

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Matheus Rodrigues Moreira

OCUPA UFMG 2016:
A EXPERIÊNCIA DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL E A CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS DA DOCÊNCIA

Belo Horizonte

2023

Matheus Rodrigues Moreira

**OCUPA UFMG 2016: A EXPERIÊNCIA DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL E A
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa Docência: Processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas;

Orientador: José Ângelo Gariglio

Belo Horizonte

2023

M838o
T

Moreira, Matheus Rodrigues, 1993-
Ocupa UFMG 2016 [manuscrito] : a experiência da ocupação
estudantil e a construção de sentidos da docência / Matheus Rodrigues
Moreira. -- Belo Horizonte, 2023.
152 p. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientador: José Ângelo Gariglio.
Bibliografia: f. 145-151.
Apêndice: f. 152.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses.
3. Movimentos estudantis -- Teses. 4. Movimentos sociais -- Teses.
5. Estudantes universitários -- Atividades Políticas -- Teses.
6. Professores -- Formação -- Aspectos políticos -- Teses.
I. Título. II. Gariglio, José Ângelo. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.8432

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO

MATHEUS RODRIGUES MOREIRA

Realizou-se, no dia 01 de setembro de 2023, às 14:00 horas, na sala da Congregação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1516ª defesa de dissertação, intitulada *OCUPA UFMG 2016: A EXPERIÊNCIA DA OCUPAÇÃO ESTUDANTIL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA DOCÊNCIA*, apresentada por MATHEUS RODRIGUES MOREIRA, número de registro 2020658741, graduado no curso de GEOGRAFIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). José Angelo Gariglio - Orientador (UFMG), Prof(a). Fernando Conde Veiga (UFV), Prof(a). Maria José Batista Pinto Flores (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: Aprovada. A banca destacou a contribuição da dissertação para o avanço da reflexão sobre os sentidos da docência. A banca indicou que o trabalho seja publicado em periódicos da área e em capítulos de livro.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 01 de setembro de 2023.

Prof(a). José Angelo Gariglio (Doutor)

Prof(a). Fernando Conde Veiga (Doutor)

Prof(a). Maria José Batista Pinto Flores (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Jose Angelo Gariglio, Servidor(a)**, em 06/09/2023, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Jose Batista Pinto Flores, Professora do Magistério Superior**, em 13/09/2023, às 21:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Conde Veiga, Usuário Externo**, em 13/09/2023, às 22:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2606799** e o código CRC **A86A64BA**.

Referência: Processo nº 23072.254668/2023-21

SEI nº 2606799

Às gentes ocupantes.

AGRADECIMENTOS

A todos os cigarros, canecas de café e comprimidos de venenose, por me darem o ânimo e disposição para finalizar a escrita deste texto.

À minha mãe Lina, pela delicadeza e cuidado em todos os momentos em que esta pesquisa foi um fardo.

A minha grande amiga e colega de profissão Ana Luiza, por sua sensibilidade em acolher minhas queixas, lágrimas e meus delírios pedagógicos durante este tempo de pesquisa.

Ao meu orientador José Ângelo Gariglio, pela paciência e insistência e por me formar ao longo do percurso do mestrado.

Aos professores da Faculdade de Educação da UFMG, em especial Júlio Emílio Diniz-Pereira e Álida Angélica Leal, pelas contribuições dadas ao projeto de pesquisa que fundamenta essa dissertação.

Ao Grupo de Pesquisa em Geografia Humanista, do IGC-UFMG, de maneira particular à Aline, Ivo, Virgínia e Juliana, pela leitura atenciosa de vários fragmentos que formam o texto desta dissertação e por todas as inspirações teóricas que desafiavam a rigidez tediosa da ciência moderna.

Aos colegas da linha de pesquisa, Docência: Processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas, pela companhia fortificadora, ainda que pela tela de um computador.

Aos meus colegas da Escola Municipal Professora Ana Guedes e da Escola Municipal Eli Horta Costa, por contribuírem de diferentes maneiras para que eu tivesse tempo e força para concluir a escrita desta dissertação. Em particular Elaine, Clara, João, Roberth, Bárbara, Fabrício, Magnum, Carina, Neida, Thaís, Juliana e Rubens.

Aos queridos professores e professoras que aceitaram participar desta pesquisa.

À Capes, pelo cumprimento de sua obrigação em financiar, ainda que exiguamente, essa pesquisa de mestrado.

O mundo não é feito apenas de realidade. Se o mundo fosse feito de realidade, seria um mundo repetitivo, inócuo, burro. Ele pode ser dirigido burramente, está sendo dirigido burramente. Mas nada que nos faça ver que isso não é obrigatório e que ainda há as possibilidades que não são a realidade.

Milton Santos

RESUMO

Além de um espaço de luta e ação social orientada para inserção na macropolítica brasileira, as ocupações estudantis de 2016 provocaram a criação de tempos e espaços outros para as instituições de educação, gerando impactos na formação de saberes sobre educação e política naqueles que participaram deste movimento. De maneira especial, temos a participação dos estudantes de licenciaturas, que, em seus processos de formação docente, se inseriram e construíram as ocupações. Por essa razão, é possível concebê-las como espaços alternativos de formação docente, uma vez que trouxeram impactos nas subjetividades dos sujeitos dos professores que ocuparam a Universidade, orientadas na produção de práticas, metodologias e currículos que politizaram a educação e transformaram as diferentes significações que traziam sobre a docência. Essa dissertação buscou mapear as subjetividades a partir da identificação dos sentidos de docência apreendidos pelos professores e professoras, que participaram das ocupações da UFMG enquanto licenciandos. A metodologia utilizada para a construção da pesquisa foi a entrevista semiestruturada e os núcleos de significação. A partir disso, verificou que as ocupações trouxeram impactos na concepção de docência dos professores, de forma especial, em relação à política, ao trabalho com as juventudes e a constituição de uma humana docência.

Palavras-Chave: Ocupações-estudantis; sentidos da docência; formação de professores; educação e movimentos sociais

ABSTRACT

Beyond being just arenas for activism and social action aimed at integration into Brazilian national politics, the student occupations of 2016 incited the emergence of new temporal and spatial dimensions within educational institutions. This, in turn, led to profound impacts on the acquisition of knowledge about education and politics for those involved in this movement. Notably, education major students took part actively, immersing themselves in and contributing to these occupations while in the midst of their teacher training processes. For this reason, it's conceivable to regard these occupations as unconventional spaces for teacher training, as they instigated transformative changes in the outlook of the participating educators who took control of the University. These changes were geared towards the development of practices, methodologies, and curricula that infused education with political awareness and reshaped the various perceptions they held about teaching. This dissertation sought to map these changes in perspective by identifying the notions of teaching apprehended by the teachers who participated in the UFMG occupations as education majors. The research methodology employed semi-structured interviews and core themes for analysis. Through this approach, it became evident that the occupations exerted considerable influence on the teachers' conception of teaching, particularly concerning politics, engaging with youth, and cultivating a more humanistic approach to pedagogy.

Keywords: Student occupations; Meanings of Teaching; Teacher Education; Education and Social Movements

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. #OCUPATUDO - Ocupações Secundaristas/Universitárias (2016).....	31
Figura 02. Ato contra a Reforma do Ensino Médio em Curitiba, PR, 2016.....	34
Figura 03. Ato contra a Reforma do Ensino Médio em Curitiba, PR, 2016	34
Figura 04. Ocupação da FaE - UFMG, 2016	39
Figura 05. Ocupação da FAFICH e da ECI da UFMG, 2016	39
Figura 06. Ocupação do IGC da UFMG, 2016	40
Figura 07. Ocupação do IGC da UFMG, 2016	40
Figura 08. Ocupação do IGC da UFMG, 2016	40
Figura 09. Ocupação do IGC da UFMG, 2016	40
Figura 10. Ocupação da FaE da UFMG, 2016.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
EBA – Escola de Belas Artes
EC – Emenda Constitucional
ECI – Escola de Ciências da Informação
FACE – Faculdade de Ciências Econômicas
FaE – Faculdade de Educação
FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
ICB – Instituto de Ciências Biológicas
IGC – Instituto de Geociências
MP – Medida Provisória
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PL – Projeto de Lei
PT – Partido dos Trabalhadores
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
POLÍTICAS E PEDAGOGIAS DO ESPAÇO OCUPADO.....	25
1. #OcupaTudo: Fragmentos das Ocupações Estudantis de 2016.....	26
2. Espaço e Educação	43
2.1. Espacialidade e mundanidade da educação	43
2.2. O Espaço público da educação	49
3. Espaços Alternativos de Formação Docente.....	53
SENTIDOS DA DOCÊNCIA - ENTRE A ÉTICA E A POLÍTICA.....	72
4. Sentidos da docência.....	72
4.1. Experiência e sentido	72
4.3. Saberes docentes: a experiência	80
4.4. Dos saberes docentes aos sentidos da docência.....	88
5. Docência e Política	96
FALAS DE DOCENTES OCUPANTES – CONSTRUÍDO SENTIDOS DA DOCÊNCIA 106	
6. Em busca dos sentidos – procedimentos de pesquisa.....	106
7. Sentidos da docência para os professores ocupantes	112
7.1. Juventudes	112
7.2. Docência Engajada	122
7.3. Pedagogia em espaços não escolares	135
7.4. Humana Docência.....	143
ENCERRAMENTO	147
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICES.....	158

INTRODUÇÃO

A escrita desta dissertação foi atravessada por diferentes fenômenos que impactaram este processo, e tornaram o terreno da pesquisa um território árido e estriado. Ao longo dos últimos três anos, questões de nível macropolíticas e sociais, assim como acontecimentos na escala pessoal, fizeram com que meus movimentos de investigação não mantivessem um sentido usual e imperturbado. De certo, os caminhos de uma pesquisa sempre são tomados pelos acontecimentos que transformam o mundo e a vida do pesquisador, fator que torna a cartografia-pesquisante sempre particular e orgânica para o sujeito que pesquisa.

A pandemia de COVID-19, que deflagrou a necessidade do isolamento social, provocou inúmeros problemas e complicações para o mundo, em especial, para os lugares marcados pela desigualdade social e pelo descaso dos poderes políticos na resolução destas complicações. Ora, é ignorante pensar que a pandemia nos uniu como sociedade, uma vez que as formas de manifestações da doença, e de seus impactos respondeu a maneira com que os diferentes territórios são historicamente organizados na hegemonia capitalista que orienta o mundo, diferente e desigual, baseado na exploração dos países e blocos centrais sobre os periféricos.

No Brasil, tanto a pandemia quanto o isolamento deixaram marcas perversas para a população. Entretanto, o problema principal não pode ser reduzido ao Covid-19, mas, sim, à maneira irresponsável e genocida com que foi tratado, de maneira especial, pelo governo Federal. A falta de políticas centralizadas de prevenção, controle e para lidar com o pandemia¹; o atraso intencional de aquisição de vacinas²; o desrespeito às pesquisas científicas e a insistências com métodos já descartados pelos centros de pesquisa em Saúde³; a debilidade de programas para lidar com os impactos econômicos, sociais e culturais provocaram, no Brasil, uma sobrecarga

¹ <https://jornal.usp.br/atualidades/pesquisa-identifica-estrategia-do-executivo-federal-em-atrapalhar-combate-a-pandemia/>

² <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/20/cpi-da-pandemia-principais-pontos-do-relatorio>

³ http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200018

do sistema único de saúde, a morte de mais de 693 mil brasileiros, assim como o aumento da pobreza⁴ e o retorno do país ao mapa da fome⁵⁶.

Não há, portanto, como não retomar este acontecimento para construir a escrita e as reflexões dispostas nesta dissertação, uma vez que o texto que aqui se inicia trata da relação entre política, ação social, espaço e educação. Ora, o mundo no qual iniciei minha pesquisa se transformou, e o Brasil amargou nesse período um projeto política integrável para o bem estar do povo. A níveis pessoais, a pandemia requisitou um afastamento das atividades cotidianas nas quais deveria me envolver para a construção das pesquisas. As entrevistas presenciais, as salas de aula da Faculdade de Educação, os movimentos políticos que marcam os espaços coletivos da UFMG, os tempos-espacos de conversas e trocas, de maneira especial na FaE, o espaço freiriano e o jardim Mandala, foram interditados. Todos os momentos e lugares perdidos pelo isolamento, todas as alegrias não compartilhadas, agora marcadas pela tristeza das perdas. As pessoas que faleceram de covid-19, por negligência do Estado; os colegas cuja elos foram perdidos; as verbas cortadas da Educação que impediram a continuidade de atividades e construção de novos espaços.

É espantoso comparar o estado em que se desenvolveu esta pesquisa com os tempos e espaço de seu objeto de estudo. Ainda que sob a égide de um golpe, e na esteira de um conjunto de ações políticas sucateadoras do Estado brasileiro, as ocupações constituíram um acontecimento de reconstrução das lutas estudantis, de uso e produção autônoma, popular e engajada dos territórios das instituições de educação, assim como um terreno fecundo para a produção de outros sentidos de mundo e novas utopias. A pesquisa carrega a complexidade do encontro de tempos distintos, e neste caso, se propõe a falar em utopias e esperança num mundo onde estes movimentos se viram obliterados.

Esta pesquisa, intitulada “*OCUPA UFMG: A experiência das ocupações estudantis e a construção de sentidos de docência*”, possui em seu cerne a busca pelos sentidos de docência que emergem dos processos de ocupação política dos espaços educativos. Trata-se, portanto,

⁴ <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pobreza-extrema-regiao-sobe-86-milhoes-2021-como-consequencia-aprofundamento-crise>

⁵ <https://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1953-fome-no-brasil-a-incerteza-da-comida-na-mesa-em-um-pais-assolado-pela-covid-19.html>

⁶ <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos>

de entender o espaço como central na discussão da produção de sentidos, na constituição da experiência e na construção do processo educativo de professores em formação ainda nas licenciaturas. São nos espaços de vida em que os sujeitos produzem o mundo, atravessados e, por vezes, condicionados, pelas diferentes estruturas de poder que exploram e oprimem os corpos. É a leitura e a escrita deste mundo que impacta os corpos das gentes, mas também é construído por eles.

Refletir sobre as Ocupações trouxe um conjunto de questionamentos iniciais. Seriam as Ocupações um movimento capaz de provocar a emancipação necessária para os oprimidos, que representam maior parte da população, frente às classes dominantes. Continham a potência de propor outras epistemologias, pedagogias e pressupostoséticos para a educação e a política? Afetaram as diferentes subjetividades dos sujeitos que dela participaram, em especial, aqueles que hoje ocupam as salas de aula como docentes?

Entendo que este movimento pode carregar a possibilidade da existência de espaços coletivos, lugares vibrantes de produção solidária de mundo. Mas quais caminhos ele constrói para que os sujeitos compreendam que é possível se constituir enquanto classe, educar uns aos outros, e produzir metodologias de encontro, diálogo, luta, partilha, radiantes de um desejo desejante de um mundo outro? Dessa forma, cabe analisar a possibilidade (e a maneira) desses lugares se constituírem como locus onde a esperança é verbo de movimentação e de luta em defesa de uma educação pública, gratuita, popular, democrática e socialmente referenciada.

A semente que provocou o início desta pesquisa parte, inclusive, de uma experiência pessoal participando da ocupação do prédio onde estudava na UFMG, em 2016, durante as lutas estudantis contra a EC-95, então denominada como PEC do Teto dos Gastos⁷, ou PEC do Fim do Mundo, e contra a Reforma do Ensino Médio. Naquele momento, ainda não havia tido relação direta com movimentos sociais, a não ser em manifestações partidárias nos períodos eleitorais. Portanto, as Ocupações foram essenciais para minha inserção na atuação política organizada e na construção coletiva de mundo, para além de minha prática enquanto eleitor na política representativa. cursava licenciatura em Geografia no Instituto de Geociências, mas durante o período ocupado, busquei participar de atividades, também, em outros prédios, especialmente na FaE e na FAFICH, lugares onde as discussões estavam alinhadas com aquilo

⁷ A proposta de Emenda a Constituição, enviada à Câmara dos Deputados com o nome de PEC-241, e posteriormente, PEC-55, durante tramitação no Senado Federal, consiste no estabelecimento de um regime fiscal que limita o aumento dos gastos públicos por 20 anos, corrigido pela inflação determinada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Para Analise da Silva (2018) a Emenda Constitucional impacta diretamente à educação pública, no que consiste a ampliação do acesso e permanência na educação básica e superior, valorização profissional das carreiras docentes e realização de novos concursos públicos para ocupar novas vagas criadas para o serviço público. Por essa razão, os movimentos sociais, em especial o movimento estudantil, denominou à de PEC do Fim do Mundo, uma vez que instituiu uma regressão das metas para a educação pública brasileira.

que buscava inicialmente, para além dos debates que circundam as lutas travadas pelas Ocupações: o Teto de Gastos, o Golpe de 2016, a Reforma Estudantil e o financiamento da educação pública brasileira. Então, sempre participava das rodas de conversa e atividades que traziam para o centro do debate a educação popular, a importância política das humanidades, a construção de uma universidade socialmente referenciada, assim como o sentido da minha formação, como professor de geografia, para o mundo que se organizava a partir daquele conjunto de acontecimentos.

Tratou-se de um período onde foram estabelecidas rotinas de luta, autogestão do espaço da universidade, de maneira particular dos prédios ocupados, assim como construções coletivas de formação, junto a membros da comunidade acadêmica e membros externos ligados a coletivos políticos, movimentos sociais, e a educação básica e superior. Em seu movimento, as ocupações universitárias criaram redes de apoio com as ocupações secundaristas espalhadas pelo município de Belo Horizonte, criando laços de solidariedade com estudantes da educação básica que se organizavam para travar a luta contra o desmonte da educação pública e ocupar suas escolas em consonância com seus desejos, inquietações, medos e histórias.

As horas gastas lavando banheiros e preparando refeições se uniam as reuniões de estratégia do movimento e em atos espalhados pelo campus, nas avenidas e nas escolas da educação básica. O medo da repressão policial se concretizava em meio a cenários de guerra criados dentro do próprio campus, com a investida militar contra os estudantes⁸ que se . Um emaranhado de situações compunha o mosaico de experiências que constituiu as Ocupações na UFMG, que ainda durante o período ocupado, foi palco de inibição por meio de membros da própria comunidade acadêmica contrários a ocupação dos prédios, o que expressa que a universidade não é um blocomonolítico, mas um território em disputa.

Como ocupante, a experiência trouxe pra mim uma virada política e formativa, tomando meu processo de formação docente como um movimento de construção política e de reflexão sobre os movimentos sociais e a atuação política organizada. Por isso, passei a buscar, em meu percurso acadêmico, aproximar-me das temáticas que pudessem dialogar com os saberes construídos a partir da experiência ocupante. Esse deslocamento me levou a atuar em projetos

⁸ A Universidade Federal de Minas Gerais tornou-se um campo de guerra no início de dezembro de 2016, quando a PM-MG, sob mando do governador Fernando Pimentel (PT), invadiu a Universidade numa investida violenta contra estudantes que ocupavam a UFMG e manifestavam na Portaria 01, na Avenida Presidente Antônio Carlos. A PM avançou e coagiu estudantes no prédio da Escola de Belas Artes, que também foi alvo de bombas de gás e balas de borracha.

de extensão que trabalhavam com movimentos agroecológicos e de educação ambiental na Região Metropolitana de Belo Horizonte, e a necessidade da Universidade Pública se *extensionar*, retomando seu lugar como coisa pública, como parte integral da sociedade onde se insere. Além disso, em meu trabalho de conclusão de curso, me debrucei sobre as ameaças e os desmontes sofridos pelas universidades públicas federais, em especial pela UFMG, a partir do golpe jurídico-parlamentar de 2016, assim como nas resistências que surgiram nesse território, de maneira particular, no papel do movimento estudantil na constituição de uma trincheira de luta na defesa da universidade pública, gratuita, popular e socialmente referenciada.

Estes movimentos, em especial de meu trabalho de conclusão de curso⁹, já apontavam o desejo expresso na realização desta pesquisa de mestrado: ouvir as outras gentes que participaram do processo de ocupação e saber de suas trajetórias, seus sentimentos quanto a esses processos, assim como os possíveis impactos deixados pela Ocupação em suas trajetórias políticas e de formação. A princípio, tomar minha experiência como ponta de lança para encontrar interlocutores, que pudessem fortalecer e tensionar todos os saberes e desejos que emergiram em minha vida devido a Ocupação. Posteriormente, tomando uma postura epistemológica mais rigorosa, dilatando essa experiência e questionando os outros participantes acerca do lugar da Ocupação em seus percursos formativos e no trabalho enquanto docentes.

Ambas discussões estão intrinsecamente ligadas aos tempos e espaços de minha trajetória como estudante e professor de Geografia em redes públicas na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Tal questão aproxima meu corpo da pesquisa, tornando a escrita, por vezes, um processo, também, autobiográfico. No entanto, essa relação tão próxima e, por vezes, sentimental, torna o ato de pesquisar um desafio de não permitir que minha experiência, e minhas reflexões anteriores tornem-se uma voz de comando, que oriente meu percurso para aquilo que trago enquanto respostas e sentidos sobre os fenômenos pesquisados. Minha voz enquanto pesquisador precisa ser para abrir os caminhos primeiros, e permitir que as rotas sejam traçadas a partir das vozes ocupantes que busquei para compor e falar neste texto.

As Ocupações estudantis de 2016 foram engendradas no contexto político de 2016, mas também são resultado de processos de lutas anteriores, especialmente do movimento secundarista. Em

⁹ MOREIRA, Matheus Rodrigues. UFMG sob estado de golpe: Resistências. Orientador: Célio Augusto da Cunha Horta. 2019. TCC (Graduação) – Licenciatura em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

2015, estados como Goiás, São Paulo e Paraná, viram suas escolas sendo ocupadas por estudantes do ensino médio, questionando os desmontes orquestrados pelos respectivos governos estaduais. No ano de 2016, não apenas as Universidades, mas escolas públicas e instituições federais de diversos estados foram tomadas por estudantes, que traziam suas demandas locais, mas também as lutas contra a PEC do Teto e contra a Reforma do Ensino Médio, que impactaram diretamente o cotidiano das escolas e suas formações.

De igual maneira, a inspiração da luta ultrapassa as fronteiras territoriais do Brasil, uma vez que as ocupações, tanto as secundaristas iniciadas em 2015, quanto as de 2016, tem como referência as lutas estudantis do Chile, em especial, as Ocupações de 2011 e *A revolta dos pinguins*, em 2005. Os estudantes chilenos traçaram estratégias de lutas diversas a fim de contestar as marcas do neoliberalismo pinochetiano, que permanecia latente no Chile, mesmo após quase duas décadas do fim da ditadura. De fato, é sabido que as heranças militares nos diferentes países latino-americanos permanecem à revelia dos protestos políticos, eleições de partidos progressistas e medidas estatais de reparação àqueles que tiveram seus direitos violados. Ditaduras que tiveram como marca a instauração do neoliberalismo na América Latina, em diferentes graus nos países que sofreram com a barbárie militar, é permanecerem reféns de políticas fundamentadas no Estado, ora mínimo para os programas sociais, ora forte para os conglomerados empresariais e para a burguesia. Não obstante, o neoliberalismo é o modelo econômico afim ao fascismo latino-americano, por sua opressão às camadas populares, aos movimentos sociais, ao uso ilegal da força para repressão popular, assim como, da destruição dos coletivos de luta e dos espaços de emancipação social, que, no Brasil, vinha se construindo nos ambientes educacionais, na educação básica e superior.

Enquanto especificidade, as ocupações de 2016 são marcadas pela unificação do movimento estudantil secundarista e universitário, tal com o alinhamento das principais pautas de luta, o alcance territorial das ocupações¹⁰, a construção de uma rede de ocupações e a presença massiva de estudantes da educação superior. Também, são construídas num momento excepcional da política brasileira, na qual a presidenta Dilma Vana Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, havia sido deposta por meio de um processo de impeachment. Contudo, devido à inconsistência das acusações e das declarações esdrúxulas de membros de partidos da direita política, apontando a necessidade de retirar a presidenta do poder para implementação de uma agenda

¹⁰ Contaram com ocupações (secundaristas e universitárias) 24 estados da federação, mais o Distrito Federal.

favorável à classe econômica dominante, forjaram um impeachment (fraudulento) para vestir um golpe.

Dilma, mesmo tendo feito um governo (como fizeram os governos petistas desde 2003) predominantemente voltado para os interesses do grande capital e de seus sócios brasileiros e, a partir de 2015, tendo adotado um programa de governo muito semelhante ao que foi apresentado (e derrotado) pelo candidato do PSDB em 2014, foi arrancada da presidência da República porque foi considerada incapaz de permanecer à frente dos interesses capitalistas que tanto serviu. (BRAZ, 2017, p. 87)

A legitimidade do impeachment é questionada uma vez que o pressuposto jurídico, as pedaladas fiscais, não configura ilegalidade, já que as “pedaladas” não são operações de crédito. Para assim serem caracterizadas, haveria a necessidade de um negócio jurídico bilateral (contrato), porém, no caso, são obrigações advindas das leis que regulamentam os benefícios sociais (SALES, 2017, p. 73). Quanto aos argumentos proferidos, especialmente, pelos deputados federais na votação na Câmara dos Deputados, no dia 17 de abril de 2016, compunham um show de cretinismo parlamentar, conforme acusa o professor Marcelo Braz (2017), amparado numa emblemática fala de Lenin “O Parlamento é uma fábrica de cretinos”. Um 17 de abril que marca, mais uma vez, o rompimento da democracia e do Estado democrático de direitos, tal qual o 17 de abril de 1996, quando 19 trabalhadores rurais sem terras foram assassinados em Eldorado dos Carajás. A votação do impeachment foi comandada pelos representantes da bancada BBB (Boi, Bala e Bíblia — latifundiários, empresários da indústria de armas e líderes evangélicos), mas que poderiam ser acrescidos mais dois B’s, o de bola, representando a cartolagem do futebol, e de banca, representando o sistema financeiro. Trata-se da atuação direta do capital no controle da economia, mas também na sociabilidade da política e da sociedade brasileira, uma vez que são sujeitos que representam valores reacionários e conservadores (BRAZ, 2017).

Não diferente, o cenário político instaurado em 2016 é resultado da necessidade de retomar o aprofundamento despudorado do neoliberalismo, cuja intensidade diminui ao longo dos governos progressistas de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), do Partido dos Trabalhadores. As primeiras medidas tomadas pelo presidente Michel Temer (2016-2018) foi o regime fiscal a partir da PEC dos gastos, de uma reforma educacional que prevê a diluição de disciplinas clássicas das ciências humanas, para a *hipertecnização* a partir de disciplinas orientadas pela ideologia da individualidade, do empreendedorismo, da resiliência trabalhista, assim como por uma maior vestibularização da educação básica.

Pensar as questões atreladas ao fortalecimento e reestruturação do neoliberalismo é essencial nesta pesquisa, junto às formas de produção dos sentidos de docência pelos licenciados, uma vez que as Ocupações se orientaram para questionar esse modelo político-econômico, seja na forma com que ele já se estruturava na educação pública brasileira, seja naquilo que vinha sendo proposto enquanto política pública para a educação. Este processo também deve ser lido a partir daquilo que o neoliberalismo provocou no pensamento educacional e no trabalho docente, através de modelos de avaliação e ranqueamento de profissionais, bônus adicionais para sucesso de ensino-aprendizagem individualizados, ‘autonomia’ descentralizada, burocratização do trabalho docente e sua fragilidade por meio da consolidação contratos temporários precariamente remunerados como *modus operandi* das relações trabalhistas, que colocam colegas em disputa por cargos. Tudo isso provoca uma despolitização da classe docente e um esfacelamento da solidariedade de classe, dificultando as lutas e a compreensão da docência como prática política.

Quando iniciei a escrita do projeto que deu origem a essa dissertação de mestrado, todos esses aspectos pululavam em minha mente, e entendia a necessidade de relacionar a experiência e seus saberes, a política, a formação e o trabalho docente, assim como a relação entre o espaço e educação, para construir minha pesquisa. A partir das leituras, das reflexões junto a colegas e professores nas aulas durante o ensino remoto, além das contribuições dadas pelo professor Júlio Emílio Diniz, parecerista do projeto submetido ao colegiado do PPGE - Fae/UFMG, defini a pesquisa a partir das seguintes chaves conceituais: **espaços alternativos de formação docente, sentidos de docência** e o **caráter ético-político da docência**. Essa definição reorientou os objetivos expostos inicialmente, alterados para melhor entender o fenômeno estudado, assim como deu espaço para que a metodologia tornasse mais adequada para responder às inquietações propostas e que surgiram ao longo do processo de pesquisa.

A pesquisa, portanto, visa construir respostas mais objetivas à seguinte pergunta norteadora: **“Qual impacto das ocupações na construção de sentidos de docência para os estudantes ocupantes de cursos de licenciatura da UFMG?”** Como desdobramento da questão central de pesquisa, o estudo tem como objetivo principal **compreender os sentidos de docência incorporados por estudantes de cursos de licenciatura que participaram das ocupações estudantis universitárias da UFMG**. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar as diferentes formas de participação dos licenciandos na organização das ocupações estudantis; entender a importância de espaços alternativos de formação docente para os percursos formativos dos sujeitos entrevistados; e apontar as intersecções entre a

formação na licenciatura e a vivida nas ocupações, a partir da centralidade da atuação política;

Para o desenvolvimento da investigação foi necessário pensar uma metodologia de pesquisa que pudesse acessar e compreender o conjunto de sentidos de docência gerados por meio da experiência social de imersão no movimento das ocupações da UFMG. A escolha pela pesquisa qualitativa surge da compreensão que o trabalho com os *sentidos* requer a busca pelas subjetividades, profundidade das experiências e narrativas dos sujeitos envolvidos. Com isso, os sujeitos de pesquisa aqui trabalhados são professores e professoras da educação básica que participaram das ocupações enquanto licenciandos e tiveram uma imersão longa neste processo, experienciando os diferentes aspectos constitutivos do espaço ocupado.

Para conseguir alcançar as sensibilidades, entende-se a entrevista semiestruturada como recurso primordial neste processo, uma vez que seu caráter mais flexível garante maior liberdade para expressão das subjetividades dos professores e professoras. Este recurso metodológico permite a elaboração de um roteiro inicial, capaz de garantir a apreensão de dados essenciais, assim como estabelecer uma relação mais organizada do tempo da entrevista, e das trocas e diálogos entre o pesquisador e o entrevistado. Foram então estabelecidas linhas gerais de discussão, mas sem perder as manifestações do imponderável, que surge à medida que o diálogo entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa é estabelecido. As perguntas, desse modo, foram construídas para contemplar três aspectos: o processo formativo na Universidade, a atuação e participação nas ocupações da UFMG, e o trabalho e trajetória enquanto docentes da educação básica.

A escolha dos sujeitos baseou-se na metodologia da bola de neve. Definindo, portanto, que os sujeitos da pesquisa serão professores e professoras da educação básica que participaram ativamente das ocupações enquanto licenciandos da UFMG, e atuam na educação básica pelo menos há um ano. Esse período é essencial para que os sujeitos já estabeleçam uma relação com o trabalho docente, suas singularidades, e pensem seu processo formativo ante a prática nas escolas. Partir daqueles que havia tido contato durante minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso, uma vez que todos haviam participado das ocupações da UFMG, e três deles cursaram cursos de licenciatura. Após isso, os professores e professoras entrevistadas indicaram novos participantes, até poder concluir em quatro participantes, de diferentes disciplinas: dois da Geografia, uma das Ciências Biológicas e um Pedagogia. A delimitação em quatro participantes é essencial para aprofundar na questão da constituição dos sentidos e

na percepção dos professores e professoras acerca da participação e impacto das ocupações em sua trajetória formativa e docente.

A análise das entrevistas foi feita a partir da metodologia dos núcleos de significações, cuja intenção busca identificar os sentidos e significados construídos pelos sujeitos em entrevistas diante a realidade vivida. Ainda que considere as subjetividades dos sujeitos, não exclui as condições materiais e sócio-históricas nas quais os sujeitos e os fenômenos estudados estão inseridos. Por essa razão, trata-se de uma metodologia de base histórico-dialética, construída a partir, principalmente, dos escritos de Vygotsky sobre sentido e significado. A escolha da metodologia foi crucial, também, para a composição teórica desta dissertação de mestrado, uma vez que a partir dela pude ter contato e maior proximidade com a teoria vygotskiana, e elaborar de maneira mais rigorosa a discussão sobre sentidos de docência. Neste trabalho, o conceito “sentidos de docência” é construído a partir da discussão dialética propostas por Vygotsky de sentido e significado, em diálogo com discussões sobre a relação entre subjetividade e as condições materiais sócio-históricas dos fenômenos. Além disso, ainda que pertença a outra matriz teórica, as formulações de Jorge Larrosa Bondía, acerca dos saberes das experiências, foram importantes detonadores de discussão sobre o conceito supracitado, uma vez que aponta a não individualidade da experiência, que é sempre orientada por aquilo que atravessa os sujeitos, não o que é gerado internamente de maneira personalizada.

Quanto à estrutura da dissertação, o texto foi dividido em três capítulos, além de Introdução e Conclusão. O primeiro capítulo, denominada **Espaço e educação**, trabalha a importância do espaço para a consumação do processo educativo, assim como a necessidade de pensar uma educação *lugarizada*, no qual os lugares devem ser lidos como essenciais na formação educacional dos sujeitos. Além disso, é aqui que apontamos a educação como processo de reconhecimento das gentes enquanto sujeitos no e do mundo, afetados pelas linhas de desigualdade que estruturam o mundo em que vivemos, e responsáveis pela construção deste mundo a partir da tomada de consciência sobre o mundo vivido. Por fim, é apresentada uma reflexão sobre os espaços alternativos de formação docente, discussão que vem se fortalecendo nas últimas décadas, principalmente a partir das experiências formativas dos movimentos sociais e dos sindicatos. Coube aqui pensar a dualidade entre espaços oficiais e espaços alternativos, e a forma com que os espaços alternativos de formação docente se constituem como espaços não hegemônicos para desenvolvimento da prática educativa.

A segunda parte, denominada de **Formação docente, entre a política e os sentidos da docência**, destinou-se, elaborar o conceito de sentidos de docência, buscando amparar na teoria vygotskiana acerca dos sentidos e significados, valorando a subjetividade como um campo de produção pessoal mas não individualizado, atrelado aos processos histórico-sociais nos quais os sujeitos estão envolvidos, de maneira especial, às questões que atravessam a docência, como solidariedade de classe, despolitização, a tutela de diferentes organismos e entidades, os saberes pedagógicos, assim como a condição política desta profissão.

Para a elaboração da discussão desta segunda sessão, foi essencial aproximar a escrita e a reflexão de autores ligados ao pensamento histórico-dialético, da pedagogia histórico-crítica e do marxismo, especialmente os pensadores Demerval Saviani, Florestan Fernandes e Henry Giroux.

A terceira parte, denominada **Trajetórias docentes ocupantes**, discute, de maneira verticalizada, os relatos dos professores e professoras acerca das ocupações estudantis e de seus impactos em suas trajetórias docentes. Para isso, construí a sessão a partir dos objetivos específicos já citados na introdução, onde primeiro, concentrou-se o esforço em entender a participação destes professores e professoras nas ocupações, assim como nas formas com que as Ocupações se constituem espaços alternativos de formação para estes sujeitos. Posteriormente, foi apontado quais sentidos de docência se constituíram ao longo deste processo, e as formas com que cada sujeito buscou para construir esses sentidos, assim como os impactos na trajetória e no trabalho docente.

Quanto a **Conclusão**, a empreitada principal, além de amarrar as questões apresentadas do texto da dissertação, em especial das questões levantadas pelos professores e professoras nas entrevistas, foi construir argumentos acerca da importância da universidade como um espaço potente de produção de espaços outros de formação docente, evidenciando as ocupações estudantis de 2016 como um lugar de produção de utopias no território universitário.

POLÍTICAS E PEDAGOGIAS DO ESPAÇO OCUPADO

As Ocupações Estudantis retomaram a espacialidade do ato educativo. A ação de ocupar traz, em sua gênese, a tomada do espaço na constituição de novos territórios, a partir da ação política daqueles que se dispõem a esta ação. Por essa razão, há de se pensar, inicialmente, os entrelaçamentos entre espaço, política e educação, e seus predicativos estabelecidos a partir das Ocupações Estudantis de 2016. Um movimento que cruza saberes da geografia, das ciências da educação e das ciências políticas.

Primeiro, me detenho em tratar as Ocupações Estudantis Universitárias de 2016, no subitem denominado *#OCUPATUDO: Fragmentos das Ocupações Estudantis de 2016*. Nele, entrecruzo os contextos políticos e sociais em que se estabelecem, assim como suas formas de organização dentro do espaço universitário, tornando-o um território de outras pedagogias e políticas de funcionamento. Esta compreensão surge a partir da reflexão da ação social dos movimentos sociais, da categoria *Ocupação*, assim como a busca dos fragmentos pedagógicos que tornaram o motor de ação e formação política dos ocupantes.

Após isso, busco discutir a relação entre *Espaço e Educação*, compreendendo que a educação não se desenvolve no vácuo, destituída da sociabilidade que estrutura o espaço onde acontece. Não há educação quando sua ação se organiza desprovida do entendimento das espacialidades dos sujeitos, dos lugares de ação e de vida de educando(a)s e educadores e dos territórios onde se inserem as instituições de ensino, seja da educação básica ou da educação superior. De igual maneira, discuto ainda a perspectiva da educação como um espaço público, inserido na construção e na formação política dos sujeitos.

Por fim, é trabalhado o conceito de *Espaços Alternativos de Formação Docente*. Este subitem tem por objetivo construir uma crítica à dualidade espaços oficiais X espaços alternativos, assim como discutir as produções teóricas e práticas educativas que se orientam em pensar construir outros espaços para a formação docente, seja pela relação ou pela ruptura com os espaços oficiais como a Universidade. Traz ainda reflexões sobre a presença dos movimentos sociais, e de maneira especial, as Ocupações, na constituição de novos espaços para a formação de professores e professoras. Para isso, é importante reconhecer o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na produção de pedagogias e espaços educativos que se inserem na constituição da luta social, e é recobrado como direito e central da formação daqueles e daquelas que participam do movimento.

1 - #OCUPATUDO: FRAGMENTOS DAS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS DE 2016

Dia 19 de outubro, acontecia a primeira ocupação permanente que paralisou as aulas do CAD I, da saúde e ciências biológicas. [...] No início, ninguém sabia se suportaria até o dia 13 de dezembro. Mas suportamos. Suportamos as bombas, o gás de pimenta, as balas de borracha. Vencemos o egoísmo e passamos a viver em comunidade. Nos apoiando uns nos outros, decidimos que é hora de reocupar outros espaços para a luta não morrer. [...] Seguiremos firmes no combate contra esse governo golpista. Sabemos que a nossa resistência ainda é minoritária na sociedade e que devemos concentrar nossos esforços em ganhar a população para lutar pelos direitos ameaçados e perdidos. [...] A resistência na universidade também não pode parar. Muitas árvores foram plantadas durante as ocupações; paredes foram pintadas; câmeras, catracas e pontos eletrônicos dos Técnicos Administrativos retirados; isso além da retirada dos tablados que separavam professores e estudantes em sala de aula.¹¹

Izabella Lourenço¹²

Suportamos! O sentimento expresso em um escrito elaborado no calor do término das Ocupações da UFMG revela o sentido da luta popular no território brasileiro. Suportar! Suportar ataques constantes contra os direitos historicamente conquistados por muitas lutas contra a exploração e a opressão do capital, mobilizado por uma burguesia dependente que estrutura a sociabilidade do Brasil. Suportar as frustrações de ver a luta se desvanecer em simples canetadas realizadas, por vezes, no calar da noite em salas fechadas do Congresso Nacional. Suportar a ocupação de espaços orientados por ideologias egoístas, contrárias a diversidade e a solidariedade, que rompem as subjetividades dos corpos em direção a formação de um corpo-máquina, regido pelo tempo cronometrado, pela disputa entre os iguais por misérias de salários, pela exploração que nos esgota, que nos impede de cultivar alegrias e esperanças.

O fragmento do testemunho de Izabella Lourenço contempla a diversidade de sentidos expressos e construídos pelas Ocupações estudantis no ano 2016. Sua premissa de suportar dialoga com o grito de guerra presente nos dias de luta nas Ocupações: “Ocupar e Resistir”. Este espaço ocupado tornou-se território de movimentos díspares, mas desejosos de mudanças no *status quo* imposto pelo modelo de exploração econômico e político que estrutura o Estado brasileiro, que orienta o projeto de educação nacional e faz parte da fundação da universidade

¹¹ <https://esquerdaonline.com.br/2016/12/22/60-dias-que-deixaram-marcas-inapagaveis-na-ufmg/>

¹² Atualmente vereadora do município de Belo Horizonte pelo PSOL - Partido Socialismo e Liberdade -, Izabella Lourenço é ex-metroviária formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais, sindicalista, e participou das ocupações desta universidade, ocupando o prédio da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia. Atuou, também, no movimento estudantil, sendo presidente do Diretório Central dos Estudantes da UFMG entre 2015 e 2016.

em nosso território. Darcy Ribeiro (1978) apontava a premissa dependente e burguesa da universidade brasileira, movida por um pacto colonial entre a burguesia nacional e os principais movimentos de produção e exploração do capitalismo global. João Carlos Salles (2020) reconhece a presença de uma política e um projeto das elites para o espaço universitário, que, apesar de encontrar sua origem no passado, permanece como presença inabalável, e se fortalece nos momentos de crise política, econômicas e da democracia.

Uma das marcas da Universidade Pública brasileira, é o aprisionamento do passado como regra para o presente. O passado expresso pela condição colonial que sustenta a sociabilidade desta instituição diante a geopolítica mundial do conhecimento e da tecnologia, e ainda que mude as formas com as quais se desenrola no território universitário, conserva sua função ocupando seu lugar dependente na periferia do capitalismo. Um passado escamoteado numa modernização autoritária, apoiada em projetos de países centrais, cujo objetivo é a permanência do lugar subalterno em que ocupa a ciência periférica, e da universidade ajustada de maneira consolidada à dependência e subordinação ao capital (MINTO, 2011). Um passado, mantido a duras custas num capitalismo em crise, que também se escamoteia de futuro, um futuro que é, antes de tudo, a negação do presente, a negação do conjunto de realidades e possibilidades que compõem o espaço do agora.

