



DEMOCRATIZAÇÃO PSICOSSOCIAL: APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO EM OCUPAÇÕES ESCOLARES PAULISTAS

PSYCHOSOCIAL DEMOCRATIZATION: LEARNING AND DEVELOPMENT IN SCHOOL OCCUPATIONS IN SÃO PAULO

 **Leandro Amorim Rosa**

Doutor em Psicologia Social
Universidade Federal do Acre (UFAC)
Rio Branco, Acre – Brasil.
leandro.rosa@ufac.br

 **Salvador Antonio Mireles Sandoval**

Doutor em Ciência Política
Universidade de Michigan
Ann Arbor, Michigan, Estados Unidos
sams1910@gmail.com

Resumo: Os anos de 2015 e 2016, no Brasil, foram marcados por ocupações estudantis cujas pautas gerais defendiam a educação pública e tinham a autogestão como premissa de organização. O presente artigo objetiva abordar, a partir de perspectivas histórico-culturais e freirianas, processos de aprendizado e desenvolvimento ocorridos durante ocupações estudantis paulistas nos referidos anos. O *corpus* de pesquisa foi construído por meio de grupos focais, entrevistas e observações participantes com estudantes de quatro cidades: São Paulo, Ribeirão Preto, Catanduva e Barretos. Em face da análise, evidenciam-se as especificidades dos aprendizados e desenvolvimentos suscitados pela participação nas ocupações. Destaca-se como a autogestão dos movimentos favoreceu o processo de educação autônoma, dialógico e libertadora. Vivências concretas vivenciadas na ocupação circunscreveram a produção de relações e subjetividades mais conscientes, ativas e potentes. Os relatos apontam para um processo de democratização psicossocial a partir das experiências em ocupações estudantis.

Palavras-chave: movimentos sociais; aprendizado; desenvolvimento humano; psicologia da educação; participação política.

Abstract: Student occupation movements marked the years 2015 and 2016 in Brazil. These movements had as general guidelines the defense of public education and had self-management as an organizational premise. This article aims to approach, from historical-cultural and Freirean perspectives, the learning and development processes that occurred during student occupations in São Paulo in 2015 and 2016. The research corpus was built through focus groups, interviews and participant observations with students from four cities: São Paulo, Ribeirão Preto, Catanduva and Barretos. From the analysis evidences the specificities of the learning and developments brought about raised by the participation in the occupations are evidenced. It stands out how the self-organization of the movements favored a dialogical and autonomous liberating education process. Concrete experiences experienced in the occupation circumscribed the production of more conscious, active and powerful relationships and subjectivities. The accounts point to a process of psychosocial democratization based on experiences in student occupations.

Keywords: social movements; learning; human development; educational psychology; political participation.

Para citar – ABNT NBR 6023:2018

ROSA, Leandro Amorim; SANDOVAL, Salvador Antonio Mireles. Democratização psicossocial: aprendizado e desenvolvimento em ocupações escolares paulistas. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 06-19, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v21n2.22421>.

1 Introdução

O presente texto objetiva abordar as experiências de aprendizado e desenvolvimento ocorridas durante a ocupação estudantil em 2015 e 2016 na capital e no interior do Estado de São Paulo. Em 2015, a principal pauta das ocupações consistiu na revogação de uma proposta de reorganização escolar do governo do estado que previa o fechamento de dezenas de estabelecimentos de ensino. Com efeito, as ocupações ocorreram em mais de duzentas escolas paulistas de Educação Básica e conseguiram que o então governador, Geraldo Alckmin, adiasse a reorganização. Por sua vez, o movimento nacional de 2016 possuía como pauta primária barrar a Proposta de Emenda Constitucional 241 (PEC 241). As ocupações contra a “PEC do teto de gastos” ou a “PEC do fim do mundo” aconteceram em mais de mil instituições de ensino – básico e superior - por todo o país. As ações de 2016 prosseguiram, de modo geral, como a organização anterior: horizontalidade, autogestão, comissões de trabalho, decisões tomadas por frequentes assembleias etc. Embora tenha ocorrido grande mobilização nacional, a PEC 241, renomeada como PEC 55, foi aprovada em dezembro de 2016 (COSTA; GROPPPO, 2018).

