço. Tal como nos demais países da América Latina, no Brasil avança um conservadorismo social, por meio da propagação da ideologia da nova direita, que exige a implementação de medidas cada vez mais duras para a classe trabalhadora em favor de interesses imperialistas estadunidenses.

Cabe retomar aqui a pertinência da discussão realizada por Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) sobre a existência de diferentes projetos políticos ao longo dos processos de democratização do Brasil e da América Latina. Segundo a autora, com o fim dos regimes ditatoriais a conjuntura latino-americana foi marcada pela existência de três projetos políticos principais: neoliberal, democrático participativo e autoritário. Os dois primeiros se misturaram em virtude de confusões semânticas que deram origem à chamada confluência perversa. O terceiro se manteve por muitos anos adormecido, em estado de latência, podendo ressurgir assim que as condições econômicas não atendessem mais às expectativas da população. Conforme afirma as autoras:

[...] o certo é que a decepção coletiva pelo baixo rendimento social das democracias efetivamente existentes na América Latina cria as condições para uma possível aceitação popular de algum tipo de restauração autoritária. De acordo com o *Latinobarometro* (2003), mais da metade da população da América Latina estaria disposta a aceitar um regime autoritário se ele resolvesse suas necessidades econômicas. O fracasso do neoliberalismo em termos de redistribuição da riqueza e a inconsistente possibilidade de inclusão política dos governos democráticos torna frágeis as democracias latino-americanas. (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 45).

Considera-se o avanço da onda conservadora representar um retorno desse projeto autoritário, porém, agora pactuado com o projeto neoliberal, na forma do neoconservadorismo. A democracia representativa neoliberal não conseguiu resolver os problemas sociais, especialmente, a partir da crise econômica mundial de 2008, de modo que o PT não conseguiu manter a concertação social entre as classes e promover as mudanças econômicas no ritmo e na intensidade exigida pelo grande capital.

Conforme afirma Gramsci (2014), as crises são processos complicados que têm origem interna, nos modos de produção e não em fatos políticos e jurídicos. Elas não podem ser explicadas como meros resultados dos problemas econômicos oriundos da infraestrutura, pois são multideterminadas também por fatores históricos, políticos e culturais presentes na esfera superestrutural da sociedade. Nas palavras do autor:

Pode-se excluir que, por si mesmas, as crises econômicas imediatas produzam efeitos fundamentais; podem apenas criar um terreno mais favorável à difusão de determinados modos de pensar, de pôr e de resolver as questões que envolvem todo o curso subsequente da vida estatal. (GRAMSCI, 2014, p. 44)

Nestes contextos, verifica-se a intensificação dos conflitos entre as forças sociais em disputa presentes na sociedade:

Quando a força progressista A luta contra a força regressiva B, não só pode ocorrer que A vença B ou B vença A, mas também pode suceder que nem A nem B vençam, porém se debilitam mutuamente, e uma terceira força, C, intervenha de fora, submetendo o que resta de A e de B. (GRAMSCI, 2014, p. 77)

Ainda com base no modelo apresentado por Gramsci (2014), nos cenários marcados pela existência de uma crise de hegemonia, quando nenhuma das duas forças sociais em disputa convencem a maioria da população, existe a possibilidade de emergir uma terceira força, em que a solução de saída da crise está presente na emergência de chefe carismático que alcançará o poder político da sociedade, eis o que o autor nomeia de cesarismo:

Mas o cesarismo, embora expresse sempre uma solução arbitral, confiada a uma grande personalidade, de uma situação histórico-política caracterizada por um equilíbrio de forças de perspectiva catastrófica, não tem sempre o mesmo significado histórico. Pode haver um cesarismo progressista e um cesarismo regressivo; e em última análise, o significado de cada forma de cesarismo só pode ser reconstruído pela história concreta e não de um esquema sociológico. O cesarismo é progressista quando a sua intervenção ajuda a força progressista a triunfar, ainda que com certos compromissos e acomodações que limitam a vitória; é regressivo quando sua intervenção ajuda a força regressiva a triunfar, também nesse caso com certos compromissos e limitações, os quais, no entanto, têm um valor, um alcance e um significado diversos daqueles do caso anterior. (GRAMSCI, 2014, p. 77)

No Brasil, o fenômeno do cesarismo pode ser identificado no período do golpe de 2016, que, a partir da crise de hegemonia no país, presenciou a emergência de Jair Bolsonaro como um grande líder, defensor dos valores tradicionais, capaz de salvar o país da corrupção. Para elevar a figura de líder, foi preciso contar com o apoio das mídias sociais e do Judiciário, em especial, do juiz Sérgio Moro que, com a imagem de apolítico, inviabilizou a candidatura de Lula e mobilizou a opinião pública contra o PT.

Conforme afirma Braz (2017), o golpe de 2016 significou um processo de transição entre formas hegemônicas de governar com o intuito de acelerar o ritmo de implementação de uma agenda regressiva de direitos para a classe trabalhadora. Nas palavras do autor:

[...] O derrube de Dilma e do PT significa mais que um atentado à democracia: significa, para as classes dominantes, que é hora de uma nova hegemonia que crie condições ideais para a reprodução dos interesses capitalistas num cenário novo que substitua a forma hegemônica que até então serviu. [...] Há evidências de uma crise de hegemonia. [...] Nesses momentos, como o que estamos vivenciando, de transição entre formas hegemônicas, é comum que formas “bonapartistas” não clássicas sejam úteis. Não uma forma abertamente ditatorial, mas uma forma que conspira contra os avanços democráticos, e não só contra a democracia política, mas também contra avanços sociais conquistados pela classe trabalhadora. Não exatamente uma forma abertamente fascista – devemos sempre lembrar que o fascismo é o regime político ideal para os monopólios – mas uma forma que se valha de elementos fascistas, de uma cultura política fascista que ataque às conquistas democráticas. (BRAZ, 2017, p. 94)

Segundo Braz (2017), embora a burguesia tenha suas diferenças ideológicas e conflitos internos, possui também objetivos comuns que alicerçam este novo projeto hegemônico pautado na implementação da agenda política e econômica do imperialismo estadunidense na América Latina. Em primeiro lugar, faz parte destes objetivos, a necessidade de reinserir o Brasil na área de influência prioritária dos Estados Unidos, por meio da privatização das empresas públicas, do alargamento do modelo de concessões pelas parcerias público-privadas, da implementação de medidas contrarreformistas que contribuam para a abertura dos mercados para a mercantilização dos serviços anteriormente entendidos como direitos, tal como a educação. Por sua vez, em segundo, tenta-se diminuir os custos com trabalho e aumentar a produtividade, por meio de alterações na legislação trabalhista, da ampliação do escopo da Lei das Terceirizações que flexibiliza as relações de trabalho, de medidas cada vez mais duras de controle e redução de direitos dos servidores públicos, entre outros.

Por conseguinte, em terceiro lugar, apregoa-se a reestruturação das políticas sociais, adequando-as a um novo programa neoliberal que garanta condições para o aprofundamento das políticas de austeridade fiscal, por meio de medidas como a redução das políticas sociais universais, a focalização ainda, maior das políticas sociais focalizadas, ataques às políticas de

seguridade social como forma de avançar sobre o fundo público e privatizar serviços de saúde e previdência anteriormente considerados direitos sociais. Por último, faz parte desse projeto, as iniciativas de implementar medidas conservadoras e reacionárias contrárias aos avanços sociais no campo dos direitos humanos e da diversidade, tais como a nova regulamentação que exclui o termo “jornadas exaustivas” como analogia a trabalho escravo, atendendo a uma demanda antiga dos latifundiários; a redução da idade laboral de 16 para 14 anos; a redução da maioria penal; o Estatuto do Nascituro que aumenta a criminalização do aborto; o Estatuto da Família que reduz os direitos na área de orientação sexual; a Lei Antiterror que aumenta a repressão e impõe dificuldades para o trabalho dos movimentos sociais; o Projeto Escola sem Partido que criminaliza o trabalho de professores que discutem criticamente questões que afetam os valores familiares, censurando o debate acerca de temas concernentes aos direitos humanos e a pluralidade de ideias na escola.

A crise de hegemonia no país levou a um certo descrédito da população com partidos que tradicionalmente a representava como o PT, o PSDB e o PMDB, acarretando um processo de ruptura entre governados e governantes que favoreceu a ascensão da extrema-direita brasileira “adormecida” ou mais envergonhada nas gestões petistas, porém incomodadas com seu modo de governar e garantir a concertação social entre as classes. Em sintonia com Dagnino, Olvera e Panfichi (2006), entende-se que as gestões do PT viveram os dilemas da confluência perversa brasileira, pois embora tenham nascido no bojo do projeto político democrático-participativo, elas se misturaram com a ideologia neoliberal. Conforme explicam os autores:

Um partido que, embora não tenha conseguido ser hegemônico na sociedade, aglutinou sindicalistas, ativistas dos movimentos sociais, católicos de esquerda, intelectuais marxistas e progressistas, e trazia o projeto de levar adiante uma profunda transformação democrática da sociedade brasileira. Mas esse projeto teve que se defrontar com a emergência do projeto neoliberal, primeiro com Collor de Melo, eleito em 1989, e depois, com ênfases diferentes, nos governos de Itamar Franco, Cardoso e, inclusive, Lula. [...]. Com a ascensão de Lula à Presidência, o projeto democratizante do PT, já modificado pelos 23 anos de trajetória eleitoral e política, enfrenta novas e maiores restrições. A sociedade mobilizada tem altas expectativas e permanece vigilante da atuação pública das novas autoridades, as quais, ao exercer o poder, têm responsabilidade direta na política econômica e devem enfrentar a pressão dos bancos internacionais e dos grandes grupos empresariais para manter a ortodoxia neoliberal. (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 77)

Nesse sentido, concluem Dagnino, Olvera e Panfichi (2006, p.78):

[...] ao analisar as manifestações discursivas [...] o projeto democrático participativo do PT sofre ajustes e deslocamentos progressivos ao transferir-se para o Estado e optar por tratar de reconciliar o liberalismo econômico com a democracia política e a justiça social. Nesse período, um setor da sociedade civil sofre a inserção do marco discursivo do terceiro setor, vinculado estreitamente ao projeto neoliberal, o que estimula a

competição – em vez de cooperação – entre organizações e movimentos, ao mesmo tempo em que promove sua despolitização.

Assim, no que se refere às políticas de redistribuição, o PT deixou a desejar por seguir a cartilha neoliberal pautada em políticas compensatórias que, embora tenham tirado milhões de famílias da linha da miséria, não erradicaram a pobreza no Brasil. No que tange às políticas de reconhecimento, os avanços foram mais significativos, especialmente no âmbito do enfrentamento às violações de direitos das populações tradicionalmente excluídas, tais como negra, indígena, mulheres e LGBTQIA+. Embora inseridas numa lógica neoliberal, as temáticas relacionadas aos direitos humanos foram institucionalizadas enquanto políticas públicas e debatidas em amplos setores da sociedade, inclusive na escola.

Dentro dos dilemas da confluência perversa brasileira, entende-se que a gestão do PT possibilitou avanços no que se refere à diminuição da pobreza, à melhoria das oportunidades para as populações historicamente excluídas e à visibilidade das questões de raça, gênero e diversidade sexual. Não obstante, pela própria natureza das políticas neoliberais, não reverberou na eliminação das desigualdades sociais do país. Ainda assim, em virtude das bases democrático-participativas, incomodou as elites brasileiras imersas numa cultura política notadamente marcada pela colonialidade e pelo autoritarismo social.

Embora o conservadorismo estivesse presente na cultura política brasileira, as políticas econômicas e de ações afirmativas desenvolvidas na gestão do PT permitiram que grupos historicamente excluídos do acesso ao consumo, à educação básica, às universidades e aos serviços de saúde tivessem condições de usufruir desses direitos sociais básicos. Desse modo, ao mesmo tempo que contribuiu para a inclusão de grupos historicamente excluídos, ao sintonizar-se com a nova pedagogia da hegemonia apontada por Neves (2005), pode ter contribuído também, em certa medida, para o esvaziamento do debate político contra-hegemônico junto à população.

Os excluídos desse projeto, contingente mais direta e negativamente afetado pelo neoliberalismo, constituiriam um nítido potencial de protesto e insubmissão ao *status quo*, podendo, pois representar a tentativa de estabelecimento de uma contra-hegemonia. Entretanto, ao serem transmutados em incluídos [...] tornam-se contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso que, mantida ou admitida sua situação de exclusão, tornar-se-ia bastante mais difícil de ser alcançado. (NEVES, 2005, p. 33)

Com a crise econômica de 2008, que dificultou a estabilidade econômica do país e a saída do Lula da Presidência da República, o PT não conseguiu manter a concertação social entre as classes, tornando-se desnecessário para as elites econômicas brasileiras interessadas em acelerar o processo de implementação do projeto político neoliberal na sua forma mais

perversa para a classe trabalhadora. No que se refere aos direitos humanos, as ações desenvolvidas pelos governos petistas carregam em si essa contradição: contribuíram para a inclusão, o empoderamento e a ascensão social de grupos historicamente excluídos; de maneira concomitante, ao institucionalizarem essas ações, dissociando-as da crítica às relações sociais capitalistas e da práxis transformadora, contribuíram para o esvaziamento do potencial contra-hegemônico presente nas pautas, despolitizando, ainda que não completamente, os movimentos sociais de base, necessários à implementação do projeto político democrático-participativo que o originou. Esta dificuldade de diálogo com as bases abriu espaço para a ascensão de projetos políticos neoconservadores que representam os interesses da bancada religiosa, armamentista e ruralista do Congresso Nacional e são amplamente difundidos por algumas igrejas, meios de comunicação de massa e redes sociais, por meio de uma indústria das *fake news* patrocinadas por empresas brasileiras e estadunidenses.

Vale ressaltar, no entanto, que o processo formativo vivenciado na escola garantiu maior visibilidade aos excluídos, tornando-os mais conscientes da importância dos processos de luta pela garantia, efetivação e manutenção dos direitos historicamente conquistados. Assim, se de um lado, o Brasil vivenciou uma tendência ao retorno do projeto político autoritário adequado à nova conjuntura neoliberal, por meio de um projeto político neoconservador sintonizado com os interesses imperialistas estadunidenses. Em contrapartida, emergiram novos sujeitos coletivos que, sintonizados com o projeto político democrático-participativo, têm se apresentado como força de resistência ao avanço do conservadorismo no Brasil, dispostas a construir alternativas contra hegemônicas da vida social.

2.2. Os impactos do golpe de 2016 na educação brasileira durante o governo Temer

O golpe de 2016 trouxe fortes impactos nas políticas sociais, pois a partir dele verificou-se um processo de aceleração do projeto político neoliberal em curso. Porém, não articulado com o democrático-participativo, mas sim com o neoconservador. Conforme afirmam Delgado, Nascimento e Silva (2020, p. 339-340), reiterando a abordagem realizada nesta tese:

No Brasil, a perspectiva neoliberal torna-se hegemônica no final da década de 1980, consolidada por meio de políticas implementadas na década de 1990, principalmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que criou o Ministério da Reforma do Estado (MARE). A política neoliberal é mantida, por meio do “social liberalismo”, durante todos os governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Posteriormente, o governo Temer representou a intenção e a consolidação de radicalização da perspectiva neoliberal pelas diferentes frações de classe que compunham o poder hegemônico.

Segundo Delgado, Nascimento e Silva (2020), no campo educacional, a gestão de Fernando Henrique Cardoso segue fielmente a lógica do mercado, por meio das orientações do Banco Mundial e demais organismos internacionais ligados aos países capitalistas centrais. A própria LDB, sancionada em 1996, reflete essa tendência ao retrair os deveres do Estado para com a educação, dividindo responsabilidades com a família e a sociedade, e atender às demandas de descentralização, desregulamentação e privatização ligadas ao neoliberalismo. Além disso, o discurso gerencialista ligado à eficiência e à qualidade total trouxe para o Brasil novos sistemas de avaliação mais sintonizados com a tendência internacional.

Ainda de acordo com Delgado, Nascimento e Silva (2020, p. 343), com a ascensão do PT ao poder nos anos 2000, a “principal diferença desse bloco, se comparado aos governos da década de 1990, é o fato de propor, dentro do espectro do neoliberalismo, intervenções em políticas ligadas à questão social”. No âmbito da educação básica, foi ampliada a transferência de recursos para os estados e municípios, por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criado na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que baliza a distribuição financeira dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola, prevendo incentivos financeiros às escolas que atingirem nota acima de 6,0 na avaliação, bem como apoio técnico e financeiro às escolas que não atingirem a meta. Segundo as autoras:

As medidas ressaltadas demonstram a manutenção das políticas de avaliação com o intuito de focalizar recursos e envolver a sociedade civil, imputando, a esta, grande parte das responsabilidades nos resultados das metas relacionadas à qualidade do ensino na educação básica. Portanto, apontam muitas permanências em relação à gestão anterior e, sobretudo, indica a manutenção do projeto de aproximação da educação pública aos preceitos do mercado. (DELGADO; NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 345)

Na educação superior, Delgado, Nascimento e Silva (2020) identificam um movimento de ampliação do acesso às instituições educacionais, por meio da reformulação e ampliação do Financiamento Estudantil da Educação Superior (FIES), da criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), sendo os dois primeiros voltados para o financiamento de instituições privadas e o último para a expansão das universidades federais. Entre as principais críticas aos programas, as autoras destacam a desproporção dos investimentos entre os setores público e privado, no qual o setor privado foi priorizado, o que compromete a formação crítica dos estudantes e o incentivo à pesquisa no país.

Além disso, ainda no campo da educação superior, as autoras apontam como aspectos positivos dos governos petistas a implementação das cotas raciais e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, iniciada em 2005. Elas consideram que esta medida possibilitou a construção de novas unidades e contribuiu para a ampliação da oferta de cursos superior, pois os institutos federais passaram a ofertar cursos de graduação e pós-graduação.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), a primeira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, iniciada em 2005, transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) Paraná em Unidade Tecnológica Federal do Paraná e criou 60 novas unidades. Em 2007, ocorreu a segunda fase do plano e, até 2014, foram criadas mais 362 unidades, totalizando 422 novas unidades entre 2003 e 2014. Foi uma expansão muito significativa se considerarmos que o total de unidades em 2014 era de 562 unidades. (DELGADO; NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 347)

Vale ressaltar que, em 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país e que esta não oferece somente educação superior. O IFG de Águas Lindas foi criado em 2014, na última fase dessa expansão. Atualmente, oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral, educação de jovens e adultos e educação superior, representando uma das maiores oportunidades - senão a única - de acesso ao direito à educação pública e de qualidade para a comunidade de Águas Lindas de Goiás. Conforme concluem Delgado, Nascimento e Silva (2020, p. 347),

[...] apesar de haver muitas continuidades entre a política educacional do governo FHC e a dos governos do PT, existiram, também, algumas rupturas. Elas indicam um sentido progressista, como, por exemplo, as políticas de ação afirmativa. A ampliação do acesso ao Ensino Superior, mesmo mediante um forte viés privatista, e o crescimento da rede federal de ensino foram características dos governos PT na educação [...].

Com o golpe de 2016, ainda segundo as autoras, é possível afirmar que ascendeu ao poder o grupo dos neoliberais ortodoxos, mais alinhado ao capital financeiro internacional. Este grupo visava acelerar o processo de implementação do neoliberalismo, por meio da redução da intervenção do Estado na garantia dos direitos sociais da classe trabalhadora, entre eles a educação. Neste contexto, o presidente Michel Temer aprovou duas medidas com impactos diretos na política educacional: a Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que reduz significativamente os investimentos em políticas sociais para os próximos vinte anos, e a Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415 sancionada em 16 de fevereiro de 2017.

Embora a EC nº 95/2016 não seja considerada uma medida educacional, mas uma política fiscal e econômica, trouxe grandes perdas para a educação, pois prevê a redução de

verbas da vinculação orçamentária constitucional, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do FUNDEB. As autoras refletem ainda que:

[...] A diminuição do investimento estatal tende a promover um aumento do setor privado no campo educacional, que representa um histórico inimigo da educação pública no Brasil, pois implica em um rebaixamento do nível de qualidade do ensino ou em uma maior dificuldade de acesso por parte da população ao serviço público. (DELGADO, NASCIMENTO, SILVA, 2020, p. 350)

A Reforma do Ensino Médio insere-se nesta mesma dinâmica de diminuição da qualidade da educação para a classe trabalhadora em prol da iniciativa privada. Ainda segundo Delgado, Nascimento e Silva (2020), entre as principais mudanças estão o currículo dividido em itinerários formativos, o aumento da carga horária, a padronização dos conteúdos estabelecida por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a ampliação da parceria público-privada. Os pontos centrais da proposta são padronização dos conteúdos de acordo com a BNCC e o estabelecimento de um currículo dividido em itinerários formativos - linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional - oferecidos de acordo com o interesse dos estudantes e a disponibilidade dos sistemas de ensino. Assim, o estudante deve escolher apenas um desses itinerários formativos, o que implicaria um prejuízo dos conteúdos presentes nos outros.

Um dos problemas é que as escolas não seriam obrigadas a oferecer todos os itinerários formativos, o que restringiria essa possibilidade de escolha, pois, sabe-se que a proximidade de casa é um requisito importante para a escolarização das comunidades carentes e poderia priorizar formação técnica e profissional para as populações de baixa renda, aumentando ainda mais o fosso da desigualdade educacional no país. Além disso, com a Reforma do Ensino Médio recursos do FUNDEB, anteriormente destinados somente para a educação básica, passam a ser investidos também em cursos profissionalizantes dissociados da formação básica humanística. No que se refere à parceria público-privada, os estudantes poderão cumprir partes do curso em escola pública e parte em escola privada, bem como cumprir créditos à distância. Conforme afirmam as autoras:

Isso indica, não por acaso, que o Ensino Médio passa a representar uma grande oportunidade de lucro para empresários do ramo educacional, nos moldes do que aconteceu no Ensino Superior durante os governos petistas, ao serem destinadas verbas públicas ao ensino privado, por meio de programas similares ao Financiamento Estudantil da Educação Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI). (DELGADO; NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 353)

No que tange à formação de professores, a Reforma do Ensino Médio desobriga a contratação de professores licenciados para o itinerário formativo profissionalizante sob a

justificativa de “notório saber” na área. A BNCC deverá balizar os conteúdos das licenciaturas, ferindo a autonomia universitária e desconsiderando os conhecimentos acadêmicos acumulados na área de educação. Tais medidas implicam em significativas perdas da qualidade da educação, especialmente para os filhos da classe trabalhadora, que não terão as oportunidades de formação intelectual garantidas às elites dominantes. Referindo-se à EC 95 e à Reforma do Ensino Médio, as autoras afirma que:

[...] ambas as medidas supracitadas se configuram enquanto contrarreformas, pois representam um impacto na perda de garantias e direitos por parte das camadas mais pobres da população. Indicam uma postura mais radical e ortodoxa do modelo neoliberal pelas camadas dominantes na sociedade brasileira, visto que implicam no esvaziamento das políticas sociais, pondo em risco a manutenção dos investimentos na área da educação e as demais garantias sociais conquistadas pelos trabalhadores ao longo de nossa História. (DELGADO; NASCIMENTO; SILVA, 2020, p. 355)

Além do avanço do projeto político neoliberal implementado autoritariamente sem diálogo com os setores da sociedade civil representativos dos profissionais da educação e dos estudantes, durante o governo Temer tramitou com força no Congresso Nacional vários projetos de lei tentando implementar na escola os ideários presentes no movimento Escola sem Partido. Entre eles, Algebaile (2017) destaca o projeto de lei encaminhado pelo senador Magno Malta que solicitou a inclusão desses preceitos na LDB. Tal solicitação gerou uma série de debates e questionamentos, no âmbito da sociedade civil, que acabou por dar origem ao Movimento contra Escola sem Partido, organizado, entre outras instituições, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Embora a proposta não tenha sido incluída na LDB, ainda hoje tem repercussão e impacto no cenário brasileiro, constituindo uma resistente crista da onda conservadora.

Algebaile (2017) em seu estudo sobre a dinâmica de funcionamento da proposta, afirma que embora se apresente como um movimento, na realidade o Escola sem Partido é uma organização que atua por meio de um *site* que veicula ideias sobre procedimentos de controle, vigilância e criminalização dos materiais e práticas docentes, consideradas doutrinadoras por ferirem “os valores de ordem familiar” relacionados a educação moral, sexual e religiosa. De acordo com o referido site:

O Programa Escola sem Partido é um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos. (ESCOLA SEM PARTIDO, s/p)

O *site* afirma ainda que tais medidas visam apenas assegurar princípios já previstos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Convenção Interamericana

de Direitos Humanos referentes à liberdade, pluralidade de pensamento e importância da família na educação dos estudantes, de modo a se fundamentar numa distorção da realidade e das legislações brasileira e internacional. Segundo Algebaile (2017), durante as eleições municipais, o *site* ainda apresentava modelos de projetos de lei a serem apresentados por parlamentares nas esferas federal, estadual e municipal, bem como um *link* – Escola sem Partido nas Eleições – que dava acesso à propaganda de candidatos a prefeitos e vereadores que se comprometem a apoiar o programa.

[...] ao primeiro contato [...] pode se passar a impressão de se tratar primordialmente de uma organização aberta, expressiva de um coletivo amplo que, a partir da identificação de propósitos comuns, organiza-se para difundir suas ideias e arregimentar apoios, configurando-se assim como um “movimento”. Porém, as características do *site* [...] mostram que a associação aberta é apenas uma face complementar e secundária de sua forma real de organização. Sua estrutura organizacional, na verdade, é definida por uma coordenação personalizada bastante autônoma e centralizada, bem como por ramificações sociais e institucionais bem definidas em seus traços partidários e em seus comandos, seja no que diz respeito aos nexos diretos e indiretos do Escola sem Partido com partidos políticos, seja no que diz respeito a seus vínculos com ramos específicos na grande mídia, do parlamento e de segmentos religiosos. (ALGEBAILLE, 2017, p. 67-68)

Com o exposto, é possível perceber a forte – e contraditória - relação entre o movimento Escola sem Partido e os partidos políticos, especialmente aqueles vinculados à bancada religiosa. Com o apoio de alguns segmentos dos meios de comunicação de massa e utilizando-se das mídias sociais, Jair Bolsonaro e demais candidatos pertencentes à bancada evangélica no Poder Legislativo utilizaram-se da iniciativa para angariar votos e colocar a população contra os professores que buscam realizar uma discussão crítica e questionadora acerca do *status quo* vigente.

No trabalho de Costa e Gonzalez (2018) é possível identificar a forte relação entre a Escola sem Partido e o avanço do neoconservadorismo no Brasil, encabeçado pela nova direita estadunidense e seus seguidores brasileiros. Como já foi discutido anteriormente, o neoconservadorismo no Brasil é constituído por ideais liberais, conservadores e anticomunistas, de modo a defender uma intervenção cada vez menor do Estado na esfera privada. Os autores destacam que o movimento surgiu em 2004 contra a “doutrinação marxista” na sala de aula, pois segundo seu fundador - advogado ligado ao *think tank* Millenium - a professora de seu filho teria comparado São Francisco de Assis à Che Guevara. Somente, em um segundo momento, para angariar seguidores se voltou contra a “ideologia de gênero” na escola, segundo a qual ao debater temáticas ligadas à gênero e sexualidade na escola, os profissionais de educação poderiam estar na contramão dos valores familiares da moral e dos bons costumes, estimulando a homossexualidade entre crianças e adolescentes. No que se refere à relação do

Escola sem Partido com o neoliberalismo, que compõe o neoconservadorismo brasileiro, os autores afirmam que pode ser comprovada a partir de uma declaração de seu fundador em que afirma ter se inspirado no Código de Defesa do Consumidor para proteger a parte mais fraca da relação ensino-aprendizagem - o estudante consumidor do serviço educação. Conforme afirmam as autoras:

Num contexto histórico-político e econômico, marcado pela aliança entre neoliberais e conservadores, que se utilizam de aparelhos ideológicos como a mídia para a disseminação de discursos de ódio, somos envolvidos numa narrativa mediada pela sedução retórica da inovação, da modernidade e, contraditoriamente, da ordem e do progresso. Na ânsia do convencimento, utilizam argumentos de desresponsabilização do Estado que sustentam propostas calcadas na desregulamentação da força de trabalho, flexibilização do processo produtivo e surgimento de reformas educacionais de caráter gerencial, utilitarista, individualista e baseado no âmbito da instrumentalização escolar. A questão da técnica, garantidora da produtividade e da eficiência, é colocada aparentemente acima da política, quando na verdade, como se procurou demonstrar, o movimento “Escola sem Partido” tem partido, tem em mente um projeto de sociedade e sua ação articula-se ao contexto geral de manutenção das relações sociais de exploração da classe trabalhadora. (COSTA; GONZALEZ, 2018, p. 565)

Vale ressaltar também que o Escola sem Partido representa um grande óbice à educação em direitos humanos, pois impede e cerceia a liberdade do professor de abordar temas ligados à gênero, sexualidade e às relações de exploração capitalista, sob ameaça de perseguições, sanções e processos administrativos. Contudo, se justifica na distorção de preceitos presentes na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Declaração Interamericana de Direitos Humanos, o que vem a corroborar com a tese aqui defendida de que o projeto político neoconservador também tem uma proposta educativa - a pseudoformação em direitos humanos - pautada numa visão reacionária e distorcida dos direitos humanos.

Apesar da conjuntura, segundo Gohn (2017), a grande novidade do cenário político brasileiro foi o protagonismo dos estudantes de Ensino Médio, ao ocuparem suas escolas inspirados na Revolta dos Pinguins, no Chile. No Brasil, tais mobilizações tiveram início em São Paulo, no ano de 2015, em virtude da iminência de fechamento de 96 escolas públicas. Com a tramitação de projetos governamentais como a PEC dos gastos públicos, a Reforma do Ensino Médio e a Escola sem Partido, a ocupação das escolas públicas como estratégia de mobilização dos estudantes secundaristas se alastrou por muitos estados, como São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Sul e DF tornando-se um fenômeno de repercussão nacional. Para a autora,

As ocupações abrem um novo ciclo de lutas dos estudantes pela educação e demonstram que os jovens desta faixa etária querem participar, têm consciência das condições que vivem nas escolas e de outras que têm direito. Os protestos e as ocupações das escolas em 2015/2016 deram voz a estudantes não satisfeitos com o cotidiano do sistema escolar, vindo a público inúmeras mazelas que são indícios da baixa qualidade da educação pública no país para o ensino médio. (GOHN, 2017, p. 102)

Mesmo com as mobilizações, a PEC foi aprovada integralmente; a Reforma do Ensino Médio foi sancionada; e Escola sem Partido, mesmo sendo considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal de Justiça Federal (STF), foi aprovada pelas câmaras legislativas de alguns municípios, entre eles Águas Lindas de Goiás, o que demonstra que a escola não ficou ileso ao golpe de 2016, cujo impacto político, econômico e social ainda está em curso. Para além dos cortes orçamentários que também impactam diretamente na qualidade da educação básica no país, o movimento Escola sem Partido inviabiliza o papel da escola na constituição de sujeitos de direitos, colocando-a a serviço de um projeto neoliberal em curso. Uma reflexão crítica acerca da exposição possibilita-nos tentar estabelecer relações entre o movimento Escola sem Partido e a democracia blindada brasileira, levando-nos a inferir que a iniciativa, ao atacar a escola, pode ser considerado um importante instrumento de blindagem da democracia em nosso país. Entretanto, ao provocar protestos, mobilizações e resistências, pode ter contribuído para o seu reverso: a constituição de sujeitos de direitos, desta vez não por meio de ações fomentadas no âmbito da política social de educação, mas pela organização de espaços de disputas por hegemonia pelos próprios estudantes no chão da escola.

