



Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em
Arte e Cultura Visual

Da fumaça à combustão: AS IMAGENS DOS MOVIMENTOS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (2016)

Bianca Rezende Carolina
Goiânia, 2025

PPGACV

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ARTE E CULTURA VISUAL

FAV

FACULDADE DE
ARTES VISUAIS



UFG

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

BIANCA REZENDE CAROLINA

DA FUMAÇA À COMBUSTÃO:

As imagens dos movimentos em defesa da educação no Brasil (2016)

Goiânia

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem resarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[x] Dissertação [] Tese [] Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Bianca Rezende Carolina

3. Título do trabalho

"DA FUMAÇÀ À COMBUSTÃO: As imagens dos movimentos em defesa da educação no Brasil (2016)".

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Lilian Ucker Perotto, Professora do Magistério Superior**, em 25/09/2025, às 08:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Bianca Rezende Carolina, Discente**, em 21/10/2025, às 13:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?
acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5621174** e o código CRC **16D489D9**.

PPGACV

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ARTE E CULTURA VISUAL

FAV

FACULDADE DE
ARTES VISUAIS



UFG
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DA FUMAÇÀ À COMBUSTÃO:

As imagens dos movimentos em defesa da educação no Brasil (2016)

BIANCA REZENDE CAROLINA

Trabalho final de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRA EM ARTE E CULTURA VISUAL.

Área de Concentração: Artes, Cultura e Visualidades.

Linha de Pesquisa: Educação, Arte e Cultura Visual.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Lilian Ucker Perotto.

Goiânia

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carolina, Bianca Rezende

DA FUMAÇA À COMBUSTÃO: [manuscrito] : As imagens dos movimentos em defesa da educação no Brasil (2016) / Bianca Rezende
Carolina. - 2025.

145 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lilian Ucker Perotto.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte
e Cultura Visual, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, tabelas.

1. Imagem-comburente; Formação;; 2. Semiótica Social; Novo
Regime Fiscal . 3. Educação; Reforma do Ensino Médio;; 4. Levantes;
5. Cultura Visual.. I. Perotto, Lilian Ucker, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 26/2025 da sessão de Defesa de **Dissertação** de Bianca Rezende Carolina, que confere o título de **Mestre(a)** em Arte e Cultura Visual, na área de concentração em Artes, Cultura e Visualidades.

Aos quinze de agosto de dois mil e vinte e cinco, a partir das quatorze horas e trinta minutos, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de **Dissertação** intitulada "DA FUMACA À COMBUSTÃO: As imagens dos movimentos em defesa da educação no Brasil (2016)". Os trabalhos foram instalados pelo(a)s seguintes membros(as), Prof.^a Dr^a Lilian Ucker Perotto (PPGACV/FAV/UFG) - Orientadora; Prof.^a Dr^a Carla Luzia de Abreu (PPGACV/FAV/UFG) - membra interna; Prof.^a Dr^a Maria Emilia Sardelich - (UFPB) - membra externa. Durante a arguição os(as) membros(as) da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca destaca a contribuição teórica-metodológica da pesquisa que derivou no conceito imagem-comburente. Além disso, indica a publicação de artigos. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação tendo sido o candidato(a) **aprovado** pelos seus(as) membros(as). Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Lilian Ucker Perotto, Presidente(a) da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos(as) Membros(as) da Banca Examinadora, aos dia 15 de agosto de 2025.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lilian Ucker Perotto, Professora do Magistério Superior**, em 15/08/2025, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Luzia De Abreu, Professora do Magistério Superior**, em 15/08/2025, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Emilia Sardelich, Usuário Externo**, em 10/09/2025, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5566686** e o código CRC **3D125AC0**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

DA FUMAÇA À COMBUSTÃO:

As imagens dos movimentos em defesa da educação no Brasil (2016)

BIANCA REZENDE CAROLINA

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lilian Ucker Perotto (Presidente)

Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. Maria Emilia Sardelich
(UFPB)

Membro externo

Profa. Dra. Carla Luzia de Abreu
(FAV/UFG)

Membro interno

Profa. Dra. Miriam Fábia Alves (FE/
UFG)
Suplente externo

Profa. Dra. Leda Maria de Barros
Guimarães
(FAV/UFG)
Suplente interno



1. FUMAÇA

- 1.1. Apontamentos metodológicos (p. 18)
- 1.2. Entre questões teóricas e entraves epistemológicos (p. 27)
- 1.3. O movimento estudantil e a formação política (p. 35)

2. CALOR

- 2.1. Panorama dos Levantes em Defesa da Educação (2016) (p. 52)
- 2.2. O conjunto de práticas em defesa da educação como Levantes (p. 52)

3. COMBUSTÍVEL

- 3.1. O Inventário de Imagens dos Levantes (p. 73)
- 3.2. Suporte A (p. 77)
- 3.3. Suporte B (p. 86)
- 3.4. Suporte C (p. 94)
- 3.5. Suporte D (p. 103)
- 3.6. Suporte E (p. 108)

4. COMBURENTE

- 4.1. Imagem-dispositivo (p. 120)
- 4.2. Imagem- experiência (p. 125)
- 4.3. Imagem-dialetizadora (p. 128)
- 4.4. Imagem-discurso (p. 132)
- 4.5. Imagem-comburente (p. 135)

5. Combustão

RESUMO

Esta pesquisa investiga as potencialidades formativas que emergem das imagens dos Movimentos em Defesa da Educação no Brasil (2016), especialmente frente à Medida Provisória nº 746 (Reforma do Ensino Médio) e à Proposta de Emenda Constitucional nº 246 / 55 (Novo Regime Fiscal). Tais movimentos estão costurados com o conceito de Levantes (Butler, 2017). Para a investigação, utiliza-se das metodologias da Cartografia e Semiótica Social na construção dos caminhos da pesquisa e análise das imagens, respectivamente, organizando as imagens num inventário reflexivo. O trabalho propõe o conceito de “imagem-comburente” para designar as imagens que operam enquanto instâncias formativas, capazes de deslocar, tensionar e transformar os sujeitos a partir de sua dimensão simbólica, política e sensível. Os resultados indicam que tais imagens transcendem a mera representação visual, configurando-se como dispositivos formadores de subjetividades e saberes no contexto da cultura visual e da educação.

Palavras-chave: Imagem-comburente; Formação; Cultura Visual; Reforma do Ensino Médio; Novo Regime Fiscal; Levantes; Educação; Semiótica Social.

ABSTRACT

This research investigates the formative potentialities that emerge from the images of the Movements in Defense of Education in Brazil (2016), particularly in response to Provisional Measure No. 746 (High School Reform) and Constitutional Amendment Proposal No. 246/55 (New Fiscal Regime). These movements are interwoven with the concept of *Uprisings* (Butler, 2017). For the investigation, the methodologies of Cartography and Social Semiotics are employed to guide the research process and analyze the images, respectively, organizing them into a reflective inventory. The study proposes the concept of the *combustive image* to refer to images that act as formative instances, capable of displacing, straining, and transforming subjects through their symbolic, political, and affective dimensions. The findings indicate that such images transcend mere visual representation, functioning as devices that shape subjectivities and knowledge within the context of visual culture and education.

Keywords: Combustive Image; Formation; Visual Culture; High School Reform; New Fiscal Regime; Uprisings; Education; Social Semiotics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
UFF – Universidade Federal Fluminense
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFSULMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
IFAL – Instituto Federal de Alagoas
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia
IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IF Baiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
IFMA – Instituto Federal do Maranhão
URCA – Universidade Regional do Cariri
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UPE – Universidade de Pernambuco

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UEPA – Universidade do Estado do Pará

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

UFT – Universidade Federal do Tocantins

IFTO – Instituto Federal do Tocantins

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

IFPR – Instituto Federal do Paraná

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

IFC – Instituto Federal Catarinense

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

UFCSPA – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

IFB – Instituto Federal de Brasília

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

IFG – Instituto Federal de Goiás

IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

MP – Medida Provisória

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Uso do sinalizador em movimentação em Brasília, 2016.....	21
Figura 2 – Assembleia estudantil: o palco das discussões e deliberações frente aos problemas colocados para a Educação naquele período. Faculdade de História (UFG), 26/10/2016.....	34
Figura 3 – Recorte de fotografia que registra cartazes na parede da Faculdade de Artes Visuais, 2016.....	43
Figura 4 – Registro digitalizado de caderno de anotações, feito durante uma atividade que participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em 2016.....	44
Figura 5 – Recorte de registro de uma assembleia da ocupação da Faculdade de Artes Visuais, 2016.....	45
Figura 6 — Recorte da página referente à MP 746/2016, com a tabela gráfica de votação popular online.....	55
Figura 7 – Ocupação das ruas pelos estudantes, em Santiago, Chile (2006).....	67
Figura 8 – Estudantes secundaristas bloqueiam avenida em São Paulo (2016).....	67
Figura 9 – Protesto contra a PEC 55, em Fortaleza (2016).....	69
Figura 10 – Limpeza de unidade ocupada na Universidade Federal de São Paulo (2016).....	70
Figura 11 – Diagrama conceitual do Combustível.....	80
Figura 12 – Detalhe da fotografia analisada acima (Brasília, 2016).....	84
Figura 13 – Estudantes na fachada do Colégio Estadual do Paraná, durante a sua ocupação.....	91
Figura 14 – Mapa visual dos estados brasileiros com escolas ocupadas em 2016.....	96
Figura 15 – Polícia retira estudantes em ocupação estudantil contra a PEC 55/241, em São Paulo, Brasil.....	99
Figura 16 – Recorte de fotografia da fachada da Escola Estadual Silvio Xavier Antunes, ocupada contra a PEC 55, em São Paulo, 2016.....	101
Figura 17 — Suporte C, combustível formativo-discursivo da pesquisa.....	123
Figura 18 — Suporte B.....	128
Figura 19 — Suporte D.....	130
Figura 20 — Suporte A.....	134
Figura 21 — Fluxograma conceitual.....	137
Figura 22 — Organização visual do termo imagem-comburente.....	140
Figura 23 — Mapa mental sobre a imagem-comburente.....	142
Figura 24 — Suporte E.....	143

Às e aos estudantes que se dedicam a transformar o mundo.

Ao Guilherme.

AGRADECIMENTOS

Ao meu irmão, Murilo, com quem partilho das jornadas mais primárias desta existência, o meu parceiro deste grande processo formativo chamado vida. Nas trocas de lampejos, inquietações e curiosidades sobre as experiências, meu irmão me inspira, e me dá motivos para continuar a crescer e amadurecer.

Aos meus pais, João Fernando e Marilda, por todo apoio e dedicação. Ao meu pai, pelo incansável comprometimento com a minha formação, desde os níveis institucionais aos existencialistas. À minha mãe, pela árdua responsabilidade sobre o meu cuidado, sempre atenta aos detalhes e firme com questões que importam.

À minha orientadora, Dr^a Lilian Ucker Perotto, pela paciência, comprometimento, envolvimento e sensibilidade às minhas questões durante este período. Esta dissertação e eu, pudemos amadurecer a partir de suas orientações. Com você pude elaborar sobre questões da pesquisa, da vida, do futuro, e por isso sou grata. Ainda ressalto o comprometimento às questões educacionais. Todo respeito à sua história.

Ao Gustavo, meu amor, o presente que a vida me deu neste ano, por toda a escuta, o apoio e o carinho na reta final deste trabalho.

Às amigas desta vida, Maria Angélica, Maria Clara, Ana Elisa, Ana Flávia, Gabriela, Manuela, Letícia, Helena, e tantas outras que me escutaram e de alguma forma me apoiaram durante a trajetória do mestrado.

À Mavi Turíbio, meu grande encontro nesta jornada formativa do mestrado, por quem tenho profundo carinho e admiração. Agradeço por todo apoio e trocas que iluminaram o meu caminho.

Aos(as) professores(as) do PPGACV, Prof. Edgar Franco, Prof^a. Carla de Abreu, Prof^a. Manoela dos Anjos, Prof. Thiago Sant'Anna, Prof. Flavio Gomes, Prof. Lilian Ucker, com os quais tive o privilégio de experientiar suas aulas. Cada um(a), ao seu modo particular, me possibilitou um novo aprendizado, e para mim, é nesta particularidade única de cada professor(a) em que se faz o que há de mais sublime na educação. Palavras não são suficientes para expressar o quanto eu sou grata pelos ensinamentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, pela bolsa que possibilitou realizar este mestrado.

Ao meu kwoon, Lai Kung Fu Goiânia, ao sifu Marcelo Gabriel, simo Mari Sousa e colegas da arte marcial, pela

possibilidade e acompanhamento no exercício do autodesenvolvimento, na busca do equilíbrio entre corpo e mente.

Às minhas antepassadas rurais, negadas ao lugar da intelectualidade e obrigadas ao lugar do cuidado. Se hoje posso realizar um mestrado, é também graças ao esforço delas.



1. *Fumaça*

A partir dos processos químico-físicos de combustão ou vaporização, obtém-se a *fumaça*, e, ao longo da história, nós, humanos, em pontos temporais e geográficos distintos, temos lançado-a ao vento. A fumaça pode ser consequência de uma finalidade com o fogo, denotando, por vezes, algum perigo a nós¹, como nas extensas queimadas de pastagens (Jacques, 2003), abrigadas nas regiões agropecuárias no interior de Goiás, por exemplo. Sua presença nos céus também pode conter uma finalidade em si mesma na função de comunicação, como nos códigos pré-estabelecidos do Sistema de Defesa Militar da Grande Muralha, durante a Dinastia Ming (1368–1644) na China, onde a fumaça advertia a invasão de inimigos na fronteira (Du *et al.*, 2021).

Entre tantas fumaças, as que interessam a esta pesquisa são as produzidas no contexto das manifestações: estas que, entre si, diferem-se em densidade, cor e origem, e que ainda comunicam sobre dois lados — o de quem se levanta sobre algo, e o de quem reprime um levante. O início deste trabalho toma corpo, tal como a fumaça produzida pelo primeiro lado, com o propósito de sinalizar uma presença, uma

reivindicação, ao dizer sobre os caminhos percorridos na investigação sobre os movimentos em defesa da educação de 2016 e suas imagens, na atenção às suas origens contextuais e subjetivas, bem como suas trajetórias teóricas e metodológicas.

Figura 1 – Uso do sinalizador em movimentação em Brasília, 2016



Fonte: Antifa Goiânia

¹ O termo “nós”, nesse contexto, corresponde a um todo, composto horizontalmente por humanos e ecossistemas (Krenak, 2018).

Para iniciar as sinalizações, venho traçar que o objeto de estudo desta pesquisa está nas *imagens dos movimentos em defesa da educação* (2016), selecionadas com o objetivo de investigar sobre os *desdobramentos formativos permitidos por essas imagens*. Para tanto, eis a pergunta-problema: **De que modo as imagens dos movimentos em defesa da educação em 2016 elaboram caminhos formativos e produzem conhecimento?** Este é o questionamento sobre o qual a pesquisa se debruça, sem pretensão do alcance da sua resposta certa, fixa e imutável. Na verdade, o que se espera por meio desta pergunta são perguntas outras. E são elas que dão a possibilidade não só da construção deste conhecimento como também do seu movimento.

Já que, no contexto de toda esta escrita, tem-se como guia uma pergunta, é natural que ela seja permeada por outras em seu decorrer. Por isso, este texto carrega perguntas de naturezas distintas, originárias de lugares também distintos: algumas são de minha autoria; outras são perguntas colhidas durante o percurso das aulas do mestrado — identificadas em nome da disciplina, data e professor(a); e, por último, questionamentos colhidos de outros textos, sempre referenciadas. Na medida em que a pesquisa é perguntada, o seu desenrolar acontece. Portanto, o método de escrita adotado aqui é o da pergunta.

Como caminho poético, adoto um percurso comparativo, ilustrado nos elementos necessários para que ocorra uma *combustão*, sendo eles: 1) o **calor**, como a energia inicial que dá a possibilidade deste processo, representado nos levantes em defesa da educação (2016), nos quais se localiza o contexto fundamental para a análise de imagens; 2) **combustível**, suporte físico em que acontece a combustão, aqui ilustrado nas imagens dos levantes referidos, como materialidade da pesquisa; 3) **comburente**, o agente que fornece a condição necessária para que ocorra uma combustão, papel desempenhado pelo oxigênio neste processo, representado neste escrito num levantamento reflexivo sobre a capacidade formativa destas imagens; 4) **combustão**, o estágio final do condensamento de todos os elementos anteriores, materializadas na conclusão das reflexões formativas aqui traçadas.

A **fumaça**, que sinaliza uma presença, é nome deste capítulo que carrega as informações acerca da pergunta-problema, do objeto de pesquisa, dos objetivos, das bases metodológicas e das questões teóricas e epistemológicas, organizadas em: a) introdução, b) subcapítulo 2.1., c) subcapítulo 2.2. e d) subcapítulo 2.3. Na introdução do capítulo, discorro sobre as perguntas,

peças fundamentais deste estudo, e também sobre a pergunta primária: “Quais os potenciais formativos das imagens dos movimentos em defesa da educação, em 2016?”, feita sem pretensão de resposta fechada. No primeiro subcapítulo, estão presentes as abordagens metodológicas escolhidas, situadas na Cartografia e na Semiótica Social; e, em seguida, no segundo subcapítulo, discorro sobre as questões teóricas e os entraves epistemológicos que esta pesquisa carrega, tendo em vista os diálogos que ela se propõe a construir.

O capítulo de nome **calor** é adotado aqui pelo contato suscitado nos movimentos em defesa da educação (Brasil, 2016), e, através deste, venho reunir as contextualizações dos movimentos políticos de alguns setores acerca da educação brasileira no ano de 2016, sistematizados em introdução, e, também, dois subcapítulos. Está, em sua introdução, a justificativa de seu título, concentrada no caráter de energia inicial que os levantes têm para este estudo; no primeiro subcapítulo, traço um breve panorama sobre os movimentos aqui estudados, suscitados em recorte ao Projeto de Emenda Constitucional 55 e à Medida Provisória 746/16, desenhadas aqui pelos nomes de Novo Regime Fiscal e Reforma do Ensino Médio, respectivamente. No segundo e último subcapítulo, costuro o conjunto de práticas em defesa da educação com o termo **levantes**, em J. Butler (2017).

As imagens como **combustível** tomam corpo a partir do terceiro capítulo, encaradas em sua dimensão de suporte desta pesquisa. Ali, estão presentes algumas reflexões sobre as imagens com base em Alloa (2018) e também estão os critérios de escolha das imagens, bem como as imagens escolhidas, encontradas na introdução e, em seguida, o que venho chamar de Inventário de Imagens dos Levantes.

Comburente é o nome do quarto capítulo, no qual está posicionada a reflexão acerca da capacidade formativa das imagens presentes no inventário. É também o nome do capítulo responsável pelo desenho teórico acerca do conceito que crio, fruto de todo o trilhar investigativo deste trabalho, de nome *imagem-comburente*. E, por fim, **combustão** é o nome do quinto e último capítulo, que concentra o desfecho sobre as reflexões aqui desenvolvidas. Baseada nesse sistema de escrita, faço uso da pesquisa cartográfica para amparar os caminhos metodológicos que construo para esta investigação.

1.1. Apontamentos metodológicos

No artigo “Cartografia como metodologia: Uma experiência de pesquisa em Artes Visuais”, Richter e Oliveira (2017) contam sobre a cartografia como metodologia de investigação, apresentada pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), que fizeram o movimento de transpor o conceito, originário do campo da Geografia, para outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, as autoras descrevem o que a cartografia significa enquanto ciência:

Detenhamo-nos nas composições das representações cartográficas, observando suas linhas, em seus mais variados modos de apresentação: retas, curvilíneas, cruzadas, transpassadas, traçadas. Com essa imagem de mapas, em mente, podemos iniciar o movimento de compreensão da metodologia Cartográfica. (Richter; Oliveira, 2017, p. 29)

Partindo desta ideia, as pesquisadoras relacionam a cartografia na ciência — que trabalha com os territórios e suas representações — com a metodologia cartográfica — que incorpora o trânsito entre os territórios distintos dos saberes, em que acontecem os encontros *entre* eles. Esse movimento sugere o acontecimento da pesquisa “no que se vivencia entre o pesquisador e o território de pesquisa” (Richter; Oliveira, 2017, p. 30).

Por meio dessa elaboração, a cartografia se apresenta como um reduto promissor para os desenhos metodológicos entre os campos da Educação, Arte e Cultura Visual, linha de pesquisa que abarca esta investigação, dentro do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, principalmente no que diz respeito às articulações dos saberes dos Movimentos Sociais, das Questões Educacionais e dos Estudos Visuais.

Um segundo ponto interessante na cartografia é o da sua autodeterminação investigativa. Isso significa que confeccionar a investigação cartográfica implica na criação dos próprios caminhos metodológicos, que façam sentido para o ato de trabalhar no território da pesquisa e suas representações, sendo estes os movimentos em defesa da educação de 2016 e as imagens geradas a partir destes eventos, respectivamente. Efetivamente, a construção metodológica desta pesquisa é traçada pelos seguintes caminhos: 1) desenho contextual e bibliográfico dos levantes em defesa da educação (2016); 2) a investigação das imagens como

elementos de formação, a partir de uma análise Semiótica Social das imagens; 3) a reflexão crítico-formativa sobre as imagens da pesquisa; 4) a conclusão reflexiva e crítica sobre os caminhos aqui traçados.

O terceiro ponto que devo ressaltar da metodologia, a partir de Richter e Oliveira (2017), é o lugar que eu, enquanto pesquisadora, me posicionei nesta pesquisa: no seu cerne. **As imagens dos movimentos sociais aqui reflexionados fazem parte do arcabouço memorial da minha participação neste contexto.** Durante o ano de 2016, acompanhei os Movimentos em Defesa da Educação em Goiânia e Brasília. Com isso situado, a metodologia me contempla como pesquisadora na atribuição que o cartógrafo tem de inserção no território de estudo, para que o mapa tenha a possibilidade de ser construído (Richter; Oliveira, 2017).

Está presente no livro *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* o próximo ponto da cartografia que interessa à pesquisa, em que Passos e Barros (2009) reúnem oito pistas em torno da abordagem metodológica da cartografia, organizada textualmente em rizomas, como a própria metodologia. Com atenção ao capítulo de nome “A cartografia como método de pesquisa-intervenção”, que situa sobre intervenção como caminho de investigação a partir do institucionalismo francês, há a afirmação de que o conhecimento de uma realidade acontece, dentro do escopo da Psicanálise, por meio de sua transformação. Nesse sentido, os autores Passos e Barros mencionam sobre “a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir” (Passos e Barros, 2009, p. 17), aliada ao passo de que:

a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência - o que podemos designar como plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação. (Passos; Barros, 2009. p. 17-18)

Dessa forma, tomo emprestada a ideia do plano da experiência permitida pela metodologia cartográfica, partindo do trânsito entre os saberes, imagens e as memórias acerca dos levantes em defesa da educação (2016) e implicando uma ação, ou melhor, *intervenção*, sobre os objetos estudados, dados a partir da minha intervenção subjetiva no contexto desta pesquisa. Essa intervenção configura o quarto ponto da metodologia cartográfica que interessa a este fazer investigativo.

Amparada pela cartografia, e entendendo que “a metodologia é um caminho para conhecer e não uma grade que aprisiona um mundo continuamente esquivo e complexo” (Silva, 2018, p. 64), faço mais uma escolha metodológica, desta vez para a análise das imagens, que corresponde aos estudos da Semiótica Social, abordagem que emerge dos estudos da Semiótica.

Pode parecer contraditório que uma pesquisa em Cultura Visual, preocupada com o pano de fundo dos saberes, posicione a Semiótica Social como metodologia de análise de imagens. De fato, em dimensão epistemológica, a Cultura Visual está em embate com a Semiótica, principalmente em seu recorte estruturalista. W.J.T. Mitchell (1987), em seu livro *Iconology, Image, Text, Ideology* posiciona a crítica à Semiótica na teoria dos símbolos de Nelson Goodman, a partir da discussão em torno da relação texto-imagem. No texto, Mitchell situa a Semiótica em sua esfera moderno-estruturalista e conta sobre os caminhos científicos adotados por esse campo, que acabam por desembocar numa maneira sistemática de comparação entre imagem e texto, ou, no caso das artes, pintura e poesia. Nesse sentido, ele estabelece uma crítica ao campo da Semiótica, em seu caráter de “ciência geral dos signos”, ao encontrar “dificuldades especiais quando tenta descrever a natureza das imagens e a diferença entre textos e imagens” (Mitchell, 1987, p. 53-54).

Nessa direção, trago a atenção ao embate entre a Semiótica e a Cultura Visual como códigos teóricos situados, respectivamente, nas dimensões estruturalistas e pós-estruturalistas, e seu tensionamento acontece na medida em que a primeira corrente se preocupa com o entendimento dos sistemas de subjetivação em suas estruturas, com a universalidade dos modos de ver e com o caminho científico, e a segunda se preocupa com formas distintas de captura conceitual, identificando as estruturas em seus aspectos híbridos e transmutáveis². Nesse contexto, é possível conjecturar que, na articulação dos saberes da Semiótica e Cultura Visual, existe uma fratura — a da contradição epistemológica entre os campos. Dessa forma, essa investigação assume a postura de habitar essa tensão, considerando os distanciamentos e aproximações convocados por essa articulação.

² Ver em: CASALI, Jessica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. *Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 84 - 92, 2018.

Em atenção às aproximações de ambos os campos, a Semiótica se demonstra como um campo multifacetado, portador de variações a depender de qual de suas “ondas” considera-se, como ilustra Silva (*apud* Zechetto, 2018, p. 59):

Se por um lado era importante para a semiótica inicial concentrar-se nas estruturas e manter uma análise imanente como forma de validar seus conhecimentos, a segunda onda da semiótica, identificada por alguns autores como pós-estruturalista, teve o mérito de incorporar preocupação com ‘as maneiras pelas quais se relacionam os sinais, indivíduos ou atores e redes sociais’.

Desse modo, vale lembrar que a Semiótica Social está situada na segunda onda, caracterizada por uma abordagem pós-estruturalista, que se conecta com os estudos da Cultura Visual. Mesmo assim, em meio às questões teóricas e conceituais, venho ressaltar que a escolha da Semiótica Social como metodologia tem interesse na análise das imagens amparadas pela sistematização de seus elementos, com base no estudo dos signos e seus processos de significação, considerando as aberturas permitidas pelo campo da Cultura Visual e da metodologia cartográfica. Esta pesquisa considera, também, a compreensão de que os saberes não devem ser aprisionados com base em fundamentalismos teóricos, sem perder de vista o compromisso com os Estudos Visuais.

A escolha da Semiótica Social se dá com base na revisão teórica feita por Fabiana Paulino da Silva, em sua tese intitulada *Discursos sobre a profissão docente no Brasil. A docência ensinada nas revistas Nova Escola, Pátio Educação Infantil e Carta Fundamental*, de 2018³. A pesquisadora demonstra que a Semiótica Social, embora tenha emergido dos estudos da primeira geração da Semiótica, diverge sobre o seu caráter binário e estruturalista de origem, que não leva em consideração o contexto da imagem a ser analisada, apenas seus códigos.

O que, então, é estabelecido com a Semiótica Social? Esse campo postula o início dos estudos da semiótica empregados aos textos multimodais⁴, levando em consideração todos os modos semióticos que compreendem o modo verbal (Santos; Pimenta,

³ Texto escrito em espanhol em português, o qual traduzo livremente.

⁴ A Multimodalidade, articulada à Semiótica Social, diz respeito à variedade de textos que concentram mais de um modo semiótico, estes podendo ser visuais, gestuais, sonoros, entre outros.

2014). Há três escolas da Semiótica Social: o Círculo Semiótico de Sidney, o Grupo Europeu de Análise Crítica do Discurso e a Rede Norte Americana, operantes de maneiras distintas entre si, com aproximação entre os dois primeiros após a publicação da revista *Social Semiotics*. A pesquisadora sistematiza três preocupações centradas nos três círculos:

1. Os contextos sociais são fatores determinantes e influentes na construção dos significados e são parte do objeto estudado;
2. Há um interesse demonstrado pelos sujeitos ou grupos de sujeitos sociais que produzem e reconhecem esses significados;
3. O foco é deslocado dos produtos para os processos de produção dos significados. (Silva, 2018, p. 62)

Nesse sentido, as imagens a serem analisadas aqui passam pela preocupação nos três pontos: enfatizando o estudo dos contextos dos levantes em defesa da educação (2016), na investigação da produção das imagens; da minha posição como *sujeita* que produz significados sobre as imagens, com foco na pedagogia das imagens; e na investigação da produção de sentidos, através das imagens desdobradas desta pesquisa. A luz, então, está posta, principalmente, sobre os *processos de significação*, e, nesse sentido, “as relações de poder estabelecidas na elaboração dos significados” também interessam a essa investigação, sendo uma “dimensão-chave observada nessas abordagens (semiótico-sociais)” (Silva, 2018, p. 62).