Lev Vigotski (1997; 2004) defende que os processos de aprendizado e desenvolvimento implicam não só mudanças quanti e qualitativas nas relações e nas subjetividades, assim como estão radicalmente vinculados ao ambiente da pessoa. A partir de um referencial crítico, é importante favorecer contextos em que produções subjetivas e relacionais democráticas e democratizantes sejam suscitadas, isto é, ambientes físicos e sociais favoráveis à imersão de subjetividades ativas, diversas, potentes e conscientes. A formação teórica dos participantes revela-se fundamental, porém, ressalta-se a importância de se constituir situações e métodos concretamente conscientizadores e democráticos, nos quais novas produções psicossociais possam emergir, como ensina Kurt Lewin (2005). Com efeito, a educação problematizadora e a ação dialógica de Paulo Freire (2016) tornam-se também significativos instrumentos para a compreensão dos fenômenos aqui abordados.

1.1 Notas Metodológicas

O materialismo histórico e dialético orientou a construção e análise do *corpus* empírico da pesquisa (NETTO, 2009; VIGOTSKI, 2004), isto é, a partir do material empírico investigou-se as múltiplas determinações que compõem o fenômeno estudado. Esclarece-se que o *corpus* é uma produção conjunta entre participantes e pesquisador, o material não é um dado objetivo existente *a priori* (GONZÁLEZ REY, 2005). Neste sentido, três instrumentos de pesquisa foram utilizados para a construção do *corpus*: entrevista semiestruturada, grupo focal e observação participante (ROSA, 2019). Os instrumentos foram utilizados durante – grupos focais e observações participantes - e após – entrevistas - os eventos de ocupação.

Nesta pesquisa, foram realizados dois grupos focais com estudantes que ocuparam as próprias instituições de ensino – um com três e outro com cinco pessoas. Cada grupo foi composto apenas por estudantes de uma mesma ocupação. Os temas abordados nos grupos foram: o início da ocupação, seu desenvolvimento e término; as mudanças – subjetivas e relacionais – atribuídas pelos estudantes à participação nas ocupações; as expectativas dos alunos sobre os desdobramentos possíveis de suas participações políticas na escola e fora dela.

Em relação às entrevistas, a práxis política dos jovens nas ocupações e noutras ações anteriores ou posteriores vinculadas a isto foram os principais temas. Além de se investigar os sentidos atribuídos pelos entrevistados à política e a forma como suas relações com pares, famílias e escola foram alteradas. Embora tivesse como diretrizes primárias as questões citadas, o roteiro das entrevistas foi conduzido concretamente para cada um(a) dos(as) entrevistados(as) a partir dos elementos emergentes no momento da conversa. Por sua vez, o pesquisador esteve presente, como observador participante, em eventos de natureza política, nos quais os jovens colaboradores eram organizadores ou participantes. Objetivou-se, assim, obter acesso a práticas políticas concretas dos jovens, e tais informações compuseram, junto aos grupos e entrevistas, o *corpus* empírico da pesquisa.

As entrevistas transcritas neste artigo são provenientes de encontros com estudantes que participaram de ocupações estudantis em 2015 ou 2016 no interior ou na capital paulista. As informações referentes a 2015 dizem respeito a ocupações nas cidades de Ribeirão Preto e São Paulo, enquanto 2016 refere-se às cidades de Barretos e Catanduva. As informações sobre os participantes estão sintetizadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Características gerais dos participantes da pesquisa abordados no artigo

Nome fictício	Idade no momento da pesquisa	Ano escolar no momento da pesquisa	Local de ocupação
Amélia (Earhart)	16 anos	2º ano Ensino Médio (EM)	IF Catanduva
Carolina	17 anos	3º ano do EM e Curso Técnico em Informática	Escola Técnica Estadual (ETEC) Parque da Juventude – São Paulo
Chaveiro	20 anos	2º ano de Licenciatura em Química	IF Catanduva
Eduardo (Cunha)	20 anos	2º ano de Licenciatura em Química	IF Catanduva
Espertirina (Martins)	20 anos	1º ano de Análise e Desenvolvimento de Sistemas	IF Catanduva

Nome fictício	Idade no momento da pesquisa	Ano escolar no momento da pesquisa	Local de ocupação
Fernando	17 anos	3º ano do EM e Curso Técnico em Informática	ETEC Parque da Juventude – São Paulo
José	18 anos	3º ano do EM	IF Barretos
Marcela (Temer)	18 anos	3º ano do EM e Curso Técnico em Química	IF Catanduva
Marina	Sem informação	Sem informação	IF Barretos
Michel (Temer)	19 anos	2º ano de Licenciatura em Química	IF Catanduva
Nino	18 anos	1º ano de Ciências Políticas	Escola Estadual Otoniel Mota (Ribeirão Preto).
Paola (Carosella)	22 anos	3º ano de Licenciatura em Química	IF Catanduva
Zezinho		Ensino Médio	IF Barretos

Fonte: Elaborada pelos autores.