Nesta arena de luta complexa, no entanto, sobressaem rupturas. Não à toa, a Universidade Pública brasileira é um dos principais alvos de ataques difamatórios de grupos conservadores e de projetos políticos que buscam eliminar seu caráter público e gratuito, restringir o acesso às camadas populares e enfraquecer os espaços de construção crítica do conhecimento, de maneira especial, os cursos e centros de pesquisa das humanidades. Em 1964, a recém criada Universidade de Brasília (1962), que tinha como idealizadores intelectuais progressistas como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, foi a primeira grande instituição desmontada pela Ditadura Militar, seja da desestruturação do projeto político pedagógico da instituição, mas, principalmente, na perseguição, prisão e exílio de inúmeros professores e professoras que faziam parte da UnB.

Mas a Universidade Pública brasileira tornou-se durante o período da ditadura um espaço profícuo de resistência contra os avanços do autoritarismo e da violência estatal, de proteção à pensadores, intelectuais e estudantes contrários ao regime ditatorial, e de promoção de encontros políticos e acadêmicos que mantiveram a resistência política pulsante. Obviamente, este cenário não era presente em todas as instituições de educação superior públicas, afinal, as

Universidades não constituem um bloco monolítico. Contudo, seja por meio da resistência, ao até mesmo de uma acomodação vigilante, as Universidades foram importantes espaços de manutenção da liberdade política e de pensamento¹³.

Ainda na esteira dos ataques, a educação pública superior brasileira foi alvo de intenso sucateamento em governos neoliberais, especialmente nas décadas de 1990 e na segunda metade da década de 2010. Não apenas um sucateamento econômico, com fortes contingenciamentos de verbas e bloqueios de concursos públicos, mas com declarações degradantes, que estruturam um projeto de destruição da imagem e da função social da Universidade pública no Brasil. Nestes momentos, podemos identificar a comunidade acadêmica brasileira como ponta de lança de lutas e resistências em defesa da Educação e de um Estado voltado para atender as demandas da população. Esta contradição presente no espaço universitário brasileiro, de conflito entre a manutenção dos privilégios da burguesia e de entre a luta pela defesa de uma educação pública, gratuita, popular e democrática, que possibilitou a construção dos movimentos de Ocupação de 2016, engendrado inicialmente pelo corpo discente, mas contando com a atuação de grupos do corpo docente e administrativo.

Em um texto escrito pela professora Renata Lima Aspis (2011), apresentado de forma inédita para estudantes ocupantes da Faculdade de Educação da UFMG, e posteriormente publicado, as Ocupações são tratadas como acontecimento. Conceito extraído da obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari para designar um movimento que não apenas desperta o novo, mas também questiona as estruturas pré-estabelecidas e suas normas, que cobra outras formas de pensar e outras teorias para sua compreensão. No território normado não cabem mais as potências dos sujeitos que o usam, e o questionamento e a crítica se transformam em movimento de construção de novas ordens possíveis, não mais amarradas a antigas categorias e na monotonia das formas, mas dispostas a viver no lugar possível, na terceira margem.

Me coloco crítico a compreensão das Ocupações como acontecimento. O processo de pesquisa trouxe, para mim, alterações em minhas próprias concepções de mundo, e, obviamente, na leitura empreitada sobre as Ocupações. Ainda que carregue particularidades em relação a abrangência, a forma de organização e uso do espaço universitário, as Ocupações não

¹³ A discussão entre a atuação das Universidades públicas durante o regime militar pode ser vista, de maneira mais aprofundada, no trabalho do historiador Rodrigo Patto Sá Motta, professor da UFMG, em especial no livro *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

acontecem desligadas dos inúmeros processos políticos de luta e resistência que já compunham o espaço universitário. Acontecimentos despertam a ideia de um mundo em descanso, em silêncio, de onde emerge uma força nova destituída de um processo de produção histórico e social. Não há *emergência* dentro da materialidade do mundo, mas sim uma organização de forças gestadas com o movimento da história concreta e apoiadas em estruturas conhecidas. A imaginação geográfica, ou a imaginação para criar novos mundos, só pode ser fruto da destruição das formas anteriormente existentes. A terceira-margem depende das margens anteriores para que se dê o salto em sua direção.

Mas não é apenas para questionar o conceito transportado por Renata Aspis que trago sua discussão para esta dissertação. Primeiro, pois é a partir dele que iniciei o movimento de questionamento e de leitura do processo das Ocupações Estudantis, de maneira particular as universitárias, e na UFMG. Portanto, faz parte de minha travessia de pesquisa como ponto de partida, como território de origem e germinação. Segundo, pois carrega a potência de propor as Ocupações como um movimento de estiramento da organização conjuntural dos espaços ocupados e da política brasileira; como arena de produção de novas subjetividades para as lutas sociais e para a educação, onde o inesperado e o imponderável gera novas organizações, metodologias e currículos para a luta e para o ato educativo; e como uma forma autoral de luta estudantil, construída por meio do autonomismo político e da união e referência a outros coletivos de luta.

O capitalismo, em sua forma de espacialização e organização contemporânea, o neoliberalismo, constrói espaços de exclusão e desigualdade, fundadas na exploração e na dissolução subjetiva das maneiras de agir, pensar e sentir dos sujeitos. Ocupar tornou-se, portanto, maneira de reafirmar o direito aos lugares, estes produzidos pela força de trabalho de gentes exploradas e negligenciadas da decisão sobre suas próprias vidas, rotinas de trabalho, relações sociais e produção do cotidiano. No *Ocuppy Wall Street*, coletivos tomaram as ruas do distrito financeiro de Nova York para reclamar o direito de ação em relação aos rumos da economia capitalista, responsabilizando grandes empresários, o setor financeiro e os donos de grandes fortunas pelas crises geradas a partir de escolhas políticas e econômicas que tinham por objetivo alimentar apenas a barriga insaciável de donos dos meios de produção.

Nas escolas chilenas, estudantes ocuparam seus espaços de formação na tentativa de tomar a força o direito à educação pública e de qualidade, onde a centralidade do processo formativo fosse a garantia da seguridade social e a emancipação das classes menos favorecidas,

por meio da educação. Os movimentos de Ocupação das escolas no Chile foram inspiração e referência de muitos coletivos estudantis que ocuparam suas escolas e instituições de ensino no Brasil. O encontro com outras vozes que reclamam o mesmo direito: de escolha do mundo em que querem viver, e, em potência, de outras sociabilidades possíveis para o mundo. Em várias escolas brasileiras, principalmente nas ocupações secundaristas, ressoavam a presença do grito de guerra “*Isso aqui vai virar o Chile*”.

O ato de ocupar é uma potência presente na história da política contemporânea da América Latina, especialmente nas lutas por terra e moradia dos movimentos sociais, mas também, como estratégia de luta estudantil, principalmente, de estudantes secundaristas. No Chile, a Revolta dos Pinguins em 2006, seguida das ocupações de escolas por estudantes em 2011, inspirou a luta de estudantes brasileiros, que, a partir de 2015, afloraram uma primavera estudantil. O grito evocado pelos(as) estudantes secundaristas “*isso aqui vai virar o Chile*” não pode ser compreendido como um grito de guerra desprovido de uma afirmação política, geográfica e histórica. Afinal, a partir desse grito, reivindicavam a luta estudantil a partir das lutas e protestos dos ‘hermanos’ chilenos, enquanto se constituía como um movimento de união e reafirmação das lutas dos movimentos sociais latinoamericanos. Tal compreensão foi desenvolvida pela pesquisadora-artista Fernanda Ströher Barbosa (2018) em sua dissertação de mestrado sobre as ocupações secundaristas no município de Santa Maria - Rio Grande do Sul, onde apontava a relação das ocupações com as metodologias e práticas de luta e organização dos Movimentos Zapatistas.

Por essa razão, não é possível desvincular as ações ocupantes no Brasil de um movimento de luta que agrega razões complexas inerentes à própria reprodução do capital. Tomando referência latinoamericana, as ocupações brasileiras fazem parte de um conjunto de movimentos de questionamento da força do neoliberalismo, que marcam as políticas e reformas na América Latina. Processo que vem desde os conflitos engendrados por países capitalistas centrais no século XX para dominação e controle dos territórios periféricos desse sistema, em especial da política e economia. Mais ainda, como já discutido no início desta sessão, uma luta contra o pacto colonial estabelecido pelas elites periféricas, na manutenção destes territórios para exploração capital, e por consequência, a exploração humana. Corpos transmutados em maquinaria inesgotável de fabricação de riquezas.

Com ocupações nos estados de São Paulo, Goiás e Rio de Janeiro, ainda em 2015, seguido, em 2016, no país inteiro, agora com massiva presença de ocupações universitárias, com destaque

para os estados do Paraná e Minas Gerais, conforme possível observar no mapa (01) elaborado pela Ocupação do Instituto de Geociências/UFGM, em 2016. Entretanto, desde as últimas décadas do século XX, estudantes universitários, especialmente na América Latina, mas também em países centrais, utilizam a prática de ocupar como estratégia de luta. No Brasil, diversos atos nos espaços físicos das reitorias de diferentes universidades públicas ocorreram, desde a virada da década de 1990 para os anos 2000, como a Ocupação da reitoria da UFRJ em 1998, feita por discentes e docentes, contra a posse do reitor Vilhena, interventor indicado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Tivemos, ainda, em 2007, a Ocupação da Universidade de São Paulo, contra as políticas autoritárias do então governador José Serra contra a autonomia intelectual e orçamentária das Universidades do estado de São Paulo.

Figura 01 - #OCUPATUDO - Ocupações Secundaristas/Universitárias (2016)



Fonte: <https://www.facebook.com/OCUPAIGC>

Maria Glória Gohn (2021) entende que os levantes estudantis da década de 2010, de maneira especial as Ocupações, estão inseridas no circuito de lutas sociais cujo ponto nevrálgico são as *Jornadas de Junho de 2013*. Neste momento, motivados pelo descontentamento com as políticas urbanas, de mobilidade e habitação, nas principais metrópoles brasileiras, grupos ligados a coletivos de luta urbana, como o Movimento Passe Livre, passam a ocupar as ruas e

estabelecer agendas de luta diversas, desde de atos, ocupações de espaços estratégicos, escrachos em frente a edifícios públicos do poder estatal, *black blocks*, assim como uso das redes sociais para disseminar e atrair novos sujeitos para a mobilização social. Em primeiro momento, percebe a atuação de movimentos sociais organizados, partidos políticos, e de diferentes grupos ligados às esquerdas, em particular anarquistas e sujeitos orientados pelo autonomismo político¹⁴, corrente que se tornou a tônica das manifestações deste período.

O estado inicial é transformado à medida que entre em cena camadas da população orientadas por um sentimento de indignação, mas sem uma organização social deste sentimento, e grupos ligadas a ideologias de direita que trabalharam num processo de despolitização social, entendendo este processo como uma superação e negação da política e dos políticos, destruição dos sentimentos de classe e homogeneização das subjetividades em torno de um ideal de massa: os indignados. Esta multidão (NEGRI; HARDT, 2015) não se organiza a partir da compreensão da estrutura social que condiciona seu lugar subalterno e explorado. Não há especificidades nos corpos, mas uma pasteurização do sujeito em torno do arquétipo indignado. A indignação com a política, com os políticos e lideranças ligadas a partidos, ao próprio sistema partidário, aos governantes, e de forma especial, neste momento, as lideranças de esquerda que ocupavam o executivo nacional, o Partido dos Trabalhadores na figura da presidenta Dilma Rousseff.

O início das ocupações pode então ser percebido como um momento de reorganização da esquerda a partir do movimento estudantil, primeiro como questionador das políticas de desestruturação da educação em diferentes redes de ensino públicas, como a Rede Estadual de São Paulo, e posteriormente, com a entrada dos estudantes universitários, para combater o estabelecimento de um governo ultraneoliberal com políticas a nível nacional de sucateamento e marginalização da educação. Este segundo momento conta com a presença de um importante evento de ataque à democracia e ao poder popular, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, por meio de um processo considerado golpe jurídico parlamentar. Essa compreensão surge da precariedade das acusações de crime de responsabilidade fiscal e da organização de

¹⁴ Conforme definido pelo marxista Harry Cleaver, o autonomismo político consiste numa “variedade de movimentos, políticas e pensadores que enfatizaram o poder autônomo dos trabalhadores – autônomo em relação ao capital, a suas organizações oficiais (p.ex. sindicatos e partidos políticos) e, de fato, o poder de grupos particulares de trabalhadores de agir de maneira autônoma em relação a outros grupos (p.ex. as mulheres dos homens). Com “autonomia” eu quero dizer a capacidade dos trabalhadores de definir seus próprios interesses e de lutar por eles – de ir além de uma simples reação à exploração ou de uma “liderança” auto-proclamada, e tomar a ofensiva de maneiras que transformam a luta de classes e definem o futuro.” Disponível em: <https://autonomistablog.wordpress.com/2016/08/05/uma-entrevista-sobre-o-autonomismo-por-harry-cleaver-e-massimo-de-angelis/>. Acesso em: 14/08/2023

lideranças e partidos de direita para retirar do jogo político o projeto eleito no pleito de 2014 e instaurar uma plataforma política mais alinhada com as demandas do capital. Ou seja, a diminuição do papel do Estado e o estabelecimento de um ajuste fiscal que traria ônus à população brasileira em detrimento de maior acumulação financeira.

Foi a luta contra esta plataforma política que organizou os movimentos ocupantes. A Emenda Constitucional nº95, então PEC do Teto de Gastos, foi compreendida como um ataque aos serviços públicos e as políticas de assistência social, que provocaria maior colapso nas redes públicas de educação e de saúde, assim como em outras áreas de atuação do Estado para a promoção da qualidade de vida e bem estar social da população. Junto a isso, soma-se a instituição da Medida Provisória nº 746/2016 da Reforma do Ensino Médio, que depois veio a se tornar a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo que, até 2022, fosse realizada a mudança no ensino médio, que passou de 800h para 1000h anuais. O modelo de educação proposto pela Reforma do Ensino Médio comprime a formação científica, no acesso de jovens a integridade do conhecimento social e historicamente produzido, para a inserção de percursos formativos ligados a ideologias neoliberais como empreendedorismo, formação técnica (por vezes tecnicista) para o mercado de trabalho e objetificação da educação para cumprimento de competências em habilidades em avaliações de desempenho educacional e processos seletivos.

Para Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto (2016) a Reforma do Ensino Médio é uma continuidade do Golpe Jurídico-Parlamentar de 2016, seja pelo caráter autoritário de sua instituição, por meio de uma Medida Provisória, seja pela consolidação do modelo neoliberal na educação pública. Este movimento pode ser analisado vista da assimilação dos currículos às avaliações internacionais, com a supervalorização da Língua Portuguesa e da Matemática, em detrimento da diminuição da presença das demais disciplinas, de maneira especial das Ciências Humanas e da Natureza. Além disso, verifica-se uma supremacia do ensino, técnico e pragmático, em relação ao ato educativo, voltado para a formação humana e compreensão integral do sujeito enquanto ser social. Para os autores, é possível identificar uma reprodução dos modelos educativos de períodos autoritários no Brasil no século XX, que define um acesso desigual à cultura e ao conhecimento por meio da classe social.

Outra importante leitura sobre a MP nº 746/2016 é a realizada pelos professores Celso Ferreti e Mônica Ribeiro da Silva (2017), que compreendem a implementação da reforma do Ensino Médio como uma disputa de hegemonias sobre a condução da educação, em especial

nesta modalidade de ensino. Apontam que o governo Michel Temer, com o então Ministro da Educação Mendonça Filho, não apenas construiu uma condição política institucional favorável, mas realizaram um movimento ideológico midiático a fim de legitimar a aprovação da reforma, em especial com propagandas de linguagem simples e apelativas veiculadas em grandes emissoras de televisão. Soma-se a este processo a legitimidade curricular alcançada por meio da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, já referenciada na MP, e aprovada em dezembro de 2018, no fim do mandato de Michel Temer. Para os autores, a intenção da reforma do Ensino Médio consiste na formação de um modelo de trabalhador para os novos moldes do mercado, em que se valoriza a prática tecnicizada e a resiliência, capacidade de se adaptar a qualquer situação e condição de trabalho, como valor constitutivo de sua identidade.

O movimento estudantil, secundarista e universitário, foram os principais articuladores das lutas contra a Reforma do Ensino Médio. As Ocupações partilharam deste objetivo de luta, mas a ação destes sujeitos não se restringiu ao ato de Ocupar (Imagens 02 e 03). Em diferentes protestos, estudantes, com grande presença de articulação da União dos Estudantes Secundaristas - UBES - apontaram as fragilidades da formação oferecida pela reforma, especificamente sua valorização do mercado de trabalho como orientação desta modalidade de ensino. Além disso, demarcavam o aprofundamento das desigualdades sociais, a partir da negação de uma formação integral, e do risco de oferta limitada dos itinerários formativos nas diferentes instituições de educação dentre as diversas realidades das escolas no Brasil¹⁵

Figuras 02 e 03: Ato contra a Reforma do Ensino Médio em Curitiba, PR, 2016

¹⁵ <https://ubes.org.br/2017/e-tempo-de-resistir-contr-a-deforma-do-ensino-medio/>



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/10/primavera-secundarista-leva-5-mil-manifestantes-as-ruas-de-curitiba> . Acesso em: 14/08/2023

O conjunto de lutas foi organizado, então, em dois movimentos correspondentes: ocupar para paralisar as atividades realizadas nos prédios escolares e das instituições de educação superior, no intuito de construir uma ruptura no tempo e na produção estabelecida nestes espaços, por vezes orientados pelas demandas do capital através do mercado privado e das metodologias e propostas curriculares de organizações sociais e sistemas financeiros; ocupar para construir outras rotinas de trabalho, luta e educação, orientados na perspectiva do combate ao avanço das políticas neoliberais e na formação política, cultural, artística e científica dos sujeitos que participavam do processo de ocupação e demais gentes atraídas ou interpeladas pelo movimento.

Portanto, as ocupações podem e devem ser compreendidas como um movimento de destruição e reconstrução dos espaços oficiais de formação educacional, tratados pelo Estado por meio das normas das leis e dos currículos, instituído por trabalhadores inseridos no processo de reprodução desse modelo e por vezes destituídos de sua capacidade de produção autônoma do processo educativo. Não apenas como uma ação de combate direto à plataforma política instituída pelo governo vigente, mas a própria destituição do Estado de seu lugar como gestor dos espaços educacionais, através de uma ocupação que criava novas formas de ação e uso destes espaços. Ocupar é também recobrar o direito à agência em relação à educação, processo cobrado como público, gratuito, popular e de qualidade, e de suas próprias formações dentro de suas trajetórias escolares e universitárias.

Bernardo Mançano Fernandes (2000), geógrafo que se dedica à leitura e compreensão dos processos de produção do território pelo MST, compreende que a ocupação é uma forma

de acesso à terra. É por meio dessa ação que os trabalhadores do campo fazem valer direito constitucional à terra e ao trabalho, cuja obrigação de assegurar e zelar pelo direito cabe ao Estado. Entretanto, os direitos constitucionais tornaram-se um túmulo das lutas sociais e sua efetivação não se conclui pelas vias legais e na figura do Estado, um partidário direto dos desejos da burguesia e mantenedor de seus privilégios. Por essa razão, mais que efetivar o direito de acesso à terra, o MST busca garantir a destituição da propriedade privada da terra para a garantia da vida e da dignidade dos trabalhadores rurais marginalizados pela concentração de terras, e impedidos de produzir, trabalhar e construir suas rotinas cotidianas de vida, cultura e sustento. Ocupar para denunciar os lugares que o Estado não chega de maneira condizente com as histórias do povo, e recobrar os direitos aos lugares para a fundação da vida.

Dadas as devidas diferenças entre o MST e o movimento de ocupação dos estudantes, secundaristas e universitários, ambos carregam a potência do Ocupar: a ação em movimento. Promovem outros sentidos para o espaço ocupado, criando, transformando e agregando funções a estes espaços em diálogo com o trabalho e a luta. A luta social é o substrato edificante da ocupação. Seu caráter social e político dão aos espaços funções amparadas na produção histórica da resistência popular, nas metodologias coletivas e de integração de classes, na formação referenciada nas condições materiais da sociedade, assim como na geração de subjetividades questionadoras da norma estruturante. Afinal, o espaço ocupado está vazio de sentido para os sujeitos que o usam.

Os sentidos produzidos a partir da instauração de um estado de ocupação não estão, no entanto, destituídos das opressões constituintes da sociedade moderna. A ação é referenciada nas condições materiais da sociedade, e a sociedade em que vivemos, reorganizada em torno do capitalismo e de suas ideologias, carrega e produz nos corpos formas de relacionar opressoras, e que são reproduzidas no dia a dia. Portanto, a transformação dos sujeitos não vem naturalmente após a transformação destes espaços. Eles próprios inserem perspectivas contrárias aos valores emancipatórios e libertários tão comum aos movimentos ocupantes em sua constituição. Dito isso, torna-se presente no contexto ocupante, lutas internas a fim de romper opressões e explorações naturalizadas na sociedade moderna.(CASTELLO, 2018; BARBOSA, 2018) São movimentos dentro do movimento recobrando a emancipação sexual, combate ao machismo e ao sistema patriarcal, sociabilidade anti racista, anti sexista, anti capitalista, na construção de um coletivo que não seja orientado pela reprodução de opressões.

Complexidade inerente às lutas sociais, de forma particular neste trabalho, e ações políticas coletivas construídas a partir das estruturas e da organização do movimento estudantil. Nesse aspecto, é importante salientar que, embora a participação do movimento estudantil, distribuído em seus diferentes grupos e ramificações, seja essencial para a construção das ocupações, elas contaram com sujeitos e práticas que não estavam ligados diretamente à estrutura organizativa do movimento estudantil, além de se configurar enquanto ação pontual de resistência à determinada investida contrária aos desejos e lutas daqueles sujeitos. Na UFMG, presenciamos a ação do Diretório Central dos Estudantes, em especial na organização e diálogo entre as ocupações, da União Nacional dos Estudantes, de movimentos ligados a partidos políticos, como PSOL, PCB, PCdoB e PSTU, de maneira especial o Levante Popular da Juventude, ligado ao PT, cuja ação foi fortalecida pela realização do Acampamento Nacional do movimento, que, em 2016, ocorreu em Belo Horizonte, no Ginásio Jornalista Felipe Drummond, o Mineirinho, próximo ao maior Campus da Universidade. Entretanto, na mesma Universidade, os movimentos citados não foram alçados à condição de protagonistas do movimento. Nesta pesquisa, inclusive, vemos um relato de conflito entre ocupantes devido à ligação político-partidária de uma das articuladoras da ocupação de um dos prédios da UFMG. Portanto, é possível compreender que as ações coletivas são construídas em dinâmicas imprevisíveis e que se adaptam a partir do tempo e espaço do conflito.

É claro que uma ação coletiva não é construída da mesma forma que se constrói um automóvel, neste o encaixe das peças em seus devidos lugares é suficiente para construí-lo. A construção de uma ação coletiva não segue um manual que oriente o encaixe de suas peças, sua construção é dinâmica e muito frequentemente, imprevisível, pois fatores e atores estão constantemente se transformando no processo de interação que envolve a ação coletiva. (SILVA, 2018, p. 62-63)

Engendrando relações diversas com o movimento estudantil institucionalizado, as ocupações estudantis se organizaram dentro de uma ação autonomista. Gohn (2021) evidencia esta característica como forma de aproximação com os movimentos que construíram as *jornadas de junho de 2013*. Ainda que houvesse lideranças políticas, movimentos organizados e, inclusive, partidos políticos ligados às ações neste período, o principal aspecto organizativo era a autogestão e a reivindicação do poder autônomo da luta da classe trabalhadora, e a não identificação hegemônica a um movimento ou ideologia política específica. Entretanto, o autonomismo político, ligado às tradições libertárias e marxistas, portanto uma forma de organização à esquerda, não se orienta por meio de um processo de despolitização das massas

e de negação da política como dimensão de produção e emancipação social. Desta maneira, os rumos tomados pelas manifestações de 2013 não estão fundamentadas apenas nesta forma de organização, mas numa tomada do espaço político das jornadas de junho por grupos ligados a partidos de direita, e na perda da disputa pela esquerda radical, como demonstrado por Perry Anderson (2020). De igual maneira, um aspecto distinto das ocupações estudantis é a consolidação de uma forma de organização enquanto movimento social contrária às ideologias liberais e conservadoras e de combate ao processo de despolitização social. Tal prática é manifestada pela constituição de agendas de luta e de formação política dentro das universidades, por exemplo.

Desta maneira, não é possível aproximar os movimentos sem considerar as especificidades que compõem as ocupações estudantis, a estratégia de luta estabelecida para sua organização, as referências políticas e sociais deste movimento e os objetivos de luta travados neste processo. Trata-se de um movimento que surge dentro de um contexto de combate ao golpe de 2016 pelos movimentos sociais progressistas, que avanço e consolidação de uma agenda ultraneoliberal para a política brasileira, assim como inserido num espaço público de formação e qualificação humana. Enquanto estratégia de luta, opta por uma ação comum a coletivos ligados à esquerda política, que travam um movimento tanto de combate quanto de reconstrução dos espaços através da destituição do *status quo* estabelecido pela normatização estatal.

As referências deste movimento também mostram seu encaminhamento ideológico: são movimentos sociais populares e de classes marginalizadas, que possuem como causa de existência a luta anticapitalista e contra a produção de desigualdades neoliberal, sendo estes movimentos o MST, os movimentos estudantis latinoamericanos, o Zapatismo e a lutas de trabalhadores precarizados pelo mercado privado e pelo sistema financeiro. Por fim, os objetivos da luta eram impedir a aprovação de um projeto político orientado pela ideologia neoliberal e a consolidação de grupos conservadores e da burguesia nacional para o controle efetivo do Estado brasileiro.

Por essa razão, as produções de estratégias do movimento tornaram se ateliês de reafirmação de lutas populares, da valoração das subjetividades marginalizadas e de formação política e social a partir de diferentes correntes políticas progressistas. Dentro do espaço educacional, estes movimentos convergem-se na produção de novos currículos de formação dos sujeitos, orientados pela presença da discussão política, seja teórica ou da práxis social para a

conjuntura do Brasil, na criação de espaços de expressão artística e cultural, retomando o lazer como um direito da dignidade humana, assim como tornando os espaços em lugares coletivos de relações sentimentais, dando a luta a possibilidade do encontro, da troca e do afeto (Figuras 04 e 05)

Figura 04: Ocupação da FaE - UFMG, 2016



Fonte: https://www.facebook.com/ocupapelaeducacao/photos/pb.100064606095681.-2207520000./1692647021054320/?type=3&locale=pt_BR. Acesso em: 14/08/2023

Figura 05: Ocupação da FAFICH e da ECI da UFMG, 2016



Fonte: https://www.facebook.com/photo/?fbid=1257866830951076&set=pb.100067894303090.-2207520000.&locale=pt_BR. Acesso em: 14/08/2023

Ao vislumbrar as Ocupações em sua realidade concreta, é possível conceber que cada espaço ocupado construiu seus currículos de acordo com as demandas dos sujeitos ali inseridos. Atentando para o ambiente universitário, estas construções eram concebidas com base nos cursos e nas áreas de formação dos prédios, onde era possível debater temas essenciais da formação acadêmica dos estudantes ocupantes, em movimento com as demandas políticas e sociais do tempo presente. Esta ação transforma-se, então, em crítica a própria universidade e suas estruturas curriculares, cuja espaço construído por esta instituição possui lacunas abertas pelo compromisso maior com a execução do modelo curricular e da cultura acadêmica institucionalizada, ao invés de uma formação referenciada nas demandas dos sujeitos. Na UFMG, em especial no IGC, ocorreram um conjunto de rodas de conversa e performances acerca da atuação das mineradoras no estado de Minas Gerais, em especial sobre o crime da Samarco em Mariana, ocorrido em 2015, por exemplo. Este momento contou com a participação de professores, sindicalistas, lideranças indígenas, além de um ato dos estudantes pelo campus e finalizado na reitoria, num encontro com representantes do povo Krenak.

Figuras 06, 07, 08 e 09 - Ocupação do IGC da UFMG, 2016



Fonte: https://www.facebook.com/OCUPAIGC/photos?locale=pt_BR. Acesso em: 14/08/2023

As Ocupações tornaram-se um tempo-espaço de questionamento do currículo e da organização das escolas e da proposição de novas práticas, inserção de saberes, metodologias e, inclusive, maneiras de organização do espaço escolar. Como não considerar as diferentes disposições das cadeiras e carteiras nas Ocupações, os outros espaços que elas passaram a ocupar (inclusive as ruas, como os atos dos estudantes paulistanos ocupando, com cadeiras escolares, as faixas de pedestre da capital paulista) assim como os novos usos dados a esse objeto do cotidiano escolar? As cadeiras que se tornaram barricadas para proteger as portas e portões das escolas ocupadas contra investidas da força policial, coletes para se proteger nos protestos, ou até mesmo instrumentos de luta e de performance (LEFFA, 2019). Na Faculdade de Educação da UFMG, o estacionamento tornou-se sala de aula, com várias carteiras organizadas em roda para acolher as rodas de conversa da ocupação.

Figura 10- Ocupação da FaE da UFMG, 2016



Fonte: <https://www.facebook.com/ocupapelaeducacao>. Acesso em: 14/08/2023

Nesta sessão, tratei de discutir e construir relações entre diferentes fragmentos que trago sobre o processo de Ocupação estudantil. São frutos do processo de pesquisa de mestrado, mas também de questionamentos anteriores e, por vezes, construídos de maneira autobiográficos, que foram deslizando entre a teoria e a práxis política de outros ocupantes, de forma especial os que compõem a narram suas trajetórias docentes e políticas neste trabalho.

Toma-se, portanto, as Ocupações Estudantis como movimento social complexo, inserido no circuito de lutas e movimentos sociais do Brasil na década de 2010, mas portador de novas ações de luta e de estratégia militante que até o momento não estavam presentes na conjuntura social e política vigente. A ação de ocupar tornou-se principal mecanismo de combate e de conquista do direito aos lugares antes organizados por normas de instituições estatais e por uma cultura de reprodução burguesa. Escolas e Universidades serem pontos de ação das Ocupações demonstra, também, que, apesar de serem constituídas dentro de um regramento hegemônico, ainda são espaços de disputa e profícuos para a transformação e produção de utopias. O substrato da educação brasileira é fragmentado entre a formalidade burguesa de sua natureza e a desestabilização proposta pelos diferentes sujeitos, coletivos e movimentos que faz parte de sua formação.

O caráter autonomista das Ocupações impõe sua constante transformação ao longo do processo de ação social. Movimentar é necessário à medida que sua construção não é preestabelecida, normada e acabada. Além disso, surge como denúncia do esgotamento de práticas sociais, da organização dos espaços e da crise política no qual o Brasil e o mundo se

inserir neste período histórico. Uma crítica tecida na ação concreta nos espaços ocupados, escolas e universidades, trazendo perspectivas novas e por vezes divergentes das já estabelecidas, para evidenciar as diferentes subjetividades que compõem estes espaços e as opressões que este espaço carrega.

Seu caráter efêmero, de tempo estabelecido, assim como a não efetivação de suas demandas de luta, não devem ser usados para desconsiderar os impactos políticos provocados por este movimento. Tanto para as permanências revolucionárias, as transformações de subjetividades dos sujeitos ocupantes, quanto para desarticulação de coletivos já estabelecidos, o movimento de ocupações estudantis trouxe para a arena política brasileira quanto para os cotidianos das escolas e universidades questionamentos sociais, retomada de processos de combate político e transformações materiais nos espaços ocupados.

A partir dos apontamentos deste capítulo, foi possível conceber a complexidade do espaço das Ocupações, orientado pela luta política, mas constituído por disputas internas entre os próprios sujeitos e em relação à Universidade. Além disso, é importante vislumbrar as potencialidades deste movimento na formação dos sujeitos que deles participaram, a fim de conceber quais valores e conhecimentos foram formados no tempo-espaço ocupado. Quanto a formação de professores, como essas potencialidades se manifestam? Qual lugar do espaço na formação docente e na educação? De que maneira o contato com outro cotidiano universitário e das instituições de educação impactou a formação de graduandos e graduandas de cursos de licenciatura que participaram das ocupações? O que trouxeram de formação a partir das lutas e das partilhas que ocorreram neste contexto?

2. Espaço e Educação

2.1 Espacialidade e mundanidade da educação

A ciência é uma forma de construir e escrever sobre o mundo. Portanto, é necessário que o texto, produto concreto do fazer científico, esteja cheio do mundo que se escreve. A ciência quando apartada do mundo - das desigualdades, geometrias do poder, realidades e possibilidades que o constrói - é estéril, torna-se um saber meramente enciclopédico, uma catalogação de informações, e não a produção criativa e criadora de conhecimento. Para Bachelard (1978) a criação, ação mobilizada pelo exercício da imaginação, é resultado da decomposição das imagens primeiras alcançadas por meio da percepção, a fim de criar novas

imagens, seja destruindo as imagens anteriores, seja unindo diferentes imagens de uma maneira inesperada.

Desse modo, fazedores de ciência devem ser, antes de tudo, intelectuais de seus tempos, atentos à mundanidade que os atravessa enquanto sujeitos coletivos. Preocupados, pois, não apenas com as questões contemporâneas, mas, antes de tudo, com a forma de organização do mundo e para onde ele está indo, ou sendo levado. A saber, pois, que a ciência não está desgarrada da mundanidade da vida social, não é uma abstração deslocada do substrato concreto, ainda que despedaçado, do tecido social. Portanto é um saber histórico e geograficamente referenciado. Possui tempo e espaço, por isto, uma posição e sentido no mundo contemporâneo.

Mas que mundo? Conforme afirmou o geógrafo e professor baiano, Milton Santos, no fim do último século, um mundo que está sendo dirigido burramente (2018). Noam Chomsky (2017) denominou os dirigentes do mundo tal qual Adam Smith chamava os comerciantes e donos de indústrias da Inglaterra, os “Mestres da Humanidade”. Seu exercício de reflexão e práxis faz com que percebamos que o poder sobre o mundo é orientado, especialmente, pelo acúmulo de capital através da exploração da classe trabalhadora, e se divide entre os valores do neoliberalismo e da atuação de Estados, organizações político-econômicas internacionais, e grandes conglomerados empresariais.

Mas que mundo? Um mundo orientado pela organização político, econômica e social do neoliberalismo, estágio atual do capitalismo, que tem se aprofundado vertiginosamente nas últimas décadas através do aumento das desigualdades; da institucionalização da violência contra as minorias, grupos já marginalizados, e contra os movimentos sociais; da superprodução e exploração da Terra para alimentar, apenas, o corpo capital; pela hegemonia do medo e da fatalidade como orientadores da história. Ora, após a queda do Muro de Berlin, o economista nipo-estadunidense Francis Fukuyama, em um livro chamado “O fim da história e o último homem”, anuncia o capitalismo como último, e melhor, grau de evolução da sociedade, tornando o fatalismo essência do mundo contemporâneo. Afinal, não haveria mais nada o que fazer, o mundo é assim e nos restaria aceitar. O mundo em sua melhor forma é o que alimenta desigualdades, fomes, evidenciando e fortalecendo os processos de desumanização.

Desumanizar as gentes não é apenas uma consequência do capitalismo, mas um mecanismo de agravamento das desigualdades para manutenção deste sistema, onde a fatura

de poucos só é possível diante a miséria de muitos. A miséria econômica, que impede que tenhamos acesso a condições básicas de existência, mesmo com o trabalho sendo instrumento de docilização e alienação. A miséria política, destruindo espaços públicos de construção coletiva e negando o direito à participação nas arenas hegemônicas da política institucional. A miséria cultural, uma vez que a cultura criada pelos de baixo é marginalizada em detrimento de um modelo cultural excludente, restrito e garantido, primordialmente, aos que detém privilégios aristocratas.

A desumanização tornou-se o mote principal dos escritos-denúncia de Paulo Freire e Miguel Arroyo. É a preocupação com a destituição dos direitos, da liberdade e da esperança e do amor como sentimentos movimentantes da vida, que ambos professores e filósofos, tornam seus escritos espaços de denúncia em favor dos oprimidos, e de anúncio da possibilidade de recobrar a humanidade roubada através do questionamento da realidade e de sua transformação. Desumanização é a coisificação, onde Paulo Freire aponta a opressão e exploração do capital que torna homens e mulheres coisas, objetos domináveis, adestrados num processo de dominação e docilização dos corpos destituídos de sua humanidade, e, por essa razão, destituídos da possibilidade de transformação e interferência na criação do mundo.

É como homens que os oprimidos têm que lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante ultrapassar o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas” para depois ser homens. É radical esta exigência. (FREIRE, 1987, p. 55)

Por isso, Paulo Freire e Miguel se apegam e aprendem, constantemente, com as lutas dos movimentos sociais, de maneira especial, os movimentos de luta por Terra. Por isso entendem que a opressão provoca uma reação dos oprimidos, quando organizados coletivamente, e num movimento dialético, incita as máquinas de guerra opressoras a criar novas formas de ataque e de exploração, tornando a busca pela liberdade uma luta constante. De tal maneira que os coletivos minoritários são a vanguarda da luta e as primeiras minorias atacadas, com todos os mecanismos de opressão e exploração, de maneira especial pela máquina estatal, que ocupa um lugar central de regulador e opressor no sistema capitalista.

Um dos campos em que nossa tradição autoritária, criminalizadora, ameaçadora e exterminadora de vidas se afirma como um constante tem sido nas formas de decretar, reprimir, oprimir os Outros - indígenas, negros, quilombolas, ribeirinhos, camponeses como coletivos. As formas políticas ou os padrões de poder, de pensar-decretar esses coletivos sem direito a afirmar

suas identidades, culturas e sem direitos à terra, teto, renda, saúde, vida tem determinado a ausência e fraqueza de políticas de sua educação. De não reconhecê-los humanizáveis, educáveis. Em nossa história, as segregações de classe se reforçam com as segregações de etnia, raça, gênero e orientação sexual. (ARROYO, 2019, p. 47)

A dialética intrínseca ao mundo, formado por um conjunto de realidades e possibilidades, é o que possibilita o surgimento de forças dissonantes ao status quo, e, de certa maneira, que atuam de forma não hegemônica na construção de outros mundos possíveis. As possibilidades nem sempre são óbvias, e fáceis de tornar realidade, ação concreta de produção do mundo. Ao contrário, especialmente num mundo onde os principais atores do jogo político e econômico detém ferramentas mais sofisticadas para produção do mundo e destruição dos antagonismos, tornar as possibilidades realidade, especialmente para grupos não hegemônicos, é um movimento difícil.

Ora, o espaço é sempre formado por um conjunto de ação e de objetos. Dessa forma, ocupar os lugares de poder é importante, pois possibilita uma primazia de determinados valores e ações sobre outros. Entretanto, o conjunto de objetos que estruturam o mundo, usados pelos diferentes grupos para manipulação do mundo e para a realização do trabalho, estão assentados, especialmente, no âmbito dos valores hegemônicos do sistema capitalista. Portanto, é necessário estar atento às formas com que a organização do mundo impacta na construção dos desejos, conhecimentos, saberes e das potências de transformação que surgem naqueles que vislumbram a possibilidade do mundo. Quais impasses são criados, quais limites de construir utopias, ou de compreender a possibilidade da transformação, dentro do mesmo sistema que busca impedir essa transformação. A complexidade imposta pela realidade por vezes atrofia, e no limite aliena. As escolhas baseadas no pensamento hegemônico são mais fáceis não porque são livres de adversidades ou porque de fato proporcionam uma melhoria ao mundo, mas, de sobremaneira, porque as condições materiais existentes são orientadas pelos valores deste pensamento.

Dessa maneira, a consciência do mundo e seu conhecimento são essenciais para a possibilidade de sua transformação. Além disso, mais que conhecer o mundo, é se conhecer enquanto sujeito inserido no mundo, atravessado e construído a partir daquilo que o mundo é, como realidade, mas também, como possibilidade. O reconhecimento de que se ocupa um lugar no mundo, é essencial pra compreensão e criação do desejo de transformação, afinal, só se transforma aquilo do qual faz parte, portanto a importância seu sentimento de pertencimento ao

mundo que quer transformar, de reconhecimento de sua presença no mundo, presença concreta através do trabalho.

Uma presença não individualizada, ensimesmada, mas uma presença enquanto sujeito coletivo, ciente e interpretador das condições históricas e políticas de seu tempo, que não se define por aquilo que ele pensa, apenas, mas por aquilo que pensa seu grupo, que pensa enquanto coletivo. O coletivo, formado por sujeitos distintos constroem possibilidades múltiplas de mundo orientadas por valores em comum. Por isso, entender-se como sujeito coletivo é um movimento de abertura para a diversidade do mundo, e de sua incompletude. Entender-se, portanto, como inacabado, um movimento de vi-a-ser ao assumir a luta pelo inédito, pelo que não é, ainda, realidade, mas é presente nas utopias daqueles que constroem diariamente a luta pela transformação do mundo.

Entretanto, Freire dilata o espaço da política na prática docente, apontando o próprio ato de educar enquanto uma prática política para a construção de leituras de um mundo que está em constante mobilidade. De tal forma que a educação deve ser o espaço que, para além de conhecer o mundo, questioná-lo, interrogá-lo, compreender todas as histórias até aqui que o constroem. Na mesma medida, compreender o mundo como um conjunto de histórias até aqui possibilita atinar que, primeiro, o mundo é construído por diferentes histórias, sendo cada um dos sujeitos responsáveis por essa construção, mais ainda, compreender que o mundo é não um dado pronto, terminável, irrefutável, e portanto, a história, não é uma fatalidade, não está acabada. Ao passo que, avistar o mundo como espaço da transformação e da diversidade, e se entender enquanto sujeito desse e nesse espaço, é caminho para consciência de si mesmo, uma vez que

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos. (FREIRE, 2000, p. 20)

Num movimento dialético, a medida que a consciência do mundo faz com que o sujeito se “lugarize” enquanto um corpo no mundo, esse movimento aponta para a consciência de que o mundo é passível de transformação, e que ao interferir no mundo, o sujeito interfere nele próprio enquanto corpo no mundo. O movimento dialético imprescindível à educação, que é,

ao mesmo tempo, denuncia, mas, também, anuncio e construção de outras leituras e interferências.

