

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Nicole Nöthen

Por uma democracia para a educação: autonomia, liberdade e governo de si nas
ocupações secundaristas de São Paulo.

São Paulo

2019

NICOLE NÖTHEN

Por uma democracia para a educação: autonomia, liberdade e governo de si nas ocupações secundaristas de São Paulo.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Professora Maria Luisa Sandoval Schmidt

São Paulo

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nöthen, Nicole

Por uma democracia para a educação: autonomia, liberdade e governo de si nas ocupações secundaristas de São Paulo. / Nicole Nöthen; orientadora Maria Luisa Sandoval Schmidt Sandoval Schmidt. -- São Paulo, 2019.

174 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Ocupações secundaristas. 2. Democracia. 3. Autonomia. 4. Liberdade.. 5. Governo de si. I. Sandoval Schmidt, Maria Luisa Sandoval Schmidt, orient. II. Título.

Nome: Nöthen, Nicole

Título: Por uma democracia para a educação: autonomia, liberdade e governo de si nas ocupações secundaristas de São Paulo.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Presidente: Professora Maria Luisa Sandoval Schmidt (Orientadora)

Prof. Dra. Luciana Maria Caetano (Titular)
Instituição: Instituto de Psicologia da USP
Julgamento: _____

Prof. Dra. Adriana Marcondes Machado (Titular)
Instituição: Instituto de Psicologia da USP
Julgamento: _____

Prof. Dra. Helena Singer (Titular)
Instituição: Instituto Ashoka
Julgamento: _____

Prof. Dr. Guilherme Perez Cabral (Titular)
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Julgamento: _____

Prof. Dra. Ana Paula Soares da Silva (Titular)
Instituição: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP-Ribeirão Preto
Julgamento: _____

Suplentes:

Professora Doutora Marie Claire Sekkel (PSA-IP-USP)

Professor Doutor Paulo Albertini (PSA-IP-USP)

Professora Doutora Luciana Szimanski (PUC-SP)

Professor Doutor Marcio Moretto Ribeiro (EACH-USP)

Professor Hector Omar Ardans-Bonifacino (UFMS-RS)

Para minha mãe, Leda (*in memoriam*),
que me mostrou a importância
do amor e da perseverança.

E para meu pai, José Mário, que me
ensina, todos os dias, a importância
da alegria e da gentileza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Leda (*in memoriam*), por ter me mostrado, no pouco tempo em que me foi permitido estar com ela nesta vida, a importância do amor e do conhecimento. Talvez de forma inconsciente, ela também tenha me ensinado a importância da democracia – cantando, sempre que podia, “Pra não dizer que não falei das flores”, do Geraldo Vandré. Assim, eu cresci acreditando “nas flores vencendo o canhão”.

Agradeço também, ao meu pai, José Mário, por levar adiante os esforços de minha mãe, e me apoiar em toda minha trajetória de estudos, através de tempos bons ou ruins. É dele a inspiração para enfrentar todos os dias com alegria, leveza e gentileza.

A Diogo Custodio, companheiro de vida por 12 anos, que esteve ao meu lado apoiando os meus sonhos, e que, mesmo não mais nesse papel, continua na primeira fila da torcida pelo meu sucesso.

À Professora Maria Luisa Sandoval Schmidt, minha orientadora, por sua acolhida, sempre gentil, e seus direcionamentos, sempre atentos, construtivos e precisos. E ao grupo de pesquisa, por ela conduzido, que com tanta disposição e afeto, contribuiu para a construção e finalização deste trabalho.

Ao Mestre e querido amigo Omar Ardans, por me mostrar o caminho dentro da Psicologia, para um olhar social e crítico. Nele encontrei o amor pela democracia como ideia e como modo de vida, materializados em uma pessoa. Sua amizade, incentivo, apoio e suporte foram imprescindíveis para que eu chegasse até aqui.

À Professora Eda Tassara, que me acolheu no período do mestrado em seu grupo de pesquisa de Psicologia Socioambiental no IPUSP, e deixou enraizada em mim a frase de Lina Bo Bardi, ao descrever o que seria a Política Ambiental: “A construção intencional, compartilhada e poética do futuro”. É isso que busco desde então, em tudo o que faço.

Aos estudantes secundaristas, que com seus corpos indóceis e corajosos, decidiram não ser governados de uma certa forma, e deixaram, assim, a mensagem da autonomia, da liberdade e do autogoverno para estes tempos distópicos para a democracia brasileira. Que essa mensagem continue nos inspirando a resistir e a agir na direção da sociedade que queremos.

A todas as mulheres e amigas que são minha inspiração e meu suporte. Cada uma delas, a sua maneira e em seu tempo, deixou uma marca em mim, e faz parte deste caminho da graduação até o doutoramento: Ticiane Santos, Marcia Campos, Anaíse Dalmolin, Marisangela Lena, Tatiele Bossi, Hericka Z. Dias, Rachel Rubin, Ana Paula W. François, Vivian B. Machado, Denise B. P. Jorge, Cilene Gomes, Ana Paula S. da Silva, Alana Menk, Lauren Menocchi, Juliana Anjos, Lívia Gonçalves, Nereida Marques, Mariana Farias, Fernanda Merotto, Francine A. Mello, Maria Luiza Castro, Caroline Benetti, Valéria Becker, Mariza Assis, Renata Marciano, Haedyl Mayrink, Denise G. Teixeira, Júlia Camargo, Bruna B. Oliveira, Flávia L. Ferreira, Daniela Uga, Denise Midori e Camila Marchiori. Minha força vem de vocês.

A Nalva Gil e Rosângela Sigaki, em cuja amizade encontrei um porto de carinho, alegria e acolhimento, em minhas passagens pelo Instituto de Psicologia da USP.

Aos demais amigos e familiares, cada um em sua empreitada de vida e profissão, perto ou longe, mas que permanecem na torcida e dando apoio aos meus sonhos, cada um a sua maneira.

Às colegas de trabalho do Centro de Referência de Assistência Social, onde trabalho desde 2017, pela compreensão e apoio no período de finalização da tese. Em especial, à Valéria Becker, que me socorreu nos momentos mais difíceis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pela bolsa de doutorado, que viabilizou os trabalhos por mim realizados para fins desta tese, até 2017.

“Eu sou porque nós somos”.

É diante de uma dessas situações que nos encontramos presentemente. A transformação por que passou a juventude atual, nos seus métodos de vida, nos seus costumes, nas suas aspirações e nas suas coragens de ação, é interpretada como uma singular crise de caráter. A nova geração está perdendo a forte marca antiga de disciplina, solidez e segurança que fazia a honra da geração estável, conformada e cumpridora de deveres que foi. . . a geração anterior. E não falta quem culpe a escola. . . E agora, os visos da acusação, parece, se corroboram. As escolas passam, com efeito, por transformações alarmantes. A velha autoridade dos mestres já não é a mesma, se é que existe ainda. A própria autoridade dos livros começa a ser posta em dúvida. Há pelo menos, uma porção de livros, e de opiniões adversas, – todos sendo igualmente compulsados e lidos. Critica-se tudo e tudo se questiona. Nada é sagrado. Diante de coisa alguma pára a coragem corrosiva e insolente desses pensamentos adolescentes e vivazes. . . E pior do que tudo isso. . . Há sinais de aprovação por parte dos educadores. Estranhas teorias percorrem as escolas – de autodisciplina e autogoverno, de programas voluntários, de liberdade de escolha e de recusa, de expressão das próprias personalidades, de respeito por essas personalidades, e de subordinação dos *interesses reais* da vida, – que são os dos adultos – aos das crianças e dos jovens, que evidentemente não podem deixar de ser caprichos e extravagâncias.

Mas, é evidente: semelhante educação está a modificar a nossa juventude. É a tal “educação nova”, a tal “liberdade” e a tal “expressão da própria personalidade” – que explicam os desvarios, as loucuras, as rebeldias inesperadas da juventude moderna.

Assim fala, expressa ou tacitamente, o reacionário, que vive dentro de cada um de nós, repetindo a eterna linguagem dos reacionários de todos os tempos.

(Anísio Teixeira, 1978, p. 18 e 19)

RESUMO

Nöthen, N. (2019). *Por uma democracia para a educação: autonomia, liberdade e governo de si nas ocupações secundaristas de São Paulo*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esta pesquisa investigou o movimento de ocupações das escolas públicas do Estado de São Paulo por estudantes secundaristas, iniciadas no ano de 2015. O objetivo foi o de analisar as características do movimento no que diz respeito às práticas do cotidiano na escola ocupada, buscando-se estabelecer relações com postulações teóricas referentes a interações sociais baseadas em processos democráticos e de autogoverno. Tais postulações seriam as de John Dewey e Jean Piaget, bem como de Michel Foucault, que aponta para as relações de poder e as possibilidades de resistência, através do governo de si. O método se alinha ao da pesquisa participante e da cartografia, sendo os participantes estudantes secundaristas das duas primeiras escolas ocupadas no estado. Os resultados apontaram para uma atitude crítica do movimento em relação a um sistema educacional (incluindo a atuação do Estado) ancorado em práticas autoritárias, hierárquicas e burocráticas, propondo, em substituição, práticas de autonomia, de liberdade e de governo de si, representadas pelas assembleias, pelo sistema de comunicação em jogral e pela organização geral da ocupação.

Palavras-chave: Ocupações secundaristas. Democracia. Autonomia. Liberdade. Governo de si.

ABSTRACT

Nöthen, N. (2019). *For a democracy to the education: autonomy, freedom and self-government in the secondary school occupations of São Paulo*. (Doctoral Thesis). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This research investigated the movement of occupations of public schools in the state of São Paulo by secondary students, started in 2015. The objective was to analyze the characteristics of the movement with regard to daily practices in the occupied school, seeking to establish connections with theoretical postulations regarding social interactions based on democratic and self-governing processes. Such postulations would be those of John Dewey and Jean Piaget, as well as Michel Foucault, who points to power relations and the possibilities of resistance through self-government. The method is in line with that of participant research and cartography, with participants being secondary students from the first two schools occupied in the state. The results pointed to a critical attitude of the movement in relation to an educational system (including the State's action) anchored in authoritarian, hierarchical and bureaucratic practices, proposing, instead, practices of autonomy, freedom and self-government, represented by assemblies, the system of communication in "jogral" and the general organization of the occupation.

Keywords: Secondary school occupations. Democracy. Autonomy. Freedom. Self-government.

SUMÁRIO

1	Introdução	13
1.1	O que foram as ocupações secundaristas?	15
1.2	Contexto nacional e internacional pré-ocupações secundaristas.....	19
1.2.1	Movimentos secundaristas na América Latina.....	24
1.3	Sobre o recorte temporal desta pesquisa	26
1.4	Aproximando o olhar para as ocupações secundaristas de São Paulo e o processo de delimitação do objeto da pesquisa e do referencial teórico.....	28
2	Notas metodológicas.....	32
2.1	Referencial teórico-metodológico	32
2.1.2	Pesquisa participante.....	33
2.1.3	Cartografia.....	34
2.2	Colaboradores(as).....	36
2.3	Formas de construção coletiva do conhecimento em campo	37
2.4	Objetivos	38
2.4.1	Objetivo Geral	38
2.4.2	Objetivos Específicos.....	39
2.5	Referencial teórico-analítico	39
2.6	Procedimentos éticos da pesquisa.....	41
3	O encontro com o campo	44
3.1	“Entra, vem ver o que a gente está fazendo”.....	45
3.2	“Mas isso não é perigoso?”	49
3.3	“O aluno não tem voz”	53
3.4	“Como assim, crianças ocupando uma escola e determinando suas próprias regras?”	58
3.5	“A escola como espaço de todos”	66
3.6	“[Educar é] possibilitar voos às pessoas”	71
3.7	“Só me convidem para uma revolução onde eu possa dançar” (Rózà)	74
3.7.1	“Quando Quebra, Queima”	79
4	Sobre democracia e educação	81
4.1	Breve comentário sobre o amor à democracia	81
4.2	John Dewey e sua obra	83
4.3	A perspectiva pragmatista	87
4.3.1	Crenças e dúvidas	91
4.3.2	A inteligência criativa	92
4.3.3	Ação, comunicação e comunidade.....	93

4.3.3.1 A contribuição de George H. Mead: reflexividade crítica e a comunidade de comunicação ideal	94
4.3.3.2 A contribuição de Jürgen Habermas: ação comunicativa e a argumentação orientada ao entendimento comum.....	96
4.3.3.3 Dewey, Mead e Habermas: aproximações e distanciamentos.....	98
4.4 Das comunidades de investigação à Grande Comunidade e a ideia de democracia em Dewey	99
4.4.1 Participação	103
4.5 A <i>educação progressiva</i>	104
4.5.1 Educação e formação moral em Dewey.....	107
5 Autogoverno e desenvolvimento moral: mas qual?	109
5.1 Piaget, a Educação Nova e a Educação Internacional	110
5.2 A questão da liberdade.....	113
5.3 Advertência sobre o termo “moral”	115
5.4 Desenvolvimento moral.....	117
5.5 Procedimentos de educação moral: a questão do <i>autogoverno</i> (ou <i>self-government</i>)	123
5.5.1 Repúblicas de crianças: experiências de <i>autogoverno</i>	125
6 Autonomia como <i>maioridade</i> e o <i>governo de si</i> : por que precisamos, também, de Foucault?.....	128
6.1 Estruturalismo e Pós-estruturalismo	129
6.1.1 Foucault e um “ <i>Kantismo sem sujeito transcendental</i> ”	132
6.2 <i>Aufklärung</i> e governamentalidade: a questão da <i>maioridade</i>	134
6.2.1 Para “não ser governado <i>desta forma</i> ”: autonomia, liberdade e resistência (ou recusa).....	136
6.3 Foucault e a educação	137
6.4 Dewey, Piaget e Foucault: distanciamentos e aproximações.....	139
7 Por uma democracia para a educação: autonomia, liberdade e governo de si nas ocupações secundaristas	144
7.1 A educação ocupada: a discussão era a prisão, mas eles decidiram debater a escola	146
7.2 “A Escola é Nossa” – Autonomia e liberdade.....	148
7.2.1 Centralidade da assembleia – centralidade da comunicação: liberdade com cooperação, responsabilidade e sentido de comunidade.....	149
7.3 “Por uma educação que ensine a pensar, e não a obedecer” – A possibilidade do governo de si	151
8 Considerações finais	154
Referências	157
APÊNDICES.....	168

APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dirigido aos colaboradores maiores de 18 anos.....	169
APÊNDICE B – Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dirigido aos colaboradores menores de 18 anos.....	170
APÊNDICE C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dirigido aos pais ou responsáveis de participantes menores de 18 anos	171
ANEXO	172
ANEXO A – Cartilha “Como ocupar um colégio” (reprodução)	173

1 Introdução

O trabalho de pesquisa ora apresentado como tese de doutorado teve como base uma experiência que se iniciou no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (realizado entre os anos de 2006 e 2010), onde iniciei minhas atividades científicas. Tais atividades se deram no âmbito da participação no Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção (LAPSI-UFSM), coordenado pelo Professor Omar Ardans, particularmente na linha de pesquisa “Clínica Psicossocial da Identidade: Política, Socioambiente e Saúde”. Enquanto integrante deste Laboratório, em projetos de iniciação científica, extensão universitária¹ e estágio – que consistiam na realização de oficinas sobre identidade na adolescência, iniciei minha atuação nos temas identidade psicossocial e adolescência, na perspectiva da Psicologia Socioambiental, culminando em trabalho de conclusão de curso sobre este mesmo tema². O objetivo, em todos estes projetos orientados pelo Professor Ardans, era o de oferecer um espaço em que os adolescentes pudessem empreender discussões e atividades de reflexão a respeito de suas identidades e seus projetos para o futuro.

Com o intuito de dar prosseguimento aos trabalhos dentro da perspectiva psicossocial e socioambiental, propus a realização de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (realizado entre os anos de 2012 e 2014). Tal pesquisa de mestrado foi orientada pela Professora Eda Terezinha de Oliveira Tassara, no âmbito do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção (LAPSI-USP)³, também coordenado por ela, e teve como tema as relações entre uma família e o bairro onde vivem. Tais relações foram acessadas através de relatos das histórias de vida de membros de três gerações desta família.

O trabalho de mestrado buscou evidenciar e compreender as consequências destas relações para suas identidades (Erikson, 1950/1972, 1968/1971; Ciampa, 1984; 1987). Nos relatos, o bairro estudado foi caracterizado pelos sujeitos da pesquisa (e por outras pessoas

¹ Projetos de iniciação científica realizados com bolsa FIPE Sênior (Fundo de Incentivo à Pesquisa da UFSM), por dois anos, e de extensão, com bolsa FIEEX (Fundo de Incentivo à Extensão da UFSM), por um ano.

² O referido trabalho se intitulou “Os questionamentos ‘Quem eu sou?’ e ‘Quem eu quero Ser?’ na adolescência: Um estudo sobre a identidade psicossocial de adolescentes de uma cidade do Rio Grande Do Sul, Brasil”.

³ O projeto de mestrado foi gestado a partir de um projeto mais amplo, este coordenado pela Professora Tassara, intitulado “Formas organizativas de coletivos sociais e políticos em cidades latino-americanas: um estudo psicossocial do enraizamento em fronteiras urbanas-periurbanas no território de São Paulo”, e realizado com o apoio financeiro da FAPESP (processo nº 2010/51221-9) e CNPq (bolsa produtividade concedida a EdaTassara). Para a participação neste projeto mais amplo, foi concedida a mim uma bolsa de Treinamento Técnico (nível TT3) da FAPESP (processo nº 2011/12952-0), usufruída até o início do recebimento da bolsa de mestrado da CAPES.

mencionadas por eles) como um bairro “malvisto” pela cidade, devido à atribuição de um alto nível de violência a este território. A visão negativa do bairro e, por extensão, de seus habitantes (incluindo os sujeitos da pesquisa), foi tratada no trabalho de mestrado em termos de um *estigma*, tal como postulou Erving Goffman (1963). A pesquisa buscou, então, compreender como essa atribuição negativa de valor (*estigma*) do bairro e de seus habitantes, relacionada à violência, afetava a identidade de cada um dos membros dessa família, buscando, também, compreender a própria dinâmica social que gera este tipo de atribuição a territórios e pessoas⁴.

Assim, permaneceram alguns questionamentos: de que maneira seria possível transpor a atmosfera (ou campo de forças⁵) de um território como esse, onde se evidenciam as relações de violência, em suas diversas formas e facetas? Quais são os caminhos possíveis para transpor o(s) *estigma(s)* que a sociedade impõe, ao cristalizar identidades como incapazes, ignorando potenciais e dificultando a metamorfose identitária?

Para avançar, então, no sentido apontado pelos questionamentos do estudo do mestrado, tomei a decisão de retornar para a escola, onde se encontram os interlocutores originais de meu trabalho científico – os adolescentes. Neste sentido, propus a realização de uma investigação de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IPUSP, em dezembro de 2014 (tendo o curso se iniciado em agosto de 2015). O objetivo era o de investigar o tema da violência, a partir da experiência de um grupo democrático com adolescentes de ensino médio, no qual se discutissem as possíveis relações e contraposições entre a violência e o exercício da democracia, esta última, enquanto ideia e como modo de vida (de acordo com John Dewey), e sendo representada por experiências de 1) reflexividade crítica (Mead, 1913, 1934/2010); 2) ação comunicativa (Habermas, 1983/1989, 1990); e 3) inteligência criativa (Dewey, 1939).

A hipótese era a de que estas experiências seriam opostas a experiências violentas. Neste sentido, a pesquisa buscava investigar as possíveis relações entre democracia, violência e educação. O projeto original tinha como título o questionamento “Reflexividade crítica, ação comunicativa e inteligência criativa: ‘armas’ contra a violência contemporânea?”. Não estava determinado ainda, nesse momento, o local de realização da pesquisa. Ou seja, os sujeitos da pesquisa ainda não haviam sido definidos. Foi então que um movimento social

⁴ A pesquisa de mestrado foi realizada com bolsa CAPES, e foi intitulada de “‘Através do estigma e o que se encontrou por lá’: Um estudo psicossocial sobre identidade, metamorfose e violência”, tendo sido realizada na cidade de Jacareí (Região do Vale do Paraíba do Estado de São Paulo).

⁵ Lewin (1973).

estudantil explodiu nos meses de outubro/novembro/dezembro de 2015, levando a educação, o autoritarismo, a democracia e a adolescência para o centro do debate público.

Entendendo que aqueles estudantes estavam vivenciando uma experiência democrática dentro da escola, tomamos a decisão torná-los os interlocutores da pesquisa. Apresentamos, a seguir, então, o que foi este movimento.

1.1 O que foram as ocupações secundaristas?

Em meados de outubro/novembro de 2015, uma proposta de reorganização escolar foi anunciada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A proposta foi recebida com insatisfação por parte da comunidade escolar, por ser considerada uma decisão autoritária, sem real abertura por parte do governo às argumentações e contestações daqueles que seriam diretamente afetados pela execução da reorganização.

O anúncio da reorganização foi feito em notícia veiculada no dia 26 de outubro de 2015 em jornais televisivos e no meio eletrônico, nos quais se informava que o processo afetaria 94 escolas (1,8% da rede estadual), sendo que algumas seriam disponibilizadas para uso educacional (escolas técnicas, creches ou escolas municipais), e outras teriam destino ainda desconhecido. A proposta previa uma reorganização por ciclos, ou seja, cada escola passaria a trabalhar com apenas um de três possíveis ciclos da educação, a saber:

- 1) Ensino fundamental I: do 1º ao 5º ano, que recebe alunos de 6 a 10 anos;
 - 2) Ensino fundamental II: do 6º ao 9º ano, que recebe alunos de 11 a 14 anos;
- Ou
- 3) Ensino médio: do 1º ao 3º ano, que recebe alunos de 15 a 17 anos.

Ainda segundo as notícias, a Secretaria da Educação do Estado argumentou que o sistema de ciclos foi pensado considerando uma “redução de demanda”, ou seja, uma queda no número de alunos, que seria explicada pela diminuição da natalidade e pela absorção dos alunos por parte de escolas públicas municipais e escolas particulares. A principal justificativa para a reorganização, tal como foi apresentada, seria o aumento no rendimento escolar no ensino por ciclos, devido ao fato de a escola ter uma estrutura e uma equipe direcionadas especificamente para a faixa etária ali atendida.

A proposta do governo se baseou em estudo realizado pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional [CIMA] (2015)⁶, da própria Secretaria, intitulado “Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos”, tendo como referência o IDESP⁷ de 2014. O estudo trazia o dado de que escolas de ensino médio com os três ciclos apresentavam desempenho menor, quando comparado ao desempenho médio da rede estadual como um todo (7,8%), enquanto que as escolas com ciclo único apresentaram desempenho maior (18,4%).

Começa a se organizar e se manifestar, então, um movimento formado por estudantes secundaristas, pais e professores, que, por sua vez, argumentou que isso afetaria, de um lado, a rotina das famílias em termos de logística (muitas famílias têm filhos de diferentes idades que vão à escola juntos, por exemplo); a rotina dos alunos, em termos de uma mudança repentina de ambiente escolar, e, por outro lado, causaria uma superlotação de salas, dado que o remanejamento de alguns alunos implicaria sua inclusão em salas já consideradas com um número elevado de alunos. Outra reclamação do movimento secundarista era a falta de abertura real do Governo Estadual para a discussão com a comunidade escolar, impondo a reorganização apesar das contestações desde que a mesma começou a ser formulada, ainda na metade do ano de 2015.

Em meio à queda de braço, após inúmeros protestos e manifestações coletivas ignoradas, e prestes a verem a reorganização ser levada a cabo a despeito de suas reivindicações, os estudantes decidiram ocupar suas escolas, acampando em suas instalações e demandando do governo estadual que interrompesse o processo de reorganização até que a proposta fosse mais bem discutida e repensada em outros termos, desta vez considerando algumas reivindicações da comunidade escolar. A primeira escola ocupada foi a Escola Estadual Diadema (antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM), no ABC paulista, na madrugada do dia 9 de novembro. Na manhã deste mesmo dia, outra escola foi ocupada, desta vez, na capital – a Escola Estadual Fernão Dias Paes, em Pinheiros (zona oeste de São Paulo).

Já por ocasião dessas duas primeiras escolas ocupadas, houve uma batalha jurídica em torno das ocupações, pois o Governo do Estado de São Paulo pediu a reintegração de posse. A

⁶ Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. (2015) *Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos*. Agosto de 2015. São Paulo, SP: Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA). Recuperado em 22 de junho de 2017 de <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/12/reorganizac3a7c3a3o-das-escolas-em-sp-doc-secretaria.pdf>.

⁷ Segundo a descrição da CIMA, o IDESP é um “indicador que combina os resultados do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – com informações sobre a taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização” (Estado de São Paulo, 2015, p. 3).

reintegração foi permitida, mas revogada logo em seguida. Ao menos em 2015, o Governo foi derrotado em todos os seus pedidos de reconsideração.⁸

Mesmo enfrentando um grande aparato policial que tentava evitar e desfazer as ocupações, e à medida que o Governo do Estado ia reafirmando a manutenção da reorganização, o movimento cresceu (o número de escolas ocupadas aumentava exponencialmente a cada dia), e foi diversificando as formas de protesto. Além das ocupações, os estudantes também organizaram atos públicos, intervenções artísticas e shows com a participação de artistas locais e nacionais.