1.2 Aprendizado e desenvolvimento durante as ocupações

Chaveiro destaca que a ocupação modificou posicionamentos, “Mas, realmente, para algumas pessoas, a gente conseguiu, em algumas semanas, criar posicionamentos críticos e políticos ali que uma vida inteira escolar não conseguiu”. A mudança seria marcada pela emergência de posturas críticas e políticas que “uma vida inteira escolar” fora incapaz de produzir. Relatos advindos de ocupações corroboram essa proposição (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; COSTA; GROppo, 2018). Contudo, não são apenas posicionamentos “críticos” e “políticos” potencializados, outros atributos diversos são mobilizados na ocupação.

A conceituação de aprendizado e desenvolvimento adotada aqui possui raízes vigotskianas (2001; 2004). Porém, dado o caráter de aprendizado e desenvolvimento abordado, uma profunda articulação com Paulo Freire (2016) torna-se, se não necessária, pertinente. As ocupações mostraram-se como local de educação dialógica e problematizadora, ou seja, as relações de ensino e aprendizado se destacam por serem predominantemente não bancárias (FREIRE, 2016). Assim, inspirados no educador pernambucano, talvez se encontrem, em tais processos, pistas para uma teoria de ação voltada à liberdade e não à opressão.

1.3 Educação tradicional x escolas ocupadas

Muitos(as) entrevistados(as) relatam que participar da ocupação foi algo que os(as) transformou em campos diversos, conforme se depreende de declarações: “Pra mim mudou completamente, mudou a minha visão de tudo, assim, mudou a minha visão como pessoa.” (Paola); “Tudo

me marcou nessa ocupação. A ocupação me marcou, em geral (...). Então, foi um período muito legal da minha vida, [em] que eu aprendi bastante.” (Michel). As mudanças ocorridas na ocupação não se limitam a um campo específico. Os entrevistados não dizem que apenas “aprenderam” determinado conteúdo ou “entenderam” como se age politicamente. De fato, elementos cognitivos compõem tais mudanças, mas, os aprendizados aqui são mais amplos e se manifestam em esferas diversas da vida. Quando Paola afirma que a ocupação mudou completamente sua visão de tudo, remete a um processo de desenvolvimento, no qual há uma reorganização de roteiro subjetivo hegemônico (VIGOTSKI, 2000), visto que passa a perceber, sentir e pensar o mundo de outro modo. Portanto, diversas funções psicológicas superiores são tingidas pela participação política.

O espaço e o tempo produzidos pelas ocupações eram diversos do da educação escolar regular. Observar isso auxilia na compreensão dos processos de transformação pelos quais os ocupantes passaram. Com frequência, as diferenças entre o momento que as escolas estavam ocupadas e o cotidiano escolar convencional vêm à tona nas entrevistas.

E o que foi mais legal aqui é que durante a ocupação, foi assim... Acho que tem sete anos, né? Tem sete ou oito anos que já tem o *campus* e durante a ocupação foi o momento mais cultural, digamos assim, do Instituto. O período em que mais teve palestras e discussões, conscientização com a galera, que teve atividades aqui dentro envolvendo todo mundo... (Chaveiro).

O espaço da escola torna-se local de manifestações culturais e políticas diversas. Os entrevistados sentem que passa a ser um espaço de aprendizado e discussão como nunca havia sido. As atividades não se restringiam àquelas previstas no currículo oficial, os estudantes poderiam abordar aquilo que considerassem relevante. A percepção dos alunos sobre o potencial educativo das ocupações é perpassada pelo engajamento desses. Ao assumir uma postura ativa no planejamento e na organização daquele espaço, os sujeitos assumem um compromisso com suas atividades e as tarefas cotidianas (LEWIN, 2005). São destacados não só os momentos de cultura produzidos durante os movimentos: músicas, danças, oficinas diversas, mas também os momentos “conscientizadores”, como neste trecho: “[A gente vive em] um sistema educacional onde a gente não tem uma visão crítica das coisas, a gente não tem uma visão política, e durante a ocupação a gente teve isso. Esse foi o diferencial, sabe?” (Paola).

