

Experiências, emoções e memória de jovens: ocupações secundaristas no Ceará em 2016

Experiences, emotions and memory of young people: student occupations in Ceará, Brazil, 2016

Luís Antonio Groppo¹
Universidade Federal de Alfenas
luis.groppo@unifal-mg.edu.br

Flávia Alves de Sousa²
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
viasousa75@gmail.com

Resumo: Tendo como tema as ocupações por estudantes de escolas do ensino médio estadual no Ceará, Brasil, em 2016, são interpretadas as emoções recontadas via memória, por sete jovens que concederam entrevistas semiestruturadas em 2020. Com base na sociologia das emoções e sua aplicação no estudo dos movimentos sociais, ao lado das concepções de memória e experiência de Benjamin, são interpretados os sentidos das emoções rememoradas pelas pessoas entrevistadas. Entre os principais resultados, a latência do movimento alimentada pela indignação, a construção de um sentimento de coletividade em meio à assunção de si como quem é capaz, mas também em meio ao conflito com potenciais apoiadores e antagonistas, e, enfim, a oscilação entre os sentimentos de conquista e de resignação nos dias atuais.

Palavras-chave: emoções; memória; movimento estudantil

Abstract: Having as theme the occupations by students of state high schools in Ceará, Brazil, in 2016, emotions are recounted via memory, by seven young people who gave semi-structured interviews in 2020. Based on the sociology of emotions and their

¹ Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais, Brasil.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil.

application in the study of social movements, alongside Benjamin's conceptions of memory and experience, the senses of emotions recalled by the interviewed people are interpreted. Among the main results, the latency of the movement fueled by indignation, the construction of a sense of collective amid the assumption of oneself as someone who is capable, but also in the midst of conflict with potential supporters and antagonists, and, finally, the oscillation between the feelings of conquest and resignation nowadays.

Keywords: emotions; memory; student movement

Introdução

Tendo como tema as ocupações por estudantes de escolas do ensino médio estadual no Ceará, em 2016, são interpretadas as emoções recontadas via memória, quatro anos depois, por sete jovens que participaram destas ocupações. Com base na sociologia das emoções, ao lado das concepções de memória e experiência de Walter Benjamin, são interpretados os sentidos das emoções rememoradas.

Esse artigo pode contribuir com o campo de estudos sobre movimentos sociais, juventude e educação, ao tratar do trabalho dos afetos no processo de formação política, já que busca interpretar as emoções vividas por adolescentes do Ensino Médio durante a ação coletiva de ocupação de suas escolas no Ceará entre abril e agosto de 2016. O texto busca interpretar o trabalho dos afetos na assunção individual e coletiva, por estudantes, da luta pelo direito à educação.

Esta interpretação recolhe as emoções recriadas pelo trabalho da memória, as quais indicam sentidos das experiências de quem ocupou sua escola. As memórias ainda trazem a potência das emoções criadas pelo movimento. As emoções do passado – sobre 2016 – recontadas em 2020, também falam muito dos sentidos destas experiências no presente. Nos permitem inventariar novas disposições para a ação política mas também os limites de um contexto de acirramento ideológico e retrocessos na democracia e nos direitos sociais, quando o governador reeleito – o adversário de 2016 – aparece como um aliado confiável ou necessário, ainda que isso seja via resignação por estudantes independentes.

Metodologia

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com jovens que participaram das ocupações no Ceará em 2016. Elas se basearam em roteiro desenvolvido pela pesquisa “Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: fomação e auto-formação das e dos ocupas”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e que também tem sido aplicado em outros estados do país.

Para o recrutamento das pessoas entrevistadas, foram usados contatos acadêmicos e políticos da equipe de pesquisa. Foram feitas 7 entrevistas ao longo de 2020, de forma remota, por causa da pandemia da Covid-19, fazendo uso do Google Meet. Elas tiveram a duração média de 1 hora e foram transcritas pela equipe de

pesquisa. Conforme dados do Quadro 1, 6 pessoas ocuparam escolas em Fortaleza (capital) e 1 pessoa em Juazeiro do Norte (interior).

Quadro 1: Pessoas que ocuparam escolas no Ceará em 2016 entrevistadas

Pseudônimo	Descrição	Município	Atuação na ocupação
Bernardo	Homem, 21 anos, pardo, gay, Renda Familiar (RF) de 2 Salários Mínimos (SM)	Juazeiro do Norte	Atuante em grêmio estudantil desde o Ensino Fundamental. Militava na União da Juventude Socialista (UJS), na qual continua.
Dinho	Homem, 20 anos, branco, bissexual, RF de 3 SM.	Fortaleza	Ajudou a organizaras primeiras ocupações, quando fazia parte do Kizomba (pertencente à Juventude do Partido dos Trabalhadores [PT]). Expulso da escola que ocupou, fundou grêmio em sua nova escola.
Flávia	Mulher, 21 anos, branca, bissexual, RF de 1 SM.	Fortaleza	Vice-presidente do grêmio, que organizou a ocupação. Atuou mais na comissão de alimentação.
Giovana	Mulher, 19 anos, negra, bissexual, RF de 2 SM.	Fortaleza	Atuou na Comissão de Comunicação e na integração com outras ocupações.
Isadora	Mulher, 19 anos,	Fortaleza	Atraída pela mobilização, participou da organização desde o seu início. Atuou mais na comissão de limpeza.
Luciano	Homem, 20 anos.	Fortaleza	Presidente do Grêmio, que organizou a ocupação. Era do Kizomba, em que continua.
Osvaldo	Homem, 20 anos, negro, RF de 1 SM.	Fortaleza	Participou da ocupação de 3 escolas. Militante da UJS. Atuava na União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), da qual se tornou diretor.

Fonte: Pesquisa.

As entrevistas contribuem, ao lado da pesquisa bibliográfica, para a breve síntese da história da ação coletiva feita adiante, mas, principalmente, para a análise e discussão sobre as emoções no movimento das ocupações. Na perspectiva de Jasper (2011), partindo do suposto de que há uma ligação efetiva entre cognição e emoção, os mesmos materiais/fontes que são tradicionalmente usados para a análise de aspectos cognitivos podem ser usados para análise das emoções. Ainda assim, uma questão do roteiro das entrevistas perguntava explicitamente sobre as emoções: o que era considerado como mais gratificante e mais frustrante na experiência da ocupação da escola. Mas todas as questões são suscetíveis de análise, já que as emoções transpassam de modo marcante as entrevistas em seu todo. Assim, a análise procura identificar as emoções presentes nos relatos das entrevistas.