Contudo, a consciência de mundo não é uma invenção do ato de educar, pelo contrário, o mundo é vivido e experimentado constantemente pelo sujeito. Como afirma Freire, a “explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitando ou sugerindo ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra". (FREIRE, 2000, p. 20). Pode parecer, por vezes, uma atitude messiânica, na qual o educador irá retirar o véu do mundo para que os educados o vejam. Porém não se trata de desvelar o mundo, mas sim, construir, junto aos educados, outras miradas sobre esse mundo, munidos das leituras já construídas historicamente pela humanidade, através da ciência, da arte, da política e da cultura, apontando sempre para a possibilidade de transformação, ou, como afirma Paulo Freire, de re-escrita do mundo.

Aprender a ler e a escrever mostraria a ela, depois, que, em si, não basta para deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a "leitura do mundo", tem que ver com o que chamo de "re-escrita" do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral, da de adultos e da alfabetização em particular. Se não devo, trabalhando não importa em que projeto, com educandos, sequer insinuar-lhes que meu Partido é o proprietário da verdade salvadora, não posso, por outro lado, silenciar em face de discursos fatalistas segundo os quais a dor e o sofrimento dos pobres são grandes, mas não há o que fazer porque a realidade é assim mesmo. (FREIRE, 2000, p. 40)

Não há educação se, diante do mundo, o aceita como impossível de transformação e a história como fatalidade. Ora, para educar, se assume o inacabamento do sujeito, onde a negação dessa incompletude “leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança.” (FREIRE, 2000, p. 22). Da mesma forma que a consciência do mundo não pode ser circunscrita dentro de “uma ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta” (FREIRE, 2000, p. 22). É diante disso que Paulo Freire assume a importância de salientar que a prática educativa, seja de professores progressistas ou conservadores, é acolher que a mudança, ainda que difícil, é possível.

Progressista ou conservador intervir no mundo é próprio de mim enquanto presença no mundo. Se progressista, intervenho para mudar o mundo, para fazê-la menos feio, mais humano, mais justo, mais decente. Se conservador, minha intervenção se orienta na direção da manutenção mais ou menos do que está aí. A mudança por que me bato é a que se faz para que não haja mudanças radicais, substantivas. (FREIRE, 2000, p. 52)

Assumindo que, mesmo ao professor conservador é necessário a consciência do inacabamento do mundo, Paulo não se furta de criticar o conservadorismo de docentes, uma vez que a educação, quando conservadora, aliena os sujeitos ante as mazelas e desigualdades e não é capaz de mobilizar a esperança, uma vez que o amanhã é reduzido a, praticamente, a manutenção do hoje (FREIRE, 2000). Questiono se, de fato, há educação numa prática conservadora, ou apenas um adestramento através de um ensino mecanicista que ordena o educando diante duma organização já definida do mundo, e o impede de contemplar a história, sua própria história, passível de transformação, pois frustra a esperança. De tal forma que a educação e a esperança possuem uma mesma matriz.

As questões apresentadas nos levam a apontar que, para que a educação seja um caminho para a reconstrução da humanidade dos sujeitos, e, por consequência, o rompimento com sua coisificação, é primordial que o processo educativo seja orientado pela criação de espaços onde a solidariedade, a coletividade e a diversidade sejam o motor orientador. Não é possível o reconhecimento enquanto sujeito social apartado da coletividade. Então, não é possível uma educação humanizadora e libertadora fora de espaços de cooperação e camaradagem.

Tais espaços são fruto da produção ativa dos diferentes sujeitos envolvidos com o processo educativo. São frutos de outros modelos de educação, de outras organizações escolares, valores outros compartilhados entre os profissionais da educação para a renovação do chão da escola. É importante demarcar a urgência, portanto, da criação de metodologias e práticas pedagógicas que não se convertam em roubos de humanidade - através da segregação, da discriminação, da humilhação - mas estejam orientadas para a valorização da diversidade dos corpos, de suas potencias, e, especialmente, do diálogo fecundo e da coletividade.

2.2 – O espaço público da educação

As considerações feitas até então apontam para a necessidade da compreensão e construção do espaço da educação como espaço público. Antônio Nóvoa (2002), pedagogo e professor português, debruça sobre a questão do espaço público, evidenciando a necessidade de construção e reafirmação de um novo espaço público da educação. Para Nóvoa, essa construção passa, primordialmente, pela reconfiguração do trabalho e da prática docente, através de sua relação com a comunidade, com o trabalho coletivo entre os pares e, ainda, pela pesquisa e produção do conhecimento acerca da educação.

Explicitando, a proposta de Nóvoa para a reafirmação e necessidade de construir da educação como um espaço público, defende que a escola, através da prática docente, deve estar em constante diálogo com a comunidade, a fim de que as instituições de educação sejam construídas através de uma maior abertura, tanto para realização de uma construção conjunta, quanto para estar atentos aos dilemas sociais e culturais. Ora, o ‘novo’ espaço público da educação chama os professores a uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais”(NÓVOA, 2002, p. 21).

Compreender a educação como espaço público interfere, obviamente, no lugar da docência na constituição do ato educativo. Neste movimento, a docência não é apenas um ato técnico, de formação dos sujeitos a partir do conhecimento histórico e socialmente produzido, mas também uma intervenção política no mundo, sendo docentes intelectuais potentes de ação no debate político para a construção da sociedade. A política é o instrumento e o movimento com que os sujeitos constroem o espaço público e convivem em sociedade, através do diálogo ou do conflito. Por essa razão, negar a politicidade da docência é retirar dela sua agência enquanto construtora do espaço público da educação.

Além disso, é importante que a autonomia docente, construída a partir de um trabalho coletivo, e não individualizado, através da organização do espaço escolar para a promoção de trocas, partilhas, e aprendizado coletivo, sabendo que “não se trata, apenas, de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de colectivo e de colegialidade na cultura profissional dos professores” (NÓVOA, 2002 p. 22). Portanto, Nóvoa aponta a necessidade da coletividade como marca essencial do trabalho docente, tornando necessário a cultura da colegialidade em contraponto a cultura do individualismo que passou a operar como determinante para a construção da identidade docente (DINIZ-PEREIRA, 2015).

O individualismo vem se fortalecendo a partir das premissas da atual forma de propagação do capitalismo, o neoliberalismo, tornando o trabalho uma arena de disputa constante, em que profissionais passam a concorrer com seus pares em todas as esferas do trabalho (disputa de vagas, permanência, bônus e gratificações por êxitos individuais, tempos e espaços individuais de trabalho e formação). O neoliberalismo se constitui na sociedade como uma racionalidade, um movimento ideológico, que imputa na vida social e no cotidiano valores que visam fortalecer sua hegemonia enquanto modelo político-econômico: a liberdade econômica, a supremacia do individuo em detrimento da classe, a competição e a resiliência

ante as crises da sociedade (PAULANI, 1999; CHAUI, 2016). Na educação, esses valores são fortalecidos seja nos processos seletivos precarizados, que tornam professores e professoras concorrentes ou nos indicadores e rankings que hierarquizam escolas e individualizam o sucesso ou o fracasso da educação, tornando as escolas arenas de disputas entre trabalhadores e fazendo romper as possibilidades de construção coletiva e solidariedade de classe.

No lugar do individualismo, a liberdade praticada como valor no coletivo, a fim de alargar e valorizar os sujeitos e seus saberes no movimento de criar uma consciência comum, que ultrapasse as individualidades, num exercício de alteridade, desprendimento do eu para a criação do outro comum. A prática de uma liberdade coletiva é a maneira de tornar a educação o espaço da comunidade, amparada no trabalho cotidiano de seus trabalhadores e externalizada na partilha, no diálogo e no encontro, fundamento da pedagogia.

a liberdade tem sempre uma dimensão individual. Mas a nossa liberdade torna-se maior no diálogo com os outros, na capacidade de pensarmos em conjunto, não para nos diminuirmos numa mediana, ou mediania, mas para nos alargarmos e criarmos uma consciência comum. Poderemos, assim, construir um movimento capaz de influenciar as dinâmicas de formação de professores. (NÓVOA, 2021, p.8)

Para António Nóvoa, e Yara Alvim (2021) a pedagogia é a arte do encontro. Se o sentido da educação é a constituição da humanidade nos sujeitos, ou seja, um diálogo entre a entrada numa determinada cultura e de potencialização de suas subjetividades, não deve renunciar o aspecto relacional humano, de deixar-se afetar pelo encontro, pela partilha do imponderável, no novo construído pelo mundo criado na confluência entre os sujeitos (NÓVOA; ALVIM, 2021). Dessa maneira, trabalho pedagógico é sempre o movimento de relações humanas, constituídas na proximidade e na criação de lugares de solidariedade e partilha, onde afeto e cuidado não podem ser discriminados, mas valorizados para formação destes lugares. A própria palavra encontro pode, também, ser compreendida como descoberta, achado, invenção, ato de descobrir ou criar algo, o que o torna uma ação de ruptura com as imagens construídas previamente, uma ação imaginativa, criativa e criadora.

Por fim, Nóvoa atenta-se para a apropriação, construção e produção de conhecimento. A docência é um espaço de aprendizagem, tanto para estudantes, quanto para professores e professoras. Isso implica, então, que a prática docente requer estudo, pesquisa e reflexão contínua, não apenas para o aprimoramento da prática, mas, especialmente, para a construção de conhecimento sobre o trabalho docente, sobre as instituições de educação, e, também, para

a construção de emancipação dos sujeitos que constroem a docência. Ora, a demarcação do lugar de enunciação e do direito de serem sujeitos da sua própria prática é essencial para a emergência da educação como espaço público, uma vez que as discussões e a construção deste espaço estão alicerçadas num conhecimento oriundo da práxis, não de fabulações abstratas ou senso comum.

As propostas de Nóvoa se atentam para questões primordiais da organização e reformulação do espaço das instituições de educação para a construção da educação como espaço público. Entretanto, penso ser necessário avançar em direção a compreensão epistêmica e política desse espaço público para a educação. Marilena Chauí, filósofa e professora brasileira, compreende que o caráter público da educação deriva de seu entendimento enquanto coisa pública, e, portanto, feita para o povo e pelo povo. Deve estar inserida nas dinâmicas sociais e nos processos que constituem a sociedade a qual serve, representa e pertence, uma vez que não está apartada da mesma sociedade, ao contrário, é estrutura fundamental de sua construção. Dessa forma, para que a educação seja pública, ela precisa expressar a complexidade da sociedade a qual pertence, no caso do Brasil, uma sociedade cuja divisão de classes revela uma desigualdade e a necessidade de uma emancipação social. Ora, não há educação sem a possibilidade de transformação do mundo. Da mesma maneira que não há educação fora da compreensão e inserção no mundo em que se vive.

Para isso, é impossível pensar em uma educação que não seja socialmente referenciada. Uma educação formada para seu povo e através dele, “o que significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUI, 2001, p. 34).

Diz-se público aquilo que é do povo, não, apenas, enquanto posse, uma vez que o sentido de propriedade possui relação maior com o que é privado, mas enquanto construção, decisão e sentido. Portanto, a coisa pública deve ser construída por decisões e vontades que emanam do povo, incorporando as demandas urgentes de transformação da sociedade, no caso da brasileira, desigual, oligárquica, racista, violenta, patriarcal, orientada para uma emancipação popular. A coisa pública se constitui, também, enquanto forma e razão do espaço. Portanto o espaço público é formado pela participação plena do povo, na valorização e compreensão das diferenças, assim como das desigualdades, que os diferentes sujeitos carregam. Vivência do diferente que possibilita a construção de espaços vivos dos sujeitos, diversos, cujo colorido não pode ser contido numa paleta numerada, num código binário, numa

sociabilidade fundada na hierarquização. Para o tanto que, a possibilidade da coisa pública encontra-se numa sociabilidade política democrática.

Mas que democracia? A democracia burguesa, orientada por uma política representativa, limitada pelas instâncias institucionais que se constituíram enquanto dependente dos países centrais e das orientações da elite econômica e oligárquica brasileira? Acredito não ser esse o tipo de democracia fundamental para a construção da educação enquanto espaço público. Uma política democrática deve ser, no limite de sua constituição, uma política popular, onde o poder não é representativo, que poder ser privatizado e particularizado, mas coletivo, conflituoso e dialógico. Por essa razão, a educação deve ser o espaço do pensamento, da produção de conhecimento e da crítica. Uma política que abre mão do pensamento é mobilizada pela exploração dos sentimentos, das emoções, sem criar a possibilidade para a reflexão, para a elaboração, ou seja “querem a explosão da sensibilidade mas a impedem de ser elaborada, de fazer seu caminho próprio, de se expandir e de se transformar, graças a reflexão suscitada [...] dando-lhe conteúdo e um destino que o disciplinem para determinados fins políticos” (CHAUÍ, 2018, p. 100)

Tomar o espaço com centralidade na educação significa que a preocupação em relação ao ato educativo não deve ser apenas com o ‘como’ ou ‘para quem’ ele se direciona, mas, também, ‘onde’ e em ‘qual tempo’ este ato se desenvolve. Os sujeitos não são corpos desterritorializados, ao contrário, carregam marcas dos lugares e das relações de poder que estruturam sua vida. De igual maneira, as políticas que orientam a educação, assim como os currículos, se estruturam dentro de contextos geopolíticos e de mundialização do capital através do trabalho e do conhecimento. Ainda há de considerar que as instituições de educação não são enclaves desassociados das tramas que estruturam as cidades, ou a áreas rurais, ao contrário fazem parte da dinâmica e do cotidiano destes lugares, compondo o conjunto de objetos e ações que orientam a produção do espaço. Neste caminho, o texto se orienta a aprofundar nas discussões sobre os espaços de formação, agora, voltando para o que se entende por espaços ‘alternativos’ de formação, em especial, da formação docente, interesse desta pesquisa.

3. Espaços alternativos de formação docente

A existência de espaços de formação docente denominados alternativos pressupõe que existem espaços que são considerados oficiais, ou, ainda, que possuem legitimidade social e legalmente reconhecida para formar professores. Dentre eles, o principal e mais tradicional atualmente são os cursos de formação em universidades, faculdades e centros de Educação

Superior, que através da validação de órgãos oficiais, possuem a concessão de formar professores e fornecer um documento que o dê o direito de exercer a profissão, um diploma. As instituições de educação superior também ocupam um espaço importante na formação continuada de professores e professoras, através de pesquisas, diálogos entre grupos de pesquisa e grupos de professores, mas, especialmente, por meio das atividades de extensão.

Ainda podemos destacar, enquanto espaços oficiais, as Secretarias de Educação das diversas redes de ensino, que, através de cursos de formação continuada e de especialização, possibilitam aos professores qualificar sua formação ao longo do exercício de sua profissão, que, em premissa, são orientadas qualificar a prática pedagógica de professores e professoras no cotidiano das escolas, como favorecer o seu desenvolvimento profissional. Atualmente, é importante destacar, também, o papel das organizações sociais não governamentais e de instituições financeiras na promoção de formação a professores e professoras, orientadas, especialmente, por uma perspectiva empresarial e uma visão ideológica privada acerca da educação básica¹⁶.

Dentro daquilo que considero aqui com espaços oficiais de formação, é imprescindível destacar o lugar ocupado pelos sindicatos, de maneira especial na formação política do professorado e na discussão constante dos projetos e leis que orientam a prática docente. Os sindicatos, ainda que institucionalizados e organizados, não estão no mesmo lugar de legitimidade das demais instituições já citadas, uma vez que sua prática é orientada pela luta política e pela organização solidária da categoria docente, portanto, envolto de uma complexidade de ações, perspectivas político-ideológicas, prestígio social, assim como de disputas internas e externas. No entanto, é a relevância social e o poder de mobilização da classe que o faz ser, hoje, importante e reconhecido dentro da categoria, ainda que tenha, nas últimas décadas, devido a conjunturas político-econômica e a complexidade de sua organização, diminuindo seu prestígio e influência no processo de organização e formação dos professores¹⁷.

¹⁶ No Brasil, destaca-se o movimento Todos Pela Educação, uma organização sem fins lucrativos mantida por instituições financeiras como as fundações de bancos como Bradesco e Itaú, à empresas de investimento como a 3G Capital, através da Fundação Lemann, além de outras empresas de capital privado como a Natura, a Vale, e o grupo Wolkswagen. Uma das bandeiras do TPE é preocupação com a carreira e a formação de professores e professoras do Brasil.

¹⁷ A crise do sindicalismo pode ser compreendida de maneira generalizada, a partir da desmobilização e criminalização engendrada pelo neoliberalismo, que, também cria categorias de trabalhadores, como terceirizados e autônomos, e aprofunda o desemprego, sujeitos cujo sindicatos não é capaz de organizar, conforme argumenta Ricardo Antunes em O PRIVILÉGIO DA SERVIDÃO: o novo proletariado de serviços. De maneira particular, os sindicatos docentes sofrem diretamente com o conjunto de reformas nas quais a educação passou nas últimas

Ora, aqui já percebemos diferenças existentes entre os espaços oficiais, uma vez que os sindicatos possuem um movimento próprio, que não se estrutura apenas no valor legalmente concedido a sua existência, mas no movimento político e combativo, assim como na construção e reestruturação contínua da classe docente, através das ações, formações e enfrentamentos políticos. Dessa forma, é crucial entender que a atuação dos sindicatos, por mais que envoltos num processo de institucionalização e burocratização, não possuem a mesma hegemonia das demais instituições de formação docente. Sua atuação pode ser compreendida, também, como contraditória, ora cooptados e acomodados à conjuntura instituída pelo Estado e pelos empregadores, ora portador de movimentos contrários às organizações estatais e combativos na defesa da educação e de seus trabalhadores.

A discussão sobre hegemonia é importante, uma vez que atua como binário daquilo que aqui se entende por espaços alternativos. O alternativo é, naturalmente, minorizado e marginalizado. Primeiro por não possuir a mesma legitimidade orquestrada em leis e reconhecimento social amplo, e, por consequência, ser submetido aos espaços oficiais para seu reconhecimento. Segundo, por não estar orientado pelas normatizações que orientam aquilo que é oficial, e, dessa forma, possuir uma força de construção e mobilização própria, orgânica, e edificada na produção cotidiana de possibilidades, feitas por aqueles que a constroem.

O hegemônico põe-se como força centralizadora e normatizadora, buscando estabelecer-se para representar e construir uma generalização do mundo. É a forma oficial e mais importante de compreensão e construção deste mundo. É a história que se envereda por um caminho único, pouco aberto às outras forças que pululam as margens, quando, não poucas vezes, acaba por solapar as experiências que se apresentam como alternativa ao *status quo*. Por outro lado, o alternativo é que surge diante da impossibilidade de continuidade de uma narrativa e um movimento único de construção do mundo, que se revolta pela opressão constante que sofre, que é construído por um coletivo de forças cujas subjetividades são organizadas em coletivo.

Portanto, quando tomamos os binários oficial-alternativo, ou hegemônico-marginal, compreendemos que há uma relação de forças desiguais. A validação das forças alternativas vem, por parte, do reconhecimento dado pelas forças oficiais. Mas, o mais importante, sua

décadas, que dificultam os mecanismos organizativos e esfacelam a solidariedade de classes, de acordo os apontamentos de Alex Ricardo Bombarda em sua tese de doutoramento sobre o impacto das reformas neoliberais do governo de São Paulo para a educação no sindicalismo docente.

importância é gerada pelo sentimento de solidariedade construído nos lugares de que emerge, não tomando, apenas, as normatizações como orientação, mas a complexidade de saberes, vontades e desejos que orientam o coletivo. De que maneira poderíamos, então, pensar essa reflexão junto a discussão sobre espaços alternativos de formação docente?

É primordial considerar, no entanto, que os espaços oficiais são, antes, espaços em disputa. Ainda que haja forças institucionalizadas que detém maior poder para ação, a agência de grupos minoritários não é eliminada simplesmente pelo poder normativo, ela se mantém, ora mais ativa, ora mais marginalizada, atuando a fim de questionar e propor caminhos outros para a transformação dos espaços oficiais de formação. Se assim não fosse, não estaria escrevendo uma dissertação sobre as ocupações estudantis, movimento disruptivo, fronteiro dentro do espaço universitário, e dotado de uma potência de desestabilização, efêmera ou duradoura, das normas que organizam a universidade.

Neste momento, discutirei de maneira específica o espaço de formação docente universitário, compreendendo que apesar da existência de outros espaços hegemônicos, como já citados, a universidade encontra-se como principal espaço para a formação de professores no Brasil, construído e adaptado a partir das mudanças curriculares e das leis educacionais, assim como locus desta pesquisa de dissertação, uma vez que as ocupações estudantis tiveram a universidade, seu espaço e estrutura como chão de luta e resistência política.

O currículo é a norma que organiza estes espaços oficiais de formação docente. É a partir dele que são estabelecidas as burocracias necessárias para o funcionamento e a legitimação destes espaços. Não se trata de um documento monolítico, ainda que se fundamente em orientações de grupos que historicamente tutelam a educação e a docência, o Estado e a Universidade. Carregam um pouco da complexidade de discursos e ideologias, tornando-se, muitas vezes, um mosaico de vontades que se altera constantemente, seja pela óbvia necessidade de adaptação nas diferentes instâncias, mas ainda pela sanha de se tutelar sempre sobre a docência.

Enquanto estrutura normativa, os currículos de formação docente obedecem às ações e políticas do Estado. Entretanto, não devem ser vistos como políticas de Estado, uma vez que o projeto de educação no Brasil é movimentado e transformado constantemente por ações de governos. Não há, portanto, uma política estatal, contínua e complexa, pensada a longo prazo, para a educação brasileira. São estruturados à medida que se mudam os governos, tornando a educação, dessa maneira, uma terra de ninguém, um velho oeste para ser colonizado.

Aqui, podemos usar a analogia do velho oeste em dois aspectos: primeiro, o espaço tratado como descampado, aberto a toda e qualquer desejo de dominação do estrangeiro, onde se desconsidera as vidas e os modos de organização próprios destes territórios, para colonizar, catequizar e criar uma nova forma de sociabilidade; segundo, por ser um território onde há a existência de riquezas a serem exploradas, utilizando da precarização da mão de obra de seus nativos para alcançar o acúmulo de riquezas. A educação no Brasil é o território descampado e a galinha dos ovos de ouro das políticas de governo e da burocracia estatal. Mudam as políticas em tempos recordes sem avaliar o que já foi feito e sem a participação daqueles inseridos diretos no processo educativo: mestres e estudantes; do outro lado, usam o espaço da educação como chamariz político, como discurso eleitoral, outdoor de êxito governamental.

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata, até de agências de financiamento se julgam no direito de dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto. (ARROYO, 2013a, p 24)

O professor Júlio Emílio Diniz-Pereira (2021), em texto sobre as políticas de formação docente na década de 2010, aponta a velocidade de transformação e propostas de novos currículos e diretrizes para a formação de professores. Nele, afirma que, “pouco tempo após as universidades concluírem as reformas curriculares dos cursos de licenciatura baseadas nas diretrizes curriculares de 2002” (DINIZ-PEREIRA, 2021, p.60), aprovaram novas leis e diretrizes curriculares em 2015, onde os cursos de formação de professores se viram, mais uma vez, obrigados a reformular seus currículos, e inserir novas diretrizes na organização dos processos formativos.

As mudanças, cobradas nos prazos estapafúrdios da burocracia estatal, esbarram nas demoras necessárias para a discussão e debates dentro do espaço universitário para a adequação dos currículos. Diante disso, foram apresentados séries de pedidos de prorrogação da prazo para as reformas curriculares, de julho de 2017 para julho de 2018, podendo a urgência inicial demonstrar uma falta de compreensão do dinamismo do chão da educação, assim como a pouca existência de uma perspectiva de educação como um projeto duradouro e exigente de uma demora epistemológica na construção curricular. A urgência nas políticas da educação revela o

planejamento pouco cuidadoso com os territórios educativos, que muitas vezes funcionam como cobaias de ideias e projetos não compatíveis com a realidade da educação brasileira.

Não satisfeito com a recém mudança, no fim de 2018 é lançado a Base Nacional comum da Formação de Professores da Educação Básica, proposta curricular construída a partir da Base Nacional Comum Curricular, projeto político normatizador dos conteúdos da educação básica, pautado na pedagogia das competências, do aprender a aprender, e promulgado dentro de um contexto de golpe político e de recrudescimento das políticas neoliberais e autoritárias no Brasil. A BNC de Formação de Professores, além de buscar alinhar a formação docente à reprodução das competências e habilidades da BNCC, é estruturada num caráter prescritivo e de responsabilização docente no seu processo de formação e do trabalho educativo.

Além da natureza prescritiva do texto, evidenciada por meio da recorrência do uso do verbo “dever”, chama a atenção que, segundo a “proposta”, o professor terá também que se comprometer “com o seu próprio desenvolvimento profissional”! Ou seja, o desenvolvimento profissional é concebido como de responsabilidade exclusiva do professor. Isso leva a crer que o professor deverá arcar, por exemplo, com os custos das ações de formação continuada que ele deve participar ao longo de sua carreira. Dessa maneira, o envolvimento em ações de formação continuada não é concebido como **um direito** do trabalhador da educação. (DINIZ-PEREIRA, 2021)

Este ensejo estrutura os espaços oficiais de formação docente. Não trata apenas da organização curricular ou dos espaços e tempos dos docentes em formação, mas, de maneira particular, o sentido de docência construído em espaços onde o processo de formação é engendrado por políticas que ora desconsideram as vozes e as subjetividades dos sujeitos docentes, ora os responsabilizam por seus ‘erros’, ‘desvios’ e pela precariedade e ‘fracasso’ da educação pública. Trata-se, portanto, de um duplo processo de marginalização destes sujeitos: retiram deles a possibilidade de construção, junto com seus pares, dos sentidos e do caminho de suas profissões, enquanto os culpabiliza, ainda que a autonomia necessária para construção de suas próprias decisões e identidades tenha sido institucionalmente negada.

Arroyo (2013b) aponta a perversidade dos currículos oficiais, ao retirarem de docentes a potência de seus desejos e de suas vozes, não mais importando quem fala, apenas quando é necessário puni-las, uma vez que a indiferença com os sujeitos é uma característica dos currículos. Neles “os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de suas ausências. (ARROYO, 2013b, p 53-54).

Tal situação corrobora com aquilo que Marilena Chauí (2018) chamou de ideologia da competência, e que, de acordo a professora e filósofa, estrutura a educação brasileira. Em sua análise, ocorre que sujeitos qualificados por um saber técnico, e legitimados para ocupar cargos de controle na burocracia estatal, criam as regras, e os demais trabalhadores apenas obedecem, sem a possibilidade de questionar, uma vez que não possuem a legitimidade necessária para ocupar o espaço da decisão. Trata-se, portanto, de uma ação que impacta em todo processo do fazer docente, da formação ao trabalho

Essa ausência dos sujeitos, seja como ponto de partida ou de chegada dos conhecimentos curriculares, condiciona radicalmente o formato deste ou daquele desenho curricular, do material didático, do preparo e formato da aula e até das didáticas e metodologias. Empobrece o currículo de formação, nas licenciaturas e na pedagogia. (ARROYO, 2013b, p 55)

A autoria não é apenas negada aos docentes, mas também suas vozes, imagens, subjetividades, sentidos, não são considerados de maneira efetiva e ética na elaboração dos currículos (ARROYO, 2013b). Tanto para os documentos quanto avaliações oficiais, docentes enquadram quadro de estatísticas desumanizantes, tratados como números e julgados a partir de notas obtidas com a realização das avaliações. Enfim, seus saberes são pouco considerados na elaboração dos currículos, “os saberes da docência e os próprios docentes-trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares” (ARROYO, 2013b, p.71), as imagens sobre docentes e sobre a docência permanência sublimadas diante o conjunto de técnicas, metodologias e conteúdos para aprender e para ensinar. Uma espécie de simulacro sobre os mosaicos imagéticos que compõem a docência, onde ‘ no meio de tantas competências sofisticadas ensinadas e aprendidas pode ser oxigenante de dedicar tempo conhecendo o quanto foi produzido e acumulado pelos professores, sobre a função, a condição e o trabalho docente (ARROYO, 2013b, p. 71). Por essa razão Arroyo (2013b, p.72) tece um questionamento

De fato é uma pergunta desafiante: Por que entre tantos conhecimentos sistematizados nos currículos a serem ensinados, aprendidos e avaliados não entra o acúmulo de saberes sobre a docência como função social, como trabalho? Nem entram as vivências sociais e políticas, culturais e socializadoras, humanas e tão desumanas dos próprios educadores e educandos. Talvez porque as áreas e disciplina do conhecimento que os currículos consagram veem essas vivências e essas funções sociais e seus personagens como insignificantes, até decadentes.

São autonomias e referências perdidas na falta da presença das trajetórias, imagens e sentidos sobre docência e sobre os docentes apagadas, muitas vezes, dos currículos de formação. Essa falta torna-se, de maneira avessa, a presença da construção de uma docência

desumanizada, onde os caminhos já percorridos por essa categoria não tornam parte da constituição do fazer-saber docente. Perdem a possibilidade de construírem a si mesmos a partir da presença de seus próprios saberes. Não é fácil, portanto, a construção da autonomia e da solidariedade de classe num espaço onde estes sujeitos são apagados e tornam-se ausência, um espaço que será ocupado por um conteudismo produtivista e uma burocracia exaustiva. Não há como não retomar Arroyo após esta reflexão,

As políticas de formação e de currículos e, sobretudo, a imagem de professor em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor(a) fosse um cata-vento que gira a mercê da última vontade política e da demanda tecnológica. [...] Temos uma história, fazemos parte de uma construção social, cultural, que tem sua história, que tem muito a ver com a história do trabalho, dos trabalhadores, de seus saberes e ofícios. Com a história do fazer-se da cultura operária. Não é esse o legado acumulado nos últimos vinte anos pelas lutas da categoria ao identificar-se como trabalhadores em educação? (ARROYO, 2013a, p. 24-25)

Há de se pensar, no entanto, que os espaços oficiais de formação docente, ainda que organizados dentro de normas especificidades, não são, como já afirmado, blocos monolíticos, compostos de uma só força. A existência da norma e, por vezes, da opressão, dentro de espaços construídos e usados por sujeitos de diferentes sociabilidades, acaba por tensionar resistências e vontades díspares, tornando-se, também, espaços de constante disputa e conflito. A Universidade, espaço legítimo e tradicional de formação docente, é, ao mesmo tempo, um território de legitimação da hegemonia burguesa quanto terreno fecundo de utopias.

Obviamente, não é possível pensar que os diferentes sujeitos possuem a mesma força e grau de mobilidade dentro do território universitário. Esta é uma condição *sine qua non* dos espaços oficiais de formação docente no Brasil, a hierarquia entre aqueles inseridos na comunidade universitária. Desta forma, está articulada numa espécie de geometria de poder (MASSEY, 2007) onde o espaço das relações sociais é organizado a partir das diferentes dimensões dos sujeitos e dos elementos políticos, econômicos e sociais que os compõem e que compõem aquele espaço.

O tabuleiro de xadrez está posto, portanto, como maneira de estabelecer uma autonomia e uma liberdade condicionada. Professores possuem direito a autonomia de cátedra e na construção de currículos e do espaço universitário, mas são dependentes das constantes mudanças e alterações curriculares, que inclusive sobrepõe a liberdade de elaboração dos cursos, como o caso já apontado da BNC Formação Docente que atrela a formação e os estágios ao modelo proposto pela BNCC. Estudantes possuem liberdade de organização, espaços de

participação institucional, mas sua representatividade é limitada em função da transitoriedade de sua matrícula e por seus saberes não possuírem legitimidade técnica para inserção nos espaços de construção das políticas universitárias.

Este jogo de xadrez, evidentemente, já presenciou situações de oscilação de seu tabuleiro. Tal como discutido nesta dissertação, as ocupações estudantis são processos de questionamento e tensionamento de um espaço oficial de formação, de maneira particular, de formação docente, inserida num circuito de lutas e resistências a um conjunto de políticas autoritárias que propunham desmonte do Estado brasileiro, sendo a educação um dos principais alvos de ataques das mudanças destas políticas. Ora, é interessante portanto perceber que, mesmo dentro de uma estrutura mantenedora das normativas e dos sentidos de formação docente hegemônicas, é possível aflorar lugares outros para a formação universitária e para a formação docente, dentre eles, a construção solidária de diferentes coletivos, unidos em torno de uma pauta de luta comum.

Incapaz de não ser considerado, em relação à formação docente, que a consolidação dos cursos em EAD nas instituições privadas, tornam o espaço de formação num ambiente precarizado, sem oferecer as condições básicas de constituição da docência e de seu trabalho. Conforme apresentado por Gatti (2014), as matrículas em licenciaturas EAD se consolidaram durante as décadas de 2000-2010, e, de acordo com o Censo Universitário de 2021, 66,4% das matrículas em licenciaturas estão na rede privada, das quais 79,9% são a distância. Além do caráter mercadológico das instituições que oferecem cursos à distância de formação docente, é possível apontar, também, a fragilidade política, de formação humana e de construção de solidariedades de classe presente nestes cursos,

Grande parte dos estudos em EAD é solitária e demanda proficiência em leitura e interpretação de textos, que contatos virtuais ou tutorias fragilizadas não favorecem. Entram também as dificuldades com as linguagens de áreas específicas, como sociologia, filosofia e ciências. Também, nessa modalidade, exigem-se hábitos de estudo que, para os estudantes tardios, já foram esmaecidos, demandando um esforço razoável para sua recuperação. Essas condições são aspectos apontados para as desistências. Também os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso. Ou seja, ficam os futuros professores carentes de uma socialização cultural não desprezível. (GATTI, 2014, p 37)

Bem, o primeiro movimento aqui feito foi pensar pelo oposto, por aquilo que estes espaços não são. É curioso, para mim, pensar que, o primeiro texto (ANDRÉ, 2015) que tive contato acerca dos espaços alternativos de formação docente discutia o Programa Institucional de Bolsas a Iniciação a Docência, o PIBID, criado em 2007 e regulamentado entre os anos de 2010 e 2013, que busca a valorização do magistério através do estreitamento da parceria Universidade-Escola. O princípio do programa é formar novos professores junto a atuação de professores formadores das universidades e da educação básica e garantir uma inserção nos tempos e espaços da educação básica desde os primeiros anos dos cursos de formação. O programa conta, ainda, com a concessão de bolsas para todos os sujeitos envolvidos, proporcionando um incentivo e uma valorização financeira e profissional a esses sujeitos.

A reflexão acerca do PIBID recai sobre o espaço criado a partir do diálogo mais afincado entre universidade e escola básica, construído a partir de uma relação ativa e coletiva dos sujeitos destes espaços, criando um entre-espaço, onde seria possível explorar as possibilidades de uma universidade e uma escola abertas a cooperar na formação de futuros professores. A política pública promove, então, um princípio de mudança na formação de professores no Brasil, retomando o lugar da escola básica como formadora e produtora de conhecimento sobre a docência, e a universidade como mediadora do processo de inserção de futuros docentes no âmbito escolar.

Visando incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por objetivos: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (inciso IV, art. 3º); incentivar as próprias escolas através da mobilização de seus professores, que assumem a função de coformadores dos licenciandos; contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (inciso VI, art. 3º). (GATTI, 2014, p 42)

Articula-se maior atuação dos licenciandos na construção de seus percursos formativos com uma valorização da escola pública enquanto espaço de formação e construção de conhecimento sobre a docência. Reconhece os saberes dos professores e professoras da educação básica, reconstruindo suas imagens enquanto mestre de seus oficiais, e garantindo a formação docente o reconhecimento das trajetórias, histórias e subjetividades que compõem o conhecimento histórico e socialmente produzido sobre a docência. Amplia e fortalece o lugar da universidade (e demais IES) como instituição em movimento, que promove uma

extensionalização dos currículos (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015) na criação de dispositivos de formação inspirados numa perspectiva híbrida de formação docente (ZEICHNER, 2010) no ambiente escolar da educação básica, num movimento que articula formação universitária com formação continuada, de forma que

A universidade, ao tomar pra si a legitimação da formação inicial de professores, não pode entender essa como uma tarefa solitária, de caráter meramente acadêmico, Precisa se articular com os sistemas escolares e seus professores, reconhecendo neles parceiros fundamentais para levar a cabo a formação de novos docentes. (CUNHA, 2015, p.92)

Por essa razão, o espaço de formação criado pela dinâmica do PIBID carrega a valoração da autonomia, dos saberes docentes, da educação básica, assim como a multiplicidade de formas de pensar, agir, e mobilizar conhecimentos políticos, pedagógicos e didáticos acerca da docência, de sua formação e seu trabalho. O encontro da formação junto às trajetórias docentes garantir a possibilidade e “explorar as múltiplas possibilidades e condições para tal, compreendendo que essa formação é multifacetada e se institui na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que a produzem” (CUNHA, 2015, p. 93).

Foi a partir do encontro com o texto da professora Marli Dalmaz André (2015) que a compreensão do sentido da categoria espaços alternativos de formação docente começa a fazer parte de meu movimento de pesquisa e reflexão. A crítica estabelecida pela professora aos espaços formais (ou oficiais, hegemônicos) de formação docente ampara-se no distanciamento da formação acadêmicas das escolas da educação básica, da supremacia dos conteúdos disciplinares em relação a formação pedagógica e desenvolvimento da prática e da opacidade da história e da situacionalidade da profissão docente, que desconsidera os sentidos produzidos por professoras e professores sobre sua profissão em função de modelos idealizados de docência.

Neste movimento, aponta os programas de formação inicial de professores, cujo objetivo funda-se na criação de espaços de formação entre educação básica e universidade, como fundamentais para construção de uma formação docente situada, diversa, solidária, em que haja a compreensão de que os saberes docentes “são construídos e ganham sentido em função dos contextos de trabalho nos quais são exercidos” (ANDRÉ, 2015, p 101). É importante evidenciar o impacto destes programas na formação de licenciandos e de docentes, apresentado pela professora

A maior contribuição para os bolsistas foi o contato com a escola, que os levou a ressignificar os conhecimentos teóricos e a desenvolver um olhar investigativo sobre a prática profissional. Para os professores supervisores e das escolas, o contato com os conhecimentos acadêmicos abriu novos horizontes, que os levou a refletir sobre seu trabalho, estimulando-os a experimentar novas formas de ensinar. Os professores formadores enfatizaram as ricas contribuições da parceria com as escolas, que os levou a propiciar formação mais qualificada aos licenciandos e a repensar as práticas do curso de licenciatura, para melhor direcioná-las às necessidades da prática profissional. (ANDRÉ, 2015, p 114)

A perspectiva apresentada pelo professor estadunidense Kenneth Zeichner (2010) do hibridismo ou “terceiro espaço” complexifica a discussão sobre os espaços alternativos de formação docente. Nele, é importante a presença de criação de espaços que reconheçam os múltiplos discursos, saberes e metodologias, em formação através de sentidos de mundo fronteiriços, mas que ainda são distanciados por limites rígidos e institucionalizados. Trata-se, na perspectiva do autor, não um rompimento das fronteiras, mas sua permeabilização, ou seja, tornar porosos os muros que separam os diferentes espaços de formação docente, criando zonas de contato e encontro na multiplicidade de saberes de mundo construídos pelos sujeitos da educação.

A ideia de um terceiro espaço vem da teoria do hibridismo e reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo (BHABBA, 1990). Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes, em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo. (ZEICHNER, 2010, p. 487)

Perceba, o professor Kenneth Zeichner aponta para espaços que são criados a partir do encontro, da experiência relacional. Não se trata de negar um polo ou outro, nem tampouco territorializar a formação docente dentro das amarras de um único saber, mas, antes, construir um terceiro espaço, “criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores.” (ZEICHNER, 2010, p. 487). Ainda assim, entende as escolas da educação básica como o terreno fecundo para a criação destes espaços, da forma com que podem envolver os saberes acadêmicos e as teorias, essenciais para a formação docente, com a situacionalidade da profissão docente, o trabalho. A ruptura com a binaridade, portanto, se coloca à medida que se cria uma relação entre os sujeitos, desconstruindo a perspectiva do formal e do não formal, de maneira que as categorias, conceitos e experiências de mundo são fruto do contato. Portanto, é

visível a superação do fatalismo da história, na empreitada de enveredar por mudanças necessárias sem se aprisionar às amarras ou limites que estruturam os espaços e tempos da docência. São lugares frutos de relações solidárias, não mais fundamentos em abstrações, mas em relações concretas que pululam a afirmação da existência e a coexistência

A possibilidade da coexistência realmente verificável a partir dos lugares, cujo conhecimento por vezes brutal é quem nos permitirá a sedimentação de uma Geografia da Solidariedade, já vivenciada por muitos e inatingível pelas ciências sociais, ainda reticentes, em face da necessidade de produzir alternativas para a construção de um mundo novo, onde o parâmetro ético não seja mais o trabalho, nos moldes do último século. Os lugares são reveladores, basta atingi-los. Essa ruptura manifesta nos lugares, pela alegria que, apesar de tudo, eles irradiam, deve ser também compreendida não como a visão forjada pelo mundo (o da globalização), de incerteza e de caos: nos lugares busca-se furiosamente a liberdade. (SOUZA, 2006, p 171)

Antônia Nóvoa (2010) também reflete sobre a superação do binarismo na formação docente e na educação, a partir do que denominou de *pedagogia da terceira margem*. O esforço teórico se estabelece a partir da obra de João Guimarães Rosa, literato brasileiro, e seu fatídico conto “A terceira margem do rio”. Nele, Rosa apresenta um pai que encontra o sentido da existência numa canoa aportada no entre-margens, nem a esquerda, nem a direita, a margem construída localiza-se no entre-lugar, o lugar do porvir pois lugar do movimento.

Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para. Estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho. (ROSA, 1968, p. 32)

Verifica-se nos escritos de Rosa a presença da incerteza e da invenção ao lado da permanência “para dela não salta, nunca mais”. Além disso, traz o desconforto, estarrecimento, e por vezes medo, pois o envolvimento com o inesperado promove a falta das amarras que estruturam a vida do homem moderno, a ponto de provocar investidas contrárias ao movimento, de reuniões e conselho que visam retomar a objetividade e o fatalismo das coisas. Neste mundo, pouco lugar há para o improvável, para a criação e a criatividade.

Nóvoa apresenta sua pedagogia da terceira margem junto a um movimento intelectual que busca pensar qual currículo é necessário para o século XXI. Em primeiro instante já vocifera: é preciso perder o medo de ousar, de criar novos caminhos e novas perspectivas, de superar dicotomias e binarismos que estrangulam as produções de outros mundos possíveis,

“pedagogia é, por definição, a terceira margem. E, no conto de Guimarães Rosa, a terceira margem é o próprio rio. Bela metáfora da viagem, da descoberta”(NÓVOA, 2010, p. 40).