Nas redes sociais, os estudantes criaram páginas para a divulgação das ocupações e das ações do movimento, utilizando este espaço também como contraponto às informações veiculadas na chamada mídia tradicional, que seguia uma linha discursiva que tendia, em sua maior parte, a afirmar que os estudantes estavam depredando as escolas ocupadas⁹. As páginas criadas por eles serviam como meio para divulgação do cotidiano das ocupações. Além das páginas correspondentes a cada escola ocupada, duas páginas principais foram criadas: “Não fechem minha escola” e “Comando das escolas ocupadas”¹⁰. Houve, assim, uma disputa pela opinião pública.

Através de notícias veiculadas à época das ocupações, por essas páginas criadas por estudantes secundaristas do movimento e de páginas de entidades estudantis, o dia-a-dia das escolas ocupadas era descrito como constituído por assembleias, distribuição de tarefas entre os secundaristas, limpeza da escola, realização das refeições coletivas, tudo organizado e administrado pelos próprios estudantes, com apoio e doações das comunidades ao redor das escolas. Também foram organizadas atividades culturais e aulas com temas escolhidos pelos secundaristas, que eram oferecidas por pessoas da comunidade e também intelectuais e artistas¹¹.

⁸ No ano de 2016, um novo entendimento jurídico determinou que as reintegrações de posse não precisariam de autorização judicial para ocorrerem. Isso acabou por desmotivar novas ocupações, pelo medo da violência policial. A OAB divulgou nota contrária a tal medida: <http://www.oabsp.org.br/noticias/2016/05/nota-publica-reintegracao-de-posse-das-escolas.10859>. (OAB São Paulo, 2016).

⁹ As reportagens da mídia tradicional geralmente focalizavam eventos isolados de depredação, que, em sua maioria, eram realizados por opositores do movimento, com o objetivo mesmo de desmoralizar as ocupações. Nas páginas criadas pelos estudantes, esses eventos eram em seguida esclarecidos e desmentidos. O contraponto dos estudantes, entretanto, não era apresentado na mídia convencional.

¹⁰ Este breve histórico geral do movimento se baseia em informações divulgadas à época, tanto nos meios de comunicação oficiais com nos canais de divulgação dos estudantes, em especial estas duas páginas citadas.

¹¹ Uma notícia veiculada no site da UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, fala sobre este cotidiano na ocupação da Escola Caetano de Campos, a primeira escola da região central de São Paulo a ser ocupada. Para saber mais, acessar: <http://ubes.org.br/2015/a-ocupacao-esta-bem-mais-legal-do-que-a-escola-no-dia-a-dia/>.

A permanência dos estudantes na escola durante as ocupações permitiu também que eles descobrissem materiais didáticos, esportivos e musicais guardados em dispensas, muitas vezes em processo de degradação. Alguns atos públicos foram organizados para expor e denunciar alguns desses casos. No livro “Escolas de luta” (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016), podemos encontrar um relato de uma dessas situações.

Em uma escola na Zona Sul de São Paulo, a direção costumava fazer com que professores tivessem que comprar do seu próprio bolso os materiais, enquanto materiais novos encontravam-se guardados em uma despensa trancada [EE José Lins do Rego - Facebook – 21/12/15]. Em uma escola no Alto da Lapa (Zona Oeste de São Paulo), foi particularmente chocante a quantidade e variedade de materiais encontrados:

[EE MANUEL CIRIDIÃO BUARQUE – FACEBOOK – 03/12/15]

“Que vergonha, direção. Escondendo todos esses objetos dos alunos, retirando qualquer fonte de recreação... Vocês alegam que não temos bolas nas escolas, forçam os interessados a doarem e jogar apenas futebol. Então como achamos cerca de 10 bolas de basquete, sete bolas de handebol, oito bolas de vôlei, oito caixas de bolinhas de Ping Pong, quatro raquetes...? E mais! Vamos falar dos 34 elásticos de ginástica, os jogos escondidos (War e Detetive, por exemplo), dominó, dama, xadrez – entre eles, cinco são da Ri Happy, os uniformes para os jogos e etc. Cansou? Então vamos falar sobre artes! Inúmeras caixas de papel crepom, cartolina, rolos de TNT, diversos papéis, e o mais absurdo: 60 telas de medida 20 cm x 30 cm, tintas e massas VENCIDAS HÁ ANOS pois fomos privados do acesso. (...) (p. 145)

Um momento decisivo foi o vazamento do áudio de uma reunião ocorrida em 29 de novembro, com membros da Secretaria de Educação, onde é possível observar uma intenção de adoção de “ações de guerra” contra o movimento, com o objetivo de “desmoralizar” os secundaristas e isolar as ocupações mais resistentes. Na reunião, os presentes também falam em uma “guerra da informação”, que resultaria na desmobilização do movimento. A divulgação deste áudio acabou tendo o efeito contrário, levando a opinião pública, que já estava pendente para o lado do movimento (apesar do discurso que circulava na mídia tradicional), a se firmar definitivamente contra a reorganização – da forma como estava sendo feita.

Considerando o acirramento do conflito entre o movimento e o Governo, o Ministério Público e a Defensoria Pública do Estado de São Paulo entraram com uma ação civil pública na Justiça pedindo a suspensão da reorganização escolar, no dia 3 de dezembro. Um dia depois, o Instituto Datafolha divulgou uma pesquisa¹² onde se observa uma queda da

¹² Instituto de Pesquisa Datafolha (2015). *Pesquisa de Opinião (PO813824) “Avaliação do governador Geraldo Alckmin”*. São Paulo, 25 e 26/11/2016. Recuperado em 20 de maio de 2016, de: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2015/12/avaliacao-geraldo-alckmin.pdf>.

aprovação do Governador à época, Geraldo Alckmin. Com estes dois fatos, o mesmo anunciou, no dia 4 de dezembro, a suspensão da reorganização.

No entanto, os estudantes continuaram ocupando as escolas, apesar de o número de ocupações começar a diminuir. Eles pediam documentos comprobatórios do compromisso do Governo Estadual e das Diretorias de Ensino com o cancelamento da reorganização, no sentido de uma revogação, e não apenas a suspensão. Este pedido esbarrava no fato de que não houve nenhum decreto oficial instaurando a reorganização, o que impedia qualquer ação legal que a tornasse inválida.¹³

Posteriormente, no dia 17 de dezembro, uma decisão da Justiça determinou a suspensão da reorganização¹⁴. A decisão foi tomada em resposta à liminar pedida no dia 3 de dezembro, pelo Ministério Público e pela Defensoria Pública.

Em nota disponibilizada no site do Governo do Estado de São Paulo, após esta determinação da justiça e o fim das ocupações, a Secretaria de Educação informa que adiou a reorganização, para abrir espaço para a discussão com a comunidade escolar. A nota resume a proposta e sua fundamentação e reforça seus argumentos em defesa da proposta¹⁵.

O movimento secundarista de São Paulo chegou, no seu auge, a contabilizar mais de 200 escolas ocupadas. Mobilizou estudantes, professores, diretores, famílias, bairros ao redor das escolas e a opinião pública. Com as ocupações, os atos públicos, a disputa da informação, e a resistência (inclusive física, contra a força policial que apresentou diversos abusos em ocupações e nas manifestações), o movimento logrou, assim, suspender a reorganização, pelo menos naquele momento¹⁶.

1.2 Contexto nacional e internacional pré-ocupações secundaristas

Em prefácio para o livro “Escolas de luta”, de Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), Pablo Ortellado (2016) se refere às ocupações secundaristas de 2015 como “a primeira flor de

¹³ Mais informações sobre o processo judicial envolvendo a proposta de reorganização podem ser encontradas na dissertação de mestrado de Jesus (2019).

¹⁴ Notícia disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/17/politica/1450385205_019544.html.

¹⁵ Nota disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>.

¹⁶ Estudos dão conta que a reorganização ocorreu de forma velada, no ano de 2016. De acordo com nota técnica elaborada pela Rede Escola Pública e Universidade, em junho de 2016 (Crochik, Stoco, Di Pierro, Corti, Cássio, 2016): “O resultado obtido indica que das 165 escolas que não abriram turmas de início de ciclo em 2016, 53 constavam em uma das duas listas divulgadas no programa de reorganização escolar, o que perfaz 32% do total. Isso pode indicar a existência de um processo gradativo de reorganização escolar, uma vez que, nestas 53 escolas, a não abertura de turmas de ingresso coincidiu em sua imensa maioria com o ciclo que seria fechado na unidade, caso a reorganização tivesse sido implantada conforme proposto pelo Estado” (p. 12). A respeito da proposta de reorganização escolar, conferir, também: Cássio, Crochik, Di Pierro e Stoco (2016); Giroto (2016); Giroto, Passos, Campos e Oliveira (2017); e Goulart, Pinto e Camargo (2017).

junho”, afirmando que elas seriam “o primeiro desdobramento pleno dos protestos de junho de 2013” (p. 15). Neste sentido, Ortellado aponta que algumas raízes das práticas dos secundaristas podem ser encontradas nessas manifestações. Em um artigo a esse respeito, Januário, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), afirmam que

Em uma primeira abordagem, é possível indicar algumas comparações e continuidades entre este movimento das escolas ocupadas e Junho de 2013 (principalmente se tomarmos como referência a sua primeira fase, quando o Movimento Passe Livre ainda pautava fortemente os atos de rua): o caráter explosivo e inesperado; a centralidade da **ação direta**; uma nova forma de fazer política, de **caráter horizontal** e que não passa pelos partidos políticos; a importância das redes sociais; e um formato da luta social que pode ser entendido como “negativo”. Com esta última afirmação queremos dizer que, em ambos os casos, não se tratava de uma negociação em moldes tradicionais por caminhos institucionalizados e nem de propor uma luta ofensiva (que reivindicasse imediatamente a “tarifa zero” ou a “educação pública de qualidade”), mas sim de **barrar medidas governamentais** e **quebrar seus discursos tecnocráticos**, que buscavam justificar a inevitabilidade e irreversibilidade das decisões tomadas: o projeto educacional do governo estadual no caso mais recente e o aumento das tarifas de ônibus, metrô e trem (de R\$3,00 para 3,20) há três anos. (p. 1)

Em relação às manifestações de junho de 2013, vale fazermos uma recuperação da linha histórica, situando esse movimento em uma escala mundial, dado que pode ser considerado uma reverberação de modos anteriores de protesto. Referimo-nos às manifestações que ocorreram em diversos países (de todos os continentes) no ano de 2011, e que ficaram conhecidas como os movimentos “Occupy” e “Primaveras”.

Em artigo sobre o tema, Tavares, Silva e Capelini (2014) abordam algumas destas manifestações¹⁷: 1) a norte-americana Occupy Wall Street; 2) os protestos em Londres (Occupy London); 3) a Primavera Árabe; e 4) as Marchas da Liberdade no Brasil. De acordo com esses autores, as raízes destes movimentos remontam à crise político-econômica de 2008, iniciada nos Estados Unidos no âmbito do setor imobiliário (ainda em 2007).

O ano de 2008 foi marcado pelo auge do colapso no sistema financeiro global, tendo seu início nos Estados Unidos da América (EUA) em meados de 2007, impulsionado pela crise do setor imobiliário. A valorização dos imóveis americanos, juntamente com a queda dos juros a partir do ano de 2001, estimulou as financeiras e os bancos a oferecerem uma larga oferta de créditos, financiamentos hipotecários e as chamadas *subprimes* (financiamentos de alto risco, para a população que não tem renda suficiente para fazer empréstimos) para abarcar uma maior clientela na compra de imóveis. No entanto, a partir (*do*) ano de 2005, houve um aumento das taxas de juros para conter a inflação e, com isso, ocorreu uma queda nos valores dos

¹⁷ A este respeito, conferir também o artigo de Harvey, David e cols. (2012): “*Occupy. Movimentos de protesto que tomaram as ruas*”. Além deste artigo, o livro “Occupy” (Harvey, 2012) abriga textos de Edson Teles, Emir Sader, Giovanni Alves, Henrique Soares Carneiro, Immanuel Wallerstein, João Alexandre Peschanski, Mike Davis, Slavoj Žižek, Tariq Ali e Vladimir Safatle, além de David Harvey, especialmente escritos sobre os acontecimentos de 2011, ou reelaborados e atualizados com o enfoque daquele momento.

imóveis dificultando seu refinanciamento por parte dos clientes *subprime*. Tal fato acarretou numa “elevação na inadimplência e desvalorização dos imóveis e ativos financeiros associados às hipotecas americanas de alto risco – *subprime*” (Cintra & Farhi, 2008:35). Isso coloca em questão não só o sistema financeiro americano, como o sistema financeiro internacional e seus mecanismos de regulação e supervisão de mercado, transformando o que era pra ser uma crise de crédito em uma profunda crise financeira e bancária global. (p. 250-251)

Essa crise, inicialmente de âmbito doméstico dos Estados Unidos, se alastrou então pelo mundo, levando instituições financeiras e bancárias à falência, devido à globalização do sistema financeiro em si. Para resolver o problema, os países atingidos recorreram a gigantescas transferências de dinheiro público para setores privados, buscando a estabilização e regulação da crise, estrangulando, por outro lado, os investimentos públicos. Ainda de acordo com os autores, “nesse contexto, os direitos ‘inerentes’ à pessoa humana, tais como, moradia, alimentação, emprego, saúde, educação e lazer, ficaram em segundo plano ou, simplesmente, de escanteio” (Tavares, Silva e Capelini, 2014, p. 252).

Assolados pela alta taxa de desemprego, mesmo entre os mais jovens, baixos salários, perda da possibilidade de financiamento de moradia, sob o jugo de governos autoritários, ditatoriais e / ou que implantavam políticas neoliberais e privatizadoras, e enfrentando forte repressão diante de qualquer manifestação de descontentamento, vários focos de insurreição começam, então, a surgir pelo mundo. Um dos pontos críticos, e que pode ser identificado como impulsionador da onda de movimentos árabes, ocorre em 2010, na Tunísia, com o suicídio de um jovem de 26 anos que, mesmo graduado, não conseguiu trabalhar, sendo espancado pela polícia ao tentar vender frutas. Esse fato acaba inflamando descontentamentos já instalados, levando a uma indignação social que se espalhou pelo norte da África e do Oriente Médio, atingindo também a Argélia, a Líbia, a Jordânia, o Iêmen, o Líbano, o Egito, a Síria, a Palestina, o Marrocos, Barein e Kuwait (Tavares, Silva e Capelini, 2014, p. 252), caracterizando o que ficou conhecido como a “Primavera Árabe”.

Em 2011, inspirado nas insurreições do mundo árabe e no movimento dos “indignados” de Madri e Atenas, inicia-se o movimento “Occupy Wall Street”. Acolhendo diversas causas, a principal questão do movimento residia na contraposição ao poder financeiro – tendo como “slogan” a frase “*we are the 99%*” (“nós somos os 99%”), referindo-se ao 1% da população que detém o poder financeiro, nos Estados Unidos e no mundo. Um mês depois, em solidariedade ao movimento americano, e carregando questões semelhantes (com um foco especial na questão das desigualdades sociais), inicia-se o movimento “Occupy London”. No mesmo caminho, ainda em 2011, surge no Brasil a “Marcha da Liberdade”, que se contrapõe às violentas repressões sofridas por movimentos sociais em geral no país,

reivindicando mais espaços de discussão e maior liberdade de expressão. Também acontece, em São Paulo, o movimento “Ocupa Sampa” ou “Acampa Sampa”, inspirado também nos movimentos “occupy”¹⁸. A esse respeito, Oliveira (2014) afirma que, apesar de uma situação econômica aparentemente confortável, havia uma insatisfação popular em relação à precariedade dos serviços públicos, o desamparo social e a falência das formas de representatividade. Foi a partir destas insatisfações que,

Em São Paulo, em outubro daquele ano [2011], tinha início o Acampa Sampa, denominação depois alterada para Ocupa Sampa, já que, para eles, não se tratava de um “acampamento” apenas, mas de uma “ocupação” e uma ressignificação da cidade. Alguns dos jovens sentiram-se convocados pelo chamado global para o 15O (15 de outubro) e, dias depois, estavam acampados no Vale do Anhangabaú, no centro inóspito da cidade, organizados aos moldes das acampadas e dos occupys dos Estados Unidos e Espanha. Entre 15 outubro e dezembro conseguiram agrupar por volta de 250 barracas e cerca de 600 jovens numa experiência única e marcante para eles, mas que pouco impactou, de fato, na vida da cidade naquelas semanas, passando quase despercebido pelas mídias tradicionais. Entretanto, o Ocupa Sampa foi um movimento importante na organização e mobilização juvenis; marcou a inauguração de novas formas de ação, de relação com a cidade, de sociabilidade e de articulação entre diversos movimentos sociais, políticos e culturais que agregam os protagonismos juvenis. Ali também experimentaram, de forma contínua e marcante, a utilização da cultura digital e das redes sociais online para a visibilização e construção do movimento. (p. 2)

De acordo com a mesma autora, na base do Ocupa Sampa, podemos encontrar o Movimento Passe Livre (MPL).

Outro movimento que está na base de emergência do Ocupa Sampa é Passe Livre (MPL), um movimento juvenil nacional, descentralizado e encabeçado, em São Paulo, por um grupo de estudantes universitários moradores das periferias paulistanas. Para eles, a luta de reapropriação do espaço urbano passa pela questão do transporte público, que não atinge apenas aos estudantes e trabalhadores, mas toda a cidade. (p. 7)

É essa linha histórica que podemos traçar (resumidamente), no âmbito dos movimentos sociais no Brasil e no mundo, até as manifestações de 2013, cujo disparador consistiu no aumento da passagem de ônibus na Cidade de São Paulo e puxadas, aqui, pelo MPL. Apesar de o estopim ser um motivo bastante específico e local, essas manifestações se espalharam pelo Brasil, com número expressivo de participantes, devido a uma indignação pela ação policial violenta contra os manifestantes, e ficaram conhecidas como “manifestações de junho de 2013” ou, ainda, “jornadas de 2013”. As pautas assumidas, bem como o formato da organização, recuperam, então, as características dos movimentos de

¹⁸ Para mais informações a esse respeito, conferir também Ramírez (2016) e Herrero (2011).

2011, ou seja, tinham uma organização horizontal, não identificavam lideranças específicas, rechaçavam a cooptação por partidos políticos e movimentos sociais organizados (as pessoas que tentavam levantar bandeiras eram em sua maioria desincentivadas a isso) e acolhiam reivindicações diversas, para além da questão do transporte (educação, saúde, cultura...). A mais marcante das reivindicações acabou sendo a que dizia “queremos educação / saúde / transporte padrão Fifa” (dada a proximidade da realização da Copa do Mundo no Brasil, em 2014)¹⁹.

De acordo com os pesquisadores Ortellado e Solano (2016, p. 178)²⁰, que estudaram e analisaram essas manifestações, o legado dos protestos de 2013 levou a um paradoxo político posteriormente, pois:

Na ausência de grupos progressistas desvinculados dos partidos políticos, para além do MPL, que fossem capazes de dar orientação e liderança para a indignação que foi despertada, os grupos liberais e conservadores se aproveitaram da oportunidade para moldar e explorar politicamente a insatisfação. (p. 178)

Essa insatisfação, cooptada por essas forças mencionadas pelos autores, veio ao encontro de insatisfações políticas geradas no frígido das eleições de 2014. A crise política e econômica do país, inflamada pela investida midiática diária contra o governo de Dilma Rousseff (tendo como bojo principal a Operação Lava Jato), levou a um descontentamento ainda maior da população brasileira com a classe política (em especial com o Partido dos Trabalhadores), e, desde o início do segundo mandato de Rousseff, várias manifestações ocorreram no país, tanto para defender o seu impeachment, quanto para protestar contra sua instalação.

Já em 2015, enquanto, no cenário nacional, forças do espectro político se digladiavam em relação ao impeachment e o governo federal tentava, sem sucesso, resolver as crises que assolavam o país, as escolas estaduais de São Paulo foram ocupadas por estudantes secundaristas, como forma de protesto contra a proposta de reorganização escolar vinda da Secretaria da Educação do Estado.

¹⁹ Conforme o tempo foi passando, grupos mais radicais, chamados Black Blocs, foram tomando espaço nas manifestações. A mídia tradicional, então, explorou a imagem negativa que o grupo passava para a população, devido à utilização de métodos mais violentos (como a depredação de bancos, por exemplo, e o confronto físico direto com a polícia), contribuindo para o esvaziamento das manifestações, que já diminuía pelo desgaste natural das sucessivas mobilizações. A esse respeito, conferir Solano, Manso, Novaes (2014) e Dupuis-Déri (2014).

²⁰ Conferir também: Judensnaider, Lima, Poma e Ortellado (2013) e Solano, Manso, Novaes (2014).

Ainda considerando que as manifestações de 2013 tiveram reverberações variadas que, em alguns casos, situaram-se em lados opostos do espectro social e político, Ortellado (2016) explica essa herança de 2013, e de que forma ela se expressa nas ocupações de 2015.

A luta dos secundaristas é herdeira de junho num outro sentido. As manifestações de 2013 tiveram basicamente dois tipos de reivindicações: uma **crítica da representação**, decorrente da crise de legitimidade do sistema político e a **defesa dos direitos sociais**, principalmente educação, saúde e transporte. Esse duplo legado foi dividido entre os campos políticos: de um lado, o próprio MPL, o movimento contra a Copa do Mundo de 2014, o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto e outras iniciativas semelhantes levaram adiante o legado social; de outro, as manifestações convocadas por grupos de direita como Vem Pra Rua e Movimento Brasil Livre levaram adiante o legado “antipolítico” de junho, explorado exclusivamente na chave de combate à corrupção. Os secundaristas conseguiram, pelo caráter social da sua reivindicação e pelo caráter radicalmente democrático da sua organização, reunir as duas metades de junho. (p. 15)

No caso das ocupações, seu objetivo inicial era claro e específico: barrar a reorganização, para que ela fosse suficientemente discutida com a comunidade escolar, o que não estava acontecendo.

1.2.1 Movimentos secundaristas na América Latina

O movimento secundarista das ocupações no Brasil também teve uma importante inspiração, influência e contribuição de movimentos estudantis de outros países da América Latina, em especial, Chile e Argentina. No caso do Chile, em 2006, estudantes secundaristas iniciaram protestos contra o sistema educacional vigente no país desde a aprovação da LOCE – Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (lei nº 18.962, de 1990), no final da ditadura militar chilena (1973-1990). A partir dessa lei, o Estado passou a subsidiar escolas privadas, as quais, mesmo assim, cobravam mensalidades das famílias, tornando o acesso ao ensino básico muito difícil para as classes menos favorecidas.

De acordo com Fernandes (2017), na década de 80, no Chile, surge um movimento contrário à ditadura e às medidas neoliberais por ela implementadas, no qual os estudantes secundaristas da época tiveram um papel relevante. Para resgatar a experiência desse movimento, em 2004, um documentário é produzido por um grupo de cineastas para retratar o movimento estudantil dessa época, o qual se chamou “Actores Secundários”²¹. Entrar em contato com esse documentário foi o disparador para que os estudantes secundaristas chilenos, em 2006, iniciassem os protestos e ocupações contra a onda de privatização e perda de

²¹ Direção: Pachi Bustos, Jorge Leiva. Data de lançamento: 2004. Duração: 1h20min.

direitos vivida novamente naquele momento. De acordo com a mesma autora, suas reivindicações iam

desde exame gratuito de seleção para a universidade até reforma dos banheiros em más condições, passando pelo passe escolar gratuito e melhora nas merendas (...). A reviravolta veio quando os alunos do Liceu de Aplicação e do Instituto Nacional ocuparam seus edifícios no dia 19 de maio, reivindicando, além das primeiras pautas, a revogação da LOCE e o fim da municipalização do ensino. (p. 32-33)

Ainda de acordo com Fernandes (2017), mais de cem colégios foram ocupados. Os estudantes estavam cansados da forma como eram tratados os atos de rua pela mídia tradicional, sendo que suas demandas acabavam distorcidas ou ignoradas em meio às notícias das ações policiais sobre os estudantes. Os estudantes, então, afirmaram que

só desocupariam quando o governo nacional aceitasse dialogar sobre mudanças na educação do Chile. Ganhando adesão das famílias e de várias organizações da sociedade civil, o movimento dos "pingüins" (assim chamados por seu uniforme ao estilo do início do século passado) abalou o governo recém-empossado de Michelle Bachelet (2006-2010), obrigando à realização de reuniões ministeriais de emergência, pronunciamentos do Legislativo, dos empresários, manifestações do sindicato docente (denominado Colégio de Professores), das universidades e de outras entidades. A subsequente demissão do ministro de Educação foi um fato traumático para as esferas oficiais, com grande repercussão nos meios de comunicação e na área política. (p. 33)

No que diz respeito às ocupações, os jovens “tomavam suas decisões em assembleias, ampliavam o debate com encontros em outras escolas para conhecer cada universo, planejavam atividades diárias de como e do que gostariam que tivessem nas escolas” (p. 33). Para retratar esse movimento de 2006, por sua vez, Carlos Pronzato faz o documentário “La rebelión pingüina” (“A Rebelião dos Pinguins”)²². O contato com esse documentário foi um dos fatores que contribuiu para que os estudantes brasileiros considerassem a estratégia de ocupar suas escolas como uma alternativa para os atos de rua, que também aqui não estavam sendo efetivos. Por esse motivo, uma das frases adotadas no início do movimento foi “acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile”.