Experiência, memória e emoções

Os relatos sobre as emoções durante as ocupações no Ceará são fruto de um trabalho da memória, quatro anos depois das vivências da ação coletiva. As emoções descritas, explícitas ou implícitas, nesse sentido, têm tom bastante autorreflexivo. Entretanto, têm grande intensidade, indicando que a participação no movimento foram experiências no sentido assumido por Walter Benjamin (2017): as memórias das ocupações são constituidoras de significados sempre novos e potentes, a cada nova revisita; essas memórias revelam que estas experiências ainda dotam os sujeitos de sentidos e orientações para suas trajetórias pessoais; e, enfim, são recursos disponíveis para se formularem novas ações coletivas. (LÖWY, 2005).

Medeiros (2017) identifica entre as motivações de secundaristas que ocuparam escolas em São Paulo, em 2015, os sentimentos de desrespeito e indignação e a consciência da injustiça. Diante de projetos de teor neoliberal na educação e diante da indiferença de governantes em relação às opiniões de estudantes e docentes, foram despertadas emoções morais, em destaque, a indignação. As emoções morais têm grande relevância social, ao conectar “a pessoa com a estrutura social e a cultura mediante a autoconsciência”. (ARIZA, 2016, p. 18). Não à toa, são muito importantes para despertar o protesto.

A indignação tem sido descrita em diversos trabalhos recentes, como o que trata do movimento estudantil #YoSoy132 no México (VIDRIO, 2016), indicando o forte componente reativo desse e de outros movimentos dos anos 2010. São reações em relação à crise da representação política, à crise econômica e às supostas soluções de cariz neoliberal (GERBAUDO, 2017): “a indignação seria a emoção que sentimos quando se violam as exigências gerais em casos específicos”. (VIDRIO, 2016, p. 410).

Mas também são de grande relevo as emoções criadas durante a ação coletiva, em suas diferentes fases: “[...] é possível distinguir emoções que conduzem à participação em um movimento e outras que derivam da atividade nesse”. (VIDRIO, 2016, p. 427). No #YoSoy132, tanto quanto no movimento das ocupações secundaristas no Brasil, relatam-se emoções como euforia, diante da efetividade da manifestação e da construção de um “nós” coletivo, mas também o medo, diante da ameaça e da repressão, ambos sentidos de forma tanto individual quanto coletiva – gerando uma “comunidade emocional”. (VIDRIO, 2016, p. 430). Reguillo (2017) também trata do #YoSoy132, ao lado do Ocupe Wall Street e dos Indignados da Espanha. Encontramos nas ocupações secundaristas algo destes movimentos: a produção de uma “zona de intensificação afetiva”. (REGUILLO, 2017, p. 77).

A tipologia das emoções para o estudo dos movimentos sociais, criada por Jasper (2011), é um interessante ponto de partida para a análise das emoções durante as ocupações secundaristas no Ceará. Ela é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2: Tipologia A das emoções (tipos de emoções)

a) pulsões ou impulsos (como luxúria, fome, vícios, dor e exaustão)

b) emoções reflexas (como raiva, medo, alegria e choque)

c) estados de ânimo (sentimentos que perduram em dado contexto)

d) lealdades ou orientações afetivas (sentimentos relativamente estáveis em relação a pessoas e objetos, como amor, ódio, confiança, desconfiança, respeito e desprezo)

e) emoções morais (sentimentos de aprovação ou desaprovação com base em instituições ou princípios morais, como vergonha, culpa, orgulho, indignação, fúria e compaixão).

Fonte: Jasper (2011, 2016), Sallas e Meucci (2021)

A forma como Meucci e Sallas (2021) fizeram uso da tipologia de Jasper é o grande iluminador teórico-metodológico do presente artigo. Elas trataram das emoções nas ocupações estudantis no Paraná, ocorridas no 2º semestre de 2016. Identificam de antemão que, em geral, quando se pede à e ao estudante para definir em uma palavra o que foi a ocupação, isso é expresso na forma de uma emoção ou sentimento. Mesmo quando esse sentimento é negativo (ao envolver, por exemplo, medo e sofrimento), o seu sentido é tratado como positivo (como experiência, impacto pessoal ou aprendizado), daí inclusive o título do artigo das autoras: “Foi o melhor medo que eu senti”.

A análise destaca também o elemento tempo, afetando a narrativa sobre as emoções. Meucci e Sallas (2021) analisaram tanto relatos colhidos em grupos de discussão ainda em 2016, quanto entrevistas feitas em 2019. Os grupos de 2016 destacam a intensidade da experiência e seu impacto formativo, não sem autorreflexão; as entrevistas em 2019 destacam mais o elemento da frustração que as de 2016 e elas são ainda mais autorreflexivas que as de 2016 – ou seja, o trabalho da memória é mais atuante nas entrevistas.

Estudos sobre jovens que participaram das ocupações vêm indicando que esta frustração tende a se transformar em melancolia, estado de espírito que Oliveira (2015) já havia identificado como parte da constituição das identidades juvenis contemporâneas. Tais estudos retratam uma contradição entre o amadurecimento pessoal – via trajetória na educação superior e/ou ingresso no mundo do trabalho – e a frustração política – diante de um cenário cada vez mais regressivo e/ou perante pessoas do círculo familiar e comunitário com posição ético-política oposta, em um contexto de acirramento ideológico. (SOFIATI et al., 2021).

Como visto, o tempo é medida importante para analisar as emoções trazidas pela memória de participantes de uma ação coletiva. Por isso, ao fazer a análise das emoções registradas nas entrevistas, fizemos uso de mais uma tipologia das emoções. Ela se inspira nas indicações feitas por Vidrio (2016) e é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3: Tipologia B das emoções (relação com o tempo)

- | |
|--|
| a) Memórias da Educação Básica e Ensino Médio |
| b) Emoções que geram ou ajudam a gerar o protesto |
| b) Emoções criadas pelo e/ou durante o protesto |
| c) Emoções criadas com o fim do protesto e/ou após |
| e) Emoções na atualidade |

Fonte: Vidrio (2016) e Pesquisa.

As ocupações

Em abril de 2016, estudantes do Ensino Médio no Ceará resolveram adotar a tática que se mostrara bem-sucedida em movimentos anteriores, especialmente em São Paulo (2015), Goiás e Mato Grosso (dezembro de 2015 e janeiro de 2016): as ocupações de escolas públicas de Educação Básica. Afinal, as pautas eram semelhantes, ou seja, contra a direção dada pela política estadual de educação, as quais foram se somando demandas gerais e específicas relativas à estrutura das escolas e ao ensino. No Ceará, o movimento teve início de modo quase que simultâneo à greve de docentes da rede estadual de educação básica.