A Semiótica Social vem nortear a pesquisa num sentido desprendido das questões puramente estruturalistas quando,

Ao contrário dos ramos tradicionais, para a semiótica social, os códigos ou regras de troca de significados, não são leis imutáveis e não interessam pelo que são, **mas porque são estabelecidos por indivíduos ou grupos que têm poder para criá-los e mudá-los.** (Jewitt; Oyama; van Leeuwen *apud* Silva, 2018, p. 62, grifo nosso)

Com isso, demarco a atenção aos **porquês** e a **quem** estão implicadas as escolhas de códigos e regras de trocas de significado no processo de veiculação de imagens sobre os movimentos em defesa da educação de 2016 no Brasil. E, a partir dessa preocupação, é de onde

(...) os modelos de investigação semiótica, elaboradas para compreender os significados, incluem categorias de análise preocupadas em entender o processo pelo qual determinados discursos (e não outros) são selecionados e propagados em um contexto social. **É o interesse pela vida social dos textos que levou as semióticas sociais a buscar diálogo com outros**

campos do saber e permitir, sem maiores problemas, bricolagens metodológicas que auxiliem na compreensão da complexidade presente na vida cotidiana. (Silva, 2018, p. 63, *grifo nosso*)

Por isso, então, a escolha da Semiótica Social como metodologia de pesquisa vem amparar os caminhos de análise das **imagens** e seus **textos**, organizados em combinação com a Cartografia, na permissão do arranjo entre o *social* e a *imagem*.

Na retomada das escolas da Semiótica Social, esta pesquisa se interessa pela segunda, situada no Grupo Europeu de Análise Crítica do Discurso, tendo em vista sua ascendência construcionista, que se dá no diálogo com as *questões sociais* dentro da semiótica. Sobre os caminhos teóricos e históricos percorridos pela Semiótica Social, Silva (2018, p. 60) conta que:

No início dos anos noventa, Jay Lemke falou do desenvolvimento de uma teoria que levaria a uma mudança na maneira de como entendemos como os seres humanos criam significado e dotam coisas com significado. Além de incorporar a preocupação da semiótica formal ‘com recursos de comunicar significado’, essa síntese reuniu contribuições de ‘várias abordagens modernas’, como a linguística, sociologia crítica, fenomenologia e estudos do discurso desenvolvidos por Michel Foucault para estudar ‘como as pessoas fazem e usam sinais para construir a vida de uma comunidade’.

Jay Lemke, convocado por Silva (2018), diz sobre uma semiótica com inclinação social, que já não tem as mesmas preocupações da semiótica estrutural, como na prioridade ao olhar para as estruturas de sinais, em sobreposição a quem participa das atividades semióticas. Na verdade, a abordagem social na semiótica repele os determinismos estruturais, na atenção aos interacionismos simbólicos, em que o significado é visível a partir das relações “concertadas” de seres humanos, que se diferenciam em objetivos, motivos e pontos de vista (Vaninni *apud* Silva, 2018).

Nesse sentido, Silva (2018, p. 60) desenha sobre a perspectiva de Lemke em relação a uma semiótica de orientação social, que vem compartilhar

com a filosofia do construcionismo social a premissa de que ‘realidades são construídas’, e acrescenta que discursos que se refletem na superfície material são significados que emanam de alguém ou de alguma comunidade. Quando esse sujeito ou grupo de sujeitos deseja compartilhar esses significados, é quando fazem uso dos “recursos” de que dispõem para se comunicar.

Por isso, esta pesquisa direciona um olhar especial a Jay Lemke (2005), com foco em seu livro *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. Nesse escrito, Lemke discorre sobre a Semiótica Social como algo que reivindica que “todos os significados são criados dentro de comunidades e que a análise de significado não deve ser separada das dimensões sociais, históricas, culturais e políticas dessas comunidades” (Lemke, 2005, p. 8).

A Semiótica Social se apresenta como um campo interdisciplinar, que estuda os signos e símbolos, com base nas análises de contextos sociais e culturais específicos. Com o recorte em Lemke (2005), é possível compreender este campo como lugar que investiga os modos semióticos, em conjunto com os textos multimodais, e essa abordagem tem uma funcionalidade direcionada à análise dos significados que atribuímos às coisas, de maneira que sustentem ou desafiem as estruturas de poder que permeiam as relações sociais. Não apenas às coisas, mas em atenção aos sujeitos e suas construções, Lemke diz sobre a construção semiótica social do sujeito, segundo a qual, para que possa ser analisada,

devemos partir dos sistemas de práticas sociais de uma comunidade, ou seja, de uma noção de suas ações características. Um dos principais padrões de organização dessas práticas, ou seja, dos atos sociais, é aquele em que estão relacionados entre si como elementos constituintes de uma sequência ou estrutura de atividade maior. As relações de significado dos atos constituintes são relações funcionais: cada ato desempenha uma função em relação aos outros no contexto de toda a estrutura. Atividades sociais significativas que são reconhecidas como tais e são potencialmente e na maioria dos casos efetivamente repetidas (com variações) em muitas ocasiões definem papéis dos participantes. (Lemke, 2005, p. 72)

Para a pesquisa, interessa a atribuição da semiótica social nos sujeitos, transposta às imagens aqui analisadas. Nesse sentido, tomo emprestado o termo “corpo semiótico” (Lemke, 2005), para me referir às imagens dos levantes em defesa da educação (2016). O conceito refere-se diretamente ao corpo humano, que comprehende o corpo como portador de um significado social, quando se entende que o corpo humano é possível de ser compreendido por meio de sua dimensão simbólica, a partir das suas expressões e seus gestos, que criam significados:

Nossa comunidade nos ensina procedimentos específicos, embora frequentemente inexplicáveis, para identificar, classificar, segmentar e avaliar o **corpo semiótico**. Nós lemos corpos e, com eles, padrões de movimento, expressões faciais e gestos, hexis corporal,

postura, atitude, somatotipo, estilo vocal, etc. Nós construímos, por meio dessas práticas sociais, características de nossa comunidade e das subcomunidades às quais pertencemos, corpos semióticos socialmente significativos e seus textos. Os critérios, as categorias, os procedimentos têm pouco em comum com os do físico ou biológico. Eles constroem um tipo diferente de indivíduo encarnado. (Lemke, 2005, p. 71)

Aqui, encaro as imagens do movimento em defesa da educação (2016) como corpo semiótico. Por quê? O corpo semiótico, para Lemke, existe porque também existe o material individual, compreendido como um sistema físico ou um organismo biológico, que “deve ser construído ao longo do tempo e das mudanças que inevitavelmente ocorrem em seus constituintes” (Lemke, 2005). Ou seja, a transformação é um movimento inerente ao corpo semiótico, em dimensões tanto internas quanto externas, mas também compreendido por meio de uma ótica contínua:

Todas as características do corpo semiótico podem mudar ao longo do tempo, assim como os átomos e células do organismo material, e ainda assim nossas práticas sociais podem construir não apenas uma continuidade física e biológica, mas também uma continuidade social separada do que podemos chamar de indivíduo biográfico. (Lemke, 2005, p. 73)

O indivíduo biográfico é um termo que se refere a um tipo de abstração para uma noção cultural sobre um indivíduo (Lemke, 2005), que significa:

uma construção que preserva características do corpo semiótico inalteradas por curtos períodos de tempo para traçar a encarnação comum de papéis de participantes consecutivos (ou, em casos mais raros, simultâneos) em estruturas de atividades distintas. (Lemke, 2005, p. 73)

Para a compreensão desse termo, o autor faz uso de um exemplo sobre um garçom que, no primeiro contato (o de tomar o pedido) tem um corpo semiótico e, num segundo momento (o de receber a conta), tem outro. E, na medida em que se conhece este garçom, a partir de outros contatos, cria-se sua noção como indivíduo biográfico:

o papel de garçom ao receber a conta pode ou não ser incorporado pelo mesmo corpo semiótico que o garçom ao tomar o pedido na mesma execução de Jantar Fora. Se for, temos um indivíduo biográfico parcial definido como uma abstração das duas situações. Na verdade, acho que as pessoas frequentemente têm dúvidas sobre essa continuidade, dizendo, ‘Este cara é o mesmo

garçom que anotou nosso pedido?' A construção preliminar de um corpo semiótico pode notar apenas algumas características, muitas vezes não o suficiente inicialmente para distinguir 'indivíduos' que serão posteriormente distinguíveis. Podemos seguir o corpo semiótico deste indivíduo biográfico após o horário de fechamento para encontrá-lo incorporando papéis de participante em atividades não relacionadas ao garçom, e assim avançando mais na construção de um indivíduo biográfico. Ao longo de longos períodos de tempo, começaremos a confiar na repetição de padrões de comportamento específicos, na representação de papéis, para construir a continuidade do indivíduo biográfico mesmo através das mudanças em seu corpo semiótico. (Lemke, 2003, p. 73)

Nesse sentido, tem-se o indivíduo biográfico como algo composto pelo corpo semiótico, que se altera em relação ao tempo, espaço e funções. Voltando a atenção ao corpo semiótico, de modo efetivo, esse conceito comprehende que o corpo humano tem participação na produção dos significados, em dimensões tanto físicas quanto contextuais. Por isso, tomo esse termo emprestado para entender a imagem, tal qual o corpo semiótico, como coisa que carrega significados em suas dimensões materiais e contextuais, a depender do lugar onde está inserida e, principalmente, de quem a vê.

Ao lembrar que a Cultura Visual passa por definições como a de ser uma construção social de um campo visual e, também, de ser a construção visual de um campo social (Mitchell, 2006), é possível estreitar o enlace dos conceitos de **corpo semiótico** e **imagem**. Sendo o corpo semiótico algo com vida própria, que é possível de ser lido por meio de seus gestos e características físicas, e interpretado a partir do contexto social e cultural em que está inserido, a imagem também denota o mesmo comportamento para análise: sua compreensão aqui dá-se a partir de suas características materiais, encarnadas, e do contexto no qual é produzida, levando em conta onde foi veiculada e quais textos carrega. E, a partir desta análise, outra análise é possibilitada, tratando desta vez sobre a produção de sentidos que são permitidas pelo conjunto de elementos presentes nas imagens. Nesse sentido, demonstra-se produtiva a combinação da Semiótica Social com a Cultura Visual, permitindo o desenrolar desta pesquisa.

1.2. Entre questões teóricas e entraves epistemológicos

De antemão, é necessário situar os territórios epistemológicos e conceituais que este trabalho vem abranger, e, por isso, devo dizer a você, que faz esta leitura, sobre a combinação de quatro grandes campos que esta pesquisa se propõe a fazer, sendo estes: 1) Cultura Visual; 2) Movimentos em Defesa da Educação (Brasil, 2016); 3) Semiótica Social; 4) Educação. Quando se trata de pesquisas com concentração nos estudos da **Cultura Visual**, pode-se voltar a atenção à sua genealogia amparada nos estudos pós-modernos (ou pós-estruturalistas), como nos Estudos Feministas, na Psicanálise e nos Estudos Culturais (Alloa, 2018; Didi-Huberman, 2013; Mitchell, 1987; 2006; Berger, 2023). Em relação ao guarda-chuva teórico que ampara as reflexões sobre os **Movimentos em Defesa da Educação** (2016), devo informar a quem me lê sobre o enfoque de caráter crítico ao modelo econômico capitalista e ao modelo ideológico neoliberal, amparados pelos campos da Filosofia, Ciência Política e Políticas Educacionais (Butler, 2017; Mouffe, 2015; Silva; Scheibe, 2017; Moura; Lima Filho, 2017). A **Semiótica Social**, por sua vez, descende da conexão entre os estudos da Semiótica e as questões pós-estruturalistas (Lemke, 2005). Por último, o campo da **Educação** aqui se inscreve a partir dos traçados fenomenológicos (Larrosa, 2003; Bondía, 2015).

Embora esta pesquisa também beba da fonte dos estudos estruturalistas e pós-marxistas, como no campo da Semiótica, o seu desenho concentra-se na abordagem pós-estruturalista, por entender que os estudos da Cultura Visual é seu carro-chefe, é o que dá a possibilidade de sua elaboração. É importante pontuar que, na mesma direção de abordagem, deve-se levar em consideração a genealogia teórica, situada também no pós-estruturalismo, do termo “levantes” (Butler, 2017), com o qual enlaço as práticas dos movimentos sociais estudados nesta pesquisa (trabalho localizado no Capítulo 2, Subcapítulo 2.2. deste escrito). Conceitos como os de *política* e *político*, por exemplo, que diferem em definições a depender de sua genealogia teórica, estão contextualizados nesta escrita, em respeito aos outros campos de conhecimento que também impactam esta investigação.

Apesar de alguns desafios teóricos e epistemológicos, acredito que as contradições façam parte da trajetória de construção do conhecimento e penso que talvez esta seja uma questão anterior ao saber, sendo, na verdade, uma questão da humanidade. As

contradições advêm das transformações, pois quem fui ontem não sou mais hoje, mesmo continuando a ser eu mesma. E a transformação acontece conforme a experiência:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Heidegger *apud* Bondía, 2002, p. 143, 1987).

Como convoca Bondía (2002), a experiência, em Heidegger (1987), inquere a abertura a algo que está ao nosso redor, e a partir dela nos transformamos. Por definição, transformar é “alterar, variar, tornar diferente do que era”⁵, e, quando me torno hoje diferente do que fui ontem, pode ser que isso implique a contradição — definida pela “incoerência entre atos ou ditos sucessivos”⁶. Ontem posso ter acreditado numa revolução mundial da classe trabalhadora, e hoje posso acreditar que a renovação política e social não acontecerá em homogeneidade, por exemplo.

Entender que a contradição faz parte, tanto da construção deste conhecimento, como da vida humana, não quer dizer necessariamente que, neste escrito, aceito-a sem questioná-la; pelo contrário, é a partir desse entendimento que tenho a possibilidade de apontá-la criticamente, com a finalidade da busca dos sentidos que detêm os temas aqui retratados.

Ainda sobre contradições, a relação entre os antônimos *coletivo* e *indivíduo* interessa nesse fazer teórico. Como sujeitos do mundo ocidental contemporâneo, vivemos sob o paradigma do *individualismo*, conceito no qual se amparam teorias políticas como o liberalismo e o libertarianismo, e, também, sistemas econômicos, como o capitalismo⁷. Simultaneamente, vivemos entre cerca de 8 bilhões de seres humanos, a maior população que já povoou o Planeta Terra, mesmo que a taxa de crescimento populacional tenha

⁵ TRANSFORMAR. In: PRIBERAM DICIONÁRIO. Porto, 2023. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/transformar>>. Acesso em: 01 maio 2024.

⁶ CONTRADIÇÃO. In: PRIBERAM DICIONÁRIO. Porto, 2023. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/contradi%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 01 maio 2024.

⁷ Este sendo o modelo que seguimos no Brasil, e em maior parte do mundo, tendo suas variações contextuais e particularidades em cada posição geográfica.

decrescido nos últimos anos (UNFPA, 2023). Ainda assim, a expectativa é que continuaremos a crescer, especialmente na América Latina e Caribe, Sudeste Asiático, Ásia Central e Meridional e América do Norte (UNDESA *apud* UNFPA, 2023).

Como se dá, então, o alinhamento de valores que incrementam o individualismo, em meio a um contexto populacional denso e complexo? A autonomia e a liberdade são lugares onde a vida humana acontece, e aqui não interessa o julgamento sobre essas premissas, que constituem o entendimento do conceito. Entretanto, interessa o termo e a sua materialização no âmbito social, especialmente quando acontece a supervalorização do indivíduo e consequente sobreposição ao coletivo.

Quando, em termos de política, leva-se em consideração a perspectiva de apenas um único indivíduo, ou até de um pequeno grupo de pessoas? Durante regimes totalitários, como as ditaduras, talvez seja possível ver com maior nitidez esse tipo de experiência, a qual pode ser caracterizada pela violação generalizada dos direitos humanos, como nas perseguições e prisões proporcionadas pela Ditadura Militar Brasileira, ocorrida entre os anos de 1964 e 1985 (Tosi et.al., 2013). Nesse sentido, pode-se afirmar que, quando há uma organização hipervalorizada de interesses econômicos, sociais, políticos, utiliza-se de ferramentas impositivas, como a violência, para a sua manutenção.

Por isso, existir em sociedade demanda atenção às vozes que permeiam a coletividade, e a *democracia* se mostra como ferramenta possível para tal. A clássica definição de *democracia* passa pela Grécia Antiga (século V a.C.), cujo termo foi construído com base na justaposição das palavras *dēmos* (povo) e *kratía* (poder), configurando o significado de “poder do povo”. No entanto, Corte e Corte (2018, p. 182), que desenham a democracia em seu aspecto histórico, lembram que “este marco histórico não exclui que há evidências da existência de práticas democráticas em outras sociedades mais antigas”. Os autores também contribuem com a noção de que a democracia pode ser compreendida tanto como tema político, quanto como método democrático, pois entendem que a democracia:

não é considerada apenas enquanto fundamento de legitimação popular e de limitação do exercício do poder (deixando, assim, de ser tratada somente como um tema político), formatando-se como, propriamente, um método democrático. (Corte; Corte, 2018, p. 180)

Os autores trazem uma linha pela qual percorrem as reflexões em torno da noção de democracia desde o século passado, quando houve “grande contraposição entre sistemas jurídicos (liberal-democrático versus totalitários-ditoriais)” (Corte; Corte, 2018, p. 180), e, a partir de onde, coloca-se a ideia de que não há democracia sem Constituição. A compreensão da democracia também deve dar-se em seu aspecto dinâmico, “pois altera-se conforme especificidades espaciais (sejam elas culturais, sociais, econômicas etc.) e temporais, o que ocasiona profusão e confusão em relação ao seu sentido” (Corte; Corte, 2018, p. 180), e, por isso, a democracia terá sua definição amparada pela Constituição de cada país.

Nesse sentido, trago o olhar aos tipos de regimes democráticos tidos na atualidade, que podem ser classificados em: 1) democracia direta, em que o poder é operado pelo povo diretamente, com ausência de representantes; 2) democracia representativa, em que o povo elege representantes para operarem o poder; e 3) democracia participativa, configurando uma democracia representativa, com particularidades da democracia direta, em que é possível a participação popular nas operações de poder (Lenza, 2012), sendo este o regime democrático brasileiro definido pela Constituição Federal de 1988, que:

caracteriza-se, portanto, como a base para que se possa, na atualidade, falar em participação popular no poder por intermédio de um processo, no caso, o exercício da soberania que se instrumentaliza por meio do plebiscito, referendo, iniciativa popular, bem como pelo ajuizamento da ação popular. (*apud* Lenza, 2012, p. 1122)

No entanto, mesmo frente à abertura popular, pode se considerar que a democracia brasileira,

ainda se encontra permeada de elementos autoritários e colonizadores, e, para tanto, faz-se essencial (re)pensar seu conceito, seus atores (pois está-se diante de “uma ideia de democracia carente de seu componente popular: uma democracia sem o povo” (Mair, 2007, p. 23) e suas práticas. (Corte; Corte, 2018, p. 181)

No complexo funcionamento da democracia brasileira, principalmente no que diz respeito à participação popular, esta pesquisa convoca, então, os Levantes em Defesa da Educação (2016) que surgem como um respiro, como uma outra chance de mundo. As extensas movimentações sobre o universo dos direitos políticos e educacionais, que integraram o contexto mencionado,

convocaram discussões em torno da participação popular no jogo da democracia brasileira, levantando a poeira do lugar político que ocupa a sociedade civil.

Hilda Hilst (2022) já disse uma vez que “há um luminoso colocar-se no mundo”, e existem maneiras distintas para este acontecimento, entretanto, para esta pesquisa, interessa o colocar-se *politicamente*. Qual seria, então, o lugar político desta pesquisa? É possível perceber a variação dos significados em diferentes línguas: em mandarim, 政治 (*zhèngzhì*)⁸, a política refere-se às divergências e oposições entre posições políticas, pontos de vista ou interesses. No árabe, سياسة (*siyasa*), a política é um conjunto de princípios estabelecidos pelos quais as ações são tomadas. Em iorubá, política é *òyé işiše akoso ilu*⁹, que, em tradução livre para o português, se transforma em: compreensão da administração pública.

Para tratar de política, antes devo falar do Construcionismo Social, campo em interlocução com a Cultura Visual, que pode ser compreendido como abordagem epistemológica que permeia os campos da Sociologia, Psicologia e Antropologia, por exemplo, e reflete sobre a construção do indivíduo a partir do seu meio social. Opera como campo do conhecimento, parte da crítica à concepção do saber como crença verdadeira e justificada, emergida do Iluminismo Ocidental, que toma forma, a partir do século XX, no positivismo lógico. Nesse processo, consolida-se uma concepção empirista para as práticas científicas, que, desde o final do século XX, vem sendo criticada e repensada a partir de estudos de diversos campos, fornecendo base a uma epistemologia social, que centraliza suas questões no âmbito da **construção social** (Gergen, 2014).

Em termos definidores, a construção social é comumente desenhada “como um relato do conhecimento no qual todas as afirmações sobre o que é o caso, são rastreadas para negociar acordos entre as pessoas” (Gergen, 2014, p. 1772). Por esse motivo, o conhecimento construído neste guarda-chuva epistemológico acaba por não se amparar em fatos empíricos, quando, na verdade, o que se considera como fato “depende de suposições, lógicas, práticas e valores específicos de comunidades situadas cultural e historicamente” (Gergen, 2014, p. 1772).

⁸ 政治 (ZHÈNGZHÌ). In: CHAZIDIAN, Chazidian.com. Shanghai: Shanghai Wenli Information Technology Co., s.d. Disponível em: <<https://www.chazidian.com/>>. Acesso em: 08/06/2024.

⁹ CROWTHER, Samuel. *A dictionary of the yorùbá language*. 20 ed. Ibadan/Nigeria: University Press PLC, 2003.

Nesse campo, chama atenção a fundante crítica canalizada à *ciência positivista e empirista*, quando esta desconsidera as visões ideológicas sobre a construção do seu conhecimento, que supostamente não refletem “valores, prescrições morais ou crenças religiosas de nenhum grupo em particular” (Gergen, 2014, p. 1772). Este caminho reflexivo cai por terra quando existem ciências que consolidam o poder de determinadas classes, em detrimento de outras, fazendo do conhecimento algo que serve ao poder.

O Construcionismo Social, então, demarca um olhar sobre a *construção social da ciência*, que Gergen (2018) destaca no trabalho de nome *The Structure of Scientific Revolutions*, de Thomas Kuhn, que representou

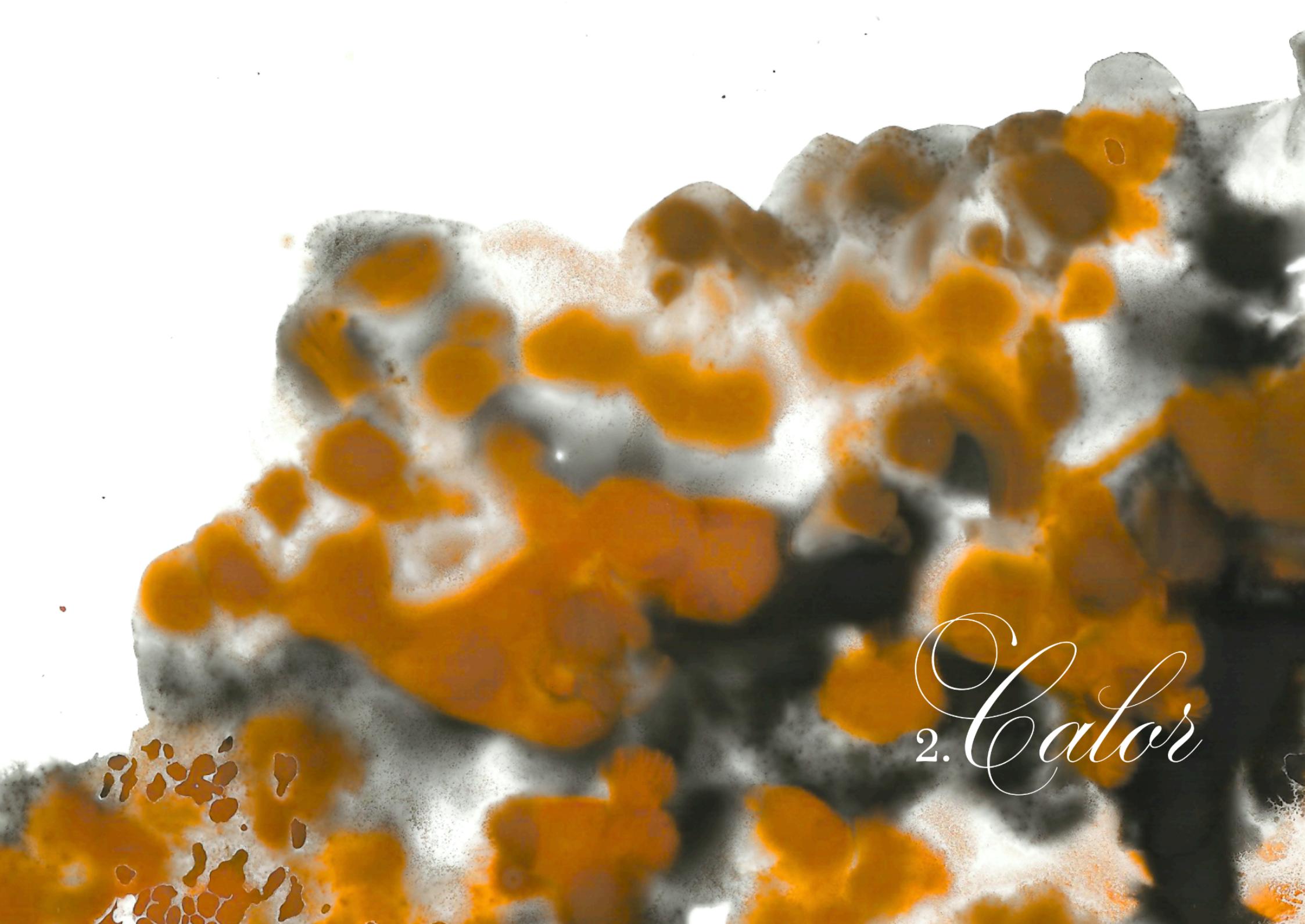
um desafio frontal à presunção de longa data de que o conhecimento científico é progressivo e que com a pesquisa contínua – testando hipóteses contra a realidade – chegamos cada vez mais perto da verdade. **Em vez disso, propôs Kuhn, as proposições científicas sobre o mundo estão inseridas em paradigmas, aproximadamente uma rede de compromissos compartilhados com uma teoria, concepção de um assunto, práticas metodológicas, valores e coisas do gênero.** Assim, mesmo as medições mais exigentes são sensatas apenas de dentro do paradigma. Uma olhada em um microscópio não lhe diz nada, a menos que você já esteja informado sobre a natureza do instrumento e o que você deve estar olhando. **O que chamamos de progresso na ciência não é então um movimento de um paradigma menos para um mais objetivamente preciso. Em vez disso, representa uma mudança de paradigma, uma nova maneira de pensar e observar.** (Gergen, 2018, p. 1773-1774)

Nesse sentido, o autor continua:

Além disso, seguindo Wittgenstein (1953), todas essas tradições serão casadas com modos de vida particulares, o que quer dizer que elas carregarão certos valores implícitos ou explícitos ou objetivos desejados. **Essa concepção construcionista social do conhecimento não é de forma alguma fatal para a tradição empírica. Em vez disso, ela simplesmente remove os fundamentos para tal tradição, vendo-a como uma possibilidade entre outras.** (Gergen, 2018, p. 1774, grifo nosso)

O construcionismo social operacionaliza os paradigmas direcionados num pragmatismo crítico, que rejeita o empirismo e o positivismo e que parte, portanto, de uma premissa centrada no sujeito e na sua realidade social. Chantal Mouffe, pesquisadora associada ao campo, em seu livro *Sobre o Político* (2015), define o político como a “dimensão do antagonismo constitutivo das sociedades humanas” (Mouffe, 2015, p. 8), e política como “o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é

criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político” (p. 8). O antagonismo advindo do *político*, resulta em fricção, que, em termos mecânicos, desemboca no calor. Frente a isso, surge a pergunta: De qual maneira esse *calor coletivo* acontecia?



2. Color

Para que algo pegue fogo, são necessários três elementos: a fonte de calor, o combustível e o comburente. Nesse processo químico-físico, o calor comporta-se como a energia inicial pela qual o fogo tem começo, sendo este o elemento que faz o combustível se quebrar e reagir com o comburente. Na prática, o calor seria a faísca, que inicia o contato entre o oxigênio (comburente) e alguma superfície inflamável, como o papel (combustível), por exemplo. Para esta pesquisa, os Levantes em Defesa da Educação (2016) se comportam tal como o **calor** no processo de combustão, e é sobre este assunto que o presente capítulo se propõe a investigar.