Ainda nesta reflexão, traz a contribuição de Michel Serres, filósofo francês que engendra a necessidade da existência do *terceiro instruído*, ou seja, aquele aberto a se vivificar na potência do porvir, em comunhão com as distintas formas de existência do mundo. Ao atravessar a margem do rio, enquanto perto da margem de partida ainda encontra sua terra de origem, e quanto mais perto da margem seguinte, então emerge sua estrangeiridade. Ainda que necessário um recuo antes as contribuições de Serres, uma vez que a mobilidade nem sempre impõe uma transformação da condição dos sujeitos - não há reterritorialização de um corpo expatriado - o autor não se esquece de apontar as complexidades violentas que compõe esse mundo e afirma, acima de tudo, a importância da travessia

“Quando um homem atravessa a nado um largo rio ou um braço de mar, como a ler ou a escrever um autor ou um leitor atravessa um livro e o acaba, acontece por instantes que franqueia um eixo, um meio, igualmente distante das duas margens. Aí chegado, continuar em frente ou regressar será a mesma coisa? Antes desse ponto, para lá desse instante, o campeão ainda não deixou a sua terra de origem, enquanto depois é já o exílio a que se destina que o submerge” (SERRES, 1993, p. 152).

Neste ensejo, Antônio Nóvoa afirma a intenção da pedagogia na terceira margem para a contemplação do amanhã. De certo, não há terceira margem sem questionamento dos lugares já estabelecidos na rigidez dos terrenos burocráticos tuteladores, que se tornam hegemônicos à medida que suplantam os saberes que brotam de espaços e de corpos marginalizados. Além disso, não há *terceira margem* que se proponha a permanência do mundo na forma com que se encontra, que aceita o fatalismo com condição e sentido da história, que produza espaços estéreis de sabedoria, por viverem amarrados a fetichização do conhecimento sacralizado.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 1992, p. 47)

As reflexões de Paulo Freire geram, também, sentidos para pensar e construir espaços alternativos para a formação de professores. Seus escritos tornaram-se um espaço de denúncia contra o fatalismo do mundo e pela reconstrução da pedagogia como movimento impulsionador da esperança, seja nas salas de aula da educação para jovens e adultos (FREIRE, 1987), ou na

aconchegante sombra de uma mangueira (FREIRE, 1997). Tal processo se engendra na criação coletiva de lugares de diálogo, de comunhão, dando suporte a transformação de um mundo onde a esperança seja um verbo, e, de maneira primordial, estabelece movimento, travessia, uma grande romaria pela Terra.

Não à toa Paulo Freire se estendeu em escritos sobre a rebeldia e a indignação, que promovem o descontentamento com a feiura do mundo, e busca, através do movimento, inclusive o movimento físico, o deslocamento em marcha, de transformação dos espaços de desumanização em frondosos jardins de esperança. É numa carta aos professores, publica em seu engajado *Pedagogia da Indignação cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), que Paulo Freire orienta aos professores e professoras olharem para os movimentos sociais, de maneira especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e sua luta constante, inquieta e movimentante para a construção de um país onde o direito à terra, à dignidade da vida e do trabalho sejam respeitados e conquistados. Não há tempo para a imobilidade, para a estagnação, para o silenciamento enclausurado, só resta mover-se, sentido a mudança do mundo, a criação de novos espaços de solidariedade e de comunhão, fazendo e se refazendo, mesmo que no caminho se encontre dificuldades.

Se os sem-terra tivesse acreditado na 'morte da história', da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor a liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é expressão de um "neobobismo" que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale hoje é "pouca conversa, menos política e só resultados", se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada. (FREIRE, 2000, p. 29)

Miguel Arroyo (2003) também chama atenção para a potência da relação entre a pedagogia e os movimentos sociais, tratando de esmiuçar os aprendizados possíveis com os sujeitos que constroem os movimentos e os coletivos de luta, ação que coloca a pedagogia em movimento. Para Arroyo, a marca da educação popular dos movimentos sociais é a presença de suas histórias e trajetórias no processo de formação, da inserção do trabalho como categoria mobilizadora do processo educativo, e na reivindicação da educação enquanto direito. Além disso, é importante atentar para o caráter coletivo de construção destes espaços de formação, não apenas nas metodologias, que são criadas e inseridas para questionar as opressões, mas, também, enquanto sentido do processo educativo. Não há pedagogia sem a coletividade, a troca,

o conflito de ideias, o encontro e o respeito, onde o espaço de formação tornar-se-á uma mesa de partilha vivências, experiências, memórias e saberes, onde é possível encontrar

devida centralidade a ver a ação educativa como relação de pessoas, de sujeitos-mestres, educandos, comunidades, coletivos culturais que ao entrarem na relação social ou na relação educativa formal ou informal trazem sua experiência de infância, adolescência, juventude ou vida adulta, sua experiência espacial, temporal, corpórea, seus afetos, resistências, sua diversidade e socialização, sua memória. Os coletivos entram na ação coletiva com toda essa bagagem cultural, a redefinem e ressignificam.(ARROYO, 2003, p. 41)

Por essa razão é tão enfático em retomar a valorização de quem fala, pois a exclusão dos reais sujeitos do processo educativo elimina suas trajetórias de vida, suas linhas de desigualdade tais como gênero, raça, classe, sexualidade, assim como suas visões e construções de mundo orientadas por culturas, modos distintos de sociabilidade e de identidades. Paraphraseando o próprio Miguel Arroyo (2013b, p54), eles e elas com seu nome próprio, sua identidade e trajetória humana interessam às pedagogias e aos currículos criados no esteio dos movimentos sociais. São essas potências, valores e intenções que estruturam os espaços de formação nos movimentos sociais, dando a estes lugares, pois construídos nas relações diversas dos sujeitos, um substrato capaz de tornar a educação um aprender a si mesmo aprendendo sobre o mundo, sobre os outros, junto aos outros e seus desejos e formas de pensar. É nesta trama de onde surge a pedagogia em movimento, com sujeitos que

partem de suas necessidades, do direito à terra, ao teto, à moradia, à sua cultura e identidade coletiva... Falam deles mas falam dos outros, dos iguais. Seu testemunho, suas necessidades e direitos são coletivos. São direitos humanos. Cada movimento não é só ele. Cada sentimento e cada indignação não é só deles. Suas vivências tão no limite expressam suas vivências e também as experiências limite dos outros. Inclusive suas formas de luta. (ARROYO, 2003, p. 47)

Portanto, é possível entender os movimentos sociais como espaços alternativos de formação, em seu movimento de formar os sujeitos no movimento da luta, e de contribuir para a sensibilidade da luta contra o fatalismo do mundo e possibilidade de sua transformação, sentido essencial do ato de educar. Mais ainda, são espaços plenos de ensinamentos e saberes pedagógicos, que centralizam os sujeitos e suas histórias como principais atores do processo educativo, e constroem a educação como movimento situado nas trajetórias de vida, trabalho e demais dimensões sociais da vida mundana. Em suas reflexões sobre a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a pedagoga Roseli Caldart compreende que o Movimento é o próprio sujeito educativo,” no sentido de que por ele passam as diferentes

vivências educativas de cada pessoa que o integram, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marca, uma escola” (CALDART, 2000, p. 205). É o movimento que forma em sua construção coletiva, em sua ação social envolta de camaradagem

os indivíduos não aprendem sobre como ser agentes de transformação social agindo sozinhos. Eles não são capazes de avançar em sua condição de agentes de transformação social sem vínculos fortes com as lutas coletivas. Educar é, portanto, ajudar as pessoas a “enraizarem-se” em fortes coletividades – o que Caldart (2000) chamou de “pedagogia da organização coletiva”. Os Sem Terra aprendem que o MST, como coletividade, é o sujeito maior engajado na luta pela terra e, como mencionado acima, seu educador coletivo. (DINIZ-PEREIRA, 2020, p348)

Participar da luta e envolver-se no movimento os educa, à medida que a prática militante compõe as identidades dos sujeitos educados. São seus corpos que estão inseridos na ação, uma ação que possui referências históricas e caminhos já percorridos, fazendo com que o processo educativo seja composto por uma relação entre subjetividades e a materialidade do mundo vivido e historicamente produzido. Movimento, aqui, pode ser compreendido também em seu sentido de ação, movimentar, realizar uma travessia, não à toa, as marchas e as romarias compõem o itinerário de metodologias de lutas de tantos movimentos sociais, como o MST. Está inserida na constante ocupação dos espaços e nas andanças pelo mundo o sentido de construção da luta, e, por consequência, da formação daqueles e daquelas que nela se inserem, e assim

olhar para o movimento do Movimento, ou seja, o MST como processo de sua constituição como ação, como coletividade, como identidade, no movimento ou na relação entre as diversas características que foi produzindo em sua história, e que se refletem em cada vivência cotidiana dos sem-terra. Neste olhar, é possível enxergar que o princípio educativo por excelência está no movimento mesmo, no transformar-se transformando, a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, senda esta raiz e o formato fundamental de sua identidade pedagógica. (CALDART, 2000, p 207)

Caldart (2003) ainda evidencia outro aspecto importante da educação dentro do MST, a compreensão da educação, em particular da educação escolar, como essencial para a construção da luta e transformação do mundo, de maneira particular, através da conquista da terra pela Reforma Agrária. Mas que educação escolar? Não há como ser a educação hegemônica, da qual tantos sujeitos foram apartados, e que, por muitas vezes, reproduz as desigualdades e as opressões que condicionam coletivos a viverem marginalizados. Orientada por mestres, pedagogos, professores e professores que cultivam a sensibilidade da luta e do acolhimento dos corpos e de suas marcas, que assumam uma postura de “abrir-se ao movimento social e ao

movimento da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos como os Sem Terra, crianças como as Sem Terrinha.” (CALDART, 2003, p 63).

A construção da educação num movimento social surge da compreensão da educação como direito, e fundamental na construção do projeto político de um movimento social como o MST, que se coloca na luta como postura de concretização de uma solidariedade de classe, entendendo a educação como uma luta de todos, assim como a reforma agrária, e, dessa forma, uma luta do MST. Caldart (2003) traz que a compreensão do lugar profícuo da educação e da escola dentro de um movimento social veio a partir do entendimento da escola como essencial para o campo se movimentar. Ainda que a escola não faça, por si só, o campo, o assentamento ou a luta se mover, todos estes não se movem sem a escola “porque ele somente se move, no sentido de que vai sendo construído como um lugar de novas relações sociais, de uma vida mais digna, se todas as suas partes ou dimensões se moverem junto.” (CALDART, 2003, p. 65) Processo de humanização, de construção coletiva e de produção e conhecimento socialmente referenciadas de mundo.

Há de se considerar a importância da participação no movimento social, as dinâmicas da luta e do cotidiano dos sujeitos, que são interpelados pela luta, e o movimento comunitário e coletivo de construção da luta, dos fazeres e do conhecimento. A luta social é, por si, um movimento pedagógico que aponta para a possibilidade de transformação do mundo e, portanto, propõe que o mundo, assim como os sujeitos e os saberes do mundo podem, e devem, ser transformados. É importante pensar que as próprias formas de organização do movimento social, e das práticas de lutas são espaços de pedagogia.

O coletivo, as formações, as divisões das atividades, e construção dos espaços de luta. E nesse processo, que a participação e construção coletiva de mundo é essencial para a luta contra os valores egoístas, individuais e competitivos que sustentam o neoliberalismo. Se é necessário o coletivo para a transformação social, é preciso, também, que a educação seja um espaço de pensar o mundo e projetos de mundo, propostas para o mundo, sentidos para o mundo, soluções para os problemas, não na busca por modelos, mas na abertura para outros pensamentos e outras possibilidades.

As reflexões desenvolvidas nessa seção trataram de elaborar sobre o que se entende por espaços alternativos de formação docente. Trata-se, de certa maneira, de um esforço de união e diálogo entre diferentes perspectivas que buscam entender a formação docente a partir de espaços outros de formação e educação, até mesmo na criação de lugares próprios para a

formação docente que não se limitam às estruturas já estabelecidas dos espaços formais, ou, como aqui tratado, oficiais e hegemônicos da formação de professores e professoras. O que se entende por espaços alternativos, são, muitas vezes, espaços negligenciados pelo o Estado e pela Universidade, como a escola básica, os sindicatos e os movimentos sociais como lugares de produção de conhecimento sobre a docência e sobre a educação, e que carregam um movimento pedagógico próprio, construído a partir de suas dinâmicas, objetivos sociais e de das trajetórias dos principais sujeitos envolvidos no processo educativo, de maneira particular da formação docentes, os professores e professoras.

Partindo da análise da geógrafa inglesa Doreen Massey (2007), a geometria de poder dos espaços de formação docente, permite que os espaços tratados como alternativos ocupem apenas a periferia da malha estriada e unidimensional que se constituiu, ao longo das décadas de políticas educacionais para a educação brasileira. Mas nessas periferias, onde prolifera zonas de contato, de trocas, das intensidades de relações multidimensionais, divergentes, complexas e solidárias, a malha se torna nômade e dá espaço ao outro, a criatividade, a coletividade, ao conflito, ao imponderável, questionando as investidas do Estado moderno, burguês e autoritário, como tutelador dos corpos em formação. Torna-se aberta o suficiente para abarcar diferentes e novas perspectivas de construção de mundo, mas densa e rigorosa em sua dimensão política, social e de valorização das humanidades que constroem, diariamente, os mundos em movimentação.

Diante da reflexão, ficam algumas conclusões, ainda inacabadas, sobre o que é construído nas margens da educação e da formação de professores. Primeiro, evidencia-se a **autonomia**, necessária por proporcionar a liberdade de ideias e de desejos para a produção de mundo, e para o próprio processo formativo. A autonomia não deve ser vista como a perda das referências ou da coletividade, não é um movimento a-histórico, deslugarizado e egoísta. Pelo contrário, é construída a partir das relações entre os diferentes sujeitos e da emancipação coletiva diante das diferentes imposições que castram os corpos de suas potências revolucionárias, de seus ímpetos movimentantes, de seus devires alegres e plenos de esperança.

Segundo, o princípio da **organização coletiva**. Não há espaço que possa ser formativo e emancipador fora da coletividade, da partilha de conhecimentos, saberes e das trocas oriundas de sujeitos de histórias múltiplas, que carregam em suas peles marcas etárias, de gênero, raça, sexualidade, culturas, sonhos, imagens de mundo e perspectivas de futuro que devem ser colocadas para o encontro. A formação e construção destes lugares só acontece dentro de laços

de solidariedade. Não se trata de se colocar no lugar do outro, mas de se colocar junto ao outro a partir daquilo que constrói cada sujeito e do que os une enquanto coletivo.

Terceiro, a busca pela reconstrução das humanidades perdidas. O processo dos espaços alternativos é vivo dentro de um movimento de uma **pedagogia da humanização**, que passa pelo reconhecimento das trajetórias e da inserção das rotinas de vida e trabalho dos sujeitos na construção do espaço educativo até chegar na elaboração de pedagogias, metodologias e didáticas que devem abrir mão das opressões as quais foram condicionadas. Assim, investir na produção de formas de ensinar e aprender que não reforcem as desigualdades, mas as combata na valorização dos sujeitos, sem abrir mão da crítica a essas opressões.

Por fim, é preciso reforçar o lugar primordial do trabalho docente, **a escola**. Ainda que haja espaços distintos, como movimentos culturais e sociais, que não se localizam e relacionam diretamente com a educação escolar, a escola é o centro do cotidiano docente e o espaço construído e legitimado para o exercício da sua prática. No entanto, é perceptível como este espaço tornou-se marginalizado quanto a formação de professores, possuindo apenas uma presença tímida e pouco estruturada em sua função de acolher licenciandos e licenciandas em períodos de estágio. Torna-se uma espécie de laboratório de aplicação dos conhecimentos teóricos aprendidos durante a formação da academia, e não um espaço de produção de conhecimento e formação, onde professores e professoras da educação básica, com seus saberes, histórias e conhecimentos produzidos a partir da experiência docente, deveriam ser parte fundamental da formação de futuros docentes. Por essa razão, recobra-se o lugar das escolas e da educação básica, na relação mais próxima com a universidade, construindo novas perspectivas de formação docente, estágios e práticas. É este o movimento proposto por Zeichner (2010) em sua discussão sobre o *terceiro espaço*, e que surge também como maneira de formar professores e professoras que estejam preocupados com uma educação para a justiça social (ZEICHNER, 2008)

SENTIDOS DA DOCÊNCIA - ENTRE A ÉTICA E A POLÍTICA

04. Sentidos de Docência

4.1 – Experiência e Sentido

A perspectiva de resultado, ou impacto, da ação de um movimento social não é medida, apenas, pela efetivação do objetivo central da luta. De igual maneira, ao pensarmos nos limites de uma ação coletiva, e do envolvimento necessário para sua efetivação, não se pode resumir a eficiência desta articulação para obtenção do resultado motivador da organização. Por vezes, a mobilização social não alcança suas pautas e reivindicações conjunturais, mas garante a ampliação da luta, a ocupação de novos espaços de ação, assim como a construção de novos laços de solidariedade de classe.

O que não significa negar a importância de alcançar os objetivos e as pautas de luta do tempo presente, nem tampouco depender do movimento de avaliar estratégias e metodologias de ação ante limites impostos pela dinâmica política e pelas forças opositoras. Entretanto, dentro de uma estrutura de organização social não cabe a centralização do fracasso e da ineficácia, mas sim do encadeamento de espaços alcançados e tensionados ao longo do curso combativo, uma vez que “não se trata, portanto, de avaliar resultados, mas de compreender processos.” (TATAGIBA, 2010, p. 8). Neste andamento, a cientista social e professora Luciana Tatagiba (2010) avalia que, ainda que se o movimento social fosse determinado apenas para obtenção de resultados junto ao poder público e aos partidos políticos, sua identidade passa a se basear mais em sua relação com o Estado do que em sua organização societária. A autonomia e a autodeterminação por vezes são desarticuladas em relação ao fortalecimento de uma instrumentalização das ações para conquistas materiais, entendendo que

embora os princípios da autonomia e da eficácia não sejam contraditórios trazem aos movimentos exigências distintas, requerem investimentos e apostas específicas, que no geral encontram dificuldade de serem compatibilizados na prática. No caso dos movimentos populares essa tensão está ainda mais presente. A disputa pelo acesso ao Estado e aos recursos públicos, fundamental para a conquista e universalização dos direitos básicos de cidadania, muitas vezes acaba resultando numa sobre determinação dos aspectos instrumentais e estratégicos da ação, relegando ao segundo plano a comunicação dos movimentos com suas bases. (TATAGIBA, 2010, p. 8)

Arroyo (2013a) também compreende a importância destes outros impactos dos movimentos sociais na vida dos sujeitos organizados, de maneira especial na produção de subjetividades e de solidariedade de classe. De maneira especial, discute os tempos e espaços

das greves, e como as assembleias tornam-se lugares para reencontro de colegas, estabelecimento de amizades, avivamento do ímpeto combativo e da importância da necessidade constante da luta para a categoria. São, portanto, impactos não rastreáveis nas demandas e pautas oficiais dos movimentos sociais, mas presentes no encontro dos sujeitos durante as ações políticas. Estas questões que, a modo do que é discutido por Luciana Tatagiba, em fragmento já citado neste capítulo, garante um fortalecimento da base numa amálgama de relações sociais e produção de identidades para o movimento.

São os sujeitos inseridos nos movimentos sociais e no processo de ação social que constroem, no cotidiano das lutas, outros sentidos e resultados para o movimento, sendo os mesmos os impactados por estas outras consequências do ato político. Em seus corpos são apreendidas as diferentes subjetividades produzidas nas rotinas de combate e de organização do enfrentamento, resultado das relações construídas pela demanda política, pelas particularidades de classe, a estrutura do espaço onde o ato se realiza, assim como das solidariedades e conflitos que compõem estes movimentos. Nos processos de construção coletiva surgem a possibilidade de construção de novas subjetividades dos sujeitos, rompimento da individualização e segmentação que provoca uma alienação da estrutura social da qual faz parte.

Cabe então entender a experiência de participação nas ações sociais como situação produtora de impactos nas subjetividades do sujeito, estruturada a partir de uma construção coletiva e de uma ação determinada de classe. A noção de experiência articula num movimento de mão dupla: se por um lado é particular, pois vivida por cada sujeito, em seus corpos, suas histórias e suas maneiras de vislumbrar o mundo, é ao mesmo tempo externa, estrangeira, pertencente ao universo do outro a ser explorado, capaz de se articular e ser transformado a partir do processo de leitura e assimilação da experiência. Produção coletiva de mundo mediada através da complexidade de sentidos que estruturam o corpo humano.

A exterioridade da experiência é trabalhada por Jorge Larrosa Bondía (2002) a partir do significado deste termo, onde a experiência é aquilo que nos passa, nos sucede, nos acontece. Sendo *aquilo que nos passa*, tem-se o centro de origem da experiência deslocado do sujeito, de seu corpo e sentidos, ainda que seja, por outro lado, seu destino, seu ponto de chegada, afinal, a experiência é aquilo que passa pelo sujeito. Inspirado pelo movimento de Bondia, ao buscar a etimologia da palavra experiência, chegamos à junção de três partículas do latim: *ex*, que significa fora; *peri*, cujo significado é perímetro, área limitada; e por fim *entia*, referente a

conhecimento ou ato de conhecer. Têm-se o significado circunscrito no conhecimento apreendido pelo corpo a partir da liberação dos limites, ou, na abertura das fronteiras.

A abertura exige uma disposição para receber, para se tornar território deste movimento em chegada. Por essa razão, Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 24) entende que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”, um corpo afeito ao mundo e enlevado a suas possibilidades. Um corpo que cultiva “uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.” (BONDÍA, 2002, p.24). Portanto, Bondía tensiona a intencionalidade do corpo, envolta em sua abertura, mas, também, a passividade de tornar o corpo um espaço de escuta fecunda, disposto,

o que não quer dizer que seja passivo, inativo: da paixão também se desprende uma epistemologia ética, talvez inclusive uma política, certamente uma pedagogia. Mas se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade. (BONDÍA. 2015, p 43)

Ainda que não descarte a importância da elaboração e do uso da razão, de maneira especial, por meio da linguagem, para a produção de saberes da experiência (BONDÍA, 2015), o pedagogo espanhol tende a desconsiderar o sujeito da experiência como um sujeito histórico, inserido numa sociedade política e historicamente produzida, e repleto de saberes, vontades e ideologias que compõem suas experiências de mundo. O corpo aberto à experiência não é uma folha em branco, mas antes um terreno com fraturas, declividades, espécies vegetais e edificações de diferentes tipos, responsáveis por gerar a disponibilidade fundamental a entrada da experiência, e de manchar sua presença a fim de que se estabeleça um saber próprio a partir dos mundos possíveis. São os conhecimentos já aprendidos, as teorias e os saberes que já fazem parte do amplo espaço de aprendizagem do sujeito, o conjunto de técnicas e ferramentas disponíveis para que possa estar atento e interpretar a experiência de mundo.

Esta elaboração da experiência é resultado de um processo de escuta e reflexão deste evento. Não há prática que produza saberes se não houver espaço para a reflexão. A produção

de saberes fruto da experiência requer tempo para que se possa digerir o vivido, interpretar suas dimensões a partir do arcabouço de referências, teorias e saberes já constituintes do sujeito da experiência assim como sua elaboração e expressão por meio da linguagem. Por isso a importância de demarcar que sujeitos não são folhas em branco, e as experiências não se constituem fenômenos mágicos, mas se constituem nos sujeitos a partir de seu lugar na sociedade produzida e organizada historicamente.

Mas há uma questão imposta na experiência que a coloca em uma situação de vulnerabilidade. A mesma dimensão que impõe à experiência sua vivacidade a coloca num espaço de questionamento: a individualidade imposta pela particularidade de sua existência. Ainda que envolva de sua dimensão externa, de fora, e da potência do outro como determinante do fenômeno experienciada, por ser pertencente ao sujeito, por caber nos limites do corpo, pode ser determinada pela individualização do fenômeno. Trata-se do tornar centrípeta uma fronteira em expansão.

Por tal razão, cabe a necessidade constante de tornar a experiência testemunho e diálogo. Testemunho, pois, precisa ser publicizada através da voracidade ao mundo. A experiência precisa ser dita, tomar a dimensão da palavra e da linguagem que escapa às dimensões do particular imediato, e ser força motriz do encontro. Aí se encontra o diálogo! Tal como o corpo precisa ser aberto à experiência, o testemunho da experiência necessita provocar a criação de um espaço de escuta e de conflito. A experiência individualizada produz mundos raquíticos e fúnebres, sem potências criativas e criadoras. Recordo Drummond em seu célebre Mundo Grande.

Não, meu coração não é maior que o mundo
É muito menor
Nele não cabem nem as minhas dores
Por isso gosto tanto de me contar
Por isso me dispo
Por isso me grito
Por isso frequento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias
Preciso de todos

A experiência não é maior que o mundo, ainda que possa conter mundos e criar mundos. Mas tal processo só se engendra se, junto a vicissitude experiencial, venha acompanhada sua existência em transmissão. Se despir das armaduras individualizantes e gritar, e esbravejar por onde seja possível estabelecer a linguagem. Provocar a linguagem para que viva em movimento. Frequentar jornais, páginas de blogs, rodas de conversas em sala de aula, grupos de trabalho de movimentos sociais.

Benjamin (1985) discute a pobreza da experiência, ao tensionar os aspectos constituintes do mundo moderno, que produz espaços opacos da potencialidade de afetação dos corpos, de produção de sentidos e criação de situações conflitantes que estabeleçam nos corpos a possibilidade de criação. Para o filósofo alemão, faz parte da produção do capitalismo a efemeridade e a perda de referência e da história, na produção de experiências vazias, de espaços feitos de vidro “tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura. O vidro é em geral o inimigo do mistério. E também o inimigo da propriedade.” (BENJAMIN, 1985, p. 117). A perda da vicissitude da experiência é, então, a perda da referência histórica e da produção de sentidos

Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do "atual". A crise econômica está diante da porta, atrás dela está uma sombra, a próxima guerra. A tenacidade é hoje privilégio de um pequeno grupo dos poderosos, que sabe Deus não são mais humanos que os outros; na maioria bárbaros, mas não no bom sentido. Porém os outros precisam instalar-se, de novo e com poucos meios. São solidários dos homens que fizeram do novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia. Em seus edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo. (BENJAMIN, 1985, p. 119)

Mas, além de pensar sobre sua pobreza, é importante conceber a experiência e sua fragilidade. Inclusive, cabe pensar os aspectos individualizantes da experiência junto a ideologia neoliberal, que eleva o indivíduo como arquétipo da sociedade moderna, desaparecendo dos coletivos, da solidariedade de classe e da condição social base da existência humana. Não existe mais sociedade, nem tampouco sua construção histórica, no capitalismo em seu estado atual. Existe apenas o indivíduo, como uma tabula rasa e lisa, pronto para ser escrita. Portanto, a experiência também possui sua condição frágil e questionável quando não é tornada saber em movimento, em diálogo, disposto ao encontro, e reverberada em práxis social.

A produção teórica de Jorge Larrosa Bondía sobre a experiência e seu esforço de tornar este fenômeno parte constituinte da política e da pedagogia impõe limites a partir de seu distanciamento do sujeito da experiência enquanto sujeito histórico e da exacerbação da linguagem como forma de construção de mundo. Estas questões são expostas por sua preocupação anterior com uma perspectiva de sujeito que não afirma seu lugar social, sua elucubração enquanto inserido numa sociedade de classes, conformado por estruturas que deslegitimam sua subjetividade em direção a uma objetividade produtiva. Além disso, reafirma a linguagem como forma do sujeito constituir sua humanidade, de forma que o mundo torna-se

uma ficção, perde sua materialidade, pois o mundo só existe como aquilo que se fala do mundo. Reproduz um movimento comum as tradições pós-estruturalista do fim do século XX, de negação do estruturalismo a partir do fim do sujeito histórico.

Perry Anderson salientou que o estruturalismo engendrou o pós-estruturalismo, observando que a passagem de um para o outro representou o movimento final logicamente viável denominado “inversão das estruturas”. Do objetivismo puramente ascético para o subjetivismo orgiástico foi um passo fácil e congruente, sem rupturas fundamentais das continuidades entre ideias e autores. Ele se interroga: “[...] se as estruturas sozinhas existem num mundo para além de todos os sujeitos, o que assegura a sua objetividade?” Desse modo, o pós-estruturalismo prosseguia com a negação do sujeito iniciada pelo estruturalismo, promovendo um campo lógico comum que levou, por exemplo, à “exorbitação da linguagem”. (ALVES; ARAÚJO, 2013, p. 56)

Estes limites, no entanto, não impedem que sua leitura traga contribuições para a compreensão da experiência e dos sentidos e saberes que ela pode produzir. Primeiro, pois afirma a **importância da experiência** na produção de saberes, tornando a objetividade do conhecimento e de sua aprendizagem elaborações vazias se não envoltas das potências da subjetividade humana, dos sentidos do corpo e da expressividade das emoções, em especial a paixão, neste movimento. Segundo, pois coloca a experiência numa perspectiva de **abertura ao mundo**, de relação com aquilo que está fora, sendo o corpo, portanto, uma fronteira porosa apto a criação de zonas de contato com a exterioridade. O sujeito da experiência precisa ser um sujeito de expansão, não de individualização egocêntrica.

Em outra perspectiva, encontramos o conceito de experiência trabalhado pelo historiador marxista inglês Edward P. Thompson, onde nega o caráter culturalista e a-histórico definido pelas correntes pós-estruturalistas do final do século XX, da mesma maneira que afasta da ideia de experiência condicionada pela estrutura e pela ideologia imposta pelo marxismo estruturalista, de maneira especial, da filosofia de Louis Althusser. A concepção de Thompson, portanto, coloca a experiência como uma dialética entre a existência do sujeito e sua produção da consciência atrelada ao seu lugar histórico de reprodução social, ou seja, na divisão de classes do sistema capitalista.

A concepção de Thompson parte, também, da compreensão da ação humana como motor de transformação social, ou seja, de construção da história. Para a classe trabalhadora, ainda que determinada pela condição acometida pela estrutura capitalista, sua ação confere à estrutura sua existência, e altera, à medida que o sujeito, ainda que agindo condicionado e exercendo funções não desejadas, compreende e infere a sua existência na análise de sua ação.

De tal maneira que Giovani Alves e Renan Araújo (2013) que compreendem a discussão de Thompson sobre a experiência atrelada a análise de Georg Lukács sobre trabalho, a partir da ontologia do ser social, onde entendem que

O trabalho, a atividade laborativa que fabrica produtos, surge como solução de respostas aos carecimentos que a Natureza provoca. É o que Lukács nos diz: “O homem que trabalha é um ser que dá respostas”. Todavia, para o filósofo húngaro, o homem torna-se um ser que dá respostas, isto é, um ser que fabrica produtos, na medida em que, paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente, ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos materiais e suas possibilidades de satisfazê-los por meio dos produtos sociais fabricados por ele. (ALVES; ARAÚJO, 2013, p. 65)

Thompson distingue a experiência vivida da experiência percebida, sendo esta a consciência social, ou seja, a consciência fruto do lugar social ocupado pelo sujeito, e, portanto, da consciência de mundo produzida pela estrutura. Entretanto, a experiência vivida se insere na construção do sujeito em conflito com a estrutura, e quando o conflito é elaborado enquanto práxis social é capaz de causar rupturas na estrutura, ascendendo então novas possibilidades de mundo, e, ainda que este conflito não se revele na consciência social, sua “pressão dessas causas sobre a totalidade do campo da consciência não pode ser adiada, falsificada ou suprimida indefinidamente pela ideologia” (ALVES; ARAÚJO, p. 65). As experiências vividas trazem a própria estrutura da disputa de classes a partir das diferenças dos sujeitos e dos coletivos sociais, em suas linhas de desigualdade (MASSEY, 2007) como raça, gênero, etnia, origem geográfica etc. A experiência, portanto, numa dialética entre suas duas dimensões, podem gerar um novo *determinado determinante*, que reorganiza os rumos da história social

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão, pensam de modos diversos sobre as leis [...] (THOMPSON, 1978, p. 17)

As pessoas são presas, mas a prisão é detonadora de questionamentos sobre as leis e amarras impostas pela determinação de seu lugar aprisionado. A experiência é, portanto, resultado de sua determinação social em sua dimensão própria das diferenças que marcam os corpos dos sujeitos. Seu movimento é gerar questionamento e insatisfação ante a estrutura condicionante, ainda que não altere diretamente sua ação, funciona como negação da passividade ante a estrutura. Dessa forma, ainda que permanecendo como engrenagem do motor do capitalismo, não se reverbera como inação ante a estrutura, mas uma acomodação consciente, em busca de mecanismos de alteração da história. A determinação deve ser entendida antes como condição, uma vez que a própria ação dos sujeitos também são capazes

de determinar caminhos para essa determinação. Essa compreensão parte da leitura de Paulo Freire (1997) sobre a ideologia da história como fatalidade, na leitura de que a história é um espaço inconcluso, onde as pilastras determinantes podem se ruir através da consciência e da prática social transformadora.

Paulo Freire (1982) concebe a experiência dentro do movimento de ação e transformação social. Primeiro, pois ela concebe originalidade ao lugar do sujeito, ao valorar suas trajetórias e o mundo da vida existente em cada um. Segundo, pois ela articula o conhecimento e os saberes teóricos com a *práxis social*, onde para classes oprimidas, é motor para a emancipação. Daqui sua máxima que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, não como sobreposição de uma sobre a outra, nem tampouco de redução do ato educativo há um caminho em torno do conhecimento já produzido pelos sujeitos, mas de construção de um letramento social que aproxima o mundo vivido, em especial por meio do trabalho, ao conhecimento histórico e socialmente produzido, para gerar uma práxis social emancipatória. Veja, a linguagem não é o fim abstrato da experiência, mas sim, uma dimensão social necessária para tornar a experiência um verbo de movimento transformador, junto a esperança e a utopia.

As compreensões de experiência agora discutidas, por meio da análise de Edward Thompson, e da pequena contribuição aqui trazida da filosofia freiriana, apontam como principal dimensão da experiência a condição de transformação da história. Para Thompson, surge como questão central a inter-relação da liberdade do sujeito e de sua condição determinada dentro da estrutura, e para Freire, como processo de elaboração entre o mundo da vida e a consciência da estrutura em que o sujeito se encontra na dinâmica capitalista. Ambas percebem a experiência como motor de continuidade da história, compreendendo a história não como fatalidade, e abrindo mão da determinação como prisão imobilizadora dos sujeitos. É neste movimento que penso a experiência neste trabalho, na materialidade da história em que os sujeitos da experiência se encontram, assim como nas determinações dos espaços desta experiência, condicionados mas não imobilizados, e na transformação da experiência em ação, em práxis-social.

Diante o já discutido nesta seção sobre a experiência, é perceptível que ela possui um lugar central na possibilidade de construção do mundo e de transformação da história. Ante a estrutura e as determinações do mundo vivido, é por meio da experiência, fruto das diferenças dos corpos, da reflexão e da ação social, que os sujeitos se encontram como sujeitos históricos e fazedores de histórias, a partir do momento em que a experiência se constitui uma práxis

social transformadora. A experiência torna-se, portanto, um mediador entre a subjetividade e a estrutura, proporcionando, quando possível, a construção de outras maneiras de mundo.

Por essa razão, penso na potência de inserir na compreensão da experiência agora discutida a leitura de Larrosa Bondía sobre a afetação da experiência pelos sentimentos e emoções dos sujeitos. O espaço dos sentimentos é nebuloso, a medida que altera ações e orienta pela emotividade, pela paixão acalorada. Mas negar essa dimensão é abrir mão da humanidade complexa dos sujeitos em detrimento de uma análise robotizada da ação humana. Além disso, as emoções são potências de construção de laços de solidariedade, desde que inseridas em circuitos de análises e construções racionais e firmes, que provocam os distanciamentos necessários entre a aparência e a essência das relações. Têm, também, a necessidade de entender o caráter exterior da experiência, não apenas por sua inserção na condição social dos sujeitos, mas da necessidade de abertura ao mundo, de uma intencionalidade receptiva, e, portanto, na ação de se dispor ao mundo e a sua transformação.

Até agora, a discussão aqui engendrada se adensou na compreensão do conceito de experiência, após um movimento inicial do entendimento das ações dos coletivos sociais como gerador de 'resultados' para além da pauta central de luta. A partir disso, e aproximando da questão central desta seção, os *Sentidos da Docência*, aproveitando a verticalização na experiência, considero importante uma análise sobre um conceito já trabalhado nas ciências da educação e, de maneira especial, na formação e no trabalho docente, os *Saberes da Experiência*.

4.2 - Saberes Docentes: a experiência

A perspectiva dos *saberes da experiência* tem por movimento entender os docentes como sujeitos detentores e produtores de um saber específico, ou seja, formados diante de um conjunto de saberes e conhecimentos teóricos que o dão a possibilidade e o respaldo para produzir, através da mobilização destes saberes adquiridos um conjunto novo de saberes sobre sua profissão e sua prática. Portanto, trata-se de entender os saberes docentes na realização da profissão através do trabalho, em consonância com as histórias de vida de professores e professoras.

O movimento de valorização das histórias de vida e da produção de saberes a partir da prática docente pode ser percebido no esforço teórico do pedagogo Antônio Nóvoa (1992; 2014) em tornar tema central do debate da formação docente as histórias de vida e a vida de professores e professoras, considerando que não é possível desvincular o ser *educador* do seu

eu pessoal, de suas memórias, trajetórias e experiências de vida. Um pensamento que possui por finalidade, também, romper com a máxima de que primeiro se aprende e depois se aplica.

A educação, na concepção do professor português tem sido engendrada por este pensamento que remonta da concepção moderna e burguesa do processo educativo como um preparar no presente para agir no futuro, sendo este processo tornado uma formação técnica para obtenção de resultados. Além disso, pouco contribui para o reconhecimento da originalidade e das transformações e criações da prática. Dessa forma, o esforço de Nóvoa tem um caráter de complexificação das teorias sobre a formação docente, mas também a afirmação na docência como espaço produtor de saberes, e de docentes como sujeitos potentes de outros saberes para a educação.

Outro importante teórico para a discussão dos saberes produzidos por professores e no ambiente escolar é o estadunidense Kenneth Zeichner. Para Zeichner (1993) para os docentes uma formação que garanta o desenvolvimento de uma prática reflexiva, que construa formas, tempos e espaços para que professores e professoras possam elaborar e construir saberes a partir de sua prática. Além disso, reforça a importância de criar espaços de formação que rompam os laços hierárquicos que divide as instituições de educação superior e as escolas básicas, possibilitando a existência e grupos de pesquisa onde docentes da educação básica elaborem seus saberes frutos de sua prática em constante reflexão teórica, para contribuir na formação de novos professores e professoras. Em Zeichner verificamos uma característica a ser considerada: o saber e só se constitui a partir da prática reflexiva. A experiência apartada de sua reflexão e elaboração não se converge em saber espontaneamente. É preciso dedicar ao cuidado reflexivo, ao diálogo teórico e coletivo para tornar a prática docente geradora de saberes para a docência.

No Brasil, é possível verificar este movimento a partir dos campos de pesquisa sobre professor-pesquisador e professor reflexivo. Cabe destacar a contribuição da professora Menga Ludke (2001), que em diálogo e parceria com teóricos internacionais, como os já citados, destaca a contribuição da pesquisa acadêmica na formação de professores, de maneira especial, naqueles que dão continuidade em sua formação em cursos de pós-graduação. Ainda que muitos não discutam em suas pesquisas sua prática, a formação acadêmica continuada torna-se um espaço gerador de reflexões sobre seus trabalhos docentes. Além disso, reforça a importância de criação de formas distintas de avaliação e reconhecimento das pesquisas de professores e professoras da educação básica, em especial as não ligadas ao espaço acadêmico,

compreendendo o caráter particular destas pesquisas ante as normativas que estruturam o saber acadêmico.

Entretanto, quando consideramos a reflexão teórica desta categoria na docência, “*saberes da experiência*” as principais contribuições vêm da produção do professor canadense Maurice Tardif. Seu movimento inicia-se a partir da preocupação com a formação e a profissionalização docente, assim como a identidade destes profissionais. Para Tardif (2002), o docente mobiliza diferentes saberes em sua prática, fruto de diferentes espaços de formação e construção destes saberes. São eles os *saberes curriculares*, relacionados aos conhecimentos historicamente produzidos pela ciência e organizados pelos diferentes órgãos e instituições educacionais; os *saberes disciplinares*, oriundos da formação de docentes ante ao conhecimento teórico produzido pela ciência nas diferentes áreas do conhecimento; os *saberes pedagógicos*, ou das ciências da educação, relacionados ao conjunto de saberes próprios da pedagogia, como a didática; os *saberes profissionais ou da ação pedagógica*, saberes referentes à prática e ao trabalho docente, podendo ser entendido como o conjunto dos demais saberes; e os *saberes da experiência*, preocupação deste trabalho, resultado das experiências dos sujeitos seja na prática docente, mas também em demais espaços educativos, inclusive em suas experiências enquanto alunos.

O esforço teórico de Tardif tem como movimento central a preocupação com a profissionalização docente, ou seja, o reconhecimento de docentes como profissionais e o reconhecimento dos saberes docentes como parte constitutiva de sua identidade. Ora, é importante considerar este aspecto, uma vez que ele surge a partir de uma preocupação material com a docência, ou seja, com a inserção da situação do trabalho docente e do lugar da docência na sociedade. Esta característica provoca um tensionamento na constituição de competências e de identidades apartadas do *chão da escola*, termo utilizado para designar o cotidiano dos sujeitos escolares, da experiência ordinária de professores e professoras com alunos na sala de aula.

Diante do fenômeno educativo, são colocados limites e possibilidades cuja formação acadêmica não consegue dar conta nos tempos e espaços impostos pela própria lógica formativa. Nem tampouco é capaz de prever, considerando que os espaços da educação, em especial da educação básica, são múltiplos, e engendrados por diferentes políticas curriculares, pela cultura escolar, pela diversidade e desigualdade socioespacial, assim como pelas práticas específicas de cada docente, atravessadas por suas trajetórias de vida e de formação. É neste

espaço multifacetado e fronteiro, pois construído por diferentes forças e relações de poder, que docentes criam e improvisam práticas dia após dia, atuando na produção de outros saberes que relacionam sua formação, a situacionalidade da escola e relação com estudantes e com o processo de ensino-aprendizagem.