As ocupações estudantis no Ceará, entre 28 de abril e meados de agosto de 2016, completam o primeiro ciclo de ocupações secundaristas no Brasil. Foram ocupações de caráter estadual, com pautas de reação a políticas estaduais de educação, mas que foram se retroalimentando e demonstrando que havia certo padrão na condução dessas políticas em todo o país, inclusive em governos alinhados ao dito campo democrático popular, como no Ceará (cujo governador era do PT). A adoção ainda mais generalizada e aprofundada de uma direção neoliberal da política nacional, agora em âmbito federal, a partir da posse definitiva de Michel Temer na presidência, acarretaria a segunda onda de ocupações, entre outubro e dezembro de 2016, inicialmente contra a Medida Provisória de Reforma do Ensino Médio, a MP 746.

O governo de Camilo Santana (PT) ganhara fama pelo alto desempenho da educação básica no Ceará dentro da Região Nordeste, mas anunciou no final de 2015 medidas de austeridade que impactaram diretamente as escolas e a docência estadual. (HOLANDA, 2019). O adiamento da data-base de reajuste salarial de profissionais da educação estadual foi a gota d'água em prol da decisão de greve docente, iniciada em 25 de abril de 2016.

Com o lema “o professor é meu amigo, mexeu com ele mexeu comigo” (apud REDES, 2019), estudantes do ensino médio decidem ocupar suas escolas: as três primeiras em 28 de abril, duas na capital e uma no interior (em Juazeiro do Norte).

A greve dos professores foi fundamental para dar o pontapé no movimento de ocupação, porque sem a greve dos professores a gente não teria conseguido, não teria força para ocupar. Os professores surfaram na nossa vibe e a gente surfou na vibe deles. (Dinho, entrevista).

As ocupações ajudaram a explicitar os graves problemas na estrutura das escolas que os dados apreçados pelo governo não revelavam. Também explicitaram a merenda insuficiente e de má qualidade. Número importante de emoções trazidas por quem entrevistamos trazem a indignação diante de prédios deteriorados e da merenda ruim.

A pauta geral do movimento secundarista incluiu também “a democratização da gestão escolar e a inclusão de temáticas de gênero e o combate à discriminação nos currículos”. (CARLOS et al., 2018, p. 10). Mas cada escola ocupada criou seu próprio rol de demandas, todas legitimadas pela dinâmica de um movimento, o estudantil, que superaria em muito o movimento docente em tamanho e duração. Segundo Holanda (2019), 68 escolas foram ocupadas no Ceará – cerca de 9,5% do total das 709: 56 escolas da capital e 12 do interior. (REDES, 2018).

Com o apoio da Defensoria Pública, o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA Ceará e estudantes elaboraram uma proposta de Termo de Ajustamento de Conduta – TAC, com 25 cláusulas. (CARLOS et al., 2018, p. 11). Era a “TAC dos sonhos”, que chegou a ser negociada com o governo, mas nunca assinada. (HOLANDA, 2019). A TAC efetivamente assinada foi acordada entre governo, Defensoria e Ministério Público, com dez cláusulas que apenas em parte atendiam demandas estudantis, uma “caricatura” da TAC construída por estudantes e o CEDECA Ceará.

Integrantes da Secretaria de Educação (SEDUC) já vinham negociando diretamente com estudantes, de escola em escola, suas demandas específicas, ao mesmo tempo que solicitaram que direções de escolas fizessem listas com nomes de estudantes que as ocupavam. Com a greve docente encerrada com algumas conquistas, mas de forma polêmica, em 9 de agosto de 2016, apenas 4 escolas se mantiveram ocupadas. (HOLANDA, 2019). A assinatura da TAC, em 30 de agosto, marca o fim da ação coletiva estudantil.

Os relatos nas entrevistas destacam que, ao longo do tempo, o governo estadual veio por atender diversas demandas do movimento, inclusive as reformas. A satisfação é mais frequente em militantes de juventudes partidárias do campo popular – UJS e Kizomba. Mas ela também aparece – como sentimento de “conquista” – em quase todos os relatos. Paradoxalmente, tendo em vista a perseguição pós-ocupação, praticamente todas as pessoas entrevistadas vieram por votar pela reeleição do governador, com certa satisfação – militantes do campo popular – ou com resignação – as demais.

Eu acho que maioria das pautas foram atendidas, a questão da merenda escolar, a questão da climatização das salas de aulas. (Dinho, entrevista).

Foi o Camilo Santana, que é o atual governador do estado do Ceará. Apesar dele ter sido falho em algumas coisas, em outras ele ajudou a gente. Entre os governadores, ele era a melhor opção... Eu preferi votar nele. (Flávia, entrevista).

Os relatos de repressão durante as ocupações e de movimentos por desocupação são relativamente poucos, principalmente em comparação com outros estados. Mas o governo partiria para o revide com o fim do movimento. Assinadas pelo próprio secretário da SEDUC, foram encaminhadas 25 notícias crime, por meio

das quais se intimaram 320 estudantes a comparecer a delegacias para prestar depoimento por supostos danos ao patrimônio público. (CARLOS et al., 2018).

Apesar de absurdas, as notícias crime conseguiram criminalizar o movimento e provocar um terrível constrangimento às e aos secundas. (CARLOS et al., 2018). Após mobilização da Defensoria e do CEDECA Ceará, a denúncia foi considerada improcedente pela Justiça. Apesar da decisão pelo arquivamento, os processos envolvendo dez estudantes com 18 anos ou mais foram remetidos para delegacias comuns e convertidos em inquéritos policiais. Em 2017, alguns destes estudantes receberam notificações.

A atitude da SEDUC estimulou ou referendou retaliações e discriminações nas escolas contra estudantes que participaram das ocupações, quando as aulas foram retomadas. Dinho, além de ter sido perseguido e expulso de sua escola, relata, sobre a escola ocupada, que “ficou conhecida como a ocupação dos anarquistas”, que “todos os ditos ‘anarquistas’ foram expulsos, foi uma caça às bruxas mesmo”.