Os movimentos como faísca, como calor, denotam o caráter introdutório para a discussão sobre as imagens, travada aqui. E o calor, para além de seu comportamento químico-físico, pode ser entendido por meio de sua dimensão sensorial, como algo quente que, a depender de sua intensidade, pode causar bem-estar ou desconforto. As movimentações pela Educação, da maneira como aconteciam em 2016, também foram acaloradas: diversos setores ocuparam, ao longo do ano, universidades, institutos federais, escolas, e as ruas das cidades ao redor do Brasil (*Figura 5*), em contraposição, principalmente, às duas propostas que tramitavam na esfera legislativa, a PEC 55 e a MP 746.

Figura 5 – Passeata #OcupaTudo, Brasília, 29/11/2016



Fonte: A Casa de Vidro¹⁰

Na sequência deste texto, venho desenhar um breve cenário dos movimentos em defesa da educação que marcaram 2016, no subcapítulo 2.1., com ênfase nos eventos do campo da *política* (Mouffe, 2015), objetivando o desenho de um panorama do cenário político e social do Brasil naquele período. Em seguida, costuro o conceito de Levantes (Butler, 2017) com os movimentos em defesa da educação de 2016, no subcapítulo 2.2.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1644647935561525&set=a.1644225195603799.1073741898.197558100270523>>. Acesso em 02 set. 2024.

2.1. Panorama dos movimentos em defesa da educação no Brasil (2016)

A nível introdutório, devo destacar duas propostas como principais catalisadoras dos movimentos em defesa da educação no Brasil, em 2016: o Novo Regime Fiscal, referente a PEC 241, posteriormente rebatizado com o número 55 (PEC 55) e a Reforma do Ensino Médio, referente à MP 764. Atualmente, as medidas reportam-se aos nomes de Emenda Constitucional 95 e Lei 13.415/17, respectivamente. Nesse sentido, detengo-me, neste subcapítulo, à tarefa da construção de um singelo panorama desses movimentos, com ênfase nos eventos do campo da *política* a partir das duas propostas anteriormente mencionadas.

A PEC 55 e MP 746/16 foram propostas legislativas que abalaram setores interessados na educação brasileira de qualidade, em seu formato de direito básico. Entretanto, antecedendo a discussão das duas proposições, traço alguns pontos aqui entendidos como necessários, organizados nos seguintes parágrafos em: 1) contrastes políticos acerca das questões educacionais no Brasil; 2) papel da educação no recorte da política, com foco nos desenhos ideológicos executados a partir de partidos políticos no poder; e 3) menção de duas proposições legislativas de caráter semelhante à PEC 55 e à MP 746, que também estiveram em curso durante o ano de 2016.

A discussão sobre as principais propostas, anteriormente mencionadas, também requer atenção às conjunturas que percorrem os campos das *questões educacionais*, a nível de *política* (Mouffe, 2015) no Brasil. Em dimensões iniciais, temos a Constituição do Brasil de 1988, sucedida da ditadura militar brasileira e reformulada a partir de diretrizes democráticas, em que há empenho na ampliação dos direitos à sociedade, comprometendo o Estado a nível de financiamento dos gastos sociais (Bonamino, 2003). Em seguida, a atenção às questões educacionais desenrola-se a partir de agendas com recorte neoliberal, como ilustrado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), no incentivo à abertura de investidas dos setores parlamentares, civis e

empresariais¹¹ ao campo da educação, a partir do processo de transferência do fundo público para a iniciativa privada (Mascarenhas, 2017). A conjuntura das questões educacionais no Brasil desenha-se então num cenário intrincado: de um lado, temos uma democracia respaldada constitucionalmente a nível de preocupação social; do outro, um corpo político que opera por meio do posicionamento com recorte neoliberal, amparado por premissas de individualismo, competitividade e Estado mínimo (Smith, 2024).

Nesse sentido, é necessária a compreensão de que qualquer estrutura social demanda, necessariamente, um processo de internalização de valores complexo, e é papel da educação cumprir com a perpetuação dos saberes adequados aos parâmetros do sistema de organização política, econômica e social vigentes (Mészáros, 2002; 2005 *apud* Mascarenhas *et al.*, 2017). Ambas as medidas, sobre as quais a pesquisa se interessa, estão temporalmente situadas entre o golpe jurídico-parlamentar e midiático de 2016, quando assumiu o ex-presidente Michel Temer, e o fim do seu governo. Essa figura política integrava, à época, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, com agenda “atravessada quase que exclusivamente por princípios neoliberais” (Cavalcanti; Venerio, 2017, p. 140), que tem o seu mandato precedido pelo governo Lula e Dilma (Partido dos Trabalhadores), quando foi possível a identificação de avanços no aspecto social, embora, do ponto de vista macroeconômico, não tenha havido mudanças fundantes em comparação com o governo de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira).

Em atenção aos avanços na dimensão social no país, vivemos uma diminuição na taxa de pobreza durante os governos de Lula e Dilma, quando, de 2003 a 2011, por exemplo, o percentual de pobres no Brasil cai quase pela metade (Rocha, 2017). Essa diminuição pode ser explicada a partir do conceito das políticas distributivas, que “não implicam conflitos entre classes, pois os recursos destinados aos beneficiários são oriundos do aumento da capacidade arrecadadora do Estado decorrente do crescimento

¹¹ Um exemplo que desenha sobre os grupos mencionados são os chamados *reformadores empresariais*, grupo batizado por Ravitch (2011) no contexto norte-americano, representando “uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais” (Freitas, 2012, p. 1). Ainda segundo Freitas (2012), esse conceito pode ser notado no Brasil através de alguns grupos, como o movimento Todos Pela Educação, por exemplo.

econômico” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 112). Mesmo que o cenário tenha sido desenhado a partir dessa formatação política, a amplificação dos direitos sociais entra em contradição com os valores e paradigmas fundamentais do momento político que crava Michel Temer como figura presidencial, como explicam Moura e Lima Filho (2017, p. 112):

Entretanto, mesmo limitada a políticas distributivas, a ampliação de direitos sociais contraria pressupostos básicos da racionalidade que fundamenta o golpe, posto que sua continuidade poderia contribuir para mitigar a desigualdade social, ferindo fundamentos neoliberais. Para essa doutrina, a desigualdade é força motora da competitividade, a qual, por sua vez é essencial para o aumento da produtividade capitalista. Logo, a sociedade de mercado deve naturalizá-la, colaborando para que, na busca por uma melhor posição socioeconômica, os indivíduos entrem em competição exacerbada e sejam mais produtivos, contribuindo para a reprodução ampliada do capital.

Outras medidas institucionais que se basearam na métrica neoliberal sobre a educação também tramitavam nos percursos legislativos daquele mesmo período, como ilustrado nas Organizações Sociais em Goiás (2015/2016) — plano que possibilitou tentativas de implementação de parceria público-privada acerca das gestões de escolas estaduais, sem diálogo aberto com a população — e o Projeto de Lei do Senado 193/2016 — proposição popularmente nomeada de Escola sem Partido ou Lei da Mordaça, que objetivava a garantia da neutralidade ideológica e política no ambiente educacional, atingindo diretamente a liberdade cátedra dos(as) professores(as), respaldada constitucionalmente¹².

Com o desenho sobre alguns aspectos políticos, que delineiam o cenário acerca das questões educacionais no Brasil, trago na sequência do texto uma leitura sobre a Reforma do Ensino Médio e o Novo Regime Fiscal, com foco em suas tramitações e debates, decorrentes do ano de 2016.

A Reforma do Ensino Médio, ou MP 746/2016, “foi publicada no Diário Oficial da União no dia 23 de setembro do mesmo ano” (Carolina, 2024), e veio interferir no Ensino Médio brasileiro em instâncias significativas, sob a justificativa desgastada de que a educação pública brasileira sofre de falta de flexibilidade e eficiência, amplamente divulgada no discurso oficial do governo, de

¹² Ver em: BITTENCOURT, Renato. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da Escola sem Partido. *Revista Espaço Acadêmico*, [s. l.], n. 191, abril 2017.

apoadores e mídia (Moura; Lima Filho, 2017).

A MP veio acabando por postular as seguintes resolutivas, já como Lei 13.415/17: incentivo ao ensino integral; aumento da carga horária anual das aulas (de 800 horas para 1400 horas); limite trienal de 1800 horas para as disciplinas obrigatórias e 1200 para eletivas; flexibilização da matriz curricular dos estudantes; disciplinas obrigatórias definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³; admissão de professores sem formação em licenciatura, dotados do chamado “notório saber”¹⁴. As alterações instituídas pela medida são notadamente ressoantes a nível de configuração do ensino, que, em sua época de curso, foram amplamente questionadas pela classe¹⁵. Seu debate ainda transborda os limites temporais, por onde, até em tempos recentes, os questionamentos em torno da sua tramitação e configuração acontecem¹⁶.

Silva e Scheibe (2017) lembram sobre as críticas acerca da legitimidade de uma reforma educacional, pleiteada por meio de uma MP, descrita pelas autoras como um “recurso definido constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis” (Silva; Scheibe, 2017, p. 17). Nessa mesma direção, Moura e Lima Filho (2017, p. 119) pontuam que “o discurso que defende a ‘reforma do ensino médio’ urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática”. É curiosa a supressão do debate sobre a medida — que se propõe a ser uma reforma educacional brasileira — com a própria classe do setor da educação, mas não só. A disparidade entre opinião pública e a MP pode ser ilustrada a partir da consulta online sobre a medida, na qual, sob voto popular, 73.554 pessoas se expressam contra, enquanto 4.551 se posicionam a favor.

¹³ No texto da lei, as disciplinas são definidas pelos eixos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Neste texto, são desconsideradas as áreas específicas, flexibilizando a obrigatoriedade do ensino de disciplinas como Artes Visuais, por exemplo.

¹⁴ Ver em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

¹⁵ Ver: Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.11, n.20, jan./jun. 2017.

¹⁶ Reforma do Ensino Médio ignorou comunidade escolar, aponta debate. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/17/reforma-do-ensino-medio-ignorou-comunidade-escolar-aponta-debate>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Figura 6 — Recorte da página referente à MP 746/2016, com a tabela gráfica de votação popular online

Medida Provisória nº 746, de 2016

Reformulação Ensino Médio

Autoria: Presidência da República

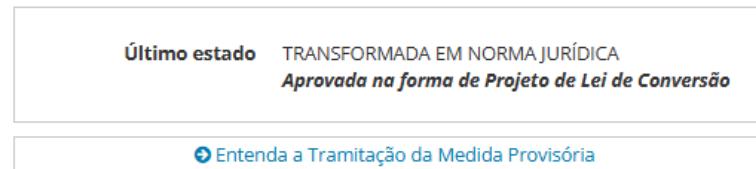
Comissão: Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016.

Ementa: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

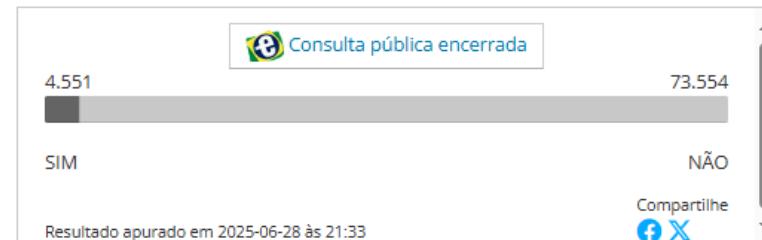
Explicação da Ementa: Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

[Sumário Executivo](#) | [Imprimir](#)

Situação Atual



Participe



Fonte: Congresso Nacional¹⁷

¹⁷ Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em 02 set. 2024.

Temporalmente precedendo a MP 746 e convocando o debate acerca de um novo regime fiscal no Brasil, o PEC 241¹⁸ é apresentado no Planalto Central no dia 15 de junho de 2016 e prevê sobre a limitação dos gastos públicos, em que seria aplicado um teto para os gastos primários (como saúde e educação¹⁹) do governo federal, que teriam seus crescimentos travados com base na inflação do ano anterior, pelo período de 20 anos. Um dos gastos primários refere-se ao investimento do governo na educação. Nesse sentido, o então PEC 241, que posteriormente se tornaria PEC 55, e depois EC 95, com pouca alteração em seu corpo de texto, firmou sobre os

limites para as despesas primárias correspondentes à inflação do ano anterior, corrigidas pelo IPCA, Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo. Fica, assim, estabelecida a desvinculação orçamentária para a Educação e Saúde. A medida entra em vigor por duas décadas, podendo ser corrigida a partir do décimo ano. (Oliveira; Silva, 2018, p. 254)

Acerca do projeto de lei, considerou-se a reversão, a longo e médio prazo, do “quadro de agudo desequilíbrio fiscal em que nos últimos anos foi colocado o Governo Federal” (Brasil *apud* Oliveira; Silva, 2018). Porém, ao longo de sua tramitação nas instâncias legislativas, foram desconsideradas algumas discordâncias significativas para o campo educacional, em torno do então projeto de lei, como notam os autores Oliveira e Silva, no artigo “O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação”:

Não foram considerados os argumentos contrários de **inconstitucionalidade, as simulações que evidenciaram as perdas para a área educacional, o não atendimento a metas e estratégias do PNE, as propostas de diminuição do prazo de vigência da medida tampouco outras sugestões e manifestações de segmentos representativos da sociedade civil.** (Oliveira; Silva, 2018, p. 264, *grifo nosso*)

¹⁸ Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em 10 ago. 2024.

¹⁹ Entenda as diferenças entre as despesas e as receitas da União. Disponível em: <[https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/entenda-as-diferenças-entre-as-despesas-e-as-receitas-da-união#:~:text=As%20despesas%20prim%C3%A1rias%20s%C3%A3o%20voltadas,\)%20e%20o%20Seguro%2Ddesemprego.](https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/entenda-as-diferenças-entre-as-despesas-e-as-receitas-da-união#:~:text=As%20despesas%20prim%C3%A1rias%20s%C3%A3o%20voltadas,)%20e%20o%20Seguro%2Ddesemprego.)>. Acesso em 30 jul. 2024.

Frente às desconsiderações que o projeto de lei em curso carregava durante 2016, o Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Econômicas, naquele mesmo ano, simulou a ação da EC 95 sobre os anos de 2002 a 2015 e pontuou que a redução dos investimentos em saúde e educação teriam sido em 295,6 e 377,7 bilhões de reais, respectivamente, de acordo com Moura e Lima Filho (2017, p. 119), que tornaria inviável

a criação, expansão e interiorização de universidades públicas, que vêm viabilizando o acesso de milhares estudantes ao ensino superior, assim como da rede federal de educação profissional, que em 2002 tinha 140 unidades e chegou a 644 em 2016, além de outras medidas vinculadas ao direito à educação.

Sob o pressuposto de que, numa direção lógica, o Estado teria atenuado sua crise orçamentária e fiscal a partir do corte de gastos públicos primários, as outras condições para a retração econômica não caminharam no mesmo sentido, como na não limitação do pagamento e na amortização dos juros da dívida pública (Moura; Lima Filho *apud* Amaral, 2016).

Em 29 de novembro do mesmo ano, em meio a uma manifestação nacional na Esplanada dos Ministérios contra a medida, a PEC 55 é aprovada, tornando-se Lei 13.415. Partindo desse evento reivindicativo, neste escrito, importa o olhar sobre as movimentações do campo *político* que aconteciam acerca das questões educacionais no ano de 2016, sendo conferida aos movimentos a característica de maior protesto estudantil da história brasileira (Campos, 2023). A partir do transbordar político, visto nas ocupações, nas manifestações, nas greves estudantis e docentes, e nos piquetes, por exemplo, foi possível ser notada a posição que não encontrou lugar no debate parlamentar: a de defesa da educação brasileira como direito básico, garantidos em suas dimensões de qualidade. Mas, afinal, como se configura essa defesa, que vem sendo tão mencionada por aqui?

2.2. O conjunto de práticas em defesa da educação como Levantes

Os movimentos pela educação no Brasil, situados no ano de 2016, conseguem ilustrar a demarcação da presença de um significativo grupo de pessoas, que vêm executar coletivamente uma *defesa* da educação brasileira, pautada em incentivos nas dimensões de qualidade, acessibilidade e investimento, contrapondo às investidas situadas no momento político do governo de Temer. O conjunto de práticas acerca das duas medidas acima tratadas é aqui entendido como *levantes*, definido pelo momento “quando pessoas começam a se agrupar, a se deslocar, a se manifestar em público e agir para desmantelar o regime ou o poder ao qual se sujeitam” (Butler, 2017, p. 28-29).

Segundo J. Butler (2017), para que um *levante* ocorra, são necessárias algumas implicações. Uma delas é sobre seu caráter necessariamente coletivo, ponto importante dessa pesquisa. A coletividade é elemento definidor dos movimentos sociais (Mascarenhas, 2004, p. 19), por onde acontecem as articulações em redes. Entretanto, quando essa coletividade vem ocupar o espaço público, reunindo numerosas pessoas de setores distintos, e, por vezes, até contrários, ela demonstra sua destreza conectora, a partir de um reconhecimento comum:

No âmbito dessa ação social, indivíduo algum age sozinho, mas nem por isso emerge um sujeito coletivo capaz de homogeneizar diferenças individuais. Um levante não brota da minha ou da sua indignação. Quem faz um levante o faz em conjunto e ao constatar um sofrimento inaceitável. Um levante exige então o reconhecimento de que não só o sofrimento do indivíduo é compartilhado, mas que um grupo compartilha a sensação de ter ultrapassado seu limite. (Butler, 2017, p. 24)

A partilha do padecimento e do sentimento de limite ultrapassado, como convoca a autora, vão de encontro ao aspecto relacional que os levantes possuem, partindo do movimento de convergência entre as vivências e pontos de vista, nesse caso, sobre a educação brasileira. Nesse sentido, os levantes aqui investigados reuniram estudantes, professores, trabalhadores da

educação, bem como apoiadores da causa educacional de outros setores, também afetados pela austeridade fiscal²⁰ da PEC 55, por exemplo, e se alinhavam frente ao que é entendido aqui, na pesquisa, como interferência problemática à educação brasileira. Talvez esse panorama ilustre, de maneira simplificada, sobre o perfil dos atores que integraram o corpo coletivo em disputa política, em 2016.

Os levantes pela educação, da maneira como aconteciam em 2016, sucederam treze anos de presidência brasileira operadas por meio do Partido dos Trabalhadores (PT), através dos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). Com o recorte na busca pela compreensão das ideologias políticas e como operam, o olhar de Bezerra (2019), do campo da Ciência Política, contribui com a consideração de que

o núcleo ideológico do PT é o de “um partido que governe para os setores marginalizados da sociedade”, com “participação popular e inversão de prioridades”, isto é, a inclusão desses setores marginalizados tanto no plano dos direitos sociais e econômicos como na arena política. (Bezerra, 2019, s/p)

Num aspecto mais sintetizante, em níveis ideológicos, o país passa por dois contextos em termos de *política*, entre os anos de 2003 e 2016: o primeiro, que perdura por um longo período, caracterizado como um regime orientado por nortes populistas; o segundo, com início em 2016 e desfecho em 2019, com uma gestão de governo desenhada a partir de moldes neoliberais. Entretanto, parece-me que recortar sobre os níveis ideológicos dos dois momentos políticos no Brasil não é o suficiente para esta análise. Em questão operacional, ambos acontecem sob a democracia no modelo econômico capitalista, situação que delimita os movimentos da *política*. No entanto, trago esse cenário para buscar compreender sobre as questões de uma coletividade complexa, que se movimenta por meio do que venho chamar aqui de *levantes pela educação brasileira* (2016).

²⁰ O termo austeridade representa “uma política de ajuste da economia fundada na redução dos gastos públicos e do papel do Estado em suas funções de indutor do crescimento econômico e promotor do bem-estar social. As práticas políticas em nome dessa ideia assumiram protagonismo no Brasil em 2015 como um plano de ajuste de curto prazo da economia brasileira.” (Dweck et al., 2019, p. 15)

Durante um longo período, a educação era tratada a nível de *política*, em dimensão genérica, pelo desenho da inclusão e abertura²¹, e, após uma destituição presidencial, passa a ser tratada de maneira especialmente mercadológica. Isso tudo sucedido das dimensões do *político*, representado em dois eventos: o primeiro refere-se às Jornadas de Junho de 2013²², movimentação popular com força nacional, que deixava em evidência uma insatisfação popular generalizada, protagonizada também por grupos variados, como a esquerda organizada, manifestantes avulsos, grupos de direita, grupelhos fascistas e adeptos do *black bloc* (Andréas, 2022); o segundo, que se entrelaça diretamente com os estouros estudantis de 2016, é representado na Primavera Secundarista no Brasil, ocorrida entre os anos de 2015 e 2016, fazendo referência ao movimento de estudantes do ensino médio contrários a interferências diretas nas escolas públicas dos estados ao redor do Brasil, como a terceirização da gestão das escolas públicas aos setores empresariais e militares, por exemplo²³. O fôlego desses movimentos acabou por se prolongar frente ao surgimento da PEC 55 e MP 746/16 na metade de 2016, levando à intensificação das mobilizações durante o segundo semestre daquele ano. Com base no cenário posto, e levando em consideração a supressão da voz da classe educacional no âmbito parlamentar, tem-se mais nítida a dimensão coletiva dos levantes pela educação (2016), antecedido por contextos dentro dos cenários do político e da política no país.

Além da dimensão coletiva, também interessa à pesquisa sobre a dimensão emancipatória dos levantes. J. Butler diz que os *levantes* fracassam nessa tarefa, sendo a emancipação uma atribuição das *revoluções*:

Em geral, o fim de um levante não se dá pelo cansaço das pessoas ou pelo choque com limites internos, nem pelo sucesso das reivindicações políticas ou a vitória das forças de oposição. Se um acontecimento for qualificado como levante e não como revolução, isso significa que, por mais corajosa que tenha sido, a tentativa de emancipação acabou fracassando. (Butler, 2017, p. 30)

²¹ Inclusão e abertura com ressalvas, já que em 2015, o Brasil vive um cenário econômico fragilizado, quando o Governo Dilma adota medidas de ajuste contracionista (Rossi e Melo, 2017).

²² BRAUN, Júlia. 13 de junho de 2013: a noite que durou 10 anos. BBC News Brasil, 12, jun. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c0j5125089do>. Acesso em: 15 ago. 2024.

²³ PRIMAVERA SECUNDARISTA, Retrospectiva: relembre as grandes vitórias da, [s.l.]. Acesso em: 15 ago. 2024. Disponível em: <<https://www.ubes.org.br/2016/retrospectiva-relembre-as-grandes-vitorias-da-primavera-secundarista/>>

Durante as movimentações frente à educação brasileira em 2016, os levantes deram-se por meio das ocupações e manifestações e foram se espalhando ao redor do Brasil. As ocupações de instituições educacionais foram contabilizadas na quantidade de 1.197, segundo dados da União Brasileira de Estudantes Secundaristas²⁴, em que, entre as instituições, estavam escolas públicas, institutos federais, universidades públicas e núcleos regionais de educação. Algumas instituições educacionais que fizeram parte desse levante e podem ser observadas nas imagens apresentadas neste trabalho, como a Universidade Federal de Uberlândia, não foram contabilizadas nesta contagem, o que dá a entender que o número de ocupações foi ainda maior.

Tabela 1 – Relação das instituições de educação superior ocupadas no Brasil em 2016.

Localidade	Universidades Federais Ocupadas	Institutos Federais Ocupados
São Paulo	–	IFSP São Paulo, IFSP Sertãozinho, IFSP Avaré.
Rio de Janeiro	UFF Campus Rio das Ostras.	IFRJ Duque de Caxias, IFRJ Nilópolis, IFRJ Paulo de Frontin, IFRJ Realengo, IFRJ São Gonçalo.
Minas Gerais	UFMG Campus Belo Horizonte, UFV Campus Viçosa, UFVJM Campus Diamantina, UFVJM Campus Janaúba, UFVJM Campus Unaí, UEMG Campus Poços de Caldas, UEMG Belo Horizonte, UFSJ São João Del Rei, UFSJ Campus Divinópolis, UFOP Campus Mariana, UFLA Lavras, UFV Campus Florestal, UFJF Campus Juiz de Fora, UNIFAL Campus Varginha, UNIFAL Campus Alfenas, UNIFAL Campus Poços de Caldas, UFTM Campus Uberaba.	IFNMG Janaúba, IFNMG Almenara, IFNMG Araçuaí, IFNMG Arinos, IFNMG Januária, IFNMG Montes Claros, IFNMG Pirapora, IFNMG Salinas, IFSULMG Inconfidentes, IFSULMG Muriaé, IFSULMG Poços de Caldas.
Espírito Santo	–	IFES São Mateus.

²⁴ Dado atualizado no dia 28 de outubro de 2016. Disponível em:

<<https://www.ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>> . Acesso em 30 jul. 2024.

Localidade	Universidades Federais Ocupadas	Institutos Federais Ocupados
Alagoas	UFAL Campus Delmiro Gouveia, UFAL Campus Palmeira dos Índios, UFAL Campus Arapiraca, UFAL Campus Maceió, UFAL Campus Penedo, UNEAL Campus Arapiraca.	IFAL Marechal, IFAL Murici, IFAL Piranhas, IFAL Santana de Ipanema, IFAL Satuba, IFAL Maceió.
Bahia	UFRB Campus Cruz das Almas, UFRB Campus Cachoeira, UFRB Campus Santo Amaro, UFRB Campus Feira de Santana, UFRB Campus Amargosa, UFRB Campus Santo Antônio de Jesus, UNEB Campus 1 Salvador, UNEB Campus Juazeiro, UNEB Campus Senhor do Bonfim, UNEB Campus Alagoinha, UNEB Campus Santo Antônio de Jesus, UNEB Campus Guanambi, UNEB Campus Jacobina, UNEB Campus Paulo Afonso, UNEB Campus Caetité, UNEB Campus Valença, UNEB Teixeira de Freitas, UFBA Vitória da Conquista, UFBA Salvador, UFOB Campus Barra, UFOB Campus Barreiras, UFOB Santa Maria da Vitória, UFSB Campus Itabuna, UFSB Campus Teixeira de Freitas, UFSB Campus Porto Seguro.	IFBA Ilhéus, IFBA Paulo Afonso, IF Baiano Catu, IF Baiano Uruçuca, IF Baiano Mangabeira, IF Baiano Itapetinga, IF Baiano Santa Inês, IF Baiano Valença, IFBA Vitória da Conquista, IFBA Eunápolis.
Maranhão	UFMA Campus Chapadinha, UFMA Campus São Bernardo, UFMA Campus Grajau, UEMA Campus São Luís.	IFMA Açailândia, IFMA Codó, IFMA Monte Castelo, IFMA São Luís Centro Histórico
Ceará	URCA Crato.	–
Pernambuco	UFPE Campus Vitória de Santo Antão, UFPE Campus Educação – Recife, UFPE Campus Caruaru, UPE Campus Palmares, UPE Campus Petrolina, UPE Campus Mata Norte, UPE Reitoria – Recife, UPE Campus Garanhuns, UPE Campus Santo Amaro.	IFPE Olinda, IFPE Ouricuri, IFPE Pesqueira, IFPE Salgueiro, IFPE Belo Jardim, IFPE Recife.
Sergipe	UFS Aracajú.	–
Rio Grande do Norte	UFRN Campus Natal, UFRN Campus Currais Novos.	IFRN Ceará Mirim, IFRN Macau, IFRN Cidade Alta, IFRN Currais Novos, IFRN João Câmara, IFRN Zona Norte.
Piauí	UFPI Campus Teresina, UFPI Campus Picos, UFPI Campus.	–

Localidade	Universidades Federais Ocupadas	Institutos Federais Ocupados
	Bom Jesus.	
Paraíba	UNIVASF Campus São Raimundo Nonato, UNIVASF Campus Senhor do Bonfim, UNIVASF Campus Petrolina.	–
Pará	UFPA Abaetetuba, UFPA Campus Cametá, UNIFESSPA Campus Marabá, UEPA Campus Conceição do Araguaia.	IFPA Abaetetuba, IFPA Belém, IFPA Tucuruí, IFPA Castanhal.
Amazonas	–	–
Tocantins	UFT Campus Palmas.	IFTO Palmas.
Rondônia	UFFS Campus Chapecó.	IFRO Colorado, IFRO Vilhena.
Paraná	UFFS Campus Laranjeiras do Sul, UNESPAR Campus União da Vitória, UNESPAR Campus Paranaguá, UNESPAR Campus Campo Mourão, UNICENTRO Campus Guarapuava, UNICENTRO Campus Irati, UNICENTRO Campus Coronel Vivida, UNIOESTE Campus Marechal Cândido Rondon, UNIOESTE Campus Toledo, UNIOESTE Campus Cascavel, UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu, UEL Campus Londrina, UEM Goioerê, UFPR Campus Reitoria, UFPR Campus Jardim Botânico, UFPR Campus De Artes, UTFPR Campus Dois Vizinhos, UTFPR Campus Pato Branco, UTFPR Campus Francisco Beltrão.	IFPR Campus Cascavel, IFPR Campus Goioerê, IFPR Campus Paranaguá, IFPR Campus Jaguariaíva, IFPR Campus Palmas.
Santa Catarina	UDESC Campus Florianópolis.	IFC Araquari, IFC Camboriú, IFC Sombrio, IFC Rio do Sul, IFSC Araranguá, IFSC São José, IFSC Chapecó, IFSC Florianópolis.
Rio Grande do Sul	UFCSPA Campus Porto Alegre, UFPEL Campus Pelotas, FURG.	IFRS Bento Gonçalves, IFRS Campus Restinga, IFRS Campus

Localidade	Universidades Federais Ocupadas	Institutos Federais Ocupados
	Campus Rio Grande, UFRGS Campus Litoral Norte.	Santo Augusto, IFRS Farroupilha Campus Alegrete, IFRS Farroupilha Campus, Frederico Westphalen, IFRS Farroupilha Campus Júlios de Castilhos, IFRS Farroupilha Campus Panambi, IFRS Farroupilha Campus São Borja, IFRS Farroupilha Campus São Vicente do Sul, IFRS Pelotas, IFRS Santa Rosa, IFRS Santo Augusto, IFSUL Camaqua, IFSUL Charqueadas.
Distrito Federal	-	IFB Estrutural, IFB Planaltina, IFB Riacho Fundo, IFB Samambaia, IFB São Sebastião.
Goiás	UFG Campus Goiás, UFGD Campus Dourados, UFG Campus Goiânia.	IFG Formosa, IFG Luziânia, IFG Aparecida de Goiânia, IFGO Águas Lindas, IFGO Campus Anápolis, IFGO Campus Goiânia Oeste, IFGO Ceres, IFGO Goiânia, IFGO Iporá, IFGO Urutá, IFGO Valparaíso.
Mato Grosso	-	IFMT Campus Confressa, IFMT Cuiabá, IFMT Rondonópolis.