Outro elemento que colaborou para o início das ocupações e para uma relativa homogeneização da forma como cada escola se organizava foi o contato com uma cartilha criada pela Frente de Estudantes Libertários da Argentina, intitulada “Cómo Tomar un

²² Direção: Carlos Pronzato. Data de lançamento: 2007. Duração: 40 min.

Colegio” (“Como ocupar um colégio”), e que foi traduzida pelo coletivo “O Mal Educado”²³. Em relação ao movimento estudantil argentino, Fernandes (2017) afirma que

Também influenciados pelos movimentos de ocupação dos estudantes chilenos, em 2012 os secundaristas argentinos ocuparam suas escolas logo após o anúncio de um plano de reorganização das escolas técnicas locais. Adolescentes decidiram ocupar seus colégios alegando não terem sido consultados durante a elaboração do projeto, com o qual discordavam. Eles criaram um manual com sugestões práticas de como ocupar uma escola em termos de organização. (p. 39)

Inspirados, então, pelo movimento chileno, tendo herdado algumas formas de organização e comunicação das manifestações de 2013 e de posse de um “manual” de como ocupar uma escola, o movimento secundarista brasileiro logrou levantar questões que transcendem amplamente a proposta de reorganização, colocando em debate muitos outros pontos, tais como 1) a visão que se tem do adolescente (naquele momento em discussão a partir da proposta de redução da maioria penal)²⁴; 2) a qualidade da educação pública no Brasil (tanto sua estrutura física, quanto organizacional); 3) a investida dos governos no sentido da privatização do ensino; 4) a exposição e crítica do modelo de gestão dentro das escolas, que permanece autoritário, contrapondo a ele um modelo democrático (ou libertário, como preferiam dizer os secundaristas); e 5) o questionamento das estruturas de representação (entidades estudantis e partidos políticos, por exemplo)²⁵, dentre outros.

1.3 Sobre o recorte temporal desta pesquisa

A pesquisa de doutorado que resultou na tese ora apresentada foi realizada no período compreendido entre agosto de 2015 e julho de 2019. Neste ínterim, a situação política brasileira evoluiu até o ponto da concretização do Impeachment da Presidente Dilma Rousseff (2016), sendo seguido pelo mandato “tampão” de Michel Temer (2016-2018) e, posteriormente, pela eleição (2018) e posse (2019) do atual Presidente Jair Bolsonaro.

Nos primeiros meses de 2016, o movimento das ocupações ficou “adormecido”, ressurgindo nos meses de abril/maio, devido à continuidade da reorganização pelo Governo do Estado, mesmo com a suspensão, pela Justiça, e, também, devido à revelação de uma suposta “Máfia da Merenda”, formada por agentes públicos estaduais que estariam desviando verbas da alimentação para estudantes de escolas estaduais em período integral (em especial,

²³ Mais detalhes sobre o coletivo no capítulo do campo da pesquisa.

²⁴ A esse respeito, conferir Tavares, Silva, Capelini e Aragão (2017).

²⁵ Na tese de doutorado de Rosa (2019), é possível encontrar uma perspectiva psicopolítica sobre o movimento.

Escolas Técnicas – ETECs). Houve novas ocupações, tanto nas escolas como no Centro Paula Souza (que administra as Escolas Técnicas de São Paulo), como da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), no intuito de pressionar os parlamentares para a instalação de uma “CPI da Merenda”²⁶.

Em meio a essa segunda onda de ocupações, também veio a público uma proposta de Medida Provisória por parte do Governo Federal de Michel Temer, através do Ministério da Educação, que previa uma Reforma do Ensino Médio, agora em âmbito nacional (MPV 746/2016). Tal proposta foi vista por entidades educacionais como uma afronta ao processo democrático que vinha caracterizando (ainda que não de forma totalmente satisfatória) a construção da Base Nacional Curricular Comum e o trabalho do Fórum Nacional de Educação, sendo instituída, tal como a reorganização de São Paulo, através de uma medida autoritária e sem a participação e escuta da população envolvida e de profissionais competentes para tal avaliação²⁷.

Juntamente com essa proposta de Medida Provisória, o Governo Federal apresentou uma proposta de Emenda Constitucional (PEC 55/2016 ou 241/2016) que previa o congelamento dos gastos públicos por 20 anos. Esta soma de acontecimentos inflou o movimento de ocupações em todo o país, não mais apenas de escolas, mas também de Universidades e Faculdades, e também de Institutos Federais²⁸. O Estado com maior número de ocupações foi o Paraná, passando de 800 escolas ocupadas²⁹.

As entrevistas realizadas para fins desta pesquisa, entretanto, foram feitas no decorrer do ano de 2016, focalizando, assim, apenas as ocupações das duas primeiras escolas ocupadas no Estado de São Paulo – E. E. Diadema e Fernão Dias Paes. Como será possível verificar nos depoimentos, os temas trazidos pelos estudantes passam, para além da questão da reorganização do âmbito estadual de 2015, também pelos acontecimentos políticos do ano seguinte (Medida Provisória do Ensino Médio, PEC 55 (ou 246), “Máfia da Merenda”, etc).

²⁶ No dia 10 de maio, os estudantes conseguiram o número necessário de assinaturas para a abertura da CPI.

²⁷ Para maiores informações sobre os desdobramentos das ocupações de São Paulo, conferir Tavolari, Lessa, Medeiros, Melo e Januário (2018).

²⁸ Os Institutos Federais se mobilizaram principalmente por uma suposta manipulação feita pelo Governo Federal, retirando a nota dos Institutos Federais da lista das notas médias no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015, divulgada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Tal atitude foi vista como uma manobra para reforçar o argumento de que escolas públicas não têm bom rendimento. Os Institutos Federais teriam sido retirados do ranking, justamente por apresentarem ótimos rendimentos, já que a exclusão destes resulta numa quantidade maior de escolas privadas entre as melhores notas.

²⁹ A respeito dos acontecimentos do estado do Paraná, conferir: Gozzi (2016); Minucelli, Santos e Dombrowski (2016); Silva e Mei (2017); Medeiros, Melo e Januário (2017) e Martins (2018).

A esse respeito, no segundo capítulo, serão apresentados os aspectos metodológicos desta investigação, em sua fundamentação teórica (para a coleta e análise de dados), seus procedimentos e seus objetivos. E, no terceiro capítulo, escolhemos apresentar o encontro com o campo, para que o leitor possa ter sua própria imersão na experiência do movimento secundarista, e possa, juntamente com o desenvolvimento teórico deste trabalho (nos capítulos seguintes), fazer suas próprias análises.

1.4 Aproximando o olhar para as ocupações secundaristas de São Paulo e o processo de delimitação do objeto da pesquisa e do referencial teórico.

Tendo ocupado suas escolas, os estudantes secundaristas desenvolveram uma forma específica de viver o cotidiano dentro da escola ocupada. Apesar das peculiaridades de cada ocupação, e das situações específicas vividas por cada uma delas – em relação às investidas da polícia, da mídia, dos diretores e até de outros estudantes e da comunidade local, algumas regras gerais foram reproduzidas em boa parte das ocupações (especialmente devido à cartilha “Como ocupar um colégio”, que circulava entre os estudantes³⁰). Esta forma de organização dentro das ocupações secundaristas pode ser caracterizada como uma forma democrática.

Neste sentido, conforme já mencionado, o projeto de pesquisa apresentado no processo de seleção para o doutorado – ainda no final de 2014 – continha, em seu objetivo, o intuito de trabalhar a questão democrática no âmbito escolar, através de grupos com adolescentes. Iniciado o doutoramento, no mês de agosto de 2015, o projeto de pesquisa foi recebendo a influência natural do processo de orientação e das disciplinas cursadas. Uma delas, em especial, foi responsável pela inclusão de mais um autor no rol de teóricos que dialogavam com a questão a ser estudada: a disciplina “*Moralidade: Normatividade, Desenvolvimento e Domínios Sociais*”, ministrada pela Professora Luciana Caetano no Instituto de Psicologia, que tinha como autor principal o biólogo suíço Jean Piaget. Através do contato com a teoria de Piaget, pela perspectiva desta disciplina, novas conexões foram sendo construídas, em total diálogo com as teorias que fundamentavam a proposta inicial. O conceito principal, identificado como relevante para a discussão que se pretendia fazer, é o conceito de *autogoverno* (ou *self-government*), no âmbito do desenvolvimento moral.

Por outro lado, outra disciplina também exerceu grande influência no rumo tomado pela pesquisa, a saber, a disciplina “*Educação, Poder e Resistência: Perspectivas Foucaultianas na Pesquisa em Educação*”, ministrada pela Professora Flávia Schilling na

³⁰ Conferir Anexo A, p. 173 e 174.

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Nesta disciplina, foram apresentadas as articulações possíveis entre a teoria de Michel Foucault e a área da educação, no que diz respeito, especialmente, aos processos de *poder e resistência*. Em meio às discussões desta disciplina, também aparece a visão de Émile Durkheim sobre a educação (em especial, a Educação Moral).

Estando em contato com a teoria de Jean Piaget sobre *autogoverno* e desenvolvimento moral (a qual se contrapõe à teoria de Durkheim sobre Educação Moral) e possíveis procedimentos de educação decorrentes dessa visão, e com as teorias de Michel Foucault sobre poder e resistência no âmbito da educação (onde podemos, também, encontrar um contraponto a Durkheim), outras pontes também começaram a ser construídas no âmbito teórico desta pesquisa. Entretanto, ainda faltava a delimitação do campo da investigação e a definição dos sujeitos a serem entrevistados. Foi então que, em meados de outubro e novembro de 2015, como já relatado acima, as ocupações secundaristas eclodiram. Foi inevitável, dessa forma, avaliar que o fenômeno que nascia e se desenvolvia diante dos nossos olhos seria a fonte de informações mais apropriada para dar corpo e vida ao debate que se desejava fazer sobre democracia e educação.

Considerando, ainda, que esta tese se propõe a debater o tema da democracia, estando inserida no bojo de um Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, avaliamos ser relevante, também, tratarmos dos aspectos referentes ao desenvolvimento humano, e que estão ligados à questão das interações sociais. Afinal, a democracia, em seu sentido mais estrito, nada mais é do que a busca da convivência através de decisões coletivamente comunicadas e compartilhadas em sua responsabilidade, tornando-se necessário esclarecer através de quais processos de desenvolvimento e de educação cada sujeito pode tornar-se um membro competente para participar desta democracia, nestes termos.

Sendo assim, após a apresentação do campo desta pesquisa e dos dados resultantes dele, o quarto capítulo apresentará, então, a teoria de John Dewey, pois, ao refletirmos sobre a forma que tomaram as ocupações (caracterizadas por assembleias, comunicação horizontal, organização democrática) entendemos que as mesmas foram experienciadas como *ideia* e como *modo de vida*, e não apenas como forma de governo, tal como descrito pelo autor. Dewey, neste sentido, em sua visão sobre a relação intrínseca entre democracia e educação, busca demonstrar a importância da vivência da democracia ainda no ambiente escolar, de tal forma que a escola possa ser vivida como uma “*sociedade em miniatura*”. Outros conceitos trabalhados por Dewey neste âmbito, e que serão úteis para a discussão que se pretende fazer,

são suas noções de *comunidade*, de *comunicação* e de *ação inteligente* ou *inteligência criativa* (ou, ainda, *invenção criativa*).

Ainda no âmbito do primeiro capítulo, traremos para o debate, também, as visões de George H. Mead, outro filósofo americano, cuja teoria dialoga intimamente com os conceitos desenvolvidos por J. Dewey. Alguns dos conceitos de Mead, úteis para este trabalho, são suas noções de *self* (como mediador das interações entre a mente do indivíduo e a sociedade), de “*tomada de papel do outro*”, de *comunicação*, *reflexividade crítica* e de *comunidade ideal*.

Nesta mesma esteira do tema da democracia, da convivência na comunidade e da capacidade de comunicação, e da busca pelos pressupostos de um desenvolvimento e de uma educação que prepare o sujeito para a experiência democrática, também nos referiremos às ideias de Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão da segunda geração da Escola de Frankfurt, que tem, como principal obra, a sua Teoria da Ação Comunicativa (TAC). Outros conceitos deste autor, que também nos interessam para o debate desta tese, são as ideias de *intersubjetividade ilesa* e *argumentação orientada ao entendimento comum*.

No quinto capítulo, acrescentaremos ao nosso quadro teórico a teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget. Nos interessam alguns conceitos trabalhados pelo autor, os quais, como já mencionado anteriormente, servem como chave de interpretação para as ocupações secundaristas, nosso objeto de estudo. São eles: o conceito de *autogoverno*, *autonomia*, *cooperação*, *respeito mútuo*, *respeito unilateral*, *heteronomia*, dentre outros.

Seguindo a linha de raciocínio piagetiana, no que diz respeito aos processos de desenvolvimento moral, deparamo-nos com suas ideias a respeito dos “procedimentos de educação moral”. Aqui, já se faz importante esclarecer que a discussão sobre moral pretendida não é a da moral “moralista”, a do senso comum, a moral presente na disciplina “Moral e Cívica” do período ditatorial brasileiro. A discussão sobre moral que se pretende fazer nesta tese se remete aos valores de justiça e solidariedade para com o outro, às leis de perspectiva, à co-responsabilidade pelos resultados de uma ação coletiva que se desenvolve na troca de conhecimento horizontal e democrática e na decisão conjunta, e não na transmissão verbal, unilateral, vertical e autoritária de conhecimento e ordens, esta última tão presente no sistema escolar, desde o seu início e até os dias de hoje.

No sexto capítulo, seguindo o caminho do diálogo entre Piaget e Durkheim, a respeito dos meios e objetivos da educação, também serão abordadas algumas contribuições do filósofo Michel Foucault, no que diz respeito ao lugar da *atitude crítica*, enquanto exercício da autonomia, da liberdade e da coragem de pensar e agir sobre si mesmo, ou seja, enquanto governo de si.

No sétimo capítulo, então, buscaremos uma concatenação das teorias e conceitos trabalhados, no sentido de elucidar suas aproximações e afastamentos, e em que medida ajudam a compreender o movimento das ocupações secundaristas e os processos que ali ocorreram no que diz respeito a experiências autônomas, de liberdade, de governo de si.

2 Notas metodológicas

O método utilizado nesta pesquisa está ancorado, em sua origem, na teoria de Kurt Lewin, no que diz respeito à condução de experimentos sociais com grupos. O autor descreveu condições de um clima democrático, contrapondo-se a um clima autocrático (autoritário), em seus experimentos com (e observações de) grupos, relatados no livro “Problemas de Dinâmica de Grupo” (Lewin, 1948/1973)³¹. Ainda que o desenrolar desta pesquisa tenha evidenciado uma centralidade nos depoimentos, no lugar dos grupos pensados originalmente, o referencial metodológico permanece sendo este, devido à centralidade da questão democrática. Segue uma breve descrição do método pensado pelo autor.

2.1 Referencial teórico-metodológico

Em prefácio para o referido livro de Lewin, Gordon W. Allport (1948/1973) escreve, a respeito das relações identificáveis entre Kurt Lewin e John Dewey, que

Existe uma surpreendente analogia entre a obra de Kurt Lewin e a de John Dewey. Para os dois, em cada geração a democracia precisa ser reaprendida e constitui ela uma forma de estrutura social muito mais difícil de atingir e conservar que a autocracia. Os dois compreendem a íntima dependência entre a democracia e a ciência social. A democracia não consegue se estabelecer sem o conhecimento das leis da natureza humana em contextos sociais e sem a obediência a essas leis. E sem liberdade de pesquisa e teoria, que unicamente o ambiente democrático pode proporcionar, a ciência social certamente malogra. Podemos dizer que Dewey é o grande expoente filosófico da democracia, e Lewin, o seu grande expoente psicológico. (p. 11)

Em relação às diferenças observadas por Lewin (1948/1973) entre grupos democráticos e autocráticos (autoritários), o autor afirma, no capítulo “Experimentos com espaço social”,

Tive poucas experiências tão impressionantes quanto a de ver mudar a expressão nos rostos das crianças durante o primeiro dia de autocracia. O grupo cordial, aberto, cooperativo e cheio de vida, tornou-se, ao cabo de apenas meia-hora, uma reunião apática, sem iniciativa. A mudança de autocracia para a democracia parecia levar um pouco mais de tempo que da democracia para a autocracia. A autocracia é imposta ao indivíduo. A democracia, ele a precisa aprender. (p. 97)

É, então, no capítulo intitulado “Pesquisa de ação e problemas de minoria”, do mesmo livro, que Lewin desenvolve o método denominado de “pesquisa-ação”. Para o autor, tal

³¹ Título deste livro em inglês: “Resolving Social Conflicts” (Resolvendo conflitos sociais).

pesquisa poderia ser identificada como uma “engenharia social” ou uma “pesquisa para a administração”, e caracterizada como uma “pesquisa que leva à ação social”. Lewin (1948/1973) desenvolve um método que põe em prática uma pesquisa centrada no caráter de autorrevisão e autocorreção da ação social voltada para a resolução de problemas ou conflitos sociais, dado que “a administração social racional avança, portanto, numa espiral de fases, cada uma das quais se compõe de um ciclo de planejamento, ação, e averiguação de fatos referentes ao resultado da ação” (p. 220)³².

As formulações de Lewin são a base teórico-metodológica desta proposta de pesquisa. Entretanto, elas não compreendem sua totalidade. Para fins de definição metodológica deste projeto, utilizaremos outras postulações que se desdobraram a partir da concepção de pesquisa-ação, pretendendo, no entanto, superar alguns aspectos da teoria originária. Tais postulações são aquelas referentes à pesquisa participante e as comunidades interpretativas, e, também, a pesquisa-intervenção, nomeadamente, a cartografia.

2.1.2 Pesquisa participante

Apoiando-se em formulações de Boaventura de Souza Santos (Santos, 1999, 2004), Schmidt (2006) traz para a discussão a pesquisa social na contemporaneidade, no que diz respeito ao “lugar da pesquisa participante na micro-utopia de uma universidade democrática e emancipatória” (p. 12). Neste sentido, a pesquisa participante é identificada como uma forma ética e política de pesquisa de campo, na qual pesquisador e pesquisado têm a possibilidade de exercer outro tipo de relação, já na etapa de produção do trabalho investigativo. Nas palavras da autora,

A ruptura com o paradigma positivista e com a hegemonia do saber científico enseja o debate epistemológico e metodológico em torno da pesquisa em ciências humanas. A ideia de comunidades interpretativas faz apelo a uma democratização do saber não apenas em seu momento de divulgação e “aplicação”, mas, além disso, na ordem de sua constituição ou produção. A prática da pesquisa participante é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro próxima à ideia de comunidades interpretativas. (p. 13)

Os métodos escolhidos buscam, assim, estar em consonância com o background democrático também presente no âmbito teórico desta investigação. Dessa forma, o termo “participante” agregado ao termo “pesquisa” “sugere a controversa inserção de um

³² Conferir também Mailhiot (2013), para uma revisão atual dos trabalhos de Lewin.

pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor” (p. 14).

Para Schmidt (2006), então, situando a pesquisa participante como uma pesquisa de matriz etnográfica³³, sua característica de comunidade interpretativa, no sentido de uma construção compartilhada de conhecimento, se daria através do “encontro etnográfico”, onde

metodologicamente, o recurso a diferentes vozes é acompanhado da valorização da memória e das biografias ou histórias de vida. A alternativa de etnografias baseadas em vozes encena a ética das relações entre pesquisador e colaborador ou interlocutor, pondo em curso concepções do encontro etnográfico como diálogo, negociação e interlocução culturais. Nesta alternativa, a ética das relações entre pesquisador e pesquisado é erigida, por um lado, a partir do interesse do pesquisador pelos sentidos e significados atribuídos por seu interlocutor à vida social e, por outro lado, na focalização do próprio encontro como processo de conhecimento. (p. 27)

Para o desenvolvimento deste trabalho, tomarei, então, esta postura / intenção do “encontro etnográfico”, tal como acima descrito. Esta escolha busca permanecer coerente com as teorias propostas como base deste projeto, uma vez que preza pela atmosfera democrática no relacionamento entre pesquisadora e colaboradoras(es).

2.1.3 Cartografia

Ainda no âmbito de métodos que compreendem procedimentos caracterizados pelo seu teor democrático, também me apoiarei no método da pesquisa-intervenção, nomeadamente, a cartografia. De acordo com Prado Filho e Teti (2013), a cartografia é um método desenvolvido por Gilles Deleuze a partir de indicações de Michel Foucault, ambos os autores ligados à tradição nietzschiana. Tal método levaria em consideração as propostas metodológicas de Foucault – arqueologia do saber, genealogia do poder e genealogia da ética – sendo “uma derivação e uma incorporação destas perspectivas” (p. 46).

Neste sentido, a relação entre método e objeto se daria de forma diferente dentro desta proposta. Para Prado Filho e Teti (2013),

existem tantas cartografias possíveis quanto campos a serem cartografados, o que coloca a necessidade de uma proposição metodológica estratégica em relação a cada situação ou contexto a ser analisado, indicando que dessa perspectiva método e objeto são figuras singulares e correlativas, produzidas no mesmo movimento, e que não se trata aqui de metodologia como conjunto de

³³ Cf. Augé (1999).

regras e procedimentos preestabelecidos, mas como estratégia flexível de análise crítica. (p. 46)

Estão no panorama teórico sobre a cartografia, juntamente com estes autores, Passos, Kastrup, Escóssia e Tedesco, organizadores de dois volumes intitulados “Pistas do Método da Cartografia” (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009; Passos, Kastrup e Tedesco, 2014), contendo a contribuição de outros autores também. Nestes livros, é possível encontrar um detalhamento maior sobre cada aspecto do referido método: seus processos, procedimentos e estratégias. De acordo com Kastrup e Passos (2014),

O caráter participativo da pesquisa cartográfica reafirma o seu sentido de pesquisa-intervenção (Passos; Barros, 2009). Garantir a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa cartográfica significa fazer valer o protagonismo do objeto e a sua inclusão ativa no processo de produção de conhecimento, o que por si só intervém na realidade, já que desestabiliza os modos de organização do conhecimento das instituições marcados pela hierarquia dos diferentes e pelo corporativismo dos iguais. A pesquisa deixa de ser produção de conhecimento do sujeito cognoscente sobre o objeto, do pesquisador sobre o campo, para ser ação de “estar com” ou de transversalidade em um plano comum. A cartografia é pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição entre pesquisador e pesquisado tomados como realidades previamente dadas, mas desmancha esses polos para assegurar sua relação de coprodução ou coemergência. (p. 26-27)

Barros e Kastrup (2009/2014), em capítulo para o primeiro volume das “Pistas”, afirmam, a respeito da cartografia, que sua “aposta” seria a de “acompanhar processos”. Neste sentido, a observação participante se tornaria uma opção adequada para tal empreitada. Nas palavras das autoras,

Sempre que o cartógrafo entra em campo, há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial. Conforme aponta Aaron Cicourel (1980), além de observar, o etnógrafo participa, em certa medida, da vida delas, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado pela experiência etnográfica. O tipo de atividade e o grau de envolvimento do pesquisador variam, dependendo do grupo, podendo ir da observação participante à participação observante. (p. 56)

Por fim, no que diz respeito à entrevista – procedimento que também deverá ser utilizado nesta pesquisa – dentro da perspectiva da cartografia, Tedesco, Sade e Caliman (2014) afirmam, primeiramente, que não existiria uma “entrevista cartográfica”, mas sim, “entrevista na cartografia” ou, ainda, “manejo cartográfico da entrevista” (p. 93). Neste sentido, a entrevista “acompanha o movimento e, mais especificamente, os instantes de

ruptura, os momentos de mudança presentes nas falas” (p. 93). Estes autores ainda afirmam que esta seria uma ferramenta que auxiliaria a construção e o acesso ao plano compartilhado da experiência, que é o maior objetivo de uma pesquisa cartográfica.

2.2 Colaboradores(as)

Os participantes desta pesquisa são os estudantes secundaristas que participaram das primeiras ocupações das escolas estaduais de São Paulo, nos meses de novembro / dezembro de 2015 e de ocupações de 2016. Os contatos para a realização da pesquisa ocorreram através de pessoas próximas o movimento, à procura, inicialmente, por estudantes das primeiras escolas ocupadas – E. E. Diadema (no ABC Paulista, primeira a ser ocupada no Estado) e E. E. Fernão Dias Paes (Zona Oeste da capital, primeira a ser ocupada na capital). Através de indicações dos colaboradores, foram sendo escolhidos outros participantes.³⁴

A escolha das duas primeiras escolas ocupadas como ponto de partida da pesquisa se justifica pelo intuito de acessarmos a vivência destes estudantes no momento da decisão de iniciar o movimento das ocupações. O que os motivou a escolher e empreender esta forma de protesto? Quais foram suas motivações, receios e obstáculos? Já no que diz respeito à escolha de cada colaborador para a realização da pesquisa, esta se dá pela disponibilidade e interesse do estudante em participar da pesquisa. Foram entrevistados estudantes da E. E. Diadema (que ocuparam em 2015 e 2016), um estudante do Cursinho Emancipa da E. E. Diadema (que ocupou em 2016), estudantes da E. E. Fernão Dias Paes (que ocuparam em 2015), uma estudante de ETEC (que ocupou em 2016) e, também, de uma mãe de secundarista.