Emoções e ação coletiva

Reflexões sobre os resultados da pesquisa têm nos alertado sobre a importância das emoções no movimento das ocupações estudantis. Por exemplo, temos verificado a importância da gestão e controle das emoções coletivas e individuais no interior das ocupações, algo feito tanto pelas comissões quanto por ocupas que foram exercendo “de fato”, posições de liderança. Estas lideranças informais foram muito importantes por suas demonstrações de afeto e consolo em momentos de dificuldades, perante a exaustão, as ameaças e agressões. Ou seja, contou para esta posição de referência não apenas o exercício da orientação política e tática, mas também o exercício dos afetos e da gestão das emoções. E foram justamente as meninas, mais que os meninos, que tenderam a ser estas referências ou lideranças. Em alguns casos, como vimos no Rio Grande do Sul, elas chegaram a ser chamadas de “mães”, a despeito do feminismo secundarista que marcou o movimento – a imagem da “mãe”, no senso comum, associa cuidado e afeto à figura da mulher. (MEDAETS et al., 2019).

Outros dispositivos importantes para catalisar e gerenciar as emoções foram os mesmos usados para a organização política das ocupações: as comissões e as assembleias. As assembleias tiveram tanto caráter legitimador – precedendo a ocupação, ou acontecendo logo em seu início – quanto decisório, o que é explicitado pela bibliografia. Entretanto, também tiveram papel de catalisador das emoções: juntando sentimentos difusos e latentes de indignação, revolta e desejo de reconhecimento a uma pauta de defesa de direitos e a adesão a uma coletividade insurgente. As comissões foram importantes para a organização do dia a dia das ocupações, buscando garantir a proteção (comissão de segurança), o diálogo (comunicação), a sobrevivência (alimentação) e o cuidado (limpeza). Contudo, foram igualmente importantes para canalizar pulsões e emoções reflexas – como raiva, medo, frustração, amizade e solidariedade – e mobilizar, ao lado das assembleias, lealdades afetivas e emoções morais – novamente, em torno da validade das pautas e na formação de uma “zona de intensificação afetiva”.

relativas ao momento mais intenso: a ação coletiva em ebulição, o protesto constituído e a luta pela pauta e por sua própria sobrevivência.

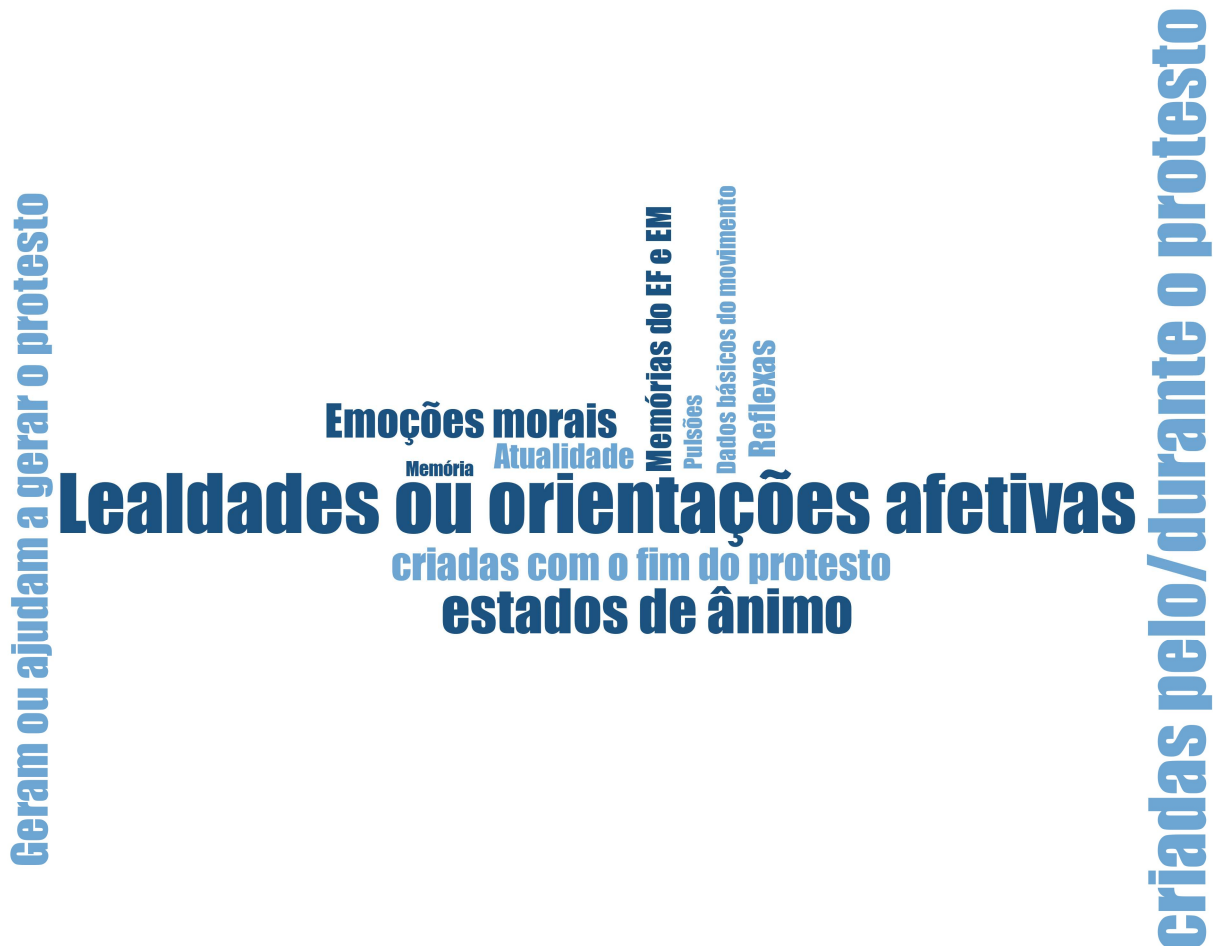


Figura 2: Nuvem de palavras referente à frequência dos códigos relativos às emoções nas entrevistas.

Fonte: Pesquisa

Emoções em movimento: construção e conflito

Por conta do espaço, destacaremos a análise do momento em que foram mais fecundas as emoções: durante o próprio movimento. Entretanto, isso não significa que os demais momentos não tenham sido importantes e merecerão comentários que sintetizam os resultados sobre eles – inclusive quando apareceram com menos frequência, ou seja, as memórias escolares (42 segmentos codificados) e o momento atual (41 segmentos). Ao lado da latência (emoções que ajudam a criar o protesto, 73 segmentos) e das emoções

criadas com o fim do protesto (60 segmentos), são momentos que também ajudam a entender a dinâmica das emoções e seus possíveis impactos formativos.