Fonte: União Brasileira de Estudantes Secundaristas

Vale lembrar que, para Butler (2017), mesmo que os levantes convoquem uma grande quantidade de pessoas, estes não implicam a participação de um *povo* em sua totalidade, tensionando sobre o caráter democrático de cada levante:

É sempre difícil dizer se um levante representa o povo inteiro, a essência do povo ou uma pura reivindicação democrática. Por isso não é possível considerar qualquer levante democrático. Além disso, levantes por vezes ganham uma forma violenta que deve ser condenada. Para maior precisão nesse ponto, convém distinguir os objetivos e a tática. Um levante pode, de início, se apoiar em ideais nobres e, depois, se perder em seu transcorrer, com vandalismos e assassinatos, por exemplo, consequências essas que teríamos razão em condenar. Entretanto, isso não significa que todos os levantes têm a destruição como objetivo. (Butler, 2017, p. 33)

E, nesse sentido, questiona que “todos os implicados em levantes se sentem constantemente confrontados com um dilema típico da resistência violenta: a violência na resistência é menos condenável do que a violência na sujeição e, se for, por que o é? (Butler, 2017, p. 34)”.

Em sequência a essa reflexão, a autora posiciona a questão da violência nos levantes como uma questão intrincada, de difícil identificação, pois os discursos sobre esses eventos dentro dos levantes estão permeados por intencionalidades, em que “qualificar um levante como ‘violento’ pode ser um dispositivo retórico para reprimi-lo” (Butler, 2017, p. 34). E, a partir da reflexão sobre esse assunto, define novamente um levante, que

acontece em um ambiente em que se reivindica uma liberdade não autorizada, no intuito de se contestar uma autoridade que quer privar um grupo dessa liberdade. Se entendermos que o objeto de um levante é de uma dimensão essencial para ele, o levante, nesse caso, consiste no fato de “se revelar contra” a autoridade, o poder, os regimes violentos ou a privação dos direitos cívicos.

Nessa perspectiva, levantes estão ligados à autodeterminação popular no âmbito da resistência a uma forma de poder existente. (Butler, 2017, p. 34, grifo nosso)

E, aqui, a *autodeterminação* mostra-se como um termo especial para esta pesquisa, tendo em vista que os levantes aqui investigados dizem respeito a um grupo de pessoas, inconformadas com as alterações legislativas e preocupadas com a pauta da *educação brasileira*, que se movimentaram por vias diferentes para falar sobre a mesma coisa: a educação é assunto de competência do próprio campo, da sociedade, da política, e não exclusivamente de um grupo restrito de pessoas, como os *reformadores empresariais*. Nesse sentido, a autodeterminação aqui entra como coisa que define também os levantes em defesa da educação (2016).

Em meio a todo fervilhar convocado por esses levantes, não se sabia sobre a efetividade das movimentações. Nenhuma certeza pairava sobre as reivindicações ali convocadas; sabia-se apenas do seu propósito: barrar, principalmente, a PEC 55 e MP 746. Contudo, mesmo em meio aos balanços populares, ambas medidas foram aprovadas em suas instâncias legislativas, desembocando no *fracasso* mencionado anteriormente, sem o alcance emancipatório esperado. Nos dias 29 de novembro e 23 de setembro de 2016, foram respectivamente aprovadas a PEC 55 e MP 746. Os motivos de seu fracasso podem ser justificados a

partir da prerrogativa que levou multidões a ocuparem as ruas e instituições educacionais: supressão das vozes em coro, que defendiam a educação como direito básico, e não como mercadoria. No contexto dos levantes, o silenciamento das vozes que se reúnem em urgência dá-se a partir de outros aparelhos, como a violência policial²⁵ e os discursos repressivos, por vezes pleiteados pelas mídias²⁶ (Butler, 2017). Porém, no fracasso também há brilho, já que os levantes:

(...) às vezes carregam ideais que perduram em narrativas posteriores ao fracasso. Mesmo quando reprimidos, levantes guardam o poder de exprimir ideias. O dia seguinte ao fracasso é também o momento em que a história do levante se torna narrável. (Butler, 2017, p. 30)

Talvez, um sinal do prolongamento narrativo que os levantes carregam está nesta pesquisa: a tarefa de investigar os movimentos em defesa da educação (2016) implica um olhar ao passado, mesmo que recente, com a construção de uma narrativa sobre os eventos acontecidos — lembrando que conto aqui sobre os eventos acontecidos, sob o filtro da minha visão de pesquisadora, sem a pretensão de imparcialidade.

No brilhar do fracasso, a autora também confere aos levantes um caráter cumulativo, já que “um levante sempre cita um outro e é animado por imagens e narrativas do anterior” (Butler, 2017, p. 31), movimento semelhante ao percebido nos movimentos estudantis do Chile (2001, 2006, 2011)²⁷, que inspiraram a Primavera Secundarista no Brasil²⁸ (2015/2016), e deram fôlego aos Levantes em Defesa da Educação (2016) por aqui. Nesse sentido, há uma continuidade desencadeada pelos levantes, que vêm

²⁵ Parlamentares e manifestantes se queixam de uso excessivo da força em ato contra PEC. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/12/02/parlamentares-e-manifestantes-se-queixam-de-uso-excessivo-da-forca-em-ato-contra-pec>>. Acesso em 30 jul. 2024.

²⁶ Temer 'repudia' atos de 'vandalismo' em protesto em Brasília, diz porta-voz. Disponível em: <<https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/11/temer-repudia-atos-de-vandalismo-em-protesto-em-brasilia-diz-porta-voz.html>>. Acesso em 30 jul. 2024.

²⁷ Dado presente na matéria “Estudantes constituintes: a 20 anos do mochilaço no Chile”. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/607427-chile-estudantes-constituintes-a-20-anos-do-mochilaco-no-chile>>. Acesso em 31 jul. 2024.

²⁸ Em meio às movimentações da Primavera Secundarista Brasileira, ressoava um canto que dizia “Acabou a paz! Isto aqui vai virar o Chile!”. Este canto acabou por nomear o documentário de 2016, de Carlos Pronzato, sobre o tema. Disponível em: <<https://www.imdb.com/title/tt5986240/>>. Acesso em 30 jul. 2024.

dizer sobre uma coletividade insatisfeita, a qual se movimenta frente às intervenções legislativas educacionais que não levam em consideração os especialistas e a classe, acerca da educação em sua dimensão de *direito básico*.

Sobre continuidade, J. Butler tece um questionamento sobre o pensamento de Marx — dado o contexto em que ele escreve —, acerca da ideia de que os movimentos revolucionários buscam inspiração no futuro, apenas, e logo em seguida, diz que:

Por mais efêmeros que sejam, levantes — sequenciais, episódicos e cumulativos — se inspiram em levantes passados, ou se alimentam de **imagens e narrativas** de combates audaciosos enquanto procuram prolongar um movimento ou concluir um projeto de emancipação. (Butler, 2017, p. 36)

A partir da inspiração que Butler (2017) localiza entre um levante e outro, trago três imagens, referentes à Revolução dos Pinguins (2006, Chile), à Primavera Secundarista (2015/2016, Brasil) e aos Levantes em Defesa da Educação (2016, Brasil), respectivamente, e chamo atenção às suas semelhanças, centradas nos atores das cenas fotografadas, posicionados em conjunto com as mesas e/ou cadeiras escolares, retiradas do contexto de sala de aula, ocupando as ruas junto aos estudantes.

Figura 7 – Ocupação das ruas pelos estudantes, em Santiago, Chile (2006)



Fonte: Universidad de Chile²⁹

²⁹ Disponível em: <<https://uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena>> Acesso em 31 jul. 2024.

Figura 8 – Estudantes secundaristas bloqueiam avenida em São Paulo (2016)



Fonte: União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.³⁰

³⁰ Disponível em: <<https://www.ubes.org.br/2015/com-mais-de-15-atos-secundaristas-ocupam-as-ruas-de-sao-paulo/>>. Acesso em 31 jul. 2024.

Figura 9 – Protesto contra a PEC 55, em Fortaleza (2016)



Fonte: G1 Ceará.³¹

³¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/12/estudantes-bloqueiam-avenida-em-fortaleza-contra-pec-55.html>>. Acesso em 31 jul. 2024.

Segundo o fio de J. Butler, e com o olhar direcionado às questões visuais e narrativas, que inspiram o levante aqui estudado, é possível localizar uma das referências que a Primavera Secundarista (Brasil, 2015/2016) possui na Revolução dos Pinguins (Chile, 2006): a prática da ocupação das ruas com cadeiras e mesas escolares, em referência às pautas educacionais. No entanto, antes de dar sequência à reflexão da continuidade dos levantes, a escolha dessas imagens faz necessária a discussão sobre a violência e depredação, presentes em alguns levantes:

Levantes por vezes ganham uma forma violenta que deve ser condenada. (...) Um levante pode, de início, se apoiar em ideais nobres e, depois, se perder em seu transcorrer, com vandalismos e assassinatos, por exemplo, consequências essas que teríamos razão em condenar. Entretanto, isso não significa que todos os levantes têm a destruição como objetivo. (Butler, 2017, p. 33)

As cadeiras, presentes nas ruas, são patrimônio público, e não devem ser colocadas em situação em que possam sofrer algum dano. No entanto, dado o contexto de defesa da educação, não é possível que se localize um interesse centrado na destruição de patrimônio, em meio às pautas do levante sobre o qual é aqui estudado. Durante as ocupações das instituições de ensino brasileiras contra a PEC 55 e MP 746, havia a preocupação com a manutenção de limpeza das unidades ocupadas, que ilustra um levante que se faz no cuidado, na atenção com a educação em dimensões tanto legislativas quanto estruturais:

Figura 10 – Limpeza de unidade ocupada na Universidade Federal de São Paulo (2016)



Fonte: Página do Facebook “OcupaUnifesp”.³²

³² Disponível em: <<https://web.facebook.com/photo/?fbid=965246130248435&set=pb.100064487870508.-2207520000>>. Acesso em 01 ago. 2024.

No retorno às questões de continuidade dos levantes, mesmo que estes sejam dotados de efemeridade, eles acionam uns aos outros. Nesse sentido, J. Butler conta sobre a experiência da abolição da escravidão na Jamaica, destacando o caráter contínuo dos levantes:

Em 1832, na Jamaica, escravos entraram em greve, exigindo pagamento por seu trabalho. Diante da recusa dos proprietários, eles incendiaram as casas e os depósitos de cana-de-açúcar, causando grandes prejuízos. Sob a liderança de Samuel Sharp, 20 mil escravos assumiram o controle de mais de duzentas plantações, e, ainda que dominados no final, presos e, muitos, executados, estima-se que o movimento para o fim, em 1834, da escravidão imposta pelos britânicos. **Todos os levantes fracassaram, mas, conjuntamente, tiveram sucesso.** (Butler, 2017, p. 36)

A situação da escravidão e dos ataques na educação ocupam posições muito distintas no que se diz respeito ao cerne dos levantes; entretanto, chama atenção os desdobramentos e a conclusão que se chega a partir das revoltas proclamadas pelos escravos jamaicanos, dadas em sequência. A perspectiva de que os levantes funcionam conjuntamente, mesmo frente ao seu caráter inacabado, põe esta investigação diante da seguinte questão: Onde se localiza o *éxito* dos levantes em defesa da educação (2016)?

Talvez *éxito* não seja a palavra adequada para descrever sobre os desdobramentos dos levantes aqui estudados. Porém, cabe uma atualização sobre a Lei 13.415, ilustrada a partir do Projeto de Lei 5.320, de 2023 — com tramitação encerrada, aguardando a sanção do presidente da república³³: o projeto mencionado implica a alteração de duas principais resolutivas da Reforma no Ensino Médio³⁴, sendo elas a inclusão da obrigatoriedade de disciplinas de áreas específicas no texto e o cumprimento de 2.400 horas dos três anos, mais 600 horas de disciplinas eletivas (Vilar, 2024). O texto também inclui outros detalhes, como a não obrigatoriedade do ensino de língua espanhola, o ensino em línguas maternas para as comunidades indígenas, emendas para

³³ Atividade legislativa do Projeto de Lei nº 5230, de 2023. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808>>. Acesso em 30 jul. 2017.

³⁴ Ou “Novo Ensino Médio”, como coloco logo abaixo.

garantir benefícios aos estudantes em educação do campo, por exemplo. Vale lembrar que a própria elaboração do projeto se comporta como:

uma alternativa apresentada pelo governo para substituir o novo ensino médio (NEM). A reforma que levou ao NEM foi definida em 2017, durante o governo Michel Temer, por meio de medida provisória, e as novas regras só começaram a ser aplicadas em 2022 para parte dos alunos. **Desde a aprovação, as mudanças vêm sendo criticadas pela comunidade escolar e por entidades da área, o que levou o Ministério da Educação a suspender a aplicação do modelo em 2023, para revisão das normas.** (Vilar, 2024, s.p., grifo nosso)

Em conclusão, e de maneira a organizar as reflexões aqui elaboradas, venho dizer que as movimentações sobre a educação brasileira em 2016 se configuraram como *levantes* por: 1) seu caráter coletivo; 2) reconhecimento de um sofrimento compartilhado; 3) movimento que demarca sua presença através do espaço público; 4) resistência frente às medidas governamentais, lidas, nesse contexto, como prejudiciais à educação brasileira; 5) falta de êxito emancipatório; 6) seu aspecto de continuidade e 7) sua dimensão narrativa.

Butler ainda fala sobre seu aspecto metafórico, na seguinte descrição:

Em geral, os levantes reposam numa metáfora estruturante: a imagem de alguém que se levanta, alguém para quem se levantar representa uma forma de libertação, alguém com capacidade física de se libertar das amarras, das correntes, dos sinais da escravidão, da sujeição, do feudalismo. (Butler, 2017, p. 26)

Nesse sentido, estariam as imagens dos levantes pela educação (2016), reposadas na metáfora de alguém que se levanta contra a sujeição?



3. Combustível

Um dos essenciais meios de uma combustão é o que chama-se de combustível: o material pelo qual acontece o fogo, exemplificados em suportes como a biomassa (madeira, palha) ou os fósseis (carvão e petróleo). Em uma combustão, são esses elementos que dão suporte ao percurso que libera energia sob as formas de calor ou luz. Aqui, as imagens se inscrevem assim como o combustível neste processo: são elas que, em suas materialidades, vêm dar *suporte* a esta pesquisa.

Para que um combustível tenha efeito sobre o processo de combustão, é necessária uma ação sobre ele. Se tenho comigo um punhado de lascas de madeira, e desejo incendiá-las, inicio uma fonte de calor sobre elas e tenho o fogo. Assim como é o combustível, também são as imagens: elas funcionam a partir de uma ação sobre elas, que está concentrada no **olhar**. E o olhar é essa ação abstrusa, a fagulha que acende o combustível, o gesto que dispara uma cadeia de eventos, descrito como “um ato de escolha” por Berger (2023, p. 16), após contar que apenas vemos aquilo para o qual direcionamos nosso olhar. Outro conceito desta reflexão é o da **visão**, que para o autor, ocupa uma dimensão nos *modos de ver*, funcionando de maneira a nos situar num mundo circundante. Em Berger (2023), os dois conceitos, *olhar* e *visão*, em relação, transcorrem nos seguintes termos:

Nosso **olhar** nunca se detém numa única coisa; *ele sempre incide sobre a relação que mantemos com as coisas*. Nossa **visão** opera continuamente, desloca-se continuamente, *abrange continuamente as coisas ao redor, constituindo aquilo que presenciamos conforme somos*. (Berger, 2023, p. 16)

Em síntese, tem-se o olhar como uma ação-base, que influencia na interação estabelecida com o mundo ao redor, e a visão como elemento que permite a ambientação do sujeito em seu contexto. Ambos compartilham da relação que os sujeitos estabelecem com um mesmo objeto — a imagem. Para Berger (2023, p. 18), a definição de **imagem** constitui-se a partir da reprodução ou recriação da visão, e por isso, ela pode ser definida como uma aparência, ou um conjunto destas, “subtraída do lugar e do momento em que se manifestou pela primeira vez e preservada – por alguns instantes ou alguns séculos”, e, por conseguinte, Berger delimita que “toda imagem implica um *modo de ver*”.

Se toda **imagem** implica um *modo de ver*, então toda imagem também pressupõe a agência por parte de quem é responsável por sua concepção. Segundo Berger (2023, p. 18), a imagem, quando colocada em relação com o

interlocutor-espectador, tem a sua apreciação ou percepção condicionada por um modo de ver próprio de cada sujeito. Os *modos de ver*, que convocam a ação do olhar, que consequentemente desembocam na visão, (componente relevante dos Estudos Visuais³⁵), implicam uma outra ação – a do pensamento.

A ação pensante pode ser compreendida no limiar entre a imagem e o olhar por ela provocado, criando, assim, um meio pensativo (Alloa, 2018). Nesse meio, é ativado todo o arcabouço subjetivo de quem olha, fazendo do olhar uma ação que interpela uma noção totalizante sobre as imagens. Portanto, os significados atrelados às imagens desta pesquisa estão ligados ao meu olhar na incumbência de pesquisadora, e não a um olhar que se propõe ao generalismo.

A dimensão pensativa convocada pela imagem foi, por muito tempo, confundida com a pensatividade do sujeito nela representado (Alloa, 2018). No entanto, essa dimensão diz respeito à capacidade da imagem de elaborar um campo reflexivo próprio, operação que vem desorganizar certezas e estimular um pensamento que emerge da própria materialidade e indeterminação da imagem. Alloa (2018, p. 9) conta que a imagem “sempre esteve no coração do pensamento, suscitando nela uma exteriorização, uma saída de si”. Este ato em sair de si acontece na medida em que a imagem, operada em representação, clichê ou esquema, arruina o recentramento na

força de se expor ao que ela não pode ainda pensar e ao que há talvez de mais difícil a pensar, quer dizer, que o pensamento emerge ele mesmo de uma **pensatividade sensível**, de um sensível impensado porque é inesgotável em sua exterioridade. (Alloa, 2018, p. 10)

A saída de si que a imagem convoca, nesta pesquisa, materializa-se nas reflexões sobre as imagens dos levantes, que corporeificam-se nas **palavras**. E a direção tomada por esse percurso fenomenológico consegue explicar-se na ideia de que “a visão precede a palavra” (Berger, 2023, p. 16). As reflexões dadas a partir deste caminho aqui estão operacionalizadas em conjunto

³⁵ O visual, como indicado por Rose (2001, p. 6), vem, por meio dos diversos pensadores do campo, ocupando uma posição central na compreensão da construção cultural da vida social nas sociedades ocidentais contemporâneas, quando “frequentemente se sugere que muito significado é transmitido por imagens visuais”.

ao conceito de *corpo semiótico* (Lemke, 1995), situado no guarda-chuva da Semiótica Social. O empréstimo desse termo vem compreender a imagem como coisa viva, que muda, a depender do momento, do olhar e, também, do *pensamento sensível*, na força do se expor ao pensar (Alloa, 2018).

Na descrição das fotografias de Cottingham, Alloa (2018, p. 9) diz que:

Atraente ao olhar, as fotos de Cottingham só podem, no seu deslocamento ínfimo, deixar sonhar aquele ou aquela que as contemplam. Superfícies impenetráveis, elas aspiram, entretanto, o movimento do olho, forçando-o a procurar a origem da sua intranquilidade. Através da superexposição do grão, a materialidade da imagem introduz areia nas engrenagens do visual e **cria um tempo, o do olhar.**

O *pensamento sensível* e o *tempo do olhar*, que Alloa conta, para esta pesquisa, estão interligados. A análise de cada imagem escolhida implica a tarefa subjetiva do olhar, em que o pensamento sensível acontece no meio pensante, e, nesse meio, está um **tempo**, atribuído especialmente à ação sobre as imagens – a **ação do olhar**. Dessa maneira, se olhar com decurso próprio importa às reflexões aqui sustentadas, de que maneira essa ação é concebida na pesquisa?

3.1. Inventário das Imagens dos Levantes

Demorar-se sobre uma imagem, desempenhando a tarefa de analisá-la a partir de uma relação em que ali se cria, é uma tarefa complexa, que demanda uma organização das palavras, de maneira que sistematize os pensamentos emergidos dessa relação entre pesquisadora e imagem. Com essa finalidade, tomo a construção de um **diário de análise das imagens**, por meio do qual realizo o registro em horário e data, das minhas respectivas reflexões desdobradas dos meus contatos com a imagem dos seguintes subcapítulos.

Devo ressaltar que esse diário não toma como referência um sentido cronológico linear de elaboração, tendo as suas datas e horários de registro demarcadas de maneira fiel ao processo de análise. Sua construção parte de avanços e retornos, do pensar e do repensar, em consonância com o comportamento do corpo semiótico, que transforma-se na medida em que relaciona-se com ele.

Se há transformação, também há imprevisibilidade. Desse modo, também é pertinente dizer sobre as análises dos Suportes D e E, que tomam um corpo mais subjetivo. No decorrer das análises, a experiência que construo com as imagens transformam a relação que estabeleço com elas, dando abertura a um exercício mais íntimo nessa tarefa investigativa, registrada no diário.

O uso do diário como ferramenta de pesquisa foi amplamente incentivado nas aulas de Metodologias de Pesquisa em Arte e Cultura Visual³⁶, quando faço a colheita de outro elemento importante para esta pesquisa, situado na pergunta: “quais imagens povoam sua pesquisa?” Por meio dela, dou início ao trabalho reflexivo sobre as imagens que deveriam constar neste capítulo. Entre escolhas, coletas, descartes de opções e dúvidas – diversas delas –, sistematizo três critérios para a seleção destas, sendo eles:

1) As imagens devem tratar sobre levantes que se referem à PEC 55 e MP 746, especificamente. Tendo em vista que o ano de 2016, no Brasil, foi marcado por movimentações em relação à educação em naturezas diversas, como nos movimentos

³⁶ Aula ministrada pela Prof. Drª. Manoela Afonso dos Anjos e Prof. Dr. Flavio Gomes, no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, ocorrida no dia 02/06/2023.

sociais em Goiás contra as Organizações Sociais³⁷, por exemplo, faz-se necessário o recorte das duas medidas sobre as quais a pesquisa se debruça;

2) Os levantes tratados nas imagens aconteceram no Brasil durante o ano de 2016. Diante de banco de imagens que organizo relacionados aos levantes, o inventário reúne as fotografias situadas nesse desenho temporal e geográfico delimitado;

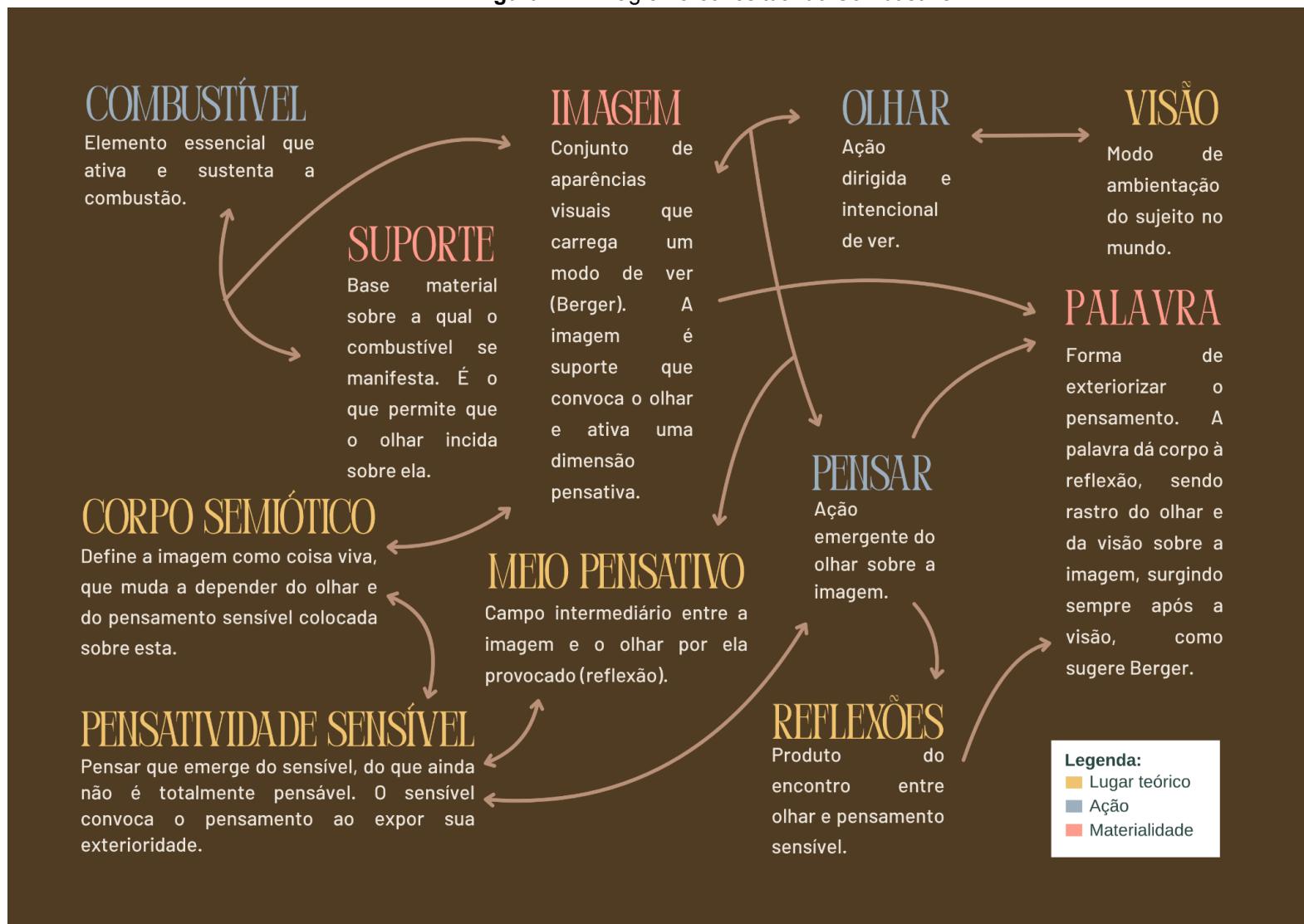
3) As imagens devem vir acompanhadas de textos. No amparo possibilitado pelos estudos da Semiótica Social, os textos aqui são de importância para a análise das imagens escolhidas, funcionando em conjunto com as imagens, considerando a *multimodalidade*. Esses textos podem estar presentes nos cartazes, faixas e placas, bem como nos textos jornalísticos veiculados em conjunto com as imagens, e essa escolha se dá, também, em referência à metodologia da tese de Andrés (2022), intitulado *A Razão dos Centavos*, na qual o pesquisador analisa mais de 6.000 cartazes, reunidos num banco de dados, referentes às Jornadas de Junho de 2013.

De maneira a sistematizar todos esses critérios, busco responder fundamentalmente duas perguntas que contemplam os pontos explicitados acima: 1) **O que está na imagem?** — Pergunta que contempla outras, como: Quais os signos visuais que compõem a imagem? Como eles se relacionam com os discursos políticos e sociais? Como os sujeitos representados nas imagens constroem e repercutem significações em seu contexto social?; e 2) **O que não está na imagem?** — Que convoca outras perguntas, como: Quem produziu a imagem? Para quem ela foi produzida? Onde e como foi veiculada? Quais relações de poder influenciam sua produção e recepção? Quais narrativas e interpretações são privilegiadas ou marginalizadas?