Neste viés, Paola afirma como a ocupação propiciou que assuntos pouco abordados na escola fossem trabalhados. Entrevistadas relatam que durante o movimento os estudantes puderam ter acesso a aprendizados que os tornaram mais críticos - diferentemente da grande maioria das aulas regulares. Carolina defende que a ocupação produziu na instituição um “espaço místico”.

Os processos ditos de conscientização passam pelo entendimento de situações de opressão diversas, mas também pelo quanto tal entendimento produz emoções - como raiva e indignação

(JASPER, 2011) - e práxis política concreta. Carolina defende que a indignação provém do quanto a situação é relevante para o sujeito. Pode-se relacionar tal postulado à pedagogia freiriana que propõe a produção de conhecimento a partir da realidade e das problemáticas concretas das pessoas. Talvez se possa compreender a ocupação como “atos-limites”, ou seja, ações que, a partir de uma situação concreta, “se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 2016, p. 125).

Fernando relata que a maior mudança proporcionada pela ocupação foi perceber que é possível construir “alguma coisa diferente”, a possibilidade de organizar a escola de modo diverso. Sob essa ótica, é possível produzir esse “espaço diferenciado” sem “levar tiros”, só respirando “vários gás”, mesmo não letal, a ação do Estado se demonstra em forma de violência direta. Carolina defende a importância de aprender que os estudantes são capazes de gerir o espaço escolar e Fernando concorda ao relatar o sentimento de incapacidade antes da ocupação. As mudanças de percepção evidenciam como a ocupação propiciou aos sujeitos questionarem modelos naturalizados e tidos como únicos possíveis de organização escolar. Além de questionarem, propõem alternativas e se consideram capazes de geri-las.

Para Paola, a ocupação permitiu aos alunos conhecerem a própria instituição e suas estruturas físicas e sociais, passaram a se perguntar por que as escolas possuem determinados métodos, orçamentos, hierarquias, conteúdos, regras. A postura problematizadora guarda grande potencial de práxis políticas transformadoras, pois, de acordo com a tradição freiriana, “nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 2016, p. 106). A partir do momento em que os estudantes percebem a possibilidade de produzir espaços e relações diferentes, o modelo escolar tradicional é posto em xeque. Como se vê nos excertos: “A gente vai fazer uma comparação com a escola (...). Dizem que a gente aprende mais na ocupação que, às vezes, na escola, e é verdade.” (Marcela). “Porque depois que você vê o que é você aprender de verdade, você acha a escola uma bosta assim. Uma bosta mesmo.” (Carolina). Marcela e Carolina explicitam uma sensação presente nos entrevistados e participantes de outras ocupações de que, ali, aprende-se mais que na educação tradicional (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; COSTA; GROPPPO, 2018).

1.4 Educação Ocupada

“A gente não aprendia matéria categorizada: Isso aqui é química, física, português. Não! A gente pegava algo real e a gente ia procurar resolver aqui, *né*? De diferentes formas.” (Carolina). As ocupações, de forma geral, criaram a possibilidade dos(as) jovens organizarem autonomamente espaços de ensino e aprendizagem de acordo com seus interesses e demandas. As dificuldades e os

desafios concretos vinculados ao movimento inspiravam a escolha de temas e atividades. A auto-gestão e a cogestão foram características marcantes dos movimentos (COSTA; GROPPPO, 2018). No entanto, os desafios de gerir uma ocupação e produzir atividades educativas são diversos.

Fernando defende que não se podia permitir que a ocupação fosse banalizada, pois, o potencial de educação libertadora presente naquele espaço poderia ser facilmente desperdiçado se não houvesse uma correta organização. Espertirina relata a dificuldade de organizar atividades para o número de jovens que participava da ocupação e menciona a necessidade de se ter rigor na elaboração e execução do cronograma. Neste diapasão, as atividades eram planejadas pelos próprios estudantes. Assim, assumiam uma postura ativa no processo e abordavam os temas de seu interesse. Em Catanduva, o cronograma de atividades era feito pelas pessoas que ficavam à noite por ser o período que conseguiam se reunir. Todos que estivessem ali podiam participar da elaboração da agenda do dia seguinte.