Assim, o Escola sem Partido, embora se justifique no contexto do avanço do conservadorismo no Brasil, no período do golpe de 2016, as escolas públicas estiveram entre as primeiras a sentirem e expressarem seus efeitos, tanto no sentido de serem atacadas pelas reformas de ordem capitalista, como tornando-se espaços de resistência ao projeto neoliberal em curso. As greves de professores e as ocupações estudantis foram as respostas da sociedade civil a este cenário.

CAPÍTULO 3 – A OCUPAÇÃO DO IFG ÁGUAS LINDAS COMO UMA EXPERIÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No contexto dos projetos políticos em disputa no período do golpe de 2016, as ocupações dos estudantes secundaristas contrários às medidas governamentais, propostas na gestão de Michel Temer, emergiram como movimentos sociais de resistência ao avanço do neoliberalismo e do neoconservadorismo no Brasil, constituindo um importante momento da história do país, conhecido como Primavera Secundarista.

Durante a pesquisa bibliográfica, não foi possível identificar a origem do termo Primavera Secundarista, sendo, possivelmente, em alusão à Primavera Árabe e à Primavera Feminista que, juntamente com a Rebelião dos Pinguins no Chile, a inspirou. Alguns estudos identificam a Primavera Secundarista com as ocupações ocorridas nas escolas públicas de Ensino Médio durante todo o ano de 2016, tendo como ápice o segundo semestre em que há uma unificação das pautas em oposição às medidas do governo Temer:

A primavera secundarista aconteceu em todo o Brasil ao longo do ano de 2016, sendo que, no primeiro semestre, aconteceram ocupações em poucos estados e cada um possuía diferentes pautas, já no segundo semestre, as ocupações se espalharam massivamente pelo país unidas por pautas nacionais, tendo seu ápice mais especificamente no segundo semestre deste mesmo ano [...]. (REAL, 2018, p.16)

Outros identificam a Primavera Secundarista com o movimento de ocupações ocorrido em novembro de 2015 contra a reorganização escolar proposta por Geraldo Alckmin na cidade de São Paulo. Segundo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES),

O movimento, que ficou conhecido como Primavera Secundarista, impediu o fechamento de centenas de salas de aula em São Paulo. E não parou por aí. Sementes germinaram Brasil afora. Floresceu um jardim imenso cheio de Marias, Carlos, Gabis, Claytons, Joanas e tantos outros carinhosamente chamados de secundas. Mudaram o rumo das coisas e mostraram que luto para eles é verbo. Em 2016, quando o governo Temer impôs uma “deforma” no ensino médio e, ao mesmo tempo, congelou os investimentos na educação por 20 anos, uma nova onda de ocupações tomou o país. (UBES, 2017)

Em outra matéria:

Desde novembro de 2015, estudantes encabeçaram uma nova forma de protestos para denunciar o sucateamento da educação: ocupando escolas, chamando atenção da opinião pública e enfrentando as medidas autoritárias do governo. Rodas de debate, cronograma de atividades diferenciado e disposição para participar das ações autogestionadas, assim se construiu a Primavera Secundarista com mais de mil escolas mobilizadas no Brasil. (UBES, 2016)

Entende-se que a Primavera Secundarista pode ser compreendida como o movimento das ocupações das escolas públicas, protagonizados por estudantes de Ensino Médio, como

forma de protesto aos ataques ao direito à educação em decorrência do avanço do neoliberalismo e do neoconservadorismo na sociedade brasileira no período do golpe de 2016. Iniciado em São Paulo em novembro de 2015 e expandido por todo o Brasil, ao longo de 2016, o movimento teve como ápice as ocupações ocorridas em outubro do referido ano contra as medidas educacionais do governo Temer. Conforme afirma Real (2018), até o segundo semestre de 2016 as ocupações possuíam pautas diferentes a depender da localidade. Entre elas, o enfrentamento às tentativas de militarização das escolas e/ou de transformá-las em organizações sociais (OS), iniciativas sintonizadas, respectivamente, com o projeto político neoconservador e neoliberal em curso.

No ápice da Primavera Secundarista em 2016, foram ocupadas mais de 1129 escolas, sendo, de acordo com a relação de escolas apresentada pela UBES, 848 no Paraná, 75 em Minas Gerais, 6 no Rio de Janeiro, 14 no Rio Grande do Sul, 12 em Goiás, 13 no Distrito Federal, 13 no Rio Grande do Norte, 3 no Mato Grosso, 8 em Pernambuco, 2 em Rondônia, 4 no Pará, 10 em Alagoas, 24 no Espírito Santo, 6 em São Paulo, 1 em Tocantins, 12 na Bahia, 10 em Santa Catarina, 6 no Maranhão, 1 no Ceará, 6 na Paraíba e 1 em Sergipe. Vale registrar que este quantitativo pode apresentar alguma imprecisão, pois constava 76 escolas em Minas Gerais e 12 no Distrito Federal, pois o Centro Educacional Asa Branca (CEMAB), localizado em Taguatinga, estava entre as escolas do Paraná. Esta relação também apresenta pequenas divergências do mapa apresentado por D'Ávila (2018), extraído da *The Intercept Brasil*, também a partir de dados da UBES. No que se refere ao Distrito Federal, vale ressaltar que D'Ávila (2018) também apontou a existência de 13 escolas secundaristas ocupadas. Entretanto, não considerou os campi do Instituto Federal de Brasília (IFB) como escolas de ensino de ensino médio, apenas como apoiadores juntamente com a UnB. Segundo levantamento realizado com estudantes do IFG Águas Lindas, secundaristas dos *campi* Brasília, Samambaia, Riacho Fundo e Taguatinga também ocuparam, totalizando, aproximadamente¹³, 17 escolas ocupadas no Distrito Federal e 1133 no Brasil.

No decorrer da pesquisa bibliográfica sobre o tema, foi possível identificar a existência de vários estudos sobre escolas ocupadas a partir de abordagens diferentes. Entretanto, dada a amplitude e o caráter recente do fenômeno, ainda falta uma pesquisa mais robusta que nos ajude a mapear com precisão as generalidades e especificidades dessas ocupações. Entre estes estudos, merecem destaque pela similaridade do tema, *Lute como uma Menina: as jovens nas*

¹³ Este “aproximadamente” se deve à imprecisão do número de campi ocupados no IFB, tendo em vista que este levantamento está pautado na memória dos estudantes do IFG. Em contato com servidores do IFB, foi possível perceber que não há este registro institucional.

ocupações de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal no ano de 2016, de Renata Almeida D'Ávila, e *Práticas Democráticas e a Emergência de Sujeitos de Direitos nas ocupações escolares de 2016: um estudo de caso*, de Luciano Fussieger, ambas dissertações de Mestrado desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, da UnB, também sob orientação da professora Nair Heloísa Bicalho de Sousa. Estes trabalhos têm em comum a este, o fato de analisarem a emergência de sujeitos de direitos a partir das experiências das ocupações de 2016, porém com foco nas escolas do Distrito Federal. Enquanto D'Ávila (2018) tem como objeto principal a formação da sujeita de direitos por meio da experiência da ocupação, Fussieger (2019) buscou desvelar como as práticas democráticas vivenciadas durante as ocupações contribuíram para a formação do sujeito de direitos. Para o autor, as ocupações podem ser entendidas como comunidades de aprendizagens que fomentaram a emancipação individual e coletiva daqueles que delas participaram, pois

[...] as práticas democráticas, seu horizontalismo e assembleísmo permitiram uma intensa participação das alunas e alunos no processo e isso fomentou sua transformação subjetiva individual no sentido de formarem-se como sujeitos de direito, críticos, autocríticos, autônomos. Sujeitos que buscaram seu direito à voz, escuta, participação nas decisões que os afetam. Sujeitos que coletivamente ocuparam e ressignificaram seu espaço e democratizaram suas relações sociais. (FUSSIEGER, 2019, p.103)

Nesta mesma perspectiva, mas a partir de referenciais teóricos diferenciados, este capítulo pretende analisar a ocupação do IFG Águas Lindas como uma experiência formativa contra hegemônica de educação em direitos humanos, capaz de contribuir para a formação de sujeitos de direitos. Pretende dar voz aos estudantes de Águas Lindas de Goiás que foram os primeiros da Região Metropolitana do Distrito Federal a ocupar e realizaram um intenso trabalho de mobilização para que os estudantes do Distrito Federal¹⁴ e Entorno ocupassem também. Conforme lembram integrantes do movimento estudantil do IFG Águas Lindas:

A gente conseguiu ocupar, [...] no dia [...] lemos a carta de ocupação em conjunto, o vídeo circulou, isso foi inspirador eu lembro. Trouxe um ar de esperança, porque, assim, a galera, principalmente em Brasília, nunca espera muito dos movimentos do entorno, dessa potência, dessa coisa tal e de repente uma ocupação que começa lá, vai acabar dominando aqui. E esse era o medo deles, por isso fizeram todo esse trabalho de criminalizar também nacionalmente as ocupações, e de alguma forma deu um resultado ou outro, mas a gente ocupou no começo com apoio massivo. (ALBERT, 2021)

Eu lembro que a nossa foi uma das poucas, uma das primeiras. Lembro que antes da nossa só teve uma no Rio Grande do Norte. E aí logo depois foi a nossa. [...]. Aí começou outras ocupações a estourarem. E aí, uma coisa bacana que aconteceu que eu lembro, no início da ocupação, logo depois, um dia ou dois depois, um outro IF

¹⁴ Vale lembrar que Águas Lindas de Goiás é considerada uma cidade dormitório, de crescimento desordenado, dependente do DF, conforme será abordado no próximo capítulo.

tinha ocupado. E a galera tava vindo para Brasília, sabe? E aí a gente serviu de centro de hospedagem para eles. Foi bacana. (JOÃO, 2021)

Além de ter apoiado e impulsionado a onda de ocupações de outubro de 2016, o movimento estudantil do IFG Águas Lindas permaneceu na escola por um mês e oito dias¹⁵, o que possibilitou aos estudantes vivenciarem um período intenso de experiências, conflitos e aprendizados. Ainda segundo João:

Eram jovens de 14, 15 anos organizando um negócio gigantesco. Na minha na minha opinião, né? A gente tava organizando meio que uma comunidade, uma mini comunidade, um centro de vivência ali. Eu acho que, pra mim, isso foi o mais bacana. [...] E aí foi uma coisa assim muito bacana, eu acho, para mim enquanto jovem, morador de Águas Lindas. Foi um momento que a gente teve para várias descobertas, para vários amadurecimentos, né? E assim, sobre vários sentidos, né? Eu lembro que a galera gostava muito de festa e tal... e na ocupação era proibido levar álcool ou usar qualquer tipo de droga na ocupação. Bom, a gente tava com uma série de jovens, né? Jovens têm esse espírito de ir contra as regras, né? Adolescente, jovem, enfim. A gente fez uma série de coisas na ocupação, né? A gente teve desde álcool a drogas também. Mas nada no sentido de... como eu posso dizer? Nada que fosse, pelo menos na minha opinião, que fosse potencializado pela ocupação, pelo contrário. Eu acho que isso já acontecia, né? E aí, na ocupação começou a ocorrer. Só que era de maneira escondida que essas coisas aconteciam, né? E aí a gente sempre tentava, né? A gente que tava à frente do movimento tentava “Ó, isso não pode não pode. Isso não pode” [...] E aí, uma coisa assim, a gente vê as relações mais macro se reproduzindo no micro, na relação da ocupação. Então, por exemplo: era uma comunidade, a gente se organizava. Mas essa comunidade tinha tudo o que tem hoje na sociedade, sabe? Tinha corrupção, tinha a galera que tava mais acima do movimento, né? Que às vezes utilizava as coisas, que utilizava da sua posição pra favorecer determinada coisa, sabe? Então assim, eram coisas que era produzido no macro que a gente via ali no micro, sabe? (JOÃO, 2021)

A partir da reflexão de um integrante do movimento, é possível de antemão perceber que a ocupação do IFG Águas Lindas refletiu contradições presentes na sociedade brasileira, possibilitando aos estudantes a vivência de situações-problemas que, segundo Gohn (2011a), caracteriza o processo de produção do conhecimento na educação não formal. Conforme explica a autora referindo-se à educação não formal:

Um dos processos básicos da educação não formal é a de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. A produção do conhecimento ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizado, objetivando ser apreendidos, mas conhecimento é gerado por meio de situações-problemas. [...] a educação não formal tem sempre um caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente. (GONH, 2011a, p. 111)

Segundo Gohn (2011a), a educação não formal pode ser entendida como um processo educativo que se desenvolve fora do currículo formal da escola, porém dotada de uma

¹⁵ O que representa um período significativo se comparado às escolas do DF que, conforme levantamento realizado por Fussieger (2019), permaneceram em média quatro dias ocupadas.

intencionalidade que a difere da educação informal, decorrente de processos espontâneos vivenciados na família, na convivência social e no contato com os meios de comunicação de massa. Pode ser desenvolvida nas associações de bairro, nas igrejas, nos sindicatos, nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nos espaços culturais, nos territórios escolares e até por meio das tecnologias da informação.

Gohn (2011a) identifica duas modalidades de educação não formal: aquelas planejadas com o intuito de alfabetizar ou transmitir conhecimentos historicamente acumulados, respeitando os diferentes tempos de ensino-aprendizagem; e aquelas desenvolvidas por meio da participação social e das ações coletivas, cujo objetivo principal não é o aprendizado dos conteúdos curriculares da educação formal, embora possa perpassá-los a partir de metodologias diferenciadas, como é o caso da ocupação do IFG Águas Lindas. Para a autora, as experiências de educação não formal podem contribuir para a capacitação dos indivíduos para o trabalho, para organização comunitária e para a resolução dos problemas coletivos. Além disso, o aspecto central para este trabalho, a educação não formal:

[...] envolve a aprendizagem política dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. (GOHN, 2011a, p. 106)

A educação não formal pode contribuir, portanto, para a formação de sujeitos de direitos. Inserida na dinâmica da pedagogia da hegemonia apontada por Neves (2005), o termo foi incorporado na LDB em 1996 e no PNEDH em 2003 (GONH, 2011b), incentivando desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos de natureza não formal, especialmente no âmbito das organizações sociais da sociedade civil. Na linha do que foi apresentado sobre educação não formal, de acordo com o PNEDH:

A educação não formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção de exercícios e práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano. [...]. Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central. (BRASIL, 2008, p. 43)

Com base nos pressupostos apresentados anteriormente, a ocupação do IFG Águas Lindas será analisada ao longo deste capítulo como uma experiência não formal de educação

em direitos humanos de natureza contra-hegemônica, pois emergiu no âmbito de um movimento social de resistência aos ataques ao direito à educação, constituindo-se como uma experiência democrático-participativa perpassadas pelos projetos políticos neoliberal e neoconservador presentes no quadro de correlações de forças sociais em disputa no período do golpe de 2016.

3.1 Antecedentes da ocupação

Inicialmente, é importante esclarecer que a ocupação do IFG Águas Lindas é retratada nesta tese a partir das vozes dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral, sem questionar suas percepções sobre os processos históricos que a engendraram, pois extrapolaria o escopo deste capítulo que é analisar a ocupação como uma experiência não formal e contra-hegemônica de educação em direitos humanos.

Conforme foi possível perceber nas vozes dos estudantes entrevistados, a ocupação pode ser compreendida como parte de um processo de luta pela garantia do direito à educação cujas pautas abrangiam tanto o enfrentamento às medidas educacionais do governo Temer como a melhoria das condições de infraestrutura e funcionamento do *campus* Águas Lindas:

[...] tinha as pautas nacionais, mas as pautas internas do IF sempre eram muito latentes [...] a nossa revolta, o nosso movimento sempre teve essa capacidade de olhar a coisa de fora e a coisa de dentro [...] a gente luta nacionalmente, a gente também luta contra a reitoria aqui [...] das ocupações do Instituto Federal de Goiás poucas tiveram [...] esse quesito de brigar também contra a reitoria por pautas internas. (ALBERT, 2021)

A maioria dos estudantes entrevistados iniciaram os seus relatos citando as condições do *campus* como ponto de partida para as mobilizações estudantis. Assim, compreender a ocupação do IFG Águas Lindas como uma experiência de educação em direitos humanos capaz de promover a formação de sujeitos de direitos implica em inserir a ocupação não apenas no quadro de correlações de forças sociais em disputa no contexto do golpe de 2016, mas olhar como esses diferentes projetos políticos se refletem no *campus* do IFG Águas Lindas. Vale ressaltar, mais uma vez, que essa retrospectiva histórica será realizada a partir da visão dos estudantes, do modo como compreenderam a realidade, sem aprofundar em análises sobre a gestão do IFG.

O *campus* do IFG Águas Lindas foi inaugurado em 2014, na terceira fase do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, notadamente marcada pela diminuição dos investimentos na área, de modo que embora a construção do *campus* tenha sido iniciada anos mais cedo, problemas na gestão impediram a sua consolidação.

O *campus*, cujo eixo tecnológico é Meio Ambiente e Saúde, foi inaugurado ainda inacabado. Ofertava os cursos Técnico em Vigilância em Saúde Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com uma estrutura precária construída em meio a um grande terreno cedido pela prefeitura: faltava a construção do bloco administrativo, da biblioteca, do refeitório, de uma quadra, laboratórios e a contratação de servidores, entre eles professores.

Fotografia 1 - IFG Águas Lindas 15 dias após a sua inauguração em abril de 2014



Fonte: arquivo pessoal de Dirceu Hermann, 2014.

A partir de 2015, com a chegada de novos cursos, estudantes e servidores, esta precarização foi se tornando ainda mais visível destoando, segundo os estudantes, da realidade de alguns outros *campi* do IFG:

[...] assim que a gente entrou a nossa primeira percepção é que o IF é uma coisa fantástica, que é uma coisa gigante né, que é uma coisa bem limpa, uma coisa bem estruturada que é muito diferente da realidade das outras escolas públicas convencionais [...] de acordo com o que a gente foi conhecendo mais a realidade [...] de como que é a rede federal, de como que deveria ser, de como são os *campus* que já tão mais estruturados, a gente foi percebendo que existia um patamar de desigualdade [...] porque o nosso *campus* era um *campus* de periferia, uma cidade muito diferente da cidade de Valparaíso, que apesar de ser de periferia também ainda tem ali o setor industrial, alguma coisa ou outra, e Águas Lindas é uma cidade basicamente dormitório. (ALBERT, 2021)

Ainda segundo Albert:

[...] na medida que a gente foi percebendo essa estrutura diferente a gente também foi recebendo um certo incentivo por parte da própria estrutura do IF, que ele incentiva

os movimentos, ele incentiva o movimento estudantil, ele incentiva a formação crítica. Então assim como um próprio resultado da teoria [...] que era trabalhada começou a se reverberar na prática. Então a gente foi começando a se questionar mais e nesse tempo a gente começou a sofrer um problema muito sério que é a questão da falta d'água. (ALBERT, 2021)

Vale ressaltar que este problema da água apareceu nos relatos da maioria dos entrevistados como ponto de partida para a mobilização estudantil, mas foi Albert quem o relatou com maiores detalhes sobre o impacto na vida dos estudantes:

Ai a gente foi pra luta da água, porque [...] a situação tava ficando caótica. A gente estudava lá o dia inteiro e chegava no fim do dia não tinha água pra EJA e, principalmente, não tinha água pros estudantes do integral também. Dava uma, duas horas da tarde e a situação já estava caótica: o mau cheiro vindo dos banheiros, uma situação realmente muito complicada, e a EJA também não tinha condições nenhuma nem de lavar a mão porque chegava sete horas da noite não tinha água pra nada no campus, que era abastecido através de um sistema de abastecimento da cidade que já é defeituosa e o campus também dependia da compra de caminhões pipa. Aí direto, com frequência, você via ali no IF caminhão pipa chegando pra tentar mitigar o problema da água, só que a maioria das vezes não rolava com caminhão pipa. (...) Algumas cenas revoltantes mesmo, porque os estudantes com sede ali. E a gente tinha professores reacionários, professores a favor da privatização do IF, esses professores eles viravam pra gente e falavam que a gente tinha que comprar água. Ou seja, a escola ela não tinha nem como ofertar água, e nem era um direito na visão de alguns professores [...] era uma coisa ali que a gente poderia adquirir com dois reais. Só que não é a realidade do estudante de Águas Lindas, ele não tem dois reais pra tomar água de manhã e de tarde porque ele estuda em tempo integral. Ele não tem quatro reais pra tomar água todo dia, isso aí já pesa no orçamento, a passagem de ônibus pesa no orçamento [...] Ai diante dessa situação a gente começou a se perguntar, por que que tava acontecendo isso com o *campus* de Águas Lindas? Por que que era tão frequente? Por que que não tinha uma estrutura pra receber a gente? Porque a escola estadual ela pode ter milhares de defeitos, mas ela tem água, então esse ponto da água ele se tornou insustentável ao longo do tempo [...] porque não tem como o estudante tá na escola sem como usar a descarga, sem como lavar o rosto, sem como beber água [...] então era uma pauta assim muito, muito forte pra gente e a gente começou a se mobilizar [...] os próprios professores progressistas que se posicionavam a favor da nossa causa também, eles de certa forma já não aguentavam mais ver os estudantes com sede, não aguentavam mais ver o IF fedendo daquele jeito. Então, além deles nos dar um gás, não houve uma repressão de ficar perseguindo porque a gente saía da sala e era horário de aula. Então isso foi uma coisa assim que deu um gás e esse embate com qual a gente saiu entre aspas vitorioso, porque o movimento se mostrou bem forte e se mostrou um movimento com muita potência. (ALBERT, 2021)

O relato de Albert, em sintonia com as experiências vivenciadas pela pesquisadora como professora de sociologia na época, apresenta o IFG Águas Lindas como um aparelho privado de hegemonia - e como tal pertencente ao terreno da sociedade civil - que reflete os conflitos existentes entre os projetos políticos em disputa presentes na sociedade brasileira materializados nas visões de mundo de professores – os quais Gramsci chamaria de intelectuais orgânicos - considerados reacionários e progressistas. No trecho anterior, o estudante ainda

apresenta a importância da estrutura do IFG, do trabalho pedagógico e do apoio de professores como importantes incentivos à percepção crítica dos estudantes e à organização estudantil.

Em sintonia com a lógica da pedagogia da hegemonia apresentada por Neves (2005), os institutos federais vivenciam uma contradição: ao tempo em que possibilitam uma formação técnica adequada às necessidades do mundo do trabalho em tempos neoliberais, possibilitam uma formação propedêutica que amplia as possibilidades de reflexão crítica sobre a realidade social e incentiva a formação de coletivos estudantis e a participação dos discentes nos conselhos de participação ainda que de natureza representativa, mas que ampliam as possibilidades de vivências democráticas. A presença de professores considerados como reacionários e progressistas reforçam a tese segundo a qual a escola enquanto aparelho privado de hegemonia da sociedade civil reflete os projetos políticos em disputa presentes na sociedade, contribuindo ora para o fortalecimento da pedagogia da hegemonia, ora para a construção de uma nova pedagogia da contra-hegemonia.

No caso do IFG Águas Lindas esta pedagogia da contra hegemonia se construiu em articulação com a comunidade externa da escola, tal como prevê o PNEDH para o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos na educação básica. Nesse primeiro momento, Albert destaca a importância de uma liderança estudantil do Colégio Estadual Águas Lindas (CEAL), que ajudou a criar um movimento denominado União dos Estudantes (UDE) de Águas Lindas de Goiás:

[...] ele não foi estudante do *campus*, ele participou do movimento, principalmente como comunidade externa. Só que ele era estudante do CEAL, ele era uma liderança principal do CEAL. [...] A partir dele, a UDE vai fazer exatamente esse trabalho, que é o trabalho de tentar chegar nas outras escolas pra levar o movimento além do IF, pra que a gente possa montar um grande palco de *mobilizações* pra cobrar da Secretaria de Educação o passe livre estudantil na cidade, que na época era uma preocupação também com os futuros estudantes do IF que estariam na UNB. [...] Mas, infelizmente a gente não conseguiu avançar nessa luta, mas diante dessa luta a gente conseguiu [envolver pessoas que] se voltou contra o movimento *a posteriori*, [mas] tinha uma ampla participação no movimento, compôs a UDE, [...] panfletou com a gente na escola, [...] escutou coça de diretor pra gente não passar em sala e participou do movimento. É uma turma que teve uma experiência política também e a gente conseguiu passar no Colégio Estadual Rafael, no Emília também. Eu não lembro muito bem os nomes, mas é o Princesa Daiana, no CEAL, no Piaget e basicamente nessas escolas e a partir daí a cidade já percebe um movimento. A cidade percebe que existe um movimento estudantil [...] os administradores políticos também percebem que tem um movimento e eles começam a bloquear cada vez mais nosso acesso às outras escolas. Então a gente chegava na escola e eles já estavam preparados. Eles já sabiam que não era pra deixar a gente entrar, que era pra enrolar a gente, que a gente não vai ficar trazendo esses panfleto de política no interior do Goiás. Isso é até perigoso, então, a gente fez essas ações e a luta externa. Ela não trouxe muito, muito resultado, o resultado que a gente tava esperando. (ALBERT, 2021)

Segundo Albert, a criação da UDE foi um dos principais desdobramentos da vitória em relação ao problema da água, pois, segundo ele, “*a gente saiu forte e dessa força a gente conseguiu montar um movimento chamado União dos Estudantes*”. De acordo com as informações presentes na página no *Facebook*, a UDE realizava panfletagem para reivindicar o passe livre, visitava escolas para sensibilizar os estudantes para a importância da organização estudantil no contexto das contrarreformas neoliberais e possuía um Comitê de Cultura que realizava encontros voltados para o desenvolvimento de apresentações culturais - como poesias, músicas, danças - para serem apresentadas nas atividades do movimento estudantil.

Fotografia 2 - Estudantes do IFG protagonizando atividade da UDE no Colégio Estadual de Águas Lindas



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Além da criação da UDE que mobilizava as escolas do município, foi criado também o Comitê de Mobilização Estudantil Che Guevara Vive com o intuito de facilitar a organização estudantil no interior do campus Águas Lindas, com maior ênfase nas pautas nacionais, e evitar a perseguição de lideranças estudantis. Segundo Albert:

[...] o Comitê se forma desse pensamento de que a burocracia, as promessas desse Estado de Direito, ele não vai garantir nada pra gente. O que vai garantir é a articulação política, é a articulação política dos estudantes e a disposição política que eles têm por brigar por esses direitos. [...] a nossa principal pauta é justamente ficar de olho nessa questão da PEC que hoje a gente vê o efeito é caótico que ela produz no país. [...] A gente começou a tomar o conhecimento dessas mudanças da lei, dessas propostas de retiradas de direito e aí eu falo da Reforma do Ensino Médio, do projeto de lei Escola Sem Partido que é Lei da Mordada. E a partir disso a gente começa a ter uma preocupação assim mais voltada pro âmbito dessas pautas. (ALBERT, 2021)

Albert destaca a importância dos servidores para a formação da consciência crítica dos estudantes em relação aos cortes de direitos na área da educação:

[...] aos poucos a gente conseguiu ir montando um debate sobre esses ataques com o apoio, principalmente, dos servidores. [...] A maioria trazia pra gente [...] as propostas que tavam sendo votadas no âmbito nacional, no Congresso. Então a gente tomava conhecimento dessas mudanças, às vezes, dentro de sala de aula. Rolava ali um debate. Então assim muito do que foi feito no movimento estudantil também é resultado de um acúmulo, de uma tentativa dos professores e servidores de forma geral de construir um espaço mais emancipador, uma educação emancipadora, que seja aberta a reflexão, as mudanças sociais e seus impactos. (ALBERT, 2021)

Em um segundo momento, já após a ocupação, esse Comitê passa a se chamar Olga Benário. “*Essa mudança de nome simboliza uma mudança de postura, direção, de tudo que a gente conseguiu extrair, [...] foi protagonizada principalmente pelas meninas*”. (ALBERT, 2021). Este Comitê de Mobilização Estudantil foi fundamental para o movimento de ocupação, pois a partir dele foi criada *uma Comissão de Construção de Ocupação que era basicamente formada pelo Comitê do Che Guevara Vive*. Esta Comissão de Ocupação foi criada para pensar e desenvolver estratégias para angariar apoio da comunidade escolar para ocupação:

[...] uma estratégia que eu lembro, foi bastante assertiva, a gente conseguiu perceber a escola mais ou menos em grupos, pequenos. As salas eram pequenos grupos e desses pequenos grupos a gente viu que a gente tinha no comitê basicamente alguém de todas as salas. Pelo menos uma pessoa ali, ou outra colava mais ou menos. A partir daí a gente começa a trabalhar essa ideia no comitê. Então pra ocupar levou muito tempo, quando a gente ocupou meio que todo mundo já sabia. Não sabia quando ia ser, [pois] se deixar saber quando vai ser acabou. Mas a gente tava construindo evidentemente a ocupação e aos longos dos dias foi se tornando mais nítido. Assim, a gente foi tirando estratégias de primeiro trabalhar com quem é favorável a ideia, [...] o que que nós precisamos, onde nós precisamos chegar pra construir, desde o ponto de vista de recurso até o ponto de vista de autorização de pais, como que nós vamos trabalhar com os pais, tudo isso foi pensado. A primeira estratégia foi essa: vamos pegar quem é a favor, né, quem politicamente de esquerda, a gente sabe que os pais eram mais de boas, quem é a favor... Vamos mobilizar esses nomes e esses nomes vão nos ajudar a mobilizar os nomes de quem é um pouco menos a favor, mas toparia, e nesse sentido [...] a gente consegue através de um trabalho de formiguinha ir conscientizando os estudantes e ganhando o apoio da maior parte dos estudantes. [...] A gente fez um trabalho ali coletivo de levar os documentos no pátio, discutir os documentos e a coisa foi ficando séria. [Quais documentos?] Era o texto da PEC 241, o texto do projeto Escola sem Partido, Lei da Mordada e a Reforma do Ensino Médio também. A gente discutia esses três textos, eram os principais, mas a gente discutia questões do IF também [...]. (ALBERT, 2021)

Entre as atividades preparatórias desenvolvidas por essa Comissão, merece destaque também a realização de reuniões secretas no *campus*, a criação de um grupo de *WhatsApp*, a organização de comissões e realização de uma campanha na rua para a arrecadação de alimentos, produtos de limpeza e demais recursos necessários para a escola ocupada:

A gente debateu e criou o grupo [de *WhatsApp*] que existe até hoje. Naquela época o nomeamos de Missão Revolução. [...] A gente debatia muita coisa nesse grupo. [...] A partir daí a gente começou a se organizar, fazendo reunião no *campus* mesmo. [...] Pra participar da reunião o celular tinha que estar guardado na mochila e a mochila teria que estar lá do outro lado do prédio com uma pessoa guardando. Na época o outro prédio ainda não funcionava. Então a gente ia lá pra atrás escondido no estacionamento pra fazer essas reuniões. [...] E a gente conversava em códigos pelo grupo. Então quem não ia pra reunião não entendia os códigos. De tanto código pra ocupar a gente não ficava sabendo o dia mesmo que a gente ia ocupar. Só quem sabia o dia certo que a gente ia ocupar era o João e o Albert. [...] O que importava era que a gente ia ocupar. Então a gente tinha que começar a se planejar pra isso. E aí a gente se dividiu em grupos menores pra começar a pensar na logística: o que a gente ia fazer pra comer, dormir, tomar banho, como conseguiríamos os utensílios pra essas coisas, etc. [...] Daí a gente montou grupos pra arrecadar essas comidas. [...] E eu lembro que a gente foi andando até lá perto do *shopping*, de rua em rua, com sacola, pedindo comidas e a gente conseguiu muita coisa. (GROOVE, 2021)

Além de saírem às ruas para pedir recursos, ao longo da ocupação os estudantes contaram com o apoio financeiro da própria comunidade escolar e de sindicatos parceiros como o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Purificação e Distribuição de Água e em Serviços de Esgotos (SINDÁGUA). Foram realizadas também manifestações, assembleias e reuniões preparatórias ora envolvendo apenas a Comissão, ora todos os estudantes.