A improvisação aqui não é vista como uma ação espontaneísta ou intuitiva, deslocada de referências teóricas, políticas e pedagógicas. A improvisação é sempre o espaço do risco, “uma das manifestações da criatividade, sendo que seus riscos são inerentes à perspectiva de avanços maiores” (HISSA, 2006, p. 137). Surge a partir dos limites impostos pela condição material da prática, onde docentes desenvolvem um saber-fazer e um saber-ser próprios de seu trabalho cotidiano (TARDIF; LESSARD; LAHHAYE, 1991), e assim, impulsionar a imaginação e o pensamento para elaborações novas, uma vez que o trabalho derivado do improvisado “passa a ter ‘vida própria’, e o autor torna-se apenas um intermediário e um instrumento de sua própria imaginação que se manifesta através de sua capacidade de entrega (HISSA, 2006, p. 137), Além disso, o improvisado é uma arte realizada por aqueles que dominam seus saberes e suas áreas de atuação, e tensionado na oportunidade do imponderável do ordinário.

Assim, não se imagina alguém que, no palco, põe-se a improvisar na ausência de formação teatral e sensibilidade para o desempenho. Somente os grandes atores se permitem a prática do improvisado. Somente os grandes músicos improvisam e, com alguma frequência, o próprio ato de criação se dá no concerto ao vivo. Somente os grandes cientistas e mestres improvisam, sem conceder grande importância a seu próprio ato: porque é normal que seja assim, porque a criação acontece quando se está preparado para recebê-la” (HISSA, 2006, p. 137)

Obviamente, não é capaz de ensinar o improvisado, uma vez que ele surge de situações novas do cotidiano, engendradas pelo movimento próprio dos sujeitos e suas subjetividades atravessadas pela história, pela sociedade e pelos diferentes sentimentos e emoções efêmeras. Entretanto, como já apresentado, o improvisado é espaço de criação, por vezes em momentos em que não há a perspectiva de recebê-la. Essa criação, para Tardif, converge em saberes experiências, compreendendo que, por vezes, estes saberes são objetificados parcialmente pelos sujeitos e passam a influenciar nos demais saberes já construídos e aprendidos em seu processo formativo.

Os saberes da experiência adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes curriculares das disciplinas e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas oriundas da experiência, ela permite também uma avaliação dos outros saberes sob o modo de sua retradução em função das condições limitadas da experiência. O(a)s professores(as) não rejeitam em

sua totalidade os outros saberes; pelo contrário, ele(a)s os incorporam em sua prática, porém, retraduzindo-os em categorias de seu próprio discurso. [...] A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (feed-back) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes; e por isso mesmo ela permite a(ao)s professor(a)s retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então, objetivar um saber formado de todos os saberes reduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 131)

Entretanto, qual espaço e tempo são disponibilizados para a elaboração destes saberes? De que maneira os docentes refletem e introduzem intencionalmente os saberes de sua experiência na prática? Qual o impacto destes saberes no cotidiano escolar e nas construções coletivas de docentes? Quais metodologias e referências teóricas são disponibilizadas para docentes nos cursos de formação para que sua prática torne-se movimento de reflexão? Em Tardif, encontramos como caminho um maior empenho de união entre escolas e universidades para a produção de reflexões frutos da experiência docente. Contudo, a universidade tem espaço nas escolas? Ou ao contrário, as escolas possuem lugar de ação nas universidades? Qual a imagem da universidade para docentes da educação básica? As questões acima tem provocado reflexões dentro das ciências da educação, todavia não serão respondidas em completude nesta dissertação. O que cabe a este texto é pensar de que maneira a experiência pode constituir saberes para docentes e qual caminho para que impacte na construção coletiva da educação.

Em entrevista concedida em 2017 para o professor Samuel de Souza Neto da UNESP e para a professora Eliana Ayoub da UNICAMP (2021), ao ser questionado sobre a atualidade de seu livro *Saberes Docentes e a Formação Profissional*, Tardif concebe que sua obra, ainda que publica há quase quarenta anos, na década de 1980, enquanto ainda era um jovem pesquisador, ainda reflete sua leitura sobre os saberes e a profissionalização docente. Entretanto, admite que seria necessário inserir as nuances nessa reflexão, a partir do lugar social ocupado pelo conhecimento e pelos saberes na atualidade. De certo, é perceptível que sua leitura crítica de sua obra passa pela transformação da teoria ante as mudanças da sociedade, em especial, das novas demandas de professores e professoras, do lugar da escola e da educação, assim como da relação entre docentes da educação básica com a universidade.

Tal análise gera um questionamento sobre a experiência se constituir um campo de saberes dentro da profissão docente. Ora, não há como descartar as transformações impostas ao trabalho docente, de maneira especial, pela constituição de imagens sociais sobre o que é ser professor e professora. Cabe ressaltar que, os espaços de reflexão tornaram-se cada vez mais escassos para o professor e a professora da educação básica, diante de um processo de

aprofundamento da exploração do trabalho, de destituição de direitos, como a incentivo a pós-graduação e à formação continuada, assim como a ocupação do espaço de formação continuada por bancos, organizações sociais e faculdades privadas mercantilistas. Além disso, cabe ressaltar o distanciamento, já crônico, entre universidade e escola básica, já apontado por Tardif em sua entrevista (2021) e discutido por Zeichner em sua reflexão sobre os limites do dualismo professor-pesquisador e pesquisador acadêmico

Minha questão é que ambos, professores e acadêmicos, percebem suas perguntas de investigação de um e de outro como irrelevantes, apesar de alguns exemplos isolados em que pesquisas de acadêmicos e de professores ultrapassaram a linha que as divide. Na maioria das vezes, tanto os pesquisadores ignoram os professores como os professores ignoram os pesquisadores (Evans et al., 1987). Apesar da chamada revolução mundial em torno do professor como pesquisador, na qual se fala muito sobre professores como produtores de conhecimentos (Richardson, 1994), é ainda dominante, no meio dos professores, uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora da sala de aula (Nixon, 1981). Também a teoria educacional é vista como aquilo que outros, com mais status e prestígio na hierarquia acadêmica, têm a lhes dizer sobre seus trabalhos (Elliott, 1991). (ZEICHNER, 1998, p. 1-2)

Além dos limites já discutidos, penso que a compreensão da experiência como um saber específico pode limitar a ação da experiência na constituição da prática e da identidade docente e, também, reduzir os saberes produzidos por docentes em seu cotidiano de trabalho. Primeiro, pois une num grupo unitário um conjunto de saberes fruto de múltiplas situações no ambiente escolar, em diferentes tempos e espaços, e que contribuem para dimensões distintas da prática docente, como a didática, metodologia, relações com os pares, com estudantes, pais, por exemplo. Portanto, retira das experiências de seus contextos e de suas especificidades para dar origem a uma categoria que pode ser compreendida de forma genérica. Segundo, pois elimina a possibilidade dos saberes docentes se constituírem como saberes fundamentais da formação docente, e de ocuparem espaços hoje determinados pelas teorias científicas, os saberes acadêmicos e os currículos oficiais do Estado.

Tais questões não tem por objetivo questionar a contribuição de Tardif nem tampouco excluir das reflexões engendradas nessa dissertação a categoria por ele elaborada. Sem dúvidas, ao trazer a experiência como um dos saberes constitutivos da docência em seus debates sobre a formação de professores, Tardif não só amplia o espaço da discussão sobre a experiência e as trajetórias de vida de docentes, mas elabora um conjunto de teorias partindo desta dimensão do trabalho docente, suas experiências nas escolas e a necessidade da criação de espaços de escuta e reflexão para elaboração destas experiências.

Contrário a compreensão da experiência como constituidora de um saber exclusivo, Dermeval Saviani (1996), aponta que tanto a experiência quanto a teoria estão inseridos na formação dos diferentes saberes implicados na formação docente. Para o pedagogo e filósofo brasileiro, os saberes são os *atitudinais*, que consistem nos valores e comportamentos necessários para a docência; o *crítico-contextual*, fruto da compreensão das condições socio-históricas da prática educativa; os saberes *específicos*, constituídos pelas diferentes disciplinas que compõem o currículo; os *pedagógicos*, produzidos pelas ciências da educação e nas teorias educacionais, que confere profissionalidade a docência; e os *didático-curriculares*, que compreende o saber-fazer e a organização escolar para a consolidação da atividade educativa.

Entretanto, para Saviani, não são os saberes que devem orientar o processo educativo de formação docente, mas antes, a natureza da educação, ou seja, o sentido do trabalho educativo. Saviani compreende a educação como o que confere humanidade aos sujeitos, e como atividade responsável pela construção de saberes e formação dos sujeitos a partir dos saberes produzidos e elaborados historicamente pela humanidade, “sendo o ato educativo o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 1996, p. 147). Ao fim, o que interessa ao trabalho educativo e o saber produzido nos sujeitos educandos, tendo como objetivo formador deste trabalho, os saberes produzidos historicamente.

É a partir da compreensão da natureza da educação e das questões impostas pelo processo educativo para a formação docente que Saviani estrutura os saberes fundamentais para essa formação. Por essa razão, em sua compreensão, a fragmentação dos saberes fundamentais à formação docente, como engendrado por Tardif, pode provocar um distanciamento das reais necessidades e da construção objetiva dos conhecimentos necessários ao trabalho docente. Além disso, compreende que todos os saberes possuem em seu processo formativo o impacto tanto da experiência, de maneira especial durante o trabalho docente, e da teoria acadêmica, em seu processo de constituição e elaboração. A pedagoga Selma Pimenta (1996, p. 81), apoiada em Jean Houssaye, também aponta os limites desta fragmentação dos saberes da docência

Criticando a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia enquanto ciência que, ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação, perde seu significado de ciência prática da prática educacional, Houssaye (1995) aponta como caminhos de superação que nos empenhamos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes

constituídos e comecem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

O sentido da natureza da educação é essencial para a construção da formação docente e dos saberes que devem ser mobilizados por professores e professoras para o exercício de sua prática. No entanto, discordo da concepção apresentada por Saviani de que a natureza da educação pode ser compreendida e estabelecida para além das ideologias e perspectivas teóricas. Ao contrário, a natureza da educação é constituída de maneiras diferentes, tornando este campo um espaço em disputa a partir da materialidade histórica do fazer educativo. De outra maneira, sua compreensão da necessidade da formação a partir de saberes críticos-contextuais propõe para a formação docente uma postura assentada na história e nas funções sociais estabelecidas para o trabalho docente, o que possibilita uma formação de professores que compreenda o lugar histórico e socialmente produzido para sua prática, assim como garante a retomada da memória e história produzida por docentes e seus saberes.

Além disso, ainda que trate a experiência como um constituinte dos saberes necessários para a prática docente, o lugar da experiência permanece vago e pouco estruturado em relação ao espaço dos saberes teóricos e das normatizações estabelecidas pela universidade e currículos oficiais. Sabe-se que tal postura vem de uma preocupação com a fragmentação da formação e a perda das referências formativas. Contudo, exclui da produção de saberes o reconhecimento das subjetividades e das invenções cotidianas presentes na prática docente, responsáveis por orientar trajetórias, saberes, memórias e, de maneira especial, os sentidos que professores e professoras estabelecem de sua profissão.

O conjunto de teorias e contribuições teóricas aqui discutidas possibilitaram a compreensão do lugar da experiência dentro das teorias educacionais sobre formação docente, e apontam possibilidades na produção que interessa a esta sessão: os sentidos de docência. Como já apontado, não considero que a experiência venha a constituir um saber específico, como aponta Tardif. Isso porque considero que o espaço de ação da experiência encontra-se em uma dimensão produtora de subjetividades nos sujeitos docentes, e encontram nos demais saberes seu espaço para sua teorização. A experiência está relacionada mais a compreensão da natureza da educação e da função do ato educativo, e engendra nos sujeitos uma produção de sentidos para educação e, de forma especial, para a prática docente.

No entanto, é possível apontar alguns aspectos essenciais para a produção desses sentidos, a partir do que foi aqui discutido, compreendendo que os sentidos não surgem de um

espaço vazio, mas antes, das diferentes construções teóricas e da materialidade histórica da docência. Primeiro, a importância da compreensão da **natureza da educação** e da função social deste trabalho para a sociedade em que vivemos, considerando esta natureza como um território em disputa. Segundo a valorização e o reconhecimento **das trajetórias de vida docentes** e do cotidiano escolar, assim como da escola, como fundamental para a produção de sentidos sobre a docência. Terceiro, a necessidade de **tempos e espaços para a elaboração das experiências**, compreendendo que a experiência só se converge em um saber com sentido e razão social para os docentes a partir de sua reflexão, de forma especial, de uma reflexão coletiva. Quarto, o reconhecimento da **materialidade histórica da docência** e sua inserção na dinâmica da sociedade capitalista. Por fim, a legitimação da docência e da experiência docente nos **diferentes espaços de constituição dos sujeitos**, de forma especial, nos espaços de construção e produção da docência, como as instituições de formação superior, as escolas, os sindicatos e os movimentos sociais.

4.3 - Dos saberes docentes aos sentidos da docência

Ao retomar meu pré-projeto de pesquisa, submetido ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, percebi que, ainda que trouxesse no título e nos objetivos do trabalho a categoria “sentidos da docência”, pouco foi discutido no texto do projeto. Por vezes, foram utilizados os *saberes docentes*, em especial na compreensão de Tardif, ou a categoria de identidade docente, para substituir a de sentidos. Acreditava possível mudar a categoria teórica de análise ao longo do desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a produção teórica sobre sentidos não possuía a mesma robustez que as dos outros conceitos já citados. Ainda assim, o título e os objetivos de pesquisa não foram alterados, e os sentidos permaneceram como movimento principal de análise das experiências dos licenciandos ocupantes, ainda que pouco houvesse, naquele momento, de desenvolvimento teórico sobre essa categoria em meu trabalho.

O desenrolar da pesquisa proporcionou a consolidação desta categoria como essencial no desenvolvimento deste trabalho. Primeiro pela insistência e cobrança de meu orientador em relação a teorização e discussão sobre os “sentidos de docência”. Segundo pela escassez de análises bem consolidadas sobre essa categoria, que ora é substituída por saberes, ora por identidades. Terceiro, por compreender que tanto os saberes docentes, quanto às identidades docentes, não exprimiam a totalidade e a materialidade do evento aqui trabalhado, nem seria capaz de expressar a relação que vinha buscando desenvolver: de experiência, docência e práxis social.

Quanto aos saberes, já foi discutido nesta seção os limites e as possibilidades desta categoria para pensar os sentidos da docência. Mas, e em relação a identidade docente? Por que não a mobilizar como categoria central neste trabalho? De certo, a identidade docente possui uma proximidade com a produção de sentidos, e também, podem ser resultado das experiências de docentes em sua prática educacional e enquanto coletivo, seja nas escolas, seja organizado politicamente, em especial nos sindicatos.

Selma Pimenta (1996) compreende a identidade como produto da prática dos sujeitos social e historicamente situados, entendendo que a profissão professor se estrutura num contexto social e a partir das demandas da sociedade em que se encontra. Para a pedagoga, a identidade não é algo externo, que pode ser adquirido, mas construída “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 1996, p. 76), e, também, resultado dos processos sociais de realização da prática docente, “práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, p. 76). Reforça também o caráter subjetivo presente na identidade, ao entender que

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA., p. 76)

De fato, a definição engendrada pela por Pimenta aproxima daquilo já discutido sobre a constituição dos sentidos de docência, as trajetórias de vida docentes e sua relação com a materialidade da função social da docência e da educação. Entretanto, ao compreender que a identidade não é algo externo, a professora desconsidera que, ao contrário de outras profissões, a docência foi, ao longo de seu processo de constituição, tutelada pela Igreja, e posteriormente pelo Estado, e, atualmente, ainda que de maneira fragilizada, a atuação da Universidade (NÓVOA, 1989; COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017). Tal processo não só estabelece a constituição de identidades à profissão docente, como tensiona e fragmenta aquelas criadas nas subjetividades e no ordinário do fazer docente. A identidade se vê refém, por vezes, de arquétipos já definidos que se sustentam no tempo através da reafirmação destas identidades em determinações sociais, profissionais e políticas.

A docência foi circunscrita num imaginário determinante, que enclausura a prática docente a normas estabelecidas fora do cotidiano de seus profissionais. As imagens sociais sobre a

docência, constituídas nos espaços oficiais e circuladas na mídia e na sociedade, por vezes suplantam as autoimagens produzidas por docentes em seus trabalhos, onde é negado o direito de ser em função de um *dever-ser*, da afirmação de uma tutela na produção das identidades

O imaginário social configurou-se o ofício de mestre com fortes traços morais e éticos. No terreno do dever. Há figuras sociais de quem se espera que façam bem, com eficiência. Há outras de quem se espera que sejam boas, que tenham os comportamentos devidos, que sejam mais do que competentes. O magistério básico foi colocado neste imaginário. Podemos tentar reagir enfatizando profissionalismo e eficiência, qualidade e resultados. Que como mestres ensinamos a ler, escrever, contar, que ensinamos nossa matéria competidamente. Sempre será exigido mais desse ofício. (ARROYO, 2013a, p. 37)

Lúcio Krentz (1985) compreende que a docência possui sua identidade arraigada à vocação, ligada aos pressupostos religiosos e políticos que estruturam essa profissão. Dessa forma, não se desenvolveu como uma profissão livre e autônoma, mas dentro de um autoritarismo e conservadorismo das instituições responsáveis por sua tutela. A compreensão por vocação, numa perspectiva hegemônica, destitui os sujeitos de sua escolha sobre sua prática, atendendo em sua função os desígnios de uma força metafísica, Deus, através da igreja, lugar posteriormente ocupado pelo Estado. Na perspectiva de Krentz, este aspecto da identidade docente acaba por dificultar a organização coletiva e a resistência social ante as mudanças e movimentos construídos por docentes, uma vez que a profissão é aproximada de um lugar de doação sem ressalvas.

Ainda que a perspectiva da docência tenha sido questionada e ocorresse tentativas críticas de apropriar desta perspectiva em um sentido de conferir à docência um caráter de compromisso e responsabilidade com a formação de crianças, jovens e adultos, não há como negar os limites impostos por essa concepção vocacional da docência a produção autônoma de identidades. Portanto, além de se tornar uma identidade externa imposta à prática docente, ela carrega intrinsecamente uma potência de desmobilização da classe docente enquanto produtora de sentidos e responsável pela formação de suas identidades, e limita a ação em torno de uma moral perpetuada pela imagem social do que é ser professor.

A perspectiva da identidade por vezes é atrelada a ideia de profissionalização. Para Dalila Andrade Oliveira, ao analisar as políticas e o trabalho docente na América Latina, a identidade docente é colocada numa contradição inerente ao processo de profissionalização: por um lado a categoria reclama maior autonomia e liberdade para exercer seu trabalho, ao mesmo tempo que há uma defesa do caráter público da educação, onde docentes devem ocupar

o lugar de funcionários públicos, portanto ainda atrelados ao senhorio do Estado, sendo professores “em geral funcionários públicos ou empregados de instituições privadas que cada vez mais trabalham submetidos a orientações e controles externo”(OLIVEIRA, 2008, p. 31). Outro aspecto é que a profissionalização, ainda que gere maior autonomia, vem acompanhada de uma burocratização do trabalho docente e aprofundamento da responsabilização de docentes pelo processo formativo, destituindo dos demais espaços responsáveis pela educação seus encargos acerca deste processo.

Adquirir o caráter profissional da prática docente tornou-se aspecto importante da luta pela construção autônoma da identidade da docência por professores e professoras. A profissionalização é vista como mecanismo central de ruptura com a tutela do Estado e demais organizações oficiais de formação docente e educação, a fim de construir identidades que expressam os desejos, demandas e o saber-fazer da categoria. Contudo, o que pode ser percebido é que o processo de profissionalização do trabalho docente não afasta destes sujeitos o jugo e as imagens social e historicamente produzidas sobre o papel e formas de agir de professores e professoras. Conforme defende Arroyo (2013a), mesmo com os avanços da profissionalização, em especial pelo fortalecimento do desenvolvimento técnico e científico da pedagogia, docentes continuam alvo de questionamentos e críticas fundamentadas num dever-ser externo a sua prática.

A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação passa a ser exigência da gestão escolar, refletida nos mecanismos mais coletivos e participativos, fruto dessas reformas. A gestão democrática da educação, com maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica, e a participação da comunidade na escola são exigências dos tempos atuais. Esses mecanismos, ao mesmo tempo em que buscam democratizar a escola, representam grande ameaça a esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos. (OLIVEIRA, 2008, p.33)

Oliveira (2008) entende, no entanto, amparada nas contribuições de Antônio Nóvoa (1992) que a identidade docente é um espaço de disputa, uma arena aberta de conflitos para a definição dos modos de ser e fazer da docência, o que torna sua construção uma ação política, onde a “acepção fundamenta-se na ideia de que a ação política está presente na construção dessa identidade. A identidade é, portanto, uma construção, antes de tudo, política” (OLIVEIRA, 2008, p. 32). Por ser espaço de disputa política, requer entender que os sujeitos inseridos neste processo não estão em pé de igualdade de poder de ação, sendo os docentes mais suscetíveis às mudanças de orientação da compreensão dessa identidade, num limbo de rigidez e plasticidade,

“trata-se de um grupo profissional particularmente sensível ao efeito da moda, ao mesmo tempo em que resiste à moda” (OLIVEIRA, 2008, p. 32).

O que é possível acolher da discussão sobre as identidades docentes é que, apesar de ser um espaço de disputa de perspectivas, tensionadas pela ação cotidiana de professores e professoras em sua prática profissional, está engendrada por forças normatizadoras que tutelam e por vezes definem esta identidade. Trata-se portanto de um espaço aberto a ação de diferentes sujeitos e organizações da sociedade, fundamentada na produção histórica do papel do trabalho docente, mas consolidada a partir de imagens sociais sobre este trabalho por meio da ação de regulações estatais, teorias acadêmicas, modismos pedagógicos e do imaginário da sociedade. O que torna a identidade um espaço frágil, incompleto e constantemente atacado e ameaçado de maneira sistematizada e objetiva através de espaços externos ao fazer docente. Ainda que exista a defesa de autonomia em relação à constituição de suas identidades, docentes ainda se encontram na luta para alcançar este direito.

Agora, adentrando na discussão sobre os sentidos da docência. Ao iniciar a pesquisa, e como já apresentado nesta seção, foi possível identificar a imprecisão desta categoria e a pequena formulação teórica se analisada junto às outras categorias como saberes docentes e identidade docente. Tal questão pode ser resultado seja pela assimilação do termo aos existentes, ou por não existir uma necessidade de se converter em uma categoria de análise das pesquisas em educação. Acredito que este aspecto seja o que movimenta a feitura desta pesquisa. Não se trata de teorizar sobre a categoria não consolidada “sentidos de docência”, mas de entender a busca pelos sentidos como movimento de pesquisa para a compreensão das relações entre a experiência militante nas ocupações estudantis e a constituição do ser docente dos ocupantes.

Portanto, ainda que se converta em uma categoria essencial no desenvolvimento da pesquisa, tal espaço é construído a partir das demandas do fenômeno estudado, que busca identificar e refletir sobre as subjetividades construídas por ocupantes acerca da docência em um espaço não formal para a formação docente, as ocupações estudantis. Por essa razão encontra-se a fundamentação acerca da experiência, e sua possibilidade de criação de novas perspectivas, num movimento de transformação da *práxis social*. Ora, como já discutido, a experiência surge como motor da história, fundamentada na materialidade histórica da vida dos sujeitos e dos coletivos, e geradora de uma ação ante a inconsistências e lacunas da sociedade,

complexificando não apenas as visões de mundo, mas a própria estrutura social em que os sujeitos se encontram.

Neste movimento a escolha metodológica de desenvolvimento da pesquisa não só foi responsável por organizar as formas de apreensão e análise das realidades vividas pelos sujeitos de pesquisa, mas também de orientar os pressupostos teóricos necessários para a compreensão destas experiências. Acredito que mais que uma escolha, a metodologia foi estabelecida por meio de uma descoberta de percurso de pesquisa. No encontro com o que Wanda Maria Junqueira Aguiar e Sérgio Ozella (2013) conceberam como núcleos de significação para a apreensão dos sentidos. Fundamentados na perspectiva histórico-crítica, os autores apontam que os sentidos só podem ser aprendidos e construídos a partir de um esforço teórico dialético, entre a aparência, os significados do mundo, e a realidade concreta do vivido, os sentidos de mundo construídos pelos sujeitos e transformadores de suas subjetividades, através da reflexão sobre o concreto.

os significados, entendidos como os conteúdos mais estáveis e dicionarizados a que a palavra remete, permitem um nível de conhecimento que possibilita apreender a realidade sem o alcance da síntese das multideterminações constitutivas do real – limitam-se às construções intelectivas circunscritas ao mundo das experiências. Somente na relação com os sentidos, seu par dialético, é que torna-se possível realizar um movimento de síntese, ou seja, de ascensão a um nível de conhecimento somente possível pela mediação de categorias – concreto pensado. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 65-66)

É a partir da teoria vygotskiana que os autores compreendem os conceitos de significado e de sentido. Para o psicólogo russo (2001), o significado é resultado da relação entre a materialidade da história com a palavra com a linguagem, mediado pela palavra, pela expressão da historicidade da linguagem. O significado, portanto, é a generalização dos objetos reais, dando a estes objetos uma razão de existência na sociedade. Contudo, mais vasto que o significado são os sentidos, resultado da apreensão subjetiva dos significados e alterados a partir do crivo pessoal (ou coletivo) sobre determinado objeto. Portanto, é construído por meio do conhecimento do significado e de sua relação e reflexão junto a teorização deste significado por meio do vivido. Adquirir sentido é tornar-se, portanto, parte da história dos sujeitos, incorporados e trabalhados por suas subjetividades.

A subjetividade só pode ser compreendida em sua relação com a intersubjetividade, significa entender que o sujeito não pode ser compreendido de maneira individualizada, mas que se constitui enquanto sujeito social, só “se constitui como homem por meio das relações

com outros homens, isto é, só pode se tornar homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem” (SAVIANI, 2003, 92-93). Portanto, ao produzir sentidos sobre o mundo o sujeito não está afastado da objetividade do mundo, ou seja, da produção social e histórica deste mundo, e do condicionamento estabelecido pela estrutura social em que se insere.

O conjunto de sentidos, portanto não só é resultado da relação entre o contexto histórico, espacial e social de produção do real, mas também, o espaço vasto de complexificação dos conceitos, ou seja, de abertura e transformação dos significados do real. É a partir desta produção construída a partir da experiência concreta dos sujeitos que encontra a possibilidade de síntese entre a aparência e a essência das coisas, ou seja, a força de ação no real, e de elaboração do mundo em constante movimento. Ainda assim, não há produção de sentidos desgarrados dos significados a que eles se orientam. Portanto há uma relação intrínseca entre significado e sentido, que ultrapassa o contexto experienciado e não se limita a ser condicionada pela aparência do real.

Ao pensar na docência, percebo que só há produção de sentidos se estabelecida uma compreensão e inserção no movimento histórico de realização da docência enquanto prática social. Por essa razão, a perda da historicidade dessa categoria e o rompimento abrupto com as imagens, identidades e saberes por ela e para ela construída só tende a gerar leituras vagas e estéreis acerca da docência, que dificilmente se convergem em práticas efetivas de transformação social. É a concretude da categoria que dá possibilidade de sua reformulação e gera novas formas de ação e de prática para este labor.

Além disso, os sentidos são produzidos na relação entre a subjetividade e a intersubjetividade, ou seja, a partir das trajetórias de vida de sujeitos inseridos no processo de construção material da realidade, e conscientes dos limites e das possibilidades deste real. Os sentidos são, portanto, envoltos de um movimento concreto de anúncio e ação de mudança e complexificação da sociedade. Cabe então pensá-los não como inovações, mas como resultado material da reflexão pessoal ou coletiva dos sujeitos em seus espaços de trabalho, de maneira especial, nas escolas.

Para concluir esta seção, não há como pensar a produção de sentidos de docência distanciada de tempos e espaços para a análise e a crítica. A reflexão surge como movimento dialético de leitura e transformação, uma ação ante a condição e sua superação. Recobrar a

urgência do direito da reflexão à classe docente é a possibilidade de garantir que o trabalho não morra, entendendo o trabalho como ação intencional de alteração do mundo. O trabalho, quando não alienado, é uma arma a disposição dos sujeitos para a ação social de produção de suas próprias histórias. Um movimento político de inserção e transformação do mundo.

5. Docência e Política

O que os movimentos sociais ensinam para educação? De maneira especial, o que temos a aprender com os movimentos sociais para a formação docente? Trago, mais uma vez, Miguel Arroyo (2008), em que, para o professor, os coletivos sociais diversos repolitizam a formação. Arroyo escreve seu texto discutindo a abertura de cursos de formação para coletivos específicos, sendo eles étnicos, raciais, geracionais e do campo. Fala das formações em licenciatura indígena, quilombola, educação do campo e das formações para professoras e professores da Educação de Jovens e Adultos.

A presença desses coletivos, organizados em cursos de formação e em coletivos políticos, dentro da Universidade, centraliza o debate sobre a diversidade, uma vez que tensionam a discussão sobre diversidade no ato: professores formadores são demandados a pensar e trabalhar a partir da diversidade presente nestes corpos em formação, além de formar professoras e professores para salas no qual a diversidade e a diferença é imperativo da educação. A politização, para Miguel Arroyo, passa, portanto, pelo exercício da diversidade, no qual não basta, apenas, perceber as salas de aula e a educação como formada por sujeitos diversos, mas saber trabalhar, valorizar, respeitar, compreender (inclusive teoricamente) a diversidade de sujeitos que hoje ocupam as salas de aulas das escolas do Brasil.

No caminho de pensar a politização da formação docente, o professor Keinneth Zeichner (2008) compreende a necessidade de uma formação para a justiça social. Para o professor, o processo de formação para a justiça social passa pela construção de uma educação socialmente consciente, reconhecendo as diversas formas de perceber realidade e da influência das estruturas sociais nessa percepção; da valorização da diversidade e dos saberes e histórias dos alunos e da comunidade onde se localiza a escola; da compreensão das formas de construção de conhecimento dos alunos, assim como do uso dos conhecimentos dos educandos para a construção de outros conhecimentos. Mas também, o professor está atento à importância da formação de professores que compreendam e critiquem seus lugares na estrutura social e se enxerguem como responsáveis e capazes de promover a justiça social.

Para tanto, é necessário que tais perspectivas e posturas teórico/político e epistemológicas estejam inscritas nos cursos de formação docente, não apenas como discursos, mas, também, enquanto práticas e metodologias de formação. Zeichner, em uma entrevista concedida aos professores Júlio Emílio Diniz e Alexandre Saul, levanta questões acerca dos programas de formação docente, e questiona a carência de programas que valorizem a relação e o trabalho dos sujeitos em formação com as comunidades, compreendendo que a construção da educação é feita a partir do coletivo, e que o professor trabalha em conjunto com a comunidade, e não como uma figura messiânica que irá dar as soluções para os problemas.

A meu ver, parece incompatível com uma perspectiva crítica operar um modelo que não reconhece a experiência e o conhecimento que existe nas escolas. Muitos desses programas “críticos” veem as escolas como lugares nos quais os candidatos a professores devem ir para praticar o que aprenderam na universidade e não como lugares de aprendizado. Eles não reconhecem as escolas como espaços geradores de teorias e práticas que precisam ser aprendidas ou que as comunidades locais devem participar da formação de quem irá ensinar os seus filhos na escola. Um dos pontos fortes do meu trabalho é tentar interromper esse processo de formação de professores que está isolado das lutas de muitas comunidades nos Estados Unidos. Nesse país, a maior parte do ativismo está nas comunidades urbanas, grandes áreas urbanas. A formação de professores precisa envolver essas pessoas e trabalhar com elas, em vez de usar esse modelo colonial que diz para os licenciandos: “Nós vamos preparar você”, “Vocês são parte de uma elite de estudantes universitários e precisam ir até as comunidades de baixa renda, onde há muita pobreza e muitos problemas, falta de emprego e outros, e salvar essas pessoas!”, ou seja, um tipo de perspectiva missionária. Eu acho que é assim que funcionam muitos dos assim chamados “programas de formação de professores críticos”. (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2214)

A partir das perspectivas destes dois autores, um dos movimentos para pensar a politização da docência atravessa a compreensão e valorização da diversidade. A diversidade não pode ser compreendida apenas como um dado para ser apreendido. É preciso além conhecer, poder trabalhar, questionar, entender os impactos na formação de estudantes, e valorizar a diversidade que constrói esses corpos e impulsiona seus saberes e suas histórias, e, desta forma, valorizar os conhecimentos dos discentes enquanto motor do processo educativo. A compreensão e valorização da diversidade passa, para os dois autores, pela aproximação às comunidades e aos coletivos sociais, entendendo que a educação precisa aprender e criar espaços de escuta aos saberes, demandas e lutas destes sujeitos coletivos. Portanto, penso que as Ocupações tanto possibilitam a criação de novas pedagogias, como também questionam a formação e a educação, como já discutido ao longo deste texto, especialmente na justificativa do projeto. Obviamente, o desenvolvimento da pesquisa irá apontar os limites e as

possibilidades desta hipótese, a partir da leitura das experiências de professores e professoras que participaram dos movimentos de Ocupação em 2016.

Construir a pesquisa a partir das narrativas destes sujeitos é, também, um movimento político, à medida que centraliza os saberes, experiências e histórias de docentes para pensar a formação docente e tensionar outras perspectivas sobre o que os sentidos de ser professor e professora. Mas, enquanto movimento político, é importante dimensionar que muitos dos impactos de experiências como essas são construídos valorizando os sentidos coletivos e as culturas de um grupo. A professora Bernadete Gatti (2003), expoente da pesquisa de formação de professores no Brasil, enfatiza a importância de “ver os professores não como seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores, atitudes” (GATTI, 2003, p. 175), mas sem perder o sentido social e a relação de grupo que estrutura a docência. Portanto, são essas vidas de professores (NÓVOA, 1992), suas experiências não limitadas aos saberes técnicos da profissão, que também os edificam e os constroem enquanto docentes.

É notável que a pesquisa busca as experiências políticas enquanto caminho de compreensão das experiências e narrativas dos professores e professoras. Falar do caráter político da docência pode, por vezes, tomar tons e dimensões prescritivas. A tentativa de apontar o lugar da política neste ofício pode cair em armadilhas de estabelecer receituários ou propor outros serviços e obrigações aos professores e professoras. É preciso que o/a docente se sindicalize! Ou que participe das greves e das assembleias públicas. É necessário que esteja alinhado/a às lutas dos movimentos sociais. E ainda, que defenda o direito à educação pública e democrática. Mesmo que eu considere urgente e importante a participação política de professoras e professores, não procuro aqui prescrever a classe docente as ações que acabei de exemplificar. Mas antes, entender o lugar da política no trabalho docente, partindo do pressuposto da indissociabilidade da docência com a política.

Sempre que penso a docência, me recordo das provocações de Miguel Arroyo. Arroyo, sempre comprometido com as lutas sociais pelo direito à educação e pela construção de uma humana docência (ARROYO, 2013a), nunca atropelou a construção histórica dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação, e os saberes históricos e socialmente construídos por esses sujeitos/as ao longo de suas extensas jornadas de trabalhos nas escolas do Brasil. São mestres e mestras de seus ofícios, não cata-ventos dispostos aos itinerários das decisões de governantes

ou pensadores burocratas, que se apresentam tanto como leves brisas, às vezes imperceptíveis, quanto verdadeiros vendavais, propostos a devastar a história e destruir as imagens arduamente construídas por esses mestres.

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formação através de um simples decreto. (ARROYO, 2013a, p. 24)

Falar de docência é, pois, falar do conjunto de leis, projetos e reformas políticas que ao longo da história legislam sobre esses/as sujeitos/as como terras sem dono, desautorizando sua autonomia e seus saberes. É reconhecer as lutas históricas da classe docente, da construção social por ela engendrada, e de seu alinhamento com as lutas da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, da qual também faz parte. Mas é também discutir a despolitização pela qual a docência está inserida desde de sua instituição na sociedade brasileira. Trata-se de compreender a sociedade brasileira, altamente desigual e governada para os interesses da burguesia, e o que é ser professor em um país como um Brasil. É questionar a neutralidade política do trabalho docente, uma vez que a docência está inserida na arena pública da sociedade, e, portanto, intrinsecamente política e comprometida

Mas antevendo a crítica, afinal, defender a docência enquanto profissão estritamente política ecoa como uma forma de atribuir às trabalhadoras da educação mais uma função ou qualidade, ou até mesmo exigindo que atuem politicamente em seu trabalho, o que muitos entendem (por não compreensão ou perversidade) como uma educação panfletária. Ora, é curioso que não se questiona, da mesma maneira, que a suposta neutralidade da profissão docente se trata de um projeto histórico de conformação das profissionais docentes a uma sociabilidade controlada, desprovida de uma leitura crítica da sociedade, imparcial ante as discussões realizadas em sala de aula, cuja argumentação deve ser orientada para a apresentação genérica dos conhecimentos historicamente produzidos. Valho-me de Florestan Fernandes, quando afirma que foi necessário realizar uma separação entre o professor e o cidadão (FERNANDES, 2020). Os professores e professoras foram desnudados de sua cidadania, e, por consequência, da construção intelectual oriunda de sua vivência enquanto sujeitos sociais, de suas posições políticas e de suas leituras de mundo. Ao entrar na sala de aula, são apenas transmissores do conhecimento historicamente construído, devidamente prescritos em normativas, mas cuja função é a manutenção da ordem tal como ela é estabelecida pela classe

dominante. Tem-se aí, uma contradição, uma vez que existe a compreensão do papel político da docência, mas os sujeitos e sujeitas docentes são submetidos a um processo de despolitização.

Eu posso pensar o que eu quiser. Posso ser socialista, sempre fui socialista, desde que me tornei gente, consciente da minha relação com o mundo. Como professor, o socialismo não deve ser dimensionado em sala de aula, pois aí deve prevalecer um ecletismo, que vai desbotar as implicações socialistas do pensamento do professor. O cidadão está num lado, o educador está em outro. Entretanto, o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária. (FERNANDES, 2020, p. 246)

A formação e fortalecimento dos sindicatos, que já na década de 1970 contavam com mais de um milhão de docentes sindicalizados, assim como dos movimentos de luta pelo direito à educação nas últimas décadas do século XX, afastaram o distanciamento entre o professor e sua condição humana de cidadão, portanto, sua participação política. Os movimentos sociais pela educação mantinham um diálogo afim com outros movimentos populares, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, os sindicatos da classe operária, as Comunidades Eclesiais de Base, ligados à Igreja Católica, inspiradas pela Teologia da Libertação. De forma que há uma estreita relação entre os movimentos sociais da educação do final dos 1900 com os grupos ligados à Teologia da Libertação, seja por meio do diálogo das CEBs com os sindicatos docentes, mas também como inspiração de teorias e manifestos, como o impacto desse movimento na obra do pedagogo e filósofo Paulo Freire. A interlocução entre os diferentes movimentos sociais e a inserção nas lutas populares, possibilita a ampliação da compreensão da docente enquanto classe trabalhadora à medida que se reivindica que docentes “temos uma história, fazemos parte de uma construção social, cultural, que tem sua história, que tem muito a ver com a história do trabalho, dos trabalhadores, de seus saberes e ofícios. Com a história do fazer-se da cultura operária” (ARROYO, 2013a, p. 25)

Docências e pedagogias aprendidas e forjadas no movimento. O movimento da luta que é pedagógico, pois formativo e humano, se propõe a realizar leituras de mundo para a transformação do mundo. Leituras plenas de esperança construída na coletividade, substrato fértil para a criação de outras possibilidades. Pois ora, não seria esse o sentido da educação? A compreensão de que nem o mundo, nem os sujeitos e sujeitas, estão acabados, prontos, e que podemos transformá-lo, que nós podemos nos transformar se cultivarmos uma esperança movimentante, disposta não a esperar, mas ir atrás. Esperançar, como aponta Paulo Freire

(1992), na construção coletiva das gentes que constroem o mundo, que não se limitam a fatalidade da história que tudo está pronto e acabado.

Me questiono, portanto, quais ensinamentos as Ocupações nos deixam para a construção de uma educação comprometida com as lutas e os anseios do tempo presente? Desta forma, uma educação socialmente referenciada. Quais indagações as Ocupações nos fazem acerca do lugar da educação e da docência na construção da sociedade e, especialmente, da política? Quais lacunas e vazios são apontados pelas Ocupações acerca da educação, da prática docente, da formação docente universitária, da estrutura e organização das Instituições de Ensino? Quais limites do processo de Ocupação e o que eles nos dizem sobre a relação da educação e da política?

Após breves indagações, retomo o processo de despolitização, entendendo que ele permanece à revelia da organização e mobilização docente. Primeiro, pois se atualiza através das normativas e dos currículos, da organização do trabalho docente, na burocratização do trabalho, da formação e do ensino, fazendo com que a docência seja um terreno dominado por técnicas, competências e habilidades pré-determinadas, e a solidariedade de classe seja esfalecida por uma profissão cada vez mais pautada na competição, no individualismo e na autopromoção. Ou não seriam as gratificações por eficiências individuais definidas a partir de avaliações de comprimento de metas, formas de estabelecer uma disputa entre professoras e professores para alcançar o sucesso escolar (e obviamente podemos questionar que sucesso é esse), abrindo mão de seus saberes para cumprir saberes de outrem?

Portanto, a despolitização não se trata da falta de consciência política, ou desconhecimento e ignorância. Mas sim um processo que subverte os significados da política e da participação política dos sujeitos, afastando-os da compreensão de sua inserção na sociedade enquanto classe, e, por consequência, de sua participação na realidade concreta (FERNANDES, 2020). A despolitização trata-se da supressão da sociedade política, e do espaço público do debate e da construção da sociedade, para a primazia da sociedade civil, individualizada, organizada nos modelos do espaço privado, nas prerrogativas do mercado, e, porque não dizer, da Igreja e da família. Na filosofia gramsciana, a despolitização pode ser compreendida como a mudança de orientação política da classe trabalhadora em direção a subserviência à sociabilidade do sistema capitalista, mas também, como estratégia do capital para despolitização das massas, e, portanto, a construção de uma passividade ante suas investidas.