Amélia relata que as atividades da ocupação ultrapassaram àquelas relacionadas às pautas formais do movimento, como, por exemplo, PEC, corte de verbas etc. Segundo a entrevistada, a capacidade do movimento de mudar a visão de mundo dos estudantes está, justamente, em não ter se limitado a esses temas. Todas as ocupações abordadas no presente trabalho partilham tal característica. As instituições ocupadas transformaram-se em espaços de formação ampla para temas diversos raramente abordados no cotidiano escolar.

O contato com o diverso e a valorização do diálogo são características típicas da educação problematizadora (FREIRE, 2016), consoante com a declaração de Amélia de que o contato com posições diferentes das suas a fez crescer. Ao contrário do modelo bancário, que “deposita” hierarquicamente conhecimentos dos docentes nos alunos, a educação problematizadora se propõe a criar campos de diálogo nos quais não há educadores e educandos, mas educandos-educadores e educadores-educandos. Estudantes, professores e apoiadores(as) diversos(as) do movimento revezavam-se nas posições de educadores e educandos. Aquele que havia conduzido determinada atividade anterior colocava-se no lugar de participante nas atividades seguintes. Em Barretos, muitas oficinas foram realizadas pelos próprios estudantes que ocupavam o Instituto Federal.

José e Pedro reportam o fato da ocupação ter feito a organização estudantil se desenvolver, em especial, a experiência do grêmio estudantil de seu Instituto. Neste sentido, Michel relata sua mudança pessoal no que diz respeito ao engajamento em lutas políticas. Intencionalmente ou não, as ocupações foram responsáveis por potencializar a organização política dos estudantes. Diferente de uma ação antidialógica que prioriza a manipulação, o movimento estudantil aqui analisado teve características prioritariamente dialógicas. Conteúdos variados e formatos horizontais são uma das marcas dos momentos de ensino e aprendizagem planejados nas ocupações. Na ocupação do IF

Catanduva, atividades de diversos gêneros foram realizadas, nas quais, a maioria foi oferecida por apoiadores(as) voluntários(as), universitários e professores. Os(as) estudantes(as) mais jovens tiveram a oportunidade de discutirem temas sobre os quais haviam apenas ouvido falar vagamente, tais como: gênero, discriminação, posições políticas de direita e esquerda, anarquismo, orçamento do IF, entre outros.

Foram destacados, nas entrevistas, momentos que não eram “formalmente” políticos, como demonstrado na seguinte afirmação: “Além de eu ter aprendido várias coisas assim... Debates... Aprendi a dançar forró (risos do pesquisador e de Marcela), *yoga*, assim coisa maravilhosa”. (Marcela). A entrevistada exalta mais de uma vez ter aprendido a dançar forró e dá grande relevância para a aula de *yoga* de que participou. A ocupação possibilitou a expansão dos horizontes daquilo que é permitido se aprender na escola ou mesmo num movimento político. A ocupação permitiu romper com o instituído e imposto pelo Estado como o currículo a ser executado na escola, e, no percurso de duas semanas, os estudantes do IF Catanduva puderam autogerir diretamente a instituição de ensino. Além disso, é um traço de movimentos juvenis não se limitar ao que é formalmente entendido como político e atrelarem, à sua atuação, elementos culturais e artísticos (SILVA; CASTRO, 2015).

Ao se falar sobre as dinâmicas educativas durante as ocupações, aborda-se os elementos cognitivos e afetivos de maneira indissociável. Vários relatos evidenciam o quanto as atividades desenvolvidas durante a ocupação puderam ser espaços de promoção de saúde (ROSA; SANDOVAL, 2022). Na visão de Nino, as palestras durante o movimento representaram um momento de relaxar e se recuperar do estresse cotidiano. O aprendizado torna-se um promotor de saúde ético-política quando o conhecimento passa a afetar os sujeitos de maneira a aumentar sua potência de agir produzindo, assim, afetos alegres. O aumento de potência produz maior capacidade da mente em entender, o que intensifica o aprendizado e desenvolvimento. Assim, forma-se um círculo virtuoso englobando conhecimento, potência e afetos alegres (ROSA; SANDOVAL, 2021).