Todas essas fases trazem os diferentes tipos de emoções. Todas elas são importantes para compreender a experiência e o impacto formativo em adolescentes da participação em uma ação coletiva, ainda que tenha se destacado, como visto, as lealdades ou orientações afetivas. O segundo tipo mais frequente são os estados de ânimo (94 segmentos, mais frequente durante o protesto, ou seja, 38 segmentos). O terceiro tipo são as emoções morais (67 segmentos, essas mais frequentes na latência, com 28 segmentos). O quarto tipo são as emoções reflexas (46 segmentos, 12 deles durante o protesto). Enfim, as pulsões (23 segmentos, 12 deles criados durante o protesto).

As memórias do Ensino Fundamental e Médio tendem a ressignificar emoções reflexas vividas: entre prazeres – como as amizades e a atuação de parte da docência – e sofrimentos – como ser alvo de preconceitos, problemas estruturais da escola e merenda ruim. Por meio desta ressignificação, estas e outras emoções são relidas como motivação para aderir ou fazer o movimento das ocupações. Desse modo, elas se tornam também parte das emoções que ajudam a criar o protesto, quando são marcantes as emoções morais, em especial as que confluem para a indignação, no cotejo entre o direito à educação de qualidade e a precariedade estrutural das escolas, a merenda de má qualidade e as condições de trabalho da docência. Referenda-se a importância concedida às emoções morais para a latência dos protestos, em destaque a indignação. (ARIZA, 2016, VIDRIO, 2016).

131 segmentos foram codificados com emoções geradas pelo ou durante o movimento, com 168 codificações. As emoções morais foram minoritárias – apenas 10 codificações, a menor presença absoluta e relativa entre os diferentes momentos relatados. Já as lealdades ou orientações afetivas foram as proeminentes, com 78 codificações, seguidas pelos estados de ânimo (38), emoções reflexas (28) e pulsões ou impulsos (12).

Começamos pelas pulsões. Todas elas são negativas: tratam de cansaço, estafa e, principalmente, presentes em 5 das 7 entrevistas, as dificuldades com a alimentação. Se já havia a queixa referente à merenda antes do movimento – o que, inclusive, foi uma de suas pautas –, a dificuldade em garantir alimentação boa e frequente atravessa as ocupações no Ceará; na verdade, é uma tônica em parte relevante das escolas ocupadas no país em 2015 e 2016. Ainda que algumas ocupações quase se encerraram por esse motivo, vigorou no Ceará e em todo país uma persistência teimosa, com a criativa busca por soluções: pedidos de doação para organizações apoiadoras, para docentes ou na vizinhança; pedágios, festas juninas e doações entre escolas ocupadas.

Alimentação foi o mais difícil, a gente pedia ajuda para várias pessoas da comunidade, aos pais dos alunos que estavam lá, para algumas [F] escolas. A gente ia nas escolas. A gente, quando conseguia uma ajuda de uma caixa grande de alimento, tipo, de muito macarrão, a gente ligava para outra escola, tipo, pra escola aqui perto, lá tinha muitos ocupantes, ligava para eles irem buscar um pouco, e eles agiam do mesmo jeito. (Giovana, entrevista).

O esforço para solucionar o problema da alimentação nos leva às emoções reflexas, na forma de reações às cada vez mais frequentes adversidades. As entrevistas chegam a relatar emoções reflexas de outras pessoas, que não as entrevistadas: da mãe e a avó de Bernardo (estranhamento), da mãe de Dinho (transtornada com uma atitude da coordenadora da escola), dos meninos durante debate sobre o machismo na escola de Dinho (perplexidade) e das escolas ocupadas nas periferias, diante da ameaça de invasão por traficantes (medo): “Conflito também, quando as escolas foram começando a desocupar, principalmente, das escolas de periferia, conflito com traficantes da região, conflito com professores, e os alunos não pararam de ocupar, foram indo pra outras escolas que ainda permaneciam ocupadas”. (Dinho, entrevista)

Mas as emoções reflexas foram vividas em sua grande parte pela própria pessoa entrevistada, de modo individual ou compartilhado coletivamente. A grande maioria das emoções reflexas, tal qual os impulsos, são negativas: dificuldades (para divulgação das ações, com a alimentação, com falta de local para banho), frustrações (pouca gente na ocupação ou oposição de docentes), medo, susto, preocupação e tensão (com ameaças de invasões policiais e de opositores, algumas cumpridas, pelas bombas e pedras jogadas na escola, por ameaças da direção chamar a polícia e pela pressão pela desocupação), asco diante das calúnias da mídia local, choque diante do anúncio da desocupação da primeira escola ocupada e constrangimento diante do silêncio da assembleia sindical docente perante uma questão das e dos estudantes (“caso consigam o aumento salarial, continuarão apoiando o movimento discente?” [Isadora, entrevista]). Entre os sentimentos positivos, o prazer (por ter ficado na ocupação do primeiro ao último dia, por ter conseguido dialogar com a direção, por ter aberto a escola para estudantes pobres usarem os computadores para se inscrever no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) e a admiração:

A gente tinha pessoas negras. E gays também. Como também bi, sapatão... Tinha tudo lá na ocupação. Tinha trans... Então, não tinha cabimento ter um pensamento oposto num local extremamente alternativo. Não tinha. Então, a gente, primeiro de tudo exigiu respeito, pra depois a gente começar a conversar sobre. A desconstruir pensamentos. E foi... Lindo. Foram pessoas que foram se moldando, de acordo com a ocupação, e até eu mesma. (Flávia, entrevista).

Chegamos ao tipo de emoções que foi mais frequente no tempo em que as próprias emoções mais floresceram – as lealdades ou orientações afetivas: aquelas que relacionam a pessoa a um coletivo. Aqui foram importantes tanto a ligação afetiva com a coletividade que se formou entre as e os ocupas, como as alianças com pessoas e organizações apoiadoras, ainda que, por vezes, tenha havido tensão dentro da comunidade afetiva e, principalmente, tensão em relação a quem apoiou, quis apoiar ou dizia querer apoiar o movimento – gestão escolar, movimento grevista docente, entidades estudantis, juventudes partidárias, partidos, sindicatos, organizações da sociedade civil, defensoria pública e outros. Finalmente, as tensões e conflitos com antagonistas, inclusive de quem se desejava conquistar o apoio – membros da comunidade escolar, da vizinhança e a opinião pública; outros, dos quais se esperava a negociação ou o conflito – como o governo e as forças policiais. Construção e conflitualidade expressam os polos das orientações afetivas, marcantes nos relatos sobre o andar e o desandar das ocupações estudantis, não apenas no Ceará, mas em todo o país em 2015 e 2016.