Diante a ‘ignorância’ das transformações presentes, estão condenadas aos desmandos e desmontes do capital, por vezes acionados pelo próprio Estado. (GRAMSCI, 1999)

Por essa razão, Florestan Fernandes (2020) aponta a necessidade do professor ser professor-cidadão, compreendendo a cidadania, como a participação política, principal elemento na constituição da condição humana do professor. Humanizar o docente para humanizar a docência (ARROYO, 2013a). Combater a imagem cada vez mais burocrática, técnica e instrumental que, historicamente, buscam tutelar sobre o trabalho docente, reafirmando seus saberes e suas lutas, se assumindo enquanto produtores de conhecimento, para construir e “conduzir sua própria educação de acordo com sua realidade local e histórica como classe trabalhadora” (OKUMURA; NOVAES, 2019, p. 48). É, portanto, reivindicar os lugares onde esse conhecimento é produzido: nas salas de aula de um país marcado pela desigualdade socioespacial, pela concentração de renda, pela diversidade de saberes mas, também, de opressões e explorações.

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade. (FERNANDES, 2020, p. 256)

É importante reivindicar as experiências formativas que valorizam e preconizam o coletivo, a leitura da sociedade, a atuação política e a construção autônoma dos espaços educativos. Desta forma, ao caminhar, nesta pesquisa, de encontro as Ocupações Estudantis Universitárias, mais que apenas elencar um conjunto de resultados das Ocupações para os docentes, trata-se de escavar as diversas experiências que compõem a docência e a formação de professores, mas que, devido a duração ou por não ocupar os espaços oficiais da formação e da docência, são marginalizadas, e, por vezes, não retomam nos debates. Experiências inseridas na diversidade de lutas e de manifestações políticas e sociais, pois fazem parte da história política da sociedade brasileira.

Mas qual o trabalho do professor/professora num país de uma sociedade capitalista subdesenvolvida? Um país localizado na periferia do sistema capitalista, no sul da América Latina. Detêm, portanto, todos os predicativos que tal qualidade expressa: dependência, superexploração, racismo, genocídio e apagamento dos povos originários e seus saberes, desigualdade socioespacial, conflitos de luta por terra e guerras por independência, sucessão de regimes autoritários e uma forte estrutura que sustenta a colonialidade. Ser educador na Terra

Brasil, onde o neoliberalismo é estruturante da agenda política há mais de 40 anos, e desestrutura a sociedade, as leis e direitos historicamente conquistados, sob a égide da modernização? Ora, uma modernização conservadora, pois sustenta o *status quo* e a dominação que impera sob a classe trabalhadora, ou os “de baixo”, para retomar um termo de Florestan Fernandes, e que faz com que a classe dominante continue detendo seus privilégios sob a superexploração do trabalho.

Retomo Florestan Fernandes, quando, ainda na década de 1980, questionava o vazio de uma formação política nos currículos de formação de professores. Para o sociólogo e professor, o tal vazio ocupa um lugar central no projeto educacional brasileiro, ser mantenedor da acomodação da classe docente ante a realidade concreta da sociedade brasileira e fundamentar uma ética docente baseada na neutralidade de suas ações (FERNANDES, 2020).

mesmo com os grandes ideais vindos dos pioneiros da educação, a formação política do professor sempre ficou aquém do desejado. Na formação do professor, abordava-se psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, didática geral, biologia educacional, administração escolar etc., mas a formação política do profissional docente não foi incorporada ao seu itinerário formativo. (OKUMURA; NOVAES, 2019, p. 37)

É certo que, nas últimas décadas, a partir da Constituição Cidadã de 1988, e de documentos relativos às políticas de formação de professores, como, por exemplo, a Política Nacional de Formação e Valorização de Professores, de 2003, a formação política de docentes aparece como essencial para construção da educação nacional. Contudo, priorizam a compreensão das leis e dos direitos sociais, amparados em normas frias dos documentos e leis, num país onde a cultura de direitos é escamoteada pela falta de acesso a esses direitos pela maior parte da população, especialmente os de baixo, e pela sucessão de privilégios destinados a grupos exclusivos, dos quais não querem abrir mão.

Um dos movimentos do neoliberalismo é alargar o espaço privado dos privilégios em detrimento do espaço público dos direitos. Trata-se da supervalorização dos valores privados, seja do mercado, como a competitividade e a individualidade, seja da família, ou até da mesma da Igreja, como a hierarquia, a verdade dogmática, o provincianismo por vezes excludente. A escola, ainda que por vezes tutelada por organizações formadas e defensoras do caráter privado da sociedade, deve ser entendida enquanto instituição pública, na qual é estabelecido o encontro e o diálogo entre sujeitos distintos, onde ideias e valores são e devem ser confrontados, onde o conhecimento de mundo é um processo em construção e não uma verdade dogmática, e, por

consequência, onde a coletividade não é apenas um instrumento pedagógico, mas a forma de produção do espaço escolar.

Contudo, a escola é, também, o espaço que guarda a complexidade e as contradições da sociedade em que vivemos, “lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.” (GIROUX, 1997, p. 162). Contradições que fazem da escola um espaço de disputas de narrativas e demandas de grupos da sociedade civil, demandas por vezes questionáveis diante do próprio conhecimento historicamente produzido, mas que apontam que a escola não são locais neutros, e, por essa razão, conforme afirma o educador e crítico pedagógico Henry Giroux (1997), nem tampouco os professores podem assumir a postura de serem neutros. Ao pensar Brasil, Florestan Fernandes (2020) não defende, apenas, o fim da neutralidade do trabalho docente, mas afirma que é primordial que os trabalhadores e trabalhadoras da educação se comprometam com a formação crítica dos educandos, maior parte filhos da classe trabalhadora, na formação de sujeitos autoemancipados e desejoso de uma sociedade mais igualitária. A postura de Florestan Fernandes busca alargar as potencialidades da escola, compreendendo que

A riqueza do espaço escolar público é priorizada na concepção de Florestan Fernandes porque é um dos lugares que grande parte dos filhos da classe trabalhadora e os oprimidos acessam e, dentro do sistema capitalista, não há outras oportunidades de organização concreta já sistematizadas como a escola. Conforme Fernandes (1989), a escola faz parte das instituições burguesas solidificadas no sistema capitalista e, por sua própria contradição inerente, se bem conduzida pela comunidade escolar, pode ser uma das principais ferramentas de auto-emancipação dos “de baixo”. (OKUMURA; NOVAES, 2019, p. 50)

Docentes, portanto, se inserem no debate público da construção da sociedade, mesmo que a escola seja tutelada e o espaço público se comprima, as salas de aulas, especialmente das escolas públicas onde se encontra a maior parte dos estudantes, guarda a possibilidade do debate, da diversidade, da denúncia e da construção coletiva de mundo. Por essa razão, a qualidade da formação política da docência emerge como primordial, e aponta para a possibilidade de compreensão do docente enquanto um intelectual.

É na produção de Henry Giroux (1997) que busco essa compreensão. Para Giroux, encarar docentes como intelectuais é um movimento de afirmação de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento, elucidando que professores e professoras devem ser vistos como homens e mulheres livres, cujo trabalho é mobilizar o pensamento e incentivar

a criatividade, crítica e criadores de seus estudos. Além disso, encarar professoras e professores como intelectuais “fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução” (GIROUX, 1997, p. 161), o que fortalece as lutas por reconhecimento da profissionalidade do trabalho docente. Por fim, entender docentes como intelectuais significa reconhecê-los em termos de interesses políticos e ideológicos, que atravessam suas práticas em sala de aula, os valores que legitimam assim como suas construções narrativas acerca do mundo.

Contudo, Henry Giroux não limita sua análise apenas para a compreensão de docentes como intelectuais, mas avança para o que ele entende que deve ser o papel dos professores e professoras para a formação de estudantes de cidadania ativa e crítica. Aqui, percebo uma aproximação das provocações de Giroux com as de Florestan Fernandes (2020), na compreensão do papel do professor na sociedade capitalista, especialmente ligados à educação pública. Para Giroux (1997) professores deveriam se entender como “intelectuais transformadores”, comprometidos em tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Trata-se da inserção da escolarização na esfera política, através da compreensão das geometrias de poder que sustentam a sociedade, e do lugar do conhecimento e de suas relações com o poder, onde este pode ser fraturado e questionado, quando há um compromisso crítico de leitura e construção da sociedade. Mas trata também de entender a política como forma essencial de formação e participação dos sujeitos e das sujeitas da sociedade, de tal forma que as formas de pedagogias usadas devam incorporar um compromisso político e ético, problematizando o conhecimento e seu uso, criando espaços de escuta e avistando a possibilidade de uma educação emancipatória. Significa ainda,

desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. (GIROUX, 1997, p. 163)

Ao longo deste tópico, busquei ampliar algumas questões relativas à relação entre movimentos sociais, formação docente, política e docência, partindo da noção de que a docência é um trabalho estritamente político. Trata-se, portanto, de reivindicar essa qualidade tão

questionada, negligenciada, perseguida e combatida por diferentes grupos sociais. É necessário atentar, também, que ainda carecemos de espaços potentes de formação política na formação docente, e que estabelece uma relação entre política e a pedagogia, conforme defendido por Henry Giroux (1997). A luta política, por vezes resumida à participação e atuação nos sindicatos, não pode estar afastada da formação pedagógica, realizada nas faculdades e universidades. Além disso, ainda que com suas especificidades, sindicatos e universidades devem incorporar a pedagogização da política e a politização da pedagogia.

FALAS DE DOCENTES OCUPANTES – CONSTRUÍDO SENTIDOS DA DOCÊNCIA

Trataremos agora das falas dos professores e professoras que participaram das Ocupações estudantis de 2016. O caminho feito até aqui teve por objetivo fundamentar as categorias de análise pelas quais entendermos os impactos das ocupações nas subjetividades destes docentes, em especial, na constituição de sentidos sobre a docência. A busca pelo sentido, como já apresentado previamente, tem por caminho metodológico os núcleos de significação, fundamentada na perspectiva histórico-crítica, ou seja, no movimento dialético de pensar as subjetividades em tensão com as estruturas sociais.

Primeiro, apresento *Em busca dos sentidos – procedimentos de pesquisa*, onde retomo a discussão sobre a experiência, apontando suas implicações na docência e na pesquisa com professores, dando atenção aos aspectos relativos à memória, em especial aquilo que Ecléa Bosi denominou de *memória política*. Posteriormente, destrincho os principais aspectos teórico-metodológicos que orientaram a realização das entrevistas, assim como os procedimentos utilizados para analisá-la e categorizá-la.

Por fim, em *Sentidos da docência para os professores ocupantes* trago as falas dos professores divididas em quatro categorias de análise: Juventudes; Docência Engajada; Pedagogias em espaços não escolares e Humana Docência. As categorias são resultado da análise da construção dos núcleos de significação, apresentadas aqui como os sentidos sobre a docência apreendidos pelos professores e professoras entrevistadas, a partir do processo de ocupação da UFMG em 2016. Obviamente, o debate conta com diálogo entre diferentes teóricos que trabalham estas categorias e com as discussões já levantadas nesta dissertação, a fim de fundamentar e dialetizar os sentidos apresentados.

6. Em busca dos sentidos – procedimentos de pesquisa

Quais sentidos sobre docência foram gerados pelas Ocupações Estudantis? Quais foram transformados? O que restou na prática dos professores e professoras que, na condição de licenciandos, participaram das *Ocupas*? A existência dos sentidos só se efetiva enquanto ação. Logo, sua essência encontra-se na prática elaborada a partir da reflexão, na prática fruto da dialética entre mundo-subjetividade, entre o sujeito e sua experiência de vida inserida na estrutura da sociedade. Portanto, os sentidos aqui apresentados e construídos junto aos professores e professoras não são, apenas, formulações teóricas imobilizadas, mas constituem-se enquanto prática social na condição do trabalho docente.

A pesquisa é estruturada por uma abordagem intrinsecamente qualitativa, uma vez que a busca está ligada a compreensão de processos subjetivos, da construção de sentidos por sujeitos com trajetórias sócio-históricas-espaciais distintas e complexas. Ao entender o pensamento enquanto processo do coletivo, enquanto experiência de alteridade retira os preceitos egoístas de produção do saber, para compromisso ético-político com o outro, especialmente, com o outro abastado, marginalizado, periférico. Por isso, a pesquisa pretende-se a construção de uma narrativa acerca do corpo social dos sujeitos, através do “estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2010, p. 57).

Para conduzir a pesquisa foi selecionada a entrevista semiestruturada. A escolha desta metodologia está relacionada com a busca específica de temas, memórias e histórias dos sujeitos de pesquisa, mas sem impedi-los de manifestar outras lembranças ou narrativas que fazem, ou não, parte do interesse das perguntas. Dentro da experiência das ocupações e das rotinas de trabalhos desse(a)s professore(a)s buscamos as questões relativas aos percursos formativos e às produções de subjetividade por meio das Ocupações Estudantis em relação a docência e seus sentidos. Por essa razão, as perguntas são um gatilho para a ativação das memórias do(a)s entrevistado(a)s, que são mobilizadas em função de uma reflexão sobre a docência. Esta questão ficou expressa durante os tempos de entrevistas, onde os sujeitos narravam suas memórias de Ocupação e pausavam para refletir onde os aprendizados deste tempo-espço reverberavam em suas práticas docentes.

Os sentidos discutidos fazem parte do exercício de memória, muitas vezes ativadas pela própria dinâmica da entrevista e das questões propostas aos docentes. A situação revela que, o movimento de pesquisa se dispôs a buscar, muitas vezes, os fragmentos das memórias ocupantes em diálogo com a ação dos docentes em seus lugares de trabalho. Portanto, a ação de rememorar junto ao desenvolvimento do trabalho também aponta a constituição de memórias e histórias coletivas, um espaço de formação de significados e de expressão da subjetividade através da linguagem.

Para o professor Elizeu Clementino de Souza (2007, p. 63), “quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto referente, situa-se também num contexto histórico e cultural”, a qual se constitui presente na produção desta história a partir dos lugares de vida destes sujeitos. Não há

razão, portanto, de entender a memória como uma experiência individualizada ou subjetivadora, ao contrário “é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.” (SOUZA, 2007, p. 63)

É possível complexificar a compreensão da memória a partir daquilo que a psicologia Ecléa Bosi discute como memória política (1987). As memórias da prática política são constituídas numa perspectiva grupo, onde o sujeito sai da primeira pessoa do singular e ocupa a primeira pessoa do plural: Nós. Há, portanto, uma marca de coletividade e de vida pública inerente a ação política, que mobiliza a construção de experiências e memórias geradas pela coletividade. Além disso, estão “a memória dos acontecimentos políticos suscita uma palavra presa à situação concreta do sujeito” (BOSI, 1987, p.372), inserida nela o lugar social ocupado pelos sujeitos, sua classe e seu trabalho.

A reflexão de Bosi qualifica a memória a partir de seu substrato político, apontando a política como espaço privilegiado do coletivo e da alteridade em detrimento do indivíduo e do egoísmo. Ainda assim, reafirma o lugar múltiplo da memória, ainda que coletiva, sua constituição oriunda dos diferentes corpos e sentidos, das múltiplas experiências que constroem o mundo

O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado. Como transmitiríamos a nossos filhos o que foi a outra cidade, soterrada embaixo da atual, se não existem mais as velhas casas, as árvores, os muros e os rios de outrora? (BOSI, 1987, p.335)

Marilena Chauí, em sua leitura do livro de Ecléa Bosi conclui que “os recordadores são, no presente, trabalhadores, pois, lembrar não é reviver, mas refazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reparação do feito e do ido, não sua mera repetição” (CHAUÍ, 1978, p. XX). O exercício de rememorar é um movimento de reconstrução do presente, onde o tempo passado torna-se movimento constituinte da ação e das significações vividas no agora pelos sujeitos, onde a própria memória torna-se uma operária, “um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (BOSI, 1993, p. 281)

Há ainda um aspecto essencial na memória que é seu movimento gerador de esperança. A memória guarda a certeza de que possuímos uma história, uma trajetória percorrida, uma história que não é imutável, mas antes responde ao imperativo da mobilidade. De outro modo,

é ela, também, o substrato material essencial para inquietação da ação social. Só é possível propor caminhos novos, pensar o amanhã, se conhecermos bem aqueles pelos quais nós e nossa sociedade percorremos, se tomamos a memória como trabalho e ação no tempo em que vivemos

Pensar o amanhã é assim fazer a profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que entende, a raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, à base de quanto e de como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social. (FREIRE, 2000, p. 54)

Não há como gerar sentidos sem o trabalho da memória, o trabalho do tempo vivido dos sujeitos que desfiavam suas memórias enquanto apontam as conclusões móveis construídas a partir de suas experiências. É o espaço da materialidade do mundo vivido, do tempo passado que respinga e traz volume as concepções e certezas, inserido numa substância social própria da memória, assim como dela é dependente a prática social, a produção de mundo, o anúncio de utopias. As memórias surgiram nesta pesquisa como fragmentos, mas também como imagens evocadas pela própria entrevista, transmutando-se em uma dinâmica aos sentidos sua materialidade histórica, e, também, como uma ação transformadora destes sentidos.

O movimento e construção de memórias coletivas e de manutenção do diálogo entre os diferentes espaços das ocupações orientou, também, a escolha dos nomes fictícios para cada um dos entrevistados e entrevistadas, que serão apresentados a seguir. Os nomes escolhidos são de líderes dos movimentos sociais da América Latina, em especial México, Chile e Brasil, onde se encontram os movimentos sociais que mantiveram maiores diálogos com os metodologias e ações de luta das Ocupações Estudantis. A escolha dos militantes citados tem relação, também, com características de cada um e um dos entrevistados. São duas professoras e dois professores da educação básica, todos da rede pública de educação, e que atuam na educação entre 5 a 20 anos, nas modalidades do fundamental, médio e EJA, e tiveram participação profunda nas Ocupações Estudantis Universitárias, não apenas referente ao tempo de permanência, mas nas ações e práticas que desenvolveram enquanto ocupantes.

São eles: 01) *Comandanta* Ramona – mulher indígena, oficial do Exército Zapatista de Libertação Nacional, e rosto da luta pela dignidade e participação política das mulheres indígenas e pobres, falecida em 2006; 02) Miguel Eríquez, líder do Partido Movimento

Esquerda Revolucionária no Chile, e assassinado em 1974 pela ditadura militar chilena; 03) Margarida Maria Alves – sindicalista e militante camponesa, vanguarda da luta camponesa feminina na Paraíba-Brasil e que deu nome a Marcha das Margaridas, manifestação política organizada por trabalhadoras rurais no Brasil desde 2000, assassinada em; 04) Márcio Matos Oliveira, dirigente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na Bahia-Brasil, militante das lutas camponesas e professor formado pelo programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, assassinado em 2018.

Comandanta Romana possui 28 anos, é formada em Ciências Biológicas pelo Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, trabalhando como professora desde 2018, na rede estadual de educação de Pernambuco, primeiro em Caruaru-PE, e, no momento da realização da entrevista em Recife. Trabalha com alunos dos anos finais do ensino fundamental, com as disciplinas de Ciências da Natureza. Possui vínculo temporário, com cargo obtido através de seleção pública. Durante a graduação atuou como estagiária em Unidades Básicas de Saúde do município de Belo Horizonte, e, posteriormente as ocupações, iniciou processo de filiação e militância em um partido político. Ocupou o prédio dos Centro de Atividades Acadêmicas I, junto a outros estudantes dos cursos de ciências biológicas da UFMG.

Miguel Eríquez, 25 anos, é formado em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da UFMG, e trabalha na rede estadual de educação de Minas Gerais, no município de Pedro Leopoldo, desde 2022, após concluir o curso. Desde então, tem atuado com estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Sua condição de trabalho é como designado, processo contratual realizado anualmente, que leva em consideração o tempo de serviço na rede estadual e a classificação no último concurso público realizado. Como estudante, se inseriu nos diferentes espaços da universidade: pesquisa, ensino e extensão, assim como em movimentos estudantis organizados e demais grupos culturais. Atualmente, está ligado a Universidade através de um projeto de extensão na bacia do Rio Doce. Participou da ocupação do prédio da FaE, ocupado majoritariamente por estudantes da pedagogia, mas também, em menor número, de estudantes de outras licenciaturas.

Maria Margarida Alves, 28 anos, é formada em Geografia, pelo Instituto de Geociências da UFMG, atuando na educação desde 2020, primeiro como concursada na rede estadual de Minas Gerais, e, atualmente, apenas como concursada da rede municipal de Contagem, sempre nos anos finais do ensino fundamental. Iniciou a formação no Turismo, mas migrou para a Geografia após 2 anos de curso. Enquanto graduanda, atuou em projetos de pesquisa e extensão

nas áreas de geografia política e conflitos ambientais, em especial com moradores e moradoras da zona rural do norte de Minas, assim como participação na Associação dos Geógrafos Brasileiros, sessão Belo Horizonte. Deu continuidade a sua formação por meio da pós-graduação no Mestrado em Geografia, na UFMG. Durante a ocupação, foi ocupante do prédio do IGC, junto a estudantes do curso de Geografia, Turismo e Geologia.

Márcio Matos Oliveira possui 30 anos, formado em Geografia, também pelo IGC-UFMG, é professor da rede estadual de Minas Gerais desde 2019. Iniciou a carreira como designado, nos municípios de Betim e Contagem, e posteriormente como concursado, na mesma rede, apenas em Contagem. Trabalha com estudantes do ensino médio, diurno e noturno, na Vargem das Flores, região periférica do município de Contagem. De família sindicalista, participou, enquanto graduando, da Associação dos Geógrafos Brasileiros, e desenvolveu trabalhos sobre a geografia e educação do campo. Assim como Maria Margarida Alves, fez parte da Ocupação do Instituto de Geociências.

Ao longo do processo de entrevista, o diálogo foi orientado por reconstruir imagens da experiência de Ocupação, retomar as razões e objetivos, particulares e coletivos, na realização deste movimento, e tensionar esta experiência junto às reflexões elaboradas a partir das Ocupações e do trabalho nas escolas. A entrevista se foi estruturada em três eixos: primeiro, os aspectos relativos a trajetória formativa e profissional do(a) entrevistado(a); segundo, a participação nas ocupações estudantis e as principais marcas deste movimento para o(a)s entrevistado(a)s; por fim, as relações estabelecidas entre a participação nas Ocupações e a docência, em especial os impactos na prática enquanto professor e professora. A partir deste movimento que foram gerados os sentidos que serão aqui discutidos, e, posteriormente, mobilizados juntos a teoria pedagógica e política, a fim de compreender as trajetórias ocupantes e compor os diferentes significados da prática ocupante e os sentidos gerados por esta prática na ação docente.

Após as entrevistas e a transcrição, foram selecionadas as palavras, ou conceitos, mais referenciadas e recorrentes nas falas professores e pelas professoras, que posteriormente foram agrupados em diferentes categorias que expressassem a unidade do pensamento de cada um dos sujeitos. Após as categorias próprias de cada docente, foram elaborados os núcleos de significação sobre a docência, ou os sentidos da docência gerados pelas Ocupações, organizados de maneira a interrelacionar todas as categorias elaboradas.

A partir disso que foi alcançando os seguintes núcleos de significação sobre a docências, ou os *Sentidos de Docência*: **Juventudes**, onde discute-se os processos de produção das próprias juventudes dos sujeitos ocupantes em diálogo com o trabalho com as juventudes na educação básica; **Docência engajada**, onde evidencia o papel do professor como sujeito político e crítico, essencial na formação do espaço escolar. Outro aspecto importante é a compreensão da docência como o lugar político da ação social, e de inserção nas lutas sociais e da classe trabalhadora; **Pedagogia em espaços não-escolares**, tratando a importância de espaços alternativos na constituição do ser docente e da educação; e **Humana Docência**, fruto da relação de amorosidade com os educandos, e o movimento educativo de reconstrução das humanidades dilacerados pela sociedade contemporânea.

7 - Sentidos da docência para os professores ocupantes

7.1 - Núcleo 01 – Juventudes

O trabalho com as juventudes é sempre um tensionamento para questionar as próprias juventudes dos docentes, por vezes inacabadas, tempo-espaço da vida humana inconcluído devido à pressão do tempo do trabalho e do tornar-se adulto. Este ensejo de aprender a si mesmo faz parte da prática docente, aprender não apenas o ofício, mas a própria constituição do ser social, em contato com uma multiplicidade de saberes e mundos vividos de estudantes, para educação básica, majoritariamente estudante jovens.

Não atoa Arroyo (2013a) provoca as juventudes de docentes ao discutir a humana docência. Como trabalhar as humanidades dos jovens se a própria juventude dos docentes, por vezes, não está acabada, resolvida, trabalhada? Tensões mais ainda pertinentes quando os docentes ainda estão inseridos na sociabilidade juvenil, ainda compõe, legal, cultural ou socialmente, este tempo e espaço da vida humana. Jovens alunos e jovens professores. A pedagogia, para os anos finais do fundamental e no ensino médio, é o ofício de educar os jovens. Para os pedagogos jovens, é também o ofício de trabalhar a si mesmos enquanto processo de formação humana.

São juventudes diversas, constituídas em diferentes processos de socialização em constante mudança. Não há espaço para pensar as juventudes como sujeitos sacralizados, modelados em um padrão ou definição estritamente técnica e burocrática. Nem tampouco se indispor a movimento de transformação da sociedade, reativos aos diferentes sujeitos que vão se constituindo, e apegados a concepções conservadoras do que é ser jovem. Ainda que as

juventudes dos docentes estejam expostas e são alvo de crítica e autocrítica, os tempos e espaços dos jovens educandos não são os mesmos que os nossos.

Pra mim, toda vez que eu tenho um ponto de vista conservador sobre a educação, eu retomo, nos meus estudos, eu retomo o meu pensamento e falo, essa geração não é mais sobre mim. Eu retomo nos meus estudos geracionais, eu retomo nos meus estudos sociopolíticos, eu retomo meus estudos históricos sobre a educação, pra lembrar que é um campo de disputa, e se na minha perspectiva eu for conservadora em relação ao olhar de aprendizado das novas gerações, eu vou estar impedindo elas de se educarem (COMANDANTA RAMONA)

Ao conduzir sua reflexão a partir da “essa geração não é mais sobre mim”, Comandanta Ramona expõe a outridade e a solidariedade necessária a prática educativa. Não se trata de se colocar no lugar do outro, num movimento abstrato e quase metafísico, mas de estabelecer laços solidários a partir das diferenças que compõem cada sujeito, e tirar da linha de frente do fazer educativo o predicativo moral de estudante como um sujeito moldado a responder todas as dinâmicas já estabelecidas da cultura escolar. Este processo deriva dessa experiência de Ocupação, seja na construção de uma comunidade junto aos colegas, enquanto ocupava o prédio na Universidade, seja no diálogo e escuta dos jovens e das jovens nas ocupações secundarista.

Para Márcio Matos Oliveira, é o contato com as juventudes nas Ocupações Secundaristas, oportunizado pela participação nas Ocupações da Universidade que faz consolidar a compreensão dos jovens como sujeitos diversos e detentores do direito a falar e a expressar suas maneiras de ser e entender o mundo. É a partir disso que aponta a importância de diminuir a dificuldade de escuta à adolescentes, constituída a partir da condição hierárquica imposta na sociedade, onde jovens estão se formando para serem adultos, como se o processo formativo não fosse algo contínuo ao longo da vida de homens e mulheres

Eu acho que foi no Três Poderes¹⁸. Que a gente foi lá um dia, no fim da tarde pra trocar uma ideia, pensando naquela questão de uma rede que estava se constituindo de apoio entre as ocupações e tal, e aí tinha até uma galera de movimentos sociais organizados, movimentos estudantis, que era uma galera que em algum sentido puxou algumas coisas porque já tinha experiência mesmo em questão de organização e tal. E aí eu lembro que foi muito legal ter ido, salvo engano foi no três poderes mesmo, ter ido lá, porque, ter vislumbrado né, assim, porque adolescente, e aí trabalhando com adolescente eu percebo muito isso assim. Adulto, e aí eu me coloco nisso agora, como

¹⁸ O entrevistado se refere a Escola Estadual Três Poderes, localizado na regional Pampulha, município de Belo Horizonte.

adulto, tem dificuldade muito grande de escutar adolescente. porque supostamente, adolescente não é uma pessoa formada, tá em processo de formação, como se adulto fosse completamente formado né. (MARCIO MATOS OLIVEIRA)

Neste movimento, ambos evidenciam a importância da compreensão geracional, e da diversidade de juventudes presentes no espaço educativo. Não é mais sobre a sua geração! Mas também não é sobre um único padrão geracional. São novas gerações constituídas em espaços e tempos distintos, que se formam por meio de diferentes dispositivos, ideologias e produtos culturais a medida que se relacionam, e especialmente, se organizam enquanto grupos. O movimento de ação coletiva nas juventudes ficou marcado na perspectiva de Comandanta Romana, de maneira especial no contato com outras ocupações estudantis secundaristas, que compoñam o cenário de lutas sociais da capital mineira durante o período das Ocupações Universitárias, onde recorda que

partir da ocupação a gente teve acesso a outras escolas que não eram federais e que não eram universitárias. A gente foi na Olegário Maciel. Isso fez eu ter uma outra visão sobre adolescentes, a gente né, a gente quando a gente é adulto né, a gente aprende lá na psicologia da educação que a gente é naturalmente frustrado, então a gente acaba não enxergando adolescente como ser humano né. Se com criança nós já fizemos isso, imagina com adolescentes, que não é nem mais criança, nem ainda adulto. E ai quando a gente ver na prática ali né. Numa prática política mesmo, eles estão mais ativos, estão mais conscientes de que é contra eles no mundo e sobre o que que eles buscam, é muito bonito né, e isso fez eu querer como é que eles chegam nesse ponto e como é que eles partem desse ponto pra vida deles. E ai, não é também como se eu fosse muito mais velha, que eles né. Eu tinha 22, 23 anos na época. (COMANDANTA RAMONA)

A compreensão da importância dos grupos e da sociabilidade é discutida por Dayrell, nos ajudando a compreender qual o lugar e as maneiras de socialização de jovens e de expressão de suas condições juvenis. “A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade (DAYRELL, 2007, 1111), portanto compõem o ordinário do ser jovem a dinâmica de estabelecer relações sociais diversas, enquanto indivíduo ou enquanto grupo social, como maneira de expressão de autonomia em relação ao seu próprio processo de formação humana, em que “a sociabilidade, para os jovens, parece responder às

suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.” (DAYRELL, 2007, 1111).

Contudo, os processos de socialização não se constituem, apenas, a partir de trocas solidárias. São cheios, também, de conflitos e expressões de violência, no qual Dayrell (2007) conclui que tal situação não pode ser apartada das demais situações de descontentamento e expressão da sociedade. Logo, refletem também as mazelas que estabelecem o sistema social, de maneira especial o brasileiro, atentando para as situações econômicas, políticas e as expressões de gênero e raça. O pedagogo entende que tal processo cumpre uma função na socialização das juventudes, evidenciando a questão da masculinidade como central nas expressões de violência destes sujeitos. Violência não apenas como marca da sociabilidade, mas também na constituição dos espaços onde estes sujeitos socializam

Entre jovens rapazes e moças, são distintos os modos como vivenciam e percebem os espaços públicos, porque as mulheres estão mais vulneráveis ao transitarem neles. Uma hierarquia de gênero recai sobre o direito de circular fora de casa. A violência de gênero impede que mulheres vivam e circulem pelo território com liberdade. (LEAL; LIMA, 2021, p. 31)

As considerações de Juarez Dayrell respondem às elaborações de Comandanta Ramona e Marcio Matos Oliveira, onde colocam a questão de gênero e a diversidade sexual como constituidoras de seus espaços de formação das juventudes e presentes nas discussões experienciadas no período ocupante. Ramona estabeleceu a necessidade de reconstrução da compreensão de sua disciplina, Ciências Biológicas, onde afirma “passei a ter outro ponto de vista sobre a ciência, sobre a educação, sobre a educação básica, o adolescente, tudo isso na ocupação” (COMANDANTA RAMONA), destituindo-a de seu caráter imparcial, e aprofundando em grupos de pesquisa e de estudo sobre educação, ciências e diversidade na Biologia, afirmando “então eu participei do coletivo de diversidade da biologia, em que a gente fazia ações, que primeira a gente discutia entre si, o que a gente tinha de visão científica sobre determinadas questões sociais, e o que a gente tinha de social sobre determinados pontos de vista científicos que eram muito conservadores” (COMANDANTA RAMONA). Já Márcio Matos de Oliveira, aponta a constituição de um olhar e escuta atenta aos jovens, que possibilitou maior diálogo e compreensão das diferenças e conflitos envolvendo gênero e sexualidade, onde evidencia que dentro de seu “processo formativo, isso me coloca como uma pessoa mais aberta mesmo, sabe, pra tá tentando compreender algumas coisas que acontecem em sala de aula com

eles” (MÁRCIO MATOS OLIVEIRA). Além de entender os jovens como detentores de saberes e decisões sobre suas vidas e seus corpos

eu percebo, tem uma galera da minha escola que questiona muito sabe. Sobretudo essa questão de gênero é uma questão que eu acho que de uma maneira geral, os jovens e adolescentes, eles estão, alguns deles, algumas delas, tão querendo saber dessas coisas mesmos. Isso quando não chegam com conceitos mais próprios mesmo de falar assim “olha professor, não quero que você me chame pelo meu nome de batismo. O meu nome social é esse. eu quero que c me chame assim. pode usar o pronome que você quiser. mas eu não quero que me chame pelo meu nome de batismo, porque eu não me identifico com esse nome. E ai eu to falando com pessoas de 14 15 anos de idade sabe. Então, é isso vei. O que mais me marcou foi esse contato. foi ter tido esse contato com essa galera que tava puxando ocupação nas escolas estaduais fraga. (MÁRCIO MATOS OLIVEIRA)

A postura desenvolvida pelo(a)s professore(a)s se constitui como questionamento e contrários ao movimento comum as escolas, de distanciamento e preconceito em relações às juventudes (DAYRELL, 2007). Dayrell reconhece a importância de compreensão da condição juvenil em sua multiplicidade e inteireza, assim como da valorização de suas visões de mundo e de seus desejos, como primordiais na construção do cotidiano escolar. Isso é refletido quando afirma que “é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. (DAYRELL, 2007).

De certo que desde a massificação e democratização da educação básica brasileira, e a ampliação do acesso às classes mais populares, que não detinham o direito nem a relação com a cultura escola institucionalizada, a escola se viu diante a necessidade de mudança de seus paradigmas e de suas formas de ensinar e aprender. De igual maneira, a consolidação do capital globalizado, e a supremacia da técnica e da informação, trouxeram para a sociedade, e também para a pratica educativa, outras maneiras de se relacionar com o conhecimento, o aprofundamento de desigualdades, fortalecimento do individualismo, assim como a hiper digitalização dos sujeitos. São crescentes de mudanças que desafiaram (e ainda desafiam) as escolas a se repensarem, contudo, este processo não se mostrou bem sucedido, especialmente a partir da não inserção destes fenômenos nas reformas educacionais.

Portanto, é inadmissível culpabilizar as escolas, seus professores, professoras e demais trabalhadore(a)s como únicos responsáveis pela não compreensão e valorização das juventudes, e da centralidade destes sujeitos no processo educativo. A concepção de educação que orienta as políticas brasileiras mostra-se precária na leitura do espaço e da sociabilidade das juventudes

do Brasil, e de modo especial, daqueles originados de núcleos familiares que tiveram a educação negada enquanto direito. É este movimento que orienta coletivos sociais a proporem e construir novos espaços educativos (ARROYO, 2003), a grupos minoritários reclamaram o direito a formações condizentes com seus modos de vida e de sociabilidade (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016), assim como mobiliza ações sociais de revolta ao *modus operandi* da educação, a partir da ação autônoma de estudantes recobrando seu lugar na produção do cotidiano escolar, como visto nas ocupações estudantis.

Há de se considerar, também, a compreensão trazida pela participação nas ocupações estudantis acerca do futuro. O futuro para as juventudes é visto, inicialmente, como a mobilização daquilo que se espera ser enquanto adultos. Trata-se do hoje se discute como projeto de vida, e vem sendo trabalhado, de diferentes perspectivas, dentro da educação. A concepção de futuro, entretanto, não deveria ser concebida numa perspectiva etapista, uma vez que “o tempo não é um dado natural, muito menos metafísico, mas uma dimensão sociocultural que vem se modificando com o suceder das gerações, de acordo com o contexto histórico e cultural de cada grupo social. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1072). Portanto, está atrelado aos modos de vida, a sociabilidade e aos espaços onde as juventudes vivem e criam seus cotidianos. Não há como considerar que avistem futuros se o lugar de onde falam o futuro é um espaço condicionado, um futuro não é um terreno aberto, onde tudo pode ser construído, concepção onde, “o devir aparece ligado, por um duplo fio, às escolhas e às decisões do presente. O futuro, de modo análogo à história, não se repete: é o terreno do novo, do inédito, é um agente do progresso” destituído do substrato socioespacial que compõe a malha do tempo, onde

a perda da instância metassocial na relação com o futuro faz emergir a centralidade da "autonomia do indivíduo: não mais sua posição definida, mas sua capacidade de projetar-se individualmente torna-se a fonte primária da identidade e o princípio organizador da biografia" (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1073)

A crítica dos autores supracitados estende-se, também, a concepção etapista de futuro, onde se desenrola uma redução do presente em detrimento de um alargamento abstrato e improvável do futuro, onde “o tempo presente não é apenas a ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que "prepara" o futuro”. A educação não é uma preparação para algo, mas antes um processo contínuo de formação e transformação das humanidades de cada um e cada uma, que “dá sentido ao agir no presente, constituindo-se não só como o espaço privilegiado de construção do projeto de vida, como também para a definição de si.” (LEÃO; DAYRELL;

REIS, 2011, p. 1073). Não é possível achar que a vida do(a)s jovens dependem deste lugar metafísico onde irão realizar a plenitude de suas existências, ainda que seja visto o

surgimento de uma determinada ideia de projeto de vida, aliada ao mecanismo do "adiamento das recompensas", fortemente enraizado no senso comum até os dias de hoje. Implica basicamente a determinação em adiar, para um tempo vindouro, a satisfação possível que o tempo presente pode garantir, em vista dos benefícios que esse adiamento torna possível. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1073)

O contato com as juventudes ocupadas levou Comandanta Ramona e Márcio Matos Oliveira a fortalecer o olhar para as juventudes como fazedores de mundo no presente, como plenos de ações e estratégias que fortalecem e constroem os espaços e as demandas para suas vidas no cotidiano das relações sociais estabelecidas. A luta pela educação nas Ocupações é uma luta pela garantia do futuro, mas não concebido como um porvir desterritorializado, mas produzido nas relações sociais estabelecidas nos espaços onde esses jovens constroem suas formações. Fazer presente nas escolas da educação básica ocupadas foi uma marca no processo de formação de Comandanta Ramona. As marcas são composições que “a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos.” (ROLNIK, 1993; p. 02). As marcas são essas inflexões, esses pontos fora da curva, das quais não se temporalizam enquanto linha, mas enquanto uma confluência que se dobra no tempo, que assombra e permanece. A professora entrevistada destaca a presença nas ocupações secundaristas a partir dos embates travados pelos estudantes secundaristas, apoiados pelos estudantes universitários, com a polícia da justiça eleitoral e a polícia militar do estado de Minas Gerais, evidenciando a mobilização dos jovens presentes para resistir ao processo de desocupação

A gente foi um dia antes da eleição, da eleição que teve em 2016. O colégio era também um local de votação, e aí a polícia da justiça eleitoral tava vindo. E ia ser, a gente foi dormir na noite anterior, pra segurar a força eleitoral contra os adolescentes que estavam lá ocupados, e aí foi a primeira vez que a gente saiu da zona relativamente segura da universidade federal, e botou a cara numa escola estadual, que aí vai ser um outro nicho, e aí, a polícia estadual, a polícia militar do estadual, na época era Pimentel, uma polícia bastante violenta. Então foi outro nível de adrenalina, que eu ainda não tinha sentido, outros níveis de medo, e ao mesmo tempo foi muito legal ter acesso a estudantes adolescentes, menores de idade, tendo uma outra visão política, e também uma outra prática política muito diferente da universidade, então foi um outro pico grande de adrenalina pra mim, que ficou marcado. (COMANDANTA RAMONA)

Sua fala revela não apenas o reconhecimento da politicidade presente nos jovens ocupantes da escola estadual, mas também a diferença entre o movimento realizado por eles e o movimento de ocupação feito por estudantes na universidade. Percebe as juventudes não como reprodutoras dos modos de agir de grupos pertencentes a espaços socialmente tido como ‘superior’ e organizados por adultos, mas produtoras de formas específicas de articulação política, construídas a partir dos referenciais e dos espaços que este(a)s jovens estão inseridos e constroem seus processos de socialização. Este movimento gerou na professora entrevistada uma valorização a atuação política e aos espaços de democracia na escola, “desde de votação de representante de turmas, de movimentos dos estudantes se organizarem para fazer qualquer manifestação nas escolas” (COMANDANTA RAMONA).

Uma questão importante a ser discutida é a presença nas ocupações secundaristas. Primeiro, é importante perceber que a participação deste professor e desta professora nas ocupações secundaristas em escolas estaduais não estão desconectadas do processo de ocupação da UFMG. Ambos foram às escolas enquanto ocupantes realizando uma tarefa demandada às Ocupações Universitárias: contribuir e ajudar os estudantes secundaristas no processo de ocupação de suas escolas e na resistência contra a violência policial. Portanto, as ocupações secundaristas tornaram, para esses professores, uma extensão da ocupação da UFMG, só se tornando possível a participação junto aos estudantes secundaristas por estarem, também, ocupando seus prédios na universidade.