Juntamente com Michel Thiollent (1986), em seu livro “Metodologia da Pesquisa-Ação”, entendemos que, para o estudo de um movimento social, os colaboradores que podem descrever e definir melhor o movimento são aqueles que dele participaram. Neste sentido, o autor menciona as “amostras intencionais”, as quais consistiriam em “um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto” (p. 62). O autor descreve, assim, a representatividade

³⁴ Na proposta inicial do projeto, definimos, como critério balizador das escolhas subsequentes (no intuito de perseguir alguma variedade de experiências, ao mesmo tempo em que evitar algum viés), escolher alunos de uma escola de cada região (Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro) da capital (já sendo considerada a escola da zona oeste, a E. E. Fernão Dias Paes). Também foi cogitada a escolha de alguma escola do interior do Estado de São Paulo que tenha sido ocupada após o movimento já ter se estabelecido, no intuito de saber se houve diferença significativa no movimento devido à distância da Capital. Esta escolha também se daria com base nos relatos dos estudantes, no sentido de seguir indicações e sugestões dos colaboradores. Não houve tempo hábil nem condições materiais de executar essa proposta.

qualitativa, que se baseia em um princípio de intencionalidade, tal como exposto a seguir, nas palavras do próprio autor.

(...) o princípio de intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos, onde todas as unidades não são consideradas como equivalentes, ou de relevância igual. Existe, neste caso, um tratamento qualitativo da interpretação do material captado em unidades qualitativamente representativas do conjunto do universo e de modo diferenciado em função das características do problema investigado. (...)

Na aplicação do princípio de intencionalidade, podem ocorrer distorções relacionadas com as preferências individuais, mas estas são controladas e “corrigidas” por meio da discussão e a partir de comparações entre as observações obtidas em unidades significativamente diferentes. (p. 62)

Ainda segundo Thiollent, esta escolha vai de encontro, de fato, ao “o princípio da aleatoriedade” que é tido como condição da objetividade, já que, de acordo com este princípio, “todas as unidades da população têm a mesma probabilidade de ser escolhidas” (p. 62). Entretanto, é preciso analisar a adequação de uma abordagem quantitativa ou qualitativa em cada caso, como nas situações em que se trata de uma minoria política, que poderíamos equiparar à do movimento aqui estudado. Nestes casos, Thiollent aponta para a possibilidade de a abordagem quantitativa levar a enganos, pois diluiria a opinião desta minoria em uma maioria numérica, correndo-se o risco, inclusive, de “fazer desaparecer” alguma opinião divergente dentro desta maioria (p. 63). Desta forma, reafirmamos nossa opção apenas por colaboradores que tenham participado das ocupações, entendendo que estas pessoas desempenham papel importante para a descrição da situação a ser estudada.

2.3 Formas de construção coletiva do conhecimento em campo

Para a etapa da pesquisa empírica, que aqui entendemos como construção coletiva de conhecimento, através do acompanhamento de processos em campo, realizei:

- 1) Entrevistas com manejo cartográfico. O colaborador tem liberdade para relatar sua experiência e vivência dos fatos com o mínimo de direcionamento possível de minha parte. Entretanto, as seguintes informações mínimas são buscadas para a análise posterior do tema proposto inicialmente nesta investigação:

- a) Informações básicas: idade, série, turno, escola, região de São Paulo em que a escola se situa.
 - b) Como foi para você a experiência de tomar a decisão de ocupar / participar da ocupação de sua escola?
 - c) Que problemas você apontaria na estrutura escolar que lhe é oferecida?
 - d) Como foi a sua vivência da ocupação? O que aconteceu de diferente nesse período?
 - e) Quais seriam os seus desejos para o sistema educacional brasileiro?
- 2) Conversas em grupo (participação nas rodas de conversa que ocorreram nas ocupações visitadas e em eventos realizados).
- 3) Observações participantes (ou participações observantes) em atividades dos grupos de estudantes envolvidos nas ocupações, seja na escola ou em outros lugares (assembleias, atos públicos, oficinas, ou outras que estivessem acontecendo dentro do período de realização da pesquisa).

Todos estes procedimentos foram realizados em locais indicados pelos colaboradores, buscando a garantia de oferecer riscos mínimos, sem que houvesse, também, nenhum tipo de despesa financeira devido à participação na pesquisa.

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo Geral

O objetivo desta tese consiste em analisar o movimento das ocupações secundaristas, em especial, as práticas do cotidiano na escola ocupada, em seu caráter democrático, autônomo, de liberdade e de governo de si.

2.4.2 Objetivos Específicos

- 1) Levantar, através de entrevistas, conversas em grupo e observações participantes:
 - a) Os motivos e motivações dos estudantes secundaristas que os levaram a ocupar suas escolas;
 - b) Como foi a vivência da escola ocupada; e
 - c) Se existem – e quais seriam – suas propostas para um ensino que se aproxime da escola vivida na ocupação.

- 2) Analisar, a partir dos relatos, discussões e observações, as relações, no âmbito do movimento, entre:
 - a) Autonomia;
 - b) Liberdade; e
 - c) Governo de si.

2.5 Referencial teórico-analítico

No intuito de permanecer em consonância com as bases teóricas e metodológicas, a orientação para a fase de análise do conhecimento construído coletivamente em campo será também a da cartografia. Esta perspectiva rompe com a pretensão de neutralidade das metodologias clássicas em ciências sociais e humanas, pois reconhece a importância da implicação do pesquisador em todo o processo da pesquisa. Nas palavras de Barros e Barros (2014), em capítulo sobre a análise no método da cartografia para o segundo volume do livro “Pistas do método da cartografia”,

Na pesquisa cartográfica, toda a análise é análise de implicação (Rodrigues, 2012). Aqui se anuncia uma oposição radical às pretensões de neutralidade analítica do pesquisador, que já está implicado no campo de pesquisa. O método analítico consiste, então, em dar visibilidade às relações que constituem uma dada realidade, na qual o pesquisador se encontra enredado. (p. 178-179)

A implicação do pesquisador, neste caso, não é encarada como um empecilho ou algo a ser evitado. Assim, ainda de acordo com Barros e Barros (2014), “as forças que constituem as relações pesquisador e campo de pesquisa são privilegiadas, indicando-se a coemergência

desses pólos e colocando-se em discussão as práticas de poder-saber como produtoras de verdades consideradas universais e eternas” (p. 180). Neste sentido, as autoras se remetem à Foucault, naquilo que o autor chamou de “acontecimentalização”, enquanto um procedimento de análise que almejaria “fazer surgir uma ‘singularidade’” (Foucault, 2003c, p. 339, citado por Barros e Barros, 2014, p. 195). Nas palavras das autoras,

É assim que, na pesquisa cartográfica, não se espera tecer uma explicação para o acontecimento, determinando-lhe as causas históricas. Ao contrário, como Foucault (2003c, p. 339), procura-se “reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força etc. que, em um dado momento, formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade”. Tal procedimento, em vez de tender para uma unificação de sentido e determinação de uma causa, reencontra uma multiplicidade que desaparecera na constituição do “dado histórico”.

Portanto, para a cartografia há um paradoxo da análise em pesquisa, que é o de acessar uma objetividade que tende à proliferação de sentidos, em vez de restringir um sentido único. A experiência que está na base da pesquisa – e, portanto, da análise – é criadora. É isso que a noção de coemergência nos recorda. Não há objeto que anteceda as objeções, nem um fato histórico descolado de um problema. Busca-se “estar presente” em seu campo, desde que consideremos como presença esse estado de atenção em que se torna possível restituir ao dado seu caráter de acontecimento. (p. 196)

Às críticas que podem ser levantadas quanto à interferência do pesquisador nos resultados da pesquisa, ressalta-se aqui que a mera presença de um ator estranho ao cotidiano de um dado grupo social já é suficiente para que haja modificações na dinâmica deste grupo. Sendo assim, o distanciamento e o esforço de neutralidade podem concorrer mais para uma dificuldade de vinculação e confiança entre pesquisador e colaboradores – interferindo assim, também, no andamento da pesquisa – do que para um levantamento mais acurado das informações.

2.6 Procedimentos éticos da pesquisa

Do grego *ethos*, ética significa modo de ser, ou maneira pela qual a pessoa e a sociedade se mostram; essa manifestação dá-se de formas variadas, fundando a habitação quer do lar, quer da polis, (em grego, cidade, país, lugar). Encontra-se uma articulação entre ética e política, comportando-lhe a mesma ambigüidade de sanção (dever) e expressão (direito) com prudência e serenidade (Arendt, 1991). Tal ótica impõe uma reflexão acerca da ética em práticas psicológicas em instituições, via cartografia. Entre seus significados, a dimensão ética da existência humana diz respeito ao campo da relação entre homens, pela antropologia filosófica. (...) Ética e política referem-se a privado e público, intimidade e exposição, cuidado e segurança, identidade e cidadania, saúde e normas, direitos e deveres, interior e exterior. (Morato, Andrade e Schmidt, 2007)³⁵

Todos os procedimentos previstos neste projeto foram objeto de revisão ética e seguiram os preceitos da Resolução 466/2012 (Brasil, 2012). Neste sentido, o projeto foi submetido a um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos através da Plataforma Brasil (CONEP), para análise dos aspectos éticos da proposta.

Considerando que os colaboradores da pesquisa são, em sua maioria, menores de idade, foram elaborados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) direcionados aos estudantes maiores de idade e aos responsáveis legais dos estudantes menores de idade. No caso dos estudantes menores de idade, foram elaborados Termos de Assentimento, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)³⁶ foram elaborados em linguagem clara e de fácil compreensão, contendo o tema e objetivo da pesquisa, bem como os procedimentos para a coleta, registro e utilização das informações. Também constam no termo os dados da pesquisadora responsável e de sua orientadora para contato pelo participante e/ou por seus responsáveis sempre que estes julgarem necessário. Todas as informações que identificam os sujeitos participantes através do preenchimento do

³⁵ Morato, H. T. P., Andrade, A. N., & Schmidt, M. L. S. (2007). Pesquisa Interventiva em Instituição: Etnografia, Cartografia e Genealogia. In Rodrigues, M. M. P., & Menandro, P. R. M. (Orgs.) (2007). *Lógicas Metodológicas. Trajetos de Pesquisa em Psicologia*. Vitória: UFES – Programa de Pós-Graduação em Psicologia / GM Gráfica Editora. pp. 199-200.

³⁶ Os modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) constam nos Apêndices A, B e C deste projeto (Páginas 169, 170 e 171).

TCLE e do TALE serão mantidas sob sigilo³⁷. Foi garantida a liberdade dos participantes de desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, tendo sido também garantida a privacidade dos dados pessoais e o anonimato dos participantes em todas as fases da investigação.

Ainda em concordância com a Resolução 466/2012 (Brasil, 2012), esta pesquisa buscou garantir o oferecimento de riscos mínimos aos colaboradores. Não foram previstos benefícios diretos decorrentes da participação aos colaboradores. Entendemos que a produção de conhecimento sobre a educação, a partir da experiência das ocupações, possa servir como contribuição para a melhoria do sistema educacional, o que poderia consistir em um benefício aos colaboradores.

Os sujeitos participantes tiveram o direito de tirar eventuais dúvidas sobre o andamento da pesquisa a qualquer momento. Os participantes também não tiveram despesas pessoais por conta da participação na pesquisa, bem como nenhuma recompensa financeira em função de sua participação.

As entrevistas foram gravadas (através de um gravador de áudio digital) e as transcrições dos relatos / conversas disponibilizadas para os entrevistados, tendo sido oferecido aos mesmos que pudessem fazer as alterações que julgassem conveniente no registro de suas falas, antes da sua utilização na pesquisa. Garantiu-se aos entrevistados o direito de utilização dos depoimentos somente para fins de pesquisa. Os depoimentos serão armazenados em local seguro e de acesso restrito, durante cinco anos, sendo os mesmos destruídos após este período.

Para além desses procedimentos técnicos e formais, é na relação entre pesquisadora e colaboradores que a ética da pesquisa foi exercida. Conforme mencionado anteriormente, neste estudo, tomamos a implicação do pesquisador na pesquisa como desejável, inclusive enquanto exercício ético.

Ética, neste sentido, é cuidado com a própria vida e com a vida do outro, dado que a pesquisa em ciências sociais e humanas envolve, necessariamente, pessoas em contato com outras pessoas. Sendo assim, a implicação é inevitável, desde a escolha do tema da pesquisa, que se relaciona intimamente com aquilo que mais move o pesquisador, passando pela escolha do campo e dos colaboradores (interlocutores em quem o pesquisador confia para ser uma fonte de conhecimento social válido para a academia e para a sociedade), até a escolha

³⁷ Em concordância, também, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que estabelece a preservação da identidade de crianças e adolescentes: “Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

do recorte da análise, que apresentará um quadro composto por experiências vividas e compartilhadas entre pesquisador e colaboradores.

A ética implica cuidado e o cuidado implica implicação. Neste sentido, a relação de confiança é condição imprescindível para o bom termo da pesquisa, pois é através dela que se atingirá o objetivo de construir coletivamente o conhecimento.

3 O encontro com o campo³⁸

O primeiro passo na aproximação do campo consistiu em contatos com pessoas que estavam ligadas ao movimento e que poderiam me apresentar a estudantes que haviam ocupado suas escolas. O contato direto não foi feito por entendermos que uma apresentação mediada por pessoas mais próximas seria mais adequada ao objetivo de construir uma relação de confiança, elemento de suma importância para a realização dessa pesquisa. No caso das ocupações, o assédio aos estudantes secundaristas sempre foi grande, e nem todas as abordagens poderiam ser consideradas bem intencionadas, tais como as de jornalistas e de pessoas que buscavam informações privilegiadas com o objetivo de prejudicar as ocupações.

Assim, os primeiros contatos foram feitos com pessoas que deram apoio ao movimento, e para quem eu expliquei o objetivo da minha pesquisa, com o intuito de pedir a estas pessoas que me indicassem estudantes secundaristas que pudessem e aceitassem falar comigo sobre suas experiências nas ocupações. A primeira pessoa com quem conversei havia acompanhado de perto o movimento secundarista da zona norte de São Paulo, e me indicou outras duas pessoas que estavam próximas do movimento. Destas duas pessoas, uma delas havia estado mais próxima das ocupações do Colégio Fernão Dias Paes e da EE Diadema, as duas escolas pelas quais eu pretendia começar a pesquisa, pelo fato de terem sido as primeiras a serem ocupadas. Nas conversas com esta pessoa, ficou mais clara ainda a necessidade da construção de uma relação de confiança para a realização desta pesquisa. A todo o momento, eu era alertada do cuidado que deveria ter no contato com estes estudantes, justamente pelo receio que os integrantes do movimento tinham de serem expostos.

Após algumas conversas, fui recomendada a conversar com a mãe de um dos estudantes secundaristas que ocupou uma dessas primeiras escolas, e que fazia parte do Comitê de Mães e Pais em Luta (CMPL), formado durante as ocupações por mães e pais que apoiavam o movimento. A pessoa que indicou essa mãe a descreveu como alguém que teria contribuições importantes a oferecer, por ter estado muito presente durante todo o período das ocupações.

Entendi que essa indicação era, também, uma espécie de teste de confiança pelo qual eu deveria passar. Mesmo não sendo a experiência dos pais o foco da pesquisa, a perspectiva de uma mãe de um secundarista poderia trazer elementos importantes para o estudo. Considerei que esta seria a primeira entrevista, que me auxiliaria a ter uma visão melhor do

³⁸ Os nomes dos colaboradores são fictícios.

campo, orientando inclusive os próximos passos. É importante dizer que esta primeira entrevista ocorreu em outubro de 2016, portanto, quase um ano após o início do movimento das ocupações.

3.1 “Entra, vem ver o que a gente está fazendo”

A mãe entrevistada, que será chamada aqui de Miriam, esteve muito próxima do movimento, tendo atuado no sentido de proteger os direitos dos estudantes, acompanhando-os em todas as situações que lhe era possível acompanhar, em especial nos cercos da polícia às ocupações e nas detenções efetuadas, individualmente ou em grupo. Encontramo-nos duas vezes, sendo que, na primeira vez, seu relato foi no sentido de recuperar um pouco a história dela em termos de participação nos espaços escolares destinados aos pais. Maiores detalhes desta contextualização feita por ela não serão relatados aqui para não incorrerem no risco de que uma caracterização muito grande possa, eventualmente, permitir sua identificação. Entretanto, alguns pontos trazidos por ela, em relação à sua análise das ocupações, são muito relevantes para o estudo. Miriam lembra, por exemplo, de uma discussão que estava sendo feita no momento que antecedeu as ocupações – a discussão da redução da maioria penal³⁹. Tal questão estaria, mesmo que de modo subjacente, imbricada na tese da divisão dos ciclos, na reorganização de São Paulo. A esse respeito, Miriam fala o que segue.

(...) E principalmente com jovem, com o adolescente. Porque um dos princípios que eu acho que eles acharam que ia passar a reorganização, que era a fala que seria mais palatável, mais defensável, era de “não vamos deixar os ‘grandes’ com os ‘pequenos’”. “Você deixaria o seu filho que é tão bonzinho com esses ‘monstros’, futuros marginais?” E isso caiu. E na verdade, o que eu acho que foi mais interessante das ocupações foi que eles mexeram nesse imaginário social. Os estudantes cozinhando com a toquinha na cabeça e socializando e cuidando da escola não combina com a imagem e com um discurso que vem vindo e que era o centro da reorganização. Eu acho que o Estado não contava com isso. Que esse discurso de transformar o jovem no adolescente criminoso, esse discurso já estava. Porque está perto da ideia de diminuição da maioria penal. (Miriam, mãe de estudante, p. 14, T1)

³⁹ É interessante sublinhar aqui essa vinculação entre adolescência e violência, que subjaz à discussão da redução da maioria penal. Isso reforça, de certa maneira, a constatação da importância de se discutir a questão da violência quando se fala em juventude, o que dialoga com a proposta original deste projeto de pesquisa, em seu objetivo de falar sobre processos e práticas de violência como práticas que se contrapõem a processos democráticos. O que o campo vai apontar, em nossa avaliação, é uma confirmação dessa hipótese, dado que as práticas buscadas pelos estudantes secundaristas no cotidiano das ocupações se caracterizaram como democráticas, contradizendo as suposições fundamentadas na tese de uma adolescência violenta.

Em nossa segunda conversa, mais focada em sua experiência das ocupações de 2015, Miriam menciona a reação de alguns pais de estudantes, desconfiados e com certo receio do que estava ocorrendo, e continua relatando esse episódio dos estudantes na cozinha:

Eu acho que a grande questão foi como eles conseguiram de fato mostrar o que eles não eram. Eu acho que a maior questão naquele momento foi mostrar que o que se dizia dos adolescentes, dos jovens, pelo Governo do Estado, de que esses jovens eram futuros criminosos, que você tem que, sabe? Quanto mais grade você põe é melhor, quanto mais câmara você põe é melhor. Não sei se eu comentei isso da outra vez, mas pra mim tem uma cena emblemática, os moleques dentro da cozinha, com toquinha cozinhando. Pra mim, isso... Eu falei, nenhum marqueteiro conseguiria uma cena mais verdadeira, né? Então eu lembro, eu não sei se eu comentei isso, porque justamente eu estava lá. E eu lembro de mães muito bravas: “Meu filho quer estudar! Isso está errado!”. Eu falava, “vem conhecer”. E a pessoa que estava lá, de uma das comissões [estudante], dizia: “entra, vem ver o que a gente está fazendo”, “a gente não está zoneando, a gente está cuidando dessa escola. A gente não está detonando, a gente não está quebrando”. (Miriam, mãe de estudante, p. 4, T2)

Sobre a criação do Comitê de Mães e Pais em Luta, Miriam relata que ele foi criado como um grupo de apoio aos estudantes, mas que teve como posicionamento apenas apoiar, e não direcionar os rumos do movimento. Neste sentido, ela afirma que,

Porque aí tinham pais, desde dizer “ah, a gente devia fazer uma escola como a escola da ponte, ou como escola tal...”. Mas não é a gente que tem que escolher, eles estão mostrando a escola, né? Então, a gente foi saindo... Quer dizer, foi saindo não, a gente foi tendo claro, que a gente era um movimento de apoio, de que a gente precisava entender que a gente não apoiava qualquer coisa. Que não era a gente que ia pautar o movimento e dizer: “meu filho ocupe, meu filho não ocupe”, “não, isso não é hora”. Porque a gente não tem essa avaliação, não tinha como avaliar, e que não era isso que a gente podia fazer. Então, a gente não teve nenhuma ingerência sobre os movimentos que eles estavam fazendo. E inclusive, coisas, assim... eles não comentavam com a gente os próximos passos. Até por uma questão de eles se garantirem, e a gente também. (Miriam, mãe de estudante, p. 6, T2)

Ela relata que, mesmo tendo mais acesso às ocupações, enquanto pais, eles evitavam estar lá dentro, para que não incentivassem o trânsito de adultos, no dia-a-dia da ocupação. Como será possível ver nos depoimentos de estudantes a seguir, houve um esforço grande para que o movimento se caracterizasse como “dos estudantes pelos estudantes”, ou seja, o protagonismo dos estudantes era buscado, em detrimento do protagonismo de pais, entidades representativas ou partidos. Como mostra a fala a seguir.

Eles tinham muita prevenção de que não parecesse uma coisa... de que não ficasse com uma marca política. De que os apoios eram bem-vindos. Político, não, desculpa. Partidário. Que os apoios eram muito bem-vindos, desde que não fossem capturados pela coisa partidária. (Miriam, mãe de estudante, p. 5, T2)

Um aspecto que foi trazido também pelos estudantes, e que foi apontado por essa mãe, é a questão da crítica à escola como um espaço que não promove vínculos, em contraste com o ambiente criado pelas ocupações, com todas as suas relações.

Algumas escolas que eu conversei, justamente, os estudantes diziam, como que a gente não se conhecia? Tinha impressão de que você era de tal jeito, eu tinha impressão que você era de tal.. Eles invertiam coisas, então, de dizer pros meninos, “agora vocês é que vão lavar e limpar”. Faziam comissões, eu acho que teve essa, esses exercícios de maneiras diferentes. Em cada escola das que eu visitei, elas eram muito diferentes mesmo. Tinha alguns tinham mais apoio. Mas, tinham essa sensação de, “nossa, a gente nunca...”. E essa sensação de ter vivido alguma coisa junto. Por exemplo, eu conheci estudantes que tinham tido uma escola que parou uma semana. E eles falavam com uma saudade do que tinha sido aquilo! Que era “nossa!”! De ter se conhecido de fato. Que mostra o quanto a escola não proporciona a possibilidade de eles se conhecerem. Como ela é feita pra um olhar pra nuca do outro. Ela não é feita pra eles terem oportunidade de fazerem alguma coisa comum. Né, de alguma coisa que... E mesmo os pais. Os pais e os responsáveis, quer dizer, não é feita pro cara dar um pouco do que ele tem. Ele é tido como “ah, ele não quer vir, ah, ele não..”. Mas ele é, os pais são muito humilhados no geral, eles são olhados de um jeito como se fosse pra eles não estarem lá. Como se eles incomodassem. Eles só são chamados quando dá problema. (Miriam, mãe de estudante, p. 13, T2)

Outra questão importante trazida por Miriam é o problema da evasão. Ela traz a história de um rapaz que estava afastado da escola há mais ou menos dois anos, e que apareceu durante as ocupações para participar do movimento.

(...) era um menino que tinha saído da escola. Um aluno evadido. Faz dois anos que ele não estudava. É isso... a escola não era capaz de acolher de alguma forma esse cara. E ele tava numa situação muito largada, assim, muito sem rumo. E eu lembro que daí o policial falou “quem que você é?”. “Sou mãe dele”. Então, assim, parece que daí aquele lá que tem mãe, uma mãe que vai atrás, parece que tem que ter um certo cuidado. Mas e aí ele fala “nem são estudantes, aqui”... “Eles ficam dizendo que são estudantes, aqui tem um morador de rua...”. [pausa] E eu lembro que eu falei “como assim?”. “Não, ele nem estudante é!”. E aí eu lembro que eu falei “é um estudante evadido. Aliás, é por isso que eles estão lutando”. Ele é responsabilidade da escola. A evasão é responsabilidade da escola. A escola devia estar vendo o que está acontecendo com esse aluno que está fora. Então, assim, ali eu acho que tinha uma conversa, sabe? Que a gente começou a pensar o quanto a nossa fala podia trazer pr’aquela moleque também um outro jeito de ele se reconhecer, assim. Claro que não só a nossa fala. Né. Eu acho que é um conjunto de falas no social. Assim como tem um conjunto de falas dizendo “é um morador de rua” ou “ele não vale nada”, dizer “ele é um estudante evadido” ou “ele é um estudante”, em primeiro lugar ele é um estudante. Ele está fora da escola pela própria questão que está tentando se lutar nesse momento. (Miriam, mãe de estudante, p. 11, T2)

Em relação a essa atitude de reconhecimento, Miriam fala que

Claro que eu não posso achar, e me dar essa importância, mas eu acho que essa fala, ela é uma fala que vai se multiplicando. Olhar o cara e dizer “eu te reconheço”, assim como se ele fosse morador de rua, também tinha direito! Não é por causa

disso que, obviamente... Mas se a lógica de reconhecimento nesse momento é essa, que quem está tendo valor são os estudantes, esses podem, esses não são criminalizados, ou não deveriam ser... (Miriam, mãe de estudante, p. 12, T2)

O que parece estar em jogo são as expectativas depositadas nos jovens. Miriam fala no sentimento de dignidade e de pertença, para descrever o que conseguia ver no rapaz que agora voltava à escola ocupada.