Os relatos nos revelam a constituição, em cada escola, de uma “zona de intensificação afetiva” (REGUILLO, 2017). Essas zonas de intensificação afetiva, em parte, funcionaram como “zonas libertadas”, segundo Boaventura de Sousa Santos (2019), ou seja, comunidades que se baseiam no consenso e na participação de todas e todos que as integram. As zonas libertadas são comunidades com “natureza performativa, prefigurativa e educativa”. (SANTOS, 2019, p. 57).

A categoria de zonas libertadas parece pertinente para entender o conjunto das ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016, incluindo o Ceará. As ocupações parecem zonas libertadas em esboço, incompletas e provisórias em comparação com os exemplos de Santos (2019), mas, ainda assim, são potentes e marcantes nas biografias das e dos ocupas e na própria história das lutas sociais no Brasil. Primeiro, as ocupações viveram sob a “lógica da confrontação”: em atrito com autoridades do governo estadual, por vezes também com a gestão da escola e com o corpo docente e discente, ou mesmo com a comunidade local. Segundo, cada ocupação viveu sob a “lógica da existência paralela”, em especial pela importância dada à autonomia das e dos estudantes para administrar o espaço escolar, propor oficinas e fazer deliberações políticas. Finalmente, as ocupações foram “processos de autoeducação” (SANTOS, 2019, p. 57): pelas práticas formativas planejadas e vividas, pelo esboço de uma “outra escola” e pelo próprio caráter educativo da participação política.

Os relatos apresentam dualidades interessantes: entre construções coletivas e divergências internas; entre a busca de legitimidade e as dificuldades de diálogo; entre a conquista de apoio da comunidade escolar e local e os conflitos. Muitas vezes, os relatos registram momentos mais positivos no início, quando se consegue organizar a ocupação, se afora certa legitimação diante da comunidade escolar e local e se estabelecem boas relações com organizações apoiadoras; e momentos mais negativos ao final, quando o longo movimento leva a desgastes internos e à perda de apoio e diálogo.

Entre os relatos de emoções referentes à construção coletiva, encontramos: aprendizados relativos à política, ao respeito às diferenças, ao cuidado com o espaço da escola e ao compartilhamento. Há também: a responsabilização das e dos estudantes para manter a ocupação; a gratificação por participar de um movimento de impacto no estado e em todo o país, que defendeu a escola e trouxe conquistas para ela; a ampliação das relações, seja com pessoas da própria escola que não faziam parte de seu círculo de amizades, seja com outras ocupações, via relações solidárias e apoio mútuo. O relato de Lucas é uma boa síntese dessas emoções:

E eu achava muito massa ver como que muito daqueles estudantes, que não conseguiam, dentro do período normal de aula, se manifestar, dentro da ocupação conseguiam fazer, conseguiam discutir, conseguiam colocar seu pensamento, conseguiam falar o que achavam sobre algumas coisas, o que concordavam, o que não concordavam. [...] É, conseguimos fazer com que as pessoas se sentissem bem dentro da ocupação. Eu acho que o fundamental da ocupação foi, em boa parte dos espaços, as pessoas não se sentirem desconfortáveis, que quem estivesse naquela ocupação estaria confortável para debater, colocar seu pensamento. Tinha muito também o cuidado que a gente tinha que ter com espaço, acho que a gente amadureceu muito de compreender que tudo aquilo que está dentro da escola foi conquistado por nós, são conquistas nossas, que a gente deve valorizar aquilo que a gente tem e sempre lutar por mais. Conseguir fazer com que se tenha uma educação pública,

gratuita, de qualidade e emancipatória, que realmente a gente consiga ter um espaço que a gente se sintam bem, fazer com que a escola seja um espaço que a gente se sintam bem. E que ela não seja nossa segunda casa só na teoria, mas também na prática, que a gente se sintam bem dentro da escola. (Lucas, entrevista).

O relato de Flávia enfatiza ainda mais a transformação pessoal exigida por outra postura em relação ao espaço escolar e à manutenção da organização coletiva, enquanto o de Dinho destaca a importância das atividades formativas nessa transformação:

Não só pra mim, mas pra muitas pessoas, esse processo foi muito importante, principalmente ao conhecimento. Porque lá na ocupação a gente passava por situações em que a gente via o nosso limite. Por exemplo, tinha gente que chegava em casa, ia dormir, ia jogar futebol, ia fazer suas coisas... E lá, lá na ocupação tinha regras. A gente falava: “Olha, tá aqui, é pra ajudar. Vocês não estão aqui em hotel, não. Não tem mãe, não tem pai pra limpar. Então... Se as suas coisas estão aqui, cuide delas, guarde-as. Limpe o espaço...”. Então, trouxe essa responsabilidade... pra algumas pessoas. Outras pessoas também tiveram muitas descobertas. Conheço pessoas que eram muito indecisas em relação à sexualidade, ao posicionamento político. (Flávia, entrevista).

A gente tinha muita oficina, nossa! Era top, tinha oficina de latim [...], tinha oficina de jardinagem, de teatro. Qual era o objetivo da oficina?! Mostrar que a escola poderia ser mais do que aulas de português, matemática, estudar para o ENEM pra não ser ninguém na vida. A escola poderia ser um espaço de emancipação mesmo, então a gente queria passar essa visão: “Olha, vocês estão vendo? É isso que a gente quer pra nossa escola, entendeu?”. Então, assim, era um ambiente tão saudável, tão agradável assim, tudo fluindo, tudo tão bem. (Dinho, entrevista).

Outras emoções relativas à construção de lealdades se referem à busca e conquista de apoio e legitimidade. Os relatos tratam da busca de legitimação do movimento em relação à comunidade local ou à opinião pública mais ampla, inclusive por meio das atividades formativas – como as que Dinho relatou acima –, que eram importantes não apenas para a construção do coletivo, mas para demonstrar que a ocupação não era “bagunça”. Como em tantos outros estados, a divulgação dessas oficinas pelas redes sociais da Internet também buscava legitimar o movimento e certificar o seu caráter de seriedade. Com isso, foram conquistados muitos apoios importantes: de parte do corpo docente, de juventudes partidárias, de outras escolas ocupadas, do movimento grevista docente e, às vezes, do conjunto da comunidade escolar e da comunidade local. Em seu relato, a seguir, Luciano traz essa dualidade, no que se refere ao esforço de auferir legitimidade e apoio da comunidade local, nos encaminhando para a apresentação das emoções que revelam mais frustrações do que conquistas na busca de lealdades:

A maior dificuldade que eu acho que a gente teve foi de fazer com que as pessoas, que a comunidade ao redor, compreendessem o real objetivo da ocupação. A gente conseguiu fazer uma roda de conversa com alguns pais, acho que cerca de 50 pais foram para esse espaço [...]. A priori eu vi um tensionamento muito grande com os pais, por conta que, para os pais, por causa da gente ocupar, os filhos deles não estavam conseguindo estudar. Mas não era exatamente só por conta das ocupações, os professores também estavam de greve, então era um combo o que estava

acontecendo. Mas também tiveram muitos pais que inclusive chegaram para ajudar, teve mães que chegavam, ajudavam a fazer a alimentação. (Luciano, entrevista).