A práxis política na ocupação redefiniu muitos dramas subjetivos e, assim, inevitavelmente atuou remodelando dinâmicas afetivas de diversos estudantes. Os aprendizados e desenvolvimentos vinculados ao movimento se manifestaram em situações variadas: palestras, oficinas, saraus etc. O ambiente produzido pela ocupação tornou viável que atividades diversas fossem planejadas e executadas pelos estudantes. Contudo, tal ambiente também possibilitou a emergência de determinadas formas de se relacionar antes improváveis ou mesmo impossíveis.

1.5 Relações como motor do desenvolvimento

As ocupações produziram um tempo-espaço amplamente diferente do existente em períodos de funcionamento regular das instituições de ensino. O ambiente criado por meio da ação coletiva dos estudantes possibilitou formas de se relacionar que dificilmente se dariam em outros contextos e situações. Tais relações favoreciam determinadas produções subjetivas em detrimento de outras. Paola conta como as situações, os questionamentos e os problemas concretos surgidos durante a ocupação foram fundamentais para que os(as) estudantes desenvolvessem a argumentação e capacidade crítica. Encarar os debates e os desafios do movimento acarretou um amadurecimento pessoal e político nos alunos.

Olha, acho que nesse negócio de ter que ficar de plantão lá no portão ouvindo pai dando chlique porque o filho dele não tava tendo aula... Eu aprendi muito a lidar com o pessoal que tem uma opinião muito adversa da minha, sabe? (Fernando).

No citado trecho, Fernando aborda como a necessidade de encarar a agressividade de alguns pais de estudantes durante a ocupação o fez aprender a lidar melhor com pessoas que pensam de maneira diferente da dele. O estudante agora consegue ouvir com mais tranquilidade as pessoas ainda que discorde destas, diferente de antes quando ficava apenas “jogando argumentos na cara” dos opositores. Mesmo dentre os favoráveis à ocupação, havia uma grande diversidade de opiniões nem sempre fácil de ser gerida. Por sua vez, Carolina aborda as mudanças relacionais incentivadas pela ocupação que ultrapassaram o contexto escolar.

Eu vi que, depois das ocupações, eu aprendi a como discutir com as pessoas. *E tipo*, mostrar minhas ideias... Acho que eu aprendi a falar melhor, sabe? Esclarecer as ideias e debater com as pessoas a ponto de ela me entender assim. E não ser agressiva, *né?* (...) *E aí*, eu levei isso pra casa e pra vida assim. (Carolina).

A estudante da ETEC fala como passou a ser menos agressiva e como melhorou sua capacidade de comunicação. É básico em qualquer espaço que se pretende democrático que as pessoas lidem com o dissenso, com o conflito e sejam capazes de marcarem posições. O movimento de ocupações criou ambientes nos quais os jovens manejavam diariamente tensões e conflitos vinculados aos adversários e à própria organização, ou seja, havia uma intensa política das relações cotidianas. Os desafios reais encontrados na busca por um espaço cotidiano democrático proporcionaram desenvolvimento para os jovens. Embora soubessem o que era democracia e autoritarismo conceitualmente, nas relações concretas esses conceitos marginais começaram a ganhar carne, osso e protagonismo em suas vidas. Parodiando Lewin (2005), não se pode aprender sobre relações apenas por meio de aulas teóricas.

Grande parte dos(as) entrevistados(as) conta sobre a importância da convivência

com pessoas mais experientes para o seu desenvolvimento. Ainda que o movimento fosse orientado pela gestão horizontal, entre os(as) alunos(as) havia diferentes experiências e acúmulos políticos. Aquelas e aqueles com maior histórico de participação puderam atuar na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007) dos(as) menos experientes, ou seja, “novatos(as)” possuíam capacidades em potência, portanto, não estavam desenvolvidas. No entanto, com o auxílio e convívio junto a pares mais experientes foram capazes de mudar posturas, produzir reflexões, conduzir atividades, em suma, foram capazes de se desenvolverem.

Neste viés, Zezinho relata como a ocupação proporcionou que diferentes modos de vida entrassem em contato e dialogassem. Por extensão, José destaca o “avanço de pensamento” especialmente dos heterossexuais. Se a democracia se aprende na prática, também a luta contra o machismo, racismo e homofobia deve se dar a partir da crítica e da transformação das relações concretas. Os estudantes frequentaram palestras e debates sobre tais temas, mas, além disso, fez-se necessário praticar, treinar e aprender concretamente posturas não opressivas no cotidiano das relações. Durante a ocupação do IF Barretos, uma estudante transexual, Marina, conta ter se vestido de mulher pela primeira vez. Nessa senda, Michel também aborda a mudança de postura em relação a sua sexualidade depois da ocupação.