As perguntas estão em consonância com as discussões sobre termos como imagem, pensatividade sensível, corpo semiótico, a ação do olhar, que, em conjunto, compõem o arcabouço conceitual da concepção poético-reflexiva do *Combustível* como demonstro no diagrama a seguir:

³⁷ Ver em: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (et. al). **Ocupação, resistência e a luta pela escola pública.** Cadernos de Pesquisa em Educação, [s. I.], v. 19, n. 49, p. 48-67, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19331>>. Acesso em 14/08/2024.

Figura 11 – Diagrama conceitual do Combustível



Fonte: Elaboração própria

Partindo desse conjunto de pressupostos, organizo as imagens com base no que venho chamar aqui de Inventário das Imagens dos Levantes. Um inventário pode ser definido na “relação dos bens, móveis e imóveis, de alguém”³⁸, na “menção ou enumeração de coisas”, ou até na “descrição minuciosa”³⁹. Na tradução para o chinês/mandarim, temos a palavra *kùcun*, de ideograma 库存, que, quando decantado, temos: 库, que significa *armazém*, ou *depósito*, sugerindo o lugar onde as coisas estão guardadas; e 存 que representa *armazenar*, ou *guardar*, remetendo à ideia de manter algo guardado com propósito.

A partir dos trânsitos entre a língua portuguesa e o mandarim, a função de um *inventário* nesta pesquisa delimita-se em inscrever as imagens num repositório, que não se limita a uma catalogação neutra, mas realiza a tarefa sobre as imagens com base nas premissas da intenção, preservação, memória e significação. O inventário é um dispositivo metodológico, que organiza os suportes desta pesquisa à sua maneira.

Nesse sentido, estão, nos seguintes subcapítulos (Suporte A, B, C, D e E), as cinco imagens analisadas nesta pesquisa. Esta organização tem por função reuni-las, bem como documentar os momentos em que me relaciono com as imagens, a partir do exercício pensante sobre elas.

³⁸ INVENTÁRIO. In: In: PRIBERAM DICIONÁRIO. Porto, 2023. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/invent%C3%A1rio>>. Acesso em: 21 ago. 2024.

³⁹ Ibid.

3.2. Suporte A — CPII no Congresso

Abro este subcapítulo com o primeiro suporte⁴⁰ (ou primeira imagem) sobre o qual se analisa, e, neste momento da escrita, convido você, que lê este texto, ao *olhar* despendido em seu *tempo próprio* sobre a imagem a seguir, e estendo o convite, também, à tarefa do *pensamento sensível* sobre ela.

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/agenciasenado/30935338380/in/photostream/>>. Acesso em 21 ago. 2024.

Figura 11 – Cartazes levantados na comissão mista da MP 746/2016, em audiência pública interativa no Senado, em Brasília (2016)



Fonte: Agência Senado

(10.09.2024)

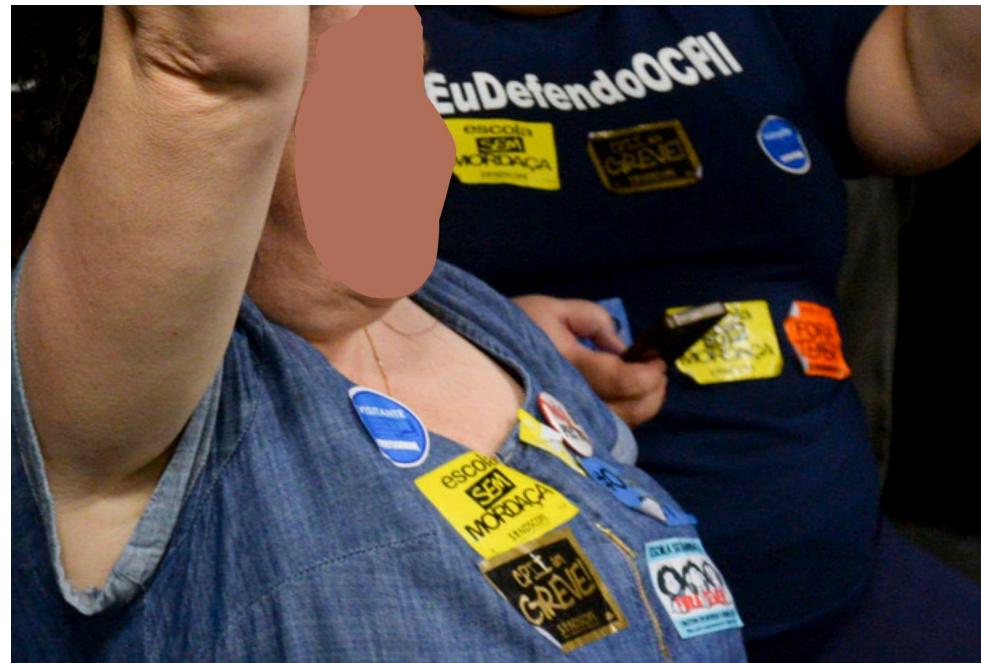
23:18 — À primeira vista, em termos abrangentes, temos aqui uma imagem de um grupo de pessoas, situadas dentro de um espaço fechado, dispostas em ângulos diferentes, com cartazes levantados que manifestam sobre a MP e a PEC. No entanto, com a orientação ao olhar em seu tempo próprio, e do pensamento sensível, como Alloa (2018) sugere, alguns detalhes podem saltar à imagem, compondo, assim, toda uma estrutura reflexiva sobre esta.

(05.09.2024)

16:04 — Nesse sentido, desenho minhas impressões coletadas dessa imagem com base na orientação esquerda-direita e primeiro-último plano. No primeiro plano, à esquerda da fotografia, está um cartaz com leve desfoque, que carrega o texto “DOCENTES EM GREVE CONTRA A PEC 55 E A MP 746”, que delinea sobre o perfil dos integrantes ali presentes, neste Levante fotografado, no encaixe das *trabalhadoras da educação*.

17:30 — Em segundo plano, estão três mulheres: uma, que segura um cartaz, está em grande parte oculta pelo primeiro plano; as outras duas mulheres, sentadas em diagonal, levantam cada uma um cartaz — no primeiro, está escrito “MEDIDA PROVISÓRIA É GOLPE NA EDUCAÇÃO!”, e no segundo, “SERVIDORES DO CP II EM GREVE CONTRA A MP 746/2016 E O PL 6840/2013. #NÃOONOSCALARÃO. ADCPII. (Associação de Docentes... ilegível)”. No primeiro texto, está demarcado o detalhe reivindicativo da classe acerca da Medida Provisória como caminho questionável para a reformulação de pilares do Ensino Médio brasileiro; no segundo texto, tem-se mais detalhes do corpo reivindicativo que integra a imagem, representados nas palavras **servidores e docentes**.

Figura 12 – Detalhe da fotografia analisada acima (Brasília, 2016)



Fonte: Agência Senado.⁴¹

(11.09.2024)

00:41 — Em suas roupas, estão os adesivos em amarelo que dizem “ESCOLA SEM MORDAÇA”, em preto que dizem “CPII em GREVE”, em azul escrito “VISITANTE”, e outros ilegíveis. O primeiro texto diz sobre a mobilização da educação contra o Projeto de Lei Escola Sem Partido (PL 867/2015), que defendia a ausência de qualquer aula que confrontasse valores religiosos ou morais

⁴¹ Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/agenciasenado/30935338380/in/photostream/>>. Acesso em 21 ago. 2024.

da família do estudante. Contrapondo esse PL, foi lançada uma frente de mobilização⁴² pelo Colégio Pedro II, registrado no segundo texto, do Rio de Janeiro.

(05.09.2024)

17:30 — Logo atrás dessa posição na fotografia, está o terceiro plano, onde se localizam dois grupos de pessoas: no primeiro, estão duas pessoas; uma que também mostra o cartaz de texto “DOCENTES EM GREVE CONTRA A PEC 55 E A MP 746” e, ao seu lado, outra pessoa que olha para baixo; no segundo grupo, tem a primeira que olha para baixo, em direção a um aparelho, e as outras têm suas imagens interferidas por uma grande câmera filmadora.

(13.02.2025)

18:57 — Essa análise deve transcender aos limites da imagem, em sua materialidade, ao se tratar do Colégio Pedro II, uma vez que, para além de estar representado na situação analisada por meio dos trabalhadores que o compõem, essa instituição educacional também requer um olhar mais atento.

(14.02.2025)

10:35 — Segundo um relatório oficial do colégio⁴³, a meta nacional em pontuação para 2022 nas escolas brasileiras, dada pelo Índice Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), era de 6,0. Essa nota tem a sua formulação norteada a partir da qualidade dos sistemas educacionais de países vinculados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

⁴² Sindicalistas, estudantes e pais lançam "Frente Escola sem Mordaça" no Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/10/16/sindicalistas-estudantes-e-pais-lancam-frente-escola-sem-mordaca-no-rio-de-janeiro>> . Acesso em 11 set. 2024.

⁴³ COLÉGIO PEDRO II. **Resultados comparativos obtidos pelo Colégio Pedro II no IDEB – 2019**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2019. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/blog/saocristovao2/files/2020/09/RESULTADOS-COMPARATIVOS-OBTIDOS-PELO-COLEGIO-PEDRO-II-NO-IDEB-2019.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2025.

(OCDE), como a Finlândia e o Japão, por exemplo. Em 2019, o Colégio Pedro II já havia atingido a nota de 7,34 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e 6,40 nos anos finais, demonstrando um excelente desempenho nos critérios estabelecidos pelo contexto da avaliação, e destacando-se até frente às escolas privadas do país.

12:35 — No entanto, a escola foge ao destaque meramente classificatório permitido pelos índices oficiais, quando percebe-se sua desenvoltura em contraposição à PEC 55 e MP 746, bem como contra a PL 867, em meio à greve e ocupações entre seus quatorze campi. Para ilustrar sobre a dimensão da mobilização dessa escola frente ao cenário projetado para a educação brasileira em 2016, trago o aplicativo de celular chamado “MobilizaCPII”, criado por uma docente da instituição, que funcionou de maneira a:

reunir de forma organizada as informações mais relevantes sobre o movimento como um todo (ações globais e locais de todos os campi em greve e das ocupações) utilizando ícones que apontavam para os espaços *criadosocupados* pelos praticantes nas redes sociais, a saber:

- Mobiliza Realengo – página criada no Facebook para socializar as ações realizadas pelos praticantes do Campus Realengo;
- Ocupa Tudo CP2 – páginas de todas as ocupações dos estudantes nos campus do Colégio Pedro II;
- Twitter #eudefendoocp2 – reunião de todas as postagens do twitter com a #eudefendocp2;
- Sindiscope – feed de notícias do site do Sindicato de docentes;
- Eu defendo o CP2 – feed de postagens da primeira página criada em defesa do Colégio Pedro II;
- Ocupa CP2 no Congresso – link para o site de Vaquinha on-line criado a fim de arrecadar fundos para enviar uma aluna para discursar no congresso e representar o Ocupa CP2. (Sant'Anna; Almeida, 2017, p. 14-15).

15:31 — As professoras Sant'anna e Almeida (2017) descrevem o Colégio, em dimensão histórica, como uma instituição baseada na criticidade do mundo. Nessa direção, o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II (2018, p. 8) delimita sua missão em:

Promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas **capazes de intervir de forma responsável na sociedade**.

17:56 — A situação da fotografia, portanto, desenha um desdobramento do pano de fundo crítico e ativo da comunidade escolar do Colégio Pedro II, registrando algumas de suas sujeitas no contexto da 11^a. reunião da Comissão Mista, destinada a examinar e emitir parecer sobre a MP 746, que ocorreu no Congresso Nacional, durante a tarde do dia 23 de setembro de 2016. Nessa situação, para além da plateia, estão presentes onze parlamentares, membros e não membros da comissão, e o então Ministro da Educação do Brasil. As Comissões Mistas de Medidas Provisórias, localizadas no § 9º do artigo 62 da Constituição Federal, são comissões temporárias que têm por função emitir o parecer às Medidas Provisórias postuladas pelo Presidente da República⁴⁴.

(09.09.2026)

01:24 — Os desenhos contextuais que faço a partir desse momento do texto, se dão com base na ata da reunião que retrata a imagem, presente no Diário do Congresso Nacional⁴⁵. Na conferência, marcada pela exposição divergente dos parlamentares presentes, chama atenção a dinâmica das declarações, tendo início na fala breve do grupo opositor à medida ali presente, que, logo em seguida, se retira da reunião. A partir desse momento, desenrola-se uma extensiva defesa da MP por parte do então ministro e parlamentares restantes, se encerrando em tom semelhante, caracterizando o encontro na ausência do debate sobre a MP.

Na atenção às pessoas e textos situados na fotografia analisada, o documento possivelmente ilustra suas presenças, quando nele é inscrito “(Manifestação da plateia)”. Essas palavras estão ali impressas em três momentos, desenhados a seguir.

01:50 — O primeiro acontece quando a Deputada Maria do Rosário (Partido dos Trabalhadores), em embate com o então Ministro da Educação José Mendonça Filho, diverge sobre agenda e esvaziamento da reunião, e em sequência, critica a gestão do

⁴⁴ Entenda as Comissões Mistas - Congresso Nacional. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/entenda-as-comissoes-mistas>>. Acesso em 08 set. 2024.

⁴⁵ CONGRESSO NACIONAL. Brasília. **Ata da 11^a reunião da comissão mista destinada a examinar e emitir parecer sobre a medida provisória nº 746**, 23 de setembro de 2016. Diário do Congresso Nacional, número 32, 942 páginas, 307-377.

ministro, que devolve na fala: “na avaliação de V. Ex^a.”, e logo em seguida, surge o texto: “(Manifestação da plateia.)” (Congresso Nacional, 2016, p. 310).

Um pouco mais adiante na ata, está a segunda manifestação da plateia, de acordo com o texto:

A SR^a FÁTIMA BEZERRA (PT - RN) – Ele, propositalmente, Ministro, trouxe esta audiência para uma segunda-feira. Nós alertamos, mas ele manteve a audiência na segunda-feira. Nós alertamos...

O SR. PRESIDENTE (Izalci Lucas. PSDB - DF) – Eu lamento muito, porque V. Ex^a, a cada fala, acrescenta muito ao nosso conhecimento. Mas quero aqui, para esclarecer os demais Deputados, primeiro,...

A SR^a FÁTIMA BEZERRA (PT - RN) – Já basta de golpe!

(Manifestação da plateia.) (Congresso Nacional, 2016, p. 311-312)

Por último, a plateia “se manifesta” com o desfecho da fala extensa do ministro, que se dedica inteiramente à argumentação em favor da MP 746, na sequência de conversas registradas:

(Manifestação da plateia.)

O SR. PRESIDENTE (Izalci Lucas. PSDB - DF) – Quero...

O SR. JOSÉ MEDEIROS (PSD - MT) – Sr. Presidente, aí não dá.

O SR. PRESIDENTE (Izalci Lucas. PSDB - DF) – Quero pedir a todos...

O SR. JOSÉ MEDEIROS (PSD - MT) – Sr. Presidente, eu gostaria que o senhor pedisse à Segurança para retirá-los porque não dá para fazer debate desse jeito.

O SR. PRESIDENTE (Izalci Lucas. PSDB - DF) – Quero pedir a todos que se manifestem apenas com o cartaz, para que possamos fazer um bom debate. (Congresso Nacional, 2016, p. 315).

A análise do momento aqui tratado é dimensionada a partir da perspectiva institucional e, por isso, oficial. Portanto, falta, em termos verbais, os registros da contrapartida.

(01.05.2025)

15:15 — No entanto, numa dimensão interpretativa, todo o caminho analítico traçado até o momento dispõe de elementos para dizer sobre o que, nesse contexto, seria a perspectiva da “plateia”, descrita no documento, a da posição contrária ao que propõe a MP 746 e seus defensores, desenhada a partir dos três momentos: 1) após uma discordância entre a deputada da oposição e o então ministro da educação; 2) seguido de uma discordância entre parlamentares que tem a sua pausa demarcada pela frase “já basta de golpe”; e 3) ao final da exposição do ministro em defesa da MP.

3.3. Suporte B — Estudantes na fachada do CEP

(30.04.2025)

12:43 — Encarar uma imagem como *corpo semiótico* implica buscar compreender o olhar, enquanto ação dirigida com intenção de ver, em sua relação com uma determinada imagem, de onde emerge outra ação — a do pensar. E essa pensatividade revela-se sensível porque parte desse território e irrompe o que ainda não é totalmente pensável, convocando ainda uma exterioridade inesgotável (Alloa, 2018). Nessa dimensão, a imagem não cumpre tanto com uma função de representação, por exemplo, assumindo melhor um propósito de *perturbação*. Uma imagem a perturbar desempenha um papel de “mudar, resolver ou alterar a ordem, o concerto, a quietação ou sossego de”⁴⁶ questões pré-estabelecidas sobre alguma realidade.

Esse segundo suporte, que evidencia um momento da ocupação estudantil no Colégio Estadual do Paraná, perturba alguns pontos de reflexão que eu, com base na minha experiência neste contexto, tinha prefigurados; como quando, partindo da *disposição* à pensatividade sensível, me dou conta das expressões faciais dos estudantes presentes na imagem — que me causam estranhamento dado o contexto desses movimentos, que explico mais adiante no texto.

(30.04.2025)

12:43 — Nessa direção, convido novamente minhas leitoras e leitores ao exercício da pensatividade sensível, sobre a imagem⁴⁷ analisada neste subcapítulo; desta vez, no entanto, com atenção e disposição às possíveis perturbações que ela pode causar nesse **meio pensativo** entre a imagem e as reflexões por ela provocadas.

⁴⁶ PRIBERAM. *Perturbar*. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/perturbar>. Acesso em: 30 abr. 2025.

⁴⁷ Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/paineldoeditor/2016/11/1828818-ocupacoes-sao-a-forma-que-achamos-para-ter-voz-diz-estudante.shtml?cmpid=menupe>>.

Acesso em 14 fev. 2025.

Figura 13 – Estudantes na fachada do Colégio Estadual do Paraná, durante a sua ocupação.



Fonte: Folha.

14:54 — O campo da semiótica conta com três grandes subáreas: a semântica, a sintática e a pragmática. Cada uma estuda, respectivamente, os símbolos e os seus significados; a relação entre os signos e um sistema; e a relação entre os signos e os sujeitos em seus contextos sociais. A semiótica social se circunscreve especialmente na terceira, a *pragmática*. Portanto, em atenção ao seu caminho de estudo, neste primeiro momento de análise, detengo-me aos signos, e logo adiante, sigo para a relação destes com o contexto estudado.

O signo, nessa imagem, pode apresentar-se em duas facetas: a do ícone e a do símbolo. A imagem como fotografia, por si só, já pode reportar-se ao ícone, porque este é o signo “em que existe uma semelhança topológica entre o significante e o significado” (Fidalgo; Gradim, 2005, p. 21), que, em outras palavras, explica que, mesmo com a distorção de suporte entre o significado (estudantes na fachada da escola) e significante (fotografia dos estudantes na fachada da escola), a organização entre as partes que integram o todo permanecem similares.

Nessa direção, faço em palavras o desenho dessa imagem como ícone nas linhas seguintes. Partindo da orientação do esquerda-direita, no primeiro plano, tem-se uma fachada de construção em cor bege, que carrega um letreiro cortado pela foto, com as letras “COLÉGIO E”, em que é possível supor que a parte cortada pela perspectiva apresentada na imagem, seja completada por “ESTADUAL DO PARANÁ”.

No segundo plano, com base no sentido esquerda-direita, encontra-se a imagem cortada de uma pessoa com roupa de frio preta, de braço esquerdo levantado, com a palma da mão orientada para a frente. Em seguida, estão mais outras dezenove pessoas que fazem o mesmo gesto, dispostas em plano semelhante, levemente alternadas — algumas estão mais à frente, outras estão mais atrás. Por último, posicionada no terceiro plano da imagem, está uma parede de cor bege, semelhante à fachada, onde tem-se algumas janelas e ornamentos limpos acoplados à parede externa da construção.

(19.04.2025)

11:00 — Desta imagem desdobra-se um *símbolo*, que em retomada ao tema do signo, configura-se como um de seus tipos, sendo definido como algo que:

não havendo uma relação de semelhança ou de contiguidade, há uma relação convencional entre representante e representado. Os emblemas, as insígnias, os estigmas são símbolos. A relação simbólica é intencional, isto é, o simbolizado é uma classe de objetos definida por propriedades idênticas. (Fidalgo; Gradim, 2005, p. 21)

É possível notar, nessa fotografia, que os personagens posicionados sobre a fachada do Colégio provavelmente são os estudantes que ocupam a instituição. Eles estão, em sua maioria, com o punho esquerdo cerrado e erguido no ar, operação que pode ser interpretada como símbolo de resistência e enfrentamento coletivos, de maneira a destacar um posicionamento político orientado à esquerda. Durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), por exemplo, esse gesto era utilizado como parte de uma construção coletiva identitária de enfrentamento e negação ao fascismo⁴⁸.

(01.04.2025)

11:00 — Me recordo de quando houve, depois de uma extensa caminhada num contexto de manifestação do movimento estudantil contra algum dos três editais da tentativa de implementação do modelo das Organizações Sociais nas escolas públicas de Goiânia e região, desde o Setor Leste Universitário até o Ministério Público de Goiás, também durante o ano de 2016. Ao final, tiramos uma foto para as redes sociais, e todos com os punhos levantados. Alguns participantes mais antigos gritavam ao coletivo “— É com a mão esquerda, gente!”, como diz um irmão mais velho ao corrigir alguma atitude do irmão mais novo.

(19.02.2025)

⁴⁸ UNICAMP. *Os punhos fechados e a Guerra Civil Espanhola*. 2018. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/06/18/os-punhos-fechados-e-guerra-civil-espanhola/>. Acesso em: 1 maio 2025.

11:00 — Como estudantes no contexto da ocupação, que tomam para si as responsabilidades primárias para com sua escola, como limpeza, organização de cronograma das atividades, alimentação e segurança dos participantes desse movimento político, essa imagem ocupa um lugar simbólico interessante no que toca aos levantes como um todo: a presença estudantil, que reivindica uma posição de protagonismo, se posiciona acima da fachada da escola, com o punho erguido, como quem diz — estamos aqui, na nossa escola, conscientes e, principalmente posicionados em relação às pretensões parlamentares (e ideológicas), repousadas sobre ela.

(20.02.2025)

11:32 — Me chama a atenção as expressões faciais dos estudantes, antes de serem borradas para a pesquisa. São expressões tranquilas, algumas até alegres.

15:43 — No contexto dessas movimentações, muitas vezes recomendava-se tapar os rostos dos estudantes para evitar a perseguição por parte da polícia ou pessoas contrárias ao movimento, mas, nesse caso, os estudantes parecem posar para as fotografias de maneira despreocupada.

(25.02.2025)

16:56 — A imagem, situada na sessão de nome "Painel do Leitor", vem seguida do título "Ocupações são a forma que achamos para ter voz, diz estudante" e reúne dois comentários de leitores sobre as escolas ocupadas: o primeiro, de autoria de um estudante e apoiador da causa⁴⁹, e o segundo, escrito em oposição aos levantes. Nesse momento do texto, trago a atenção ao primeiro comentário:

⁴⁹ LEITE, Eduardo Ferreira. Comentário sobre: Trabalhadores protestam e aulas são suspensas em Mato Grosso do Sul. *G1 Mato Grosso do Sul*, 11 nov. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/11/trabalhadores-protestam-e-aulas-sao-suspensas-em-mato-grosso-do-sul.html>. Acesso em: 26 fev. 2025.

Na minha cidade não foi noticiado nenhum tipo de manifestação contra a PEC 241. Eu e muitos outros alunos, indignados com a situação atual e vendo a mídia minimizar o protesto de estudantes no Paraná, decidimos nos juntar a eles. Em escolas de nossa cidade, iremos conversar com a galera e explicar a PEC, seus pontos positivos e negativos, deixando que os alunos decidam por si mesmos. As ocupações são meios que a nossa geração encontrou para ganhar sua voz. Lutamos por nossos direitos, lutamos por justiça. (Leite, 2016)

(26.02.2025)

09:51 — O ponto de vista apontado pelo estudante Eduardo consegue desenhar algo da cosmovisão dos estudantes que, naquele período, se comoveram com a causa em alguma medida. No caso de seu estado, Mato Grosso do Sul foi um dos seis (*Figura 14*) entre os vinte e quatro estados brasileiros que não hospedaram o movimento das ocupações particularmente, o que não anulou a ressonância desses levantes em outras configurações, como em protestos⁵⁰, por exemplo.

⁵⁰ G1. Trabalhadores protestam e aulas são suspensas em Mato Grosso do Sul. G1 Mato Grosso do Sul, 11 nov. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/11/trabalhadores-protestam-e-aulas-sao-suspensas-em-mato-grosso-do-sul.html>. Acesso em: 26 fev. 2025.

Figura 14 – Mapa visual dos estados brasileiros com escolas ocupadas em 2016



Fonte: G1⁵¹

⁵¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/pelo-menos-21-estados-tem-escolas-e-institutos-ocupados-por-estudantes.ghtml>>. Acesso em: 26 fev. 2025.

Já o segundo comentário, que representa um posicionamento em oposição às ocupações, exclama que:

Pegue um livro, coloque-o sobre a cabeça e aprenda por osmose! Essa é a educação defendida pelos "estudantes" que ocupam as escolas. Até agora não vi nenhum estudante secundarista com responsabilidade, disciplina e dedicação diária aos seus estudos! (Santos, 2016)

O texto retrata uma narrativa previsível, comumente repousada sobre os movimentos sociais protagonizados por estudantes, que os desenha com base num comportamento desleixado, ausente de preocupações e responsabilidades, como se o contexto dos levantes não demandasse algum esforço ou organização.

Para exemplificar, em 2019, o ex-ministro da educação Abraham Weintraub justificou o corte de verbas em 30% de três universidades federais brasileiras (UnB, UFF e UFBA) com base no termo *balbúrdia*, que pode ser definido como “estado ou condição do que se encontra desarrumado ou fora de ordem”⁵². Segundo Weintraub, as universidades que estivessem promovendo “balbúrdia” em seus campus seriam alvo do contingenciamento de recursos, e, posteriormente ao ataque às três instituições mencionadas, estendeu a supressão do orçamento a todas as universidades brasileiras.

⁵² PRIBERAM. Balbúrdia. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/balb%C3%BArdia>. Acesso em: 27 fev. 2025.

3.4. Suporte C — Polícia retira estudantes de ocupação

(02.05.2025)

18:24 — O termo *suporte* é aqui compreendido como a base material para que o combustível se manifeste.

(06.05.2025)

11:35 — E a imagem como suporte convoca o olhar e ativa uma dimensão pensativa, segundo a qual demarca a sua agência, que carrega um modo de ver (Berger, 1973) próprio. Nesse plano reflexivo, para além da imagem que delimita sua presença e conta sobre um ponto de vista, habita também o repertório particular de quem a vê, o que faz da análise de uma imagem um processo *relacional*, que articula três dimensões: a de quem a produz, a de quem analisa e a da própria imagem.

Nesse sentido, chamaria atenção ainda a um quarto modo de ver, que importa a essa pesquisa: *a de quem a lê*. O trabalho despendido sobre a análise dessas imagens tem o seu sentido construído na medida em que o partilha com outras pessoas⁵³. Nessa direção, convido-te à tarefa do olhar demorado, direcionado à terceira imagem⁵⁴ analisada nesta investigação, posicionada a seguir:

⁵³ Neste momento em que escrevo, a partilha deste trabalho tem o seu foco concentrado na minha professora-orientadora e a banca. O desejo é que este público se expanda futuramente.

⁵⁴ Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/educacao/pais-tem-1022-escolas-e-84-universidades-ocupadas-em-19-estados-e-em-brasilia/>>. Acesso em 21 ago. 2024.

Figura 15 – Polícia retira estudantes em ocupação estudantil contra a PEC 55/241, em São Paulo, Brasil



Fonte: Estadão

Em linhas gerais, a imagem retrata pessoas na entrada de uma instituição educacional, descrita em cartazes colados nas suas grades como escola ocupada contra a PEC 241. Entre as pessoas ali retratadas, ao canto esquerdo estão alguns poucos civis, e o restante da imagem carrega uma numerosa quantidade de policiais fardados, que parecem estar saindo da instituição junto a uma viatura policial.

Na atenção à estrutura física que a imagem apresenta, tem-se um prédio de três andares, nas cores azul e creme, e, ao seu lado, um muro na cor branca, com as marcas do tempo sobre a sua pintura. O muro branco carrega uma grade que forma pequenos losangos em sua parte superior e, entre seus blocos, está um portão de ferro escancarado, dando passagem a essa viatura policial, que custa caber em sua extensão.

(07.05.2025)

13:05 — Com foco sobre as palavras que as estruturas físicas carregam, trago uma outra imagem da parte exterior da instituição ocupada, considerando facilitar a leitura delas.