Marcio Matos de Oliveira também descreve sua experiência em uma ocupação secundarista

Mas enfim, foi muito doido ir lá nos Três Poderes, porque ter presenciado assim uma ocupação organizada por secundaristas, e perceber ali os anseios de pessoas querendo discutir a questão racial, querendo discutir a questão de gênero. E isso partia deles, eles estavam com essa ânsia, de querer discutir mesmo essa coisa de organização política, tanto que, falo assim no sentido deles se organizarem como coletivo dentro do movimento estudantil, mas eles discutindo política pública mesmo, e, que, iam atingir eles diretamente né. Então assim, eu lembro que esse dia barra noite foi muito legal de ter ido lá e ter com eles uma troca de ideias assim. (MARCIO MATOS DE OLIVEIRA)

Para Marcos, a experiência junto aos jovens ocupantes foi um tensionador para questionar sua própria formação e sua capacidade de responder os anseios daquelas juventudes, que buscavam construir no espaço da ocupação uma arena de discussões políticas, racial, de gênero, de organização coletivo, questões que fazem parte da ordem do dia destes sujeitos, seja pelas violências sofridas, seja pela necessidade de se expressarem e ocupar os lugares com suas

verdades e seus desejos. O questionamento de Marcos Matos tem como origem as indagações destes jovens, onde lembra “foi muito doido ter ouvido isso de uma galera secundarista, cobrando uma discussão assim, e que muitas vezes a gente dentro da universidade não estava fazendo”. A fala do professor demonstra seu desconhecimento ou falta de interesse nas discussões sobre as diferentes questões político-sociais, uma vez que o que presenciou nas ocupações secundaristas também ocorriam no espaço universitário. Dessa forma, a presença neste espaço contribui para um amadurecimento em seu processo de formação política, e de construção de interesse por debates que não compunham seu ordinário. Além disso, reconhece as limitações presentes em sua própria formação, de buscar discutir questões pertinentes ao tempo presente, e que estar cursando o ensino superior não o colocava em condição de autoridade em relação aos sujeitos ali presentes

A nossa educação como um todo ela se organiza de uma maneira etapista né, você faz o ensino fundamental, pra passar pro ensino médio, pra passar pro ensino superior. São sempre etapas. e esse coisa de etapa, eu acho até que com esse nome horroroso, que eu acho um nome horroroso, ensino superior, existe muita gente que tá no ensino superior que arrotta isso né, fica arrotando e se colocando acima. e foi muito doido ter ouvido isso de uma galera secundarista, cobrando uma discussão assim, e que muitas vezes a gente dentro da universidade não estava fazendo. Ou, né, quando existia, e aí eu falo por mim mesmo, eu não participava. Aí chegava lá, eles cobrando, isso de certa forma, “eu não sei, não sei te falar sobre isso”, então assim, perceber que po, é o mundo né. Não tá encaixotado. Não é porque eu to no ensino superior que eu vou dar conta de responder todas as coisas. Mas aí, “pera lá, será que eu deveria poder discutir essas coisas?”. (MARCIO MATOS OLIVEIRA)

É possível compreender, também, que Marcio Matos Oliveira elabora um enaltecimento a curiosidade, ao engajamento e a organização dos jovens na escola em que visitou. Compara com seu processo formativo, na educação básica e na universidade, e percebe as lacunas políticas em sua formação, onde não foi possível perceber momentos de ação e debate profícuos como os que ocorriam naquela escola por ação dos estudantes. Além disso, elabora uma análise dos possíveis impactos deste processo na vida dos estudantes secundaristas na construção da Universidade

Eu achei isso muito doido, ter visto isso, porque é uma galera que, e que eu imagino né, que alguns tenham conseguido adentrar a universidade. e eu acho que é uma galera que vais e formar pra poder peitar mesmo esses desmandos assim. Sejam as questões que são tratadas como questões identitárias, que eu acho que é até mais amplo que esse termo que é colocado sabe. E seja pra dar tapa na cara mesmo dessa galera que vive falando na, questão de proporcionalidade e estatística, boa parte que vem do ensino médio entra como

cotista, seja na cota social, seja na cota social e racial. Ai de dar tapa na cara dessa galera que fica falando sem dados mesmo. “é o cotista abaixou o nível da universidade. cotistas são notas baixas” e eu acho que não assim. Eu acho que essa galera já entra assim, digamos, com uma raiva muito legítima, sabe, que eu acho que vai ser e tem sido muito importante dentro dessa formação universitária. (MÁRCIO MATOS ALVES)

Nesta fala, é possível perceber uma contradição dentro da própria narrativa do professor. Se antes havia questionado a valorização do espaço da educação superior e o reconhecimento desta modalidade de educação como superior às demais, reduz o caminho daqueles estudantes ali presentes à Universidade, acreditando que aquele é o caminho possível para trilharem, e, além disso, que serão responsáveis pela transformação da Universidade. Obviamente, aqui se mistura com a análise elaborada, os próprios desejos deste professor para a construção da universidade e da luta política, num movimento de reparar as fragilidades que ele experienciou enquanto estudante, e solucionar as lacunas presentes em sua formação. No entanto, é visível que sua afirmação é construída de forma a valorar a experiência e as trajetórias de vida daqueles sujeitos, reconhecendo a força da ação política realizada por eles.

As falas dos professores Comandanta Ramona e Marcio Matos Oliveira expressaram a busca pela compreensão das juventudes e o impacto da relação com esses sujeitos durante o período das Ocupações. Foi a partir desta experiência que puderam estabelecer relações entre a docência, a educação e a multiplicidade de saberes e questionamentos oriundas dos sujeitos em sua condição juvenil. Tornaram os encontros motivo de reflexão e transformação de suas perspectivas do trabalho e lugar do professor no processo formativo. Além disso, estar junto à esses jovens e compartilhar um processo de luta e resistência política, a Ocupação, potencializou o sentimento de importância da construção de uma escola que possa acolher e valorizar os estudantes, seus saberes e sua autonomia. Por

Comandanta Ramona mobilizou tal experiência como lugar de ação dentro da educação básica. Afirmou que este é o ambiente em que busca exercer sua profissão: a sala de aula para o(a)s jovens para o trabalho e a construção coletiva com estes sujeitos. Agregou a sua prática maior preocupação com as questões que tensionam as juventudes: gênero, sexualidade, raça e participação política, mas demonstrou um movimento que Paulo Freire (2000; 2001) denominou de postura epistemológica, acolhendo os novos fenômenos, as questões que surgem no cotidiano, mas sem perder de vista o rigor da análise, da crítica, através da pesquisa e do estudo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, mas a leitura do mundo só se constitui

enquanto práxis social quando tensionada dialeticamente com a teoria e com o conhecimento histórico produzido.

Márcio Matos Oliveira tornou o contato com as juventudes secundaristas como movimento de questionamento de sua juventude e de suas trajetórias e ações enquanto estudante, e posteriormente docente de turmas de ensino médio. As falas dirigidas a ele pelos jovens ocupantes levaram a considerar sua própria formação acadêmica, seu conhecimento e qualificação para responder essas indagações, assim como comparar com sua formação na educação básica, percebendo as mudanças geracionais e as potências inseridas na ação política daqueles jovens. Trata-se do que foi afirmado por Arroyo (2013a) o trabalho com as juventudes é um processo de análise e crítica das próprias juventudes dos docentes. Além disso, sua ação se converge numa postura mais aberta e dialógica com os estudantes em sala, compreendendo os impasses dessa ação, mas avistando como positiva o papel mais acolhedor e comprometido com necessidades dos estudantes, especialmente quando afirma

Mas é só de ter abertura, sabe, então acho que só de ter essa abertura, acho que já possibilita um trabalho, eu não vou nem falar mais harmonioso, mas um pouco menos turbulento, porque sala de aula é uma turbulência constante né. Mas é isso né, me ajudou nesse sentido. De conseguir passar por essa turbulência um pouco mais tranquilo, vamos dizer assim. (MÁRCIO MATOS OLIVEIRA)

7.2. Núcleo 02 - Docência Engajada

O sentido agora discutido foi construído a partir dos apontamentos do(a)s quatro entrevistado(a)s. É possível identificar, portanto, que a formação política se constituiu o aspecto mais determinante na produção de sentidos de docências para esses sujeitos, evidenciando o espaço das Ocupações Estudantis como um território de possibilidade de invenção, descoberta e aproximação de diferentes dimensões da política, seja nas perspectivas micro, na ação política cotidiana, mas também na constituição macropolítica, voltada para as instâncias oficiais e os movimentos organizados.

A formação política do professor foi defendida por Florestan Fernandes (2020) como aspecto primordial para o trabalho docente. Para o sociólogo militante, a docência, em especial a pública, é uma profissão que se insere na sociedade como objetivo de orientar os sujeitos em sua participação social, ou seja, na sua vida política, a amalgama que une e torna os sujeitos individuais sujeitos sociais. Trata-se, portanto, de uma profissão onde a ação política é

intrinsecamente constituidora de sua estrutura, e os professores convergem-se em intelectuais de seu tempo.

Contudo, reconhece que o lugar social ocupado pela profissão docente foi destinado a obedecer e a propagar a perspectiva política das classes dominantes, primeiramente a nobreza, por meio da tutela da Igreja aos professores, e posteriormente a burguesia, através da tutela do Estado. Dessa forma, a intencionalidade era na formação de educandos que respondessem aos contornos das leis e da ideologia dessas classes, e os professores como meros instrumentos de reprodução dentro desta engrenagem. E por isso que a politicidade docente é destituída de autonomia, na construção de um processo de despolitização. A despolitização não é a falta da política, mas a destruição da ação política autônoma social e a hegemonia de uma perspectiva política única, hegemônica.

Crítico a esta situação, Fernandes reclama a importância de uma formação política efetiva dos docentes, da valorização do professor e da professora como cidadãos, e do fortalecimento da ação política da categoria docente. Ainda que tenha se passado mais de 30 anos desde a publicação do texto onde afirma tais apontamentos, no ano de 1989, as preocupações de Florestan se mostram pertinentes e pouco solucionadas, principalmente após a consolidação da perspectiva neoliberal na educação brasileira, na década de 1990, seguido da burocratização e precarização do trabalho docente.

Desta maneira, é compreensível que a práxis política tenha se tornado tão impactante na formação dos professores e professoras entrevistadas, a partir das Ocupações Estudantis. O caráter de luta do movimento torna o debate mais cotidiano, fazendo com que a proximidade com as discussões e as ações nas esferas políticas tenham se tornado mais corriqueiras e presentes na formação destes professores. Contudo, é possível identificar as faltas presentes em sua formação institucional, uma vez que este debate não alcançava de maneira efetiva as salas de aula destes professores durante o período da graduação.

Uma questão que pode ser vista de maneira especial nas falas de Maria Margarida Alves e Márcio Matos Oliveira. Como estudantes do curso de Geografia, ambos tiveram participação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, espaço privilegiado para o debate de temas que compreendiam a geografia e a docência enquanto práxis política e se orientava por questões sociais pertinentes ao tempo de formação e ação destes professores.

Mas aí minha formação foi específica lá dentro, uma coisa que eu acho que ajudou a ampliar, não necessariamente que era só focado em sala de aula, acho que era uma formação mais ampla, foi o meu contato com a AGB, a associação dos geógrafos brasileiros, assim eu acho que ela deu uma expandida sabe, na própria questão da conceituação da geografia, na questão de campo, de trabalho de campo assim, a AGB me ajudou bastante. (MÁRCIO MATOS OLIVEIRA)

Neste meio tempo eu me aproximei da AGB, em 2016. Depois de um encontro, o Encontro Nacional de Geógrafos que aconteceu em São Luís. A gente organizou um ônibus para ir pra São Luís, coletivo e tal, e aí foi um momento muito importante e determinante pra eu poder me engajar na AGB. E a partir de então esse foi o meu espaço de formação paralela assim. Inclusive trouxe muito mais contribuições fora da curva assim né. Contribuições... como eu posso dizer... Subversivas, é, do que a própria graduação. Embora a graduação tenha trazido isso, mas, acho que a AGB foi o meu espaço de mais sedução, porque tem uma coisa de colocar em prática uma perspectiva democrática. (MARIA MARGARIDA ALVES)

Antes de dar continuidade a análise e discussões das falas apresentadas, é importante descrever o que se trata a AGB. A Associação dos Geógrafos Brasileiros foi criada em 1934, por meio da atuação do geógrafo francês Pierre Deffontaines com colaboradores brasileiros, como Rubens Borba de Moraes e Caio Prado Junior, em meio ao processo de criação do primeiro curso de Geografia em uma universidade, mais especificamente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo. Trata-se de uma entidade civil, formada por professoras e professores, geógrafos, geógrafas e estudantes do curso de Geografia, com o objetivo de fomentar o debate e a publicação de temas da geografia, em seu aspecto epistemológico, educacional e do trabalho, com maior engajamento político e social. Durante o período da Ditadura Militar brasileira, a AGB e os encontros por ela organizados tornaram-se um refúgio para geógrafos e geógrafas brasileiras darem continuidade aos seus estudos e discussões, de maneira especial, daqueles próximos ao pensamento marxista. Neste movimento, tornou-se importante espaço de formação e desenvolvimento do conhecimento geográfico brasileiro, assim como de acúmulos de experiências de geógrafos, geógrafas e estudantes ao longo de sua existência

A AGB, ao ser concebida e representada pelos sujeitos do campo, como o espaço oficial, legítimo, e um dos de maior representatividade, coloca-se como uma das instâncias fundamentais e própria para a compreensão da conformação do conhecimento da Geografia brasileira. Deste modo, a AGB impôs-se como fonte importante na medida em que, através dela, foram recriados, socializados e cristalizadas concepções, ideologias e habitus, geradores de uma cultura específica, configurando material empírico imprescindível para o conhecimento da constituição do campo em estudo. (ANTUNES, 2008, p. 297)

É importante atentar para as expressões utilizadas pelos professores entrevistados. “Formação mais ampla”, “expandida”, “fora da curva”, “subversiva”. Portanto, é possível inferir que para os estudantes existia uma rigidez e conservadorismo em suas formações universitárias, de forma especial, no tocante a sua formação política enquanto geógrafo(a)s e docentes. Os padrões curriculares da Universidade, conforme discutido nesta dissertação, responde a formulações e reformas estatais, e estão orientados por pressupostos políticos e ideológicos que por vezes não dialogam com a urgência das questões sociais do tempo presente. Como resposta, encontram na AGB um espaço cuja orientação central é a formação política e filosófica para a atuação e construção da Geografia, assim como na práxis social necessária para a transformação da teoria em ação.

Mas há de considerar um aspecto interessante, a autonomia e a ação que envolvia estes professore(a)s em suas participações na AGB. A construção coletiva e a prática democrática surgem como determinadores da importância desta associação na vida e na formação de ambos docentes entrevistados. Trata-se da inserção direta na construção deste espaço, o que aproxima estes sujeitos e concede legitimidade a suas questões, saberes e conhecimentos. Mais que isso, a ação, não desgarrada da teoria, os forma enquanto profissionais de suas áreas, proporcionando o acúmulo de saberes antes não elaborados e apropriados por esses sujeitos. Tal aspecto fica evidente na fala de Márcio Matos Oliveira, onde descreve o impacto da participação da AGB

na própria questão da conceituação da geografia, na questão de campo, de trabalho de campo assim, a AGB me ajudou bastante. em ter participado dos encontros nacionais, ter ajudado na organização, isso eu acho que contribuiu bastante, pra eu não, pelo menos eu não me considero uma pessoa tão engessada dentro de sala aula sabe.

Maria Margarida Alves considera a AGB como um espaço coletivo de organização política, onde pode se organizar coletivamente, e atuar na promoção de ações voltadas para a transformação direta na sociedade. São eventos que tornam a formação um processo dialético entre o debate, a crítica e ação, e movimento seus conhecimentos para a inserção na sociedade de maneira organizada, coletiva e propositiva. Ao evidenciar este espaço como prática democrática, reforça também o lugar da valorização dos diferentes sujeitos na produção dos espaços, desafiando o caráter hegemônico de produção especial, comum aos espaços oficiais de formação docente. Além disso, aponta que foi na Associação que encontrou o espaço para discutir as questões políticas que a incomodavam

É um exercício contraditório da democracia. Tanto que é a primeira vez que eu fiz parte de um coletivo oficialmente, e eu me engajei em algum coletivo

neste sentido. [...] E foi na AGB que eu encontrei este espaço de organização. Embora eu sempre tivesse interesse pela política, foi na AGB que eu encontrei esse espaço.

Percebe-se, portanto, a lacuna presente na Universidade em relação a formação política, seja no aprofundamento teórico seja na ação política enquanto sujeitos sociais. A crítica é feita tanto aos seus cursos de formação, a Geografia, quanto a formação pedagógica, uma vez que a postura democrática nas salas de aula teve profundo impacto da presença desta Associação em seus períodos formativos. De outra maneira, é possível identificar o papel da AGB na inserção destes professores nas Ocupações Estudantis. Ambos narram que a partir da AGB, e, de maneira especial, da ida ao XVIII Encontro Nacional de Geógrafos em São Luís, foi o *start* para maior organização do grupo de estudantes de Geografia do Instituto de Geociências, assim como no envolvimento particular de cada um na atuação política no prédio, conforme afirma Márcio Matos Oliveira, lembrando que “ meu intuito de participar mesmo foi por causa disso, veio nesse caldo já sabe, de organização, pro ENG, e ai de questionamento pro que tava rolando.”

De modo diferente, Comandanta Ramona descreve que foi a partir da experiência das Ocupações que ela se interessou e passou a fazer parte de coletivos estudantis, e posteriormente na filiação de um partido político. Valoriza a presença da Faculdade de Educação em sua formação política, mais precisamente, da aproximação com as leituras de Paulo Freire e com os coletivos estudantis presentes na FaE, que organizavam encontros e sarais culturais e políticos num espaço da Faculdade de Educação chamado de “Espaço Freiriano”.

no mesmo período estavam começando ter os movimentos na FaE, mais freirianos, ai eu fui ter acesso a obra de Paulo Freire né. E ai, c vai apaixonando por Paulo Freire, e ai é só por água a dentro. E ai, quando chegou nas ocupações, ai eu mergulhei de cabeça em atender o que era educação pública, e aí nesse período tinha a MP né, tinha ali todo o processo de fazer toda a transição do novo ensino médio, que tava tendo todas aquelas votações, e discussões, a formação da BNCC, tava toda aquela discussão, muito voltada pra educação e muito política, e eu entrei de cabeça. E quando eu entrei de cabeça eu não saí mais. Eu mergulhei, e até hoje eu não saí. Muito dentro da parte política da educação. Da parte política assim, da prática política dentro da educação. (COMANDANTA RAMONA)

As ocupações potencializaram estes encontros na Faculdade de Educação, e a importância política desta instituição dentro da UFMG. Durante o período de ocupação, o Espaço Freiriano, um vão livre no térreo de um novo prédio da Faculdade que estava com as obras paradas em 2016, tornou-se um dos principais espaços de realização de atividades recreativas para os ocupantes, oficinas culturais e rodas de conversa, e aos poucos foi se agigantando, permanecendo mesmo após as Ocupações como um amplo espaço de convivência,

eventos culturais, aulas e comercialização de produtos fabricados pelos alunos e alunas ou por demais trabalhadores que utilizam a universidade para vender suas produções. A página da Ocupação da FaE no Facebook, importante plataforma de divulgação das atividades realizadas no prédio, foi renomeada de Ocupação Permanente Fae, e utilizada, pelos estudantes, até meados de 2020 como meio de comunicação das ações políticas e culturais do prédio.

A fala da professora expressa a própria contradição do espaço universitário. Ainda que se estrutura numa lógica burguesa, por vezes de afirmação de privilégios e reprodução de conservadorismo, é também o lugar das existências de coletivos estudantis, de grupos de pesquisa militantes, de construção de espaços de manifestações culturais, que possibilita uma formação socialmente engajada. Esta contradição é trabalhada por João Carlos Salles (2001) quando descreve que a Universidade amarga as marcas de sua fundação burguesa e da burocracia neoliberal, mas também se constitui um espaço de disputa por grupos dissidentes, por professores e estudantes comprometidos com uma educação popular, gratuita e democrática. As ocupações são marcas dessa contradição, e possibilitaram o envolvimento dos ocupantes com rotinas que dialogavam com movimentos sociais, sindicatos, lideranças políticas, estudantes secundaristas, em torno de ações diretas de combate, mas, principalmente, na promoção de eventos e atividades diariamente que interlaçavam política, ciências, cultura e arte.

A contradição presente no espaço universitário fica explícita na fala de Marcio Matos Oliveira, onde narra um evento de apagamento das frases de ordem pintadas nas paredes do prédio, “ eu lembro quando a gente voltou assim, algumas paredes pintadas assim com algumas palavras de ordem assim, perguntas questionadoras assim, e que tudo foi simplesmente apagado quando a ocupação acabou”. Negação do direito à memória dos lugares, memórias produzidas no efervescer da ação política, da rebeldia, na luta diária contra o desmonte da própria Universidade. É sabido que os colonizadores espanhóis, para esmagar os Astecas, construíram cidades nos padrões europeus por cima das construções dos povos originários da região onde hoje se encontra o México, especialmente a praça do Zócalo, onde os edifícios Astecas foram trocados por prédios da administração política e religiosa dos espanhóis (SALVAT, 2017), numa tentativa de apagamento cultural e destruição das memórias coletivas presentes nos lugares.

Portanto, compreendo que ao apagar das paredes as palavras de ordem dos estudantes, iniciava-se uma negativa ao processo de luta e de formação por eles engendrado durante o

período de Ocupação, assim como um silenciamento de suas reclamações e denúncias. Recordo-me de ler nas paredes do prédio do Instituto de Geociências, no fim das Ocupações, frases como “*Enfia no teu lattes*” evidenciando o desprezo ao modelo produtivista que conforma a lógica acadêmica; “*Professor, seu doutorado não te faz menos machista*” denunciando o machismo institucionalizado na Universidade; “*bissexuais (re) existem*”, escrito ao lado do cobogó da escadaria que fora pintado com as cores da bandeira LGBTQIAPN+, demarcando que nós, sujeitos LGBTQIAPN’s, também construímos e ocupamos o espaço universitário com nossos corpos que desafiam o binarismo, a heteronormatividade e o padrão único de expressão da sexualidade e do gênero; “*Nuestro norte es el sur*” acompanhado da América Invertida de Joaquín Torres García, mesmo autor da frase, contestação da colonialidade que sustenta a América Latina e clamor por uma universidade e uma ciência radicalmente latinoamericana. Essa ação dialoga com Miguel Eríquez, quando fala sobre a centralização das decisões na Universidade, especialmente pelo corpo docente

às vezes vira um espaço de uma elite assim, não só de uma elite financeira. mas uma elite assim dentro dessa coisa de quem vai coordenar, e acaba que todos os milhares de pessoas, em sua maioria, quanto os terceirizados, os funcionários técnicos, os alunos, todos eles que são muito maiores que os professores em número, eles não têm o mesmo poder de decisão, dos caminhos da universidade, de voto né, tem um peso diferente, e a universidade é da gente, todo mundo tem que ter o mesmo valor dos professores. (MÍGUEL ENRÍQUEZ)

Por outro lado, Miguel Eríquez demonstrou o impacto e a contribuição da presença de professoras e trabalhadoras da Faculdade de Educação na constituição da Ocupação naquele prédio. As relações construídas neste espaço provocaram a transformação direta da Faculdade de Educação, assim como maior inserção estudantil nas discussões e debates que orientavam a organização do prédio. Políticas feitas no ordinário, de construções coletivas por agentes pertencentes à espaços e grupos distintos da universidade, que contribuem pra criação de uma efetiva comunidade universitária. Demarca, também, a presença das professoras na proposição de oficinas, debates, discussões sobre as questões de luta das Ocupações Estudantis.

Contudo, aponta a existência de conflitos, em especial com a investida de outros estudantes contrários às ocupações, assim como de ocupantes pertencentes a grupos políticos distintos, que, por essa razão, possui visões díspares de estratégias e organizações para o movimento

tinha dificuldade que era de toda a coisa política que a gente tava vivendo. assim, você do nada querer parar as atividades da faculdade, assim, muita gente sendo contra, além de muita gente também ser a favor, assim. Teve muito caso lá na FaE de gente que foi la perturbar, gente que era contra foi lar perturbar o movimento e tals, alguns estudantes. Professor também a maior parte da Faculdade de Educação mostrava apoio, tava sempre junto, propondo alguma ação. mas é, no mais, eu era uma pessoa que não me envolvia muita em treta assim, eu era mais de boa. Teve algumas tretas assim, por questões políticas lá dentro, porque um queria uma coisa, e era decida outra. Então tinha essas tretas e questões, mas sempre resolvia. (MÍGUEL ERÍQUEZ)

A fala de Miguel Eríquez expõe as contradições, agora, dos discentes universitários e do movimento estudantil. Primeiro, haviam resistências ao processo de ocupação, seja pela não concordância com aquele tipo de ação para o momento político, ou por serem contrários a suspensão das aulas, da mesma maneira que existiam sujeitos favoráveis às ações e as medidas propostas pelo governo Michel Temer. A situação expõe que não há uma unidade no movimento estudantil, nem tampouco as Ocupações representam todos os estudantes que fazem parte das Universidades. Entendo, a partir de sua fala, mas também de minha experiência de ocupação e de pesquisa, que, de igual maneira que existiam movimentos partidários do ato de ocupar, ligados às esquerdas, havia a ocorrência de coletivos, grupos e indivíduos com outras perspectivas sobre a ação estudantil e sobre a Universidade, até mesmo atuando em organizações pertencentes a outros espectros políticos.

O processo de ocupação instaurou um momento de suspensão da função da Universidade, na paralisação de suas atividades por consequência, da intencionalidade daqueles que dela faziam parte em relação a este espaço. No entanto, não é possível questionar a legitimidade deste movimento por meio da defesa do direito de acesso e de ir e vir destes estudantes que não concordavam com o movimento. Como apontado pelos professores entrevistados, o processo de construção e decisão pelas ocupações surge de um período de debates e ações políticas na universidade, e é decidido por meio de assembleias nos prédios, em espaços públicos e centrais, a fim de agregar e atrair o maior número de estudantes. Tal processo, por exemplo, fez que com prédios na UFMG não fossem ocupados, como a Faculdade de Ciências Econômicas e a Escola de Engenharia, que realizaram votações, presencial ou online, onde a maioria dos discentes decidiu pela continuidade das atividades de ensino e pesquisa nos prédios.

Mas também, é preciso discutir a coexistência conflitos internos, dos próprios sujeitos participantes das Ocupações, pois traziam consigo perspectivas políticas distintas e se organizam de maneira diferente. Os conflitos são fruto do próprio modelo de tomadas de decisão das ocupações, as assembleias deliberativas, na quais eram propostas os

encaminhamentos e designados a partir do voto da maioria. Marilena Chauí (2005) compreende que a existência do conflito é legítima e necessária no exercício da democracia. Para a filósofa, a democracia não é o regime do consenso, mas antes, do trabalho com os conflitos. Essa concepção é dispare da lógica da democracia que estrutura os regimes Estatais, uma democracia burguesa, representativa, onde a classe dominante obstrui a existência do conflito por meio do autoritarismo. Ora, isso não impede que ocorram levantes populares, mas eles surgem com o intuito de questionar e combater esse tipo de perspectiva.

A construção democrática e o exercício da política nos espaços ocupados foi, portanto, tensionador de conflitos e crises, que levou Maria Margarida Alves apontar o término das ocupações com certo pessimismo. As diferenças políticas presentes, os impasses na convivência multipartidária, assim como a imaturidade política dos participantes, foram apontados pela professora como causador de uma “tragédia do final”, um desgaste emocional e da solidariedade construída pelo coletivo e de ataques a sujeitos específicos que tomavam a liderança e que pertenciam a outras organizações sociais

No final, quando eu vi os colegas tratando uma colega com muito desdém. estavam tratando ela muito mal. Eles estavam muito desconfiados. estava todo mundo na paranoia no final. achando que essa colega por ela ter essa identificação partidária, fazer parte do PSTU, de que ela tava querendo conduzir a ocupação pra uma direção que era conveniente para o partido. só que eu tava próxima e eu vi que não tinha nada haver vei. Que ela tava na verdade tava tentando o máximo... ela não queria ser PSTU, óbvio que ela era PSTU, na cabeça, na concepção que ela tem das coisas, ela é PSTU. Mas ela tava tentando o máximo escutar as outras pessoas, é, e abrir mão de fazer joguinho político, e juntar determinados grupos. Então as cenas que pra mim me marcaram muito foi essa tragédia do final sabe. A nossa imaturidade política ficando escancarada. E a gente sem saber o que fazer diante disso.
(MARIA MARGARIDA ALVES)

O pessimismo e descontentamento expresso em sua fala é fruto da falta de formação e maturidade política dos participantes ali presentes, não acostumados com a estrutura organizativa da Ocupação, e sem conseguirem dar respostas as tensões e aos conflitos que surgiam, por vezes criados pela própria fragilidade de conhecimento e de estratégias organizativas. Retomo Marilena Chauí (2018) agora em sua discussão sobre a atuação dos movimentos estudantis nas Universidades. Marilena expõe um problema presente nas ações de movimentos estudantis que é o distanciamento com a construção e a formação teórica de seus integrantes. Para a filósofa, os estudantes se apegam a oitava tese de Feuerbach, elaboradas por Marx, onde coloca que “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender

desta práxis.”, mas se esquecem que a práxis é oriunda da dialética entre a teoria e a crítica, e que o próprio Marx alerta para a compreensão dessa práxis. Portanto, a partir de Marilena Chauí, a formação política dos estudantes é por vezes fragmentada, seja pelos limites do tempo de acúmulo de teorias políticas, seja pela falta de espaços de discussão ao longo de sua formação universitária.

Vimos até agora três aspectos importantes na politicidade das ocupações estudantis. Primeiro, atentamos que a entrada nas Ocupações para alguns dos professores entrevistados, surge a partir da formação e organização política em associações não institucionalizadas, como o caso da AGB pelos professores de geografia. Questão que expõe que há lacunas na formação política destes estudantes em suas formações universitárias. Após, é possível compreender que a participação nas Ocupações motivou os professores a participarem e se engajarem em outros coletivos políticos, conforme expresso pela Comandanta Ramona, que no período da entrevista encontrava-se em processo de filiação no partido Unidade Popular. Por fim, é evidente que as tensões e conflitos presentes no espaço das ocupações, seja em relação aos estudantes, demais ocupantes, ou em relação a própria Universidade, colocaram os sujeitos em movimento de percepção da fragilidade política de suas formações, da falta de maturidade ante a organização de um movimento de tamanho impacto, assim como das contradições que fazem parte da política e da construção de seus espaços.

É a partir destas situações e da construção política oriunda do processo de ocupação que os professores revelam o impacto deste momento na constituição de suas práticas e de seu lugar social como professores, em especial, na compreensão da politicidade inerente ao próprio fazer docente, da construção política do espaço escolar, da formação política de discentes da educação básica, assim como da importância da organização político coletiva. São elaborações distintas, orientadas para espaços de atuação docente múltiplos, mas que se unem em torno da compreensão da necessidade de uma docência que possua uma práxis política engajada. Que veremos a seguir, a guisa da conclusão dos debates sobre o sentido docência engajada.

Comandanta Ramona, como já apontado, evidencia seu processo de filiação partidária, que surge a partir da compreensão da importância de se organizar coletivamente para realizar uma prática transformadora, de maneira especial na disputa da própria educação. Como dito pela professora, “a educação não é um direito, educação é um campo de disputa, e por ser um campo de disputas, você precisa tá sempre com uma noção histórica e social sobre o que é a educação. E também sempre atento as discussões sobre o que esperam que seja a educação”.

Sua fala foi realizada de maneira imponente, com a intenção de centralizar que a educação no Brasil não é um direito, mas uma luta constante.

Miguel Eríquez questiona as estruturas burocráticas e decisivas da Universidade, e expõe seu descontentamento com a diferença de poder de escolha e ação dos diferentes sujeitos que compõe aquele espaço. Ao extrapolar, compara a Universidade como uma Escola, quando afirma

acho que uma coisa assim, que eu vejo que ficou pra mim, e que eu vejo que interferiu lá na faculdade, até pensando hoje em dia na minha prática como professor, porque a universidade é uma escola né, as vezes ate mais tradicional que umas escolas que a gente conhece, e acaba que às vezes vira um espaço de uma elite assim, não só de uma elite financeira. mas uma elite assim dentro dessa coisa de quem vai coordenar. (MÍGUEL ERÍQUEZ)

Esse aprendizado movimenta a pensar o próprio lugar de ação dentro das instituições escolares e a construção de formas de relação mais democráticas e plenas de amorosidade, na compreensão das humanidades e das cidadanias dos sujeitos ali presentes. Para Paulo Freire (1987) a amorosidade não se confunde com paternalismo ou um acolhimento parental, mas sim um compromisso com o mundo e com sua boniteza, onde boniteza é compreendida com a possibilidade de plena existência dos sujeitos na completude de suas humanidades e na existência de um mundo destituído dos aparelhos de opressão.

Diz ainda que “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.” (FREIRE, 1996, p. 14). A boniteza é então tratada como desejo do coração daqueles que buscam construir uma educação comprometida com a libertação do mundo da opressão e das explorações, a partir da promoção da autonomia e do respeito aos sujeitos que integram esse processo. Respeitar é se comprometer com sua formação, e valorizar seus saberes na criação de espaços de diálogo, e conscientes que não há diálogo se não existir amor ao mundo e aos homens, uma vez que o amor é o fundamento do diálogo. Por isso a amorosidade é, para Paulo, o combustível da indignação, da raiva legítima contra a opressão, “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 sua causa. A causa da libertação.” (FREIRE, 1987, p. 51)

Maria Margarida Alves coloca que as experiências nas Ocupações impactaram em sua postura em sala de aula e nas relações com o conteúdo e a formação da(o)s estudantes. Para a professora, impôs uma atitude de “não ir pra sala de aula como só uma pessoa que tem uma ideia na cabeça e que não tem uma experiência em relação as contradições assim, dessas ideias. E, tenho mais dúvidas do que certezas.” Paulo Freire (1996;2000) vai atentar para essa atitude como processo de radicalização de uma postura ética ante os estudantes, de não reprodução arbitrária de conteúdos, mas de compromisso em trabalhá-los, questioná-los, sem renunciar ao exercício dialético do intelectual, que nutre um distanciamento epistemológico ante o mundo e o conhecimento.

Além disso, reforça que esse movimento de questionamento e de construção contínua do conhecimento “me coloca ao mesmo tempo de ser muito pragmática em algumas coisas na docência, na minha prática docente. Fico meio que numa corda bamba entre o pragmatismo e a utopia, assim, desejo de utopia, mas sem saber qual utopia. Perdida! Sem saber como projetar o meu sonho de mundo na juventude, para a juventude, junto a juventude” (MARIA MARGARIDA ALVES). Compreende, portanto, que a docência, assim com a política, é o espaço do contraditório, do exercício do conflito, e da criação de caminhos junto àqueles que compõem este espaço. Neste movimento, não perde de vista a necessidade da inserção do enfrentamento das classes sociais na sala de aula, mas se propõe a compreender quais são as opressões e explorações que constituem os sujeitos ali presentes, e de que maneira, a busca pela utopia de superação do sistema capitalista se integra as questões expostas por estes sujeitos. Por essa razão exclama que está perdida, pois este processo ainda está em construção.

É na teoria da educadora social bell hooks que podemos avistar a complexidade de pensar as salas de aulas como espaços de confrontação de classes sociais. Para bell hooks, a contradição é exposta pelos desejos e concepções presentes, que por vezes suplantam leituras de classe em função de uma identificação cega há uma dimensão das opressões sociais. A fim de confrontar estes aprisionamentos, e de proporcionar uma abertura para que os sujeitos expressem seus posicionamentos a partir dos lugares que ocupam socialmente, bell hooks vislumbra a potência da “criação, dentro das salas de aula, de comunidades de aprendizado, onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada.” (HOOKS, 2013, p. 245). Este movimento retoma a importância do diálogo exposta por Paulo Freire (1996), fazendo criar um processo educacional onde o educador, envolto de sua compreensão de mundo, possibilita que esta compreensão seja afetada pelos estudantes e

os afeta, a medida que “ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros” (HOOKS, 2013, p. 247)

Por fim, as elaborações de Márcio Matos Alves. Para o professor “ter participado do movimento de ocupação foi importante para compreender, e aí não precisa ser no sentido do dicionário, essas palavras, mas esses atos de rebeldia”, O enfrentamento engendrado por ele e demais estudantes, de maneira especial no prédio do Instituto de Geociência, foi compreendido com um ato de questionamento ao *status quo* e da ordem imposta ao ambiente universitário, crítica ao modelo de educação ali colocado e aos caminhos tomados pela universidade num momento de ataque político a educação pública de crise política no país. Por isso, percebe que este movimento é legítimo e necessário na formação dos estudantes da educação básica, de afirmação de seus desejos, de suas demandas dentro do espaço escolar, movimento que promove autonomia e amadurecimento político. Um enfrentamento que fez parte de sua formação,

E que a gente vivencia isso na sala de aula né. Na sala de aula a gente é desafiado o tempo todo assim, a gente é desafiado porque a gente quer manter uma suposta ordem, e que é passado pra gente e tal. Ou seja, atos de rebeldia que acontecem naturalmente, no enfrentamento direito. O estudante que te questiona diretamente. Não você como pessoa, mas você como professor. Né, existe isso. E aí, essa coisa de ampliar um pouco os horizontes, abrir um pouca a cabeça pra as vezes, não encarar aquilo como uma ofensa né, porque não é isso, não é uma ofensa, a pessoa não ta ali, é, porque é isso, quando rola uma ofensa tudo bem, é outros quinhentos, mas conseguir dar abertura também pra esse tipo de enfrentamento. (MÁRCIO MATOS ALVES)

O entendimento de Márcio Matos Alves me provoca algumas perguntas. Para que serve um aluno calado? Para quem serve uma sala de aula onde não há espaço para a criação do enfrentamento e da dúvida, apenas a internalização da negação à voz, aos desejos, aos corpos que dela fazem parte? bell hooks (2013) afirma que a medida que os sujeitos são silenciados, e as transgressões penalizadas, colocando-os no lugar de baderneiros, constitui-se um silenciamento pelo medo e pela vergonha, numa tentativa de manutenção da ordem, de qualquer maneira. Paulo Freire (1996) que a cultura do silêncio impede homens e mulheres de se reconhecerem sujeitos inseridos no processo de criação e transformação do mundo. E através do ato de dizer sua própria palavra que homens e mulheres assumem sua condição humana, sendo a pedagogia o processo de “aprender a ler e a dizer sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (FREIRE, 1987, p. 13). Portanto, tem se a compreensão de que a “a cultura do silêncio, anestesia a consciência, cobre de medo o caminho da solidariedade,

da amorosidade e só olha a derrota da dor, o sangue das lutadoras e dos lutadores sociais, na morte da palavra como ação transformadora” (ESCOBAR, 2008, p. 14).

Por isso a valorização dos atos de rebeldia se converge numa postura política de negação as zonas de mortificação as quais os sujeitos são inseridos por não poderem expressar suas potências e inserir no processo de construção e criação de mundos. Constitui uma docência comprometida com a superação dos limites impostos aos homens e mulheres por uma sociedade que, a todo custo, quer manter sua ordem de estruturação por meio da exploração dos oprimidos, dos de baixo, para o fortalecimento do poder dos opressores.

7.3. Núcleo 03 – Pedagogia em espaços não escolares

Já é possível identificar, com a discussão feita até agora, a importância dos tempos e espaços construídos pelas Ocupações nas trajetórias dos professores entrevistados. Agora, será apresentado considerações destes sujeitos sobre o cotidiano das ocupações, assim como experiências em outros espaços que contribuíram para constituição enquanto docente de cada um deles. Cabe ressaltar, primeiro, que as Ocupações se constituíram no espaço da Universidade, um território de formação institucionalizada e formal, o que leva a vislumbrar este movimento como um território-híbrido, conforme apontado por Antônio Novoa (2010), uma vez que a partir da estrutura das Universidades, outras formas de apropriação espacial foram instauradas, e novos processos de formação estabelecidos.

As narrativas docentes já explicitadas nesta dissertação nos apresentam a presença de diferentes espaços e organizações importantes para a formação e a constituição do fazer-docente de cada um e cada uma. Ora, na seção anterior, foi debatido o papel da AGB na concepção política e docente do professor e da professora de geografia entrevistados, provocando a abertura e a subversão aos modelos tradicionais presentes nas práticas educativas, a apropriação de metodologias de trabalho coletivo e a constituição de uma perspectiva de educação e ciência enquanto prática política.

Comandanta Ramona também descreveu sua experiência no estágio no Sistema Único de Saúde, onde pode se aproximar “de um outro nicho, que é trabalhar com serviço social. Então eu trabalhava ali com atendimento básico junto ao posto de saúde, eu trabalhei no Barreiro, salve Barreiro!. E isso me aproximou muito do atendimento ao público”. Espaço onde construiu ações voltadas para o atendimento humanizado, no contato com as populações que utilizam e

dependem do SUS para o acesso à saúde, o que a levou a fortalecer sua visão da saúde como um direito e a importância de ser um serviço público.

Para Miguel Eríquez, foi o contato com as batalhas de rap e dos movimentos culturais de direito a cidade a experiência que contribuiu para sua formação enquanto professor. Nestes espaços, o professor aponta que vivenciou uma educação da rua, das quebradas, fora do espaço escolar, cuja maneira de organização eram constituídas a partir das relações estabelecidas entre os participantes do movimento e na importância de ocupar e trazer a rua novos significados. Movimento de ação e transformação dos espaços de vida e criação de lugares onde a existência é reafirmada através da arte e da luta.

Agora, então, vejamos como estes sujeitos se inseriram e atuaram nas ocupações, e as reclamações que fazem sobre a construção cotidiana deste espaço. Iniciando por Comandante Ramona, que apesar de pertencer ao prédio das Ciências Biológicas, participou da Ocupação do Centro de Atividades Acadêmicas I, um pavilhão de salas de aulas destinados aos cursos das ciências da natureza e da saúde. Por essa razão, diferente dos Institutos, Faculdades e Escolas que constituem a UFMG, que possuem centros de pesquisa, bibliotecas, salas de aula, áreas de convivência, grupos de estudos, laboratórios, proporcionando uma permanência e identificação dos estudantes àquele espaço, os CAD's, são prédios formados exclusivamente por salas de aula e auditórios, que são utilizados apenas no momento das aulas ou de eventos, não possuindo outras tarefas que promovam uma demora e envolvimento dos estudantes. Dito isso, com a ocupação do CAD, foi estabelecido um uso àquele espaço que não pertencia à sua concepção. A professora fala sobre os encontros sobre Paulo Freire na Faculdade de Educação,

E foi a primeira vez que eu ouvi falar de ocupação, e aí foi a primeira vez que eu tinha ouvido falar de ocupação de estudante, de ocupação de um prédio, ocupação política. E aí na semana seguinte eu estava na Ocupação, que foi a Ocupação total do primeiro prédio da UFMG, que foi do CAD, que é o Centro de Atividades Didáticas, que fica ali na parte das Ciências Exatas, Ciências Biológicas. Eu não sei como é que tá agora, que eu fiquei sabendo que abriu outro CAD. Mas na época só tinham dois, tinha um que era mais para as ciências humanas, e outro que era mais para as Ciências Médicas, Exatas, e foi esse outro. (COMANDANTA RAMONA)

Durante a ocupação, Comandanta Romona ingressou em atividades que não faziam parte do seu cotidiano na universidade, adentrando espaços que antes não tinha acesso integral. O movimento a possibilitou conhecer outros funcionamentos do prédio, a medida que ia conhecendo mais da estrutura deste espaço que antes era utilizado apenas para participar de aula. No tempo ocupado, o CAD passou a ter em seus vãos livres colchões, barracas, cadeiras

para os “aulões” e para as assembleias. Nos corredores e nas portarias estudantes vigiando e controlando a entrada de visitantes, assim como intermediando conflitos e discussões com sujeitos contrários às ocupações.

desde esse início que foi numa quarta-feira, dia 19 de outubro, que foi decidido na votação quase unânime pela ocupação, aí a gente seguiu para a ocupação, aí eu assumi mais a parte, que a gente chamava inicialmente de segurança, que era mais vigiar o prédio, manter o prédio fechado em determinados locais, manter o prédio aberto em determinados locais, acompanhar as pessoas que entravam e saíam ali, pra gente saber é, como é que as pessoas do lado de dentro estariam seguras, e como é que as pessoas de fora poderiam ter acesso ao que a gente tava fazendo do lado de dentro.