Ele volta pra escola, aí, ele vai falando da dignidade. De quanto ele recuperou, ele falava o apelido dele e dizia: Esse fulano renasceu, esse fulano agora... E ele falava isso claramente. Não tinha mais sentido. Tava completamente perdido, e aí agora, eu estou nisso. Nós “tamo’ junto”. Assim, era uma coisa de se sentir muito pertencente. Depois eu encontrei ele numa outra escola, que ele ajudava, ajudou principalmente na porta, ali, ele era da comissão de segurança. E aí eu vi esse cara com uma namorada, ou com uma mocinha, era de uma dignidade... Você fala, “putz”, não era o mesmo cara de um dia atrás. E a gente brincava, tinha uma coisa que ele machucado, e ele não passava nada. Falei, “preciso cuidar de você!! Péra lá!”. E ele falava assim “ih, não! Todo mundo tentou cuidar de mim, e não...”. Então não é cuidar de ser mãe, não é cuidado de... Mas pô! “Cuida aí! Olha o seu machucado! Não dá pra andar assim!”. Mas tinha uma coisa, mas tem uma coisa.. Ele, quando foi detido, deixaram ele sem sandália. É uma coisa humilhante. Né. Humilharam ele, assim. Quase assim, “olha, você não tem, você tem menos ainda”. E ele, nas ocupações das ETECs, eu encontrei ele de novo. E aí, ele dizia, “pô, eu tava trabalhando, e tal, mas... eu não posso deixar de estar aqui!” [risos]. Então, agora, com toda a dificuldade, alguém que tinha muita dificuldade... E aí ele falava durante a ocupação: “eu vou voltar pra escola, eu vou terminar”. (Miriam, mãe de estudante, p. 12 e 13, T2)

Assim, é possível ver que a escola ocupada fazia mais sentido para este rapaz do que a escola tradicional. Ela retoma, então, o fato de haver muita desconfiança em relação aos jovens, o que permeia muito as argumentações que fundamentam a proposta de redução da maioria penal, e que fundamentou também, de certa maneira, a proposta de reorganização escolar.

Fazia algum sentido essa escola, ele cabia. Ele cabia e não cabia, e não é mais que ele cabia como lixo, né? Como tem falas de diretores que é como se essa geração valesse nada, uma geração perdida, uma geração... Quer dizer, ele cabia de um jeito de dignidade, que viam que ele era capaz de ajudar, ele era um cara responsável ali, junto com os outros. Ele cuidava da segurança para os outros poderem dormir, é uma... Eu acho que isso, isso nunca mais! (Miriam, mãe de estudante, p. 13, T2)

No que diz respeito à evasão, Miriam também lembra que este ponto específico foi duramente rebatido por uma das comissariadas da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, tribunal internacional onde foi feita uma denúncia sobre a repressão e violência da Polícia Militar do Estado de São Paulo contra os estudantes secundaristas.

Em abril, quando teve a ida lá pra Comissão Interamericana de Direitos Humanos, que a Margareth, não me lembro o sobrenome dela, mas que a comissariada que foi uma fala linda, ela diz isso. Quando ele apresenta os números, o procurador do Estado apresenta os números de como decaiu, como tem agora salas vazias, como diminuiu a demanda. E ela fala “isso devia ser pra se preocupar, como é que diminuiu a demanda? Onde estão os estudantes que não estão na escola?”. Então, eu acho que tiveram algumas falas, teve também acho que uma promotora, uma defensora pública também, se não me engano, responsabilizando, assim, os alunos evadidos, está na Constituição, a responsabilidade também. E no Plano de Educação. Eles seriam responsabilidade, de tentar ver o que aconteceu com aqueles que saíram. Não é pra comemorar quem sai. Continua sendo [responsabilidade]. Porque os caras comemoram quem sai, porque agora tem menos estudantes. E aí você superlota a próxima sala, e aí você faz eles saírem também. (Miriam, mãe de estudante, p. 11 e 12, T2)

O que se evidencia nessa fala é que, mesmo sendo um fato concreto a diminuição de alunos por sala no Estado de São Paulo, como argumentado pela Secretaria de Educação, o próprio fato de haver menos alunos nas escolas deveria ser um motivo de preocupação da Secretaria. Entretanto, esta questão não é problematizada na proposta de reorganização, é apenas elencada como um fator isolado e sem maiores explicações, sendo apresentada a questão da redução da natalidade como principal motivo da redução de alunos nas escolas públicas, sem que a evasão seja considerada como possível motivo também.

3.2 “Mas isso não é perigoso?”

Durante o período das ocupações de 2015, quando o movimento teve início, não foi possível visitar nenhuma das escolas ocupadas. Embora o projeto de doutorado já tivesse como objetivo a discussão sobre as relações entre democracia e educação, não havia uma definição a respeito dos sujeitos da pesquisa, e somente no decorrer das ocupações, definimos que os estudantes secundaristas seriam os interlocutores.

Algumas dificuldades se apresentaram para o acesso às ocupações naquele momento, como, por exemplo, o grande assédio que havia de pessoas querendo contribuir e apoiar, mas, também, de pessoas curiosas, de jornalistas, e até de pessoas contrárias às ocupações. Já estávamos em contato com pessoas próximas ao movimento, e pedimos que nos avisassem se houvesse alguma oportunidade de estar em alguma das ocupações, mas também elas recomendaram deixar passar o momento crítico das ocupações, que enfrentavam conflitos com a justiça, com a imprensa e com a força policial. A decisão, então, foi a de aguardar uma oportunidade mais propícia, além de respeitar os trâmites formais de aprovação no Comitê de Ética do Instituto de Psicologia, para o início propriamente dito do trabalho de campo.

A oportunidade de visitar uma ocupação, então, apareceu em 2016, no mês de novembro. A Escola Estadual Diadema, primeira escola a ser ocupada, em 9/11/2015, inaugurando a onda de ocupações que se espalhou pelo estado, foi ocupada novamente no dia 9/11/2016 (aniversário de um ano da ocupação). Desta vez, porém, a ocupação não interrompeu as atividades escolares, tornando-se uma ocupação parcial. Os secundaristas dividiam, assim, o espaço com os estudantes do ensino fundamental.

Não havia muitas escolas ocupadas no Estado de São Paulo naquele momento, devido a uma liminar que permitia ao Governo do Estado fazer a reintegração de posse sem mandado judicial. Sendo assim, providenciei o mais rápido possível a visita à escola. Eu já havia conseguido um contato de uma das estudantes de lá, pela mesma pessoa que havia me apresentado Miriam. Entretanto, fiquei sabendo que os autores do livro “Escolas de Luta”, que também conheci através dessa mesma pessoa, estavam programando uma visita à ocupação, e combinei de ir junto eles, seguindo a lógica de uma apresentação mediada. Segue um trecho do diário de campo desta visita.

17/11/2016, Quinta-feira - 1ª visita à EE Diadema.

Chegamos lá por volta de 15:30h. Ao chegarmos ao portão da escola, havia muito movimento lá dentro, e de pessoas entrando e saindo. Uma mulher nos atendeu, e disse que achava que não poderíamos entrar, porque era hora do recreio das turmas dos alunos mais novos. Mas que ia chamar algum dos alunos para confirmar. Enquanto isso, eu tentava contato com uma estudante que ocupou em 2015, Laís (no dia anterior, havia conseguido o contato dela).

Laís não respondeu, mas um dos estudantes, Pablo, veio até o portão para falar conosco. Ele explicou que à tarde aconteciam as aulas dos alunos pequenos, e que naquele momento, inclusive, estavam no recreio. Ele diz que o melhor horário para visitar a ocupação seria depois das 19h, ou no fim de semana. (...) Com a resposta de Pablo, decidimos aguardar até as 19h, em uma lanchonete que fica em frente à escola.

No caminho para a lanchonete, cruzamos com um pai de alunos pequenos da EE Diadema. Ele estava surpreso com a faixa que dizia “OCUPADO” em frente à escola, e exclamou: “Ué, está ocupado de novo?? Mas é pacífico?”. Nós achamos aquilo inusitado, e respondemos para ele que sim, que a escola estava ocupada, mas que eles estavam ocupando apenas parcialmente, e que não estavam impedindo as aulas. O pai então pergunta: “Mas eles estão ficando junto com os pequenos?? Isso não é perigoso??” Eu digo, então, que acho que eles não oferecem perigo. Mas o pai retruca imediatamente: “Isso é porque vocês não têm filhos pequenos aí na escola!”. Nós perguntamos para ele se ele tem filhos estudando ali, e ele diz que sim, que tem dois. E vai embora ainda resmungando um pouco em protesto à ocupação.

Nós seguimos para a lanchonete, e aguardamos conversando. Lanchamos e, perto das 19h, retornamos para frente da escola.

Quando estávamos caminhando para lá, encontramos a Laís, com quem eu estava tentando contato mais cedo. Ela está indo para dentro da escola com outros alunos, e diz que vai conversar com o pessoal da ocupação para entrarmos. Ela retorna, e diz

que podemos entrar, mas que antes teremos que passar na sala do Vice-Diretor. As crianças pequenas já tinham ido embora, e estava começando o turno da noite. Muitos adolescentes estavam no colégio, uns tendo aula, outros na ocupação.

Ao entrar na escola, atravessamos um pátio aberto, e logo depois, começa a estrutura interna do colégio. Logo na entrada, está o refeitório, onde há mesas e, naquele momento, também as barracas da ocupação. Mais adiante, à esquerda, fica uma escada que leva ao segundo andar, onde há as salas de aula e as salas da direção.

Subimos ao segundo andar da escola, então, acompanhados de Laís, e entramos na sala do Vice-Diretor. O que ele nos diz é que podemos coletar os depoimentos dos alunos mas que, se possível, não nos demoremos muito dentro da escola, e que não podemos, de forma alguma, fotografar os alunos. Ele nos deseja um bom trabalho e nós retornamos para a parte de baixo da escola.

Quando retornamos ao refeitório, alguns alunos estão sentados nas mesas, outros estão comendo, e outros estão fazendo tarefas de casa, ou estudando para as provas. A grande maioria está nas salas de aula.

Nesta visita, resolvi apenas conversar informalmente. Às vezes acompanhava a conversa dos outros que foram comigo, outras vezes eu fazia perguntas também, mas com o objetivo de conhecê-los e conhecer a rotina de uma ocupação, como uma observadora participante – mais observadora do que participante nesse momento. Apresentei-me e falei um pouco da minha pesquisa também, e aproveitei para fazer o convite a todos que estavam ali, para participar, dizendo que viria à escola em outro momento, para realizar as entrevistas, caso houvesse interesse por parte deles.

Na mesa onde sentamos, estava Pablo (o rapaz que foi até o portão), Tadeu (outro rapaz), e uma moça que nos serve um suco, mas que não conversa muito. Ela fica ajudando Tadeu, que está recortando flores de um tecido florido, para confeccionar depois um figurino para uma apresentação de dança, dele e de Pablo.

Nós perguntamos para eles, por exemplo, como estava sendo fazer uma ocupação parcial. Eles disseram que foi a forma que eles encontraram para conseguir manter a ocupação, pois sabiam que, se impedissem o funcionamento da escola, a reintegração era certa. Então, eles conseguiram negociar deixando dessa forma, dividindo a ocupação com as atividades normais da escola.

Perguntamos, então, como estava sendo dividir o espaço com os alunos pequenos. Eles contam que por vezes é engraçado, porque as barracas despertam muita curiosidade nas crianças. Eles dizem que os pequenos vêm e querem fazer muitas perguntas: por que eles estão ali, o que está acontecendo... E que eles (os secundaristas) têm que até acalmar as crianças, porque elas chegam realmente ansiosas por respostas... Pablo até brinca: “aí a gente diz pra elas: ‘Deu? Acalmou? Agora respira fundo...’”. Mas aí, elas começam tudo de novo... [risadas]”. Por outro lado, eles reclamam que as crianças pequenas não os deixam dormir de manhã. Eles contam que, logo cedo, quando as crianças chegam, elas começam a cutucar as barracas, dizendo: “tá na hora de acordar”, “vamos, levanta, já ‘tá’ tarde”. E muitas vezes, os secundaristas acabaram de ir dormir.

Isso é interessante porque, de certa forma, inverte o receio daquele pai. As crianças procuram os secundaristas com interesse, e são as crianças que “perturbam” os secundaristas

em sua rotina da ocupação. Isso remete ao argumento utilizado pela Secretaria do Estado de São Paulo em sua fundamentação da proposta da reorganização, de que escolas que atendem apenas um ciclo de ensino apresentam melhor desempenho escolar. A tese aí embutida é a de que a convivência entre crianças com idades diferentes, e entre crianças e adolescentes, não seria benéfico para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento.

Na sequência da visita à E. E. Diadema, também surge a questão de um individualismo em contraposição a uma postura coletiva. Os estudantes relatam alguns argumentos dos pais que são contrários à ocupação.

Perguntamos, então, o que eles pretendiam fazer em relação a essa postura de alguns dos pais de alunos pequenos. Contamos para eles o episódio do pai indignado no portão da escola. Eles dizem que é assim mesmo, que muitos pais vão à escola e ofendem os secundaristas, alegando que irão perder a viagem de férias, que o filho vai perder o ano letivo... Eles apontam então, esse viés individualista dos argumentos contra a ocupação. É sempre um motivo pessoal, particular. “Minha viagem”, “minhas férias”, “meu ano letivo”. Eles contrapõem a isso a luta pela educação pública, para todos, a luta contra a PEC [241], que são por 20 anos... Eles nos contam também que haviam chamado uma reunião com os pais dos alunos pequenos, no dia seguinte, para explicarem suas motivações e conversarem com eles.

Perguntamos também sobre como eles se informam, onde buscam informação sobre essas questões às quais eles se contrapõem. Eles dizem que é difícil, pois é muita informação e muitas mentiras também. Mas dizem que tentam ter acesso à maior quantidade de informação possível, e sempre tentam dialogar sobre os temas. Mas ressaltam a dificuldade de fazerem isso, sendo “apenas adolescentes”. Muitas vezes ficam em dúvida e confusos. Mas, em relação à PEC, entre eles, é consenso de que será algo ruim.

Tadeu, que estava fazendo um trabalho no caderno quando chegamos, e que naquele momento recortava as flores para o figurino da apresentação, é o que mais fala. (...) Ele fala sobre seus interesses, seus planos para depois que terminar o ensino médio. Diz que pensa em fazer Letras. E que participar da ocupação teve uma grande influência nesse momento de escolha dele.

Eu me sento mais perto de Tadeu e da outra estudante que recorta as flores com ele, e pergunto se posso ajudar. Ele procura uma tesoura em seu estojo, mas diz que talvez ela não esteja cortando bem. Eu pego a tesoura e começo a recortar as flores com eles. Pergunto sobre a apresentação, se é algo proposto por eles ou pela escola. Tadeu me diz que é uma coisa da escola, mas que eles organizam junto. Que é livre, cada um apresenta um “talento”. E que eles vão apresentar um número de dança, por isso estão recortando as flores, pois elas serão coladas (ou costuradas) no figurino.

Em meio à nossa conversa, toca o sinal para o intervalo. O sinal, na verdade, consistia em uma música alta (diferente em cada vez), e os secundaristas nos dizem que elas tocam para avisar a troca dos períodos. Mas a música é muito alta, e os estudantes até dão risada. Eles dizem que são músicas escolhidas pelos professores.

Como a escola fica muito movimentada com a vinda ao refeitório dos alunos que estavam nas aulas, nós já começamos a nos preparar para ir embora. Avisamos a Laís, e ela diz que irá pedir ao Vice-Diretor a chave para abrir o portão. Ela volta e diz que ele mesmo nos acompanhará. Eu vou me despedindo dos estudantes com quem conversei e já aproveito para pegar os contatos daqueles que manifestaram

vontade de participar. Logo em seguida o Vice-Diretor chega, e nos acompanha até o portão. Ele não fala nada, apenas se despede e deseja boa noite.

Embora fosse uma ocupação parcial, pude observar, neste dia, a organização deles. Acredito que por conta das dificuldades trazidas pelas mudanças jurídicas sobre a reintegração de posse, de toda resistência, desconfiança e até ataques por parte dos pais, professores e estudantes contrários, e, também, por estarem dividindo o espaço da escola com outros estudantes que não estavam ocupando – tanto os do turno da noite (ensino médio), como os da manhã e tarde (turmas do fundamental), havia um esforço até maior de convivência pacífica, de respeito às regras do acordo feito com a direção, e a continuação da tentativa de esclarecimento sobre os temas que motivavam a ocupação.

3.3 “O aluno não tem voz”

A segunda visita à E. E. Diadema ocorreu em um sábado, já que este dia da semana foi apontado por eles como um dia mais tranquilo para visitas, pois só eles estariam na escola. No dia anterior, havia entrado em contato com a Laís, o Tadeu e o Pablo, que havia conhecido na visita anterior (do dia 17/11), para saber se algum deles estaria lá naquele dia e se disporia a conversar comigo a respeito das ocupações. Dos estudantes com que eu entrei em contato, apenas Pablo estaria na ocupação no sábado, então, combinei com ele a visita. Havia circulado durante a semana um convite para atividades culturais na ocupação, e que ocorreriam à tarde, e pensei que seria uma oportunidade de observar outra atividade organizada por eles também.

26/11/2016, Sábado - 2ª visita à EE Diadema

Cheguei à frente da escola por volta de 9:30h. Parei em uma lanchonete logo em frente, para esperar conseguir contato com Pablo, mas não havia combinado horário. Ele falou que era só "colar na escola", uma forma de dizer que é só chegar e se juntar a eles. Esperei chegar até umas 10 horas, e tentei contato, como ele não me respondia, fui até o portão, e aguardei alguém aparecer para me apresentar e pedir para entrar. Alguém estava saindo da escola e me deixou entrar. Lá dentro, encontrei uma das alunas, Rachel.

Eu já havia falado com Rachel na visita anterior, e apresentado rapidamente o tema da pesquisa. Neste dia, falei um pouco mais sobre o estudo, e disse que estava ali para conversar com quem quisesse conversar comigo...

Eles estavam fazendo cada um suas coisas, e Rachel me sugeriu que esperasse um pouquinho para conversarmos. Eles continuaram, uns jogando videogame, outros jogando cartas. Enquanto outros ainda dormiam (Pablo, único com quem eu havia conversado no dia anterior, era um deles).

Depois de um tempo, Rachel veio até mim com outra estudante, que era do cursinho Popular Emancipa, e que acompanhava a ocupação.

Rachel me pergunta se eu gostaria de conhecer a escola. Ela me mostra, então, uma maquete muito grande, confeccionada pela turma dela, quando estavam na 7^a série, que mostra a evolução do rural para o urbano. Ela mostra com orgulho aquela produção, dizendo que ela foi responsável pela confecção dos “mini-humanos”. Diz, inclusive, que fica brava quando chamam de bonecos, porque ela fez realmente como “mini-humanos”. A riqueza de detalhes da maquete é grande. E ela conta um pouco como foi feita, e com que materiais.

Caminhando um pouco mais pela escola, ela me conta que escreve poemas. Disse que antes escrevia coisas mais breves, mas que a ocupação despertou nela a criatividade para escrever poemas maiores. Ela escreve, em geral, sobre as ocupações.

Digo que gostaria de ver os poemas, e que veria a possibilidade de utilizar algum(uns) dele(s) na minha pesquisa. Fico em dúvida sobre a questão da autoria, o que complicaria o sigilo da identidade dela.

Chegamos a uma mesa com três cadeiras no segundo andar, onde sentamos para realizar a conversa. Enquanto nos arrumamos para conversar, Pablo chega, e eu o convido para sentar conosco e conversar junto.

As questões trazidas por Rachel, a moça que escreve poemas, e Pablo, o rapaz que nos atendeu no portão (ainda na primeira visita), serão apresentadas nas seções a seguir, juntamente com as questões trazidas por outros secundaristas com quem conversei.

Vai chegando perto da hora do evento cultural (marcado para 12:30h).

Vamos nos encaminhando para baixo, novamente, na área do refeitório, onde estão as barracas da ocupação.

Eles estão comendo um bolo que Rachel fez, e eu pego um pedaço para experimentar. Enquanto isso, dois alunos puxam conversa comigo para saber quem eu sou. Um deles, Sílvio, acha super legal que eu sou Psicóloga, e diz que pensa em fazer psicologia, mas está em dúvida. Ele me pergunta se fazer psicologia dá dinheiro. Eu explico pra ele que depende da área que se escolhe dentro da Psicologia. Ele diz, então, que acha que é melhor fazer engenharia, pois ele quer mesmo é ganhar dinheiro e ficar descansado.

Depois dessa conversa, fico aguardando as próximas movimentações lendo o livro *Escolas de luta*, sentada em uma das mesas. Até que Sílvio vem falar comigo novamente. Ele pergunta o que eu estou lendo, e mostro pra ele o livro. Ele não conhecia o livro, acha muito legal, e pergunta o que eu estudo. Ele já sabe que faço psicologia, por causa da conversa de antes. Então, explico mais ou menos a área do meu estudo e quais são as ideias que tenho das relações entre psicologia e escola. Ele se interessa, e diz que de fato, muitos problemas com alunos são muitas vezes problemas da escola como um todo. Falo pra ele sobre a ideia do grupo de discussão, onde eles fariam sobre a escola que eles querem. Ele fica animado. Quando sugiro que ele participe da pesquisa com uma entrevista individual, ele diz que prefere participar apenas do grupo. (...)

Não foi possível realizar o grupo de discussão que foi pensado no início do projeto, e que eu mencionei para Sílvia nesse momento. Logo depois dessa visita à E. E. Diadema houve a reintegração de posse, tornando mais difícil realizar uma atividade em grupo, por não haver uma estrutura segura disponível para isso. Entretanto, nessa mesma visita, estava programada uma roda de conversa sobre a PEC 241 (ou 55) e a Medida Provisória do Ensino Médio (MP 746/2016). Participei da roda, mais uma vez, como observadora participante.

Pegamos alguns bancos e vamos para perto do portão da escola, onde fazemos a roda. Estão lá alguns alunos da E. E. Diadema, uma pesquisadora da FE-USP, uma moça que faz parte do coletivo 'O Mal Educado', duas moças de outra escola de Diadema, e que estavam pensando em iniciar uma ocupação, e um rapaz e uma moça do cursinho Emancipa, iniciado após a ocupação de 2015. Depois, também chegam dois professores, ambos de geografia, vindos de outras escolas.

Começa a conversa sobre a PEC e a MP.

Pablo pergunta: "Todos sabem o que é a MP?"

Alguns dizem que sim, outros que não, mas se entra em acordo que é legal falar o que ela propõe. Fala-se sobre a precarização, sobre os objetivos da reforma, como, por exemplo, focar mais no ensino técnico do que no ensino superior.

Mas eles ressaltam que é bom falar também o que há de bom na proposta, para conseguir dialogar com quem é a favor. Eles ressaltam que poder escolher algumas matérias de maior interesse seria bom, mas que isso acaba sendo uma desvantagem quando estes alunos enfrentam provas como vestibular e ENEM, que cobram todas as matérias igualmente.

Fala-se também sobre a proposta de ser turno integral, mas sem haver a infraestrutura necessária, ainda mais com os cortes de gastos previstos pela PEC 241 (55).

Enquanto Pablo puxa a conversa sobre a MP, as moças querem saber sobre como ocupar. Elas dizem que vão para o 3º ano no ano seguinte, e que o 3º ano é visto como muito importante na escola: "Todos respeitam".

O professor delas ajuda a explicar, e o rapaz do cursinho ajuda (pois foi aluno dessa escola também), que isso acontece porque uma professora de educação física faz com que seja dessa forma. Ela designa ao 3º ano que organize as outras turmas, no que diz respeito aos jogos.

O Professor conta que teve um ano em que esta Professora não estava. E que esse foi o único ano em que não teve nenhuma briga, nenhum conflito.

Pablo sugere a elas que aproveitem esse status de importância, esse "poder" e usem-no para "minar" esse sistema, essa hierarquia. Que elas, enquanto "terceiranistas", mostrem que isso pode ser de outra maneira, que todos podem participar de forma igual.

Aparece uma questão em relação aos grêmios também. Que na E. E. Diadema houve uma tentativa de grêmios livres, mas que a professora não permitiu que se implantasse um grêmios nesses moldes. Posteriormente, se formou um grêmios nos moldes hierárquicos e burocráticos.