As ocupações podem ser caracterizadas como rupturas do cotidiano (SANDOVAL, 1994) que proporcionaram processos de desenvolvimento contra-hegemônico dos estudantes. Dentro do espaço de ocupação, outras relações eram possíveis. As decisões eram coletivas, o machismo, o racismo e a LGBTfobia eram sistematicamente combatidos e debatidos. Tal contexto relacional favoreceu processos de desenvolvimento específicos, formas de organização subjetiva determinadas. Cada um(a) dos(as) estudantes vivenciou a situação de maneira singular, porém, a forma como a dinâmica estava colocada aumentava a possibilidade de emergência de dramas subjetivos mais democráticos e democratizantes.

Vários relatos questionam as hierarquias institucionalmente constituídas, pois a ocupação permitiu a ressignificação da relação entre servidores(as) e estudantes. Uma relação que, na normalidade institucional, era perpassada por uma intensa hierarquia é questionada e combatida pelos(as) estudantes não apenas no nível teórico ou retórico, mas na prática concretas. As relações de dominação referentes à idade, à classe, à formação e ao cargo atravessam todo o tecido social e faz parte do senso comum – e das subjetividades circunscritas por este – que as pessoas adultas, com maior renda, grau de formação e cargos sejam consideradas superiores às outras. A ocupação do IF Cantanduva criou um território no qual essa lógica foi questionada, onde os(as) estudantes exigiam respeito recíproco na relação com funcionários, diretor e até reitor. Evidente que a lógica da dominação não desaparece simplesmente com os(as) jovens, mas a ocupação coloca em movimento

processos que visam à superação da hegemonia de tal lógica. Com o fim da ocupação, as hierarquias tendem a se reconstituir, mas, os (as) estudantes não são mais os(as) mesmos(as), pois novas produções subjetivas e relações possibilitam que a antiga normalidade seja percebida de modo diferente.

Amélia, Eduardo e Paola defendem que a participação no movimento de ocupação provocou maior capacidade de fala. O campo relacional da ocupação trouxe mudanças no drama subjetivo hegemônico desses(as) estudantes, que não se submetem à vergonha ou ao medo, mas tomam para si o poder de fala. Foram incentivados(as) a falar, precisavam falar, sentiram que o que tinham a dizer era relevante e podia gerar transformações. É pouco provável tal desenvolvimento numa sala de aula convencional onde as relações são predominantemente passivas diante do professor, por isso, o processo de luta produziu subjetividades mais corajosas e confiantes. Lewin (2005) demonstra como relações democráticas e participativas exigem formação por parte dos envolvidos. É necessário desenvolver a agência dos sujeitos nas relações concretas nas quais estão imersos. Negri e Hardt (2016) afirmam que não há uma natureza humana democrática, mas se faz necessária a produção de subjetividades que sejam democráticas e democratizantes, superando a figura subjetiva do representado.

1.6 Produção de subjetividades democráticas e democratizantes

De acordo com os depoimentos colhidos “mesmo que a gente não consiga nada nessa ocupação, a gente já conseguiu. A gente conseguiu fazer os servidores debater sobre isso, que eles não estavam debatendo. Conseguimos que os alunos debatessem, inclusive o pessoal da noite.” (Marcela). Segundo outra aluna: “O que eu achei mais positivo foi a reação. A reação a tudo assim, de questionar mesmo. Porque antes não se tinha essa postura assim.” (Carolina).

Ao se referir a “não consiga nada”, Marcela aborda o objetivo principal da ocupação: o combate à PEC 241. No entanto, apesar de não ter alcançado tais reivindicações, o processo de mobilização e ocupação proporcionou a realização de debates entre os(as) servidores(as), debates e a participação de os(as) alunos(as) antes desmobilizados(as). A ponto de Carolina destacar como o aspecto mais positivo da ocupação a mudança de postura dos(as) estudantes. Segundo a qual, após o movimento, os(as) jovens tornaram-se mais questionadores(as), mais críticos(as), mais ativos(as), em suma, tornaram-se sujeitos da história. A partir das entrevistas, observa-se que a ocupação foi responsável por produzir subjetividades mais democráticas e democratizantes. Foram cunhados sujeitos mais aptos a serem ativos na luta por direitos individuais e coletivos, com respeito às diferenças e na defesa e expansão da própria democracia seja em âmbito estatal ou cotidiano.