Fotografia 3 - Reunião estudantil no IFG Águas Lindas



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Fotografia 4 - Manifestação Contra a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Com base nos relatos dos estudantes, foi possível perceber que a ocupação foi um movimento construído no território de Águas Lindas de Goiás, pelos estudantes do IFG, em articulação com a comunidade externa à escola. Em meio a todos esses acontecimentos, importante destacar fatos relevantes ocorridos internamente no IFG, mas que não cabem ser aprofundados: 1) a existência de um grêmio estudantil; 2) a criação de uma seção do Sindicato Nacional de Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) no *campus*; 3) mudança da direção do *campus* por pressão da comunidade escolar, especialmente do movimento estudantil; 4) greves e paralisações estudantis; 5) apoio de importantes representações da Educação de Jovens e Adultos, em especial mulheres que durante a ocupação contribuíram sobremaneira para a criação do Coletivo de Mulheres; 6) reunião com as famílias dos estudantes a fim de esclarecer sobre o impacto das contrarreformas neoliberais do governo Temer na vida da classe trabalhadora; 7) o atropelamento de uma estudante em frente ao *campus*, o que gerou uma série de manifestações reivindicando uma faixa de pedestre na rua¹⁶; e 8) a suspensão dos contratos dos trabalhadores terceirizados responsáveis pela limpeza, o que, de um lado, deixava a situação mais insustentável em virtude da sujeira acumulada no *campus* e, de outro, mobilizava os estudantes a se organizarem para limpar, aumentando o sentimento de pertencimento ao território escolar.

¹⁶ A faixa de pedestres foi colocada em frente ao IFG Águas Lindas, mas, segundo relatos, de má qualidade, o que a torna pouco visível.

Estes acontecimentos, aliados aos já anteriormente citados, demonstram que os meses que antecederam a ocupação foram de intensas disputas político-ideológicas: de um lado, um projeto político neoliberal materializado na escassez cada vez maior de recursos financeiros; no meio um projeto político neoconservador ganhando força especialmente por meio do projeto de lei Escola sem Partido que, inclusive, meses mais tarde foi aprovado pela Câmara Legislativa de Águas Lindas de Goiás; e de outro lado, o projeto político democrático-participativo, construído a partir do chão da escola, por meio da emergência dos estudantes da periferia como sujeitos coletivos vivenciando uma nova cidadania no sentido proposto por Dagnino (2004), de natureza ativa tal como prevê o PNEDH com base nos estudos de Benevides (2004) sobre educação em direitos humanos.

3.2 A ocupação a partir das vozes do movimento estudantil

A ocupação do IFG Águas Lindas foi uma construção coletiva protagonizada pelos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *campus* com o apoio da maioria da comunidade escolar. Embora talvez poucas pessoas saibam disso, importante registrar que, segundo relatos, a ideia da ocupação surgiu de meninas:

[...] lembro como se fosse hoje, chega ali na parte de cima, onde é a CORAE, [...] chega a Afro Power e fala: “Albert, por que a gente não ocupa a escola?”, ela falou assim de uma vez, e eu não fazia ideia do que que era uma ocupação assim de fato e muito menos o que seria construir uma ocupação. Mas eu olhei assim e falei: “é, Afro Power, é uma boa ideia”. Falei é porque não tinha como eu falar que não é, né!? O pessoal da esquerda fala desse trem de ocupar, ocupa e resiste. É uma coisa que algum momento da vida a gente vai te que aprender a fazer isso. Aí a gente começou a conversar ali, eu e a Afro Power. Aí a ideia foi crescendo. A ideia foi chegando e eu cheguei em casa, nem dei muita moral porque tava meio cansado. Aí no outro dia [...] pesquisei [...] os movimentos, vi uma galera presa em Goiânia contra as OS, [...], alguns filmes, documentários, tipo assim... como ocupar a sua escola, a cartilha que o pessoal de São Paulo produziu, uns materiais, uns sites... (ALBERT, 2021)

Em conversa com Afro Power para checar a informação, ela afirma “na verdade, a ideia surgiu de uma conversa entre Angela, Joana e eu, mas fui eu quem falei para o Albert”. Em seu depoimento, que foi anterior ao de Albert, relata o início da ocupação com as seguintes palavras:

[...] acho que tudo começou com a revolta que tava acontecendo, com as notícias e tudo mais. E aí como eu era muito inexperiente nesse quesito de luta, da luta estudantil, eu procurei dialogar com alguns alunos que já tinham tido essa experiência, principalmente a de ocupação. E aí, dialogando, a gente decidiu fazer algumas manifestações, como manifestação na rua, dialogar com outros estudantes, fazendo algumas reuniões. E nessas manifestações a gente tava vendo que não tava tendo muito retorno, não tava tendo resposta nenhuma e foi quando a gente decidiu ocupar. Aí a gente ocupou fazendo bastante reunião, estudos, a gente estudou inclusive sobre outras ocupações, uma ocupação no Chile, que foi inspiração pra gente. Outra ocupação que inspirou foi uma que aconteceu em São Paulo e a ocupação que teve em

Goiânia, também. Então através dessas informações que a gente foi pegando, a gente conseguiu fazer nossa ocupação. (AFRO POWER, 2021)

Tal como Afro Power, vários outros entrevistados citaram a importância do documentário “A Revolta dos Pinguins” e do manual que circula na Internet com orientação dos estudantes secundaristas argentinos e chilenos sobre como ocupar uma escola. A experiência chilena foi tão inspiradora que ficou estampada na porta de entrada do IFG:

Fotografia 5 - Portaria do IFG Águas Lindas no primeiro dia de ocupação



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

De acordo com os relatos dos estudantes, foi possível perceber que o primeiro dia da ocupação foi muito marcante na memória deles. Entre os fatos mais mencionados vale destacar o fato que os estudantes não sabiam exatamente o dia em que iriam ocupar, pois uma pessoa ficou responsável por disparar um código secreto no grupo do *WhatsApp*:

A gente não sabia quando a gente ia ocupar, mas a gente sabia o código pra começar. O Albert ia mandar o código no grupo a noite e de manhã a gente ia chegar lá com tudo pronto. [...] E então segunda já fomos preparados. Eu fui com um monte de panela, sacola, vasilha pra escola. E eu encontrei [outras colegas] na van. Elas tavam carregando colchão, vassoura, rodo, enquanto o povo na rua olhava. E quando a gente chegou no *campus* meio que já tava ocupado. Os meninos já tinham passado cadeado nos portões e aí só passava quem a gente autorizava. (GROOVE, 2021)

Segundo o relato de Albert:

[...] então a gente combinou o seguinte: vamos montar um grupo aqui no *WhatsApp* e o grupo fala sobre várias coisas aleatórias, na hora que eu mandasse um código lá, [...] uma frase no grupo significava que nós iríamos ocupar no dia seguinte às 05h da manhã. Então a galera já super emocionada [...] e a gente com receio de ocupar na sexta e não durar até a segunda porque no fim de semana as ocupações dão aquela morrida. [...] a gente montou essa estrutura e ocupou. Foi num domingo que eu mandei a mensagem[...] a gente não ia ter condições de mostrar uma força crescente ocupando na sexta-feira de tarde, muitos já ia ficar pra trás. Então, ou seja, a gente fez os trabalhos com os pais, com os professores, com os estudantes, com a EJA e conseguimos ocupar. E aí na ocupação, no dia da ocupação eu acordei bem cedo, às 03h30. Fui lá na Morada da Serra [...]. A Afro Power morava mais longe de mim e aí eu tinha uma bicicleta. Nessa hora não tem transporte. Então quem foi ocupar essa hora foi a gangue da bike, foi a gangue que vai a pé, que vai de bicicleta. Porque alguns até conseguiram pegar o ônibus da Taguatur e descer lá em cima e ir andando até o IF, mas quando foi dando umas... Aí eu busquei a Afro Power, nós fomos de bicicleta até o IF. Encontrei com uma galera no caminho, já combinada também pra não chegar lá sozinho. E aí contou com apoio da galera coragem também [...] essa galera que sempre tá ali com uma disposição de tá na linha de frente da ação. E a gente meio receoso, porque muito cedo os seguranças poderiam, às vezes, ter uma reação não muito boa porque ele não sabia, não tinha como saber que eram os estudantes. Mas também logo ele percebeu e essa foi a estratégia. A gente chegou, decidi que iríamos pular o muro, passar a tranca em todos os portões e já ia chegar um trabalho de alguns estudantes nos seguranças pra explicar pra eles o que que tava acontecendo: “olha, isso aqui é uma ação política. Nós tamo ocupando o campus, agora o campus não pertence mais ao Instituto Federal, o *campus* tá sobre o comando do nosso movimento. Então não existe mais Diretor aqui dentro. Agora quem diz quem vai entrar, quem vai abrir esse portão é a gente” [...] A gente conseguiu ocupar, no dia movimentamos bastante as cadeiras [...] lemos a carta de ocupação em conjunto... (ALBERT, 2021)

Fotografia 6 - Primeiro dia de ocupação do IFG Águas Lindas



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

No primeiro dia de ocupação, 3 de outubro de 2016, estudantes reunidos na escola leem o Manifesto dos Estudantes que Ocupam o IFG Águas Lindas com os seguintes dizeres:

Nós, estudantes do IFG – do Campus Águas Lindas - decidimos ocupar nossa Instituição, no dia 3 de outubro, para defendê-la. Há muito tempo estamos lutando para garantir a estrutura mínima do Campus, brigamos por uma direção que nos escutasse, por ter água para beber, por ter liberdade de expressão e de criação, por laboratórios, por maior quadro de professores e técnicos e pela completa implantação do Campus (cadê as quadras, auditórios, biblioteca, refeitório e bloco administrativo funcionando?). Tivemos algumas conquistas: hoje temos água (há bebedouro), a direção se reúne conosco e nos escuta, há mais espaços de lazer e mais servidores. No entanto, não queremos só ser escutados pela direção do Campus, queremos nossas reivindicações atendidas. Pois se o governo tem dinheiro para manter regalias de políticos safados, por que não tem para a educação? Se o governo tem dinheiro para dar para Organizações Sociais privatizarem tudo, por que não tem para a escola pública? A paciência acabou! Tivemos que tomar uma atitude mais forte diante das ameaças que estamos sofrendo de corte de verbas e de uma reforma do ensino com a qual não concordamos. Além disso, ocupamos também para protestar contra aqueles professores que tem tentado nos impedir de nos manifestar! **NÃO ACEITAMOS NENHUMA AMARRA! JÁ NOS LIVRAMOS DE MUITAS ALGEMAS!** Na última semana fizemos algumas manifestações de rua em Águas Lindas e paralisações no Campus para mostrar para a população que não aceitaremos a PEC 241 (que quer deixar a população sem saúde e sem educação por 20 anos), a medida provisória que destrói o ensino médio e a lei da mordaza. Essas medidas ameaçam a existência de um ensino de qualidade para a população carente de Águas Lindas e de todo o Brasil. Queremos que as escolas no Brasil continuem públicas, repudiamos todas as declarações do governo que dizem que se gasta muito com educação e que defende a terceirização e privatização das escolas. Por isso, ocupamos e conclamamos todos os estudantes do Brasil a ocuparem suas escolas e as ruas e defenderem seu direito de estudar. Vamos seguir o exemplo dos estudantes do Chile, de São Paulo e de Goiânia. Acabou a paz! Isso daqui vai virar o Chile!

Estamos com nossos pais e comunidade de Águas Lindas nos apoiando! [...] Aos professores e administrativos do Campus: sempre respeitamos os movimentos de vocês e esperamos que, mesmo se discordarem das nossas táticas de luta, que respeitem nosso movimento! A paciência acabou! Chega de ataques à população! Lutamos por nossos direitos! Não tem arrego! Você tira minha escola e eu tiro o seu sossego! Não vai ter cortes, vai ter luta! Não acabou, tem que acabar, eu quero o fim da reforma já!

O Manifesto dos Estudantes traduz de forma resumida tudo o que foi abordado até aqui: a ocupação teve como principal objetivo a garantia do direito à educação de todos os estudantes da rede pública de ensino brasileira e um olhar especial às necessidades do *campus*. Nesse sentido, foi um movimento local que dialogou com as pautas nacionais impostas pelo contexto global de expansão do projeto político neoliberal. O Manifesto faz referências também às experiências do Chile, de São Paulo e de Goiânia como inspiradoras, registra solidariedade às lutas contra a privatização da educação em decorrência das tentativas de torná-la organizações sociais e exige respeito dos servidores contrários ao movimento, o que corrobora com a tese de que o IFG Águas Lindas reflete as contradições decorrentes das disputas entre os projetos políticos presentes na sociedade brasileira.

Segundo relatos, durante os primeiros dias de ocupação houve adesão da maioria da comunidade escolar. Os estudantes dividiram-se em comissões para uma melhor organização do trabalho no dia a dia da ocupação. Entre as mais citadas, foram a Comissão Geral, a Comissão de Limpeza, a Comissão de Alimentação e a Comissão de Segurança. Mas tiveram relatos também de uma Comissão de Negociação, Comissão de Relações Exteriores, Comissão de Relações Internas, Comissão de Mobilização Externa, Comissão de Comunicação e Comissão Cultural. A composição dessas comissões não era obrigatoriamente fixa, pois havia revezamentos. Conforme as vozes dos estudantes, *basicamente, a gente fazia tudo. Então, quem não limpava o campus um dia, limpava no outro; quem não tava na cozinha um dia, tava no outro. A gente sempre revezava.* (AFRO POWER). E *acabava que todo mundo se ajudava um pouco, mesmo não pertencendo àquela comissão* (LUANA), o que aponta a solidariedade como valor presente na ocupação.

Importante refletir também que a ocupação do IFG Águas Lindas, mesmo sendo construída coletivamente no chão da escola, apresenta traços de verticalidade na sua organização interna, na contramão da perspectiva da horizontalidade presente nos novíssimos movimentos sociais. Foi possível perceber no discurso dos entrevistados a existência de um grupo menor, formado por lideranças da ocupação, e dentro dele pessoas com maior voz de comando. O que ao tempo que contribuiu para o fortalecimento do movimento estudantil, pode ter levado ao seu desgaste, conforme será abordado posteriormente. Além da utilização de termos como *a cúpula da ocupação* ou *os cabeças da ocupação*, esta estrutura organizacional ficou clara na seguinte explicação sobre o funcionamento das comissões:

E a gente sempre tinha reuniões dentro da ocupação, então a gente tinha reuniões gerais. A gente sempre chamava as pessoas pra ela, e tinha reunião com os representantes das comissões. E a partir dessas reuniões a gente levantava pautas importantes, tipo, o que tá precisando aqui na ocupação, qual vão ser nossos próximos passos, o que a gente vai fazer em seguida. E essas comissões serviam pra isso, pra cada um ter um trabalho pra que dessa forma o todo funcionasse. (JOSÉ, 2021)

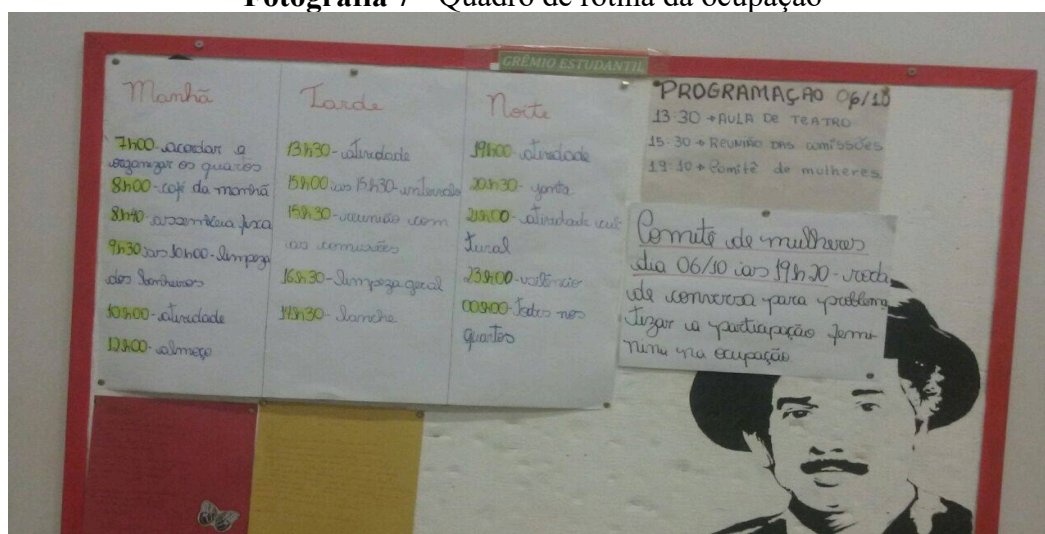
No que se refere ao dia a dia da ocupação, era estabelecida uma rotina para uma melhor organização das atividades. Segundo relato de Groove:

De manhã, quem acordava primeiro fazia o café [...]. O povo ia comprar pão e a limpeza do *campus* começava logo após o café e antes das atividades. Tinha dia que a gente não fazia nada, tipo quando chovia, a gente ficava assistindo a chuva passar, colocava um filme pra depois debater. Mas a gente tentava ter atividade pelo menos duas vezes por semana. A gente costumava parar a atividade pra fazer o almoço. Geralmente juntava um monte de gente na cozinha pra fazer, conversando, fofocando, ouvindo música. A gente almoçava todo mundo junto, aí depois tinha o famoso cochilo, né? Aí mais pro fim da tarde ou início da noite a gente fazia mais alguma atividade. Aí dependia do grupo, porque o grupo da limpeza se organizava num horário, o grupo da segurança em outro, dependia do tipo de atividade que cada grupo

tava desenvolvendo. Mas, pensando no que era melhor pra todo mundo, era essa a rotina. Aí tinha alguma atividade, roda de conversa. (GROVE, 2021).

Entretanto, foi possível perceber que não houve uma rotina fixa em toda a ocupação, pois além de haver atividades externas a ocupação passou por fases com maior ou menor adesão dos estudantes e conflitos internos. Este quadro, por exemplo, com atividades previstas para os primeiros dias da ocupação revelam uma rotina muito bem estruturada:

Fotografia 7 - Quadro de rotina da ocupação



Fonte: página "Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas" no Facebook, 2016.

Vale observar no quadro, a atividade promovida pelo Comitê de Mulheres para problematizar a participação feminina na ocupação, que nos leva a perceber essa demanda levantada pelas mulheres na ocupação. A maioria dos relatos se referiu às dificuldades de as mulheres serem ouvidas nas reuniões e assembleias. A resposta de Luana, quando questionada como era ser mulher dentro da ocupação, é a mais emblemática:

Ao mesmo tempo que era um espaço aberto pra diversidade, eu sentia que quando algumas meninas falavam a gente era muito cortada, ou seja, o ambiente do machismo não se restringia só ao espaço da sala de aula ou outros lugares, mas até num ambiente que era pra ser diverso, que era a ocupação, a gente também sentia isso. Por diversas vezes foi cortada a minha fala. Eu lembro de duas amigas minhas que saíram do comitê cultural porque elas falavam que dois dos meninos não davam espaço pra elas falarem. [...] Ao mesmo tempo que é o ambiente mais acolhedor que eu já frequentei, de certa forma era mais acolhedor que outros espaços, porque eles entendem a questão do machismo, mas ao mesmo tempo tem aquilo deles não saberem se policiar. O esquerdismo é desconstruído, mas até certo ponto... (LUANA, 2021)

Interessante observar que até os entrevistados do sexo masculino fizeram essa avaliação numa perspectiva da autocrítica:

Vai fazer reunião de pais, [menino] fazia a maioria, não tinha uma presença, o protagonismo feminino. A ocupação era majoritariamente feminina, mas o protagonismo, a liderança não era, e não existia esse espaço pra ser. [...] Assim a comunidade externa com aqueles papos do 1º ano de: “ah, a menina tá usando short curto é porque quer ser abusada”. E aí a gente indo lá na ocupação fazendo trabalho de formação também, mas, por outro lado, faltou muita formação pra gente... uma posição mais democrática, menos autoritária, menos machista e que talvez pudesse garantir uma segurança maior, que pudesse talvez ter uma participação feminina maior ainda. (ALBERT, 2021)

Foram relatados episódios de assédio contra as mulheres, suspeita de transfobia e caso de homofobia, que escapariam aos objetivos desse trabalho serem detalhados. Entretanto, não abordado nenhum episódio de racismo. Ao ser questionado sobre como era ser negro na ocupação, José responde:

Dentro da ocupação foi super tranquilo. Foi muito bom, porque a gente sempre incentivava esse tipo de debate e também em relação a homofobia e machismo. Teve muita discussão e uma certa desconstrução em relação a isso. E eu sei que a partir da ocupação, do que se desenrolou lá, pessoas se sentiram à vontade pra se assumir enquanto LGBT, por exemplo, então, acho que nesse sentido, acho que a ocupação somou muito mais do que subtraiu. (JOSÉ, 2021)

Esta questão da importância da ocupação para o reconhecimento das sexualidades também foi questionada aos entrevistados LGBTQIA+ e todos eles responderam que a ocupação - e especialmente o Coletivo LGBTQIA+ fundado posteriormente em decorrência de experiências vivenciadas na própria ocupação - foi muito importante para a aceitação da própria sexualidade. A voz de Groove nos traz luz a essa experiência:

Eu acho que foi mais os debates que a gente fazia, né? Vieram alunos de outros *campus* explicar o que era sexualidade e gênero. Eu acho que só isso já ajudou muita gente ao seguir o rumo da vida, ter a certeza do que era, do que sentia, do que gostava. Foi na ocupação que a gente pôde experimentar a sexualidade de outras formas, não daquela que a gente tinha em casa. A gente teve o contato, pôde experimentar, pôde fazer o que queria sem alguém apontando o dedo, sem julgamentos e punições. A gente teve a liberdade de perguntar, porque uma coisa era eu tá dentro da sala de aula e meu professor falar sobre sexualidade; outra coisa é eu estar numa roda de amigos e meu amigo falar sobre sexualidade. Na roda de amigos eu tenho mais intimidade, então eu vou conseguir debater melhor. Eu acho que isso contribuiu pra que a gente falasse mais abertamente, porque também, a gente passava 24 horas juntos, então a gente pôde falar mais das nossas dores e das nossas alegrias. (GROOVE, 2021)

Os relatos acerca das questões de gênero e sexualidade apontam para uma contradição: ao tempo em que a ocupação refletiu as violências contra as mulheres e a população LGBTQIA+ presentes na sociedade, contribuiu para a promoção de uma cultura do respeito aos direitos das mulheres e da população LGBTQIA+. Durante a ocupação foi criado um Comitê de Mulheres e após a ocupação, ainda durante a greve estudantil, o Coletivo LGBTQIA+ Dandara dos Santos, atuante até hoje no IFG Águas Lindas. Segundo Groove:

[...] os coletivos, tirando o coletivo feminista, todos eles surgiram após a ocupação, a partir das vivências que a gente teve na ocupação. [...] A partir de todos esses atos de violência que aconteceram não só comigo, mas com outros LGBTs também... até na nossa visita à FUP, a gente encontrou a [...], que era do coletivo “Vai Lá Gay”, da FUP e aí surgiu a ideia. O Albert falou: “ah, porque que a gente não debate gênero lá no IFG? Acho que vai ser importante”. Aí eu convidei a [...] e a gente marcou uma roda de conversa com ela no IFG pra falar sobre movimento LGBT. E eu lembro que deu 10 pessoas mais ou menos nesse dia. [...] E aí a gente teve essa roda de conversa, a gente pôde falar das nossas vivências enquanto LGBT. Foi mais uma roda de terapia, sabe? E aí, no fim da roda ela falou da importância da gente fundar um coletivo. E aquele mesmo momento, fundamos. E fundamos com o nome inicial de Coletivo LGBT IFG Águas Lindas. Só em janeiro, por conta do que aconteceu com a Dandara que resolvemos homenageá-la. Mas nosso coletivo foi fundado em novembro. [...] O *campus* tava vazio porque os professores estavam de greve, então a gente pôde conversar de boa. A gente chorou e tudo mais. (GROOVE, 2021)

Figura 1 – Convite à comunidade e estudantes para debate sobre LGBTfobia



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Quanto à experiência no Comitê de Mulheres, Luana relata:

Foi uma experiência muito boa. A gente debatia sobre muitas questões. A [pessoa da comunidade externa], por exemplo, trazia muitas questões relevantes. [...] Trazia questões não somente ligadas a gênero, mas a raça também. Questões de raça, muitas vezes, são ignoradas nas discussões das mulheres. Muitas mulheres brancas [...] não enxergam homens negros como pessoas. [...] Tinha uma menina, [...], que participou ativamente. Eu lembro que ela era muito anti-feminista, ela odiava. Uma coisa é você não ser feminista, eu não me considero mais feminista, mas eu não sou anti-feminista. Ela era anti-feminista. Antes da ocupação ela se considerava anti-feminista e você percebe que ela mudou muito. Ela passou a enxergar a luta de gênero de outra forma, porque ela tinha uma visão muito conservadora [...]. Eu bati de frente com ela uma vez, em relação ao conservadorismo dela, mas ela mudou muito, se tornou outra pessoa depois da ocupação.

Embora este comitê não tenha permanecido ativo após a ocupação, a vivência como professora no *campus* e os relatos nas entrevistas leva a perceber que o protagonismo das meninas sempre foi muito presente no IFG Águas Lindas. Interessante observar que o próprio Comitê de Mobilização Estudantil, inicialmente chamado de Che Guevara Vive, passa a se

chamar Olga Benário em virtude da força feminista no *campus*. Segundo Luana:

A gente achou interessante mudar o nome primeiro por conta de como o Che Guevara era visto. Era muito controverso, digamos assim, polêmico, o que podia afastar algumas pessoas do movimento, o que por si só era negativo. Segundo, porque a gente não via muito sentido o comitê ter o nome de um homem, sendo que a maior parte dele era composto por mulheres. Por que ter o nome de um homem se a gente tinha outras representações femininas que mudaram tanta coisa ou até mais? Aí veio a ideia da Olga Benário. Depois a gente quis mudar pra Marielle Franco. (LUANA, 2021)

Além dessas atividades formativas sobre questões identitárias vivenciadas entre pares, os estudantes se dedicavam também ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que desencadeassem processos formativos mais amplos, democráticos, tanto para si como para a comunidade. Segundo João, esta era uma preocupação presente desde o início da ocupação:

“Beleza, ocupamos e agora?!” E aí foi quando começou a surgir, né? Vamos fazer umas rodas de debate. Porque desde o início a gente conversa: “não, a gente não vai ocupar a toa, pra ficar sem fazer nada. A gente vai ocupar porque a gente precisa desse tempo pra gente crescer, pra gente amadurecer politicamente, né? Pra gente trazer o debate, trazer a comunidade, discutir”. [...] Aí beleza, aí começou... a gente fez a série de rodas de conversa. Foi assim um amadurecimento muito rápido. (JOÃO, 2021)

Foram realizadas atividades formativas de diversas naturezas. Entre elas, aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB, atividades de formação política, rodas de conversa com especialistas para discutir questões relacionadas ao direito à educação, ao machismo, à homofobia, ao racismo, atividades esportivas, oficinas, saraus e apresentações culturais, etc. Algumas formações eram divulgadas na página do *Facebook* para convidar a comunidade externa. Entre elas, seguem algumas registradas a seguir:

Figura 2 – Convite à comunidade e estudantes para roda de conversa sobre racismo



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Figura 3 – Convite à comunidade e estudantes para a participação na roda de conversa com o Comitê de Mulheres



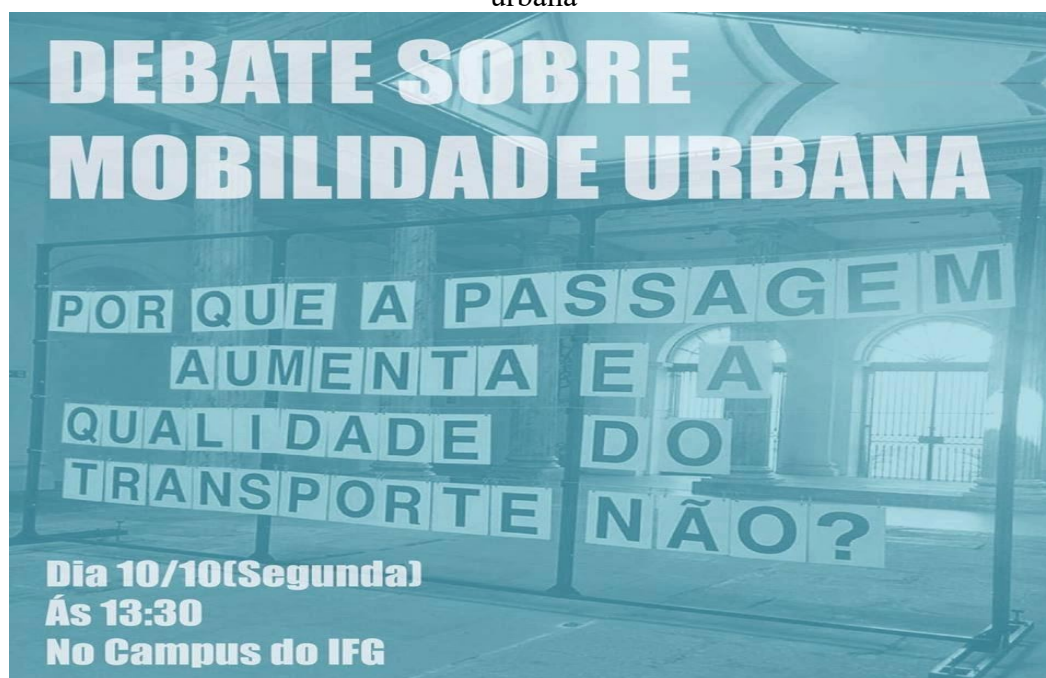
Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Figura 4 – Convite à comunidade e estudantes para a semana “Ocupa ENEM”



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Figura 5 – Convite à comunidade externa para participação em debate sobre mobilidade urbana



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Figura 6 – Convite à comunidade e estudantes para participação no cine-debate sobre veganismo



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Importante registrar que essas atividades formativas eram realizadas por iniciativa dos

próprios estudantes e organizadas por eles. Para isso, contavam com apoio de servidores, membros da comunidade externa, sindicatos, movimentos sociais e universidades. Entre eles, vale destacar o Sindágua, o Sinasefe, os integrantes da Ocupação do Mercado Sul e da Universidade Federal de Goiás (UFG). Conforme relata João:

A gente levou muita oficina bacana, do pessoal da comunidade. Oficinas de bonecas de abayomi, oficinas de break dance, oficinas de rap... vários movimentos populares, né? A gente teve debate do movimento negro... Tem uma galera da UFG que veio, ficou com a gente... Então o pessoal de várias Universidades também tavam com a gente, de outros IFs. (JOÃO, 2021)

Uma outra ação formativa muito importante, vivenciada por meio da ocupação, foram as trocas de experiências com os estudantes de outras instituições de ensino. Conforme relatos, ao longo da ocupação os estudantes receberam secundaristas de outros estados e visitaram escolas de Goiás e do DF para falar sobre o movimento estudantil. Foram momentos muito significativos, como é possível perceber nas vozes a seguir:

A gente construiu união, construiu novos movimentos estudantis, novos grêmios. Escolas que não tinham movimentação estudantil passaram a ter. Então, assim, [...] pra mim no início foi muito importante a ocupação. Então a gente ocupou e a gente viaja muito pra ir para outros *campus*. Falando... indo nas assembleias, falando que a gente tinha ocupado. A gente foi um dos primeiros colégios do Brasil a ocupar. Então, eu ia em outros colégios pra falar sobre qual era a importância e tal... se eles queriam fazer. A intenção não era induzir. Nunca era induzir os outros a fazerem, mas sim tipo... orientar, né? Falar assim: “Olha, isso a gente fez assim e assim, tal. O que é que vocês querem? A gente tem como ajudar?” A gente dava força porque o movimento estudantil é construído disso, de união também. Então, a gente ia dar a nossa assistência e eu achava isso muito importante porque cria laços, né? (MARCELO, 2021)

A gente apoiou e acompanhou outras ocupações, da própria rede de ensino do DF, também o IFB, a ocupação da reitoria da UnB, a ocupação da FUP, que é o campus da UnB em Planaltina. E ainda teve a grande Manifestação Nacional Contra a PEC. Lembra que foi todo mundo lá pra Esplanada, ficou dois dias, né? E nosso *campus* recebeu um bocado de aluno dos outros estados, alguns alunos vieram até em ônibus providenciados por seus próprios campus [...]. Veio até um pessoal de Roraima e eles ficaram no nosso *campus*. Lembro até que o SINDÁGUA alugou um daqueles caminhões que tem chuveiro dentro (porque na escola a gente tomava banho de mangueira, né, e quem conseguia voltar em casa e banhar, voltava). (GROOVE, 2021)

Estas experiências protagonizadas pelos estudantes, embora ainda invisíveis para os estudiosos do tema, contribuíram, em alguma medida, para o crescimento das ocupações e o fortalecimento do movimento secundaristas no estado de Goiás e do DF. Contribuíram para a ampliação dos espaços de participação democrática, para o desenvolvimento da autonomia e o exercício da alteridade na relação com os outros, por meio da luta pelo direito social à educação para si e seus pares.