Pablo pergunta: “Ok, sabemos que tem todos esses problemas, burocracia, autoritarismo, que a voz dos professores é a lei e a voz dos pais é a voz de Deus. O aluno não tem voz. Mas qual é a solução?”

Ninguém consegue formular uma resposta.

A Professora pergunta como está a comunicação entre as escolas ocupadas. E quantas são no momento.

Pablo responde que são três no estado. Diadema, Sorocaba e Bauru. Diz não saber de nenhum grupo de comunicação entre as ocupações.

Alguns dos estudantes vão até a parte de fora da escola, até um carro estacionado em frente, e começam a trazer marmitas. Depois eles falam que quem envia essas marmitas é a APEOESP.

Voltamos à parte interna da escola, no refeitório, onde estão as barracas. Todo mundo senta e almoça, conversando também.

Depois do almoço, fico conversando com César, o rapaz do cursinho Emancipa. A conversa é super legal, e eu pergunto para ele se ele aceitaria participar da pesquisa com uma entrevista.

Quando explico que pretendo gravar, Cesar se mostra um pouco incomodado. “Intimidado” é a palavra que ele usa. Ele diz que quando fica nervoso começa a gaguejar, e que isso poderia atrapalhar a entrevista. Eu falo que se ele não quiser que eu grave, eu posso não gravar, mas que o importante para mim era o conteúdo da fala dele, e que ele parecia ter coisas muito legais para falar. Tento deixá-lo o mais tranquilo e à vontade possível. Ele aceita fazer a entrevista e vamos até a parte de cima da escola, no mesmo lugar onde fiz a entrevista com Pablo e Rachel.

Na conversa com César, o assunto transita por algumas referências de filmes e documentários que ele pensa ter relação com o tema da educação, e, também, pelo processo “invertido” ou “em X”, como costumava falar, da entrada na universidade – em que alunos do ensino privado conseguem entrar nas universidades públicas, por terem um melhor preparo direcionado para isso, e alunos do ensino público entram nas particulares, através dos programas de bolsa e financiamento. Comentamos o quanto essa dinâmica demonstra uma desigualdade na qualidade do ensino público e privado.

Depois da entrevista, nós descemos novamente. A pesquisadora da FEUSP está conversando com Rachel e a outra estudante do cursinho Emancipa. Ela diz que já está acabando e me oferece carona. Aguardamos ela acabar, e eu pego carona com ela para São Paulo.

Na fala de Pablo, sobre os estudantes “não terem voz”, é possível ver o peso diferente dado à voz dos professores e pais, em contraposição ao peso dado à voz dos estudantes. Isso poderá ser observado em outras falas de estudantes entrevistados, e mostra, mais uma vez, o descrédito com que o adolescente é tratado dentro da escola, por professores e pais, dado que sua visão e opinião não são levadas em consideração nas decisões do cotidiano escolar, nem quando a decisão concerne a um tema específico dos estudantes, como a organização de um grêmio, por exemplo. Sendo assim, não é permitido aos alunos exercerem sua autonomia, o que era uma das principais características e bandeiras das ocupações.

Já no caso relatado pelas estudantes da outra escola, sobre o “poder” que é dado aos estudantes do terceiro ano (devido ao sistema proposto pela professora de educação física), podemos ver que, mesmo quando se propõe uma organização “entre pares” – já que era o terceiro ano que organizava os demais anos – se a relação entre os estudantes for desigual (hierárquica), isso também gera efeitos negativos. Pablo aproveita este relato para incentivar a busca pela organização horizontal nessa situação também, sugerindo a elas que utilizassem essa posição, justamente para quebrar a relação de poder, mostrando outra forma de funcionamento possível: uma forma mais horizontal e democrática. Neste sentido, é possível observar uma consciência das relações de poder, ao mesmo tempo em que se propõe uma forma de resistência.

Na semana seguinte à minha visita à escola, no dia 30/11 (quarta-feira), ocorreu a reintegração de posse da E. E. Diadema. Naquela semana estava acontecendo o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), uma prova cujos resultados determinam bônus para os professores das escolas que tiverem melhor colocação⁴⁰, (através do IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). No ano de 2015, outra forma de protesto utilizada pelos estudantes foi, justamente, o boicote ao SARESP. Os estudantes disseram que Diretora e Professores passaram a noite na escola para garantir que os secundaristas que estavam ocupando não iriam atrapalhar o exame. Eles acreditam que a escola tenha chamado a polícia como estratégia preventiva para que não houvesse nenhum problema na aplicação do exame. De acordo os estudantes, a desocupação foi realizada com a mesma truculência observada em outras reintegrações. No dia seguinte, os secundaristas da E. E. Diadema publicaram a seguinte nota:

PRONUNCIAMENTO SECUNDARISTA DA EE DIADEMA:

Nós estudantes secundaristas organizados de forma autônoma e horizontal, ocupamos no dia 9 de Novembro a Escola Estadual CEFAM Diadema contra a PEC 55 Antiga (241) e a Medida Provisória 746 que pretende fazer uma Reforma do Ensino Médio sem diálogo com a comunidade escolar. Organizamos uma assembleia no período noturno e nela foi deliberada uma ocupação parcial, então demos início a ocupação que foi mobilizando estudantes. Conseguimos organizar rodas de conversas sobre a PEC (Proposta de Emenda Constitucional) 55 e a MP 746 que visa reformular o Ensino Médio, Saraus, tudo isso durante a ocupação.

Ontem, dia 30 de Novembro de 2016, por volta das 17:00 horas, a POLÍCIA MILITAR, a mando do Estado de São Paulo e da Diretoria de Ensino Regional,

⁴⁰ De acordo com o site da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, “o desempenho da unidade escolar no Saresp também é utilizado para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). O índice, que é um dos principais indicadores da qualidade do ensino paulista, foi criado em 2007 e estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Por meio do Idesp é calculado o bônus por desempenho pago aos servidores da Educação”. Recuperado de: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>.

entraram na ocupação e tentam de forma forçada provocar uma desocupação, contra a vontade dos alunos (em sua maioria menores de idade), em um grande número e armados. Impediram a saída dos alunos do ensino fundamental pelo portão principal e entrada de qualquer outra pessoa, incluindo advogados e conselho tutelar. Usaram a justificativa de estarem interditando o portão, pois o prédio seria desocupado. Não houve diálogo algum, a Polícia Militar estava sem mandato de reintegração do prédio, porém nada os impediu de tirar os alunos à força, levando estudantes e um professor, que foi algemado. Todos foram detidos numa ação truculenta, arbitrária e ilegal.

Já sabemos que o único diálogo que o governo quer é mandar a Polícia que matou Luana, e que sumiu com Amarildo, agredir estudantes secundaristas menores de idade, entretanto queremos dizer que nossa luta continua e que não vai ter arrego, continuaremos ocupando as ruas, os espaços públicos, as nossas escolas, até que todas nossas pautas sejam atendidas. Não será a truculência da Polícia Militar que nos impedirá de lutar. Desocupamos uma escola ontem, mas o trabalho de conscientização foi feito. Conversamos com muitos alunos, debatemos e saímos com sensação de dever, por hora, cumprido.

Convidamos a todos os secundaristas e professores da Rede Estadual de São Paulo a mobilizarem suas escolas e as ocuparem contra a PEC 55 e a Medida Provisória que visa a Reforma do Ensino médio.

“Eles são incapazes de transformar o país, de acabar com a miséria e a exploração do corpo.”

Então por que mobilizam toda essa força contra nós?

Avancem secundaristas de todo o país. EE Diadema não vai parar!

As duas visitas à E. E. Diadema foram as únicas visitas a ocupações realizadas no âmbito desta pesquisa. Depois desse período, qualquer ocupação era imediatamente desfeita pela reintegração de posse, devido a um parecer da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo, baseado em consulta ao recém empossado Ministro da Justiça, à época, Alexandre de Moraes, que invocou o direito de “autotutela”.

3.4 “Como assim, crianças ocupando uma escola e determinando suas próprias regras?”

Um aspecto marcante na fala dos secundaristas com quem conversei é um aspecto encontrado também na fala da mãe entrevistada e nos relatos e observações das visitas à escola ocupada: um sentimento de descrédito e desconfiança dos adultos para com os estudantes. Uma das secundaristas⁴¹, que será chamada aqui de Helena, menciona essa desconfiança quando fala da organização “pré-ocupação”.

Então, quando a gente começou a se organizar, eu participei dos primeiros níveis de organização, as manifestações, das reuniões... Eu acho que quando a gente começa a se organizar, e começa a perceber como nós éramos vistos pelos... Principalmente

⁴¹ As falas desta estudante foram coletadas em duas oportunidades: a primeira, em um debate sobre o tema das ocupações (identificação: “TD”), e a segunda, em entrevista marcada para fins desta pesquisa (identificação: “TE”).

pelos professores, diretores... “Ah, pff! Não vão fazer nada!” Inclusive, as tentativas que a gente tinha de organização dentro das escolas eram todas vetadas. Quando a gente tentava propor uma conversa sobre a reorganização, a Diretora não deixava. Quando a gente tentava colocar uma faixa na frente da escola, a Diretora ia e tirava. Então eu acho que a subversão que aconteceu, de falar “não, a gente vai colocar a faixa e acabou”. E começar a chamar os alunos, as rodas, essas conversas antes das ocupações, que foi acho que o principal. (Helena, TD, p. 2)

Ela segue, falando posteriormente de um “adultocentrismo”, e apontando as reivindicações dos secundaristas naquele momento, de poder participar das decisões que afetariam suas vidas. Ela também menciona o desejo dos estudantes de serem ouvidos, o que nos remete a falas anteriores de que “o aluno não tem voz”.

A gente tem uma história que não pensa, não olha pros jovens. A gente tem um adultocentrismo muito grande, como a gente fala... Então, jovem não sabe falar, jovem não tem que ser ouvido. Por quê? Então, quando a gente ocupa, e fala assim: “Ó, eu sou jovem, eu sou estudante, e eu quero uma educação melhor. Como que você vai fazer isso?”; “Eu sou jovem, eu sou estudante e eu quero falar”; “Eu quero participar das decisões que vão me afetar. Como que você vai construir esse diálogo?”; “O que você vai fazer em relação a isso?”. Quando esse questionamento acontece, talvez seja um questionamento que acontece em outros setores, mas que os secundaristas, eles deixam claro que “ó, a gente tem que ter participação”, “como vocês vão construir isso?” Eu acho que é uma das questões importantes que as ocupações trouxeram. (Helena, TD, p. 4)

Dentro deste mesmo contexto, mas em outra ocasião em que conversamos, ela fala, então, do que a motivou pessoalmente a participar das ocupações.

Acho que o que mais me motivou a participar de todo esse contexto de construção do movimento, é que nós precisávamos de uma voz. Nós precisávamos dizer que nós éramos alunos e que nós estávamos ali contrários àquele movimento. E eu falei, “bom, se nós precisamos de vozes, a minha pode ser uma delas. E eu vou lutar contra isso...”. E foi aí que eu entrei no movimento de cara e cabeça, assim... Pensando só naquilo, eu falei “não, a gente vai destruir isso, não vai acontecer, e ‘tamo’ junto!”. (Helena, TE, p. 2)

Esta postura de desconfiança e descrédito da sociedade para com os estudantes, e que parece ter feito parte das motivações pessoais e coletivas dos secundaristas para ocupar, estava presente também na postura da própria Secretaria de Estado, segundo essa mesma estudante.

Havia um discurso, na época, de que eles tinham passado nas escolas, falando o que era a reorganização, organizando o debate, o que era uma mentira. E aí a gente ocupa, e na verdade, a gente fez um trabalho que eles não esperavam. A gente fez a nossa lição de casa, porque a gente estudou o que era a reorganização. A gente sabia. A gente sabia quais eram os pontos, como nós seríamos afetados, que escolas seriam afetadas. Então, quando a gente chegou na Diretoria de Ensino, que colocaram uma

peessoa pra conversar com a gente, o que ela foi fazer, ela queria explicar o que era a reorganização. Então a gente chegou e falou assim, “olha, a gente não quer saber o que é a reorganização, o que vocês não fizeram, a gente fez, o trabalho que seria pra vocês fazerem, nós fizemos. Nós estudamos o que é a reorganização. Nós sabemos. A gente não quer que ela aconteça!”. E aí a gente percebeu, se reuniu mais uma vez e percebeu que nós teríamos que nos organizar pra ter uma ação mais efetiva. Que a gente entendia que só os atos que a gente estava organizando, somente aqueles tipos de mobilizações, não surtiriam o efeito necessário, que seria barrar a reorganização. A gente queria barrar a reorganização. E aí a gente começa a se reunir em reuniões regionais, com as escolas... E começa a pensar em formas de movimentação. E aí que surge o movimento, a gente estava discutindo, conversando... “A Revolta dos Pinguins”, que aconteceu no Chile. E a gente fala, “não, a gente vai ocupar a escola”. “A gente vai ocupar a escola como repúdio à reorganização!”. (Helena, TD, p. 2)

Esta visão de como estava sendo gestada a reorganização, ou seja, sem considerar a opinião dos estudantes, também aparece no relato de outro secundarista com quem conversei, aqui identificado como Caio.

Então, nós decidimos ocupar, exatamente porque nesse processo de diálogo, e de pressionar o governo, travando vias, indo na Diretoria de Ensino, indo na Secretaria de Educação, nós não estávamos sendo ouvidos e não havia nenhuma negociação. Pelo contrário, só havia explicações do projeto de como ele era bom. Nós falamos, se o governo não dá voz aos estudantes, nós iremos dar voz aos estudantes. E aí, nós começamos a pensar em como fazer isso. Nós tivemos contato com dois documentos, de experiências falando do movimento estudantil chileno. O primeiro foi... o nome do filme eu sempre esqueço, exatamente, mas é a “Revolta Pinguina” ou a “Revolução Pinguina”⁴². Que conta [sobre] as ocupações feitas pelos estudantes no Chile, em 2006, 2005, eu acredito. E eles chamavam de “tomas estudantis”. Que era um outro, enfim, era pra uma outra pauta, mas também eram estudantes da educação [secundaristas]. (Caio, p. 3)

Caio menciona, então, uma cartilha produzida no contexto de ocupações que ocorreram na Argentina, mas que foram inspiradas também nas ocupações chilenas⁴³. O coletivo “O Mal Educado” é apontado aqui como o responsável pela tradução da cartilha para o português. De acordo com o livro “Escolas de Luta” (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016), o coletivo foi o responsável também pela divulgação da cartilha e, por consequência, da difusão da ideia de ocupação enquanto uma forma de protesto. O estudante entrevistado relata, então, como ocorreu o contato com este material.

Nós estávamos nas ruas, a repressão não era tão grande, mas pela falta de negociação com o poder público, nós decidimos radicalizar. Então, nós tivemos contato com essa experiência, e também, uma das pessoas que estavam envolvidas nas mobilizações, teve a oportunidade de, há alguns anos, ir pra Argentina, e teve contato também com as mobilizações de lá que se inspiraram de certa forma no Chile. E na Argentina eles fizeram um documento, uma cartilha, que a gente

⁴² Documentário “A rebelião dos Pinguins”. Direção: Carlos Pronzato. Ano: 2007. Duração: 40min.

⁴³ Uma reprodução desta cartilha poderá ser encontrada no Anexo A deste trabalho (p. 173 e 1734).

traduziu pra cá, no coletivo chamado ‘O Mal Educado’. Uma cartilha chamada “Como ocupar uma escola”. Então, aí, a partir de assistir ao filme, e tendo traduzido a cartilha, nós percebemos que sim, ocupar era a forma de dar voz aos estudantes e de revogar aquele projeto da reorganização escolar. Então, a partir daí, foi um processo de formação, de pensar como nós iremos realizar essa ação. E aí, enfim, de pensar a estrutura da escola, o que teria que ser feito. Qual seria o horário de entrada... Bom, coisas práticas para conseguir realizar a ação mesmo. (Caio, p. 4)

A cartilha d’O Mal Educado é mencionada também por Pablo e Rachel, o rapaz e a moça entrevistados em conjunto.

Então, a gente começou a luta com uma coisa assim, mais “(...) vamos tentar barrar isso daqui aqui”, “vamos tentar fazer alguma coisa aqui (...)”. Só que aí começou a encorpar. Várias outras escolas começaram a lutar por si mesmas, e aí a gente falou, “não, vamos começar a lutar todo mundo por todos”. E aí teve um ato unificado, lá na paulista, dos estudantes de São Paulo. E nisso, estavam distribuindo uma cartilha, do “como ocupar sua escola”, que era traduzida lá do Chile. (...) E aí, depois que a gente recebeu, depois que a gente pegou essa cartilha, que tava distribuindo lá na Paulista, a gente parou e falou assim “nossa! podia né?”. [risos] (Pablo e Rachel, p. 2)

Considerando a relevância do papel do coletivo ‘O Mal Educado’ para o início do movimento das ocupações secundaristas de 2015, segue uma breve descrição da origem deste coletivo, cujas práticas e ideias tiveram ressonâncias importantes no movimento. Os trechos a seguir foram retirados do livro “Escolas de luta” (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016).

“Na verdade, O Mal Educado é um encontro de duas experiências”, como um integrante que participa do coletivo desde sua fundação explicou aos autores.

A primeira destas experiências data de 2009, quando estudantes da EE José Vieira de Moraes, localizada no Bairro Rio Bonito, distrito da Cidade Dutra, extremo sul de São Paulo, se mobilizaram contra a diretoria. (p. 60)

(...)

A segunda experiência da qual O Mal Educado é fruto é a Poligremia, articulação entre Grêmios que durou de 2010 a 2011. (p. 61)

(...)

Uma das tarefas que a Poligremia tinha se proposto desde o início era auxiliar na criação de grêmios, e a assessoria mais significativa foi junto a um grupo pró-grêmio formado por alunas do Vieira. Como a mobilização de 2009 que derrubou a diretora não conseguiu formar um grêmio, esta experiência foi se perdendo nos dois anos seguintes. Um professor de sociologia que apoiava a criação do grêmio tinha proximidade com o MPL-SP [Movimento Passe Livre] e fez a ponte com integrantes da Poligremia. Assim, foi possível também as alunas de 2011 conhecerem um ex-aluno da turma de 2009, que compartilhou com a nova geração a experiência da luta anterior. Foi a rede de contatos e a sociabilidade em torno do MPL-SP que permitiu o encontro das duas experiências que resultaram na fundação do coletivo O Mal Educado. A participação na mobilização pró-grêmio em 2011 no Vieira levou os ex-membros da Poligremia a uma reflexão crucial sobre os obstáculos à organização estudantil nas escolas do estado, reconhecendo táticas comuns de desmobilização dos alunos, como a “burocratização da relação entre o grêmio e a escola, personalização e perseguição individual”. Mais do que uma “cartilha pré-fabricada com um passo-a-passo abstrato”, seria necessária “a conexão com outras experiências de mesmo sentido, do presente e do passado”. (p. 63)⁴⁴

⁴⁴ Ainda de acordo com Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), alguns estudantes que participaram da Poligremia escreveram, no mesmo ano da formação d’O Mal Educado, um artigo no site “Passa Palavra”. O artigo foi

Retomando os relatos dos secundaristas para esta pesquisa, Pablo e Rachel contam o processo que ocorreu entre a tomada de conhecimento da cartilha até o momento da ocupação propriamente dita.

E aí, passou tipo umas duas semanas assim, se planejando, fez uma filtragem bem bacana. Puxou tipo... uns 25 alunos, assim. Que a gente tinha certeza que ia fechar com a gente. E aí a gente começou a planejar tudo muito rápido, assim. E aí a gente teve a notícia que, na segunda-feira, os alunos daqui iam ter que fazer matrícula já no outro colégio. E a gente falou “não, a gente não tem como deixar isso daí. Então, a gente vai ter que ocupar logo nesse dia!”. [risos]. E aí, quando deu às 19h, do dia 9 de novembro, a gente passou uma faixa ali na escada e deixou todo mundo no refeitório e anunciou a ocupação. Assim, como funcionava, a galera já tava ciente que a gente já tava lutando de outras maneiras. Então, quando a gente anunciou a ocupação, a gente não teve, tipo, alunos contrários, sabe? Eles sentaram e falaram “não, tranquilo”. (Pablo e Rachel, p. 2 e 3)

Este momento da ocupação também é relatado por Helena, da perspectiva de sua escola. Aqui, podemos ver as preocupações dos estudantes devido ao ineditismo daquela ação, e a desconfiança e/ou espanto frente a cada novo fato no desenrolar da ocupação.

E aí, a gente ocupa a escola. E aí são três dias com o Choque na frente da escola. Não deixando ninguém entrar ou sair. E de um dia pro outro, o Choque sai da escola. O batalhão da polícia sai da escola. Os 200 PMs da cara de mau saem da escola, e aí, a gente olha um pro outro e fala... “a polícia saiu daqui...”. E daí todo mundo, “meu, isso é estratégico, isso é estratégico”, “a polícia saiu daqui, vai acontecer alguma...”. E aí a gente começa a... a gente viu que, realmente, a polícia ia sair... e aí começam alguns a dizer “ah, a polícia saiu, vocês podem sair da escola agora...”. “Olha a polícia saiu...”. E a gente falou “não, a gente ocupou a escola pra que a reorganização fosse barrada, a gente não vai sair da escola”. E aí a gente começa abrir as escolas pra atividades culturais. Aí começa a organizar as reuniões com outras escolas... E outras escolas começam a ser ocupadas... A gente passa a ir em outras escolas. Começa essa migração de escola pra escola. Então, uma pessoa daqui vai pra outra escola que vai ocupar, uma pessoa que está em outra escola vem pra cá pra saber como está sendo aqui, pra fazer em outra escola. E a gente começa a se organizar nesse sentido. E aí a gente cria o que a gente chamava de comando. Que são os representantes, os porta-vozes das escolas, eles vinham de cada região, e a gente organizava, fazia uma reunião. Então, nessa reunião tinha gente que ia ocupar escola, tinha gente que queria ocupar, tinha gente que tava com medo, então a gente ia passando e ia soltando panfletos, e foi um trabalho muito grande nesse sentido. E aí, a gente nunca esperava que fossem ser quase 300 escolas ocupadas. A gente não tinha nem noção quando a gente tava naquela euforia do primeiro dia de ocupação, que ia chegar nesse número. (Helena, TD, p. 2 e 3)

intitulado de “A experiência da Poligremia – autocrítica em busca de um sentido histórico no movimento secundarista”. Um trecho do artigo é reproduzido no livro, como segue: “[PASSA PALAVRA – SITE – 21/06/12] ‘Romper o ciclo de eterno (re)começo característico das lutas e organizações secundaristas, tanto dentro quanto fora das escolas, relacionar passado, presente e futuro do movimento. Isto é, enxergá-las como parte de uma mesma história, traçando seu histórico. Sem continuidade formulada, as ações ficam sem sentido e é quase impossível construir uma identidade coletiva’”. (p. 64)

É importante esclarecer que, embora o coletivo O Mal Educado tenha desempenhado papel crucial na divulgação da ideia de ocupação entre os estudantes secundaristas, a partir do momento em que estes últimos tomam a ideia para si, o coletivo passa a ter um papel coadjuvante, principalmente como replicador daquilo que os próprios secundaristas produziam. Este outro trecho do livro “Escolas de Luta” (Campos, Medeiros e Ribeiro, 2016) mostra essa evolução dos acontecimentos.

A primeira semana de escolas ocupadas termina sem que ninguém pudesse vislumbrar a intensidade que o movimento tomaria a seguir. A dinâmica destes primeiros dias é diferente da das próximas semanas:

[O MAL EDUCADO – ENTREVISTA – 28/12/15]

“[...] em nenhum momento teve um processo que organizou completamente [...] mantendo muito o... o aspecto espontaneísta do processo [...]. Acho que O Mal Educado – a Frente d’O Mal Educado, né? – dirigiu o processo durante a primeira semana. A gente tinha gente lá. Depois disso não era mais nosso, né, assim, o que a gente era? A gente era uma página [no Facebook] pra comunicar essas coisas, o que aparecia pra gente, a gente repostava. Então, né, a página acabou ficando muito mais na mão do que os estudantes queriam...”

Além disso, nem mesmo para estes militantes era possível prever a “viralização” das ocupações. No final de dezembro, esta mesma estudante secundarista ri quando se lembra de meados de novembro.

[O MAL EDUCADO – ENTREVISTA – 28/12/15]

ESTUDANTE: “[...] Isso é impressionante, assim, um puta movimento massivo. Aí eu lembro também um companheiro d’O Mal Educado, assim, a gente indo lá pra Osasco, ocupar o Heloísa Assumpção. Aí sentado, assim, a gente esperando o resto das pessoas, aí senta do meu lado e pergunta ‘[fulana] o que que você acha que é um número pra gente considerar que massificou?’. Aí eu falei: ‘Ah, umas 15... [risos]. 15 é bom, 15 é bom...’. [Neste dia], tinha 4, assim...”

ENTREVISTADOR: “Vocês não tinham ideia no que poderia chegar?”