Considerações Finais

Similar a outras ocupações (CAMPOS; MEDEIRO; RIBEIRO, 2016; COSTA; GROPPPO, 2018), os(as) entrevistados(as) relatam que o movimento os(as) transformou. Tais transformações incidiram sobre aspectos cognitivos, simbólicos, emocionais e afetivos, ou seja, sobre a totalidade da subjetividade modificando-a quanti ou qualitativamente. As mudanças subjetivas se efetuam atreladas dialeticamente a mudanças no campo relacional dos(as) jovens, mas tais mudanças não determinam umas às outras.

Os ambientes das ocupações e as relações ali constituídas se demonstraram fundamentais para a produção de aprendizado, desenvolvimento, potência de agir e práxis política. Esses espaços e tempos com suas dinâmicas relacionais concretas promovem as condições e possibilidades de tudo isso. Sob essa premissa, as ocupações podem ser consideradas como instrumentos psicossociais (ROSA; SANDOVAL, 2021) que favoreceram a emergência de determinadas formas de organização subjetiva sobre outras, assim como de relações dialeticamente vinculadas a tais formas. Cada estudante vivenciou de maneira singular o ambiente da ocupação, mas todos(as) os(as) entrevistados(as) ocupantes relataram mudanças significativas na subjetividade e conduta orientadas para a potencialização da práxis política. As ocupações foram as forjas para as subjetividades mais potentes, conscientes e ativas. Dramas subjetivos hegemonicamente mais democráticos e democratizantes foram criados no calor do movimento, foram realizados processos de democratização psicossocial.

Encerra-se com um trecho da carta de desocupação dos(as) estudantes do IF Catanduva.

Enfrentamos pressões externas, internas, cansaço devido a inúmeras noites sem dormir pensando em extremas responsabilidades que adquirimos aqui, mas também foram dias de alegria que serviram para nos transformar para o resto de nossas vidas¹.

¹ Transcrição literal do documento *Vitória do Movimento Estudantil*.

Referências

- CAMPOS, Antônia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.
- COSTA, Adriana F.; GROPPPO, Luís. A. (Orgs.) *Movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira, 2005.
- JASPER, James M. Emotions and Social Movements: Twenty Years of Theory and Research. *Annual Review of Sociology*, v. 37, n.1, p. 285-303, 2011.
- LEWIN, Kurt. *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: Mulino, 2005.
- MINAYO, Maria C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MORGAN, David. *Focus group as qualitative research*. London: Sage Publications, 1997.
- NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. *Declaração: isto não é um manifesto*. São Paulo: n-1 Edições, 2016.
- NETTO, João. P. Introdução ao método da teoria social. In: *Serviço social: Direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF: CFEES/ABEPSS, 2009.
- ROSA, Leandro A. *Ocupações estudantis: Um estudo psicopolítico sobre movimentos paulistas de 2015 e 2016*. (Tese de doutorado). Repositório institucional da PUC, 2019.
- ROSA, Leandro A.; SANDOVAL, Salvador A. M. Participação política e potência de agir: a produção de saúde ético-política em ocupações estudantis paulistas. *Psicologia USP*, [S. l.], v. 33, 2022. DOI: 10.1590/0103-6564e190139. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/202708>. Acesso em: 15 out. 2022.
- ROSA, Leandro A.; SANDOVAL, Salvador A. M. Campo de potência: pistas para a produção de uma arma conceitual. *Psicologia & Sociedade [online]*, v. 33, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2021v33236043>. Acesso em: 15 out. 2022.
- SANDOVAL, Salvador A. M. Algumas Reflexões sobre Cidadania e Formação de Consciência Política no Brasil. In: SPINK, Mary J. (Org.). *A Cidadania em construção, uma Reflexão Transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SILVA, Conceição F. S.; CASTRO, Lucia R. O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a ação política a partir da juventude. *Análise Social*, v. 44, n. 193, p.793-823, 2009.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, v. 21, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, Lev S. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex, N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. v. 3. Madrid: Visor, 1997.