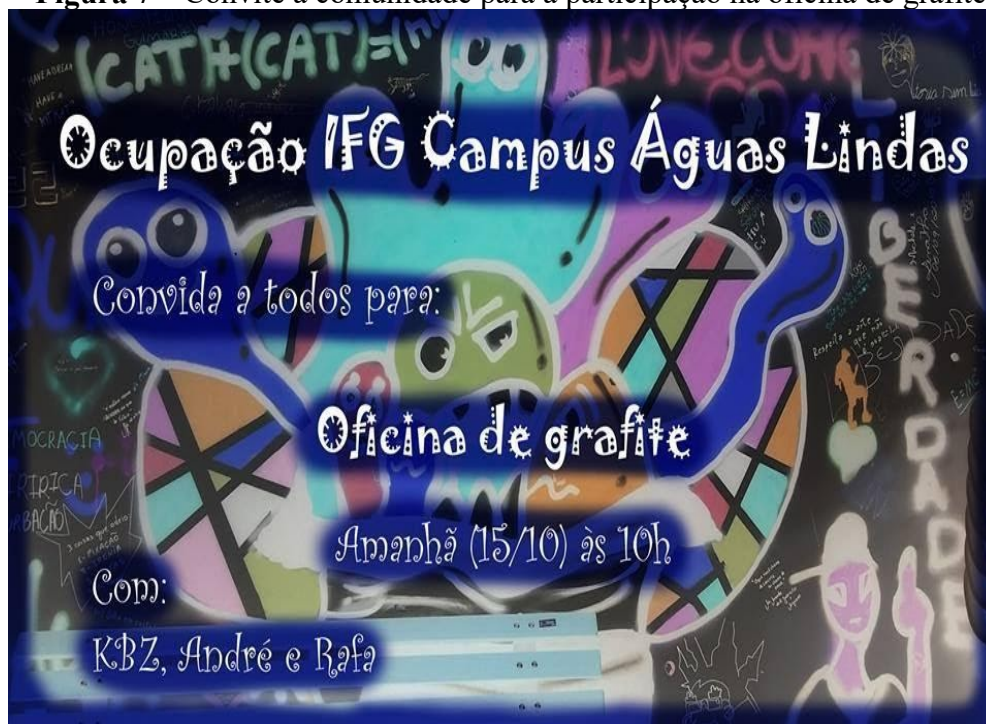
A voz de Luana ainda destaca a indignação propiciada por essas vivências e a

importância da arte como recurso pedagógico de sensibilização, para despertar a consciência crítica dos estudantes sobre as condições de vitimização em que estão historicamente inseridos, de modo a abrir novos horizontes com possibilidades de libertação:

[...] das recordações que eu tenho da ocupação que mais me marcaram, foram as visitas a escolas. A gente visitou escolas e a gente fazia uma apresentação cultural. Eu recitava um poema. Daí a gente apresentava o movimento, falava porque a gente tava ocupando as escolas, convidava os alunos pra observarem o processo de ocupação no IF. Era no intuito não só de fazerem eles verem essa possibilidade, mas também verem como é que a gente organizou pra fazer isso acontecer. E eu acho que essa questão do comitê cultural chamou bastante atenção. Porque, a princípio, quando você chega num colégio que você fala sobre movimento estudantil, as pessoas não dão muita bola, né? Infelizmente no Ensino Público tem muito aquela questão da apatia, porque não tem um incentivo à educação de verdade. Eu lembro que um colégio que me marcou muito na visita foi o Emílio. A gente visitou e parece que o prédio não era nem um colégio, mas sim um prédio cedido pela prefeitura pra funcionar como um colégio, mas não era um colégio de verdade. Então tinham uns *containers* onde os alunos tinham aula e eram super quentes. A biblioteca... eu chorei quando eu vi a biblioteca [...] “Gente, eles não tem acesso à cultura, nem lazer!” E eu fiquei assim: “Como?” (LUANA, 2021)

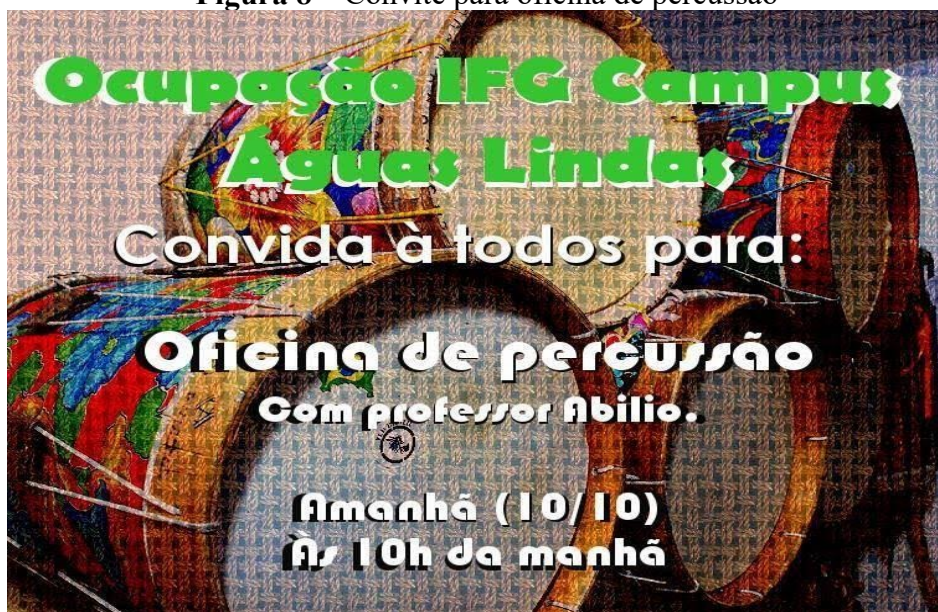
Conforme foi possível perceber nas entrevistas e na página do *Facebook*, a arte também era muito presente no cotidiano da ocupação, por meio das oficinas ofertadas para toda a comunidade:

Figura 7 – Convite à comunidade para a participação na oficina de grafite



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Figura 8 – Convite para oficina de percussão



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Figura 9 - Convite à comunidade para a participação da apresentação do grupo de capoeira Urupê



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Além dessas atividades formativas, também merecem destaque a realização de manifestações nas ruas realizadas pelos estudantes em Águas Lindas de Goiás:

Fotografia 8 - Cartaz com frase "Ocupe sua escola" em manifestação em Águas Lindas



Fonte: página "Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas" no Facebook, 2016.

Fotografia 9 - Estudante se manifestam em 3º Ato em Águas Lindas contra a PEC 241



Fonte: página "Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas" no Facebook, 2016.

Fotografia 10 - Cartaz com frase "Participe da luta pela educação!" em manifestação em Águas Lindas



Fonte: página “Ocupação dos Secundaristas IFG - campus Águas Lindas” no Facebook, 2016.

Conforme foi possível perceber ao longo da pesquisa, estas atividades, aliadas a vivência dos conflitos políticos ocorridos em decorrência da ocupação, contribuíram sobremaneira para o processo formativo dos estudantes. A voz de José também expressa essa constatação, introduzindo novos elementos para pensar a ocupação como uma experiência de educação em direitos humanos:

[...] a gente que tava envolvido de fato percebe que a ocupação foi muito importante pra formar nosso caráter político, porque dentro da ocupação a gente discutia sobre diversos pontos em relação à PEC 155, à própria Reforma Estudantil. A gente também teve algumas aulas pro PAS e pro ENEM porque a gente não queria que o pessoal não ficasse prejudicado por causa da ocupação que, querendo ou não, a gente interrompeu as aulas, né? Mas aí a gente convidou professores pra darem essas aulas pra gente. [...] E nossa ideia sempre foi essa, de que o movimento somasse e que a partir do movimento a gente conseguisse trazer novas ideias, discutir novas coisas. Então eu acho que nesse sentido a ocupação foi muito importante pra formar o nosso caráter político-social, pra que a gente visse de dentro como funciona um movimento social, pra ver que não é fácil, que sempre tem divergências de ideias, até entre as pessoas que tem o mesmo direcionamento, vamos dizer assim, mas é isso. [...] Então eu acho que em todo movimento existem intrigas e controvérsias e a ocupação fez a gente perceber isso melhor e entender que essa intriga não é fácil, mas a intriga é importante pra gente entender o ponto de vista do outro pra gente tentar somar. (JOSÉ, 2021)

Entre os elementos apontados por José três merecem especial destaque: 1) a preocupação dos estudantes com os exames preparatórios para o ingresso na universidade, de modo a garantir o direito à educação superior de todos; 2) a formação política dos participantes

e 3) os conflitos internos como experiências formadoras para o respeito às diferenças e exercício da democracia. Estas percepções apontadas por José foram constatadas ao longo da pesquisa, tanto por meio dos questionários respondidos pelos 144 estudantes egressos como por meio das vozes dos 16 estudantes ouvidos nas entrevistas semiestruturadas, o que corrobora com a tese, defendida neste trabalho, de que a ocupação do IFG Águas Lindas pode ser considerada uma experiência não formal de educação em direitos humanos.

A ocupação do IFG Águas Lindas contribuiu para o exercício da autonomia, da emancipação e da cidadania ativa daqueles que dela participaram, nos sentidos propostos por Gohn (2011b). Para a autora, a autonomia é um requisito fundamental para a participação política dos indivíduos, pois possibilita processar e selecionar informações, ter domínio do conhecimento, tomar decisões e posicionar-se frente aos desafios. A emancipação, pautada na possibilidade de um projeto alternativo de sociedade que se contraponha aos projetos políticos hegemônicos que reproduz desigualdade, tem a resistência como um valor importante que possibilita recriar, reconstruir e ressignificar as condições concretas de existência, buscando novas perspectivas e alternativas. A cidadania ativa carece a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da história e de seu tempo. Estes três conceitos apresentados por Gohn (2011b) como decorrentes de processos de educação não formal, vivenciados nos movimentos sociais, também são fundamentais para a concepção de educação em direitos humanos contra-hegemônica, sintonizada com o projeto político democrático participativo presente na correlação de forças sociais em disputa no período do golpe de 2016.

3.3. A ocupação à luz dos fundamentos da educação em direitos humanos

Com o intuito de aprofundar a análise da ocupação do IFG Águas Lindas como uma experiência de educação em direitos humanos, pretende-se realizar nesta seção breves aproximações entre a vivência dos estudantes e os fundamentos teóricos da educação em direitos humanos propostos por Carbonari (2009).

Diferentemente da maioria dos autores que conceituam a educação em direitos humanos atrelando-a a ações e metodologias pedagógicas de transformação social, Carbonari (2009) realiza inicialmente uma reflexão sobre o sentido político-filosófico do termo educação em direitos humanos para, a partir de então, propor as bases de uma pedagogia da educação em direitos humanos.

Partindo das perspectivas críticas de direitos humanos e de educação que coadunam com este trabalho, segundo as quais os direitos humanos se fazem nos processos de lutas por

dignidade humana e a educação é realizada no âmbito das relações sociais vivenciadas nos processos históricos com vistas à humanização do ser humano em sua integralidade, para Carbonari (2009, p. 141):

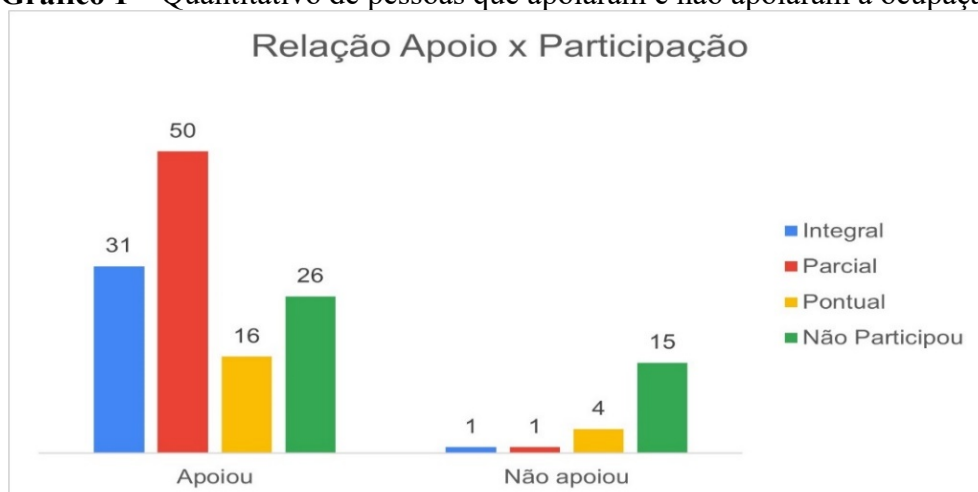
Educar e educar-se em direitos humanos é humanizar-se e pretender humanizar as pessoas e as relações. Isso porque os processos de educação em direitos humanos tomam a cada humano a partir de dentro e por dentro, em relação com os outros. Ora, educar em direitos humanos é promover a ampliação das condições concretas de vivência da humanidade. Nesse sentido, a educação em direitos humanos, mais que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação de seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura de direitos humanos (nova institucionalidade e nova subjetividade).

Nesse sentido, tal como compreende-se neste trabalho, para Carbonari (2009, p. 147):

A escola é o lugar social onde se estabelecem as relações educacionais específicas e fundamentais para a formação do humano. Mas ela não é o único lugar, talvez não seja – hoje em dia – sequer o mais determinante. Como lugar de educação, a escola abre acesso ao conhecimento, mas não o esgota. É a vida educativa, formada e forjada nos diversos espaços educacionais que sela a aprendizagens. Nesse sentido, para que a escola seja um processo educativo também há de ser relacional. Escola fechada, conteúdos fechados, currículos fechados, são a morte da educação e apequenam o humano.

Estes pressupostos teóricos desenvolvidos por Carbonari (2009) fazem-se fundamentais para pensar a ocupação do IFG Águas Lindas como uma experiência não formal e contra-hegemônica de educação em direitos humanos inserida em um processo mais amplo de educação permanente que não se iniciou na ocupação, não se restringiu a ela e não se encerrou nela, mas teve na ocupação condições profícuas para o desenvolvimento, o reconhecimento e a atuação dos estudantes como sujeitos de direitos, por meio não somente das atividades desenvolvidas pelo movimento estudantil, como também dos conflitos vivenciados no âmbito da comunidade escolar naquele momento histórico.

No questionário respondido por 144 dos 206 estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG Águas Lindas em 2016, foi possível perceber, conforme Gráfico 1, que cerca de 15% dos estudantes não apoiaram a ocupação e dos 85% que apoiaram houveram níveis diferentes de participação. Vale registrar também que houveram estudantes que apoiaram a ocupação, mas nunca participaram e não apoiaram, mas participaram.

Gráfico 1 – Quantitativo de pessoas que apoiaram e não apoiaram a ocupação

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A análise dos questionários revelou que os 21 estudantes que não apoiaram a ocupação a entenderam como um movimento que não respeitou os direitos daqueles que eram contra e 19 afirmaram que trouxe muitos prejuízos para a aprendizagem dos estudantes, em virtude do atraso do ano letivo, adotando uma postura mais sintonizada às perspectivas liberais que sustentam o projeto político neoliberal em curso.

Conforme é possível perceber no Gráfico 2, apenas 9 estudantes assinalaram alternativas com afirmações atreladas ao projeto político neoconservador que tende a criminalizar os movimentos sociais. Tais afirmações incluem visões que desqualificam a ocupação como estratégia de luta pelo direito à educação e desaprovam as atitudes e comportamentos dos colegas nos processos atrelando-as às perspectivas de criminalização dos movimentos sociais.

Gráfico 2 – Percepções negativas sobre a ocupação

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Gráfico 2: Distribuição das marcações na questão 27 do formulário online aplicado aos estudantes, correspondendo as percepções sobre a ocupação. O quantitativo de marcações de respostas por estudante (eixo vertical) é indicado para cada afirmação proposta no formulário (eixo horizontal). As afirmações (A) com os respectivos números das alternativas estão reproduzidas abaixo:

A2 – A ocupação foi uma decisão deliberada pelos poucos estudantes que participavam das assembleias e feriu o direito à educação da maioria dos estudantes

A6 – A ocupação foi uma bagunça, pois foi realizada por estudantes baderneiros e desinteressados que não participavam das aulas.

A8 – A ocupação foi realizada por estudantes que eram contrários às medidas do governo Temer porque foram manipulados pelos esquerdistas.

A10 – A ocupação não respeitou os direitos dos estudantes que eram contra.

A14 – A ocupação não resultou em nenhuma conquista para os estudantes.

A21 – A ocupação passou por episódios de furtos, roubos e depredação do patrimônio porque os movimentos sociais são realizados por pessoas de natureza criminosa que gostam de depredar o patrimônio público.

De acordo com o Gráfico 3, a maioria dos estudantes reconhecem a ocupação como resultado de um processo democrático que contribuiu para a formação em temas relacionados aos direitos humanos e à juventude:

Gráfico 3 – Percepções positivas sobre a ocupação



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Gráfico 3: Distribuição das marcações na questão 27 do formulário online aplicado aos estudantes, correspondendo a percepções sobre a ocupação. O quantitativo de marcações de respostas por estudante (eixo vertical) é indicado para cada afirmação proposta no formulário (eixo horizontal). As afirmações (A) com os respectivos números das alternativas estão reproduzidas abaixo:

A1 – A ocupação foi uma decisão estudantil, deliberada pela maioria dos estudantes em assembleia, para a garantia do direito à educação pública e de qualidade.

A5 – A ocupação possibilitou a discussão e o aprendizado sobre temas de interesse da juventude.

A7 – A ocupação ampliou a compreensão dos estudantes sobre seus direitos.

A11 – A ocupação permitiu ampliar o conhecimento da importância de um ensino médio público, gratuito, de qualidade com formação para a democracia.

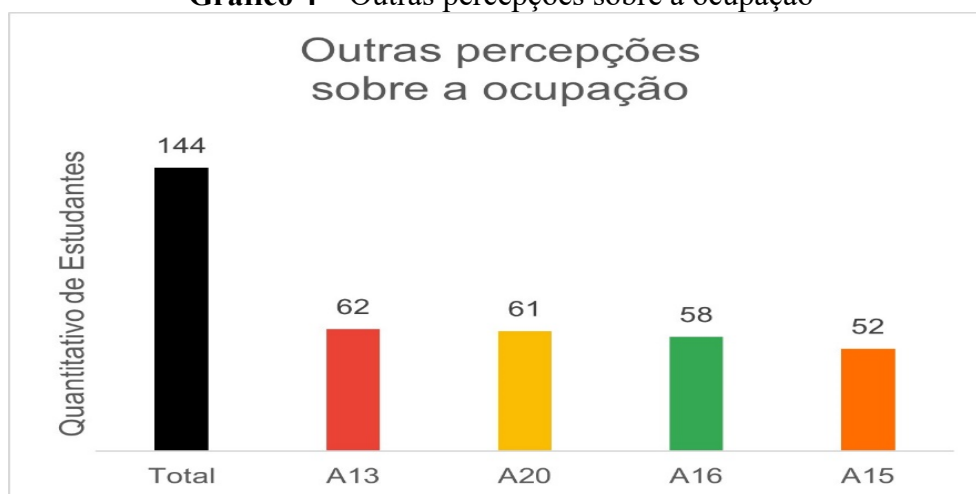
A17 – A ocupação permitiu o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos de direitos, pois no coletivo passaram a compreender melhor uma série de violações de direitos que a juventude moradora da periferia sofre, principalmente as mulheres, os negros e a população LGBTQIA+.

A18 – A ocupação aprofundou os conhecimentos em relação aos problemas sociais e a empatia em relação aos colegas, fortalecendo o espírito de luta pela garantia dos direitos da classe trabalhadora e das minorias.

A26 – A melhoria da escola foi uma das conquistas da ocupação, mas a principal delas foi a politização dos estudantes em relação aos direitos humanos.

Conforme é possível identificar no Gráfico 4, aproximadamente um terço dos entrevistados reconhecem a importância da ocupação para questões relacionadas à gênero e sexualidade, para que a população de Águas Lindas de Goiás compreendesse os impactos das contrarreformas neoliberais do governo Temer e para o acirramento das disputas políticas e ideológicas no *campus*, acarretando, inclusive, na perseguição de estudantes por parte de servidores:

Gráfico 4 – Outras percepções sobre a ocupação



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Gráfico 4: Distribuição das marcações na questão 27 do formulário online aplicado aos estudantes, correspondendo a percepções sobre a ocupação. O quantitativo de marcações de respostas por estudante (eixo vertical) é indicado para cada afirmação proposta no formulário (eixo horizontal). As afirmações (A) estão reproduzidas com os respectivos números abaixo.

A13 – A ocupação ajudou os moradores de Águas Lindas a compreender o congelamento de recursos da educação brasileira feito pelo governo Temer.

A15 – A ocupação permitiu articular os interesses dos estudantes sobre temas femininos.

A16 – A ocupação contribuiu para que muitos estudantes reconhecessem e aceitassem sua sexualidade.

A20 – A ocupação acirrou as disputas ideológicas existentes no campus, pois uma parcela da comunidade escolar apoiou o movimento e outra não, o que gerou, inclusive, perseguições por parte de alguns servidores aos estudantes.

A análise dos dados acima permite inferir que o IFG Águas Lindas refletiu as disputas político-ideológicas presentes na sociedade brasileira no período do golpe de 2016 e que a ocupação contribuiu para a construção de novas subjetividades, intersubjetividades e institucionalidades, à medida que propiciou o reconhecimento, a aceitação e a transformação de subjetividades e intersubjetividades, por meio da ampliação dos espaços de debates acerca do direito à educação em Águas Lindas de Goiás e nos demais municípios que os estudantes visitaram. A ocupação do IFG Águas Lindas contribuiu com a transformação social, para a promoção de uma cultura de direitos humanos e para a formação de sujeitos de direitos por meio da relação com o outro, características fundamentais da educação em direitos humanos para Carbonari (2009). Nas palavras do autor, a educação em direitos humanos é:

1. Permanente, global e continuada porque educar em direitos humanos é, acima de tudo, formar sujeitos de direitos (singulares e universais/diversos e iguais) em relação. [...] Educação em direitos humanos é construir posicionamentos, atitudes, ações, mais do que o domínio de conteúdos e de recursos metodológicos; 2. Vocacionada à mudança, porque a educação em direitos humanos tem compromisso com a superação de todas as formas e situações de violação, de naturalização das violações, de esquecimento das violações. Quer promover sujeitos capazes de reconhecimento da alteridade. [...] 3. Promoção de uma nova cultura de direitos, porque o núcleo forte da educação em direitos humanos é a construção de uma nova ética e de uma nova (inter)subjetividade, de uma nova política e de uma nova institucionalidade. A educação em direitos humanos faz-se como e na prática de abertura de espaços para esta nova cultura num tempo que parece insistir em não abrir lugar para a dignidade humana. (CARBONARI, 2009, p. 148, grifos do autor)

Partindo desses pressupostos, Carbonari (2009, p.149) apresenta linhas gerais para uma pedagogia da educação em direitos humanos: 1) aprendizagem reflexiva e crítica, pelo acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir de vivências; 2) aprimoramento da sensibilidade artística e estética, para perceber, promover e produzir na e com a diversidade; 3) capacidade de acolhimento, cuidado e solidariedade no reconhecimento do outro, especialmente o mais fraco; 4) postura de indignação ante todas as formas de injustiça e disposição forte para a sua superação; e 5) disposição à coresponsabilidade solidária na garantia das condições da vida de/para todos. A partir da

pesquisa realizada, foi possível perceber que, mesmo sendo uma experiência não organizada por professores, a ocupação do IFG Águas Lindas possibilitou a vivência dessas orientações pedagógicas citadas acima. Embora perceptível ao longo de todas as entrevistas, esta constatação pode ser demonstrada nas respostas dos entrevistados acerca da importância da ocupação para o seu processo formativo:

A influência também [foi] muito grande, principalmente em relação a discussões que a gente teve lá dentro. A gente conviveu com várias pessoas de várias representatividades sociais. Pessoas do movimento feminista, pessoas que inclusive hoje são muito atuantes dentro do movimento LGBT, pessoas que eram/são do movimento negro (e eu era totalmente leigo em relação a isso), pessoas de outros movimentos estudantis, fora de lá do IFG, sabe. Então, tipo, você tem esse conflito de ideias, e esse conflito também com as pessoas que não queriam a ocupação, pessoas que estão muito mais à direita do que à esquerda, pessoas que não gostam desse movimento. Acho que todas essas influências que a gente teve que conviver na ocupação, elas foram construindo, fazendo de mim quem eu sou hoje. Então, até mesmo ouvir o que o outro que não pensa igual a mim fala, faz também eu pensar no meu posicionamento. [...] E tem pessoas que, às vezes, não conseguem enxergar o outro lado, tipo, elas ficam presas numa dicotomia ou num viés ideológico muito forte. [...] O caminho é fazer autocríticas, até mesmo do lado que você defende. (JOSÉ, 2021)

[...] Aconteceu várias coisas assim de aprendizado. Foi meu primeiro sarau. Nunca tinha participado antes, nem sabia como que acontecia essas coisas. Também teve a festa da fogueira, que foi um grande aprendizado pra mim [...]. Acho que antigamente eu tinha um preconceito, por assim dizer, é, preconceito [...] com esse negócio de rima [...] ou composições ou qualquer coisa que tivesse relacionada a um grupo de pessoas reunidas, cantando no meio da rua. Que eu sempre via como algo criminalizado, né? Pessoas que faz aquilo ali, com certeza deve tá envolvido com alguma coisa errada. Sempre pensei assim. E aí foi o meu primeiro contato com essa experiência. E quando eu vi o que eles falavam, que eles tinham bases históricas, que não era coisas jogadas ao vento, sabe? Simplesmente o que eles tentavam transmitir na fala deles era fato histórico, era a história real. Por exemplo, relacionar o racismo com a atualidade, trazendo coisas do passado, com a escravidão. Tipo, tudo numa coisa que eu achava que era totalmente criminalizada, sabe? [...] Aí quando eu vi esses contextos assim que eles traziam nessa forma de rima, também. É, a forma que eles traziam a história, ou até mesmo alguns conceitos juntando algumas palavras, ou até as culturas de outros países traziam por meio daquela conversa ali, de uma forma muito mais gostosa de se ouvir, sabe? Não era uma coisa de eu estar sentada numa cadeira olhando para um quadro. Não. Era simplesmente eu estar ali e aprendendo da mesma forma. (LORY, 2021)

O amadurecimento teórico foi muito grande, porque a gente teve contato com assuntos que a gente talvez nunca teria nas aulas normais. As vivências, experiências fora do IFG eu tenho certeza que a gente não teria, de conhecer pessoas novas, novas ideias, novos debates, novos jeitos de agir, de falar. A confiança que a gente ganhou das pessoas, que sabiam que o *campus* estava bem em nossa segurança, essa autonomia que a gente teve que fez a gente amadurecer, perceber que a gente é capaz, que a gente pode fazer, pode mudar sem precisar de alguém segurando na mão da gente, sabe? E isso foi muito importante. [...] a ocupação foi muito importante pro nosso amadurecimento pessoal e coletivo. Com certeza depois da ocupação a gente conseguiu ver os colegas de outra forma, até os colegas que eram contra a ocupação a gente conseguiu compreender mais. Como a gente queria convencer eles de que aquilo era certo, a gente conseguiu compreender, entender porque que eles eram contra e, de certa forma, até concordar com algumas coisas que a gente viu que tava errado. A gente conseguiu ter mais empatia pelo próximo, o que falta muito isso hoje.

A gente conheceu mais as dores do outro. (GROOVE, 2021)

Ajudou na responsabilidade da questão estudantil. Como eu falei, eu tenho o privilégio de estudar numa instituição como o IFG, o que, muitas mulheres pretas de periferia como eu não tem. Então, o que eu tava aprendendo no IFG, com certeza eu poderia levar pra fora, tanto pra minha rua como pra periferia em geral. Então, estar no IFG naquele momento me fez abrir os olhos pra fora da instituição. Tanto é que a gente chamava muita gente de fora; muitas mulheres pretas de fora da instituição pra dialogar junto com a gente. (AFRO POWER, 2021)

Em relação aos movimentos, a gente teve muito um acolhimento de pessoas que não se sentiam acolhidas. Então aí entram as meninas, as pessoas negras, mas sobretudo questão dos LGBTs, porque teve o caso de um menino ter tentado expulsar o [...] do banheiro por causa da orientação sexual dele. Então acho que foi muito importante o surgimento dos movimentos que acolhiam as pessoas. Mesmo que no final não tenha surtido efeito a um nível nacional, eu acho que agregou muito pra experiência individual de cada pessoa que tava lá. [E o que agregou para sua?] Resiliência. Saber lidar com mais responsabilidades. Se tem uma coisa que eu fiz naquela ocupação, foi lavar o banheiro. Eu lavei muito o banheiro, nossa. Saber respeitar mais a opinião dos outros. Novas experiências. No meu caso, eu deixei de ser uma pessoa mais tímida, por causa das poesias que eu recitava nas escolas que eu visitava. (LUANA, 2021)

Com o exposto, é possível perceber que as vivências propiciadas durante a ocupação possibilitaram a participação ativa, consultiva e decisória; a resolução de conflitos, leituras críticas de mundo; a luta pelo respeito à diversidade e a efetivação de direitos, especialmente das populações historicamente marginalizadas, possibilitando o diálogo, a indignação, a responsabilidade e a solidariedade, que seriam as bases da pedagogia da educação em direitos humanos proposta por Carbonari (2009).

De acordo com as vozes dos estudantes, a ocupação foi parte de um processo formativo propiciado pelo IFG – talvez o ápice dele – que ampliou as possibilidades de atuação e reflexão dos estudantes acerca da realidade para fora da escola - em especial na família, na igreja e na universidade conforme abordado no próximo capítulo - engendrando um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão-ação que transforma permanentemente a si, seu meio e a sua história, libertando-se das amarras da opressão presentes nos novos contextos em que estão inseridos.

CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO IFG ÁGUAS LINDAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS

O exercício proposto neste trabalho de pensar o processo de formação dos estudantes do IFG Águas Lindas como sujeitos de direitos no contexto dos projetos políticos em disputa no período do golpe de 2016 remete a necessidade de um olhar atencioso não apenas para a conjuntura nacional como também para as especificidades do território de Águas Lindas de Goiás. O sujeito de direitos que ascende dos conflitos oriundos da ocupação do IFG é, antes de tudo, formado no território de Águas Lindas de Goiás com todas as suas contradições.

4.1. Breve caracterização do território

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Águas Lindas de Goiás possui uma área territorial de 192.392 km² e população estimada em 217.698 habitantes. Faz divisa com o Distrito Federal e está localizada na bacia hidrográfica do Rio Descoberto que, na direção oeste, faz o limite natural entre Águas Lindas e as Regiões Administrativas de Ceilândia e Brazlândia. No sentido leste, faz fronteira com Cocalzinho de Goiás, à norte com Padre Bernardo e ao sul com Santo Antônio do Descoberto. Situa-se na Área Metropolitana de Brasília (AMB) e na Rede Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE).

A história de Águas Lindas de Goiás está atrelada à construção de Brasília, pois é resultado da necessidade das classes dominantes de expulsar, da região central, os trabalhadores que vieram para sua construção, em especial migrantes nordestinos, e das demandas de expansão urbana e especulação imobiliária. Conforme explica Souza e Melo (2014), trata-se de um processo de fragmentação territorial que expressa as contradições do projeto de integração nacional que levou a transferência da capital federal do Rio de Janeiro para o Planalto Central.

Um processo segregador esculpiu no entorno do território da capital federal territorialmente ordenada, uma desordem expressiva que, no contra-discurso, revela as contradições não evidenciadas pelos agentes enunciativos dos discursos oficiais. [...] Como produto das contradições territorializadas a partir de Brasília temos duas realidades reveladoras de uma distinção articulada. Elas demonstram os limites de um projeto negador da contradição evidenciada territorialmente. A primeira é expressa pelo Plano Piloto e representa a concepção da “cidade ideal”. A segunda é evidenciada por uma cidade goiana situada na Região do Entorno de Brasília: trata-se de Águas Lindas de Goiás, da “cidade real”, que, em tese, não deveria existir, mas existe. Esta cidade goiana é um exemplo da desordem urbana combatida pelo discurso produtor do Plano Piloto. (SOUZA; MELO, 2014, p.616)

Durante muitos anos, o território de Águas Lindas de Goiás foi chamado de Parque da Barragem e pertencia ao município de Santo Antônio do Descoberto, elevando-se à categoria de município a partir de um abaixo assinado conduzido pelas lideranças locais, que culminou em um plebiscito e na lei estadual nº 12797, de 27 de dezembro de 1995, que cria oficialmente o município de Águas Lindas de Goiás, separado de Santo Antônio do Descoberto. Trata-se, portanto, de uma cidade cuja formação administrativa é relativamente recente, cujo território foi se estruturando de forma desordenada em virtude da ausência de planejamento urbano, do crescimento populacional, da especulação imobiliária e da segregação socioespacial.

No início dos anos 2000, foi considerada a cidade de mais rápido crescimento populacional da América Latina. Segundo Monteiro (2011), esta intensificação do fluxo migratório para Águas Lindas de Goiás se deu principalmente em virtude do baixo valor dos lotes que atraíam a população do Distrito Federal. Este processo, aliado a falta de políticas sociais adequadas, trouxe três graves problemas para o município: saturação dos postos de saúde, das escolas e o alto índice de violência que tornou a cidade amplamente conhecida nacionalmente.

Águas Lindas de Goiás pode ser considerada símbolo das contradições que, desde a construção da nova capital, transformaram seu entorno em um território de conflitos extremos, no qual a violência se faz presente na vida das pessoas. Neste território, corpos assassinados são encontrados [...], bem como milhares de outros corpos lutam para permanecerem vivos se comprimindo em ônibus lotados, em busca de serviços públicos e trabalhos ofertados por um sistema sediado no Plano Piloto. (SOUZA; MELO, 2014, p.616)

Atualmente, o município possui Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 0,686 que é considerado médio; dentro de uma classificação que varia entre muito baixo, baixo, médio, alto, e muito alto. Entretanto, embora esteja passando por um intenso processo de desenvolvimento econômico e social nos últimos tempos, ainda é um território marcado pela insuficiência de infraestrutura adequada para o atendimento de direitos sociais básicos da população, tais como saúde e educação.

No que se refere ao direito à saúde, os serviços oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) em Águas Lindas de Goiás são muito precários, de modo que, em alguns casos, a população ainda é dependente do DF para a realização de atendimentos. Não obstante, vale registrar que excepcionalmente – talvez em virtude da mudança de gestão no município - durante a pandemia do coronavírus ocorreu um movimento inverso: houve um fluxo de pessoas oriundas do Plano Piloto no Distrito Federal para se vacinar em Águas Lindas de Goiás.

As condições de saneamento básico do município também não são favoráveis para a efetivação do direito à saúde e à cidade, pois o sistema de esgoto é deficiente, não há destinação correta para os resíduos sólidos, as nascentes dos rios estão ocupadas irregularmente, o abastecimento de água é precário, o asfaltamento é debilitado, entre outros problemas socioambientais. Além disso, a cidade não oferece políticas sociais de cultura e espaços públicos de lazer que possibilitem a convivência da população. Em compensação, existem alguns movimentos sociais de cultura, como hip hop e o Ninho dos Artistas.

No que se refere ao direito à educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indica que as escolas do município se encontram com notas abaixo da média esperada 6,0, sendo 5,4 e 4,3, respectivamente, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. A Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios (PMAD), realizada no biênio 2017/2018, demonstra o baixo nível de escolaridade da população, pois 30,51% possui ensino fundamental incompleto; 19,32% ensino médio completo e apenas 3,22% declararam ter ensino superior. Além disso, 3,06% da população com idade de 15 anos ou mais se autodeclara analfabeta por não saber escrever o próprio nome e 5,06% apenas sabem ler e escrever pelo menos um bilhete simples sem ter frequentado a escola.

Durante a experiência dessa pesquisadora como apoiadora de território no Curso Semipresencial Saúde e Segurança na Escola¹⁷, foi possível identificar alguns desafios vivenciados pelos educadores de escolas públicas para a efetivação do direito à educação em Águas Lindas de Goiás. Seguem descritos no quadro seguir:

Quadro 3 – Principais situações problemas enfrentadas pelos professores no território de Águas Lindas

PROBLEMAS	SITUAÇÕES
Violência escolar	O assassinato de docente por estudante no interior da escola. A criança encontrada morta na porta da escola.
Drogadição	A presença de drogas dentro das famílias. A presença de traficantes e bares próximo às escolas. A presença precoce de drogas na realidade das crianças.

¹⁷O curso Semipresencial Saúde e Segurança na Escola foi ofertado em 2019 pela Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ) em parceria com Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas da UnB (PRODEQUI/UnB) com apoio da Secretaria Nacional de Segurança Pública e da Secretaria Nacional de Política sobre Drogas do Ministério da Justiça.

Condições do trabalho pedagógico	<p>A falta de estrutura física e materiais escolares para a realização de projetos pedagógicos na escola.</p> <p>As escolas com quatro turnos reduzidos para dar conta de toda a demanda do município.</p> <p>Algumas escolas não possuem recreio e as crianças lancham na própria sala.</p> <p>As escolas funcionam como curral eleitoral dos vereadores locais, pois cada escola “pertence” a um vereador que indica a equipe gestora da instituição.</p>
Formação	<p>A dificuldade de liberação para a realização do curso, pois muitos gestores entendem que esse tipo de formação é de interesse do cursista e não da instituição educacional como um todo.</p> <p>A ausência de pré-requisitos básicos para gerenciar o uso da plataforma e estruturar um projeto de intervenção.</p>
Intersetorialidade	<p>O desconhecimento dos órgãos da rede intersetorial de Águas Lindas por parte de muitos professores.</p> <p>O desconhecimento da realidade das escolas por partes dos outros membros da rede intersetorial.</p> <p>A insuficiência de serviços de saúde e assistência para atender toda as demandas dos estudantes.</p>
Pobreza	<p>Os educadores relataram que tiram dinheiro do próprio salário para ajudar crianças em vulnerabilidade com fome.</p> <p>Insuficiência de cestas básicas para o atendimento de todas as demandas da população nos CRAS.</p>

Fonte: Elaboração própria, 2020.

As informações acima levantadas, datadas de 2019, revelam a insuficiência de políticas sociais adequadas para o atendimento de direitos sociais básicos de crianças e de adolescentes de Águas Lindas de Goiás, bem como a dificuldade de ampliação dos processos democráticos no município, pois muitos cargos públicos se dão em virtude de indicação eleitoral. Tal como descrito por vários estudantes entrevistados, Águas Lindas de Goiás é caracterizada pela forte presença de relações clientelistas e pela negligência do Estado para com a efetivação dos direitos humanos da população. Trata-se de um município preponderantemente marcado pelo conservadorismo, favoritismo e negligência do Estado em relação aos direitos humanos. O relato de João ilustra bem esta percepção geral entre os estudantes:

O Estado é muito ausente. [...] Hoje tá mudando um pouco o cenário. [Mas] ainda é muito ausente em Águas Lindas. Quando a gente fala de segurança, educação, [direitos das mulheres, da população negra, LGBT] tudo isso é negligenciado. [...] Eu não conheço ninguém do meu bairro, que jogava bola comigo lá na frente, que terminou o ensino médio, sabe? Por isso que eu falo que Águas Lindas tá uma situação muito crítica. O IF ali é uma exceção. (JOÃO, 2021)

O *campus* do IFG foi inaugurado em Águas Lindas de Goiás no dia 14 de abril de 2014 com a oferta dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Vigilância em Saúde e Enfermagem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com base no eixo saúde e meio ambiente, atualmente são oferecidos cursos técnico integrado ao Ensino Médio em Análises Clínicas, Vigilância em Saúde e Meio Ambiente, Enfermagem na modalidade EJA e Licenciatura em Ciências Biológicas. O IFG desenvolve ações nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Desde a sua inauguração a instituição tem oferecido uma série de cursos e eventos tanto para a comunidade interna como externa ao IFG. Entre eles, no que se refere à questão dos direitos humanos, vale destacar em 2016 o projeto “Águas Lindas que Protege” voltado para a questão dos direitos da criança e do adolescente; a Semana de Educação, Ciência e Tecnologia intitulada “Periferia dos Saberes? Ciência para redução da desigualdade no Distrito Federal e Entorno”, realizada em 2018 com foco nas questões das assimetrias regionais; e as “Promotoras Legais Populares”, realizado em parceria com a UnB com a finalidade de contribuir com o enfrentamento às violências contra as mulheres. Conforme as vozes dos entrevistados:

[...] não tem como negar que é um espaço onde você aprende muito, não só conteúdo, mas também aprende a se construir como uma pessoa política, uma pessoa que é capaz de se posicionar em relação aos problemas do mundo, que é capaz de pensar por conta própria, então, os professores do IF, inclusive você, me ajudaram muito a criar esse pensamento crítico que eu tenho hoje. (NANA, 2021)

[...] Instituto Federal foi onde mais me ajudou a me formar como cidadão. (JORGE, 2021)

Eu acho que o que mais influenciou, de uma forma positiva, graças a Deus, foi o IFG, inclusive. O IFG, as pessoas de lá, os professores, os amigos, a vivência de você ficar ali muito tempo, sabe? Você criar um afeto não só com seus amigos, com a pessoa que você estuda, mas com os professores. Eu acho que isso foi o que me fez mudar de verdade. Porque eu acho que se eu não tivesse entrado lá, se eu não tivesse tido aquela vivência, eu acho que eu não seria quem eu sou hoje. Eu acho que o que eu sou hoje já estava definido e ponto. Algum momento ia chegar, mas eu acho que o IF acelerou isso, entendeu? Ele despertou isso em mim muito mais cedo. Sobre em questão de aulas, que lá tinha aula sobre direitos humanos, aula sobre desigualdade, eventos sobre comunidade LGBTQI+. Tinha grupos lá. Inclusive eu faço parte do coletivo LGBT Dandara dos Santos. (...) Não foi a influência do tipo “Ah, eu virei isso porque eu vi tal coisa acontecendo”. [...] já ia acontecer de algum jeito. Em algum momento ia acontecer. Eu acho que o IF me botou a mão na cabeça ou então, tipo, me abraçou e falou “Ó, tá tudo bem. Tá tudo certo você ser assim. Não tem problema nenhum. Isso aqui é normal. As pessoas são assim” Foi um acolhimento, eu acho que o colégio, mas

quando eu digo colégio, num digo a instituição, as pessoas. Eu acho que as pessoas lá me abraçaram muito, sabe? E aí eu acho que eu me senti confortável. (LUIZA,2021)¹⁸

(...) IFG me ajudou muito a me enxergar como uma pessoa autônoma. (...) política, que tem a capacidade de pensar por mim, (...) me ensinou a questionar tudo o que eu vivia dentro da igreja (...) eu comecei a questionar tudo e fui vendo que tudo eram coisas que colocaram na minha cabeça, tanto é que depois eu vi que na igreja eu fui ensinada a ser intolerante, homofóbica, reproduzia racismo, reproduzia machismo, que infelizmente acontece na igreja, pelo menos na que eu convivi. Eu saí tão revoltada (...) então eu passei por um processo de entender que nem todo cristão é preconceituoso. Aliás, eu fui compreender que cristão é aquele que segue a Cristo, não aquele que propaga preconceitos e intolerância. Então me ajudou a compreender que o que eu tava aprendendo era exatamente o oposto do que Jesus ensinava. (AFRO POWER, 2021)

[O IF me ensinou a] respeitar a diversidade. Saber lidar com pessoas diferentes, porque tinha pessoas de todas as formas no IF. De diferentes posicionamentos políticos, diferentes identidades de gênero, diferentes religiões. Então, entrar em contato com tantas pessoas diferentes das duas uma: ou você vira um preconceituoso, ou você aprende a respeitar a diversidade. E eu acho que isso é extremamente importante e me constituiu muito como pessoa. (LUANA, 2021)

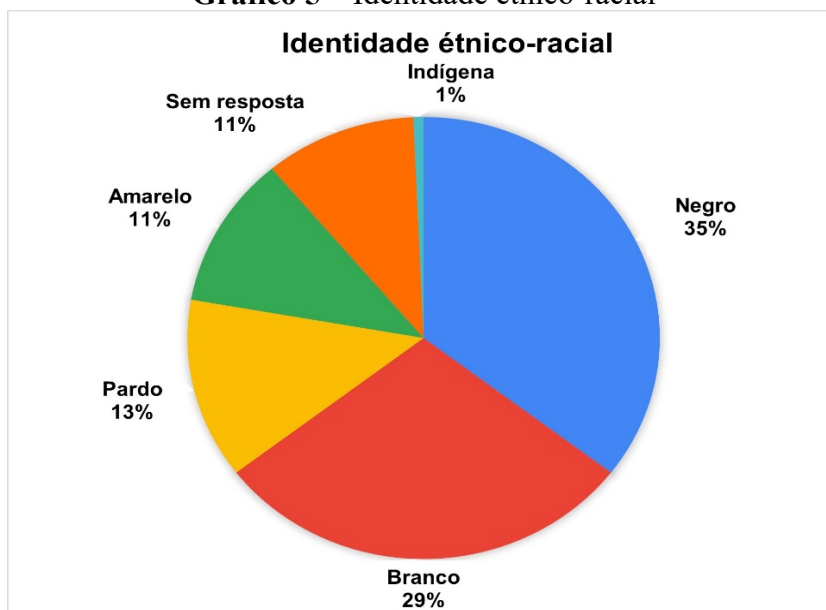
O IF foi um grande marco na minha vida porque eu tive professores, e a senhora faz parte disso, que me abriram isso. Me mostravam os dois lados da moeda, sabe? Mais que uns puxavam mais pra direita, outros mais pra esquerda, mas tentavam mostrar os dois lados da moeda, até na convivência. [...] Tanto que eu nunca me imaginaria [...] em 2015 falando isso que eu tô falando hoje, porque de fato o IF foi um “uau!”. Não vivo só numa bolha, vivo num mundo com pessoas que, assim como eu, sofrem injustiças, sofrem, que seus direitos são violados a todo momento. (ANA, 2021)

A inauguração do IFG representa, portanto, um marco importante na história da cultura política do município e principalmente no itinerário formativo de seus estudantes, pois possibilitou a vinda de vários servidores de fora que ampliam as possibilidades de consciência crítica da população, especialmente em relação aos processos democráticos e o respeito à diversidade inerentes aos direitos humanos.

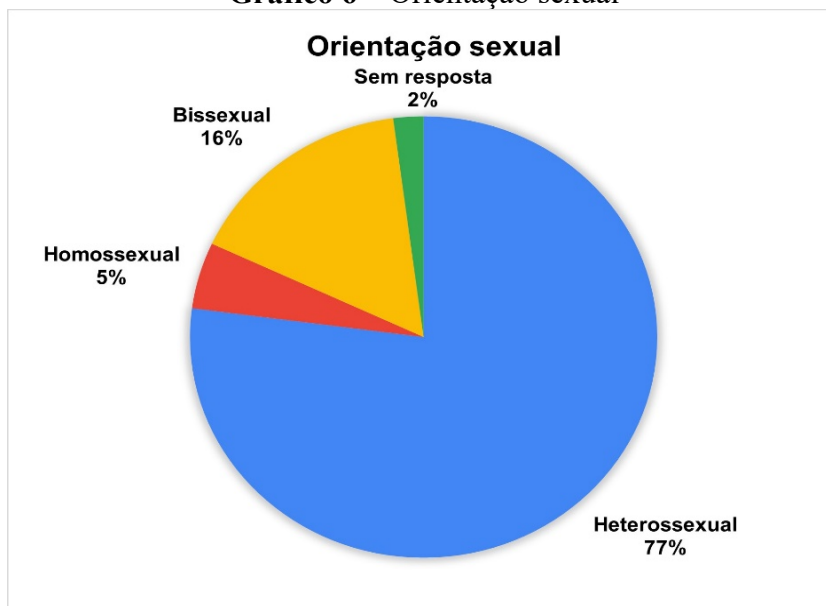
4.2. Caracterização da população pesquisada e suas percepções sobre os direitos humanos a partir da participação na ocupação

Em 2016, o IFG possuía 206 estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral dos quais 144 responderam ao questionário da pesquisa, o que representa aproximadamente 70% do universo total da população pesquisada. A seguir, os gráficos com perfis identitários, socioeconômicos, religioso e escolar dos entrevistados:

¹⁸Única mulher transexual entrevistada.

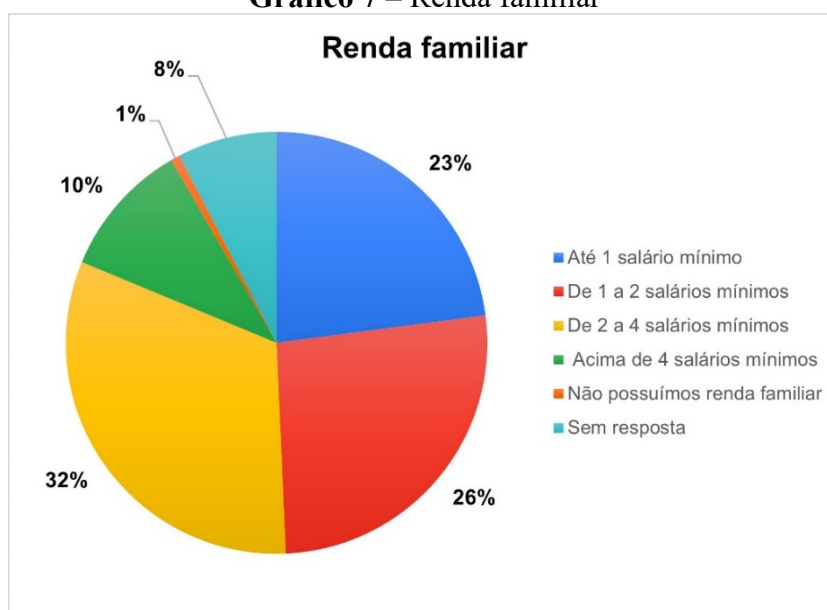
Gráfico 5 – Identidade étnico-racial

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Gráfico 6 – Orientação sexual

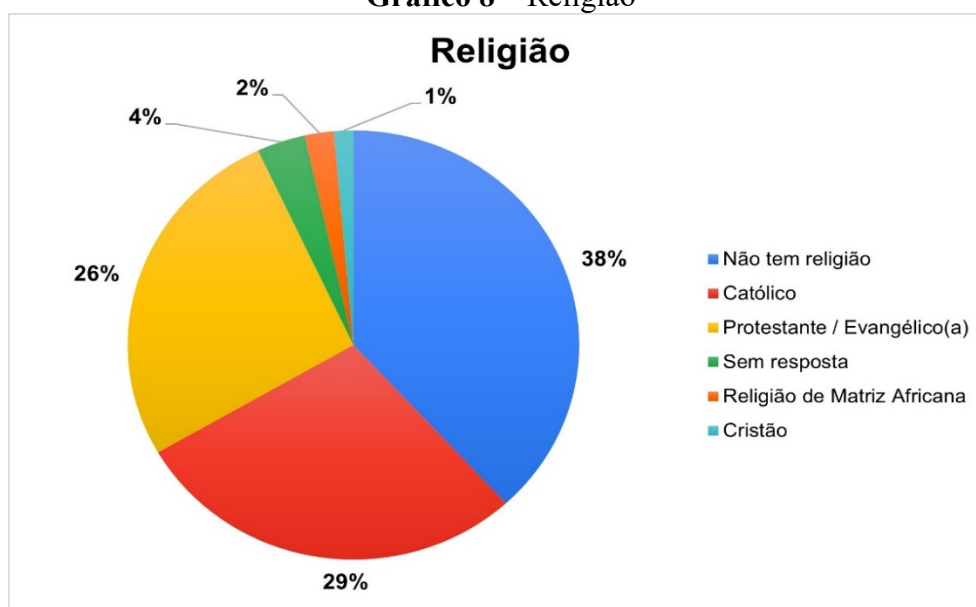
Fonte: Elaboração própria, 2021.

Gráfico 7 – Renda familiar

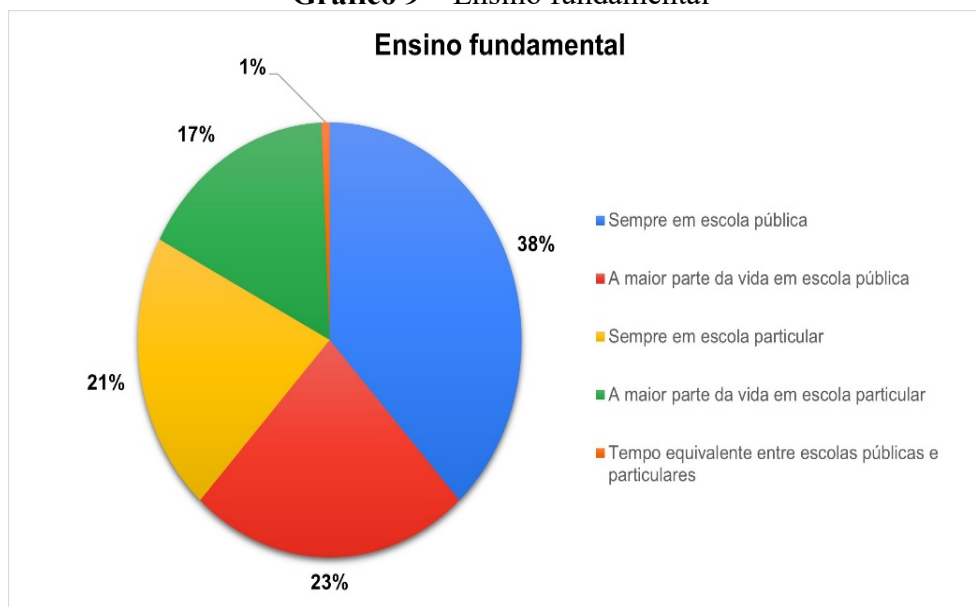


Fonte: Elaboração própria, 2021.

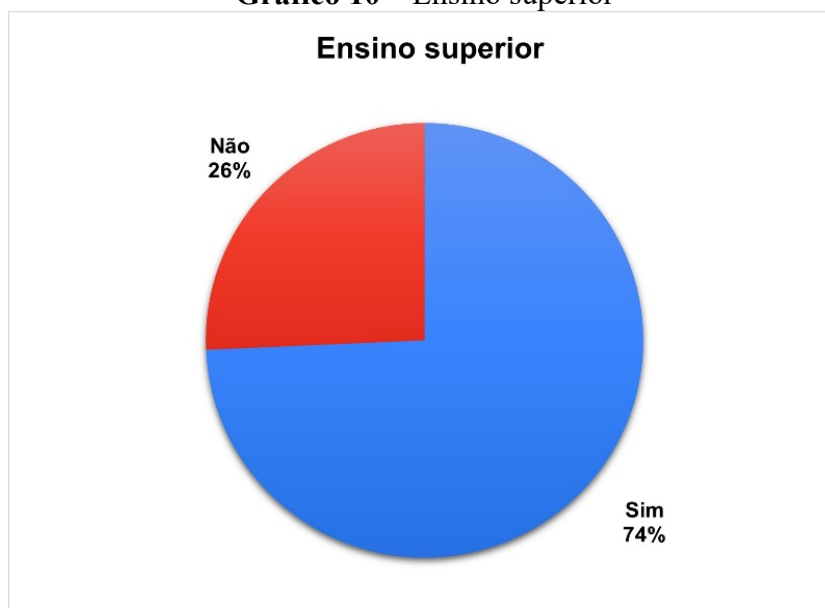
Gráfico 8 – Religião



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Gráfico 9 – Ensino fundamental

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Gráfico 10 – Ensino superior

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A análise dos dados leva a perceber que:

- 48% dos estudantes podem ser considerados pertencentes a população negra de acordo com a classificação do IBGE, pois 35% se autodeclarou negro, 13% parda e apenas 29% se declarou branca;

- os estudantes se autodeclararam majoritariamente heterossexuais, porém há um número significativo de bissexuais e homossexuais;
- 49% dos entrevistados possui renda de no máximo 2 salários mínimos e apenas 10% dos entrevistados declarou ter renda acima de 4 salários mínimos;
- 56% dos entrevistados são cristãos, 38% não possuem religião e apenas 2% se autodeclararam pertencerem a religiões de matriz africana;
- 61% dos estudantes passaram a maior parte ou todo o ensino fundamental na rede pública de ensino;
- 74% dos estudantes cursam nível superior atualmente, sendo que um número significativo deles está matriculado em universidades federais em cursos como Medicina, Farmácia, Física, Letras, Psicologia, Ciência Política, Saúde Coletiva, Enfermagem.

No que se refere às percepções dos estudantes em relação aos direitos humanos, o questionário continha duas questões sobre a efetivação dos direitos humanos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição da República Federativa do Brasil. Em geral, foi possível constatar que os estudantes entendem esse arcabouço normativo como meras cartas de intenções que não se efetivam na prática, houve ainda um discente que aprofundou a reflexão apontando a própria dinâmica da sociedade capitalista como fator para não efetivação dos direitos humanos. De modo geral, as reflexões foram bem críticas. No entanto, na análise não foi estabelecida uma relação com a participação da ocupação, porque tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como o Artigo 5º da Constituição, se configuram como conteúdo do Programa de Admissão Seriada (PAS) da UnB e são trabalhadas como conteúdo escolar no currículo formal do Ensino Médio.

Quanto às questões de raça, gênero e diversidade sexual, as atividades formativas desenvolvidas na ocupação não foram decisivas para a identificação da existência de violações dos direitos dessas populações, pois mesmo os não participantes reconhecem que não são plenamente efetivados, conforme apresentação dos dados seguintes.