Ainda que permanecessem no mesmo espaço da universidade, o sentindo empregado a ele a partir da Ocupação é outro, os sujeitos ali inseridos constituíam a este espaço outro uso, estabelecido a partir de laços de solidariedade e orientados pela ação política. A solidariedade não exime a existência do conflito, mas institui um movimento de transformação de um espaço antes orientado para a consolidação de regras e normas pré-estabelecidas, para lugares onde a vida surge a partir da relação e interação dos sujeitos. A partir de minha experiência, enxergo que neste espaço não se constituía mais a rotina de aulas dos cursos de graduação, mas um cotidiano fundamentado a partir da luta política e das consequências desta ação.

Uma consequência intrínseca a isto é a necessidade de estabelecer uma comissão de segurança para coordenar o fluxo de pessoas e garantir o resguardo daqueles que faziam parte da Ocupação. Sem dúvidas, a criminalização dos movimentos sociais e as respostas violentas a suas ações, coloca esses sujeitos expostos a situações de risco a própria integridade humana. Em relação ao Brasil, especificamente, é visto uma acentuada repressão e criminalização dos atores sociais, rebeldes ou revolucionários, num movimento de silenciamento, mas também de deslegitimação da prática revolucionária, de maneira categórica a partir de meados do século XX. Cabe atentar para a intensa perseguição estabelecida por governos ditatoriais, como no período da Ditadura Militar, onde o Estado e seus aparelhos de segurança foram utilizados como máquina de repressão e perseguição sistemática aos movimentos sociais. Há uma permanência deste modelo no Estado brasileiro, mesmo após a Constituinte de 1988, principalmente pelo fortalecimento da ideologia neoliberal como sociabilidade estatal. Tanto David Harvey (2005) quanto Florestan Fernandes (1972) apontam que a violência faz parte do modus operandi do neoliberalismo, e é propagada enquanto ideologia para a sociedade, como forma de frustrar qualquer movimento revolucionário ou crítico ao este modelo de desenvolvimento capitalista.

Qualquer ação, portanto, realizada pelos estudantes ocupados, poderia ser usada como forma de criminalização e motivar reações contrárias descomedidas, como as situações de violência, tentativa de invasão, deslegitimação institucional e perseguição policial, tornada a segurança não só uma ação estratégica para a seguridade dos ocupantes e continuidade das Ocupações, mas fundamental para a constituição da luta política contra a plataforma política que vinha se estabelecendo a partir das proposta constitucionais em votação no Congresso Nacional. Esta situação provoca e consolida a compreensão de Comandanta Ramona de que a educação não é direito efetivado na sociedade brasileira, mas antes um território de disputa, inclusive, a disputa física no combate a violência institucionalizada, trazendo mais uma vez sua fala, onde afirma “educação não é um direito, educação é um campo de disputa, e por ser um campo de disputas, você precisa tá sempre com uma noção histórica e social sobre o que é a educação.”

Outro aspecto importante na experiência ocupante é o uso do espaço universitário para realização de atividades necessárias ao cotidiano social. Os prédios tornaram-se a casa dos estudantes, corredores, antes só usados para passagem, cheios de colchões e barracas, as áreas de convívio dos prédios deram espaço para refeitórios, cozinhas, cinemas improvisados e rodas de conversa com novas disposição de carteiras, como é possível evidenciar não apenas nas falas, mas em diversos registros fotográficos dos prédios que estes sujeitos ocuparam. Estas situações desdobram-se, também, nas tarefas designadas aos ocupantes, que não mais estavam na universidade para formação em salas de aula, mas como gestores daquele espaço.

eu ficava muito na parte da limpeza assim, que é um trem que pra mim que era mais de boa mesmo, porque limpar pra mim é um trem tranquilo. e é isso, ficava fazendo esses corres externos assim quando tinha que fazer sabe. Mas eu ficava mais na limpeza. Eu lembro que eu não gostava de ficar como sentinela, porque tinha uma galera que ficava na portaria, porque eu não conseguia ficar acordado mesmo, eu dormia, e eu falava “nó esse trampo ai não dá pra mim”. então eu fiquei mais a cargo de ficar limpando as coisas sabe. (MÁRCIO MATOS OLIVEIRA)

O cotidiano das *ocupas* permitiu que o professor vivesse e se relacionasse de outra maneira com o espaço, já tão ordinário, da instituição escolar. As obrigações enquanto estudante eram outras, não mais voltadas a dar respostas aos comandos dos professores, ou desenvolver pesquisas em laboratórios, mas cuidar do ambiente, desde a limpeza até a segurança. É possível então evidenciar a constituição de uma casa em seu sentido original, o lugar da proteção, do cuidado e da identificação. Gaston Bachelard (1993, p.200) filósofo dos elementos, nos diz que “a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo.

É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela.”. A reinvenção do cotidiano dos prédios, ainda que contendo instantes de conflitos e não dispendesse de seu sentido de luta política, garante a existência do belo, uma experiência que estabelece aos sujeitos o conforto, a restauração das forças para a continuidade da permanência nas ocupações.

Curioso pensar que, em uma das falas, um momento marcante evidenciado por uma professora, Maria Margarida Alves, era a horas das refeições. É curioso pois o lugar socialmente constituído para se fazer as refeições, no espaço público, é o restaurante, palavra que vem da língua francesa e significa restaurador, aquilo que restaura. Os restaurantes surgem como lugares para os trabalhadores restaurarem suas forças para continuar o dia de trabalho, servindo inicialmente sopas e caldos de carnes fortificados. Ao longo dos séculos, mais que um espaço de alimentação, restaurantes viraram verdadeiros espaços de socialização. O momento da refeição tornou-se o tempo da conversa, a suspensão das obrigações para apreciar a comida e as companhias, para refletir sobre os fazeres diários e planejar coisas novas para os próximos dias. Na Ocupação, a professora lembra dos horários de almoço como um momento de festa.

acho que teve vários momentos de almoço sabe de cozinha, de "o almoço tá pronto"... "JOGRAL, O ALMOÇO TÁ PRONTO" que geral tinha uma conexão, se conectava. Então eu acho que essa conexão desses momentos, de comunidade, de encontro, de coletivo né. Ali a gente encontrava um negócio muito gostoso assim. Um sentimento muito gostoso, uma troca muito gostosa.
(MARIA MARGARIDA ALVES)

Em torno de mesa improvisada, juntos, partilhavam o alimento, conseguido por meio de doações, mas também o encontro, o diálogo, dividiam suas vidas, dores, aflições, eventos traumáticos e felizes, piadas. A mesa é o espaço propício do encontro, ainda que, por vezes, estar frente a frente possa ser intimidador. Mas ela coloca os sujeitos em um movimento de convergência, sentados a mesa todos possuem algo em comum, ainda que seja simplesmente a ato de comer. Que não é simples! Comer não é apenas restaurar o corpo biológico, mas também as emoções, os afetos. A cozinha também era organizada pelos ocupantes, e nelas, desfiavam histórias, saberes, aprendizados a partir do serviço da preparação da comida. Servir e ser servido! Estes são ensinamentos possíveis deste espaço tão comum ao ordinário da sociedade,

e que ali constituía para a professora um instante extraordinário¹⁹, tanto que coloca como um momento marcante de sua experiência de ocupação.

Em sua fala, Maria Margarida Alves cita um termo importante, caro a educação, em especial a vida escolar, a ideia de comunidade. Quantas vezes não se escutou falar, dentro da própria universidade, a ideia de *comunidade acadêmica*, num movimento de criar uma relação de proximidade e de corpo unitário entre os sujeitos que fazem parte de espaço, assim como criar uma identidade em relação às outras esferas da sociedade. Nas escolas, encontramos a divisão entre a *comunidade escolar* com a comunidade local, ou seja, os demais moradores do bairro onde a escola se encontra. Ainda que seja possível questionar essa visão de comunidade dentro das instituições de educação, em especial, pelas hierarquias, por vezes excludentes, que estruturam estes espaços, e possível entender que tal conceito se orienta no sentido de criar laços de solidariedade entre os sujeitos pertencentes, e uma identidade, algo que os qualifique e os torne singular. Contudo, como afirma Paulo Freire (2001), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A categoria por si só, apenas proferida, sem o estabelecimento de relações, sem a tensão da experiência, não se concretiza nos sujeitos. Lações de solidariedade são criados na relação, não através da instituição já especificada.

A vivência da Ocupação como comunidade reflete o surgimento do coletivo que acalma os ânimos individuais em função da criação de um corpo-alteridade, que não nega as singularidades, mas há convergem num movimento de união em razão da criação de um outro-político. A vivência em coletivo é trabalhada através das dinâmicos de serviços, onde todos se dispõem ao trabalho, evidenciando seus talentos, mas contribuindo em todos os espaços de ação.

E, pra funcionar tudo. dai, tinha dias que eu fazia de tudo assim, desde as coisas políticas, desde as coisas tipo organizar, lavar banheiro, preparar comida, café da manhã, almoço, janta, né e ir nas reuniões que tinha. eu também comecei mexer um pouquinho assim no designer gráfico, eu tava sempre na comissão de comunicação também de fazer as coisas, fazer as artes de divulgar essas coisas que iam ter na FaE, divulgar as atividades. tinha a comissão que era política aí muita gente tava nessa comissão, e as vezes eu ia ajudar fazer as coisas. E sempre tinha uma rotatividade pra todo mundo tá em todas as comissões, para saber como é que organiza cada coisa, pra saber como organiza a comunicação, as atividades. Então tecnicamente todo mundo lá passou por tudo. Eu geralmente ficava mais lá dentro assim, eu não tinha tempo de ficar saindo, fazendo as coisas externas. (MÍGUEL ENRIQUEZ)

¹⁹ O conceito aqui é utilizado não como referência a algo sublime, estonteante, mas algo que foge do ordinário, que não é um simples momento esquecível e passageiro, mas um instante que provoca sentimentos, prazer, como afirma a entrevistada “um sentimento gostoso, uma troca muito gostosa”.

Na fala do professor percebemos que a organização da Ocupação no prédio em que participou foi direcionada pela divisão de tarefas, que, ainda que discriminasse os talentos e trouxesse para as comissões sujeitos com maiores conhecimentos, articulação ou envolvimento com determinado tipo de atividade, propunha uma rotatividade para que “todo mundo passasse por tudo”. Evita o esgotamento, mas também possibilita o aprendizado nas diferentes dimensões da ocupação, criando assim laços de solidariedade de maneiras distintas, afinal, cada atividade demanda um saber diferente, um esforço diferente, uma forma de dialogar distinta, a medida que se muda o espaço de atuação. A ação nas reuniões políticas, que envolviam repasse de informações, planejamento, discussões estratégicas e deliberações não era a mesma dos momentos de limpeza, de organização dos espaços, ou das elaborações de informes e materiais de comunicação. Todas essenciais para o funcionamento do espaço ocupado, não passível de serem substituídas por outra ação, nem tampouco sendo capazes de ensinar tudo que estava sendo construído e criado naquele espaço para cada um dos sujeitos ali presentes.

Percebe-se na concepção dos professores entrevistados que não há uma hierarquização de funções, sendo possível apontar a constituição de uma noção de organização e gestão do espaço de maneira totalizante, ou seja, cada função realizada ali possuía um sentido e contribuía para a luta política por eles engendrada. Talvez esta não seja a concepção de todos os sujeitos que participaram das *ocupas*, nem mesmo para os que constroem os movimentos sociais, ou até mesmo as instituições educacionais. De igual maneira, ao romper com os padrões de divisão que estabelecem hierarquias de funções, estes professores puderam conceber que, a existência dos lugares não está centralizada no fazer individual de cada sujeito, nem tampouco requer a hegemonia de uma ação sobre a outro.

Mais que provocar experiências formativos, é possível entender que o espaço, nas Ocupações, constitui ele mesmo como uma pedagogia, ou seja, ele é formativo por aquilo que dispõe e à maneira com que se organiza. Estabelece um currículo de maneiras de ação, formas de se relacionar, funções, trabalhos, tempos, disposições físicas, possibilidade de manifestação dos corpos, comportamentos. O currículo é a norma, mas nem sempre atua como normatizador. A norma pode ser entendida como ponto de partida, como tensão principal, mas há sempre em suas periferias movimentos destoantes que a questionam e também contribuem para sua

transformação. É a formulação sobre o mundo e para organizar o mundo que reflete as relações estabelecidas pelos sujeitos e a história dessas relações. A história, por não ser uma fatalidade, é sempre um movimento.

Pensando em currículo podemos evidenciar, também, as formações construídas pelos ocupantes no período das Ocupações. Trata-se de agendas de rodas de conversa, formações científicas e políticas, assim como debates fundamentados a partir do movimento central que instituía esta ação política, a plataforma política neoliberal do governo Michel Temer, que vinha se consolidando ao longo daquele período, mas também que traziam temas comuns aos cursos dos prédios, assuntos urgentes para a formação dos graduandos ali presentes, formações de arte e práticas culturais. O currículo formativo construído a partir das lutas e das demandas oriundas dos sujeitos como coletivos.

lembro que a gente chegou, conseguiu organizar umas rodas de conversa com professores do próprio instituto lá. eu lembro que a Maria Luiza²⁰ participou de umas rodas de conversa com a gente, teve umas trocas de ideia em relação a literatura, veio uma galera lá da Letras também. então a gente acaba também, pra não ficar uma coisa só parada, é, tinha esses espaços assim de conversa, que tinha essas rodas de conversa de assuntos variados assim. a gente também, inclusive, é, a gente fez lá discussões em torno da reforma do ensino médio né. (MÁRCIO MATOS ALVES)

O professor relembra de um momento com uma professora do seu curso, assim como rodas de conversa com professores e alunos da Faculdade de Letras, prédio que também estava ocupado. Tal acontecimento revela, então, o diálogo com sujeitos que compunham o tempo-espaço da formalidade acadêmica. Se inseriam nas ocupações com seus saberes que também poderiam ser socializados no currículo comum dos cursos de graduação. Mas talvez não! Afinal, o espaço das Ocupações não era mais o mesmo, não tinha mais a mesma função, o mesmo uso, não era vivido pelos sujeitos ali presentes a partir das mesmas relações. Dessa forma, a inserção de sujeitos tão inseridos na composição da academia e de seu currículo formal possibilitava a criação de um outro espaço, fundamentado pelo desejo dos estudantes, construído com a ajuda, os conhecimentos e saberes de seus professores e professoras. Vivências de terceira margem. Neste curso em movimento, onde não é possível mais se banhar na mesma água em qual se banharam, permaneceram os ensinamentos. Constituíram saberes que consolidaram em seus corpos como sentidos. Em direção a conclusão da reflexão sobre os sentidos, vejamos agora o último núcleo de significação.

²⁰ Professora do prédio que o professor estava Ocupando.

7.4. Núcleo 04 – Humana Docência

E acho que pensando uma coisa que essa ocupação fez tanto pra mim, quanto pra galera que tava lá na FaE. que tem uma parada assim, que a FaE, a faculdade que é fundada por pessoas, é o corpo humano. O trabalhador, que que faz o corre, que faz o rolê da faculdade, tem vida. É mãe, é pai, tem família pra cuidar, tem dois três filhos, pega 3, 4 ônibus, assim, acho que a principal coisa é mostrar que tipo assim, aquele ambiente é um ambiente humano assim, de relações assim. Não dá pra você querer um espaço educacional que não se preocupe com as relações humanas, que faz de qualquer jeito, ou então que essa pessoa não seja alguém que decide dentro da universidade.

Em sua fala, Miguel Eríquez revela o movimento de tornar o espaço universitário não apenas fruto de relações humanas, mas que valorize e potencialize a humanidade dos sujeitos. Em seus escritos, Paulo Freire (1987) afirma que o que nos torna humanos, o que nos garante a completude de ser gente é o reconhecimento dos sujeitos enquanto sujeitos históricos, com uma história própria e com a capacidade de transformação da história, e por consequência, de ação no mundo. Essa perspectiva é que fundamenta o lugar da educação na concepção de Freire, uma educação que recobre aos sujeitos sua humanidade, sua gentitude, por vezes perdida e devastada pelas estruturas de opressão e exploração que sustentam a ordem do mundo contemporâneo, orientado pelo capital.

O desmonte da humanidade dos sujeitos age sobre seus corpos por meio da exploração de sua força de trabalho e da alienação do próprio trabalho realizado por eles. O trabalho é a forma de inserção e de transformação do mundo por homens e mulheres. A medida que o trabalho é alienado, não mais é possível conceber a ação como fruto de sua força, como resultado do esforço de seus corpos. Desta maneira, é retirado dos sujeitos sua agência, sua potência de leitura, escrita e materialização de sua própria história.

Um espaço educacional que não se preocupa com as relações humanas é desprovido da capacidade de educar. Um espaço educacional que não garanta a potencialização dos corpos na expressão de seus saberes, seus talentos, seus desejos, suas memórias, suas dores, apenas treina os corpos para a reprodução de técnicas, quando muito não desmonta ainda mais suas humanidades, num movimento de reprodução de processos de desumanização.

É curioso pensar, conforme aponta Arroyo (2013a), inspirado pela filosofia de Paulo Freire, o quanto se preocupa com a formação dos educandos, em concluir conteúdos para que eles alcancem as metas ao final do ano, mas pouco se questiona os processos de deformação e desumanização nos quais esses sujeitos estão inseridos diariamente. Humanidades perdidas, já

dizia Arroyo. Cidadanias mutiladas, conforme aponta o geógrafo Milton Santos (1997), num texto sobre o preconceito no Brasil. Cidadanias nem alcançadas, pois não é possível a existência de cidadania onde os pobres estão desprovidos de direitos básicos, e os ricos estão abarrotados de privilégios e não estão “dispostos” a perdê-los, uma vez que são garantidos devido a desigualdade produzida e mantida no Brasil.

Os sujeitos educandos, num Brasil onde a desigualdade não é só resultado dum modelo histórico de exploração dos corpos marginalizados, mas essencial para manutenção desse modelo, chegam às escolas com experiências de mundo desumanizante, que construíram corpos, cidadanias e leituras de mundo mutiladas. Não há espaço para a esperança num mundo que anuncia a pobreza e a desigualdade como fenômeno natural e onde os que dispõem de privilégios os conquistaram por esforço e competência. Não há como ser feliz, num mundo que estabelece limite aos corpos, demarcado aquilo que podem ou não ser e com quem devem amar. Não há possibilidade de vida plena, num mundo onde habitações são destruídas para dar espaço rodovias e avenidas onde automóveis que percorrem acelerados e metalicamente apáticos, enquanto família são desalojadas de suas casas e impossibilitadas do direito à vida digna.

Paulo Freire estava disposto a travar uma educação em que as pessoas pudessem se reconhecer como gente. Ser gente, para Paulo (1997), é perceber que somos inconclusos, inacabados, que a história que ousam impor para nós não é definitiva, não é uma fatalidade, que não nos limitamos a condição na qual nos encontramos, mas podemos ir mais, ir além da condição, negar a determinação como imperativo da constituição de nossa humanidade. Diz ainda

gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal, que a construção de minha presença no mundo não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão do que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 1997, p.53)

Uma postura pedagógica, que é política, de respeito ao conhecimento de mundo dos sujeitos, de compreensão de suas trajetórias, que busca não furtá-los a esperança, e portanto garantir que tenham em seu horizonte o mundo enquanto inacabado, é fundamento do que Paulo Freire conceitua por amorosidade. Mais uma vez, Paulo questiona a docência que não é embebida de amorosidade. perguntando, “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 1996, p. 35).

Falar de amorosidade, é, portanto, falar da construção de uma humana docência (ARROYO, 2013a), fundamentada na construção de uma escola que não reproduza as opressões que atacam a sociedade, que seja organizada para acolher, entendendo o acolhimento como essencial, também, para garantia do desenvolvimento pleno do processo pedagógico. Cujos currículos não sejam excludentes, construídos em saberes hegemônicas ou em epistemologias que apagam a imensidão de histórias escritas, vividas e destruídas até aqui. Que possa colorir a vida para desestruturar as experiências de morte diárias, afinal, compartilhando das mesmas inquietações do geógrafo e educador Wenceslao Oliveira Junior,

Não seria uma experiência de morte investir em um só tipo de família, em uma única forma de amar? Não seria uma experiência de morte um condomínio cheio de câmeras e guardas para produzir o sentimento de segurança? Não seria uma experiência de morte ter meu jardim, tão cuidado!, arrancado e, em seu lugar, existir uma avenida onde carros trafegam onde antes havia flores? Não seria uma experiência de morte um tanto de outras desapropriações realizadas a partir de planejamentos territoriais que nós mesmos fazemos em nossa linguagem escriturária? (OLIVEIRA JR, 2017, 1173)

As humanidades perdidas pelos desgovernos que se proliferam no mundo. O mundo, hoje burramente governado, vai, também, se emburrecendo, se empobrecendo e se transformando, a cada dia, num deserto. O deserto das tristezas, onde a alegria, o desejo e a força para transformar o mundo se desvaneceram. O deserto dos urbanos secos, sem água, cuja diversidade, por vezes, é atropelada nas ruas, pela multiplicação desenfreada de automóveis, e a diminuição do tempo, regulamentado pelo trabalho, que ocupa as vidas, mais que a própria. Os desertos verdes das monoculturas, que furta do mundo a biodiversidade, a multiplicidade de práticas e plantios, de cultivo da Terra. Portanto, ao falar de amorosidade, Freire não só a entende como respeito ante os sujeitos, mas também, de preocupação e cuidado com o mundo onde vivemos

quando Freire fala em amorosidade, ele também quer nos instigar a refletir se o mundo em que vivemos, o nosso planeta Terra, com sua biodiversidade complexa e inclusa numa pequena galáxia de um cosmos insondável, é efetivamente amado. Caberia, então, a pergunta: Nós, humanos, amamos o nosso mundo? Nesse caso, trata-se do mundo físico, ou melhor, geofísico, o mundo da astronomia, o mundo terreno, o mundo da natureza, o mundo do meio ambiente, onde animais, vegetais, protozoários, mares, oceanos, rios, atmosfera, enfim, o conjunto de seres bióticos e abióticos convivem em um movimento incessante de ordem, desordem, interação e (re)organização. (AMORIM; CALLONI, 2017, p. 383)

O trabalho docente só pode ser compreendido a partir da prática pedagógica, e essa, comprometida com os educandos em formação, e com o mundo em que docentes e educandos

constroem diariamente. A prática docente é construída a partir dos sujeitos pra quais ela está voltada, crianças e jovens, em sua maioria, mas, também adultos, a classe trabalhadora, as populações do campo e indígenas, os milhares de estudantes que após suas jornadas exaustivas de trabalho cumprem o terceiro turno nas salas de aulas. É preciso dar nomes, conhecer seus endereços, compreender a complexidade social dos estudantes que chegam às salas de aula e são colocados diante a prática docente. Conhecer suas histórias, saber de suas dores e de seus desejos, possibilitar o alargamento de suas leituras de mundo, sabendo que o esse mundo, ainda que difícil, pode ser transformado.

De tal forma que a prática pedagógica só pode ser comprometida com os educandos a partir que plena de amor por esses sujeitos. Um amor que é prática política, pois mobiliza a transformação do mundo, inflama a raiva daquilo que ele se tornou, acredita que o mundo que vemos não é uma obrigatoriedade e não é formado apenas pela realidade. É um mundo em constante transformação, que precisa ser imaginado, ter como proposta outras leituras de mundo, onde a sala de aula é uma potência interminável. Um mundo desejoso de utopias.

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. (FREIRE, 1997, p. 84),

A justa raiva que mobilizou os estudantes a ocuparem seus prédios contra os desmontes anunciados e consolidados na educação pública. A raiva que provocou o surgimento de atos de rebeldia, como afirmou Márcio Matos Oliveira em sua fala, para desafiar a organização dos espaços universitários e a organização burocrática, classista e excludente que orienta as políticas públicas do Estado brasileiro. Raiva que é fruto de um amor pelos homens, mulheres e pela Terra. Ao narrar que a educação só pode acontecer por meio da valorização e do respeito as humanidades do sujeito, Miguel Enríquez revela que, o processo de Ocupação, em sua força política de rebeldia e na criação de espaços de relação humanas no ordinário das trocas e dos afazeres, possibilitou o encontro com a apreensão que a docência precisa se converter num processo de humanização.

ENCERRAMENTO

As ocupações estudantis foram um fenômeno que trouxeram impactos diversos para a política brasileira. De maneira especial, nas Universidades, marcaram a vida de jovens graduandos, que se movimentaram para organizar uma ação coletiva que retoma ao movimento estudantil o protagonismo na arena de lutas da política brasileira. Sem dúvidas, em 2016, os estudantes foram ponta de lança na resistência contra a consolidação da plataforma política neoliberal do então presidente, que galgou o poder por meio de um golpe jurídico-parlamentar, a fim de impedir um processo de desmonte da educação pública e da universidade brasileira, principais espaços atingidos pelo conjunto de ações do Estado brasileiro desde o golpe.

Cabe afirmar que as ocupações não obtiveram o resultado esperado, e, em muitos espaços, foram apagadas do imaginário e das memórias dos lugares. Questões como fortalecimento da repressão policial, acanhamento das instituições frente ao desmonte neoliberal, imaturidade política dos estudantes frente ao tamanho do movimento por eles engendrados, assim como uma rígida articulação entre os diferentes setores partidários da plataforma política do governo Michel Temer, provocaram um conjunto de derrotas do movimento macropoliticamente, e encaminharam seu desmonte sem os devidos alcances políticos em relação as proporções tomadas pela luta. Entretanto, é impossível não considerar as marcas que permaneceram em muitos espaços, universidades e escolas, e, especialmente, na constituição das subjetividades de inúmeros discentes, da educação básica e superior.

Este é o movimento que inspirou a feitura desta pesquisa e a escrita dessa dissertação. Considerando, especificamente, os estudantes do ensino superior que cursavam licenciaturas, e, no momento da realização da pesquisa, ocupavam cargos de professor e professora na rede pública de ensino. Esta busca teve origem também na compreensão de que as Ocupações geraram um modo próprio de pedagogia, uma pedagogia ocupante, fundada na valorização da autonomia estudantil, na construção de currículos singulares de formação e no fortalecimento do coletivo enquanto modo de ação, de gestão dos espaços educacionais e de luta política. disso, conforme afirma o pedagogo Miguel Arroyo, nós da educação temos muito a aprender com os movimentos sociais.

Por essa razão, as Ocupações devem ser compreendidas como espaços alternativos de formação docente. Ao longo das últimas décadas, formadores de professores percebem a importância dos espaços educativos não oficiais como fundamentais na formação de professores e professoras.

Espaços que, ainda que não ocupem um lugar hegemônico, ou seja, legitimados jurídico e socialmente como responsáveis pela construção do saber docente, são capazes de provocar a criação de saberes e de fortalecer as subjetividades que orientam o trabalho e a prática deste sujeitos. A hegemonia, inclusive, por vezes é questionada por estes espaços alternativos, em especial aqueles que constroem críticas ao modelo vigente de educação e formação de professores.

Constituídas como movimento político, a politicidade da docência tornou-se marca na produção de conhecimento sobre as Ocupações. Desde sua instituição, seja como profissão ligada à Igreja, seja como profissão livre, na sociedade burguesa, sob tutela do Estado, docentes tiveram sua função política negada, e sofreram um processo de despolitização que estrutura seus espaços e rotinas de trabalho, mas, também, os próprios cursos de formação docente. Negar a política é negar a própria função do trabalho docente, de ser uma profissão voltada a construção do espaço público e à formação de cidadãos, que reconhecem seu lugar como produtores da história, que a história não é uma fatalidade e que, a constituição de suas humanidades passa pela inserção na sociedade como sujeitos histórico-sociais.

O movimento de apreensão dos impactos nas subjetividades foi feito a partir da categoria de sentidos da docência. Os sentidos da docência não podem ser confundidos com os saberes docentes da experiência, nem tampouco com a identidade docente. São antes concepções próprias do que é educação e do que é a docência a partir da experiência destes sujeitos, uma experiência concebida como parte da história e inserida na produção material do mundo vivido dos sujeitos. Ou seja, não é um fenômeno individualizado, ainda que seja particular. Surge da relação entre a subjetividade inserida numa estrutura social, na compreensão nos condicionamentos desta estrutura e na capacidade dos sujeitos de se converterem em construtores da história.

Os sentidos da docência foram construídos a partir da fala de quatro professores da educação pública, formados pela Universidade Federal de Minas Gerais, e que participaram das ocupações enquanto docentes. Suas experiências mostraram a diversidade de situações e aprendizados oriundos do processo educativo, assim como provocaram em cada um e cada um, a transformação de suas subjetividades.

A partir disso, foram identificados 4 sentidos principais sobre a docência construídos a partir da ocupação. Primeiro, que importância de perceber que as juventudes que estão nas escolas

são diversas e desiguais. Que trazem consigo marcas de suas histórias e trajetórias, e por isso possuem questionamentos, desejos, tensões e proposições para suas próprias formações. As Ocupações foram geradoras de um sentimento atento e de escuta às diferentes juventudes presentes em sala, proporcionando o trabalho pedagógico uma orientação baseada na diversidade e na potência política de estudantes e suas juventudes.

A partir disso, foi importante vislumbrar que a docência deve ser orientada e construída para e com as juventudes, e que o professor e a professora precisam estar atentos, abertos e dóceis para acolherem esta diversidade, a medida que estes jovens se inserem e se envolvem com o processo educativo. Ademais, é centralizado a importância da política na vida das juventudes, e a capacidade de construir, nas escolas, espaços de formação e para expressão de seus processos de politização.

Segundo, a concepção que a docência precisa ser engajada politicamente e ser produzida como uma práxis social. A educação é um espaço de promoção e construção da política enquanto uma práxis, tanto de docentes quanto de discentes, orientadas a partir do coletivo, sendo a docência um movimento de criação de espaços onde a práxis seja fecunda e se potencialize. A docência atravessa as paredes das escolas, e configura como um trabalho de militância e produção política do mundo, uma vez que a educação é um campo de disputa constante.

Terceiro, a valorização dos espaços alternativos de formação e das pedagogias que constituem os espaços não escolares. O processo de formação de professores não se limita à formação universitária, uma vez que encontra em outros espaços ou práticas educativas saberes outros essenciais para a promoção de uma docência aberta a diversidade de saberes e ações necessárias para o mundo. De igual maneira, as escolas não podem ser o fim do espaço educativo das juventudes. Além de proporcionar a construção de pedagogias além das escolas, é importante promover o fortalecimento dos saberes construídos por estudantes em espaços não escolares, a fim de acolher discussões que por vezes são negligenciadas nos espaços oficiais de formação.

Por fim, as Ocupações provocaram a constituição de um sentido de docência engajada na reconstituição das humanidades dos sujeitos, repleta de amorosidade e voltada para a construção coletiva da gentitude nos educandos e nas educandas. A ocupação possui como marca o fortalecimento da compreensão educação como espaço e tempo das relações, de criação de espaços de escuta e colaboração e valorização dos sujeitos humanos. A prática pedagógica só pode ser comprometida com os educandos quando plena de amor por esses sujeitos. Um

amor que é prática política, pois mobiliza a transformação do mundo, inflama a raiva daquilo que ele se tornou, feio, burro e desumanizado, e acredita que o mundo que vemos não é uma obrigatoriedade e não é formado apenas pela realidade.

Os conhecimentos produzidos por esta dissertação foram fruto da experiência de quatro professores e professoras. Sujeitos que desenrolam em sua prática, por vezes em condições de trabalho pouco adequadas para o desenvolvimento de seu trabalho, um movimento de reafirmação da vida, na luta contra os processos de opressão e exploração que atingem os sujeitos, e da importância da política como forma de inserção na sociedade para sua transformação. Movimento engendrado pela valorização da diversidade, por uma educação que luta pela justiça social, e que cultiva a amorosidade como forma de pedagogia.

Não há como pensar a docência descolada de uma prática plena de amorosidade. O que não significa abrir mão do rigor teórico, da formação e do cumprimento de suas atividades, a fim de alcançar e desenvolver, junto aos educandos, o processo de ensino aprendizagem. Pois ao contrário, a medida que se cultiva e exercita a amorosidade, o respeito, o carinho, os afetos potentes e repletos de alegria, o comprometimento com a prática se multiplica enquanto comprometimento com a formação de qualidade dos educandos, que alargue os horizontes, que aponte que o mundo pode ser transformado. É, de tal forma, um compromisso, também, com o mundo em que vivemos.

Enquanto compromisso com o mundo, a amorosidade é posicionamento político, de reconhecer os talentos e potencializá-los em sala de aula, através do respeito à diversidade dos saberes dos sujeitos educandos. São os saberes do mundo, saberes que transformam o mundo, e possibilitam a construção de outras utopias. Por isso, a amorosidade é, também, um movimento de imaginação política. De desassossego. De curiosidade. Apenas se inconformados com o mundo no qual estamos sendo submetidos a cada dia, e por amarmos o mundo, podemos transformá-lo. E não se trata de um compromisso clichê. É uma postura ética, de valorização e reconhecimento. De respeito. De cultivo, das diferentes culturas, saberes e sementeiras.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322, 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015.
- ALVES, Giovanni Antonio Pinto; ARAÚJO, Renan. Thompson, Lukács e o conceito de experiência - um diálogo mais que necessário. *Revista Mundos do Trabalho*, v. 5, n. 10, p. 53-73, 2013.
- AMORIM, F. V. ; CALLONI, H. . Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. *Conjectura: Filosofia e Educação* (UCS) , v. V.22, p. 380-392, 2017.
- ANDERSON, Perry. *Brasil à Parte, 1964-2019*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Charles da França. *A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – Origens, Idéias e Transformações: Notas de uma História*. 308 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento, O que temos a aprender dos movimentos sociais. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2013a.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b
- ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ASPIS, Renata Lima. Minorias e territórios: ocupações. *ETD- Educação Temática Digital Campinas*, SP v.19 n.esp. p. 63-7, 2017
- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel,, 1978
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BARBOSA, Fernanda Stroher. *Ocupo logo existo: ocupações secundaristas e o tecer de outra educação possível*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política.. Trad. Sergio Paulo Rouanet.. São Paulo: Brasiliense, 1985.*

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº19, 2002.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987
- BOSIA, Ecléa. Pesquisa em memória social. *Psicologia USP*, São Paulo, v.4 n.1/2, p. 277 - 284, 1993
- CALDART, Roseli. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli. S. A escola do campo em movimento. *Currículo Sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003
- CASTELLO, Naiara Ferreira Castello. Identidades dispersas, Uma nova sensibilidade dos ativismos LGBT às ocupações estudantis de 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, p. 122. 2018.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. *Educação e Pesquisa.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257. 2016
- CHAUÍ, Marilena. *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*. org Homero Santiago. 1. e d. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2018.
- CHOMSKY, Noam. *Quem manda no mundo?* São Paulo: Planeta, 2017
- COELHO, Ana Maria S.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Olhar o magistério “no próprio espelho”: o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 30, 2017.
- DA SILVA, Analise de Jesus. Cadê o PNE que estava aqui? A EC/95 comeu! *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 9, p. 1-8, 2018.
- DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade, Campinas*, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. *Trabalho & Educação*, v.24, n.3, p.143-152, 2015
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A práxis freiriana e os princípios educacionais do MST. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 29, p. 341-352, 2020.

- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. *PRÁXIS EDUCACIONAL* (ONLINE), v. 17, p. 1-19, 2021.
- ESCOBAR, Miguel. Ad-mirar. S TRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José.(Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. RJ: Zahar, 1972.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. 1 ed. São Paulo, Expressão Popular, 2020
- FERRETI, Celso João. SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo, Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *ESTUDOS AVANÇADOS* 15 (42), 2001
- GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, (100), 33-46, 2014.
- GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- GHON, Maria da Glória. Movimentos Sociais, democracia, educação e direitos no Brasil: 2013-2019. In CASTRO, Amanda Motta; SANTOS, Luciane Tavares dos; CAETANO, Marcio (organizadores). *Educação, Movimentos Sociais e Utopias*. Curitiba: CRV, 2021.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem*. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo Martins Fontes, 2013.
- IMPERATORE, Simone L B; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo - aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: XV *Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, 2015, Mar Del Plata. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Florianópolis: UFSC, 2015.
- KRENTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? *Educação Em Revista*, v. 2 n. 3, 1986
- LEAL, Álida Angélica Alves; LIMA, Gerson Diniz. *Juventudes e território: o campo e a cidade*. Ebook - Belo Horizonte : Fino Traço Editora, 2021.
- LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio. REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011
- LEFFA, Lisiane Molina. *Ensaio políticos, leituras utópicas: uma (dis)posição das cadeiras com as ocupações de escolas no Brasil*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura. Porto Alegre, 2019
- LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001
- MASSEY, Doreen. Imaginando a globalização: geometrias de poder do tempo-espaço. *Revista Discente Expressões Geográficas*. Florianópolis–SC, n. 03, p. 142-155, 2007
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
- MINTO, Lalo Watanabe. *A educação da “miséria”*: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 326f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. *Multidão*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- NÓVOA, António. Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), 1989
- NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

- NÓVOA, António. O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- NÓVOA, Antônio. Pedagogia: a terceira margem do rio. *Revista do Instituto de Estudos Avançados* da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011
- NÓVOA, António. FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: edufrn, 2014.
- NÓVOA, António. Prefácio – A Liberdade está no diálogo. in CAMPOS, Rita; MOREIRA, Sueli de Lima. *Diálogos com António Nóvoa - Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil*. Cescontexto – Debates, nº 28, 2021.
- NÓVOA, António. ALVIM, Yara Cristina. *Os professores depois da pandemia*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 42, 2021.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008
- OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao. M. . Em Busca do Lá: educação, espaço e linguagem. *EDucação e Realidade Edição eletrônica* , v. 42, p. 1161-1182, 2017.
- PAULINI, Leda Maria. Neoliberalismo e Individualismo. *Economia e Sociedade*, Campinas, (13): 115-127, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22 n. 2, 1996
- RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48
- RIBEIRO, Darcy. *Universidade Necessária*. Editora Paz e Terra S.A. 1978, Rio de Janeiro.
- ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 2, n.1, p. 241-251, 1993
- ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.
- SALLES, João Carlos. *Universidade pública e democracia*. Boitempo, São Paulo, 2020.
- SALVAT, Ana Paulo dos Santos. Colonizada, mas não silenciada: a permanência da cultura Asteca na configuração artística e arquitetônica do Zócalo, na Cidade do México. *Anais do XII EHA – Encontro de História da Arte – UNICAMP*, 2017

- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016
- SANTOS, Milton. A Geografia - impasse e desafios no findar do século XX. *Boletim Campineiro de Geografia*, v. 8, n. 1, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. in BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA-JUNIOR, Celestine Alves da (org). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1996
- SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 77-97, 2023.
- SERRES, Michel. *O terceiro instruído*. Trad. Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- SILVA, P. C. G. A ação coletiva: o desafio da mobilização. *Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*. Recife, v. 7, n. 2, p. 62-87, 2018.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. in NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.
- SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. A geografia da solidariedade. *GeoTextos*, vol. 2, n. 2, 171-178, 2006.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber? esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº 4, p.215 - 233, 1991
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional* - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- TARDIF, Maurice. Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. [Entrevista concedida a] NETO, Samuel de Souza. AYOUB, Eliana. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 32, 2021.
- TATAGIBA, Luciana. Desafios da relação entre movimentos sociais e instituições políticas: o caso do movimento de moradia da cidade de São Paulo – Primeiras reflexões. *Colombia Internacional*, Bogotá, n. 71, p. 63-83, 2010.
- THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- OKUMURA, Júlio Hideyshi; NOVAES, Henrique Tahan. Democracia, educação e revolução: o pensamento educacional de Florestan Fernandes nas décadas de 1980-90. in FERNANDES, Florestan. *A formação política e o trabalho do professor*. Marília: Lutas anticapital, 2019. 89p

VIGOTSKI, Lev S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor - pesquisador e pesquisador acadêmico. In. GERALDI, Corinta Maria Grisolia Geraldi, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) Pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

ZIECHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, 2008

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479–504, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Roteiro de entrevista (semiestruturada)

Eixo 1 – Dados pessoais

1 - Poderia fornecer algumas informações pessoais e profissionais? Entre elas: a sua idade, o seu curso de licenciatura, o ano que o concluiu, quando e onde iniciou sua carreira docente, onde atua como professor atualmente, que tipo vínculo profissional (PJ, CLT, concursado, contrato temporário, outros), que nível da educação básica atua e jornada de trabalho semanal. Outras informações pessoais e profissionais que achar relevante.

Eixo 2 – Inserção e participação nas ocupações

2 - Como se deu sua inserção nas ocupações estudantis? (aqui seria importante sondar por que motivos entrou, quanto tempo esteve inserido nas ocupações...)

3 – Como se deu sua participação nas ocupações estudantis? (cargos que ocupou, atividades desenvolvidas, cotidiano de trabalho, dificuldades enfrentadas...)

4 – Poderia citar ao menos duas experiências que entende terem sido mais marcantes na sua trajetória como estudante ocupante na UFMG?

Eixo 3 – Ocupações e Processos formativos

5 – Como você entende a experiência da ocupação em seu processo formativo?

6 – Você percebe algum tipo de relação de continuidade entre as experiências formativas vividas nas ocupações da UFMG e sua condição de professor da educação básica?

7 – As experiências vividas na ocupação trouxeram algum tipo de contribuição ao processo de constituição de sua identidade profissional?

8 - Se sim, que sentidos sobre a docência teriam sido incorporados à sua formação profissional?