Figura 16 – Recorte de fotografia da fachada da Escola Estadual Silvio Xavier Antunes, ocupada contra a PEC 55, em São Paulo, 2016



Fonte: Folha de S.Paulo⁵⁵

13:05 — Partindo da orientação esquerda-direita e acima-abaixo, em primeira instância, tem-se uma pequena placa, posicionada à frente do prédio, que, entre suas palavras, lê-se “E. E. Prof. Silvio Xavier Antunes”. Mais adiante, logo acima do portão de ferro, tem-se uma faixa rosa que comunica, em letras estilizadas: “FORA PEC 241, MP 746”, “#Ocupatudo” e “FORA TEMER”.

13:11 — Em seguida, está um cartaz em papel pardo que diz, em letras vermelhas, “OCUPADO”, “#NÃO À PEC 241” e logo depois está uma faixa branca, presente somente nesta última imagem, enunciando também em vermelho “NÃO À PEC 241”. Abaixo, na imagem, situada no muro branco, estão escritas sobre fundo azul escuro as palavras “Matrículas abertas”, “EJA - Ensino Médio”, “(Suplência)”.

⁵⁵ Disponível em: <<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/47259-ocupacao-de-alunos-secundaristas>> . Acesso em 00 mm. 2025.

14:37 — Em retorno à primeira imagem, as próximas linhas se dedicam a pontuar sobre a presença humana na fotografia, partindo dos sentidos esquerda-direita e segundo-primeiro plano. Situadas no segundo plano, à esquerda da imagem, estão as únicas cinco pessoas que não vestem fardas, sendo elas: a primeira, de camisa branca com listras pretas na horizontal, que tem o olhar direcionado à cena dos policiais saindo da escola, em sua frente; ao seu lado direito, está uma outra pessoa, que vê o celular em suas mãos; atrás dessa pessoa, está outra, que parece olhar a situação dos policiais, e à sua esquerda está outra, que tem a sua imagem encoberta pela primeira pessoa mencionada.

(08.05.2025)

16:53 — Uma última civil localizada na imagem está à direita, um pouco mais adiante desse grupo, mais próxima ao grande grupo de policiais centralizados na imagem, onde assiste à cena central em pé, de braços cruzados e expressão facial que pode ser interpretada numa preocupação, ou seriedade.

Em sequência, as outras pessoas presentes na imagem são policiais em atividade, em que, ainda sobre o segundo plano, estão dois destes que também assistem à cena central. No entanto, dessa vez, por meio da indumentária, é possível interpretar que estes não assistem da mesma maneira, pois estão num contexto de trabalho, como se estivessem mais num estado de vigília do que de curiosidade ou preocupação, como o grupo anteriormente analisado.

18:25 — Abrindo o primeiro plano, em sequência, estão: 1) cinco policiais à esquerda; 2) a viatura ao centro, e 3) logo à direita, três outros policiais. No primeiro agrupamento, à extrema esquerda está um homem, que olha em direção contrária à viatura, como se estivesse em estado de vigília, e os outros quatro que vêm logo em seguida têm a atenção voltada para a viatura.

No segundo ponto do primeiro plano, está a viatura, onde, dentro dos limites fornecidos pela imagem, percebe-se apenas um oficial ali dentro, na função de sua direção. Em terceira e última instância, estão três policiais, todos com a atenção direcionada à viatura, onde estão dois primeiros homens à esquerda, mais distantes, e, em seguida, à direita, está um policial que, em contato físico com o muro branco, estende a sua cabeça em direção ao espaço entre a viatura e o limite do muro.

(10.05.2025)

13:11 — Essa imagem é seguida do título “1.022 escolas e 84 universidades estão ocupadas em 19 Estados e no DF” e do subtítulo “Paraná concentra maior parte das invasões (851), em que estudantes protestam contra MP da reforma do ensino médio e contra a PEC 241”. Aqui chama a atenção o uso da palavra “invasões” para designar as ocupações, palavra definida por 1) “ato ou efeito de invadir” e 2) “entrada violenta ou arrogante”⁵⁶, comumente atribuída a esse método quando tem-se a intenção da construção de um sentido pejorativo acerca dessa prática.

Frente a essas questões, surge a pergunta: uma ocupação é uma invasão? Amplamente divulgado e utilizado como base pelo movimento estudantil brasileiro entre 2015 e 2016, o manual “Como ocupar um colégio?”, escrito pela *Frente de Estudiantes Libertarios — Secundarios* (Argentina, 2012), permite uma visão mais lúcida sobre os caminhos que levam à uma ocupação: segundo a cartilha, essa abordagem deve ser votada de antemão em **assembleia estudantil**, o órgão mais importante desse contexto, por meio de onde são alinhadas as reivindicações e práticas do grupo — prática que desenha sobre a **democracia direta** exercida por estes movimentos.

19:25 — A ocupação e desocupação da Escola Estadual Professor Silvio Xavier Antunes, instituição registrada na imagem analisada, foi noticiada por alguns meios de comunicação, sendo um deles o Catraca Livre, que conta da chegada do movimento em São Paulo a partir deste evento⁵⁷; já o G1⁵⁸ explicita brevemente sobre a ocupação e a Reforma do Ensino Médio, e depois conclui: “não houve registro de confusão no local” (G1, 2016); a Folha⁵⁹, por sua vez, diz sobre as desavenças no momento da

⁵⁶ PRIBERAM. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: “invasão”*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/invas%C3%A3o>. Acesso em: 9 maio 2025.

⁵⁷ CATRACA LIVRE. *Estudantes ensinam como ocupar uma escola em 5 passos*. Facebook, 24 out. 2016. Disponível em: <https://web.facebook.com/CatracaLivre/posts/1390886794281661>. Acesso em: 10 maio 2025.

⁵⁸ G1. *Alunos ocupam escola da Zona Norte de SP contra reforma no ensino*. São Paulo, 05 out. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/10/alunos-ocupam-escola-da-zona-norte-de-sp-contra-reforma-no-ensino.html>. Acesso em: 10 maio 2025.

⁵⁹ FOLHA DE S.PAULO. *PM desocupa escola na zona norte de SP, e alunos são levados para delegacia*. 31 out. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1826235-pm-desocupa-escola-na-zona-norte-de-sp-e-alunos-sao-levados-para-delegacia.shtml>. Acesso em: 10 maio 2025.

desocupação, quando a diretora acusa o grupo de estudantes de danos à instituição e furto de merendas, afirmação da qual os estudantes discordam, e

dizem ter registrado o momento em que entraram na escola para evitar a acusação de danos e dizem que, na verdade, levaram mais merenda ao colégio, uma vez que a reintegração ocorreu logo após chegar uma leva de doações (Folha, 2016, s.p.).

20:55 — Em meio aos levantes, praticava-se regularmente os registros dos momentos de uma ocupação — início, meio e fim —, em que os participantes responsabilizam-se por realizar vídeos com a finalidade de registrar o estado dos prédios e seus objetos, evitando, assim, possíveis acusações de depredações, que pudessem incriminar o movimento.

Outro aspecto evidenciado sobre essa ocasião, pela Folha, é sobre a tensão entre estudantes e diretora, que pontua o fato de que a segunda recusou o diálogo com a reportagem no local, enquanto os estudantes ressaltaram não estarem contra a diretora da unidade, estando, no entanto, contra os cortes na educação (Folha, 2016).

22:01 — Em atenção ao modo como uma ocupação de instituição educacional é concebida, e também, com esse breve panorama de informações acerca da instituição presente na imagem analisada, é possível notar um desencaixe com a descrição de “entrada violenta e arrogante” — atribuída ao termo da *invasão* — associada à ideia de **ocupação**. Não é arrogante⁶⁰, porque não menospreza, pelo contrário: considera as perspectivas — do governo e da diretoria da escola — e se **posiciona** em relação a elas.

(11.05.2025)

17:48 — Sobre ser violenta⁶¹, surge a pergunta: se ser violento é uma ação que remete a algo que acontece à força, seria o método da ocupação um gesto forçoso? Essa é uma daquelas perguntas que podem despertar respostas variadas, carregadas de

⁶⁰ O termo *arrogância* pode ser definido como “1) Sobranceria menosprezadora; 2) Altivez que deixa ver o pouco caso que se faz do adversário.” (Priberam, 2025).

⁶¹ A palavra *violento* passa pelas definições: “1) Impetuoso, fogoso, à força; 2) Tumultuoso; 3) Veemente; 4) Iraçível; 5) Arrebatado; 6) Intenso; 7) Brutal.” (Priberam, 2025)

contexto e de posicionamento político, por mais neutras que possam se forçar a ser. Com a finalidade reflexiva sobre o questionamento, trago algumas questões estabelecidas desde o movimento estudantil sobre a tática da **ocupação**:

Começaremos com ocupações rápidas, que nos permitam usar nossas forças da forma mais efetiva possível. Não devemos nos desgastar no início da luta, além disso devemos deixar claro que não ocupamos as escolas porque queremos. Uma ocupação é sempre o último recurso, depois que todos os canais de diálogo e as outras formas de luta tiverem se esgotado. Não é nenhuma festa ter que dormir todos os dias no colégio, suportando as mentiras do governo e dos meios de comunicação que nos apresentam como vagabundos que não querem estudar. É por isso que ocupações devem ser relativamente curtas (por volta de uma semana), para abrir um canal de diálogo, e ver se o governo está disposto a atender nossas demandas. (...)

A ocupação não é um fim em si mesma, é só uma ferramenta a mais dentro de um plano de luta maior. **O nosso objetivo final é frear o avanço governamental sobre a nossa educação, não ocupar por ocupar.** Por isso, se não temos condições para ocupar, temos que encontrar outras maneiras para defender nossa educação, com travamentos de ruas, marchas, jornadas culturais, debates abertos com nossos pais, etc. (Frente de Estudantes Libertários — Secundários, 2015, p. 2)

Esse texto, fundamental aos levantes estudados, aponta nortes sobre: 1) função; 2) duração e 3) características de uma ocupação estudantil. Cada uma destas são, respectivamente: 1) barrar o avanço dos ataques governamentais sobre a educação; 2) relativamente breves; 3) ação consciente e responsável, último recurso diante de falta de diálogo, instrumento estratégico de luta, território da autonomia e protagonismo estudantil.

(11.05.2025)

20:20 — Voltando a atenção à pergunta sobre o suposto caráter forçoso (e, portanto, violento) de uma ocupação, e, com base na maneira que esse método é concebido pelo movimento estudantil, seria o verbo transitivo *forçar*, que se reporta a “exercer força contra” ou “imprimir maior força a”⁶², um equivalente às ações despendidas numa ocupação de escola? Parece-me que ocupar segue numa direção contrária à definição do verbo, já que esta é uma prática com a justificativa bem desenhada — a de defender a educação pública.

⁶² PRIBERAM. *Forçar*. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. 2008–2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/for%C3%A7ar>. Acesso em: 10 maio 2025.

No entanto, a quem produz e dispara a matéria da imagem deste subcapítulo, a palavra “invasão” pareceu pertinente de ser associada aos levantes aqui estudados. E a justificativa dessa prática, bem conhecida pelos integrantes dos movimentos sociais, pode se concentrar nos efeitos que a palavra invasão causa em quem lê — medo e repulsa. Em conclusão, convoco o campo bibliográfico da luta pela moradia no Brasil, para refletir sobre o emprego desse termo associado aos movimentos sociais:

o termo “invadido” caracteriza criminalização, revelando em determinadas situações, preconceito pela linguagem empregada. É válido destacar que, em muitos casos, para a imprensa e parte da sociedade que não reconhece a legitimidade dos movimentos de moradia, a estereotipização das pessoas comprometidas com a práxis das ocupações é associada a uma conduta julgada má por parte de seus participantes. Ou seja, são desconhecidas as razões de ordem subjetiva e social que levaram tais organizações a ocuparem os edifícios. (Mendes; Toledo, 2023, p. 544).

3.5. Suporte D — Ocupação Ruy Rodriguez

(08.05.2025)

12:22 — Segundo Alloa (2018), as imagens têm seus debates — antigos e recentes — articulados aos lugares aos quais são atribuídas. Com base nesse pretexto, o suporte que dá sequência às reflexões desta pesquisa foi coletado no canal de notícias G1, vinculado ao Grupo Globo, considerado um dos maiores conglomerados de mídia brasileira na atualidade.

(09.05.2025)

12:37 — Esta imagem⁶³, ao contrário da anterior, chama a atenção pela estrutura fechada, que mostra de maneira limitada as atividades presentes naquele contexto, evidenciando apenas dois jovens e o que parece ser uma mãe que os acompanha em direção à entrada da escola. Ela revela uma dimensão discreta dos levantes, já que grande parte da imagem é ocupada por um grande portão selado. O não visto na imagem faz surgir a pergunta — o que acontece portão adentro? Está posta uma abertura ao caminho reflexivo de quem repousa sobre ela o gesto do olhar.

No entanto, na medida em que realiza-se a sua costura com o texto jornalístico, alguns pontos põem-se em sobressalto. Colocadas em relação imagem e palavra, organizadas em notícia jornalística, faz-se evidente que a dúvida sobre o que acontece ali, no interior daquela ocupação, já é encaminhada a partir de um determinado discurso, que tem sua enunciação baseada em informações que exploram o sensível, especialmente no campo do temor. Nessa direção, outras dúvidas surgem, especialmente em relação à maneira como foram configuradas as informações como um todo — título, subtítulo, imagem e texto.

(19.02.2025)

10:57 — Nesta imagem, é possível perceber um grande portão em seu segundo plano, com alguns cartazes anexados, onde, no maior deles, está escrito "Ocupada!", e logo abaixo estão dispostos outros cartazes menores.

⁶³ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/pelo-menos-21-estados-tem-escolas-e-institutos-ocupados-por-estudantes.ghtml>>. Acesso em 18 fev. 2025.

(09.05.2025)

18:55 — O primeiro deles, da esquerda para a direita, permite a leitura da palavra “Precisamos” em seu título; o segundo consiste numa pequena folha branca, de largura consideravelmente menor do que altura, com letras pequenas o suficiente para impedirem sua leitura; o terceiro, um cartaz rosa, tem a sua imagem coberta pela mulher que posiciona-se em sua frente, em relação às lentes da câmera; o quarto e último cartaz enuncia “#FORATEMER” em linhas vermelhas e finas.

Num plano à frente, estão três pessoas, que, desde a orientação esquerda-direita, são estas: a primeira, que carrega mochila, parecendo caminhar em direção à entrada do portão, dando a mão à segunda, também portando uma mochila, com o rosto orientado à direção oposta ao portão, sugerindo estar conversando com a pessoa, à sua direita, sendo esta, a terceira e última pessoa, com blusa rosa-choque e calça jeans, com o celular no bolso direito, que, ao contrário das outras duas, não carrega consigo nenhuma mochila.

Figura 16 – Ocupação do prédio da Escola Estadual Ruy Rodriguez, no bairro Itajaí, em Campinas, Santa Catarina



(20.02.2025)

15:47 — Esta imagem abre uma matéria no G1, que vem seguida do título de nome "Pelo menos 21 estados e o DF têm escolas e institutos ocupados por estudantes" e o subtítulo "Alunos protestam contra a reforma do ensino médio e a PEC 241. MEC ameaça cancelar Enem nas instituições ocupadas". O texto e a imagem, em conjunto, dão a permissão de uma interpretação direcionada ao caráter informativo da notícia acerca do cenário das movimentações estudantis, encerrando num tom sutilmente apavorante sobre a combinação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com as escolas ocupadas, dando a entender que o ENEM seria cancelado apenas nas escolas que hospedavam os levantes, informação que se confirma falsa, no decorrer do próprio texto.

Logo no início do escrito, o jornalista já compara equivocadamente dois dados do número de instituições educacionais ocupadas no Paraná: o primeiro oferecido pelo movimento Ocupa Paraná, e o segundo, pela Secretaria de Estado de Educação (SEED). A redação descreve que a quantidade de escolas ocupadas segundo a SEED corresponde a 31% do valor total divulgado pelo Ocupa Paraná, quando estes números são, respectivamente, 850 e 752, tornando errada a porcentagem inscrita no texto, quando a correta seria, nesse caso, 88,47%.

O que parece um simples erro matemático sobre a porcentagem pode favorecer o dado fornecido pela SEED, pintando uma veracidade maior de acordo com a quantidade explicitada no texto, quando supostamente esse dado é 69% menor do que o dado oferecido pelo Ocupa Paraná. A nível interpretativo, não me parece um erro inocente.

18:06 — Desde o começo da minha jornada com os movimentos sociais, ouvia sobre como as manifestações eram minimizadas a nível de quantidade de participantes quando divulgadas nos grandes canais de notícias, ou quando órgãos institucionais, por exemplo, forneciam esses dados.

Essa dinâmica explicita uma disputa narrativa sobre os movimentos sociais, em que, de um lado, estão pessoas que os organizam e apoiam, querendo a sua divulgação, e do outro, estão os veículos de comunicação, que, a partir da premissa utilitária

de informar, por muitas vezes, conduzem os acontecimentos com base em discursos que diminuem os movimentos a nível moral e dimensional.

Nos dois parágrafos seguintes, o texto descreve em detalhes uma morte ocorrida em uma das ocupações no estado e menciona o uso de drogas por parte dos estudantes dentro das escolas.

Seguindo mais adiante no texto, a redação, que já havia aterrorizado o leitor ou a leitora sobre o cancelamento do ENEM para os casos das escolas ocupadas, conta que o Ministério da Educação já havia decidido sobre o reagendamento do exame nos casos dos estudantes que tivessem o seu local de prova em estado de ocupação. Por fim, o restante do texto se preocupa com a tarefa de realizar um levantamento geral das escolas, universidades e institutos federais ocupadas em cada estado do Brasil.

(13.03.2025)

12:04 — O conjunto da imagem e texto nessa notícia põe a pensar sobre as intencionalidades narrativas repousadas sobre os levantes estudantis daquele período, quando leva-se em consideração o alcance de circulação do G1, um dos principais veículos de notícias do Brasil.

3.6. Suporte E — Marcha na FAV/UFG

(13.05.2025)

“O que fazemos com o que vemos?” foi a pergunta estampada em letras gigantes, com a qual me deparei num corredor externo do Espacio de Arte Contemporânea, em Montevidéu, Uruguai, durante minha participação na sexta edição do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, em novembro de 2023. Se o olhar, por si só, já é uma ação que convoca uma outra — a do pensar, o fazer, então, seria uma ação de terceira instância, advinda dos desencadeamentos permitidos na relação com uma imagem.

(14.05.2025)

10:19 — Fazer algo com o que se vê é a tarefa que carrego nesta pesquisa, que me foi permitida a partir não de uma distância e impessoalidade com as imagens, mas de uma relação íntima com elas, estabelecida nos exercícios de ativação pensante (Alloa, 2018) sobre elas.

Nessa direção, o presente subcapítulo alcança um outro degrau na relação que estabeleço com as imagens da pesquisa, porque, desta vez, para além da intimidade que construo com base em minha função como pesquisadora, a seguinte imagem reporta-se à ocupação da Faculdade de Artes Visuais (FAV), da Universidade Federal de Goiás (UFG), instituição em que realizei minha graduação e, agora, meu mestrado.

Figura 16 – Segundo 0:29 da reportagem sobre as desocupações dos prédios da UFG



Fonte: G1

10:26 — Sobre essa imagem, começo dizendo da dificuldade em organizar as palavras para analisá-la. Vê-la é retomar diversas memórias antes adormecidas, que agora manifestam-se de maneira desordenada na medida em que demoro o meu olhar sobre a imagem. A desordem dos pensamentos se intensifica quando leio a notícia de onde foi retirada, assisto aos seus vídeos e vejo suas outras imagens. Nesse momento, meus braços se arrepiam e um nó surge na garganta. Meu corpo e mente confluem num mesmo ponto: realizar a tarefa de relacionar-me com esta imagem toca num campo sensível para mim.

11:37 — Esta imagem foi retirada de um vídeo que compõe a notícia sobre o momento das desocupações dos prédios da Universidade Federal de Goiás, onde ocorreu um protesto de encerramento do movimento ao longo do Campus Samambaia. Esse frame específico foi selecionado por retratar o momento em que o movimento passa pela FAV, e por carregar uma grande faixa com as palavras “Guilherme Presente”, já que o protesto também se dedicou a homenagear Guilherme Irish, estudante do curso de Matemática da UFG, que integrava a mobilização estudantil da época e que, por brigas políticas, foi morto pelo próprio pai.

Muitos dos e das estudantes secundaristas que, em 2015, começaram a travar uma grande briga contra a iniciativa de terceirização da gestão de escolas públicas em Goiás (a partir das OS's), com ocupações de escolas e manifestações, haviam ingressado na UFG e IFG no ano de 2016, em que os levantes aqui estudados aconteciam. Esses estudantes possuíam um repertório de lutas que, quando compartilhado no interior das instituições de ensino superior, ajudaram a criar o contexto pelas ocupações.

(15.05.2025)

10:48 — Em setembro, as redes sociais já anunciavam as muitas universidades ao redor do Brasil que tinham suas unidades ocupadas contra a PEC 55 e MP 746. Pouco tempo depois, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), a unidade que abriga estudantes do ensino básico na UFG, anunciou sua ocupação, tornando-se a primeira unidade da UFG a ser ocupada naquele contexto.

(15.05.2025)

11:00 — Em seguida, um grupo de estudantes da FAV interessados sobre a causa contra a PEC e MP se reuniram para discutir sobre as ações em relação às medidas. A assembleia geral dos estudantes da FAV havia sido definida para o dia 25/10/2016, às 9h, propondo a discussão e estipulação de posicionamento em relação às medidas do governo frente à nossa educação⁶⁴. A data desta assembleia foi marcada contrariando o Diretório Central dos Estudantes da UFG que, na época, havia solicitado para que a nossa assembleia fosse adiada para o período da tarde, com a intenção de que assumissem a vanguarda das ocupações na universidade, já que possuíam uma manifestação marcada para o mesmo dia, que estava prevista para encerrar numa ocupação da Reitoria da UFG.

11:30 — Às 10h daquele dia, a assembleia estudantil da FAV vota, em unanimidade, a favor da ocupação da unidade:

Informamos o ato de OCUPAÇÃO da Faculdade de Artes Visuais, ocorrido às 12:00 do dia 25 de outubro de 2016, e a permanência por tempo indeterminado desta movimentação. Tal ato resultou de uma plenária e votação favorável pela ocupação realizadas a partir das 10:00 do mesmo dia. (Movimento Ocupa FAV, 2016, p.1)

11:00 — Tratar desta imagem é tratar da ocupação da FAV — que entre as outras ocupações da UFG naquele período, tinha fama de intransigente e de difícil articulação, talvez porque não tínhamos presença forte de partidos políticos, juventudes comunistas, ou qualquer entidade política dentro da ocupação, o que questionava iniciativas que não estivessem bem fundamentadas em diálogos democráticos e horizontais. Estávamos ali, em maior parte, como estudantes-militantes autônomos, que pretendiam defender a educação a partir de premissas como autogestão e horizontalidade, e não com base em diretrizes partidárias previamente estipuladas.

A ocupação da FAV, que durou cerca de 25 dias, seguiu como qualquer outra: tinham atividades culturais, oficinas, (muitas) palestras e rodas de conversa sobre a PEC 55 e MP 746. Semanalmente, haviam duas assembleias: a geral, de todas as ocupações da UFG — que, a cada semana, acontecia em alguma unidade diferente; e a local, da nossa própria ocupação.

⁶⁴ Convite para assembleia geral dos estudantes: <https://www.facebook.com/notes/384618929612882/>

16:04 — Ambas tinham a função de apresentar sobre qual passo estavam a PEC e a MP nas instâncias legislativas e, também, discutir sobre questões das próprias ocupações, como segurança dos estudantes, atividades comuns, manifestações locais, revezamento nas idas às manifestações de Brasília, duração da ocupação, representação das ocupações (FAV e UFG) em ações de outras instituições, como a Assembleia Geral das ocupações de Goiás⁶⁵, entre outros.

16:22 — Em geral, o clima das ocupações era de tensão, apreensão e, ao final, de luto. Na terça-feira, dia 15 de novembro, três dias antes do encerramento das ocupações na UFG, foi noticiada a morte do colega Guilherme, que participava das movimentações da época.

18:43 — Passaram quase dez anos do acontecido e os participantes do movimento estudantil daquela época hoje trabalham Brasil afora. Alguns têm suas famílias, seguiram suas carreiras, outros continuaram na política, mas o Guilherme não. Dele, restou uma memória, que aqui demarco sobre.

⁶⁵ Ocorrida no Instituto Federal de Goiás, no dia 31 de outubro de 2016.



4. *Comburente*

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (Larrosa, 2003, p.8)

Na reação químico-física que orienta esta investigação, o comburente comporta-se como meio ou ambiente que permite a combustão, fornecendo o oxigênio, elemento necessário para que uma queima, por exemplo, aconteça. Aqui, a ideia de formação opera tal qual o comburente — é ela que ambienta, que oferece as condições necessárias para o desenrolar reflexivo desta pesquisa.

Se, por exemplo, eu incendeio um punhado de lascas de madeira, eu só pude fazê-lo porque sobre elas iniciei uma fonte de calor. No entanto, para que ocorresse o fogo, essa fonte de calor não agiu sozinha — ela só teve efeito, pois foi combinada com o oxigênio, oferecido pelo meio. Esse oxigênio é o **comburente**:

Comburente é um elemento ou composto químico suscetível de provocar a *oxidação* ou *combustão* de outras substâncias, ou seja, é qualquer substância que permite que o combustível seja consumido na reação (alimenta uma combustão). Sem a existência de um comburente, um combustível nunca pode ser consumido numa reação química de combustão. (Ribeiro, 2014, s.p.)

Assim como o *combustível* depende do *comburente* para que ocorra a combustão, as *imagens* também estão condicionadas à *formação*, com a finalidade reflexiva desta investigação. E a formação é essa dimensão que elabora sobre o que se vê, é o meio em que permite-se o trabalho da subjetivação a partir da ação pensante (Alloa, 2018), mediadora da relação entre a imagem e o olhar provocado por ela. Dessa forma, deve-se atenção ao termo **formação**, aqui compreendido como uma viagem aberta,

que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. (Bondía, p. 46, 2003)

A formação, então, é essa jornada subjetiva, que tem como temas: 1) o sujeito; 2) a sua constituição; 3) o seu teste; 4) a sua desestabilidade; e 5) a sua possível transformação. Esses temas correspondem às respectivas seguintes questões: a) um ser afetável, em constante estado de construção; b) território da elaboração da própria subjetividade; c) desafio existencial, que confronta certezas pré-estabelecidas; d) deslocamento do lugar comum, que provoca confusão e convoca ao diferente; e e) resultado da formação, condicionada à abertura do sujeito, que o desloca do antigo e comum ao novo e diferente.

A formação, pensada aqui como *comburente*, desencadeada na relação com as imagens, incorpora os elementos mencionados. A imagem-formação ou **imagem-comburente** constitui-se como instância de elaboração de si, capaz de desafiar pré-determinações, provocar deslocamentos e convocar o encontro do sujeito ao distinto. Em direção à imagem, Didi-Huberman (2013) propõe a sua concepção não a partir da figura, mas do processo, do *caminho*, que ainda não se deu totalmente ao ver e que está em vias de *tornar-se visível*. Diante dessa proposição, a imagem como caminho, ao contrário de uma posição fechada e enclausurada, compele seu interlocutor a uma posição filosófica, “sobre a espécie de douta ignorância” (2013, p. 190), postura de quem não sabe tudo, mas que está aberto a saber e, por isso, aceita a fratura entre o que se sabe e o que se vê. Dessa maneira, o autor desenha sobre a imagem que nos obriga a habitar uma *tensão* entre o que sabemos e o que vemos.

De maneira objetiva, e com base nas elaborações sobre imagem (Didi-Huberman, 2013) e formação (Larrosa, 2003), a **imagem-comburente**, conceito construído e trabalhado neste capítulo, circunscreve-se nos seguintes termos: 1) caminho em que percorre-se com a finalidade da elaboração de si; 2) provocadora de tensões entre o que se vê e o que se sabe, desafiadora de verdades pré-estabelecidas; 3) produtora de deslocamentos, pois é um vir-a-ser visível, que está em via contínua de tornar-se visível e, por isso, exige que se saia do já-sabido em rumo ao que não se sabe; 4) convite à transformação, já que a imagem é algo que compele o interlocutor à postura de quem está a saber, a conhecer, que pressupõe uma abertura ao que há de diferente no porvir.

Aqui trabalha-se a imagem como combustível, e a formação como comburente, e já é sabido sobre a indissociabilidade entre combustível-comburente. A **imagem** como recriação da visão, que implica um modo de ver (Berger, 1987) e constrói um meio pensativo (Alloa, 2018), também é abertura e processo (Didi-Huberman, 2013), tal qual a **formação**, caminho provocador de tensões, produtor de deslocamentos e incitador a transformações (Larrosa, 2003), que, quando interconectados, dão uma forma particular à imagem — a de *suporte de abertura*. Nessa direção, e com referência na reflexão que articula “combustível-comburente”, emerge a concepção de **imagem-comburente** — a imagem com o seu sentido permitido pelos caminhos da formação.