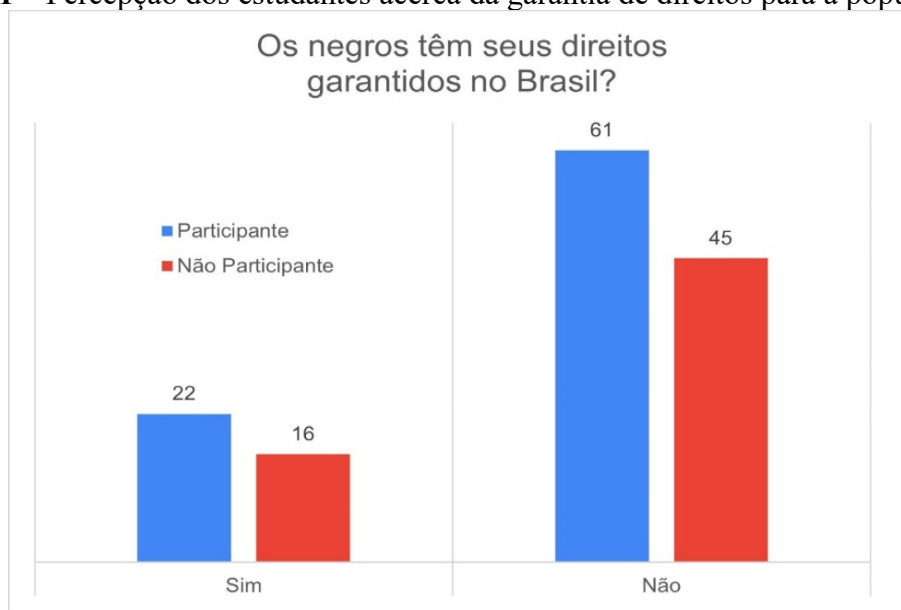
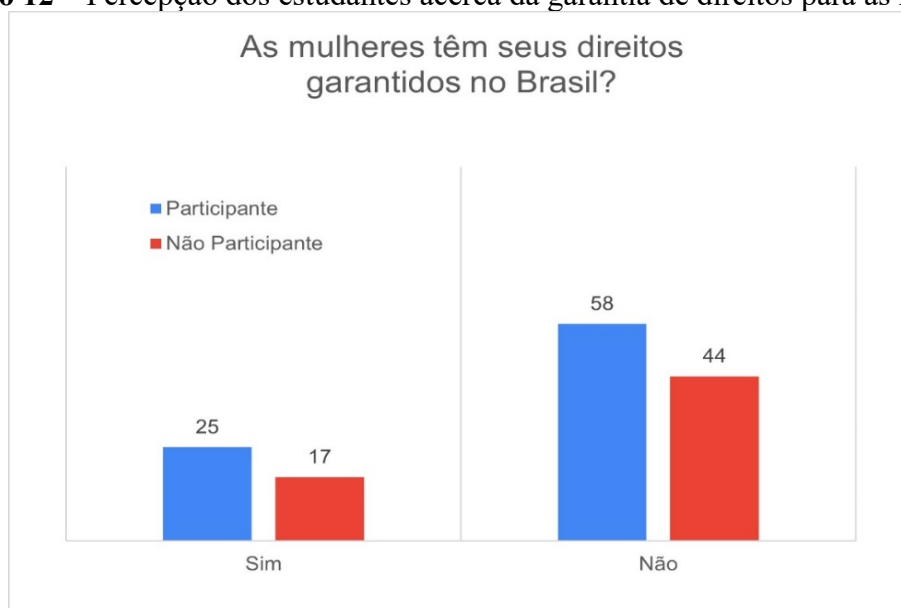
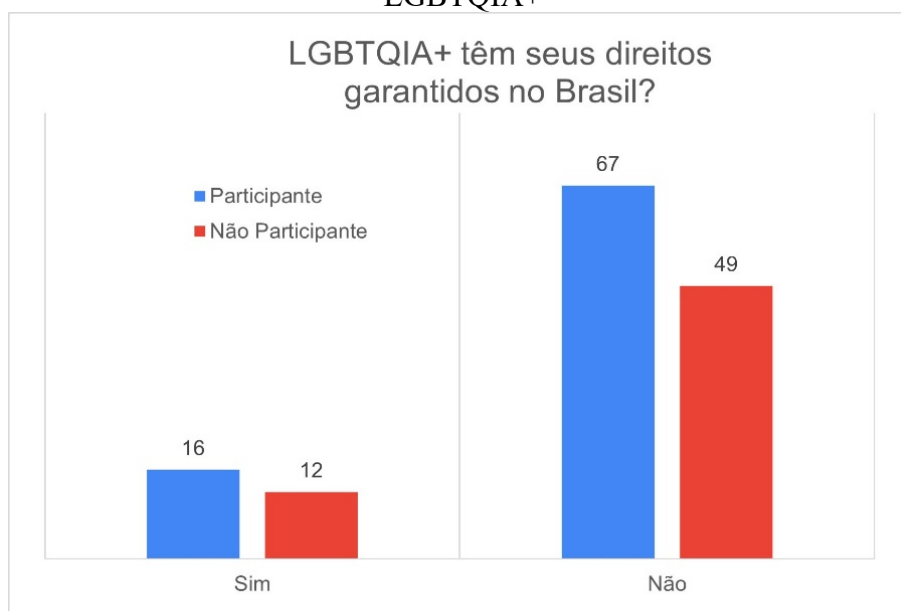
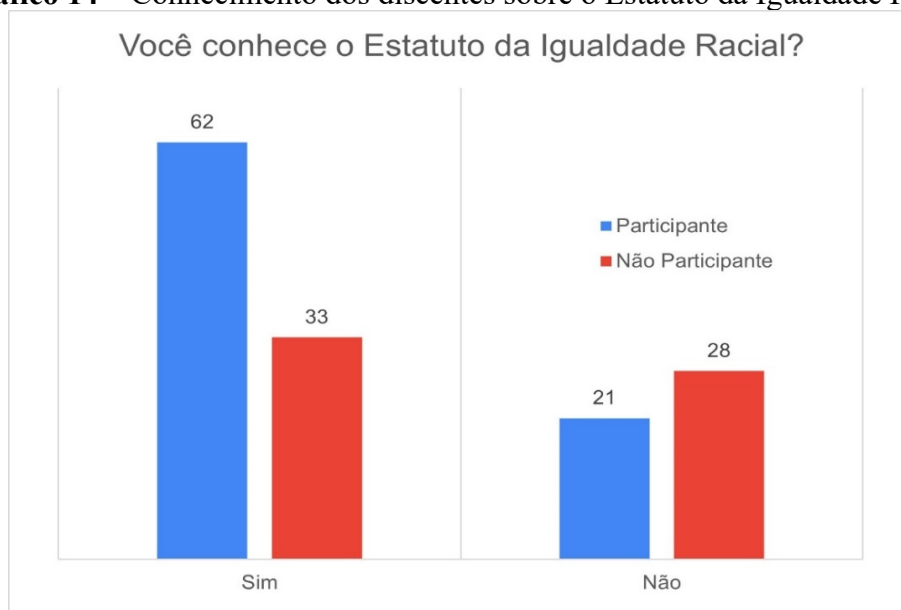
Gráfico 11 – Percepção dos estudantes acerca da garantia de direitos para a população negra**Gráfico 12** – Percepção dos estudantes acerca da garantia de direitos para as mulheres

Gráfico 13 - Percepção dos estudantes acerca da garantia de direitos para a população LGBTQIA+

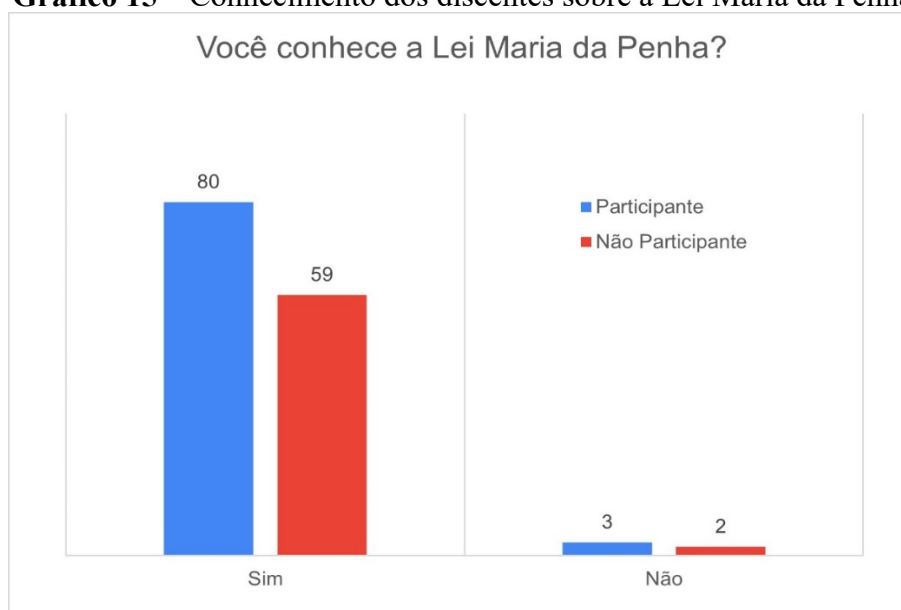


Fonte: Elaboração própria, 2021.

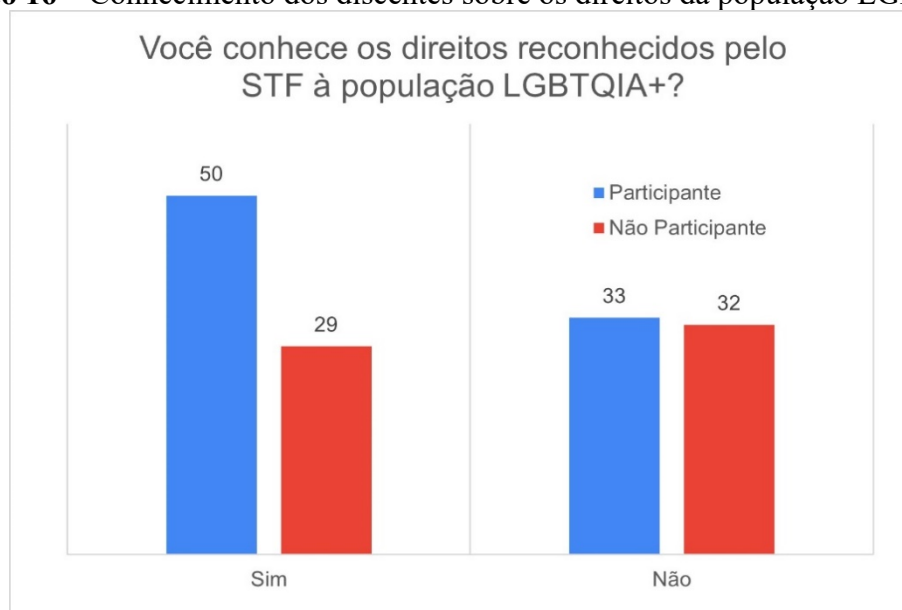
A partir dos gráficos expostos, é possível afirmar que a grande maioria dos estudantes do IFG reconhecem que os negros, as mulheres e a população LGBTQIA+ não têm seus direitos plenamente garantidos no Brasil. Os quantitativos de percepções sobre os direitos dos negros e das mulheres são próximos em termos quantitativos, apresentando pequena diferença que aponta a população negra como mais vitimizada do que as mulheres. A mudança é mais significativa no que se refere aos direitos da população LGBTQIA+ que é visto como o grupo que têm menos direitos garantidos. Vale registrar ainda que mesmo entre aqueles que afirmaram considerar que essas populações têm seus direitos garantidos no Brasil, a maioria ponderou que “na legislação sim, mas na prática não são efetivados”. No que referem a legislação, os números foram os seguintes:

Gráfico 14 – Conhecimento dos discentes sobre o Estatuto da Igualdade Racial

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Gráfico 15 – Conhecimento dos discentes sobre a Lei Maria da Penha

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Gráfico 16 – Conhecimento dos discentes sobre os direitos da população LGBTQIA+

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A análise desses gráficos leva a perceber que a maioria dos estudantes declaram conhecer as legislações que garantem os direitos dos negros, das mulheres e da população LGBTQIA+, sendo a mais conhecida, a Lei Maria da Penha, também conteúdo do PAS, seguida do Estatuto da Igualdade Racial e dos direitos reconhecidos da população LGBTQIA+. Vale registrar que as questões seguintes foram referentes ao conteúdo dessas legislações e de modo geral a maioria dos respondentes demonstrou ter conhecimentos básicos sobre elas.

No que se refere ao domínio da linguagem e ao aprofundamento teórico sobre os processos de violações de direitos vivenciados por essas populações, foi possível perceber, a partir dos comentários que justificavam as respostas, uma ausência de relação com a participação na ocupação, pois tanto entre os participantes como não participantes houveram respostas que demonstraram domínio da linguagem e conhecimento acerca das contradições presentes nesses processos de lutas. O que nos aponta para o papel das atividades de ensino, pesquisa e extensão ofertadas no âmbito da educação formal do IFG como um trabalho importante de educação em direitos humanos.

4.3. Das vozes contrárias à ocupação à autorreflexão crítica das lideranças

Ainda que a maioria dos estudantes demonstrem ter consciência das violações de direitos os quais são vítimas, a estratégia de ocupação como garantia do direito à educação não foi consensual entre todos os matriculados em 2016. A partir das vozes de estudantes contrários

e favoráveis à ocupação, foi possível perceber que a discordância em relação a essa estratégia de luta refletiu, em certa medida, a presença dos projetos políticos em disputa na sociedade; ao mesmo tempo que apontou contradições dentro do próprio movimento que podem nos ajudar a refletir sobre os desafios enfrentados pelo projeto político democrático-participativo para tornar-se hegemônico na sociedade.

Embora a maioria dos entrevistados tenha declarado que a ocupação foi uma deliberação da maioria dos estudantes em assembleia, houve quem afirmasse que não aconteceu a assembleia e que a ocupação foi uma decisão de um pequeno grupo propagada de boca em boca e com adesão da maioria. Foram identificados relatos com esse conteúdo – e de conteúdo inverso – tanto de pessoas contrárias à ocupação como de membros do movimento estudantil, de modo que não é possível afirmar se a ocupação foi ou não uma deliberação de assembleia estudantil. Fato é, pelo que foi possível perceber pela análise de conteúdo das entrevistas, que houve adesão da maioria dos estudantes em um primeiro momento, seguido de um crescente esvaziamento a partir das duas primeiras semanas de ocupação. Entre aqueles que nunca apoiaram a ocupação foi possível perceber a sensação de falta de pertencimento ao movimento:

[...] no quesito da ocupação, o que me pegou mais foi a surpresa, porque muita gente disse que foi informado, que os estudantes tavam unidos e todo mundo sabia, eu cheguei lá e não sabia, eu cheguei lá e simplesmente aconteceu, eu cheguei no portão tava tudo trancado, tive que pular o muro pra poder entrar e saber o que tava acontecendo, não sabia o que tava acontecendo, fora que parou do nada e simplesmente ficamos sem aula por muito tempo e o que teve como consequência as aulas no sábado que puxaram bastante depois. (DIVALDO, 2021)

[...] na verdade eu me posicionei contra, porque no início eu me senti muito deslocada, eu não senti que todas as informações foram passadas de maneira clara. [...] Cheguei numa segunda-feira os meninos estavam no final de semana conversando nos grupos do IF por códigos e eu não entendi os códigos. [...] Aí na segunda-feira quando eu cheguei no IF eu fiquei surpresa. [...] E aí ao longo da ocupação foram acontecendo várias coisas que eu não concordava e foi por isso mais que eu me posicionei contra. Eu sou o tipo de pessoa que mesmo que eu não concorde eu quero estar, nem que seja pra eu saber o que eu não concordo. Então assim todas as assembleias que eram estudantis, tudo que envolvia os estudantes, que era pra tomar decisões coletivas eu tava participando. [...] Eu lembro que na época eu fiquei arretada. [...] Eu achei que as coisas aconteceram de uma forma muito obscura, não achei que foi bem claro. (FILÓ, 2021)

Eles ocuparam a escola sem meio que avisar ninguém, e eu sou meio desligada nas coisas. Então para mim foi um choque quando eu cheguei na escola e tava todo mundo de máscara. Aquela coisa meio esquisita e eu fiquei meio assustada porque eu sou muito medrosa, sabe? Então Aí disseram “Ah, vamos fazer um vídeo”. E eu lembro que eu me recusei a participar. Eu queria sair de dentro da escola e não deixaram. Eu sair de dentro da escola porque eles trancaram o portão, trancaram tudo. Então foi um dia assim que me marcou muito porque eu fiquei bem assustada mesmo. (FOFA, 2021)

Os três relatos afirmam sentirem-se surpreendidos, mas somente Divaldo demonstrou total desconhecimento da ocupação. Fofa afirmou ter participado da assembleia e Filó percebeu uma movimentação de códigos nos grupos de *WhatsApp*, o que indica que não foram excluídas do processo, mas não se sentiram integradas ou pertencentes a eles. Alguns entrevistados afirmaram terem a impressão que alguns estudantes, mesmo votando favoravelmente à ocupação, não acreditaram que iria realmente acontecer. Como observadora da ocupação à época, foi possível perceber que os *laços afetivos* estabelecidos com os professores, em alguma medida, contribuíam ou reforçavam as tensões entre os estudantes. Esta observação fica clara na voz de Filó quando afirma:

[...] várias coisas que aconteceram dentro da ocupação eu não achei muito legal. Primeiro que eu observava que os professores que apoiavam a ocupação eles eram abraçados, então eles tinham livre acesso ao *campus*, podiam entrar tranquilamente. Agora professores que se posicionavam contrariamente eram escoltados pelo *campus*. [...]

Embora os participantes do movimento estudantil não tenham relatado estas diferenças no modo de tratamento entre os servidores do *campus*, vários afirmaram se sentirem perseguidos por alguns servidores, citando o caso de um deles que fez um aceno em analogia a Hitler para os estudantes. Tais perseguições intensificaram-se ainda mais após a ocupação, por meio da abertura de processos administrativos disciplinares e outras situações de tensão entre servidores e estudantes. O que se percebia era um *campus* dividido entre aqueles mais afinados aos projetos políticos democrático participativo, neoliberal e neoconservador. Vale registrar também que a maioria dos servidores do IFG Águas Lindas entendia as contrarreformas do governo Temer e o projeto de lei da Escola sem Partido como uma ameaça ao direito à educação. Nesse sentido, merecem destaque dois fatos: 1) foi deflagrada uma greve de servidores em apoio ao movimento estudantil; e 2) a equipe gestora do *campus* à época não se posicionou contrária ao movimento e recusou-se a atender à solicitação do Ministério da Educação (MEC) de encaminhar os nomes dos participantes da ocupação. Sobre o apoio dos servidores à ocupação, João afirma:

[...] Muitos professores faziam doação, muitos técnicos também faziam doação pra ocupação. De alimentos e tal... Foi muito bacana esse espírito. Tinham vários professores com dedo na ocupação. Algumas pessoas encaram isso de maneira ruim, né? “Ah, poxa, estavam manipulando os estudantes. Tá vendo aí?” Mas no final das contas eu encaro de uma maneira boa sim. Faz parte de qualquer organização orgânica, né? Ter influências. E os professores influenciavam a gente, de fato. É porque muitas vezes as pessoas entendem os professores como pessoas que tem que ser imparciais em todo o processo. Professor tem que ensinar matemática e pronto e tal. Mas não se trata disso. [...] Manifestam e influenciam. Quando um professor pede pra ler um livro em relação a outro isso já é uma influência. Quando a gente lê um

artigo que fala de determinado assunto, defendendo em detrimento de outro. Quando a gente não lê outro que tem uma posição contrária, por exemplo. Isso já uma influência. Isso em tese não tem problema nenhum. (JOÃO, 2021)

Esta percepção de João está em sintonia com a visão de vários estudiosos da educação, inclusive com o conceito de politicidade de Paulo Freire (2019a), segundo o qual não existe educação neutra. Esta influência não era só por parte de servidores que apoiavam a ocupação, pois houveram vários relatos de tentativas de criminalização do movimento estudantil e seus integrantes. Entre eles, o de Albert:

[...] ele vinha criminalizando, [...] vinha dentro de sala de aula falando que o movimento era um movimento gayzista, era um movimento cristofóbico, pros alunos calouros. Os alunos calouros chegaram em mim no intervalo e falava assim: “Olha, você que é o Albert?” Então é você que o professor tá falando que é um vagabundo, [...] que é um gayzista, que é um comunista radical, cristofóbico, desse nível... de Olavo de Carvalho pra cima. (ALBERT, 2021)

Havia uma certa polarização no campus, possivelmente em virtude de diferenças político ideológicas entre servidores, que se manifestava entre os estudantes:

[...] eu achava muito bagunçado o jeito que os meninos faziam, eu sei que eles tinham aquela escala que os meninos ficavam controlando portão, quem entra quem sai, só que o que eu não gostava também é porque estudantes que eram contra o movimento, não só professores, tinham uma dificuldade de acessar o campus. [...] Aí entra naquele ponto que eu falei antes que eu achava muito obscuro, sabe? Porque eles decidiam as coisas, eles achavam como tinha que ser e ponto. Se você discordava você já era apedrejada. Eu não sofri nenhuma chacota, nem nada, porque na época eu era muito imponente [...]. Agora eu tinha colegas que sofreram chacotas e várias coisas do tipo porque não concordavam, sabe? E aí eu achava isso muito violento mesmo que nunca física, mas eu achava muito agressivo. (FILÓ, 2021)

A voz de Filó, estudante que não apoiou a ocupação do IFG Águas Lindas, revela que mesmo aqueles que não concordaram com esta estratégia de luta pelo direito à educação constituía-se como sujeito de direitos a medida que em meio aos conflitos, na relação com o outro, se posicionava e se indignava com posturas que considerava obscuras, arbitrárias e até psicologicamente violentas com aqueles que pensavam diferente. A própria Filó reconheceu a importância da ocupação para o seu processo formativo:

Pra mim foi ótimo. De aprender mesmo, o próprio exercício mesmo de comunicação, de concordar ou não concordar, de expor as ideias. [...] A questão de você tá com raiva da pessoa por uma ideia que ela teve, [...] tá chateado por uma decisão que ela teve, mas você tem que respeitar. Isso você se confronta. Porque independente de qualquer coisa você é humano né!? Mas você tem que respirar e falar: “pera, isso é no campo das ideias”, é difícil. (FILÓ, 2021)

O relato de Filó segundo o qual alguns estudantes se sentiam rechaçados por manifestarem-se contrários a ocupação foi perceptível também em outras vozes. Entre elas,

cabe destacar a de Divaldo, único estudante entrevistado que se declarou favorável as contrarreformas do governo Temer:

[...] o fato de estar num grupo menor não impacta tanto nas pessoas prestarem atenção na minha forma de pensar. Acaba que eu falo, falo, falo sozinho. Isso eu sentia muito. [...] Porque quando, por exemplo, eu chegava às vezes e falava na frente, era como se eu estivesse falando com ninguém. Então ou meio que eu tava falando com ninguém, ou as pessoas simplesmente davam as costas, me atacando, simplesmente não me escutando. Ou pensavam que eu odiava todo mundo simplesmente por discordar. Eu não odeio todo mundo. Eu não odeio. [...] Eu sempre falo isso: “eu não odeio todo mundo”. Então tipo eu gostava da discussão, mas eu não via a discussão acontecendo [...] Eu não via uma discussão acontecendo de verdade. [...] Eu via simplesmente as pessoas gritando por uma forma de pensar, simplesmente jogando: “Ah, esse é o certo, esse é o certo, esse é o certo” e não parando pra pensar que pode ter outro jeito de pensar, sabe? [...] Acaba que você perde o debate pra uma briga, sabe? Eu não gosto disso. (DIVALDO, 2021)

Com o intuito de ampliar as possibilidades de debate na escola, paradoxalmente, Divaldo defendia a implementação do projeto de lei da Escola sem Partido:

[...] a Escola Sem Partido que aquela época realmente eu apoiei muito por causa que o projeto era interessante. [...] Você olhava o texto e falava assim: “bom legal, você vai poder falar sobre tudo, sobre qualquer coisa sem ser discriminado, sem ser silenciado na escola”. [...] Eu gosto de discussão quando ela existe. [...] Por isso que eu gostava do projeto do Escola Sem Partido. Eu via aquilo ali como uma discussão organizada, uma discussão que tem os dois lados da situação. E eu vejo que às vezes quando você tenta fazer isso num ambiente que não é tão organizado assim, acaba que só um lado aparece, todo mundo fica concordando com todo mundo e não rende. Então se é pra ser assim que seja só conteúdo mesmo, mas se é pra ser organizado que tenha a discussão. (DIVALDO, 2021)

Esta sensação de silenciamento também foi expressa na voz de Marcelo, estudante do movimento estudantil que passou a questionar a continuidade da ocupação:

Só que naquela época não podia sequer falar sobre isso porque a visão era mais ou menos assim: quem não tivesse totalmente a favor, estava contra. [...] Eu, como uma das pessoas que começou a ocupação, se eu chegasse lá e falasse assim pro pessoal: “Gente, vamos repensar a ocupação”. Na hora eu ia, tipo assim, ser escorraçado, porque era uma fixação muito grande. [...] Ou você era totalmente a favor ou você era totalmente contra. A gente não podia repensar um meio termo ou uma nova estratégia. Isso me incomodou muito porque não era o que eu conhecia como movimento. [...] O que eu entendia sobre o movimento social não era aquilo que tava acontecendo mais, sabe? [...] Não era sobre obedecer alguém. Não era sobre fazer as vontades de alguém. Porque sempre que alguém falava assim “Ah, eu acho que a ocupação tem que acabar, ou a gente tem que desocupar a escola” [...] a pessoa era bombardeada. [...] Então eu sentia assim... se eu falasse, eu seria bombardeado também. Por mais que a minha intenção não fosse a pior, né? Por mais que eu apoiasse o movimento social. [...] Eu sabia que eu não era contra e não sou. Eu sabia que eu estava sendo massacrado simplesmente por querer repensar uma coisa que eu ajudei a criar. (MARCELO, 2021)

Sobre o anseio de desocupar, Marcelo justifica:

Eu sei que no final foi perdendo o foco. A gente tava meio se desviando das nossas intenções, sabe? As escolas estavam desocupando, as coisas estavam passando... A gente já tinha tido muitos ganhos, a gente já tinha conseguido muitas escolas, já tinha conseguido iniciar muitos movimentos, gerar curiosidade, gerar vontade em outros

estudantes. Isso pra mim já era muito importante. Só que a gente sabia que não dava mais. Sobre as leis, sobre a PEC, não dava mais, não tinha mais como. [...] Então, chegou num ponto em que as coisas estavam passando, a gente já não tinha mais nenhum poder sobre aquilo, a gente já não tinha mais controle. Eu, particularmente, fui pego por uma frustração muito grande. [...] Porque hoje eu consigo ter a visão de que a gente teve outros ganhos, né? Mas na época, pra mim, a lei era o único objetivo em mente, o foco, e não tava dando certo. Então eu fui pego de uma frustração enorme. [...] E a gente tava ali pra lutar pelo o que é nosso, pra proteger o que é nosso. No caso da rede pública de ensino a gente tava protegendo porque era nosso, era nosso direito. Chegou um momento que a gente [...] não tava mais cuidando. Tava tudo muito sujo, tava tudo muito ruim. No começo era tudo muito organizado, a gente conseguia manter um controle, sabe? Conseguia limpar melhor, conseguia cuidar melhor. Do meio pro final, sabe? Era tudo muito sujo. Era tudo muito bagunçado. Era tudo muito desorganizado. Eu fiquei pensando: Por que? O que que aconteceu? Onde é que desleixou? E por que que a gente tá lutando por algo que a gente quer melhorar e a gente tá acabando, sabe? Com o nosso prédio, com as nossas salas, com as nossas cadeiras. A gente tá deprimindo as coisas, né? Então aquilo ficou na minha cabeça. E as coisas começaram a não fazer mais sentido. (MARCELO, 2021)

A preocupação com a depreciação do patrimônio público foi muito presente no interior do movimento estudantil, conforme fica registrado, inclusive, na Carta de Desocupação:

Águas Lindas de Goiás, 11 de novembro de 2016.

Nós, ocupantes do IFG – Câmpus Águas Lindas, após 1 (um) mês e 8 (oito) dias de ocupação estudantil, decidimos, hoje, em assembleia aberta, pela desocupação da instituição. A decisão se deu devido aos diversos ataques sofridos por grupos de boicote, que realizaram atitudes inadmissíveis como: depreciação do patrimônio público, roubos, furtos, sabotagem e ameaças. Acreditamos que essas atitudes colocaram em risco a nossa escola e a integridade física dos estudantes, assim como contribuíram para a exaltação de uma imagem equivocada do Movimento Estudantil (M.E.), taxado de “baderneiro”. Apesar dessa situação, afirmamos que NÃO abdicamos da LUTA. Nesse sentido, aprovamos uma GREVE ESTUDANTIL e continuaremos com as mobilizações locais e com a atuação junto a outras ocupações. Com a ocupação, pudemos perceber quais são os objetivos urgentes do M.E. e agora vamos diretamente ao ponto! Apoiando e reforçando as outras ocupações e mobilizações no Brasil. É importante ressaltar que através da ocupação, obtivemos conquistas internas, tais como: reforma do bloco acadêmico e término da construção do bloco administrativo (onde se localiza a biblioteca). Com isso agradecemos à comunidade acadêmica, à população, aos movimentos sociais, aos pais e aos sindicatos por todo o apoio recebido, pelas contribuições com alimentos, oficinas, palestras, aulas, atividades culturais, etc. Certamente continuaremos precisando de todo apoio possível nessa nova fase da luta. Reafirmamos nossa disposição à luta contra a PEC 55 (antiga 241), a Reforma do Ensino Médio (MP 746), a Lei da Mordada e declaramos total apoio e incentivo ao movimento nacional contra essas e outras medidas inconstitucionais que atacam nossos direitos básicos. CONCLAMAMOS todos os estudantes e trabalhadores de Águas Lindas de Goiás a nos mobilizarmos para unidos lutarmos com mais força contra tais atrocidades. NÃO TEM ARREGO! OCUPA TUDO! RUMO À GREVE GERAL! Ocupantes do IFG – Câmpus Águas Lindas.

O texto apresenta dois elementos marcantes para os estudantes acerca da ocupação: 1) a entrega do bloco administrativo que a maioria dos estudantes considera como uma importante conquista da ocupação; e 2) os furtos no interior do *campus* como fator de criminalização dos movimentos sociais decisivo para a desocupação.

Vale registrar que mesmo o pequeno grupo de estudantes que assinalaram as percepções mais negativas sobre a ocupação, atrelando-a às perspectivas de criminalização dos movimentos sociais, consideram a entrega do bloco administrativo como resultado da ocupação, pois no questionário aplicado a 144 estudantes, 8 assinalaram que “a única conquista da ocupação foi a melhoria da escola”.

Esta percepção dos estudantes é passível de questionamento, pois naquele momento o IFG Águas Lindas era um *campus* em fase de implantação, de modo que possivelmente a entrega do bloco já estaria prevista para algum momento. Não coube ao escopo desse trabalho investigar em que medida a pressão estudantil acelerou esse processo ou não. A intenção foi apenas registrar as percepções dos estudantes.

No que se refere aos furtos, 62 estudantes consideram que “a ocupação passou por episódios de furtos, roubos e/ou depredação do patrimônio, em virtude de boicotes ao movimento, brigas de gangue e/ou a situação de vulnerabilidade social da comunidade” e 14 pessoas consideram que “a ocupação passou por episódios de furtos, roubos e depredação do patrimônio porque os movimentos sociais são realizados por pessoas de natureza criminosas que gostam de depredar o patrimônio público”.

Esses discursos revelam, de um lado, a presença do projeto político neoconservador que criminaliza os movimentos sociais no interior do campus e, de outro, que a grande maioria dos estudantes possui uma percepção crítica sobre os problemas sociais. A percepção mais recorrente acerca desses furtos é atribuí-los a entrada de uma gangue no interior do campus. No entanto, a entrevista realizada com o estudante mais próximo desse grupo revela uma outra motivação:

Então, gangue, gangue mesmo eu acho que foi um equívoco, né? Muito exagerado. Mas assim, teve um convidado meu que eu convidei pra ele participar da ocupação, ele era de fora, né? Ele inclusive morava na minha rua, onde eu morava antigamente. Eu convidei ele realmente pra participar lá na inocência, né? Mas ele junto com [...] mais umas duas pessoas moradores da comunidade [...] viu isso como uma liberdade pra realmente fazer maldade. [...] Esse meu convidado e mais umas duas pessoas chegaram a pichar muros [...] agora quanto aos furtos [...] eu fiquei sabendo disso assim depois que ocorreu, quando todo mundo ficou sabendo realmente. Mas aí depois que eu fui conversar com o meu colega [...] pra ele não ir mais no local [...] e ele realmente não foi mais. [...] Eu me afastei dele, hoje em dia mesmo eu não falo mais com ele, mas ele falou que realmente aconteceu isso. [...] [Entrevistadora: E ele e qual é interesse disso? Era pra vender pra droga? Era contra o movimento? Por que será?] Não, não, não. Eles, inclusive, [...] todos os participantes desses furtos, dessas coisas colaboravam com a ocupação. Ajudava em tudo que precisava e tudo mais. Eu acho que foi mais por interesse próprio mesmo assim, financeiro mesmo pra comprar coisas próprias pra eles mesmo. Eu não sei se eles venderam ou se eles usaram pra uso pessoal. [...] Ele não era usuário de droga, então acho que mais por interesse pessoal. Porque eles mesmo colaboravam lá dentro. Só que nós falamos que tudo tem um limite, né? Então nós decidimos, optamos por tirar eles de lá, né? Conversar com eles

direitinho pra eles entender que não é permitido, né? E eles aceitaram numa boa entendeu? Só que eles não fizeram a devolução dos itens furtados. (JORGE, 2021)

A partir da voz de Jorge é possível refletir sobre os impactos da desigualdade social no interior da ocupação: para sujeitos marginalizados, cujas condições de vida com dignidade são renegadas, ocupar espaços públicos pode trazer à tona uma necessidade inconsciente de ser visto, deixar marcas. Ao tempo que se apropriam do território tentando colaborar e integrar-se à ele, as condições materiais – e talvez até imateriais – de existência o impelem a retirar desse mesmo território aquilo que não tem facilidade de adquirir fora dele. Não cabe a este trabalho, no entanto, aprofundar esta discussão, mas é importante frisar que alguns episódios ocorridos na ocupação, que podem ser utilizados para criminalizar os movimentos sociais, não fizeram parte do movimento estudantil.