Os relatos registram frustrações diante das dificuldades de estender a solidariedade entre as ocupações para escolas mais distantes, ou devido à empatia por uma ocupação que sofreu a invasão de ladrões. A seguir, decepções com a desocupação da primeira escola que havia iniciado o movimento no Ceará ou a insensibilidade da greve docente para com as pautas específicas das ocupações. Houve, enfim, divergências internas relevantes naquelas temporárias zonas libertadas que foram as ocupações. O próprio relato de Flávia, acima, demonstrou que a construção da ocupação foi um processo de negociações, tensões e aprendizados entre as e os ocupas. Luciano destaca as divergências oriundas das posições políticas assumidas pelas e pelos ocupas, quando trata de ocupas de tendências “anarquistas” e independentes que, por vezes adotavam posições “radicais”, do ponto de vista de militantes das entidades estudantis e juventudes partidárias.

Assim como em outros movimentos de ocupação em 2015 e 2016, no Ceará também as orientações políticas se cindiram entre o “campo popular” e o “campo autonomista”. (MEDEIROS et al., 2019). Entretanto, temos avaliado que grande parte das e dos ocupas não eram militantes de juventudes partidárias, nem ativistas de coletivos autonomistas, mas, sim, sobretudo “independentes”. A tendência era de uma relação mais pragmática das e dos independentes com organizações e coletivos. O relato de Giovana indica o olhar sobre as divergências entre os campos políticos do ponto de vista de uma independente:

Teve alguns movimentos que eles iam para visitar, sabe? Só que nas ocupações, acho que na maioria das escolas, os estudantes queriam muito ser independentes. Então, eles meio que não deixavam partido entrar. Tanto que quando a gente entrou na escola, as outras escolas falavam para a gente não se filiar a partido, não se filiar a movimento estudantil e tal. [...]. O pessoal que estava lá na ocupação [...], justamente por outras escolas terem falado sobre, não gostava dessa ideia de se filiar a partido ou algo do tipo. Mas lá na nossa escola não teve ajuda deles, foi mesmo só a gente da nossa escola e de outras escolas. Os próprios estudantes se intitulavam de independentes, era assim que falavam no tempo da ocupação. (Giovana).

As divergências, tensões e conflitos de maior seriedade, entretanto, tiveram relação com parte do corpo docente, da comunidade escolar, da comunidade local e da opinião pública. Aparecem na forma de falta de apoio, de dificuldades e na forma de conflitos: “com o governo, mas não tanto” (Osvaldo), com a comunidade escolar e a comunidade local, com a gestão da escola e a própria família.

A gente tinha às vezes alguns ataques... A comunidade, as pessoas em volta não aceitavam muito, sabe? Eles tinham muito preconceito e tal. E assim tinha muita fofoca de que as ocupações eram só para usar drogas e tudo mais. Só que não era realidade de todas as escolas, nem da nossa, principalmente porque muitas das meninas que participavam da ocupação – não era o meu caso – elas eram religiosas. Mesmo assim, teve muito conflito com a comunidade. (Giovana, entrevista).

As emoções morais criadas ao longo do protesto aparecem na forma da indignação diante das demonstrações de intolerância nas redes sociais; também levaram à formulação de pautas mais elaboradas, presentes no primeiro TAC; mas aparecem principalmente na forma de conquistas, como as oficinas durante

as ocupações, assim como debates, que contribuíram para a tolerância com as diferenças e a desconstrução de preconceitos.

Após as ocupações, há um misto de emoções reflexas, lealdades e emoções morais, em torno do sentimento de conquista – como da reforma da escola – e resignação e até melancolia – diante da necessidade de reeleger o governador, da regressão política nacional e dos impactos da pandemia. Há também inúmeros relatos sobre a gratificação de poder se transformar pessoalmente, por influência da experiência das ocupações. Esse dado referenda o que Jasper (2016) afirma sobre o poder dos deslocamentos emocionais criados pelos movimentos sociais, capazes de produzir relevantes transformações pessoais e coletivas. No caso do movimento aqui analisado, por meio da adoção ou clarificação de valores políticos (progressistas e solidários) e morais (o respeito à diferença), bem como por projetos educacionais e profissionais em que está implicado o sentido coletivo e solidário.

Considerações finais

O artigo buscou trazer contribuições para o estudo dos movimentos sociais, mais especificamente sobre os movimentos estudantis, principalmente aquele que, injustamente, tendem a ser tratados em segundo plano, o movimento secundarista. O artigo tratou do trabalho dos afetos na participação e na formação política de adolescentes, elencando e analisando as emoções vividas e lembradas por pessoas que eram, durante o movimento das ocupações no Ceará em 2016, adolescentes e estudantes do Ensino Médio.

São, portanto, emoções registradas pela memória: há de se considerar esquecimentos, silenciamentos, enganos, seleções e diferentes ênfases. Por outro lado, há de se considerar que estas emoções ressignificadas pela memória, relatadas por jovens entre 19 e 21 anos sobre a participação em um movimento quando tinham entre 16 e 18 anos, podem revelar o que foi retido como o mais importante no processo de formação política e nas trajetórias individuais destas pessoas. A memória das emoções traz os indícios do processo formativo vivido por estas pessoas, tanto nas ocupações quanto no que fizeram e o que fazem com essa experiência: nos seus engajamentos e desengajamentos políticos; nas suas trajetórias escolares; na relação com sua família; e nas expectativas e desilusões com o tempo presente.