Uma imagem que é comburente pode ser lembrada nas combustões a partir do comportamento do *oxigênio* — um dos principais elementos químicos que oferece condições a esse processo. Se a experiência da formação ocupa um espaço confinado, não-afetável, *asfixiado*, Bondía (2014) conta que ela deve se reportar ao exterior, “[ao] real que sempre é mais e outra coisa, que o outro sempre dá” (Bondía, 2014, p. 106), para que ela possa *respirar*. Portanto, a formação designada no âmbito do comburente é aqui ressaltada em sua dimensão de *abertura*, a ser oxigenada para fluir conforme o outro, conforme o diferente.

Nesse sentido, a concepção de comburente também caminha a partir do comportamento do oxigênio, pensado não somente em dimensão químico-física, mas biológica, sendo este o elemento essencial à vida humana. Ele se faz presente no todo, como algo que primariamente nos permite à existência, e que, quando nos deparamos com a sua ausência, não há vida.

Se a ideia de experiência em educação, segundo Bondía (2015, p. 74), tem a ver com uma negação ao enclausurado, e com o caminho em direção ao outro sem antes determiná-lo, esta só o é “porque ainda queremos continuar vivos, prosseguir”, já que,

se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido ou sua falta de sentido? A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência de vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade.

Nessa direção, as concepções de educação, formação, experiência e de vida, em combinação, parecem servir bem a um encaixe, que possibilita elaborar a ideia de *comburente*. Se o comburente é oxigênio, desde o sentido biológico, a vida (ou experiência de vida) só é possível com base na ação desse elemento sobre o corpo humano, que atua partindo do início da existência intrauterina, até a morte, quando há a sua última captura pelo pulmão. Assim como viver implica o consumo contínuo de oxigênio, existir implica educar-se permanentemente. Desse modo, formamo-nos na medida em que vivemos, e vivemos na medida em que nos formamos.

A noção de comburente aqui também passa por uma tradução metodológica, uma vez que comporta a função de buscar responder à pergunta-problema desta pesquisa — **De que modo as imagens dos movimentos em defesa da educação em 2016 elaboram caminhos formativos e produzem conhecimento?** No trato com os dados da investigação, o comburente como formação assume o ponto fundante no desenho do diagrama reflexivo elaborado a partir das imagens-suporte, tornando-se, assim, a prioridade conceitual neste percurso. Ao redor desta centralidade, articulam-se outros conceitos que compõem uma rede metafórica nesse diagrama, fundamental para a leitura proposta neste trabalho, tais como experiência (Bondía, 2002; 2003), dialetização (Didi-Huberman, 2013), dispositivo (Foucault, 1985) e discurso (Foucault, 2008). O uso desses conceitos objetiva uma reflexão crítica sobre as imagens, considerando também que eles não são inteiramente concordantes entre si.

Dessa forma, este capítulo prioriza a reflexão da imagem como comburente, utilizando-se de uma rede metafórica para a sua elaboração, confeccionando o conceito de imagem-comburente. O seu objetivo é o de amparar a resposta da pergunta-problema desta pesquisa e, assim, analisar sobre qual modo as imagens inventariadas dos Levantes, apresentadas no capítulo anterior, elaboram caminhos formativos e produzem conhecimento.

4.1. Imagem-dispositivo

Para abrir este ponto da reflexão, proponho pensar a imagem em sua dimensão formativa, partindo do conceito foucaultiano de *dispositivo*, que delimita-se num tipo de configuração, tem por função principal responder a uma urgência em determinado momento histórico e tem, portanto, “uma função estratégica dominante” (Foucault, 1985, p. 138). O autor detalha que os dispositivos atuam como estruturas de poder-saber, concentradas nos discursos, organizações arquitetônicas, proposições morais, decisões regulamentares e leis, por exemplo, baseados numa lógica que pode articular esses elementos, tendo o “dito e o não dito” (Foucault, 1985, p. 138) como seus recursos. Essa ideia mostra-se conveniente aos Estudos Visuais, na medida em que a imagem, desde esse campo, é desconsiderada a partir de sua dimensão puramente representativa, simbólica e, sobretudo, **neutra**.

Se, por um lado, a imagem pode ser compreendida como a recriação de um modo de ver (Berger, 1987) e, por outro, como um entre-lugar da transparência e da opacidade (Alloa, 2018), é possível concebê-la como dispositivo (Foucault, 1985). Isso porque a imagem, ao recriar a visão a partir de um modo de ver (Berger, 1987), o faz de maneira a incorporar um ponto de vista, que não é neutro, mas permeado por intencionalidades e, portanto, pode cumprir uma função estratégica dominante (Foucault, 1985). Nesse contexto, as estruturas de poder-saber descritas por Foucault (1985) encontram na imagem o lugar de sua manutenção. Além disso, a imagem, ao se situar num campo de suspensão entre o que se mostra e o que se oculta (Alloa, 2018), conecta-se com a lógica do dispositivo como dimensão que opera entre o dito e o não dito (Foucault, 1985). Dessa forma, a imagem pode condicionar o olhar e o conhecimento não apenas por aquilo que revela, mas também pelo que deixa em aberto.

Essa articulação de saberes entre dispositivo-imagem pode ser percebida no Suporte C (Polícia retira estudantes de ocupação), analisada no capítulo 3.4. desta pesquisa, que mostra uma viatura saindo do interior de uma escola estadual, em conjunto com uma significativa quantidade de policiais. Ali, a imagem organiza o olhar de maneira a comportar o dito, ou melhor, o visto: a polícia — corpo institucional que serve à proteção das pessoas e do patrimônio — e o espaço escolar — a expressão institucional da educação em sua materialidade, educação esta que Bondía (2003, p. 164) descreve como “a forma com que o

“mundo recebe os que nascem”. Daí, surge a pergunta: Por qual razão o espaço construído e mantido com a finalidade de receber os recém-chegados à experiência da vida é retratado na imagem — que estampa uma notícia sobre os levantes — a partir da cena de uma operação policial?

Figura 17 — Suporte C, combustível formativo-discursivo da pesquisa



Fonte: Estadão⁶⁶

Para pensar essa pergunta, é importante retomar o caráter multiforme dos componentes do dispositivo, que, combinados com base na recriação de um modo de ver, se orienta por meio de estruturas de poder-saber e cumpre com uma função estratégica dominante. Miranda (2014), em diálogo com Duncum (2006), nos conta sobre o capital corporativo, que atua por prover a violência

⁶⁶ Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/educacao/pais-tem-1022-escolas-e-84-universidades-ocupadas-em-19-estados-e-em-brasilia/>>. Acesso em 21 ago. 2024.

nas formas de mediação, situação em que cria-se e mantém-se a cultura da preocupação e do temor, desembocando numa neutralização do dissenso.

Com base nessa ideia, trago uma suposição — se, após um dia extenuante de trabalho, abro o aplicativo de alguma rede social em meu celular e tenho o meu tempo de descanso invadido por uma notícia sobre as ocupações estudantis, que, para além de carregar a imagem de uma operação policial numa escola, ainda enuncia em seu subtítulo que o estado do “Paraná concentra maior parte das **invasões** (...)”, o que, neste momento, mobilizaria uma força maior que me levasse ao meu aprofundamento crítico sobre o assunto, em contramão ao fácil e imediato sentimento de apreensão, que emerge da combinação de todos esses fatores?

Como pesquisadora dos levantes, só mesmo depois de um significativo trabalho investigativo sobre essa imagem-supórt*e*, *combustível* desta pesquisa, eu me encontro com ferramentas para conjecturar que, naquele camburão, não estão levando criminosos que, por sua vez, poderiam ter atentado contra aquela comunidade escolar. Ali dentro, na verdade, estão levando os(as) estudantes da própria instituição. Estudantes estes(as) que assumem uma **posição** desde quando decidem pela ação de ocupar sua instituição de ensino contra a PEC e a MP, assumindo a vanguarda dessa mobilização no estado de São Paulo. Os estudantes, por sua vez, também se posicionam ao rebater as acusações da direção — que, de maneira infeliz, tenta incriminar de furto e depredação, os sujeitos da aprendizagem de sua própria escola no contexto da desocupação —, como vemos numa outra notícia, quando aqueles(as) jovens, em contato com a mídia, “ressaltam que não estão contra a diretora da unidade, mas contra cortes na educação” (Folha, 2016, s.p.)⁶⁷.

Essa imagem, desarticulada da dimensão investigativa construída nesta pesquisa, que combina ação pensante e tempo próprio (Alloa, 2018), não revela nem a posição dos(as) estudantes, ou ao menos, os(as) próprios(as) estudantes, fazendo deles elementos não ditos, ou *não vistos* do dispositivo-supórt*e* C. No entanto, agora, face a face com o *não visto* desse dispositivo, eis duas perguntas retóricas: Qual categoria formativa essa imagem se propõe a mobilizar? Uma categoria formativa que se preze pela

⁶⁷ FOLHA DE S.PAULO. PM desocupa escola na zona norte de SP, e alunos são levados para delegacia. Folha de S.Paulo, 28 out. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1826235-pm-desocupa-escola-na-zona-norte-de-sp-e-alunos-sao-levados-para-delegacia.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2025.

divulgação sobre os levantes em sua complexidade, ou uma outra categoria, a de uma formação que busca captar a atenção do interlocutor ao provocar sentimentos profundos — como o temor — menos mediados pela reflexão⁶⁸?

Com a finalidade da reflexão que esta pergunta coloca, convoco Mondzain (2022, p. 53), que conta sobre o irreverente “mecanismo bimilenar” da história ocidental, o qual fez extenso uso do ícone com a finalidade no exercício do poder — o cristianismo, uma estrutura

que institui as operações eficazes de um sintagma: “**fazer ver é fazer acreditar, e fazer acreditar é fazer obedecer**”. O reconhecimento do vínculo que articula estreitamente a crença à submissão foi um dos impulsos decisivos do recurso às imagens, à informação e às emoções visuais para produzir a comunidade de fiéis no âmbito de uma instituição dominante.

Essa fórmula, que captura a subjetividade por meio de um *fazer ver*, a tanto tempo adotada e dissolvida, parece ressoar no presente. E o fazer ver implicado nessa reflexão, orientado em direção ao sentimento de temor ou medo, como “estado emocional resultante da consciência de perigo ou de ameaça, reais, hipotéticos ou imaginários”⁶⁹, pretendaria a aproximação do(a) interlocutor(a) à causa protagonizada pelos estudantes? Se o capital corporativo (Duncum, 2006) veicula imagens sobre os Levantes em Defesa da Educação no Brasil, que formam e discursam em direção ao sentimento de medo, qual seria a sua intenção senão a de imputar uma atenção contaminada pelo viés da ameaça? Essa atenção gera cliques e visualizações de notícia, produzindo visualizações de anúncio, impulsionando a receita do veículo de notícia em questão, e, numa combinação de fatores especialmente conveniente, fragmenta o foco, distorce a percepção e limita o engajamento do público-alvo dessa imagem ao ponto de partida dos levantes — a causa da educação pública.

⁶⁸ Desta maneira se comporta o capital corporativo, como conta Miranda (2014, p. 303), em diálogo com Duncum (2006), que “está cada vez mais disposto a produzir atração a partir de experiências mais viscerais, frequentemente violência e conteúdos sexuais. Ou seja, a apelar a sentimentos profundos menos mediados pela reflexão para obter o objetivo de seus fins”.

⁶⁹ PRIBERAM. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha]. Lisboa: Priberam Informática, 2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/medo>. Acesso em: 4 jun. 2025.

Esse processo turvo abarca as dificuldades encontradas ao fluxo da experiência (Larrosa, 2003), dadas pelo excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. Em atenção especial ao território da informação, de onde foram coletadas as imagens desta pesquisa, Bondía (2002, p. 21) vai contar sobre a sua desarticulação generalizada ao território da experiência, estabelecendo ali uma relação antônima entre os termos, atribuindo a informação a algo como “quase uma antiexperiência”.

Dessa maneira, venho delinear que, inicialmente, grande parte das imagens desta investigação (Suportes B, C, D e E) pertenciam ao domínio da informação. No entanto, agora são apropriadas ao sentido da experiência, reativadas pela análise e pela relação que estabeleço com elas. Ao serem reinscritas nesse outro circuito de sentidos, elas sofrem um deslocamento de imagem-informação para imagem-experiência, uma vez que estão inseridas num regime formativo.

4.2. Imagem-experiência

Nessa direção reflexiva, considera-se a experiência como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2003, p. 26). Assim, a experiência demanda disponibilidade e abertura ao sujeito que a interpela, fazendo, portanto, da imagem-experiência uma imagem que atravessa os sentidos combinados pelas dimensões do tempo e do espaço.

Uma imagem-experiência, ao atravessar os sentidos, pode remeter a uma sensação de *perturbação* — como sugere a análise desenhada no Suporte B (Estudantes na fachada do CEP). Essa imagem, por sua vez, desestabiliza a atmosfera de tensão, que eu, em compromisso com as imagens desta pesquisa, previamente havia atribuído aos movimentos sociais neste caso. Talvez, durante a tarefa analítica, eu ainda carregasse em meu olhar o *calor* contextual desses levantes, que colocava frente a frente a energia crítica e questionadora de uma juventude com o aparelho estatal brasileiro. Ali, formava-se um conflito, no qual cada parte lutava com as ferramentas que dispunha — o Estado com as leis e forças policiais; os estudantes com a escola, as universidades e as ruas. Estava, assim, desenhado um cenário de apreensão.

Esse cenário, no entanto, logo se desmancha quando o Suporte B revela uma outra face dos levantes: a de uma certa descompressão, que emerge do posicionamento distensionado dos(as) estudantes. Eles(as) se organizam acima da fachada de sua escola, com o punho esquerdo erguido, expressões faciais serenas e alegres⁷⁰.

⁷⁰ Lembrando que os rostos estão borrados. A imagem na íntegra mostra suas expressões.

Figura 18 — Suporte B



Fonte: Folha⁷¹

Dispostos ali, os jovens contam com a elaboração do simbólico para proclamar o desejo da autonomia em relação às imposições estatais, partindo de um momento de descontração. Mondzain (2022, p. 68-69), sobre os “menores” (ou os jovens), descreve o adolescente enquanto sujeito em plena mutação, em pleno desejo de mutação, que, por muitas vezes,

se sentem privados da cena onde teriam um papel e uma visibilidade social gratificantes, eles aquiescem a propostas cênicas sublimes e espetaculares ao mesmo tempo. Concedendo espaço e tempo à expressão e à escuta desses jovens, é possível responder às derivas do imaginário.

⁷¹ Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/paineldeleitor/2016/11/1828818-ocupacoes-sao-a-forma-que-achamos-para-ter-voz-diz-estudante.shtml?cmpid=menupe>>.

Acesso em 14 fev. 2025.

Articulando Mondzain (2022) ao Suporte B, pode-se dizer que os jovens aderem a uma forma de expressão visível e de impacto, de forma a compensar a sua ausência em espaços de legitimidade — como no processo de regulamentação do ensino. A respeito do espaço e tempo da expressão dos jovens, que a autora desenha numa abertura que dá-se de cima para baixo, ou de maior ao menor, no contexto dessa imagem-experiência, foi por eles mesmos conquistado. A imagem desenha o intervalo criado pelos próprios estudantes de sua autoexpressão, quando ali demarcam seus posicionamentos no campo do que se vê, a partir de seu próprio grupo social, de sua própria escola, de sua própria ação política centrada na ocupação. O visível, dessa vez, evidencia o momento descontraído e posicionado da coletividade que se move em direção ao seu próprio imaginário, inventado na partilha, no *calor* contextual dos levantes.

Dessa forma, a imagem-experiência retoma, em sua medida, a noção de imagem-comburente apresentada no início do Capítulo 4 (Comburente), ao deslocar os levantes do clima de tensão para o clima de espontaneidade. Esse deslocamento elabora uma *transformação*. Sobre isso, Bondía (2003) conta que a capacidade de formação ou transformação é um componente fundamental da experiência. Se a relação pré-estabelecida com os levantes era marcada pela tensão e medo, a imagem-combustível surge para incendiar esse terreno sensível e dar lugar a outros — neste caso, ao da centelha e do alento.

4.3. Imagem-dialetizadora

Uma imagem que, a partir da relação que constrói com quem a olha, promove deslocamentos, também é uma imagem com a sua noção rachada ao meio, como propõe Didi Huberman (2013, p. 188). Rachar, nesse contexto, implica uma imagem anteriormente concebida em termos kantianos e positivistas (como reprodução, iconografia, figurativo ou imagística), que se abre a uma direção fenomenológica:

Seria voltar a um questionamento da imagem que não pressuporia ainda a “figura figurada” — refiro-me à figura fixada em objeto representacional —, mas somente a figura figurante, a saber, o processo, o caminho, a questão em ato, feita cores, feita volumes: a questão ainda aberta de saber o que poderia, em tal superfície pintada ou em tal reentrância da pedra, vir a ser visível.

Nessa direção, o autor sublima a imagem ao campo do processo como elemento em movimento, como pergunta ainda em aberto. É algo que está sempre a caminho de ainda tornar-se visível, portando-se mais da espera do que da certeza. E a ação do olhar, nesse contexto, torna-se algo quase tátil: “Seria preciso, ao abrir a caixa, abrir os olhos à dimensão de um olhar expectante: esperar que o visível “pegue” e, nessa espera, tocar com o dedo o valor virtual daquilo que tentamos apreender sob o termo visual” (Didi-Huberman, 2013, p. 188). O tátil sobre a imagem remete ao caráter háptico da imagem (Reis Filho, 2012, p. 78), que induz um campo onde o olhar aproxima-se em direção do corpo da imagem, “a correr por sua superfície, hesitando e demorando-se sobre inúmeros efeitos de superfície”.

Essa reflexão põe em evidência um visível, que por mediar comunicações menos cartesianas e mais corpóreas (Reis Filho, 2012), não se apresenta como algo previamente estabelecido, mas como presença do porvir. O Suporte D (Ocupação Ruy Rodriguez) se abre, assim, à imagem enquanto processo, rachada em termos meramente figurativos (Didi-Huberman, 2013). Essa imagem é dialética na medida em que convida o seu interlocutor a uma posição filosófica, a uma posição **dialetizadora** — que semeia o abismo entre o saber e o ver, entre o sensível e o racional — e, portanto, o faz habitar um dilema.

Figura 19 — Suporte D



Fonte: G1⁷²

Ante a posição dialetizadora que a imagem convoca, Didi-Huberman traça uma ideia acerca do que ele chama de “força do negativo” existente nas imagens, que quebra qualquer clareza, atrapalha sentidos óbvios, introduz lacunas e falhas: “Há um trabalho do negativo na imagem, uma eficácia “sombria” que, por assim dizer, escava o visível (a ordenação dos aspectos representados) e fere o legível (a ordenação dos dispositivos de significação)” (Didi-Huberman, 2013, p. 189).

Em outras palavras, o “negativo” aqui não se refere ao simples sentido da privação, mas sugere ao gesto de direcionar o “olhar sobre o paradoxo, sobre a espécie de **douta ignorância** a que as imagens nos compelem” (Didi-Huberman, 2013, p. 190). Se

⁷² Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/pelo-menos-21-estados-tem-escolas-e-institutos-ocupados-por-estudantes.ghtml>>. Acesso em 18 fev. 2025.

a ideia de douta ignorância remete a uma postura filosófica em que não se toma tudo como sabido, dessa forma, desde a imagem, forma-se uma tensão entre o que sabe-se e o que limita-se em saber. Diante disso, o dilema sobre a imagem, não se trata

de substituir a tirania de uma tese pela de uma antítese. **Trata-se apenas de dialetizar:** pensar a tese com a antítese, a arquitetura com suas falhas, a regra com sua transgressão, o discurso com seu lapso, a função com sua disfunção (mais além de Cassirer, portanto), ou o tecido com sua rasgadura... (Didi-Huberman, 2013, p. 190, grifo nosso)

A imagem-dialetizadora da Ocupação da Escola Ruy Rodriguez constrói-se no limiar entre o conhecido e o desconhecido. Nela, o portão fechado ocupa a maior parte da cena, funcionando simultaneamente como elemento do limite e da abertura. Limite porque não é mostrado o que acontece em seu interior, e abertura porque, justamente por não mostrar, permite o imaginar. “O que acontece portão adentro?” é a pergunta que surge na análise desenhada sobre esse corpo semiótico (subcapítulo 3.5), que comporta tanto limite quanto abertura, provocando, assim, no lugar de uma substituição, uma dialetização dos caminhos.

No entanto, a dialetização convocada pela imagem, a partir da posição filosófica que assume-se diante desta, encontra uma trava na medida em que articula-se a imagem-suporte D ao seu texto jornalístico. A redação é composta por um campo minado de dados que, no intuito de informar, conflitam entre si.

Ali é descrito, por exemplo, que a Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED) divulga um dado sobre as ocupações do estado, correspondente à 31% do mesmo dado divulgado pelo canal de comunicação do levante local, de nome “Ocupa Paraná”. Esse dado carrega um erro matemático, uma vez que as instituições ocupadas reportam-se aos números de 850, segundo a SEED, e 752, segundo a Ocupa Paraná.

Esse caráter turvo dos dados remonta à ideia de urgência, natureza da resposta a qual se presta um dispositivo, segundo Foucault (1985), que opera em um contexto histórico pontual. Se a palavra urgência remete à ideia de um “caso que exige resolução ou tratamento imediato” (Priberam, 2025)⁷³, um dispositivo deve operar, então, de maneira rápida, que não se preste a reflexões

⁷³ PRIBERAM. *Urgência*. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/urg%C3%A3ncia>. Acesso em: 8 jun. 2025.

aprofundadas, já que estas demandam tempo. Mondzain (2022) também chama de ditadura da urgência este espaço-tempo em que nos situamos, o qual nos proíbe de desacelerar, afastando-nos, assim, do acontecimento pleno da experiência (Larrosa, 2003). Sob o imperativo atual da urgência, desorganizam-se informações, aceleram-se reflexões e, num jogo produtivo, a imagem-dialetizadora é remontada novamente como imagem-dispositivo. Sendo dispositivo, a imagem constrói uma formação que orienta-se pela combinação de velocidade e produtividade, rumando uma subjetivação política superficial e pouco elaborada de seu público-alvo.

Frente a uma imagem que transforma-se, na medida em que com ela relaciona-se, importa retomar o conceito de corpo semiótico (Lemke, 1995) que orienta tal comportamento das imagens aqui pensadas. A ideia de *corpo semiótico* desenha a imagem, como objeto, de três maneiras: 1) possível de ser lido por meio de sua morfologia; 2) interpretado a partir do contexto onde está inserido; 3) portadoras de vida própria. O Suporte D, como corpo semiótico, transforma-se de dialético em dispositivo, porque é interpretado em dois contextos — o primeiro na imagem morfológica e o segundo na imagem-texto — porque tem vida própria, já que viver implica formar, formar implica experienciar e experienciar implica transformar (Bondía, 2003).

4.4. Imagem-discurso

Uma imagem que, como *corpo semiótico*, não se reduz a uma categoria fixa, é uma imagem que se deixa atravessar por elementos heterogêneos⁷⁴, como, por exemplo, os *discursos* presentes nos textos articulados ou presentes nas imagens. Aqui, o termo discurso tem sua definição ancorada em Foucault (2008, p. 55), que o rejeita do lugar único de conjunto de signos e o inscreve nas “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Estes, lidos ou escutados, transcendem uma definição de “puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras” (Foucault, 2008, p. 54) e, por isso, não se limitam a uma tradução verbal da experiência vivida ou a uma representação do real.

Os discursos, quando analisados, desfazem “os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas” e fazem “destacar-se um conjunto de regras próprias da prática discursiva” (Foucault, 2008, p. 55), que definem um *regime de objetos* — um sistema de regras e práticas discursivas que organiza e produz os objetos de saber. Segundo Foucault, um discurso é, portanto, uma noção de domínio do mundo das palavras, que delinea sobre o que pode aparecer como algo sobre o qual se pode falar.

A análise dessa imagem-discurso tem o seu sentido construído junto das palavras, impressas no documento oficial daquela reunião e nos adesivos colados nas roupas das pessoas e nos cartazes ali presentes. Assim, retomo a ideia de multimodalidade, trabalhada pelo campo da Semiótica, em que realiza-se o uso e a combinação de diferentes formas de comunicação, como a imagem e a palavra, para pensar o Suporte A (CPII no Senado). A combinação texto-imagem, no caso dos adesivos e cartazes, abre caminhos em direção ao Colégio Pedro II (CPII), no Rio de Janeiro.

⁷⁴ Tais quais os que compõem o dispositivo de Foucault (1985).

Figura 20 — Suporte A



Fonte: Agência Senado⁷⁵

Essa imagem, por meio das frases “DOCENTES EM GREVE CONTRA A PEC 55 E MP 746”, “MEDIDA PROVISÓRIA É GOLPE NA EDUCAÇÃO” e “SERVIDORES DO CP II EM GREVE CONTRA A MP 746/2016 E O PL 6840/2013. #NÃOONOSCALARÃO. ADCPII. (Associação de Docentes... ilegível)”, tem a sua discursividade desenhada com base na parte responsável pela formação construída no CPII. Torna-se possível, então, conjecturar que ali está presente o corpo docente da escola, demarcando o seu posicionamento contra a MP 746, por meio da presença da Reunião de Comissão Mista sobre o assunto, que ocorreu no Senado.

⁷⁵ Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/agenciasenado/30935338380/in/photostream/>>. Acesso em 21 ago. 2024.

Responsabilizar-se pela formação de outros sujeitos é também defender que essa formação possa acontecer de maneira comprometida com eles, uma vez que desde a ideia de formação em Bondía (2003, p. 45) o professor é aquele o qual “conduz alguém até si mesmo”. Assim, surgem as perguntas: Como essa tarefa, pautada no gesto formativo, é permitida quando disciplinas como arte e filosofia são retiradas do regime de obrigatoriedade pela proposta da MP 746? Qual o lugar da condução a si próprio, desde uma educação construída na comprimida caixa da lógica instrumental, que apaga as áreas que incentivam a reflexividade e o pensamento crítico? As respostas dessas perguntas parecem ser de domínio das docentes presentes na imagem, que saem do Rio de Janeiro em direção a Brasília para posicionarem-se frente à ocasião retratada.

Em contramão à direção interpretativa oferecida pelos elementos discursivos da imagem, a ata oficial desse evento retratado discursa sobre a presença do corpo docente do CPII ali presente como “manifestação da plateia”, reduzindo-o a três palavras. O posicionamento do corpo docente do CPII é desenhado pela via do texto (ata da reunião) e do texto-imagem ou imagem-discurso (suporte A). O primeiro limita a interpretação da situação e, por isso, discursa a favor do institucional⁷⁶; o segundo oferece não só a presença encarnada de quem posiciona-se ali, mas também os discursos que se utilizam nesse contexto — abrindo caminhos à magnitude do Colégio Pedro II a níveis de qualidade de ensino e de posicionamento crítico.

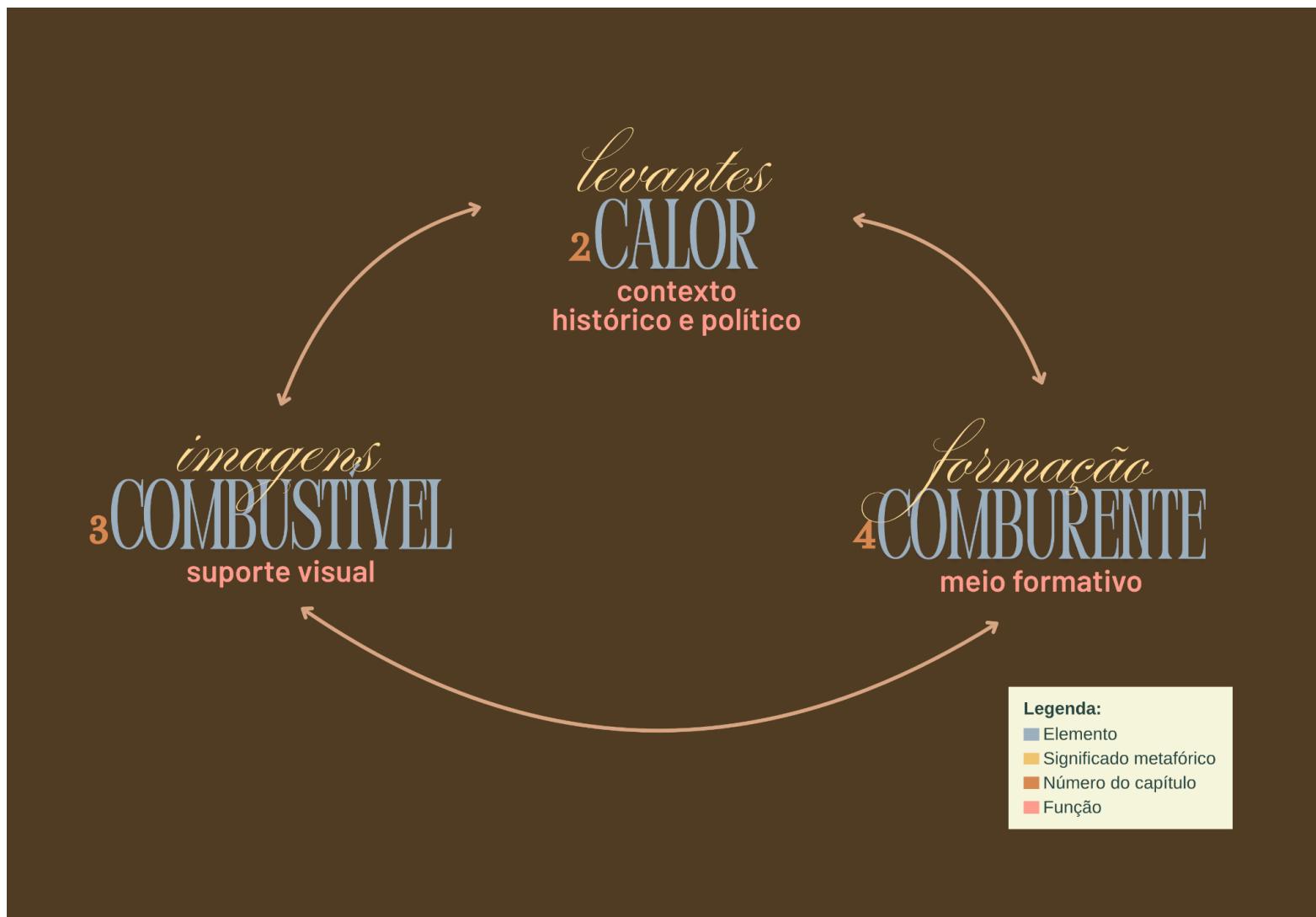
Essa imagem-discurso desenha-se como imagem-comburente no acontecimento formado entre sujeito e imagem, quando comprehende-se que, entre tantos elementos, um levante pela educação não se faz apenas por estudantes, mas também por seus docentes.