Fato é que, apesar do esforço do movimento estudantil em aumentar a segurança, as situações de furtos acabaram por desgastar ainda mais a ocupação, tornando-a insustentável inclusive para a segurança dos ocupantes. Vale destacar que, diferentemente da maioria das escolas, a desocupação do IFG Águas Lindas se deu por uma decisão dos próprios estudantes, em assembleia. A maioria dos estudantes entrevistados apontaram a existência de um desgaste da ocupação, mas foi a voz de José que melhor sintetizou esse desgaste:

Pra começar o tempo, né? Porque a gente acabou ficando bastante tempo ocupado. Também acabou tendo muitas intrigas, principalmente pelo fato do pessoal da comunidade externa, que a gente acabou chamando e deixando entrar. Sabe, eram pessoas que não faziam parte do IF em si. A gente não queria que o movimento fosse um movimento fechado. Então a gente acabava recebendo pessoas da comunidade externa, pessoas de sindicatos, pessoas de outros movimentos estudantis e acabou que fizeram uma avaliação errada de nós. Ou a gente acabou pecando por parte da segurança, não sei. Eu sei que tiveram aqueles episódios de furtos [...] e isso foi um baque grande pro movimento, o que foi uma das coisas que acabaram contribuindo pelo desgaste. Fora isso, tinha um desgaste também relacionado à EJA. Porque uma parte do EJA não queria que houvesse uma ocupação, apesar de ter gente da EJA que tava no movimento. Mas uma parte não queria essa ocupação e aí teve essa pressão por parte deles pra voltar. Alguns professores também não queriam que esse movimento continuasse. E aí foi somando. Tinha essas várias coisas, esses vários fatores. Com o tempo, algumas pessoas também pararam de ir. E aí foi diminuindo quórum e por causa disso a gente acabou chamando uma assembleia e perguntou “E aí gente, vocês querem continuar ocupando?” E muita gente decidiu por não, porque o desgaste era pelo tempo e por pressões externas e também por causa de conflitos internos. (JOSÉ, 2021)

Com o exposto, foi possível perceber que haviam vozes contrárias à ocupação, mas nem todas pelas mesmas razões. As entrevistas nos indicaram a existência de três posicionamentos e vivências distintas contrários à ocupação: 1) sempre se opôs a ocupação por ser favorável às medidas do governo Temer; 2) sempre se opôs a ocupação por não concordar com essa estratégia de luta, mas não era favorável as medidas do governo Temer; e 3) participou nos

primeiros dias da ocupação, mas desistiu de apoiar por fatos ocorridos no interior do campus. Os dois primeiros perfis apontam a forte influência do projeto político neoconservador que criminaliza os movimentos sociais de luta pela garantia dos direitos humanos. O terceiro perfil ao tempo que aponta a possibilidade da existência de valores conservadores, pode ser explicado também por contradições presentes no interior dos próprios movimentos sociais de natureza democrático-participativa.

Embora não tenham afirmado textualmente, o que essas vozes têm em comum é o fato de não terem laços afetivos consolidados com o grupo de estudantes que liderava a ocupação. O único estudante contrário à ocupação na época que fez menção a influências externas no seu posicionamento político foi Antônio:

[...] eu me lembro que eu fiquei indo três dias enquanto ainda tava ocupada. Aí depois minha mãe soube e eu comecei a ficar em casa. [...] Porque tipo levando em conta que eu pagava passagem pra ir pro IF a gente decidiu que eu não ia lá, já que não ia tava tendo aula formal, sabe? Pagar o dinheiro cinco reais por dia, pra ir ficar lá sem as aulas. Então eu passei o tempo de ocupação em casa e ai nesse tempo que eu fiquei em casa [...] eu me lembro que eu comecei a ver aqueles canais [...] que tavam falando de política, geralmente voltados pro público jovem, né? Mas de despolitização, tipo canais reacionários mesmo, que atraino o público jovem pra falar sobre essas verdades incontáveis e ai acaba mudando a opinião da pessoa, né? E aí eu comecei a me opor à ocupação, comecei a perceber que não tava mais apoiando ela (...) então tipo quando eu comecei a me opor eu comecei a articular: “não, então a ocupação precisa acabar, já que eu não sou a favor dela”. E aí eu me juntei com várias outras pessoas também que tavam contrárias [...] eu escrevi uma carta, aquela carta contra a ocupação. [...] Aí tava todo mundo muito empolgado pra voltar as aulas, né? Eu voltei a ter contato pessoal [que liderava o movimento estudantil], conversar no dia a dia, de ser amigo tal... E aí por isso, muito por isso, eu também comecei a me politizar e me engajar mais em outro sentido, né? Não como aconteceu no tempo da ocupação, que sei lá os canais do Youtube me influenciaram a pensar de um jeito, né? (ANTÔNIO, 2021)

A voz de Antônio, estudante que participou dos primeiros dias de ocupação e posteriormente liderou movimento contrário a ela, traz três aspectos interessantes para a reflexão, pois pode ter acontecido com outros estudantes também: 1) problemas financeiros como fator que dificultou a participação na ocupação; 2) influência de intelectuais orgânicos defensores do projeto político neoconservador; e 3) uma mudança de postura no momento em que se reaproxima de lideranças do movimento estudantil. Vale esclarecer que naquele momento Antônio estava no seu primeiro ano de IFG e, posteriormente, engajou-se bastante nas questões políticas do *campus*, a ponto de sofrer perseguições e processos administrativos disciplinares por servidores contrários aos seus posicionamentos políticos.

Tal como Antônio, outros estudantes demonstraram mudança de postura após a ocupação, porém em sentido inverso: Divaldo afirma que hoje evita embates políticos, Marcelo e João reconhecem a importância dos movimentos sociais, mas não se sentem muito à vontade

em participar deles e preferem atuar em outras frentes de articulação política. Albert afirma não ter mudado muito, mas reconhece erros e a necessidade de rever posturas:

[...] eu vou começar a fazer as autocríticas, né? Que talvez tenha passado da hora. Eu não conversava muito, tomava as decisões muito sozinho, sabe? [...] Poderia ter dialogado mais com os outros estudantes, principalmente com as meninas que sempre estavam ali dispostas. Aí a gente tinha um autoritarismo, porque como as pessoas também esperavam muito da minha pessoa ali como uma pessoa mais velha, com mais experiência, nada muito mais do que ninguém ali na época, né? Aí foi ficando sobre mim... tanto o pessoal do MEPR virava pra mim pra exigir que eu tivesse uma postura do movimento na ocupação, quanto os integrantes da ocupação não se sentiam contemplados com essa visão do movimento, porque o MEPR é um movimento comunista, um movimento maoísta, um movimento com outras aspirações. A nossa ocupação não, a nossa ocupação era um movimento muito mais devagar, né? Então nesse sentido a gente cometeu erros, né? Por exemplo, um grande erro que a gente cometeu, foi que a gente não permitiu nenhuma bandeira de movimento nenhum, sabe? [...] olha o absurdo, que nenhum movimento montasse bandeira e tinha alguns movimentos interessados. E fazendo já uma leitura da época e o que isso deu no futuro, né? Hoje eu vejo que não ter nenhum movimento ativo no *campus*. [...] Tem [...] a galera que faz uma mobilização ainda, mas [há uma] ausência nesse espaço de movimentos [grandes]. Os movimentos de esquerda poder entrar, se firmar, disputar militante, construir uma base de militância dentro do IF. Esses movimentos eles teriam condições. Se a gente tivesse deixado o Mídia Ninja ficar, se a gente tivesse deixado o PSOL ficar, a UJS, esses movimentos mais sociais democráticos [...] que a gente dentro da esquerda fica falando que eles são pelegos, [Porque] na época era essa a visão: que eles não podiam participar porque eles iam cedo ou tarde pelegar a nossa ocupação. [...] então nem o nosso movimento, que eu era do MEPR [podia levantar bandeira], mas levantava. Porque é uma propaganda política, um militante ali mostrando a sua formação que vem oriunda desse movimento. Então a galera [...] começou a se interessar [...] pelo MEPR. Então [...] esse autoritarismo [...] fez os estudantes não ter o espaço de diálogo comigo. E eu fui perdendo o fio da meada, fui me distanciando... (ALBERT, 2021)

Interessante observar também que, tal como Albert, Groove utiliza a palavra autoritarismo ao refletir criticamente sobre a sua postura durante ocupação:

[...] a gente começou a perder o controle e, nós da cúpula, quando vimos o caos, começamos a ser autoritários. Porque a gente viu que por amizade já não tava adiantando. [...] A gente achou que nosso autoritarismo ia controlar o que tava dando errado, mas não deu muito certo. [...] E [este] autoritarismo, que era cada vez mais rígido fez haver o esvaziamento e os atritos de convivência. A gente brigava porque o banheiro que tinham acabado de lavar já estava sujo. A convivência também fez o desgaste porque na casa da gente a gente tá acostumado com um estilo de vida e no coletivo é diferente, né? Mas eu acho que nosso maior erro foi o autoritarismo, porque foi o autoritarismo que causou mais atrito. [...] Aí eu decidi não me envolver tanto no grupinho que tomava as decisões [...] porque eu sou contra o extremismo de ambos os lados. Tudo o que extremo causa dor pra alguém. Não é bom: dor física, dor moral, de todas as formas. [...] Não é que a gente se isentava do debate. A gente fazia o debate, só que a gente não era tão extremo. (GROOVE, 2021)

Tanto Albert como Groove apontam para um fenômeno que Freire (2018) analisou em sua obra: a existência dos opressores dentro dos oprimidos. Segundo o autor, “somente na medida em que [os oprimidos] se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (FREIRE, 2018, p. 43), pois é nesse momento que o homem deixa de reproduzir e perpetrar o comportamento do opressor para construir, em

comunhão com os oprimidos, uma *práxis*¹⁹ libertadora. Trata-se de um momento importante do processo de constituição da nova (inter) subjetividade do sujeito de direitos, pois amplia as possibilidades de escuta, diálogo e de construção coletiva de novas institucionalidades onde todos se sintam pertencentes aos processos democráticos. A voz de João também aponta a necessidade de ampliação do diálogo para o processo de construção social:

Uma das autocríticas que eu faço é que [...] uma coisa errada que a gente fez foi não ter chamado a galera que era contra pra conversar. Tipo, mais próximo. A gente não ter ouvido mais esse pessoal, sabe? Ouvir mesmo, para gente tentar entender as ideias deles, colocar as nossas e, quiçá, trazer eles pro movimento ou não, entendeu? Tudo bem, você fica com a sua opinião... A gente ficou muito fechado. Eu acho que era para gente ter chamado os professores que não eram a favor da ocupação pra ocupação, no sentido de “Poxa, por que você não é a favor da ocupação?” Traz e conversar mesmo. Conversar de peito aberto. [...] Poxa, muitas vezes a gente chama uma pessoa pra conversar e já tá com pedra na mão, sabe? [...] Foi uma das coisas, eu acho, que me fez desanimar com a ocupação, mas não desisti. Continuei. E foi quando também eu pensei: cara, eu tomei uma posição pessoal. Eu vou levantar bandeira branca a partir de agora, entendeu? Eu não vou discutir mais política. Não faz sentido a gente brigar com uma pessoa por causa de política. Ninguém vai ouvir ninguém quando a gente briga. [...]. Não faz sentido, entendeu? As mudanças, as construções sociais partem de um diálogo, de igual para igual. (JOÃO, 2021)

Com o exposto, foi possível perceber que a ocupação do IFG Águas Lindas foi um movimento social com vozes dissonantes e repleto de contradições, porém de grande importância para o processo formativo daqueles que se envolveram, seja como participante ou oposição. Percebeu-se que embora fosse possível identificar a presença do projeto político neoconservador, era defendido por uma minoria que se sentia oprimida, invisível e sem voz. O que apenas reforçava a importância da implementação do projeto de lei da Escola sem Partido como a possibilidade de organização dos debates para ser escutado. Essa sensação de silenciamento também foi relatada por membros do movimento estudantil ao discordarem de alguns encaminhamentos. Esses mesmos sujeitos declararam, em alguma medida, terem se distanciado dos movimentos sociais, em virtude de terem se sentido rejeitados neles, preferindo atualmente outras formas de atuação social. Se de um lado, esta mudança de postura pode contribuir para o alargamento da democracia no Brasil, de outro, pode nos trazer subsídios para reflexão crítica sobre o avanço do conservadorismo, reiterando a importância do *diálogo* e do pertencimento para a construção de novas institucionalidades e (inter)subjetividades necessárias aos processos democráticos tão caros aos direitos humanos.

¹⁹ “Práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (FREIRE, 2018, p. 52)

4.4. Quem forma o sujeito de direitos?

O resultado da análise das entrevistas nos levou a perceber que ainda que a escola concorra com outros aparelhos privados de hegemonia – como a família, a igreja e as redes sociais – ela é ainda preponderante na formação do sujeito de direitos. Junto a ela, aparece também a importância das vivências e da confiança da família que mesmo sem concordar sempre manifestou algum tipo de apoio.

Divaldo e Fofa, os dois estudantes que apresentam perspectivas mais afinadas ao projeto político neoconservador em relação às violações de direitos, têm em comum o fato de não terem boa convivência com os colegas no IFG. Além disso, trazem no seu discurso uma valorização das redes sociais, da *Internet* e do *Youtube*, seja como fonte de informação e mobilização social. Fofa tem histórico de repetência e afirma que só não desistiu do curso porque a família não deixou. De um modo geral, percebe-se que a estudante não teve uma boa experiência escolar e se sente bastante acolhida na igreja, onde presta serviço para a pastora desde a época do ensino médio. Divaldo, único estudante entrevistado favorável às contrarreformas do governo Temer e ao Escola sem Partido, enfatiza a importância da liberdade, criminaliza os movimentos sociais e desde o ensino fundamental é defensor do modo de produção capitalista, em virtude de um trabalho que realizou na escola. Ressente-se de ser pouco ouvido no IFG por pensar politicamente diferente dos colegas, o que reforça a sua simpatia com o Escola sem Partido já que entende como a possibilidade de um debate mais organizado que acabará com o silenciamento e a discriminação daqueles que pensam diferente no espaço escolar.

A maioria das lideranças do movimento estudantil também têm em seu histórico envolvimento com espaços de participação propiciados pela escola, por meio de grêmios, conferências de assistência estudantil e outros coletivos. Além disso, ressalta-se a importância dos debates propiciados em sala de aula para a mobilização estudantil e do vínculo afetivo com servidores e colegas como fatores que influenciaram os posicionamentos políticos dos estudantes durante a ocupação. O que aponta para a importância do currículo formal e da convivência escolar na formação do sujeito de direitos.

Em sintonia com a premissa segundo a qual o sujeito de direitos está em formação permanente, foi possível perceber que esses estudantes possuem itinerários formativos heterogêneos que não se esgotaram na ocupação e no IFG. De um lado, há, por exemplo, estudante que foi ferrenhamente contrário à ocupação cursando Ciências Sociais na UnB e, de outro, antiga liderança atualmente na Assembleia de Deus afirmando ter se afastado dos movimentos sociais e preferido atuar mais na esfera micro, do voluntariado, em sintonia com o

projeto político neoliberal. O que estes dois estudantes têm em comum é o fato de após a ocupação terem se aproximado e desenvolvido *laços afetivos* com pessoas de lados contrários ao que estavam durante o movimento.

Este achado empírico da pesquisa nos remete à dois apontamentos teóricos importantes:

1) conforme apontado por Adorno (2006), existe uma dimensão subjetiva do processo formativo dos sujeitos cujo aprofundamento remete à necessidade de estudos psicanalíticos que escapam ao campo de pesquisa desta tese; e 2) a importância dada por Freire (2018) à amorosidade nos processos de ensino-aprendizagem e ao amor como fundamento do diálogo, tão necessário aos processos de formação dos sujeitos de direitos. Conforme afirma Freire (2018, p. 110-111):

Não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é o ato de criação e recriação se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor, é também diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa da de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Para Freire (2018, p.113):

Ao fundar-se no amor, na humildade e na fé nos homens, o diálogo faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos.

Sobre a importância dos laços afetivos fraternos, pautados na amorosidade no sentido freiriano do termo, vale registrar também o caso de uma estudante que não apoiou e não participou, mas também apresenta consciência crítica em relação às violações de direitos. Esta estudante, também da Assembleia de Deus, próxima de professores contrários à ocupação na época se vinculou afetivamente a um participante do movimento estudantil posteriormente. Como a maioria dos entrevistados, afirma que a experiência no IFG foi enriquecedora, pois ampliou as possibilidades de compreender, questionar e pensar politicamente. Ao ser questionada sobre possíveis contradições entre a sua visão política e a igreja afirma:

[...] o confronto acontece cotidianamente [...] não é muito relacionado a fé, mas é relacionado a religião. Porque a religião é aquilo que prega regra, você tem que se portar assim, isso é certo, isso é errado, muito mais do que a fé. Então a gente se confronta. Eu não me senti tão confrontada porque a criação que eu tive da minha mãe num foi muito ligada a religião, né? Foi muito mais relacionada a fé. Então a gente pensa muito mais em como Jesus age, que é totalmente diferente do que muitas vezes a Igreja age, né? E aí agora eu acho que tá acontecendo muito [...] muito uma mudança. Eu observo muito na Igreja que antes aquilo que oprimia hoje a gente reflete

mais, tanto não sei se a senhora já viu a frase: “nos perdoe se a religiosidade te machucou”. (FILÓ, 2021)

Há aquelas que declararam não apoiar a ocupação, mas participaram parcialmente do movimento. Ambas evangélicas, afirmam que o IFG foi o principal marco formativo da vida delas impactando, inclusive, nas suas relações privadas. Após as reflexões suscitadas pelo IFG, Ana passou a frequentar uma comunidade religiosa mais acolhedora com regras menos rígidas que a anterior e compreender que como mulher negra e periférica tem a mesma capacidade que as demais, embora em diferentes condições e oportunidades. Maria afirma levar para dentro da sua família e da igreja as novas visões de mundo trazidas pelo IFG. Ambas afirmam que a principal mudança de mentalidade foi em relação à população LGBTQIA+. Segundo Ana:

[...] eu não vou mentir pra senhora, eu tinha uma certa resistência. Não era nem homofobia, era uma certa resistência. Porque eu não conhecia, não fazia parte do meu dia a dia. Mas depois que eu fui pro IF eu comecei a ver com outros olhos, sabe? [...] Eu acho que tanto quanto negros, quanto crianças, quanto mulheres, quanto deficientes físicos, todo mundo tem que ter os mesmos direitos. Independente, igual eu falei no início, de identidade de gênero, de raça, de religião. Porque eu sou cristã, mas eu não tenho nada a ver com a pessoa que é lésbica, que é gay... [...] Sendo cristã e conhecendo os direitos humanos, que é... A bíblia não condena nenhum deles, tanto é que ela afirma, Jesus até fala que devemos amar ao próximo como a nós mesmos, né? Então eu acredito muito nisso. [...] E eu, mesmo não fazendo parte desse grupo, eu apoio os direitos deles porque são humanos que amam outras pessoas. Então, direito à moradia, direito a saírem, assim como eu, heterossexual, quero poder beijar o meu namorado na rua, eu também não me importo de ver... Porque não deveria ser algo que fosse proibido, entre aspas, mas não me importo de ver. Não me importaria de ver, não acharia estranho, vamos dizer assim, homens... Dois homens se beijando assim como se eu estivesse beijando meu namorado, sabe? Porque são pessoas. Não deveriam fazer diferença. No meu ver, no meu pensamento de tudo que eu já vivi nesses meus vinte e um anos de idade. (ANA, 2021)

Lory aborda como essa mudança de mentalidade impactou no seu trabalho na igreja:

Trabalho com jovens. E aí chega esse assunto assim... “a filha de fulano de tal se assumiu”, e ela não sabe como agir, a mãe vamos se dizer. Reagir? Como assim? [...] Acho que o olhar que você tem que ter é que ela continua sendo sua filha. O DNA dela não mudou. [...] O que mudou é que ela esclareceu um assunto que na verdade acho que nem cabia você também a saber, porque não pertence. Eu não saio gritando aí pra todo mundo que eu sou heterossexual, falo? Não. Então do mesmo jeito que eu não chego aqui na senhora nesse exato momento, estou te conhecendo e falo: “e aí, me diz aí sua orientação sexual?” É um tópico? Isso pertence a mim? Não cabe a mim. Então a partir do momento que uma pessoa chega em mim e começa esse tipo de assunto, é quando ela se sente totalmente confortável com isso, sabe? E não pertence a mim. Eu volto a repetir. Gente, a partir do momento que não é uma coisa intrínseca a mim, que sei lá, não envolva minha saúde, que não envolva meu pensamento mental, não envolva qualquer coisa relacionada a isso e que tenha eu como centro, não cabe a mim decidir. Não é meu. Então não tem porque eu me intrometer. (LORY, 2021)

Como filha de pastores, afirma que sofreu preconceito na Igreja, mas que sempre teve a confiança da família e a experiência no IFG somente reforçou sua fé:

Então assim, qualquer decisão que eu tomasse, sendo contrária à que eles pensam, eles não interferiam. [...] Então, inicialmente, vou confessar pra senhora, as pessoas da igreja já não concordavam muito. [...] Dava um choque de realidade. Que é totalmente diferente, né? É... É muito engraçado como é diferente as coisas. E aí, acabou que, hoje em dia, não me desviei da igreja, não. Eu continuei a frequentar. Tudo que eu aprendi no IF me fez cada vez mais reafirmar a fé que eu tinha. Não mudei como pessoa. [...] Acho que o que pega muito no IF para as pessoas aqui de fora do IF, é essa questão da sexualidade. Que as pessoas lá pensam “ah, se você entra de um jeito, você sai de outro jeito no IF”. E não é bem assim. Então eu penso “olha, gente, eu entrei no IF de um jeito, não saí igual, saí melhor, graças a Deus, melhorei como pessoa, passei a ter mais amor pelo meu próximo, passei a ter mais empatia”, eu acho que essa é a palavra certa. Empatia. Eu comecei a ter empatia pelo próximo. Muitas pessoas com a cabeça totalmente diferente da minha. (LORY, 2021)

No que se refere à questão da submissão da mulher presente nas igrejas evangélicas, Lory também faz uma releitura a partir da sua experiência no IFG:

A submissão é tratada dentro das igrejas, na maioria delas, como a submissão cega. De que eu tenho que fazer o que o marido me diz pra fazer, né? E não é assim. Eu também pensava assim. Porque foi me ensinado assim, vou pensar uma coisa diferente dessa? Não, só tem esse. Mas quando entrei no IF e eu vi os conceitos e as pessoas foram explicando essas situações pra mim e eu fui trazendo tudo aquilo que eu fui aprendendo à luz da bíblia, e hoje em dia a submissão pra mim já não é mais essa submissão cega, não é uma obediência cega. Na verdade, a submissão, ela seria a consequência de uma atitude que a pessoa que está comigo receberia pelo comportamento que ele teve comigo, entende? Então quando eu pego a bíblia pra trazer a submissão pra mim, é... Uma via de mão dupla. Eu só dou isso pra alguém a partir do momento que eu recebo isso. Não é uma coisa que só vem de mim. Eu só posso dar aquilo a partir do momento que a pessoa dentro aqui, vamos dizer, dentro do meu conceito aqui, é a cabeça do lar, então só dou isso pra aquela pessoa a partir do momento que ela me passa isso. Se ela não me passa, não dou. Então não serei submissa. (LORY, 2021)

As vozes de Ana e Lory afirmam não terem apoiado a ocupação por não concordarem com alguns episódios ocorridos lá dentro e terem atrasado o ano letivo, mas ambas participaram pelo menos uma semana, têm boas recordações e reconhecem a importância para o seu processo formativo. O que se infere é a existência de um conflito entre os valores morais apreendidos na família e na igreja influenciados pelas perspectivas de criminalização dos movimentos sociais, e uma admiração pelo movimento da ocupação, tanto que Ana ao ser questionada sobre formas de enfrentamento às violações de direito afirma:

É fazer movimentos, igual tá acontecendo com o movimento negro, né? Com o Vidas Negras Importam, que eu achei isso incrível... [...] Pra mim se a população, o grupo no caso, se juntar, vai fazer um barulho. E esse barulho vai ecoar e ideias vão... [...] Então se a gente ficar calada [...] vai só piorando, né? Os nossos poucos direitos que temos vão ser tirados cada vez mais então é fazer barulho mesmo. É ir atrás daquilo que a gente busca, porque se os direitos humanos falam que a gente tem direito à educação, à saúde, a lazer e à vida e tal, então a gente tem que... Se não tá vindo naturalmente, então a gente tem que ir atrás. (ANA, 2021)

Vale considerar que Ana é uma exceção, pois é a única que afirmou não ter apoiado a ocupação a apontar os movimentos sociais como estratégia de luta para a garantia dos direitos

humanos. Maria reconheceu a importância, mas percebe que a população olha com preconceito. Por isso acredita na importância de um trabalho formativo realizado junto às bases, onde as pessoas aprendam a partir dos seus próprios interesses:

[...] mas eu acho que a gente pode começar com pequenas coisas, sabe? Mudando com um, mudando com outro. E o que eu acho que a gente poderia fazer em questão de massa, né? O que a gente como uma população maior poderia fazer. Não tem outra solução a não ser o conhecimento. Pra mim é isso. Conhecimento é o ponto chave. É colocar pras pessoas aquilo que elas ainda não sabem. Mas o que implica nisso? Elas quererem saber. Não tem como eu chegar numa pessoa com a cabeça totalmente fechada e tentar conversar com ela. Ela nunca vai me ouvir. Nunca vai me dar atenção e nunca vai me dar ouvidos. Então, a minha opinião seria essa, tornar mais atrativo. Tornar o assunto com aquele gostinho de quero saber, quero saber mais isso, quero me envolver mais com isso. Eu quero ter conhecimento sobre isso. Não sei como faria isso, mas... (MARIA, 2021)

O que se percebe a partir da voz de Maria e da maioria dos estudantes entrevistados é uma valorização da ocupação como processo formativo e consciência crítica em relação às violações de direitos em Águas Lindas de Goiás, mas um certo descrédito nos movimentos sociais como estratégia de luta para a efetivação desses direitos. Percebe-se uma certa contradição nas vozes da maioria desses sujeitos – e nesses estão incluídos também alguns participantes da ocupação, como Groove, Marcelo, João e Luana –, pois ao tempo em que reconhecem a importância dos movimentos sociais como estratégia de luta, se sentem repelidos por grupos os quais consideram pouco abertos ao diálogo. Este sentimento se traduz no debate realizado por Freire (2019b) acerca das diferenças entre o radical e o sectário, sendo o primeiro aberto ao diálogo e o segundo fechado nas próprias verdades. Embora os estudantes traduziriam esse sentimento como uma certa aversão a radicalismos, para Freire:

A radicalização [...] é positiva, porque é preponderantemente crítica. Porque crítica é amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua posição não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua posição. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter e não esmagar seu oponente. Tem o dever contudo [...] de reagir a violência dos que lhe pretendam impor o silêncio. (FREIRE, 2019b, p. 69)

Para a crítica ao radicalismo expressos pelos estudantes, Freire (2019b) utiliza o termo sectarização que, segundo ele:

[...] tem uma matriz preponderantemente emocional e acrílica. É arrogante antidialógica e por isso anticomunicativa. [...] Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem a vigilância da reflexão. [...] O radical, pelo contrário, rejeita o ativismo e submete sempre a sua ação à reflexão. O sectário, seja de direita ou de esquerda, se põe na história como seu único fazedor. [...] O povo não conta e nem pesa para o sectário, a não ser como suporte para seus fins [...]. Não pensa. Pensam por ele. E é na condição de protegido e de menor de idade que é visto pelo

sectário, que jamais fará uma revolução verdadeiramente libertadora, precisamente porque também não é livre. (FREIRE, 2019b, p. 70-71)

A experiência dos estudantes do IFG Águas Lindas aliada à crítica de Freire (2019b) à sectarização nos traz elementos para pensar não só o processo de formação desses estudantes como sujeitos de direitos como também o avanço do projeto político neoconservador no Brasil. O que se percebeu é que o IFG foi a principal diferença no itinerário formativo desses estudantes, pois com exceção de Fofa e Divaldo todos os estudantes apontaram a experiência no IFG – independentemente da sua participação ou não na ocupação – como principal marco no seu processo de formação como sujeitos de direitos.

A análise do material empírico corroborou, portanto, com a premissa de Carbonari (2007), segundo a qual o sujeito de direitos possui uma trajetória *singular*, vive em contexto histórico, cultural e econômico *particular*, embora tenha na dignidade humana uma expressão *universal*. Trata-se de um processo formativo permanente, relacional, não-linear, heterogêneo e repleto de contradições. Ao tempo em que se verificou que o processo de formação de sujeitos de direitos é influenciado, em menor ou maior medida, pelos projetos políticos em disputa na sociedade brasileira, percebeu-se também que essas perspectivas não aparecem de forma isolada em seu processo formativo. Ao contrário, a coexistência entre diferentes projetos contribui para que os estudantes se constituam como sujeitos de direitos à medida que o próprio embate entre eles possibilita construir novas subjetividades, intersubjetividades e institucionalidades, independentemente do apoio ou participação na ocupação naquele momento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação proposta neste trabalho de compreender o processo de formação de sujeitos de direitos a partir da experiência da ocupação do IFG Águas Lindas trouxe a necessidade primeira de investigar quais as concepções de direitos humanos presentes nos projetos políticos passíveis de incidir no processo formativo dos estudantes enquanto sujeitos de direitos no contexto do golpe de 2016. Em um segundo momento, buscou-se reconstruir a história da ocupação do IFG Águas Lindas e analisá-la como uma experiência não formal e contra-hegemônica de educação em direitos humanos, para a partir de então, apontar em que medida contribuiu para o processo formativo dos estudantes como sujeitos de direitos.

No campo da correlação de forças sociais em disputa presente na sociedade brasileira no período do golpe de 2016, identificou-se a predominância de três projetos políticos oriundos do processo de democratização da sociedade brasileira iniciado na década de 1980: democrático-participativo, pautado numa visão dialética contra hegemônica dos direitos humanos; neoliberal, baseado numa concepção autodenominada contemporânea que fundamenta uma perspectiva hegemônica de direitos humanos; e neoconservador, fundado numa concepção reacionária e não-hegemônica de direitos humanos.

Cada um deles possui um projeto pedagógico ainda que não sistematizado, amplamente disseminado nos campos da educação formal, não-formal e informal. O projeto político neoliberal propicia uma semiformação em direitos humanos, pois sua concepção de educação em direitos humanos insere-se na política social da educação como parte da nova pedagogia da hegemonia. Em sintonia com o neoliberalismo, o projeto neoconservador, em ascensão a partir do avanço da onda conservadora no período do golpe de 2016, difunde, principalmente no campo da educação informal, uma pseudoformação em direitos humanos, pautada numa visão distorcida dos direitos humanos que acaba se materializando na própria negação desses direitos. Em resposta a estas propostas educativas, o projeto político democrático-participativo, mais ligado aos movimentos sociais que lutam pela construção de um projeto alternativo contra hegemônico de sociedade, propõe uma formação em direitos humanos voltada para a constituição de sujeitos de direitos efetivamente autônomos e emancipados.

Estes três projetos políticos em disputa na sociedade brasileira refletem a conjuntura global de desenvolvimento do capitalismo mundial, marcada pela dialética da dominação e resistência, não se materializam de forma pura nos processos de lutas dados no interior da sociedade civil. Durante a ocupação do IFG Águas Lindas, foi possível identificar a presença de movimentos sociais de caráter comunista, o que poderia configurar ainda um quarto projeto

político a influenciar a formação dos estudantes enquanto sujeitos de direitos, mas não foi possível aprofundar esta discussão abrindo a possibilidade de novos campos de estudo.

A reconstrução da história da ocupação nos levou a perceber que ela refletiu no território escolar a presença desses projetos políticos em disputa, bem como a heterogeneidade, as disputas e as contradições presentes nos movimentos sociais contemporâneos. Na contramão da tendência na área dos estudos acadêmicos sobre movimentos sociais que apontam as ocupações estudantis como um novíssimo movimento social em virtude do caráter horizontal de sua organização e do uso das novas tecnologias das informações, o que se percebeu no IFG Águas Lindas foi a existência de lideranças organizadas a frente do movimento e a preferência por encontros presenciais ao invés da tecnologia da informação.