O movimento no Ceará, assim como em outros estados, teve de criar formas de organização então inéditas – a ocupação da escola, com suas assembleias, comissões, oficinas, comunicação com a sociedade civil e organizações apoiadoras. Organização que dependia da manutenção de uma forte solidariedade entre as e os ocupas, daí o valor da autonomia. Por isso, as emoções relativas às lealdades e orientações afetivas foram mais fortes e frequentes nesta fase recordada por quem entrevistamos. Temos assim marcantes relatos sobre o empenho de construção da coletividade, da rede de apoio e das táticas de legitimação diante da sociedade e comunidade local. O cultivo e a catálise de orientações afetivas tornam-se fundamentais nesse processo, fazendo de cada ocupação uma “comunidade emocional” (VIDRIO, 2016) ou uma “zona de intensificação afetiva”. (REGUILLO, 2017). Por outro lado, tão importantes quanto estes relatos sobre a construção emocional do movimento, são os relatos sobre os conflitos e as dificuldades de aceitação do movimento, revelando que cada ocupação também teve de se portar como uma zona rebelde, no sentido de

ser capaz de resistir aos esforços de adversários por sua deslegitimação, assim como ameaças, agressões e retaliações das estruturas de poder. (SANTOS, 2019).

Foram muitas as emoções relatadas. Elas atravessam as entrevistas em praticamente todos os seus momentos, principalmente a partir do momento em que a ocupação está prestes a começar. Tal fato não nos espantou, tendo em vista que a dimensão emotiva é marcante desde nossos primeiros contatos com o tema, e já tinha sido melhor sistematizada em recente artigo sobre as ocupações no Paraná. (MEUCCI e SALLAS, 2021).

Não devemos concluir apressadamente, por outro lado, que se trataria de mais um suposto exemplo da forma “afetivamente orientada” vivida por seres em processo de “desenvolvimento”, as e os adolescentes. É que diversas análises, incluindo as de nossa própria pesquisa, têm demonstrado os diversos processos de natureza cognitiva vividos e criados por tais adolescentes. Os sentidos retidos pelas memórias de quem entrevistamos são de vetor ora positivo, ora negativo, em geral, marcados pela dualidade. Por isso, exigiram delas e deles um importante trabalho da racionalidade, por meio de justificativas, análises, comparações e ressignificações. Isto ajuda a comprovar que adolescentes não devem ser vistas e vistos como pessoas em situação de “inferioridade”. Ao contrário, demonstram ser sujeitos sociais e políticos plenos, mas vivendo sua condição de forma específica, diferente da forma de atuação de outras categorias etárias – porque outra é sua relação com o tempo e espaço sociais. (MELUCCI, 1997).

Os movimentos sociais, incluindo o movimento estudantil secundarista, se revelam capazes de contestar elementos injustos da ordem social, de interromper novas formas de opressão e de erosão de direitos sociais e de revelar que, ao fim das contas, toda pessoa é um sujeito político com o igual poder de falar e agir. (RANCIÈRE, 1996). E o fazem congregando elementos cognitivos e afetivos, racionalidade e emoções. Inclusive as e os adolescentes, em um protesto que ainda hoje nos encanta por sua capacidade de autonomia e altivez.

Referências

- ARIZA, Marina. Introducción. La sociología de las emociones como plataforma para la investigación social. In: Marina Ariza (org.). **Emociones, afectos y sociología: diálogos desde la investigación social y la interdisciplina**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 2016, p. 7-36.
- BENJAMIN, W. **O anjo da História**. Porto: Porto Editora, 2017.
- CARLOS, Caio A. F.; SOUSA, Edivânia M.; BRAZ, Marina A. **Ocupações das escolas públicas no Grande Bom Jardim**. Educação, participação e liberdade de expressão na Primavera Secundarista de 2016. Fortaleza: Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa, 2018.
- GERBAUDO, Paolo. **The mask and the flag**. Populism, citizenism and global protest. New York: Oxford University Press, 2017.
- HOLANDA, Francisco U. X. Tirando o paletó e a máscara do príncipe: ocupações de escolas no Ceará. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (Org.) **Ocupar e resistir**. Movimento de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019, p. 149-171.

- JASPER, James. Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, v. 4, n. 10, p. 46-66, 2012.
- JASPER, James J. **Protesto**: uma introdução aos movimentos sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- LÖWY, M. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses “sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MEDAETS, Chantal; MÉZIÉ, Nadège; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. “Todo desconstruídinho”: jovens líderes do movimento estudantil Ocupa Tudo RS. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 3, p. 143-159, 2019. <https://doi.org/10.17058/rea.v27i3.13592>.
- MEDEIROS, Jonas. Desrespeito, indignação ou injustiça: o que motivou os secundaristas paulistas a ocuparem suas escolas? In: **Anais do 18º Congresso Brasileiro de Sociologia**, Brasília, julho de 2017, disponível em <http://www.adaltech.com.br/anais/sociologia2017/resumos/PDF-eposter-trab-aceito-0897-1.pdf>, acesso em 29 maio 2021.
- MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. Introdução. In: _____. (Orgs.) **Ocupar e resistir. Movimento de ocupações de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34, 2019, p.19-36.
- MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Revista Brasileira de Educação. n. 5 e 6, p. 5-14, 1997.
- MEUCCI, Simone; SALLAS, Ana L. F.. “O melhor medo da minha vida” - emoções nas ocupações estudantis. **Linhas Críticas**, v. 27, e36528, 2021 <https://doi.org/10.26512/lc27202136528>
- OLIVEIRA, S. M. de. **A melancolia na constituição político-identitária da juventude**. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015, 203 f. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6210>. Acesso em 27 maio 2021.
- Rancière, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Editora 34, 1996.
- REDES, Bárbara L. **Os processos comunicacionais nas ocupações das escolas estaduais públicas nas redes sociais da Internet, no Ceará em 2016**. Dissertação (mestrado em Comunicação Social), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019, 165 f. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/41034>, acesso em 10 mar. 2021.
- REGUILLO, Rossana. **Paisajes insurrectos**: jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio. Moelmo: Nuevos Emprendimientos Editoriales, 2017.
- SANTOS, Boaventura S. **O fim do império cognitivo**. A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SOFIATI, Flávio Munhoz; MARQUES, José E.; Ferreira, João R. Ocupações secundaristas em Goiânia: formação e experiências políticas das/os jovens. **Linhas Críticas**, v. 27. e36308. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.36308>
- VIDRIO, Silvia Gutiérrez. El papel de las emociones en la conformación y consolidación de las redes y movimientos sociales. In: ARIZA, Marina (org.). **Emociones, afectos y sociología**: diálogos desde la investigación social y la interdisciplina. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 2016, p. 399-440.

Submetido: 06/09/2021

Aceito: 10/01/2022