ESTUDANTE: “Não tinha ideia! Não tinha ideia do potencial, mas a gente achava que tava muito... ainda tava, sabe, super difícil pensar em fazer ocupação, porque tinha que ter um planejamento, era assim bem mais complicado, bem mais difícil mesmo. Essa história é boa [risos].” (p. 101 e 102)

Decididos pela forma de luta, então, os secundaristas ocupam suas escolas, iniciando pela E. E. Diadema, que foi seguida pela E. E. Fernão Dias Paes, no mesmo dia. Nesse trecho do relato de Helena, podemos ver novamente a desconfiança para com os jovens, agora voltada para a capacidade de organização autônoma dos estudantes no interior das ocupações.

“Pô, como assim, crianças ocupando uma escola e determinando suas próprias regras? É um bando de vagabundo! Como assim, as pessoas ocupam o seu espaço? Como assim, uma escola agora é auto-gerida por alunos? E não tem diretores e nem professores? É um bando de vagabundo!” Então eu acho que essa contextualização da percepção da sociedade em torno de uma ocupação, é interessante essa reflexão que é trazida aqui e que eu acho que é geral. Acho que como é repassado e pensado, passado na verdade, pra sociedade. Eu lembro que muitas mães vinham e entravam xingando “é um bando de vagabundo, eu quero que meu filho volte a estudar!”, e

quando elas entravam na porta da escola, xingando, elas saíam pela outra “nossa que interessante, vocês estão limpando a escola! Nossa eu achei legal a forma como vocês estão se organizando!”. (Helena, TD, p. 1)

A incredulidade a respeito da possibilidade de auto-organização dos estudantes é algo que também está presente no relato da estudante de ETEC, Joana, também entrevistada nesta pesquisa.

Porque foi muito incrível, assim. A gente chegou, ocupou. No mesmo dia, na hora, a gente fez uma assembleia. Tinha pelo menos três assembleias por dia... E aí a gente ainda ouviu aquele discurso, que “ah, se você botar trezentos estudantes numa sala, ninguém vai conseguir falar, não vai dar pra escutar ninguém”. Só que a gente fazia três vezes, todos os dias, durava duas horas, cada assembleia. Sei lá eu... E funcionava! [risos]. E aí a organização era tipo, no primeiro dia já, a gente organizou as comissões. Eram quatro comissões: a de limpeza, segurança, alimentação e comunicação. Eu tava na de comunicação, escrevia os textos, pra mandar pras páginas, me comunicava com a mídia do lado de fora da ocupação e tal. E aí a gente conseguiu uns panos coloridos, daqueles baratinhos, como é que é o nome... TNT? E aí eram panos coloridos e a gente fez tipo cada pessoa da comissão, recebia um pano pra se identificar, então... Eu lembro, o da comunicação era amarelo, e aí eu andava com o lenço amarrado, assim, e todo mundo sabia que eu era da parte de comunicação. E isso que era muito impressionante, assim. A capacidade de todo mundo se organizar. Claro que tinha gente que ia lá pra causar e não participava das assembleias, ficava dentro das, dentro dos lugares que tinha pra ficar causando lá. Porque realmente a ocupação ela é muito divertida. Apesar de todo o nervosismo que você passa. (Joana, p. 3)

A ausência de adultos é novamente ressaltada por ela, o que nos remete às falas de Miriam, que, da perspectiva de uma mãe, mostrou o esforço de afastamento mínimo por parte dos pais.

Mas a organização dos estudantes, acho que a coisa mais impressionante. Porque muitos adultos, eles criticam e falam, tipo, “ah, vocês não conseguiriam se organizar sem um adulto! Isso é um absurdo!”. E aí, tipo, lá não tinha nenhum adulto. Os adultos que eram a favor, eles não entravam na ocupação pra ficar lá com a gente. Eles ficavam do lado de fora, porque a ocupação era nossa, né, dos secundaristas apenas. Tinha gente que entrava também, mas, a princípio, eram os secundaristas que ficavam lá. (Joana, p. 3)

A autonomia dos estudantes nas ocupações parece não ter se limitado apenas aos pais. A busca por autonomia também pode ser observada em relação a entidades representativas (estudantis) e partidárias (partidos políticos). Isso está presente na fala de Caio, por exemplo.

Os estudantes começam a se organizar, desde o primeiro, posso dizer que desde a primeira manifestação, de forma autônoma, horizontal e apartidária. Então, autônoma, porque não tem ligação com financiamentos empresariais, bancários. Horizontal porque não tem lideranças, então é um coletivo [em] que não há cargos. As pessoas têm o mesmo poder de decisão. E apartidária porque não é constituída por partidos políticos. Isso não quer dizer que eles não participavam dessas atuações. (Caio, p. 3)

Caio também esclarece qual a crítica do movimento para com as entidades representativas, ou seja, que elas não estariam fazendo um trabalho eficiente no que diz respeito ao debate com a comunidade dos representados.

As pessoas que estavam nas manifestações, elas percebiam que as entidades chegavam com a pauta... Então, por exemplo, em um ato, eles levavam, não sei, três ônibus com estudantes... Mas os estudantes nem sequer tinham debatido aquilo, então a gente percebe que é uma entidade burocratizada. Que, por ter recurso federal, por ter recurso estadual, por ter recurso que vem dos estudantes, inclusive, consegue mobilizar facilmente. Mas, ao mesmo tempo em que é uma entidade que “representa” os estudantes, não é uma entidade que realiza um debate político, um debate sobre o movimento estudantil, existem pessoas ali que constroem aquela entidade, apenas. Que em poucos casos estão em escolas realizando debates e atividades. Então, nós entendemos que os Sindicatos dos Professores e que as Entidades Estudantis, por mais que tivessem uma importância nesse processo, com, enfim, com seus métodos tradicionais de ação e de mobilização, que são manifestações, abaixo assinado, nãñãñãñã, não iriam fazer aquele projeto ser revogado. Então, nós decidimos nos organizar em coletivos autônomos, de estudantes, pra pensar como que nós iríamos realmente conseguir revogar o projeto da reorganização escolar. (Caio, p. 3)

Cabe aqui mencionar que, ainda no ano de 2016, no dia 23/11, foi realizada uma Audiência Pública na Câmara Municipal de São Paulo, com o objetivo de denunciar a perseguição aos envolvidos nas ocupações, que vinha ocorrendo nas escolas. Várias pessoas foram chamadas a participar da mesa da audiência – secundaristas, pais, professores, políticos, jornalistas, representantes do Conselho Tutelar e das Secretarias Municipal e Estadual de Educação. É na fala do representante da Secretaria Estadual de Educação que encontramos uma proposta que demonstra como o Governo do Estado parece não ter assimilado a crítica feita pelo movimento secundarista, no que diz respeito às entidades representativas.

A proposta da Secretaria Estadual de Educação, apresentada na Audiência como resposta às reivindicações das ocupações foi a de fortalecer, justamente, os espaços de representação – os Grêmios Estudantis, os Conselhos de Escola e as Associações de Pais e Mestres. Entretanto, como se pode ver nas falas dos estudantes, a reivindicação era justamente a de se construir uma representação menos hierárquica, menos burocratizada e menos cristalizada. A esse respeito, Caio comenta o seguinte.

O Secretário da Educação mudou, mas, enfim, né, continua a falácia de “ó, nós vamos permitir que se construam Grêmios”, mas aí chega a Secretaria de Educação e fala “ó, é nesse período que vocês vão fazer um grêmio”. É totalmente não respeitar o período que os alunos têm, enfim. [...] Pode ser que no Fernão, a galera beleza, fez em quatro meses um Grêmio autônomo, um Grêmio horizontal, sem

chapa. Mas talvez tenha uma escola que vai demorar um ano, um ano e meio, dois anos pra conseguir fazer isso. (Caio, p. 7)

Neste sentido, o argumento utilizado pela Secretaria de Educação, de que seu objetivo era o de modernizar os espaços de participação, fica prejudicado pela própria característica burocrática da proposta, que estabelece previamente regras e períodos alheios às deliberações dos estudantes. Assim, evidencia-se uma dificuldade persistente de compreensão da necessidade dos secundaristas de uma escola construída horizontalmente, ou, ainda, de baixo para cima – em contraposição a uma escola construída de cima para baixo.

3.5 “A escola como espaço de todos”

Nos trechos dos relatos apresentados até aqui, foi possível observar que a crítica dos secundaristas se dirige a práticas hierárquicas, autoritárias e burocráticas, seja do governo, da sociedade, da escola ou das entidades representativas. Em contraposição, o que eles propuseram? No item anterior, foi evidenciada a busca por práticas autônomas. A seguir, será evidenciada uma busca por práticas democráticas, como podemos ver em mais esse trecho do relato de Helena.

Qual é o fluxo que existe dentro de uma escola? O que caracteriza um espaço? É o fluxo que acontece nele. E eu acho que a ocupação, ela quebra muito essa visão que a gente tem de escola como Diretor – Professor – Aluno. Porque ela entende a escola como espaço de todos. Então, bom. A comunidade tem que participar da escola, os alunos têm que ter voz dentro da escola, os professores têm que participar e a gestão, também. Mas ela não é melhor que ninguém, ela não tem que impor nada. Essa construção, ela tem que ser coletiva. Então quando se questiona isso dentro das ocupações, que se começa a pensar em novas formas de uma organização dentro da escola, que eu acho que é um dos maiores legados que existem hoje dentro das escolas que foram ocupadas. Que é a criação de novos espaços que antes não aconteciam. Os grêmios livres, os canais de comunicação com a Direção, essa possibilidade de que se podem ter aulas diferentes no espaço escolar. (Helena, TD, p. 4,)

Sobre esse mesmo aspecto, mas na outra oportunidade em que conversamos, ela também comenta sobre o processo de construção dessa forma de viver a ocupação – um processo democrático.

Eu vou falar uma coisa agora, que assim, eu sempre gosto de falar. Porque foi o que realmente aconteceu dentro das escolas. Nós, vendo todos aqueles processos autoritários, as divisões desiguais... De comissões, de pessoas que participavam mais que as outras, pessoas que não tinham oportunidade de falar... Então, vendo essas, todas. Até da sociedade, não só da sociedade, mas como dos movimentos sociais, dos próprios movimentos que estavam do nosso lado. E a gente começou a repensar,

dentro da escola, como que a gente ia modificar essas relações de construção social. Como que a gente ia modificar essas relações, o que a gente quer aparecer, a gente quer que as pessoas participem. E aí, dentro das ocupações, nós nos sentamos, e começamos a pensar, como que a gente torna essas [relações] mais participativas. Como que as pessoas podem conseguem participar, como todo mundo. Então, foi bem uma construção mesmo. Tudo que aconteceu na escola. Cada processo foi uma construção de sentar, de discutir, de conversar. Foi democracia mesmo, hein! Na veia, assim! E aí, pensando nesses processos, como que a gente não ia excluir as pessoas, como que a gente ia tornar mais participativo, surgiram as diversas organizações que a gente teve. Então, nós tínhamos as comissões de limpeza, segurança, como já falaram, mas assim... Nenhuma delas era fixa. Então, se eu quiser sair hoje da organização e fosse pra reportagem, eu ia! Isso era uma escolha minha, né? (Helena, TE, p. 4)

Para além da organização do cotidiano da escola ocupada, o caráter democrático também é atribuído às atividades de ensino-aprendizagem, tal como foram realizadas nas ocupações. Em resposta à pergunta de como eles avaliavam as diferenças entre a escola ocupada e a escola “regular”, eles responderam o que segue. Na fala de Joana, por exemplo,

Eu acho que, em geral, é a liberdade dos alunos de criar, realmente. Exercer a sua criatividade dentro de um espaço próprio pra isso. Porque a gente vê que muitas das pessoas que se sentem marginalizadas assim, pelo sistema, é justamente porque elas não têm um espaço pra se expressar dentro da escola. Então, na escola, a gente tem esse sistema velho de aprendizado que ninguém aprende de verdade. Que é mais passar informação do que passar conhecimento. Ensinar a conhecer, ensinar a querer conhecer, a ler, tipo... Você não gera interesse. Então, nas ocupações, as pessoas tinham interesse em participar. Porque é uma coisa que cativa assim, sabe? Então... Eu acho que isso é a principal diferença entre a escola ocupada e a escola que a gente tem. Porque a escola que a gente tem é toda voltada pro sistema de vestibular mesmo. E a gente aprende coisas que a gente não quer aprender. Não tem interesse. E aí a gente tira notas ruins, é rebaixado. Alguém fala que você é burro e pronto. Você não tem mais interesse em buscar as coisas que você tem interesse porque você fica pensando que você é burro. Aí como é que você vai evoluir na vida, se você fica tendo que encarar uma pessoa falando que você é burro, porque você não consegue aprender o que eles disseram que você tem que aprender? [digo “e existem outros possíveis... onde a pessoa...”] Poderia não se sentir idiota. [risos] (Joana, p. 5)

Nesse relato de Joana, podemos ver que o autoritarismo em sala de aula pode interferir não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também na própria imagem que o aluno tem de si mesmo. O que se evidencia é que, no momento em que se definem os meios e os fins da aprendizagem desconsiderando-se as capacidades e interesses dos alunos, torna-se provável uma avaliação equivocada do real potencial desses estudantes. E o perigo apontado por Joana é que, a partir desta avaliação equivocada, pode-se construir (ou destruir) toda uma identidade.

Já Pablo e Rachel apontam para outro aspecto, que também demonstra a rigidez da estrutura escolar – o formato das aulas e a disposição da “sala” (ou ambiente onde a aula acontece), e que também influenciaria nos processos de ensino-aprendizagem.

Ali [na ocupação] você tem um espaço totalmente diferente, você não tem todo mundo enfileirado, você tem a galera, tipo, confortável... Então, a gente começa a questionar porque as salas de aula são em fileiras. Então, a ocupação, ela abre espaço pra você poder questionar exatamente tudo, porque você vai ter espaço e liberdade pra isso. E aí, eu acho que é isso que falta na escola, no cotidiano, sabe? Você ter a liberdade pra reprogramar as aulas. Fazer uma aula específica de acordo com a necessidade dos alunos. Porque a gente sabe que, por mais que as aulas sejam uma coisa coletiva, cada aluno, ele tem a sua individualidade, ele tem as suas singularidades, e eu acho que pro ensino ele ser um ensino realmente efetivo, ele precisa respeitar essas singularidades dos alunos. Então, mesmo que não dê pra você dar uma aula especial pra cada aluno eu acredito que, pra cada sala a aula já funciona diferente. Então, às vezes, o professor, ele não pode nem querer mudar a organização da sala, porque outro professor vai vir e não vai querer que a sala seja, por exemplo, em roda, ou que a sala esteja, por exemplo, em “U”. Então, já começa daí, quando os professores não têm autonomia pra poder fazer projetos de ensino mais elaborados, ou pra poder ter mais liberdade pra ensinar. Então, acho que já vem uma coisa que já começa de cima pra baixo. Vem lá dos governantes, passa pros dirigentes, passa pra direção, pros professores e pros alunos. Você aprende conversando com uma pessoa na rua. Então, o ensino, ele não precisa de uma hierarquização. O ensino, ele só precisa de duas pessoas conversando. Então, se as pessoas comessem a perceber o quão simples as coisas são, a gente teria uma escola bem mais fácil, bem mais aberta, bem mais efetiva pra todo mundo. (Pablo e Rachel, p. 11)

No caso de Caio, ele aponta para a dificuldade que a escola regular tem de oferecer um processo educativo compartilhado, e de acolher as diferenças na forma de cada um aprender. Ele traz a mesma questão que Joana, no que diz respeito aos estudantes que não se encaixariam nas expectativas de desempenho da escola tradicional.

A educação, ela tem que ser coletiva. A gente não tem que pensar a educação como três alunos dentro de uma sala de aula que são bons. Não! A educação ela realmente ocorre, se a gente entender que ela é coletiva. Se a gente pensar numa progressão de sala de aula, onde os alunos cresçam juntos e não que haja um ou outro que é bom e o restante repete, o restante não aprendeu. Porque, nessa de formar alunos eficientes em aprovações, a gente deixa de lidar com os alunos deficitários. Esses alunos são simplesmente excluídos e vão ocupar os piores cargos, as piores instituições de ensino. (Caio, p. 8)

Caio também reclama de outra dificuldade da escola tradicional: a de acolher aquilo que faz parte da vida dos seus estudantes fora da escola. Neste mesmo sentido, ele também menciona a aproximação da escola ocupada com a comunidade ao seu redor.

Acredito que foi poder fazer na escola o que no dia a dia a gente não poderia fazer. Por exemplo, uma dificuldade imensa [para] os alunos conseguirem trazer as suas atividades externas à escola pra dentro da escola. Então, por exemplo, as pessoas fazem teatro, fazem música, fazem ensino técnico d’uma matéria muito bacana... e em momento algum é permitido pra essas pessoas... Na escola que eu estudei, por exemplo, por conta de uma direção autoritária, uma ex-direção, né, saiu... mas por conta de uma direção autoritária, essas manifestações não podem acontecer. E não manifestações exatamente políticas, mas manifestação artística, cultural... A escola

não se abre pro externo. Isso é muito esquisito. E daí, talvez, a falta de interesse das pessoas na escola. Mas pra mim, como foi ocupar... foi exatamente poder exercer as coisas que eu queria na escola. E durante a ocupação, o currículo escolar foi montado por nós alunos, professores, apoiadores... E aí nesses apoiadores entram professores de outras escolas, professores da escola, a vizinhança que em momento algum também tinha acesso àquela escola, era uma escola fechada. Então, pra mim, ocupar foi uma experiência de experimentação de uma outra educação, assim. Os alunos montarem o currículo escolar é uma coisa impressionante. Foi muito importante pra mim, deu uma outra noção do que é educação. (Caio, p. 5)

Caio relata também que, nas ocupações, os alunos puderam trazer atividades das quais faziam parte, tais como desenho, música, dança, teatro, e outros.

E aí, por exemplo, foi muito interessante, que nessa, na montagem desse currículo escolar, tinha aluno do ensino fundamental falando “pô! vamos ter uma atividade de desenho, de teatro...”, “ah, eu vou trazer a galera que eu toco na escola de samba pra fazer uma apresentação aqui”, “vou trazer a galera que eu faço um curso de dança pra fazer um ensaio aqui também...” Foi muito bacana. Durante a ocupação, uma pauta que a gente tocava bastante, era os alunos poderem participar das decisões da escola. (Caio, p. 7)

Em termos práticos, então, como se davam as decisões na escola ocupada? A Cartilha “Como ocupar um colégio” previa assembleias de estudantes, onde se discutiriam todas as questões concernentes ao cotidiano da ocupação. Uma das perguntas feitas aos secundaristas foi sobre como se davam as assembleias. Nos dois trechos a seguir, Joana conta um pouco de sua experiência nas assembleias.

Então, tem a mesa. E aí, sempre alguém é a mesa e.... [pergunto se a mesa mudava de assembleia pra assembleia] Sim. Mas não necessariamente. Porque é chato ser a mesa, então, ninguém quer. Mas tinha algumas pessoas que curtiam ser a mesa e eram organizadas. E aí tomavam conta disso. Mas todo mundo ajudava, alguma hora... Eu já ajudei. Todo mundo ajudava. E aí, a gente decidia primeiro as pautas, que a gente ia falar na assembleia. Fazia votação. Não contava os votos, mas decidia por contraste visual né. Que é mais fácil que ficar contando cada voto. E aí a gente falava as pautas e ia de pauta em pauta, fazendo as discussões. E tentava chegar numa conclusão. Que era complicado, às vezes a gente não conseguia. (...) Acho que em cada assembleia devia ter pelo menos 100 pessoas. (...) Pelo menos, assim. Houve assembleias com muitas... No primeiro dia teve uma assembleia muito grande. Não cabia mais ninguém no prédio assim. Foi a primeira noite que a gente passou lá. Tinha acho que umas 500 pessoas. (Joana, p. 4)

Considerando o caráter democrático expresso pelas posturas e práticas evidenciadas nesses relatos, pergunto também sobre referências teóricas que os estudantes possam ter de modelos educacionais. Caio fala um pouco sobre isso.

Existem as mais diversas referências. Existem pessoas que querem, acham que é o Magno Paulo Freire. Aí, existem pessoas que falam “ó, Paulo Freire não é tanto assim...”, aí, existem pessoas que, por exemplo, já tentam colocar a educação Zapatista como uma referência. Ou, ainda, assim, falar “não, a gente não tem que ter

nenhum modelo e é necessário a gente pensar uma educação que seja apenas libertária”. E aí, a gente não necessariamente vai tratar de anarquia, mas uma educação que fuja dos padrões normais, né? Que “ah, é formar pro mercado de trabalho”, “é formar pro ingresso no ensino superior”. E aí, eu acredito que de certa forma, que a gente mais tem como tendência, assim. E aí, acho que isso também é positivo, porque quando a gente pensa que a nossa referência é uma educação que visa libertar os alunos, uma educação libertária, a gente consegue pegar as mais diversas referências... Pegar o Paulo Freire, pegar a educação Zapatista, pegar escolas do campo como referência... Pegar a educação realizada por movimentos sociais... Como o Movimento Sem Terra, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A gente consegue, na minha visão... [Transitar?] Transitar, exatamente... E, de certa forma, a gente não fala, a gente não está fazendo uma gestão, uma educação democrática. Não, a gente está fazendo uma educação libertária que vai, sim, pegar a democracia, vai pegar a gestão participativa, vai englobar tudo isso, e construir uma educação diferente. E aí, pegando, por exemplo, as escolas construtivistas. Então, por exemplo, a gente tem experiência aqui em São Paulo de uma escola municipal chamada E. M. E. F. Desembargador Amorim Lima. Que é uma escola que tem uma gestão participativa... Engloba os alunos, os pais, e aí, ao mesmo tempo essa escola sendo referência pra diversas pessoas. A gente já tem, por exemplo, o pai de um aluno que participou... (...) que já tem um pouco de crítica em relação a essa escola. Então, a gente tem, sempre que a gente vai pensar em fazer algo novo, a gente sempre tem... “tá, essa é a referência? Quais são as críticas a essa referência?” Pra que a gente não reproduza algo que já pode conter alguns erros. E isso é muito, enfim... essa disposição a ter um modelo e ter a crítica a ele, acredito que é o que faz com que a gente possa se renovar e sempre experimentar algo novo. E sempre cair em contradição. Isso talvez seja o mais necessário. Poder cair em contradição. Pra que a gente possa repensar e não apenas reproduza o que já existe. (Caio, p. 9 e 10)

Pergunto para Helena, também, como seria uma reforma do Ensino Médio se fosse proposta por ela. Podemos ver, em sua proposta, críticas ao formato hierárquico, autoritário e disciplinar da escola regular, e um desejo de uma escola construída coletivamente, e de um processo de ensino-aprendizagem mais autônomo e livre.

Eu acho que a reforma, ela não pode ser uma construção minha. Se eu fosse fazer uma reforma agora na escola, primeiro que eu ia começar a juntar todas as pessoas em reuniões, em comícios, na... sabe, no inferno! Pra que as pessoas colocassem o que elas acham que precisa acontecer dentro de uma escola. Mas se eu fosse mudar alguns pontos, iam ser as relações de hierarquia dentro da escola. Nunca mais ia ter sinal, porque eu odeio sinal da escola! Eu odeio, pior coisa, nossa! Eu ia fazer [de] uma maneira que as pessoas se sentissem incluídas dentro da escola e participantes, não apenas pessoas que precisam passar por lá. Mas pessoas que vão estar lá, sabendo que elas podem construir aquele espaço... Eu ia educar as pessoas pra pensarem livremente, não o que outras pessoas pensaram pra elas saberem. Assim, pra elas produzirem o seu pensamento. É isso que eu faria... (Helena, TE, p. 10)

Nos relatos trazidos até aqui, foi possível ver o caráter autônomo e democrático das posturas e práticas dos secundaristas nas ocupações. Um aspecto complementar, entretanto, pode ser levantado, acompanhando as falas de Caio e de Helena: o caráter crítico-reflexivo das ações secundaristas – e que dialoga fundamentalmente com outro aspecto importante: o de resistência.

3.6 “[Educar é] possibilitar voos às pessoas”

Em seu relato, Caio também conta sobre uma experiência “pós-ocupação”, que consiste na formação de um grupo de pessoas que se junta para pensar sobre “o que é educar?”.

O que é educar? Pode ser transmitir conhecimento. No dicionário está lá. Transmitir conhecimento. Pode ser domar. E a gente chega a concluir que a escola, hoje, ela mais doma do que ela transmite conhecimento. Né? Ela faz com que os alunos sejam eficazes em aprovações. Em conseguir um trabalho. Mas não transmite conhecimento. De certa forma. O que transmite conhecimento é você dispor autonomia. Você fazer com que as pessoas, você possibilitar voos às pessoas. E a escola, ela simplesmente enjaula as pessoas. Ela coloca alternativas. Você vai pro ensino superior, você vai pro ensino técnico, ou você vai trabalhar. Em vez de, num processo de formação, num processo de educação dessas pessoas, disponibilizar as ferramentas pra que elas, ao final do ensino médio, escolham. E que não necessariamente sejam esses três caminhos a serem trilhados. Que ela possa repensar isso. Que ela possa criar o seu caminho. E aí, bom. Por exemplo, pensando que o que é educar pode ser pensado nas mais diversas áreas, a gente pensou a importância, a gente teve outro debate que foi uma atividade chamada “Por que humanizar a escola e a educação?”. Entendendo que a escola, ela não é um espaço sensível. E que o humano é isso. Entender a necessidade do outro. Que, por isso... daí a importância da escola ser humanizada. Porque para além de ela apenas transmitir conhecimento, ou seja, o professor ali transmitindo conhecimento... Ele entender que o aluno também tem muito a contribuir pra educação, né. (Caio, p. 8)

Em suas colocações, podemos ver esforços no sentido de pensar uma educação que não seja apenas lugar de passagem de informações, mas, também, um lugar que acolha o estudante em seus anseios, desejos e sonhos. Ou seja, uma escola sensível ao jovem. Ou, ainda, esforços “por uma escola que ensine a pensar, e não a obedecer”, uma frase que se tornou “palavra de ordem” entre os secundaristas, como podemos ver no livro “Escolas de luta” (Campos, Medeiros E Ribeiro, 2016).