O uso do *WhatsApp* só apareceu nas vozes dos sujeitos no dia da ocupação, pois foi enviado um código secreto para toda a escola sinalizando o dia de ocupar. Em contrapartida, a realização de encontros e visitas em outras escolas apareceu nas vozes de vários sujeitos como momentos importantes do movimento. Ao questionar uma liderança estudantil sobre a importância das tecnologias da informação para o momento, ele disse que havia uma preocupação com o vazamento de informações e boicotes ao movimento, de modo que utilizavam as redes sociais apenas para convidar a comunidade para a participação em eventos realizados no *campus*. Cabe registrar também nesta reflexão, o apoio e a influência do movimento sindical na ocupação, o que pode refletir, em alguma medida, na forma da organização do movimento. Talvez seja interessante aprofundar essa investigação e refletir mais atentamente sobre ela no sentido de contribuir com os estudos sobre os novíssimos movimentos sociais no Brasil.

A análise da ocupação como uma experiência não formal e contra-hegemônica de educação em direitos humanos levou a perceber que ela contribuiu com a formação dos estudantes como sujeito de direitos, pois possibilitou a emergência de novas subjetividades, intersubjetividades e institucionalidades não só daqueles que a apoiaram como também dos que não apoiaram. Contudo, sem prescindir da educação formal, já que a grande maioria dos entrevistados, independentemente de participantes ou não da ocupação, demonstrou ter conhecimentos em relação aos direitos humanos e à legislação que ampara as mulheres, a população negra e LGBTQI+, bem como uma percepção crítica sobre a efetivação desses direitos para essas populações, especialmente nas periferias. Além disso, os estudantes destacaram a importância do IFG para a formação política, para o respeito à diversidade e para a constituição de novas subjetividades.

O processo de formação de sujeitos de direitos é influenciado, em menor ou maior medida, pelos projetos políticos em disputa na sociedade brasileira, porém não de forma isolada, linear e isenta de contradições. Ao contrário, a coexistência desses diferentes projetos societários contribui para que os estudantes se constituam como sujeitos de direitos a medida que o próprio embate entre eles possibilita construir as novas subjetividades, intersubjetividades e institucionalidades que caracterizam o sujeito de direitos. Em seu sentido pleno, os sujeitos de direitos oriundos da ocupação do IFG Águas Lindas não são aqueles que foram favoráveis ou contrários à ocupação, mas aqueles capazes de refletir criticamente sobre ela, transformando-se a partir das relações tecidas nela, no sentido de lançarem um olhar mais sensível *ao outro*. Nesse sentido, a formação do sujeito de direitos é uma (re) construção relacional e permanente dada por meio da reflexão-ação-reflexão.

A análise dos itinerários formativos aponta para a centralidade da escola e dos laços afetivos no processo de constituição dos estudantes como sujeitos de direitos. Os sujeitos de direitos constituem expressão de uma dignidade humana universal, mas possuem trajetórias singulares inseridos em seus contextos históricos, culturais e econômicos particulares. No caso dessa realidade, o IFG apareceu como um marco divisório na vida desses estudantes, pois a partir dele ampliaram suas formas de compreender e estar no mundo. As vozes dos sujeitos apontam para a importância do diálogo nas relações com o outro, o que nos remeteu a crítica de Freire à sectarização, em contraposição à radicalização, necessária a libertação dos sujeitos históricos. Isto aponta para a possibilidade de uma (auto) reflexão crítica das esquerdas brasileiras sobre o avanço do projeto político neoconservador no Brasil, bem como para a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a ocupação do IFG Águas Lindas à luz de Paulo Freire.

Por fim, mais do que conclusões, este trabalho apresentou alguns apontamentos críticos os quais não foram possíveis exaurir nesta tese, mas que abrem novas possibilidades de estudo a partir das vozes dos sujeitos históricos do chão da escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Edusp, 1971.

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. In: RAMOS, N. O. **Theodor Adorno**: quatro textos clássicos. São Carlos: UFSCAR, publicação interna, 1992.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

ADORNO, T. W. Educação – para quê? In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

ALGEBAILLE, E. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ALMEIDA, R. de. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu** (50), 2017.

ALMEIDA, R. de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Revista Novos Estudos**. CEBRAP. SP. V. 38 n. 01. P. 185-213. Jan-abr, 2019.

BEHRING, E.R. BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2011.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 43-65.

BENEVIDES, M. V. de M. Cidadania ativa e democracia no Brasil. **Revista Parlamento e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. 21-31, São Paulo, jan./jun. 2016.

BENEVIDES, V. M. Cidadania e Direitos Humanos. In: **Revista Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, 2013. Disponível em: www.iea.usp.br/artigos . Acesso em: 30 de janeiro de 2021.

BENJAMIN, W. Teses sobre a filosofia da história. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOULOS, G. A Onda Conservadora. In: DEMIER, F.; HOVELER, R. **A Onda Conservadora**: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

BRAZ, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade.**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G (org.) **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos e metodológicos.** João Pessoa: Universitária, 2007.

CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (org.) **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Universitária, 2007.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, E. C. B. (org.) **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão.** São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2009.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COSTA, A. B.; MIRANDA, C. Quem é o Sujeito dos Direitos Humanos? Problematizações aymara ao conceito de pessoa humana. In: Renata Ribeiro Rolim; Antônio Marcelo Cavalcanti Novaes; Leonel Severo Rocha. (Org.). **Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídicas I.** 1ed. João Pessoa/PB: CONPEDI 2014, 2014, v., p. 179-194.

D'ÁVILA, R. A. **“Lute como uma menina”**: as jovens nas ocupações de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal no ano de 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Universidade de Brasília, 2018.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (coord.), **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización.** Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004.

DAGNINO, E.; OLVERA, A. J.; PANFICHI, A. Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In: DAGNINO, E.; OLVEIRA, A. J.; PANFICHI, A. (Orgs.) **A disputa pela construção democrática na América Latina.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

DELGADO, G. O; NASCIMENTO, G; SILVA, R. M. O governo Temer e o avanço autoritário das contrarreformas no campo educacional. **Revista Marx e o Marxismo.** v.8 n.15, 2020.

DEMIER, F. A revolta a favor da ordem: a ofensiva da oposição de direita. In: DEMIER, F.; HOVELER, R. **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

DEMIER, F. **Depois do golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil.** Rio de Janeiro: Abrasco Livros, 2017.

ESCOLA SEM PARTIDO. O que é o Programa Escola sem Partido? Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido>. Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

FILHO ESCRIVÃO, A; SOUSA JUNIOR, J. G. **Para um Debate Teórico-Conceitual e Político sobre os Direitos Humanos**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65º ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire; Erasto Fortes Mendonça – 1º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 45º ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FUSSIEGER, L. **Práticas democráticas e a emergência de sujeitos de direitos nas ocupações escolares de 2016 no Distrito Federal: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Universidade de Brasília, 2019.

GONZALEZ, J. A.; COSTA, M. C. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento “Escola sem Partido” para além do projeto de lei. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n.3, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2011a.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2011b.

GOHN, M. G. M. **Manifestações e Protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017.

GOMES, C. M. C.; ROJAS, G. A. Crise orgânica, governos e seus impactos da América Latina. **Revista em Pauta**. Rio de Janeiro. N. 39, v. 15, p. 17-32, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 3. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2014.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Cascais: Princípia, 2014.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *In: Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1975, v. 48, p. 152-162.

KASHIURA JÚNIOR, C. N. Apontamentos para uma teoria crítica acerca dos direitos humanos. *In: BITTAR, E. C. B. (org.) Direitos Humanos no Século XXI: cenários de tensão*. São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, I. A. de.; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-15, São Paulo, 2019.

MACHADO, I. S. Pessimismo da razão, otimismo da vontade: a Escola de Frankfurt, Gramsci e os desdobramentos teóricos de duas concepções críticas díspares. **Revista Sinais**. n. 18 Jul-Dez, Vitória, 2015.

MAGENDZO, A. K. **Educación em derechos humanos: um desafio para los docentes de hoy**. Santiago de Chile: Lom, 2006.

MATTOS, M. B. De Junho de 2013 a Junho de 2015: elementos para uma análise da (crítica) conjuntura brasileira. In: DEMIER, F.; HOEVELER, R. **A Onda Conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

MELO, D. B. A direita ganha as ruas: elementos para o estudo das raízes ideológicas da direita brasileira. In: DEMIER, F.; HOEVELER, R. (Org.). **A Onda Conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. p. 67-76.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” a “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, F. C. S. Águas Lindas: reinterpretando a sua história por meio de imagens. **Anais do II Congresso Internacional de História da UFG/Jataí**. Jataí: UFG, 2011.

NEVES, A. V. **Cultura política e democracia participativa: um estudo sobre o orçamento participativo**. Rio de Janeiro: Editora Gramma, 2008.

NEVES, L. M. A Sociedade Civil como Espaço Estratégico de Difusão da Nova Hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org) **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

PEREIRA, A. **Ditadura e repressão: o autoritarismo e o estado de direito no Brasil, no Chile e na Argentina**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

PEREIRA-PEREIRA, P. A. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI et al. (org.) **Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas**. São Paulo, Ed. Cortez, 2008.

PEREIRA-PEREIRA, P. A. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PEREIRA, C. P. **Proteção social no capitalismo: crítica a teorias e ideologias conflitantes**. São Paulo: Cortez, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

REAL, D. C. V. **Primavera secundarista**: engajamento estudantil nas ocupações de Vitória – ES em 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

RUIZ, J.L.S. **Direitos humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

SACAVINO, S. B. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli, 2009.

SAID, A. M. Crise orgânica e luta de classes hoje. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 1, p. 1-10, 2016.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, Junho, 1997.

SECCO, L. El golpe de abril de 2016. **Revista Política Latinoamericana**, v. 2, p. 2, 2016.

SOUSA, N. H. B. Retrospectiva histórica e concepção de educação em direitos humanos. *In*: PULINO, L.H.C. et al. (Orgs). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

SOUZA, A. B; MELLO, M. Elementos definidores de negação de realidade: o exemplo de Águas Lindas de Goiás. **Anais do Seminário Internacional de Arquitetura, Tecnologia e Projeto**. Goiânia: UEG, 2014.

UBES. Ao ocupar mais de mil escolas pelo país, estudantes fizeram desabrochar uma nova forma de reivindicação, transformaram a escola e também as suas próprias vidas. 21, dezembro, 2017. Disponível em <<https://ubes.org.br/2017/os-frutos-da-primavera-secundarista/>>. Acesso em: 21 de abril de 2020.

UBES. Retrospectiva: relembre as grandes vitórias da Primavera Secundarista. 22, dezembro de 2016. Disponível em <<https://ubes.org.br/2016/retrospectiva-relembre-as-grandes-vitorias-da-primavera-secundarista/>>. Acesso em 20 de abril de 2020.

VAZ, A. F. Notas sobre a relação teoria e prática em Antonio Gramsci e Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. **Revista Perspectiva**, v. 20, n. 02, p. 425-442, Florianópolis, jul./dez. 2002.

VIOLA, S. E. A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. SILVA, A. M. M. *In*: TAVARES, C. (org.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. 5ª ed. Campinas: UniCamp, 2016.

APÊNDICE A – Questionário

Prezado(a) egresso(a) do IFG/Águas Lindas,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de doutorado intitulada “A formação de sujeitos de direitos a partir da ocupação de 2016: as vozes dos estudantes do IFG/Águas Lindas”, que tem como objetivo compreender o processo de formação dos sujeitos de direitos com base na experiência dos estudantes de Águas Lindas de Goiás, matriculados nos cursos de tempo integral do IFG em 2016.

A pesquisa é realizada pela Profa. Maraisa Bezerra Lessa, docente de Sociologia no IFG/Águas Lindas, sob a orientação da Profa. Dra. Nair Heloísa de Sousa Bicalho, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Política Social, do Departamento de Serviço Social, na Universidade de Brasília.

Este questionário pretende mapear os perfis socioeconômico e cultural dos estudantes, relacionando-os com as suas percepções sobre a ocupação estudantil e os direitos humanos. Ao respondê-lo, você permitirá que a pesquisadora exponha as informações coletadas na tese, na publicação de artigos, apresentação de seminários e similares. Os dados pessoais (nome, endereço, telefone, e-mail, entre outros) serão mantidos em anonimato e as informações produzidas serão de uso confidencial.

Você poderá, sem qualquer prejuízo, recusar-se a responder este questionário. Em qualquer tempo, poderá solicitar maiores informações sobre a pesquisa, pelo e-mail (maraisa.lessa@ifg.edu.br) e/ou telefone (61-9***227**) da pesquisadora.

A sua participação é muito importante para minha pesquisa, pois por meio dela a pesquisadora poderá dar vazão às vozes dos estudantes presentes no IFG/Águas Lindas em 2016, sem distinção de religião, raça, cor, gênero, orientação sexual e/ou posicionamento político.

Feitos os esclarecimentos, ao responder este questionário, você está concordando em ser partícipe da pesquisa.

Desde já, agradeço a sua atenção e me coloco à disposição para esclarecimentos.

Maraisa Bezerra Lessa
Pesquisadora responsável

**PERFIL SOCIAL, ECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES EGRESSOS
DO IFG ÁGUAS LINDAS (GO)**

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome:

E-mail:

Curso:

Ano de ingresso:

I – DADOS PESSOAIS E FAMILIARES

1. Qual a sua idade?

- 1.1. () Até 18 anos
- 1.2. () De 19 a 21 anos
- 1.3. () De 22 a 24 anos
- 1.4. () Mais de 25 anos
- 1.5. () Sem resposta/Não sabe

2. Quanto à sua cor/raça, você se reconhece como:

- 2.1. () Negro
- 2.2. () Branco
- 2.3. () Amarelo
- 2.4. () Indígena
- 2.5. () Outro. Qual?
- 2.6. () Sem resposta/Não sabe

3. Quanto à identidade de gênero, você se reconhece como:

- 3.1. () Cisgênero
- 3.2. () Transgênero
- 3.3. () Transexual
- 3.4. () Travesti
- 3.5. () Outro. Qual?
- 3.6. () Sem resposta/Não sabe

4. Quanto à orientação sexual, você se reconhece como:

- 4.1. () Heterossexual

- 4.2. () Homossexual
- 4.3. () Bissexual
- 4.4. () Assexuado
- 4.5. () Outro. Qual?
- 4.6. () Sem resposta/Não sabe

5. Quanto à sua religião, você se reconhece como:

- 5.1. () Católico
- 5.2. () Protestante
- 5.3. () Espírita
- 5.4. () Umbandista
- 5.5. () Candomblecista
- 5.6. () Outra. Qual?
- 5.7. () Não tem religião
- 5.8. () Sem resposta/Não sabe

6. Você frequenta ou frequentou alguma igreja ou comunidade religiosa desde que entrou para o IFG?

- 6.1. () Sim
- 6.2. () Não

Se sim:

Qual(is) os nomes da(s) igreja(s) ou comunidade(s) religiosa(s) que você frequenta ou frequentou desde que entrou para o IFG? _____

Com que frequência você frequenta?

- a) () Diariamente
- b) () Semanalmente
- c) () Quinzenalmente
- d) () Mensalmente
- e) () Anualmente
- f) () Outro. Qual?
- g) () Sem resposta/Não sabe

7. Qual é a faixa de renda da sua família?

- 7.1. () Até 1 salário mínimo (Até R\$ 1.045,00)
- 7.2. () De 1 a 2 salários mínimos (Até R\$ 2.090,00)
- 7.3. () De 2 a 4 salários mínimos (Até R\$ 4.180,00)
- 7.4. () Acima de 4 salários mínimos (Mais de R\$ 4.180,00)

7.5. () Não possuímos renda familiar

7.6. () Sem resposta/não sabe

8. Assinale os auxílios financeiros e/ou programas sociais que você e/ou sua família são ou foram beneficiários:

8.1. () Bolsa Família

8.2. () Benefício de Prestação Continuada (BPC)

8.3. () Auxílio Alimentação do IFG

8.4. () Auxílio Transporte do IFG

8.5. () Auxílio Permanência do IFG

8.6. () Auxílio Emergencial

8.7. () Outro: Qual? _____

8.8. () Nunca fomos beneficiários de programas sociais

8.9. () Sem resposta/Não sabe

9. Em que setor de atividade econômica trabalha o/a principal responsável pela sua casa?

9.1. () Agricultura ou pecuária

9.2. () Construção civil

9.3. () Comércio

9.4. () Serviço público do governo federal, estadual ou municipal

9.5. () Trabalhador autônomo (pintor, encanador, vendedor, ambulante, faxineira, jardineiro etc.)

9.6. () Trabalho doméstico (mensalista)

9.7. () Desempregado/a

9.8. () Outro. Qual? _____

9.9. () Sem resposta/Não sabe

II. DIREITOS

10. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 10 de dezembro de 1948 pela Organização das Nações Unidas, proclama que todos os seres humanos nascem livres e iguais em igualdade e direitos. Você concorda com esta afirmação?

10.1. () Sim

10.2. () Não

10.3. Por que? _____

11. A Constituição Federal de 1988 estabelece a promoção do bem de todos (as) sem discriminação de origem, raça/cor, sexo, idade, religião, entre outros. Você concorda com esta afirmação?

11.1. Sim

11.2. Não

11.3. Por que? _____

12. As crianças e os adolescentes têm seus direitos garantidos no Brasil?

12.1. Sim

12.2. Não

12.3. Por que?

13. Você conhece o Estatuto da Criança e do Adolescente?

13.1. Sim

13.2. Não

Se sim, assinale a(s) alternativa(s) que você considera certa(s):

a) O Estatuto da Criança e do Adolescente defende bandidos.

b) A escola é um direito da criança e do adolescente.

c) A criança e o adolescente têm direito a expressar sua opinião.

d) O Estatuto da Criança e do Adolescente permite castigo.

e) A criança e o adolescente têm prioridade no atendimento e direito à proteção integral.

f) Outra. Qual? _____

c) As mulheres têm seus direitos garantidos no Brasil?

16.1. Sim

16.2. Não

16.3. Por que? _____

17. Você tem conhecimento da Lei Maria da Penha?

17.1. Sim

17.2. Não

Se sim, assinale a(s) alternativa(s) referentes à Lei Maria da Penha que você considera certa(s):

a) A lei visa alterar o comportamento violento masculino.

b) A lei pune o homem agressor.

c) A lei também trata da prevenção da violência contra a mulher.

d) A lei garante credibilidade às mulheres que realizam denúncias de violências

e) Outra: Qual? _____

18. Os negros têm seus direitos garantidos no Brasil?

18.1. () Sim

18.2. () Não

18.3. Por que? _____

19. Você conhece o Estatuto da Igualdade Racial?

19.1. () Sim

19.2. () Não

Se sim, escolha a(s) alternativa(s) referente(s) ao Estatuto da Igualdade Racial que você considera certa(s):

a) () O Estatuto da Igualdade Racial tem como objetivo o combate ao racismo e às desigualdades raciais mediante a busca da igualdade de oportunidades.

b) () O Estatuto da Igualdade Racial prevê que os estudantes negros poderão entrar na universidade mesmo que não alcancem a nota mínima ou de corte.

c) () O Estatuto da Igualdade Racial prevê a adoção de políticas de ação afirmativa em favor da população negra.

d) () O Estatuto da Igualdade Racial determina que os estudantes brancos devem ceder suas vagas aos estudantes negros.

e) () O Estatuto da Igualdade Racial cria a obrigatoriedade do ensino da história geral da África e da história da população negra no Brasil em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio.

f) () Outra. Qual? _____

20. A população LGBTQIA+ têm seus direitos garantidos no Brasil?

20.1. () Sim

20.2. () Não

20.3. () Por que? _____

21. Você tem conhecimento dos direitos da população LGBTQIA+ reconhecidos pelo Supremo Tribunal Federal (STF) do Brasil?

21.1. () Sim

21.2. () Não

22. Se sim, assinale a(s) alternativa(s) referente(s) aos direitos reconhecidos para a população LGBTQIA+ pelo Supremo Tribunal Superior (STF):

22.1. () O STF reconhece a igualdade do casamento heterossexual e homossexual.

22.2. () A LGBTfobia é crime.

22.3. () O reconhecimento de direitos LGBTQIA+ destrói a família.

22.4. () Os casais homossexuais podem adotar crianças ou jovens.

22.5. () O HIV/AIDS é um castigo de Deus para os homossexuais.

22.6. () Outra: Qual? _____

III – OCUPAÇÃO DO IFG / ÁGUAS LINDAS

23. Antes de entrar no IFG, você estudou:

23.1. () Sempre em escola pública

23.2. () A maior parte da vida em escola pública

23.3. () Sempre em escola particular

23.4. () A maior parte da vida em escola particular

23.5. () Outra. Qual? _____

24. Antes da ocupação do IFG Águas Lindas em outubro 2016 você já havia participado de alguma manifestação de rua?

24.1. () Sim

24.2. () Não

24.3. Por que? _____

Se sim: Qual (is)? _____

25. Antes da ocupação do IFG Águas Lindas em outubro de 2016 você já tinha participado de algum grêmio, coletivo, movimento ou rede social?

25.1. () Sim

25.2. () Não

25.3. Por que?

Se sim: Qual (is)? _____

26. Você participa ou já participou do movimento estudantil?

26.1. () Sim

26.2. () Não

26.3. Por que?

Se sim: Em qual instituição de ensino? _____

27. Você participou da ocupação do IFG Águas Lindas em outubro de 2016?

27.1. () Sim

27.2. () Não

27.3. Por que?

Se sim: Qual foi a intensidade da sua participação?

- a) () Integral (durante todo o tempo da ocupação).
 b) () Parcial (metade do tempo da ocupação).

Se parcial, assinale a alternativa que melhor explique a sua participação:

- a) () Participei somente durante o dia porque meus pais não deixavam dormir no campus.
 b) () Participei somente durante o dia porque meus pais não sabiam que a escola estava ocupada, pois se soubessem não me deixariam participar.
 c) () Participei somente no começo da ocupação porque com o tempo fui me desiludindo com o movimento.
 d) () Pontual (apenas em alguns eventos do meu interesse).
 e) () Outro. Qual?

28. Você apoiou a ocupação do IFG Águas Lindas em outubro de 2016?

- 28.1. () Sim
 28.2. () Não
 28.3. Por que? _____

Se sim, como foi seu apoio ao movimento da ocupação?

- a) () Apoio a todas as deliberações e ações programadas.
 b) () Apoio a parte das deliberações e ações programadas.
 c) () Apoio distante sem participar das deliberações e ações programadas.
 Por que? _____

29. Assinale as alternativas que correspondem à sua avaliação da ocupação do IFG Águas Lindas em 2016.

- 29.1. () A ocupação foi uma decisão estudantil, deliberada pela maioria dos estudantes em assembleia, para a garantia do direito à educação pública e de qualidade.
 29.2. () A ocupação foi uma decisão deliberada pelos poucos estudantes que participavam das assembleias e feriu o direito à educação da maioria dos estudantes do campus.
 29.3. () A ocupação foi bem planejada e organizada do começo ao fim.
 29.4. () A ocupação começou bem planejada e organizada, mas com o tempo foi se desorganizando em virtude do longo período de tempo e/ou da presença de pessoas de fora da escola.
 29.5. () A ocupação possibilitou a discussão e o aprendizado sobre temas de interesse da juventude.

- 29.6. () A ocupação foi uma bagunça, pois foi realizada por estudantes baderneiros e desinteressados que não participavam das aulas.
- 29.7. () A ocupação ampliou a compreensão dos estudantes sobre seus direitos.
- 29.8. () A ocupação foi realizada por estudantes que eram contrários às medidas do governo Temer porque foram manipulados pelos esquerdistas.
- 29.9. () A ocupação favoreceu a criatividade dos estudantes e a organização de eventos culturais comprometidos com os direitos humanos.
- 29.10. () A ocupação não respeitou os direitos dos estudantes que eram contra.
- 29.11. () A ocupação permitiu ampliar o conhecimento da importância de um ensino médio público, gratuito, de qualidade com formação para a democracia
- 29.12. () A ocupação sofreu pressão de autoridades policiais, do judiciário, do poder público local e/ou de algumas famílias para ser finalizada
- 29.13. () A ocupação ajudou os moradores de Águas Lindas a compreender o congelamento de recursos da educação brasileira feito pelo governo Temer.
- 29.14. () A ocupação não resultou em nenhuma conquista para os estudantes.
- 29.15. () A ocupação permitiu articular os interesses dos estudantes sobre temas femininos.
- 29.16. () A ocupação contribuiu para que muitos estudantes reconhecessem e aceitassem sua sexualidade.
- 29.17. () A ocupação permitiu o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos de direitos, pois no coletivo passaram a compreender melhor uma série de violações de direitos que a juventude moradora da periferia sofre, principalmente as mulheres, os negros e a população LGBTQIA+.
- 29.18. () A ocupação aprofundou os conhecimentos em relação aos problemas sociais e a empatia em relação aos colegas, fortalecendo o espírito de luta pela garantia dos direitos da classe trabalhadora e das minorias.
- 29.19. () A ocupação criou hostilidade entre os membros da comunidade escolar (estudantes, professores, direção, funcionários e pais) .
- 29.20. () A ocupação acirrou as disputas ideológicas existentes no campus, pois uma parcela da comunidade escolar apoiou o movimento e outra não, o que gerou, inclusive, perseguições por parte de alguns servidores aos estudantes.
- 29.21. () A ocupação passou por episódios de furtos, roubos e depredação do patrimônio porque os movimentos sociais são realizados por pessoas de natureza criminosa que gostam de depredar o patrimônio público.

29.22. () A ocupação passou por episódios de furtos, roubos e/ou depredação do patrimônio em virtude de boicotes ao movimento, brigas de gangue e/ou a situação de vulnerabilidade social da comunidade.

29.23. () A ocupação atrasou o ano letivo e trouxe muitos prejuízos para a aprendizagem dos estudantes.

29.24. () A ocupação atrasou o ano letivo, mas os estudantes que participaram adquiriram conhecimentos que vão levarão por toda a vida e ano letivo nenhum pode proporcionar.

29.25. () A única conquista da ocupação para os estudantes foi a melhoria da escola.

29.26. () A melhoria da escola foi uma das conquistas da ocupação, mas a principal delas foi a politização dos estudantes em relação aos direitos humanos.

30. Atualmente, você está matriculado em algum curso de nível superior?

30.1. () Sim

30.2. () Não

Se sim:

a) Qual o nome do curso?

b) Qual o nome da instituição? _____

Se não: Por que? _____

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) egresso do IFG/Águas Lindas,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado intitulada “A formação de sujeitos de direitos a partir da ocupação de 2016: as vozes dos estudantes do IFG/Águas Lindas” que tem como objetivo compreender o processo de formação dos sujeitos de direitos com base na experiência dos estudantes de Águas Lindas de Goiás, que estavam matriculados nos cursos de tempo integral do IFG em 2016.

A pesquisa é realizada pela Profa. Maraisa Bezerra Lessa, docente de Sociologia no IFG/Águas Lindas, sob a orientação da Profa. Dra. Nair Heloísa de Sousa Bicalho, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Política Social, do Departamento de Serviço Social, na Universidade de Brasília – UnB.

A entrevista pretende reconstruir a história da história da ocupação do IFG Águas Lindas, ouvindo estudantes que apoiaram e não apoiaram o movimento estudantil, participaram e não participaram da ocupação, de modo a dar voz a heterogeneidade de percepções sobre ela. Além disso, em um segundo momento, pretende conhecer as suas percepções sobre os direitos humanos e as principais experiências de vida que levaram a elas.

A sua participação se dará em responder à pesquisadora responsável por meio do Google Meet. Garantimos seu anonimato e sigilo e não colocaremos seu nome na entrevista que será direcionado por um roteiro com questões abertas.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa relacionam-se à possibilidade de desconforto emocional decorrente da lembrança de situações vivenciadas no ambiente escolar do IFG Águas Lindas. Caso isso porventura aconteça, a entrevista será interrompida imediatamente a fim de garantir a assistência imediata e integral ao participante.

Em relação aos benefícios, esclarecemos que você não receberá nenhuma recompensa por aceitar participar da pesquisa. Você ajudará na discussão acadêmica sobre a formação do sujeito de direitos e a educação em direitos humanos, por meio da educação formal, não formal e informal.

Caso, para participar desta pesquisa, você tenha algum gasto financeiro excedente com Internet, pacote de dados do celular, tinta de impressora ou folha de papel para impressão desse TCLE,

a pesquisadora responsável ressarcirá o valor gasto integralmente, de modo que a sua participação não lhe traga nenhum tipo de prejuízo financeiro.

Você pode se recusar a responder qualquer pergunta que lhe traga constrangimento, podendo desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não receberá ajuda financeira. A sua participação é voluntária. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você deverá buscar ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados, de forma pública, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Campus Águas Lindas, podendo ser publicados em meio acadêmico/científico. Os dados e materiais ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos. Decorrido esse tempo, serão destruídos.

Para que você tome conhecimento dos resultados da pesquisa, solicitamos que nos informe seu endereço de e-mail. A pesquisadora responsável pela pesquisa, Maraisa Bezerra Lessa, se responsabiliza pelo envio dos resultados a todos os participantes da pesquisa.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por gentileza, telefone para Maraisa Bezerra Lessa, no telefone (61) 981322792, disponível inclusive para ligação a cobrar. Também poderá entrar em contato pelo e-mail: maraisa.lessa@ifg.edu.br.

Caso concorde em participar, solicitamos a gentileza de imprimir duas cópias deste documento, rubricar todas as páginas e assinar ao final do documento a próprio punho. Pedimos que *escaneie* e envie apenas uma via para o e-mail da pesquisadora responsável (maraisa.lessa@ifg.edu.br), pois a outra deverá ficar em suas mãos.

Em virtude da necessidade de distanciamento social da pandemia, caso prefira, fique à vontade para guardar a sua versão do termo assinado no seu computador e enviar minha versão com assinatura eletrônica. Esclarecemos ainda que eventuais custos desse processo de obtenção de TCLE será ressarcido pelo pesquisador responsável, de modo a não haver qualquer prejuízo para o participante.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, inscrito(a) sob o RG/CPF....., e-mail , abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A formação de sujeitos de direitos a partir da ocupação de 2016: as vozes dos estudantes do IFG/Águas Lindas”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisador(a) responsável *Maraisa Bezerra Lessa* sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Estou ciente que, ao aceitar o convite para participar dessa entrevista, permito que a pesquisadora responsável exponha as informações coletadas na tese, na publicação de artigos e eventos de natureza científica. Os dados pessoais (nome, endereço, telefone, e-mail, entre outros) serão mantidos em anonimato, de modo que em hipótese as informações produzidas serão atreladas publicamente ao seu nome.

Declaro, portanto, que concordo com a minha participação na pesquisa descrita acima;

Brasília, 04 de junho de 2021.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

1. Conte sobre a história da ocupação. Caso não tenha participado, fale a suas memórias sobre ela.
2. O que você entende por direitos humanos?
3. Como você vê a questão dos direitos humanos em Águas Lindas de Goiás?
4. Como você vê a questão dos direitos humanos das mulheres em Águas Lindas de Goiás?
5. Como você vê a questão dos direitos humanos da população negra em Águas Lindas de Goiás?
6. Como você vê a questão dos direitos humanos da população LGBTQIA+ em Águas Lindas de Goiás?
7. Como você vê a questão dos direitos humanos da população pobre em Águas Lindas de Goiás?
8. Quais seriam as estratégias de enfrentamento para a melhoria da garantia dos direitos dessas populações?
9. Quais foram as experiências e instituições que contribuíram para essa percepção de mundo?
10. Qual foi a importância do IFG para esta percepção de mundo?
11. E a ocupação, trouxe alguma contribuição para esta sua percepção de mundo?
12. O que você entende por cidadania?
13. Conte a história da ocupação (a sua versão e memórias dos fatos)