⁷⁶ Que reforça a prerrogativa dos levantes, com o seu *calor* constituído a partir da dificuldade ou ausência da participação popular no processo de reformulação do ensino, em que o institucional já imperava por meio de caminhos fechados, que dificultavam o diálogo com a classe educacional no Brasil.

4.5. Imagem-comburente

Uma imagem que discursa, pode elaborar sobre um contexto e, por isso, pode *formar*. Intencionando um olhar atento à função formativa que uma imagem pode desempenhar, retomo sobre os caminhos percorridos anteriormente nesta pesquisa. O *Calor*, a energia inicial que estabelece contato entre o combustível e o comburente, é o nome do Capítulo 2, responsável por desenhar sobre os contextos dos movimentos pela educação no Brasil durante o ano de 2016, que contrapõem-se à PEC 241/55 e MP 746. O Capítulo 3 tem nome de *Combustível*, que teve por função reunir as imagens do contexto anteriormente desenhado e analisá-las a partir da organização de um inventário; *Comburente* é a metáfora em que se trabalha neste Capítulo 4, que objetiva uma reunião conceitual acerca da imagem para pensar sobre as suas potencialidades formativas.

Figura 21 — Fluxograma conceitual



Fonte: Elaboração de autoria própria

Essa tríade da combustão, que relaciona calor, combustível e comburente, organiza os três elementos em interdependência na medida em que entende-se que para que uma combustão aconteça, os três devem articular-se entre si em regime de obrigatoriedade. Sem o calor, o combustível não reage com o comburente, da mesma maneira que sem o contexto sociopolítico dos levantes em defesa da educação que ocorreu no Brasil durante o ano de 2016, não haveria formatividade implicada nas imagens apresentadas nesta pesquisa. A produção de sentido elaborada neste texto opera, então, de maneira a fazer depender o contexto dos levantes (calor), as imagens dos levantes (o combustível) e a formação que emerge das imagens (o comburente).

Neste ponto do texto, ponho luz à pergunta coletada durante uma aula na disciplina de “Pedagogias Culturais e Visualidades”⁷⁷, ministrada pelo professor Dr. Thiago Sant’Anna — *Como as imagens com as quais trabalham-se numa pesquisa, produzem conhecimento?* Para buscar respondê-la, retomo à ideia de **imagem-comburente**, confeccionada a partir do ponto de convergência entre os caminhos conceituais anteriormente construídos (calor, combustível, comburente), funcionando de maneira a designar a imagem em sua condição formativa.

Para que se possa pensar acerca da imagem-comburente, é necessária a atenção sobre as categorias formativas que emergem das imagens, aqui pensadas em conjunto com as ideias de: 1) imagem-dispositivo (subcapítulo 4.1); 2) imagem-experiência (subcapítulo 4.2); 3) imagem-dialectizadora (subcapítulo 4.3); 4) imagem-discurso (subcapítulo 4.4). Cada um desses modos de operacionalizar as imagens correspondem a alguma categoria formativa (*Tabela 2*), decantadas a seguir.

A **imagem-dispositivo**, com a sua ideia construída com base no exemplo do Suporte C (Política retira estudantes da ocupação), tem a sua dimensão formativa pautada no condicionamento do olhar. Esse condicionamento emerge de uma imagem que dispõe de elementos visuais de maneira a construir a narrativa do temor, podendo ser utilizada para controlar ou induzir uma determinada percepção. No caso do Suporte C, essa percepção está pautada num embaralhamento do olhar e no consequente

⁷⁷ Aula do dia 05/06/2023, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, na Universidade Federal de Goiás.

afastamento do interlocutor da imagem à causa dos levantes. Dali emergem saberes que apaziguam o dissenso, e que tensionam em direção à neutralização.

A **imagem-experiência**, por sua vez, confere uma categoria formativa da subjetivação autodeterminada à imagem. Desde o Suporte B (Estudantes na fachada do CEP), a imagem é compreendida como ferramenta do deslocamento a partir de quando, na minha condição de pesquisadora, tenho algumas pré-determinações a respeito dos levantes que foram transformadas a partir do contato com a imagem. Dessa forma, a imagem-experiência produz um saber relacional e deslocante.

A **imagem-dialectizadora** tem a sua categoria formativa correspondente a uma abertura ao dissenso, que abraça os atritos entre o que sabe-se e o que não sabe-se, desde a imagem. O Suporte D (Ocupação Ruy Rodriguez) é tomado como exemplo para pensar sobre uma imagem que não explica, mas que tensiona, na medida em que mostra uma ocupação estudantil na imagem de seu portão fechado. Essa operação caminha na produção de um conhecimento aberto, paradoxal e reflexivo.

A **imagem-discurso** fundamenta-se na configuração imagem-palavra, para desenhar sobre a imagem como resistência, tendo sua formação emergindo do posicionamento crítico, enunciado pelas pessoas presentes no Suporte A (CPII no Senado). A presença do corpo docente do CPII discursa sobre o seu próprio posicionamento, reinscrevendo este grupo na ordem de agentes políticos e, assim, acaba por produzir um saber político situado, que contrapõe os registros textuais da ocasião no desenho sobre o levante ali construído.

Tabela 2 — Relação dos tipos de imagens apresentadas, com suas respectivas categorias e desdobramentos formativos.

Categoria da Imagem	Categoria Formativa	Desdobramento Formativo
Imagen-dispositivo	Condicionamento do olhar	Saber apaziguante, inibidor do dissenso.
Imagen-experiência	Subjetivação	Saber relacional e deslocante.
Imagen-dialectizadora	Dissenso	Saber paradoxal e reflexivo.
Imagen-discurso	Criticidade	Saber político situado.

Fonte: Elaboração de autoria própria.

Essas ideias serviram à função da construção de um caminho analítico-reflexivo para que o conceito de responsabilidade deste subcapítulo pudesse ser confeccionado. Nesse ponto do texto, chamo atenção especial ao conceito de **imagem-comburente**, que carrega duas palavras, cada uma reportando-se aos conceitos de *imagem* para Didi-Huberman (2013) e de *formação* para Bondía (2003), respectivamente (*Figura 22*).

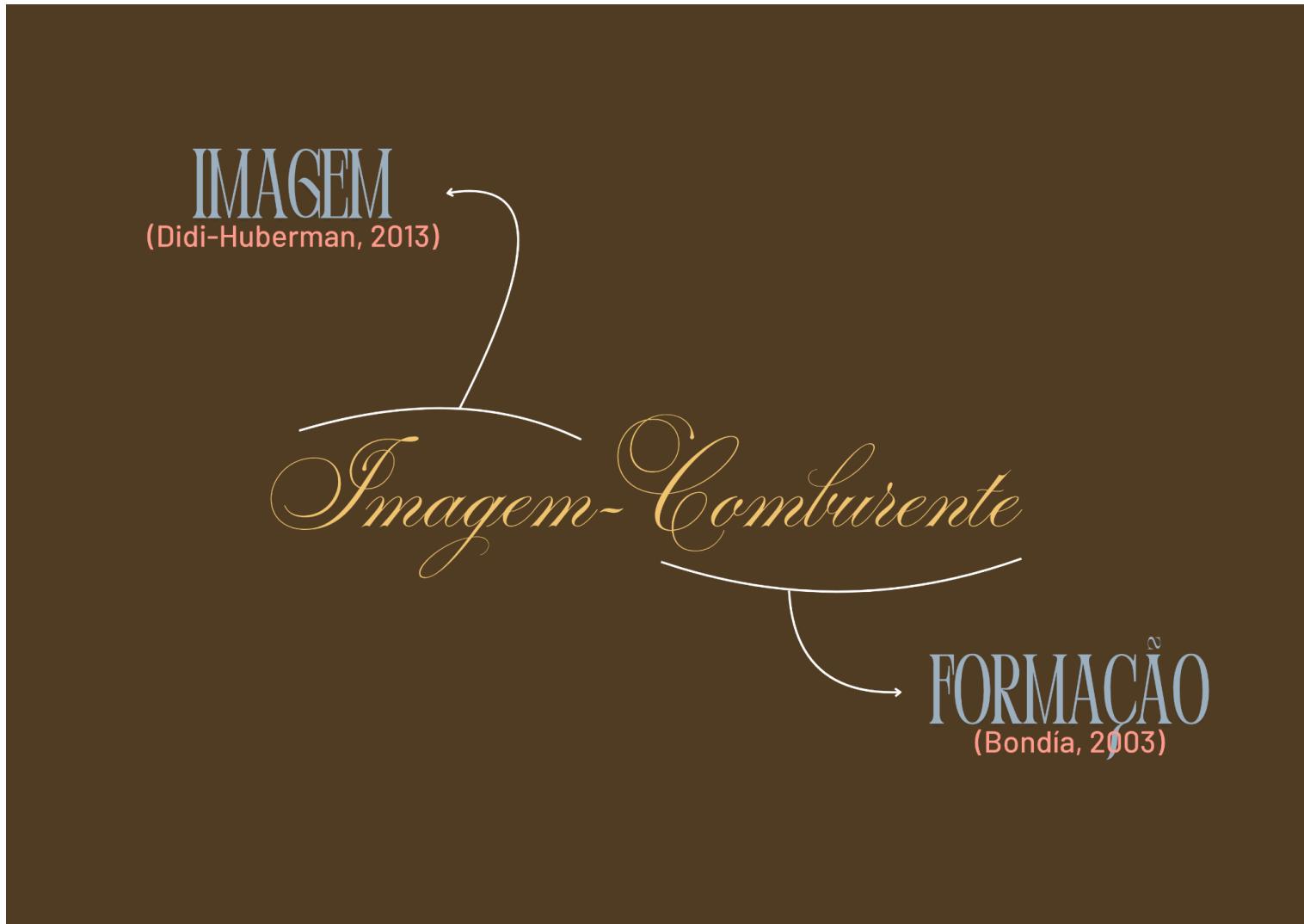
Figura 22 — Organização visual do termo imagem-comburente



Fonte: Elaboração própria

O conceito de imagem-comburente vem, desse modo, relacionar questões da imagem e da formação. A imagem (Didi-Huberman, 2013), nesse contexto, se dá como um caminho a se seguir, elemento que provoca tensões entre o que se vê e o que se sabe; um vir a ser visível; algo a saber. A formação (Larrosa, 2003), por sua vez, porta-se como instância da elaboração de si; processo que desafia verdades pré-estabelecidas; provocadora de deslocamentos; transformação resultante. Esses aspectos, quando combinados no âmbito do conceito da imagem-comburente, a constituem como um caminho em que percorre-se na finalidade da elaboração de si; elemento que provoca tensões entre o visto e o sabido, desafiando as verdades pré-estabelecidas; instância que produz deslocamentos, na medida em que é um vir-a-ser visível; um convite à transformação, uma vez que a imagem compele quem a olha a uma postura de quem está a conhecer, pressupondo a abertura ao que há de diferente no porvir (*Figura 23*).

Figura 23 — Mapa mental sobre a imagem-comburente



Fonte: Elaboração própria

Para pensar a aplicação dos aspectos desenhados numa imagem-comburente, retomo o Suporte E (Marcha na FAV/UFG), a imagem da passeata de encerramento das ocupações da Universidade Federal de Goiás, que passa pela Faculdade de Artes Visuais, com uma grande faixa escrito “Guilherme Presente”.

Figura 24 — Suporte E



Fonte: G1⁷⁸

Essa imagem, retirada do vídeo noticioso, pode ser compreendida como imagem-comburente na medida em que, quando inscrita nesta pesquisa, ativa memórias e, por isso, inflama o sensível, convocando um reposicionamento subjetivo da minha parte, como pesquisadora, na lida com a imagem. A partir da imagem-comburente, a memória política em ativação também comporta-se

⁷⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/goias/noticia/2016/11/apos-protesto-alunos-desocupam-predios-da-ufg-em-goiania.html>>. Acesso em: 1 maio 2025.

de maneira a materializar-se através das palavras, transpondo o que antes habitava o sensível, ao registro institucional e acadêmico.

O Suporte E, como imagem-comburente, porta-se como instância formativa ao representar um caminho para a elaboração de si, uma vez que, na relação com a imagem, o tom da sua análise toma um rumo mais subjetivo. Essa relação remonta minhas experiências passadas quando nelas retorno e as confecciono por meio da escrita. Assim, relacionando-me com a imagem, elaborei sobre o que vivi e sobre mim mesma.

Essa imagem-comburente também atua de maneira a desafiar pré-determinações, tensionando o que se vê e o que se sabe, quando, por exemplo, a imagem desconstrói a ideia de um levante como algo estritamente político e impessoal ao trazer o nome de Guilherme escrito na faixa, evocando a sua memória num gesto de resistência afetiva. A imagem também remonta a tensão entre o que se vê e o que se sabe, na medida em que ela, em primeira instância, pode ser concebida como um simples fragmento de um movimento social. No entanto, quando atravesso o meu olhar afetado sobre o suporte, abre-se uma tensão, afinal aquilo que se vê (um protesto) é, ao mesmo tempo, uma cena de luto, memória e reatualização de uma presença do levante na UFG.

A imagem também desloca a minha posição de análise distanciada da implicação afetiva e memorial, enquanto configura-se como um vir-a-ser visível — uma imagem que está em processo e que se revela aos poucos, desafiando a estabilidade da memória e a linearidade do tempo. Assim, a imagem reinventa e reativa o acontecimento, convidando o olhar a habitar o intervalo entre o que se sabe e o que se sente.

Dessa maneira, o Suporte E, como imagem-comburente, resulta em transformação — porque é formativa nos aspectos de desafiar, deslocar, elaborar e, assim, produzir conhecimento. Essa imagem convoca uma implicação afetiva e transforma porque, ao invés de elemento sem vida e distante, ela se configura como agente vivo e pulsante, que marca e modifica. No ato devê-la, emerge algo novo a saber, produzindo, assim, uma compreensão em processo, que se forma na articulação entre vida, luta, luto,

coletividade e política. Nesse sentido, a imagem instaura um tempo de formação — o tempo de habitar o que ainda se forma, o que ainda se deixa ver e compreender.

Frente a uma imagem que desloca, tensiona, elabora, desafia e, portanto, forma, retomo a pergunta que move esta pesquisa — **De que modo as imagens dos movimentos em defesa da educação em 2016 elaboram caminhos formativos e produzem conhecimento?** Para buscar respondê-la, é necessário considerar que, nas imagens dos levantes em defesa da educação no Brasil, em 2016, são reveladas potências formativas quando estas estão compreendidas como *imagem-comburente*: instâncias da elaboração de si, provocadoras de deslocamentos e ativadoras de processos de transformação.

As potencialidades formativas, a partir das imagens inventariadas, acontecem no *entre* o que se vê e o que se vive, configurando-se como espaços de abertura à produção de sentidos. Tais imagens assumiram o comportamento de *corpo semiótico*, transfiguradas na medida em que nelas foi repousado o olhar e a pensatividade sensível, em momentos distintos. Dessa forma, a mutabilidade conferida às imagens a partir do conceito faz delas núcleos vivos de experiência, nos quais a vida e a formação se entrelaçam. Sua potência formativa reside justamente na capacidade de criação do intervalo — entre o visível e o sabido, entre o passado e o presente, entre o político e o íntimo — um lugar em que o sujeito é convocado à sua própria transformação. Portanto, das imagens-comburentes emergem as potencialidades formativas no caminho trilhado com finalidade da elaboração de si; das tensões e desafios que a imagem provoca; dos deslocamentos, no que pode ainda tornar-se visível; da transformação dada pelo conhecimento no porvir. Nesse sentido, a imagem (combustível) porta-se como acontecimento formativo na medida em que esta não se comporta como dado a ser analisado, mas como campo a ser atravessado, tendo em vista que chega-se à formatividade (comburente). Ambas, aliadas ao contexto dos Levantes (calor), confluem para uma *combustão*. Com base nisso, irrompe uma pergunta — Como se dá, portanto, a combustão resultante dessa articulação metafórica?



5. Combustão

5. COMBUSTÃO

A combustão como reação físico-química, que vem sendo tratada no decorrer metafórico desta pesquisa, chega em sua finalidade conclusiva. Já é sabido que ela acontece na ativação que uma fonte de energia realiza sobre o combustível e o comburente, liberando calor e luz e, como se trata de uma queima, também há a liberação da fumaça.

Cada um dos elementos envolvidos nesse processo se inscreve neste estudo de maneira a dar forma às reflexões aqui apresentadas, nomeando cada um de seus capítulos — a *fumaça* intitula o primeiro, sinalizando as premissas subjetivas e metodológicas da pesquisa; o segundo capítulo tem nome de *calor* e é responsável por tratar do contexto das imagens da investigação; *combustível* é o nome do terceiro capítulo, que trabalha efetivamente com as imagens e suas análises; o quarto capítulo possui *comburente* como título e tem por função a reflexão sobre os desdobramentos formativos sobre as imagens; o quinto e presente capítulo, *combustão*, por sua vez, tem como objetivo concluir todo o caminho percorrido até aqui.

À luz das considerações finais, retomo a pergunta-problema que guiou esta investigação: “De que modo as imagens dos movimentos em defesa da educação em 2016 elaboram caminhos formativos e produzem conhecimento?”, Constituindo o eixo condutor da pesquisa e norteando todo o trabalho aqui realizado, buscando não somente por respostas fechadas que sistematizassem de maneira engessada os saberes aqui elaborados, mas que foi de encontro às aberturas formativas permitidas pelas imagens.

Para a construção das reflexões advindas da pergunta-problema, utilizou-se da metodologia cartográfica, que permitiu o trilhar de um percurso autodeterminado e interventor sobre as imagens dos levantes aqui estudados. Esse método articulou-se com outro, a Semiótica Social, de onde faço a colheita do conceito de *corpo semiótico* (Lemke, 1995) — que costura a imagem e a sua análise, funcionando de maneira a organizar as análises considerando a dimensão mutável das imagens.

A utilização desses caminhos à pesquisa faz considerar as contradições teóricas, epistemológicas e metodológicas que este trabalho aborda. O uso da Semiótica Social como metodologia para uma investigação elaborada no campo da Cultura Visual é

um exemplo dessa contradição. Esse uso deve-se à função de pensar a imagem, na compreensão de que seu universo, mundo, ou melhor dizendo “transbordamento, a chuva de estrelas das imagens singulares” (Didi-Huberman, 2013, p. 188), também necessita de um ordenamento, como o próprio Didi-Huberman (2012, p. 188) afirma que, “mesmo uma chuva de estrelas tem sua estrutura”, por isso encontrou-se sentido em correr este risco epistemológico, uma vez que essa metodologia estruturou as imagens na combinação peculiar entre os dois campos.

Além disso, utilizou-se de um diário de análise das imagens que se desdobrou em meio ao inventário construído para as imagens. Ali, elas foram dispostas com base em premissas de preservação e significação. Assim, a partir dos norteamentos pré-estabelecidos, como pesquisadora, construí minhas análises sobre as imagens desde o exercício da ação pensante, convocado pelo *meio pensativo* da imagem (Alloa, 2018). Essa tarefa me deslocou de uma postura estritamente analítica (Suporte A, B e C) a uma postura mais subjetiva (Suporte D e E) na medida em que a relação estabelecida com as imagens foi sendo elaborada.

Na finalidade da resposta à pergunta-problema foi possível chegar às reflexões sobre a formatividade das imagens, permitida por uma rede metafórica que utilizou-se de ideias como experiência (Bondía, 2002; 2003), dialetização (Didi-Huberman, 2013), dispositivo (Foucault, 1985) e discurso (Foucault, 2008). Diante dessas reflexões, o percurso teórico-metodológico do estudo possibilitou a elaboração de um conceito próprio, que buscou nomear a potência formativa das imagens em contexto de luta: a **imagem-comburente**.

Com base nas análises e reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, propõe-se o conceito de imagem-comburente como contribuição teórica ao campo da Cultura Visual. Este exterioriza-se da metáfora fundante desta trajetória (que articula os elementos de uma combustão) ao denominar “comburente” à imagem. Imagem-comburente significa, portanto, uma imagem que pleiteia uma formação, porque é instância de elaboração de si, provoca deslocamentos e ativa processos de transformação. Sua base de elaboração concentra-se nos termos de imagem, segundo Didi-Huberman (2013) e formação, segundo Bondía (2003).

A elaboração desse conceito se prestou, também, à resposta da pergunta-problema deste estudo. No entanto, responder que a formação desencadeada da imagem acontece de maneira a elaborar, deslocar e transformar, defronta esta investigação a

outros questionamentos: Quem se forma diante de uma imagem? Quando se forma? Onde e sob quais condições uma imagem provoca formação? Esses questionamentos incendeiam o saber de maneira a mantê-lo em combustão. Ao final desse percurso, mais do que oferecer respostas fixas, esta pesquisa propõe uma atenção renovada às potencialidades formativas das imagens, principalmente àquelas que ardem em contextos de luta, memória e resistência. A combustão aqui, portanto, não é consumir-se, é abrir passagem.

REFERÊNCIAS

- ALLOA, Emmanuel. Entre a transparência e a opacidade - o que a imagem dá a pensar. In: _____. **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- ANDRÉS, Roberto. **A razão dos centavos: crise urbana, vida democrática e as revoltas de 2013**. 2022. 479 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- BERGER, John. **Modos de Ver**. São Paulo: Fósforo, 2023.
- BEZERRA, Carla de Paiva. Os sentidos da participação para o Partido dos Trabalhadores (1980-2016). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 34, n. 100, 2019.
- BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, p. 253-276, 2003.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BUTLER, J. Levante. In: DIDI-HUBERMAN, Georges (org.) **Levantes**. São Paulo: SESC, 2017.
- CAMPOS, Antonia Malta. Em 2016, os estudantes já sabiam o desastre que seria. **Diplomatique**, 30 mar. 2023. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/em-2016-os-estudantes-ja-sabiam-o-desastre-que-seria/>>. Acesso em: 21 jul. 2024.
- COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- CORTE, Tiago Dalla; CORTE, Thaís Dalla. A democracia no século XXI: crise, conceito e qualidade. **Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 178-201, 2018.
- DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**: pergunta formulada aos fins de uma história da arte. Tradução de Paula Almeida. São Paulo: Editora 34, 2013.

DU, Yumin; CHEN, Wenwu; CUI, Kai; GUO, Zhiqian; WU, Guopeng; REN, Xiaofeng. An exploration of the military defense system of the Ming Great Wall in Qinghai Province from the perspective of castle-based military settlements. **Archaeological and Anthropological Sciences**, v. 13, n. 3, 2021.

DWECK, Esther; ARANTES, Flávio; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ROSSI, Pedro. Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019.

FIDALGO, António; GRADIM, Anabela. **Manual de semiótica**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. O jogo da filosofia. In: _____. **Microfísica do poder**. Organização, tradução e apresentação de Roberto Machado. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 239–264.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

FRENTE DE ESTUDANTES LIBERTARIOS — SECUNDARIOS (Argentina). **Como ocupar um colégio?** Tradução: O Mal Educado (coletivo estudantil). [S.I.]: Grêmio Livre, 2015. Disponível em:

<https://gremiolivre.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/10/como-ocupar-um-colc3a9gio.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

GERGEN, Kenneth J. Pursuing excellence in qualitative inquiry. **Qualitative Psychology**, Washington, v. 1, n. 1, p. 49–60, 2014.

GERGEN, Kenneth J. Pursuing excellence in qualitative inquiry. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: _____. **De camino al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

HILST, Hilda. **Tu não te moves de ti**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

JACQUES, Aino Victor Avila. A queima das pastagens naturais - efeitos sobre o solo e a vegetação. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 177-181, 2003.

KRENAK, Ailton. Ecologia Política. **Ethno Scientia**, [s. l.], v. 3, n. 2, 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEMKE, Jay. **Textual politics**. London: Taylor and Francis, 1995.

LEMKE, Jay. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: MARTIN, J.; VEEL, Robert. (ed.). **Reading Science**. London: Routledge, 1998.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2012.

MENDES, Rayssa Peixoto; TOLEDO, Renata Ferraz de. Ocupação versus invasão: a luta por moradia enquanto práxis transformadora do espaço urbano. **Pixo – Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, v. 7, n. 25, p. 538–551, 2023.

MIRANDA, Fernando. Pedagogia das imagens: de artes visuais e shopping centers. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.). **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

MITCHELL, William John Thomas. Mostrar o ver: Uma crítica à cultura visual. **Interin**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2006.

MITCHELL, William John Thomas. **Iconology**: Image, Text, Ideology. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

MOUFFE, Chantal. **On the political**. London: Routledge, 2005.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109–129, 2017.

OCUPA FAV UFG. [Descrição ou título da postagem]. Goiânia, 20 nov. 2019. Facebook: ocupafavufg. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupafavufg/photos/a.660505960796970/671166233064276/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

OLIVEIRA, Cristina de; SILVA, Gabriel. O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 253-269, 2018.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17–32.

PRIBERAM. Arrogância. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008–2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/arrog%C3%A2ncia>. Acesso em: 10 maio 2025.

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS FILHO, OSMAR GONÇALVES DOS. Reconfigurações do olhar: o háptico na cultura visual contemporânea. **VISUALIDADES**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 75-89, jul-dez 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/26551/15145>. Acesso em: 29 jun. 2025.

RIBEIRO, Daniel. Comburente. **Revista de Ciências Elementares**, v. 2, n. 3, p. 231, 2014.

RICHTER, Indira Zuhaira; OLIVEIRA, Andréia Machado. Cartografia como metodologia: uma experiência de pesquisa em artes visuais. **Paralelo 31**, v. 1, n. 8, p. 28-38, 2017.

ROCHA, Sonia. **Pobreza no Brasil**: a evolução de longo prazo (1970-2011). Estudos e Pesquisas, n. 492. XXV Fórum Nacional. Rio de Janeiro: INAE, 2013.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies**: an introduction to the interpretation of visual materials. London: SAGE Publications, 2001.

ROSSI, Pedro; MELLO, Guilherme. Da austeridade ao desmonte: dois anos da maior crise da história. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 22 nov. 2018. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/da-austeridade-ao-desmonte-dois-anos-da-maior-crise-da-historia/>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SANT'ANNA, Cristiane Marcelino; ALMEIDA, Joelma Fabiane Ferreira. Mobiliza CPII: atos de currículo na cibercultura e no contexto de greve e ocupação do Colégio Pedro II. **Revista de Informática Educativa**, v. 1, n. 1, 2017.

SANTOS, Záira Bomfante dos; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014.

SAVIANI, Dermerval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017.

SILVA, Fabiana Paulino da. **Discursos sobre la profesión docente en Brasil**: La docencia enseñada en las revistas Nova Escola, Pátio

Educação Infantil y Carta Fundamental. 2018. 466 f. Tese (Doutorado em Artes e Educação) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2018.

SMITH, Nicola. Neoliberalism. **Encyclopaedia Britannica**. Disponível em: <<https://www.britannica.com/money/neoliberalism>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; TORELLY, Marcelo D.; ABRÃO, Paulo (orgs.). **Justiça de transição: manual de políticas públicas**. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/comissao-de-anistia/anexos/justica-transicao_versao-final.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

VILAR, Isabela. Senado pode ter a palavra final na reforma do novo ensino médio. **Agência Senado**, [s. l.], 19 abr. 2024. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2024/04/senado-pode-ter-palavra-final-na-reforma-do-novo-ensino-medio>>. Acesso em: 30 jul. 2024.