A experiência abriu os horizontes dos estudantes, e a palavra de ordem “por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer” rapidamente entrou para o repertório do movimento como um todo, aparecendo nas redes sociais e em cartazes em manifestações e nas fachadas das escolas ocupadas. Porém, é importante destacar que isso não significa uma rejeição completa do modelo tradicional – simplesmente significa o desejo de uma escola que trate os alunos como seres humanos, estimule a realização plena de suas capacidades intelectuais e inclua no seu papel social a formação de cidadãos (e não apenas trabalhadores). Para os secundaristas, o pensamento crítico é parte fundamental de uma “educação de qualidade”, junto com o melhor desempenho nas disciplinas do currículo tradicional, indispensável para garantir a entrada em uma boa universidade e oportunidades no mercado de trabalho, o que eles também desejam. Diferentemente do que afirmaram alguns analistas, não se trata de uma revolta contra a instituição da escola, pelo contrário, é uma valorização dela como espaço de formação. (p. 152 e 153)

Já nas falas de Pablo e Rachel, podemos ver a constatação da dificuldade de alguns professores em pensar suas práticas fora de um formato autoritário. Eles apontam, inclusive, um sentimento por parte desses professores, de um “Complexo de Deus”, o que impediria uma participação mais intensa dos alunos nas discussões em sala de aula. De certa forma, a ocupação mostrou aos estudantes que outro formato de aula seria possível, e isso gerou alguns conflitos no período “pós-ocupação”.

Então, e o problema é que esse professor mais autoritário, esse professor mais antigo, ele ainda é maioria. Então, é uma coisa complicada de a gente tentar ir contra. Mas necessário. Então, a ocupação, ela acabou gerando conflitos, justamente por isso. Porque tem professores que ainda acham, que tem aquele Complexo de Deus. E alunos que discordam totalmente disso. E que acham que o ensino é uma coisa prática, que o ensino ele é bilateral, né? As duas pessoas aprendem quando você conversa. Então, acho que justamente isso que gera a maior parte dos conflitos pós-ocupação. (...)

Os professores são de fato bons, e muitos deles incentivam a gente a pesquisar, e tudo mais... O que acontece é que com a ocupação, sentimos mais interesse, despertou o interesse em pesquisar, entender, e mostrar que nós sabemos mais ou sabemos tanto quanto... Entendeu? Que, por mais que a gente não tenha estudado a quantidade que o Professor estudou, a gente tem coisas a acrescentar, e como ele também pode nos direcionar, sabe? Sempre mostrando que a gente pode pesquisar por outras fontes, que a gente pode ver “os outros lados da coisa” (Pablo e Rachel, p. 13)

No que diz respeito à experiência da ocupação, Pablo e Rachel falam que se abriu espaço para se falar sobre tudo o que os estudantes julgavam ser necessário.

Então, acho bacana da ocupação, é que ela abriu espaço, não só pra falar da medida, sabe, não só da PEC, não só, por exemplo, da reforma do ensino médio, não só da reorganização. Como foi no ano passado. A ocupação, ela também trouxe espaço pra gente falar, por exemplo, sobre feminismo, sobre racismo, sobre violência policial, sobre sistemas hierárquicos... Então, a gente consegue falar sobre qualquer tipo de assunto, que a gente não consegue ter uma abertura maior em sala de aula. (Pablo e Rachel, p. 10 – D)

Helena também menciona a possibilidade, dentro da ocupação, de se falar sobre os mais diversos assuntos, incluindo matérias que seriam contempladas no currículo escolar regular. Ela também conta sobre o processo de construção desse “currículo da ocupação”, e as motivações dos estudantes para determinar esse modelo.

E outra coisa também que é legal. E isso é muito legal das ocupações... Que eu só tô falando legal, porque foi muito legal, mesmo! [risos] Mas o que mais... da construção de tudo isso, o que é mais rico, de tudo que a gente está falando... Porque, quando a gente fala, por exemplo, das aulas, parece que é um tema solto. “Ah, ‘tá, chegaram as aulas na escola. A gente decidiu que vai ter aula”. Não. Sabe? Quais foram as relações que precisaram acontecer pra que chegasse ao ponto de que ia ter aulas abertas? Foi tudo um processo. E aí, por exemplo, a gente, por essas

reuniões, e muito de a gente também não conseguir responder algumas perguntas, ou também precisar de apoio... Aí a gente falou, se é uma escola, a gente vai precisar abrir, as pessoas vão precisar ver o que está acontecendo, até como uma estratégia de desmascarar a mentira que passava na mídia sobre o que era uma ocupação. A gente fez as aulas abertas. E aí a gente escolhia os temas, as aulas. Assim, “a gente quer ter aula de... vamos destrinchar o processo de reorganização!”. Pá, uma aula disso com um professor que entende sobre o projeto. “A gente quer ter aula de... física quântica!”. Já teve aula, a gente teve aula de física, na escola! É verdade! Muita gente ia pro vestibular no terceiro ano, tava perdendo aula, precisava de aula de física. (Helena, TE, p. 5 e 6)

Como se pode ver, para além de temas que já estão presentes no currículo regular ou dos temas que motivaram as ocupações – como a reorganização, a PEC ou a Reforma do Ensino Médio, os secundaristas também abriram espaço para a discussão de temas que julgavam pertinentes ao dia-a-dia da ocupação e à própria convivência dos estudantes entre eles mesmos. Neste sentido, podemos ver que houve um exercício de reflexão crítica sobre situações ocorridas no próprio cotidiano da ocupação, como se pode ver no trecho a seguir.

Se dentro da ocupação, por exemplo... Uma pessoa foi machista. Todo mundo sentava, e aquele “climão”. Todo mundo sentava, “ó, tal pessoa, tã, tã, tã, tã, tã, foi muito machista, as meninas não gostaram”. Sentava, a pessoa erguia, todo mundo conversava com a pessoa e falava “olha, se vai continuar assim, você não vai mais ficar aqui”. Claro que assim, existiam algumas coisas que não chegavam na assembleia, mas isso é comum. Mas eram coisas muito pequenas. As coisas grandes sempre passavam por assembleia. E aí a gente discutia. Mas o que é interessante de pontuar, é que essa construção, dentro desse ambiente, é que foi o que mostrou que realmente dá pra se quebrar essas relações de poder, né? Dá pra se construir junto. Dá pra se pensar conjuntamente. Não é uma coisa impossível. Não é uma utopia, como as pessoas colocam. E é isso que foi o mais legal dessa construção na ocupação... (Helena, TE, p. 4)

Helena comenta, então, sobre essa forma mais democrática de convívio e aprendizagem na ocupação. De acordo com ela, tais práticas se oporiam às práticas autoritárias da escola regular – identificadas por ela como relações de poder, que incluem sanções que provocam sentimentos de vergonha nos estudantes. Esse tipo de abordagem influenciaria negativamente, por exemplo, no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, porque qual é a diferença de estudar na escola que você sempre sonhou... E estudar nessa escola que você precisa ir obrigado todos os dias? Então, dentro de uma ocupação, é isso. Você consegue construir a escola que você sempre sonhou. Só por não ter essas relações de poder, já é uma escola utópica, assim... que você fala “meu deus!”. Ninguém chegava assim, ninguém te punia de uma maneira que as outras pessoas não concordavam. Se era uma punição, todas as outras pessoas tinham que concordar. “Olha, você foi machista, né, você vai ter que pedir desculpa. Ou você não vai mais entrar aqui. Isso não é coisa que faça”. Mas tem muita gente, até pela maneira como eram as aulas, a diferenciação, não era uma sala de aula. A gente tinha aula lá no pátio que tem uma árvore gigante, uma roda de conversa... E as pessoas, elas não tinham vergonha de falar que não tinham entendido. E os professores estavam ali dispostos, eles se colocaram ali pra dar aula. E iam pessoas

formadas, professores, artistas... É outro método, né? É outro método. (Helena, TE, p. 6)

Para além dos efeitos no processo de ensino-aprendizagem, também podemos observar, na crítica de Helena, os efeitos desse formato autoritário no comportamento dos estudantes.

Muita gente saiu, mesmo... Essas pessoas que causam, que dão trabalho na escola, elas tem um outro posicionamento. Porque antes era assim. Eu bagunço, mas eu não sei por que eu bagunço. Eu não fico na sala de aula, não consigo. Mas eu não sei por quê. E agora as pessoas, elas sabiam exatamente porque que elas não conseguiam ficar. “Pô”, eu não consigo ficar na sala porque é um ambiente autoritário, eu não consigo me relacionar com as pessoas, eu tenho vergonha, e esse espaço me faz mal, e eu tenho que sair daqui...”. E agora elas tinham consciência disso! Né? Só que continuavam no mesmo... E assim, essa escola que essas pessoas precisam, será que são as pessoas o problema? Hoje, no Globo Repórter. [risos] (Helena, TE, p. 4)

Nestes relatos, podemos ver que as ocupações proporcionaram aos estudantes secundaristas oportunidades de reflexão crítica e de desenvolvimento da consciência em diversos âmbitos: consciência política, consciência social, consciência ético-moral, autoconsciência. Eles também verificaram e evidenciaram as relações de poder que estão imbricadas no cotidiano da escola regular, e o quanto estas relações de poder influenciam seus processos de aprendizagem e seu comportamento.

A própria ocupação pode ser vista, então, como forma de resistência a um sistema educacional autoritário, fundado em relações de poder, que os estudantes julgam não ser adequado. Mas ainda resta a descrição de mais um elemento presente nas ocupações secundaristas, e que também representa o seu caráter de resistência – suas formas de expressão: as performances, o jogral, a música, a dança, a poesia...

3.7 “Só me convidem para uma revolução onde eu possa dançar” (Rózà)

Um evento de comemoração de um ano da criação do Comitê de Mães e Pais em Luta (CMPL) ocorreu no dia 03/12/2016. Fiquei sabendo deste evento através de Miriam, que me convidou para participar. Muitas atividades estavam previstas para aquele dia, incluindo uma roda de conversa sobre as ocupações e sobre os eventos ocorridos no decorrer daquele um ano de “pós-ocupação”, shows, exibição de filmes e uma performance realizada pelos próprios secundaristas.

A roda de conversa foi a primeira atividade daquele dia, e foi realizada com poucas pessoas ainda. Dentre as pessoas que estavam lá, havia pais e mães de secundaristas, professores de escolas públicas e de universidades, pesquisadores, secundaristas e apoiadores. Um dos assuntos tratados na roda de conversa foi a Audiência Pública realizada na Câmara Municipal de São Paulo, mencionada anteriormente.

03/12/2016 - Evento Comemoração Comitê de Mães e Pais em Luta - CMPL

(...) Com mais pessoas no salão, e se aproximando das 13h, somos chamados para a roda de abertura do evento. Enquanto fazemos a roda de conversa de abertura, alguns ficam na copa preparando os sanduíches do almoço.

Um dos pais organizadores do evento faz uma fala de introdução, explicando um pouco sobre o CMPL, quando surgiu e por que. Ele inclusive brinca que o Comitê é composto muito mais por mães do que por pais de secundaristas, e faz um chamamento para que mais pais participem. Ele também ressalta que a luta é e sempre foi dos secundaristas, e que o Comitê nunca quis ser protagonista do movimento, mas, sim, apoiar e dar suporte para os estudantes. Ele comenta também que a realização do evento não foi consenso dentro do Comitê, porque alguns pais questionaram o que haveria para comemorar. Mas que eles acharam importante marcar a data e celebrar o movimento em si. (...)

A palavra é passada para uma das mães. Ela começa falando um pouco sobre a iniciativa de pedir a Audiência Pública, que, em um primeiro momento, foi questionada por alguns pais do movimento. A dúvida desses pais era o quanto uma Audiência Pública na Câmara Municipal, ou seja, uma instituição do âmbito municipal, teria impacto sobre uma questão que é estadual. Mas ela argumenta que é necessário ocupar os espaços, todos os que forem possíveis de serem ocupados. E que fazer a Audiência foi, de fato, algo que impactou a rotina da Câmara, pois ela foi realmente ocupada pelos estudantes e seus apoiadores.

Ela conta, então, brevemente, o que ocorreu na Câmara, as pessoas que estavam lá e como foi a dinâmica. E que, apesar de os convidados da mesa e de alguns vereadores monopolizarem a fala, ao final, os estudantes conseguiram falar e fazer suas denúncias sobre os abusos e constrangimentos vindos das diretorias das escolas, da polícia, e da Secretaria de Estado. (...)

Ela conta, em especial, o ocorrido ao final da sessão, que estava prevista para terminar ao meio-dia, mas que, pela demora das falas da mesa, chegou a este horário com oito pessoas na fila ainda para falar ao microfone. Dentre essas oito pessoas, a maioria era de secundaristas que estavam ali para fazer suas denúncias. O Presidente até tentou encerrar a sessão, mas o público reclamou e exigiu que a sessão continuasse até que todos que queriam falar tivessem falado. Para resolver essa questão, o presidente da sessão (um vereador), teve de negociar com o presidente da sessão seguinte, de que eles iriam encerrar a sessão presente, iniciar a próxima, e então, suspendê-la para que a sessão anterior fosse concluída. Ela ressalta o quanto que a “ocupação” da Câmara pelos estudantes mexeu inclusive com esses trâmites burocráticos do lugar, forçando os vereadores a flexibilizar o funcionamento da casa, demasiadamente engessado.

Ela conclui recomendando que as pessoas ocupem cada vez mais lugares, para se fazerem ouvidas. (...)

De fato, a Audiência Pública na Câmara Municipal foi um evento que modificou a dinâmica desse local. Logo no início, uma banda tocou uma música que falava sobre as ocupações, e já essa apresentação por si só era algo visivelmente diferente do que geralmente se encontra naquele espaço. Também as manifestações feitas ao microfone eram peculiares, contando com poemas autorais de secundaristas e de apoiadores, por exemplo.

Entretanto, até que as pessoas que foram à Audiência para fazer suas denúncias tivessem a oportunidade de falar, foram muitas as pessoas que se utilizaram da prerrogativa de compor a mesa para fazer uso da palavra. Sendo assim, conforme a própria organizadora da Audiência contou neste dia do evento do CMPL, sobrou pouco tempo da Audiência para o cumprimento do seu objetivo inicial: ouvir as denúncias de perseguição dos secundaristas, dos pais, dos professores e dos apoiadores.

Entretanto, quando o limite de tempo da Audiência é alcançado, e ainda há inscritos para falar, a pressão exercida pelos presentes é de tal força que os responsáveis pelos protocolos a serem seguidos tiveram de fazer manobras para que a sessão pudesse continuar e os inscritos pudessem fazer suas manifestações. Assim, o movimento secundarista parece oferecer resistência em mais um espaço cristalizado em suas regras e formatos.

O evento comemorativo do CMPL segue, e outras atividades são realizadas, até que chega o momento de uma performance, que seria realizada por secundaristas. Tive a oportunidade de estar no meio da performance, junto com outras pessoas do público aquele dia. Segue o trecho do diário de campo que relata essa experiência.

(...) A próxima atividade será uma performance dos secundaristas, chamada de “Só me convidem para uma revolução onde eu possa dançar”, em alusão à frase de Rosa Luxemburgo: “Se não posso dançar, não é minha revolução”. Mas os secundaristas ainda estão chegando, e à medida que chegam, vão para a parte de cima do salão, onde se preparam para a apresentação.

(...) Passado um tempo, alguém avisa que vão precisar das cadeiras que estão no salão. Eles dizem que os secundaristas pediram para posicionar as cadeiras de forma aleatória em frente a uma parede onde há uma projeção. Em seguida, eles pedem para que as pessoas se sentem nessas cadeiras. Eu sou uma das pessoas que se sentam. Os secundaristas descem as escadas, e começam a circular entre as cadeiras de forma apressada, até que começam a falar - cada estudante com alguém que está sentado. Eles contam para cada um com quem falam episódios que vivenciaram, momentos de necessidades, de angústias, de constrangimento policial... Uma das moças vem até mim e conta que em um certo dia, elas precisaram sair para comprar roupas, porque não havia mais roupa limpa para usar, em especial, calcinhas. Eles vão circulando e falando apressadamente com cada pessoa que está sentada, como se fizessem pequenas denúncias e seguissem seu caminho.

Eles se posicionam, então, em frente à parede onde há uma projeção de imagens das ocupações. Há um microfone logo em frente, e eles começam a contar pequenos relatos de suas experiências. Todos são do Fernão Dias, então, os relatos são do dia que precedeu a ocupação do colégio. Uma secundarista conta que não sabia que

haveria ocupação, e conta como saiu de casa, foi para a reunião, e viu a tensão aumentar, até que todos pularam o portão. Antes que ela termine o relato, outra estudante toma o microfone dela, e conta momentos de tensão da assembleia que decidiu ocupar, e o receio do que poderia acontecer. E assim os relatos vão se sucedendo, sempre com um secundarista tomando o microfone do outro. Até que uma estudante está falando sobre uma abordagem policial agressiva, que a está ameaçando, e alguém vai arrastando o microfone para frente, e ela vai indo atrás. Até que todos saem correndo pelo salão, representando um momento de fuga da ação policial.

Isso tudo ocorre entre as cadeiras que estão colocadas espalhadas pelo salão, onde o público está sentado. Dá pra sentir a tensão, o medo, o receio e a intensidade do que está ocorrendo. Eu me arrepio o tempo todo, e não consigo conter as lágrimas.

No meio da correria que acontece entre as cadeiras, alguém grita e todos param: “Pessoal! A E. E. Diadema foi ocupada!!!”. Eles continuam correndo, e então, alguns estudantes vão, um por um, novamente ao microfone. Dessa vez, eles repetem frases que foram ditas durante as ocupações, tais como “macarrão, de novo!”, “eu odeio. pernilongos.”, “vamos lá no terraço tocar violão e cantar?”, “quem limpou o banheiro? tá lindo!”. E outras frases que contam um pouco do cotidiano que se seguiu nos demais dias de ocupação.

Enquanto isso, todos continuam andando rapidamente entre as cadeiras, até que eles começam a tirar as cadeiras de quem está sentado e a fazer um amontoado de cadeiras no meio do salão. As pessoas vão se retirando daquele centro, e se colocando ao redor, para assistir.

Eles se colocam novamente alinhados à parede onde há a projeção, e encenam, então, as abordagens policiais, os abusos verbais, os constrangimentos que passaram. Duas secundaristas pegam o microfone e encenam um episódio em que o policial aborda uma delas, a coloca contra a parede e pergunta: “você é mulher?”, ela responde: “sou”, “você tem certeza?”, “sim”, “então vira pra cá”. Ela vira, e a estudante interpretando o policial diz “é mulher”.

A cena é alternada com uma música *tecno* alta e animada, ao som da qual eles dançam alegremente.

Em toda a performance, aliás, cenas de extrema tensão e medo são alternadas com cenas de alegria, dança, e momentos de convivência e solidariedade.

Um relato é lido por uma das estudantes, enquanto os demais rastejam ao redor do amontoado de cadeiras. O relato é sobre uma moça em uma festa, que é levada por um rapaz para outro cômodo, onde ela é violentada. Eles questionam, ao final do relato, “o que há de acontecer com ela?”.

Encaminhando-se para o final da performance, uma das estudantes recita um poema. Um poema forte, denunciando os abusos do Estado, da polícia, das diretorias, criticando a precarização do ensino, o autoritarismo, a falta de diálogo. E contrapõe a isso a luta dos secundaristas. Pede que o Estado e a população os escutem. Ela própria se emociona, e fala com a voz embargada, mas ainda assim, forte.

Quando ela acaba de falar, todos aplaudem, em pé, com força.

Eles dizem que qualquer um pode ir ao microfone falar, se sentirem vontade, para compartilhar reações sobre a performance. Mas ninguém vai. Todos estão sem fôlego ainda... (...)

Estar no meio desta performance permitiu que eu experimentasse um pouco dos sentimentos vividos pelos secundaristas nos dias de ocupação. Certamente, em uma escala

muito menor, mas de qualquer forma, uma imagem vívida da tensão, dos problemas, das pequenas coisas boas do cotidiano. Já que não pude visitar as ocupações quando elas começaram, essa foi uma oportunidade de estar o mais próximo possível da vivência de uma ocupação.

(...) Depois da performance, ocorreram dois shows, e após os shows, alguns secundaristas dão um aviso, em forma de jogral, sobre o Espetáculo Rózà, que ocorrerá no segundo andar do prédio. Todos compram seus ingressos, que é uma contribuição livre, e aguardam a liberação para subir. (...)

O Espetáculo Rózà é inspirado na história de Rosa Luxemburgo e, desde 2015, têm feito apresentações onde a história de Rosa Luxemburgo é contada entrelaçada com imagens e referências às manifestações de junho de 2013 e das ocupações secundaristas. Segue descrição do espetáculo⁴⁵.

De temperamento caloroso e apaixonado, a polonesa naturalizada alemã Rosa Luxemburgo (1871-1919) – uma das principais mulheres revolucionárias do século XX e defensora intransigente da democracia – é a centelha projetada pelo espetáculo Rózà. Com direção de Martha Kiss Perrone e Joana Levi, a peça foi atravessada pelo movimento secundarista. A temporada aberta ao público acontecerá na Praça das Artes, a partir de 27 de outubro.

Flertando com a linguagem da música e das artes visuais, Rózà é um espetáculo multimídia, construído a partir das cartas de Rosa Luxemburgo, em sua maioria, nas prisões alemãs do começo do século 20. Boa parte das cartas e discursos de Rosa Luxemburgo que estão no espetáculo são inéditas no teatro.

As cartas são interpretadas por três atrizes diferentes e trazidas ao público por meio da palavra, do vídeo e da música na busca de uma relação sutil e particular entre o momento histórico e o contemporâneo. O público de Rózà é convidado a entrar em um espaço-instalação, que se torna a prisão onde essas mulheres vivem e compartilham suas trajetórias.

Filmagem em Berlim

Durante o processo de criação, parte da equipe viajou para Berlim por 15 dias para pesquisa, realizando entrevistas e pequenas cenas, que foram filmadas e são projetadas no espetáculo, confira teaser:

Movimento secundarista

A relação entre a peça e o movimento secundarista começou no final de 2015, quando as atrizes montaram a “Oficina para corpos revolucionários” para os estudantes durante uma ocupação. Neste ano, Martha Kiss passou a filmar as ocupações e manifestações. Essas cenas agora são projetadas na própria peça Rózà, que está em circulação pelas escolas. Secundaristas e ex-secundaristas estão trabalhando com o coletivo no projeto, filmando a circulação e participando da montagem do cenário, nas quadras das escolas, transformando esse espaço já conhecido dos estudantes e tornando-o temporariamente um teatro, uma instalação. Além disso, depois do espetáculo, são realizados debates dos quais alguns secundaristas do movimento participam como provocadores.

⁴⁵ Fonte: <http://theatromunicipal.org.br/programacao/espetaculo-multimedia-com-coletivo-roza/>

A performance dos secundaristas mostra mais uma forma de resistência dos estudantes: a resistência através da arte – da música, da dança, da poesia, do teatro. O próprio jogral utilizado para comunicação das informações, e que foi utilizado nas ocupações como meio para comunicar as decisões tomadas nas assembleias, pode ser encarado como algo “performático”. O método, que consiste na fala de uma pessoa (frase por frase) que é repetida, então, pelo grupo, até que toda a informação seja passada, pode ser encarada como uma “materialização comunicativa da democracia”. Todos falam, portanto, a informação, a decisão e a comunicação são de todos.

3.7.1 “Quando Quebra, Queima”

A performance dos secundaristas foi atualizada e continuou sendo apresentada, por São Paulo, pelo Brasil, e também, pelo mundo. Agora organizados em um grupo chamado “ColetivA Ocupação” (o “A” maiúsculo é intencional), eles mudaram o nome da apresentação para “Quando Quebra, Queima”. O enredo da performance continua sendo uma representação do que foram as ocupações secundaristas, desde o momento da decisão da ocupação, passando pelo processo de enfrentamento da repressão policial, a descoberta uns dos outros e de si mesmos, as músicas, a arte, e o crescimento da consciência de luta proporcionada pela experiência da ocupação. A performance se desenvolve basicamente a partir de uma pergunta: “*O que aconteceu desde que pulamos as catracas?*”. A faixa com a frase mais emblemática das ocupações: “*A escola é nossa*”, aparece no telão. A música que mais representou as ocupações⁴⁶ é tocada:

*“Estado veio quente, nós já tá fervendo!
Estado veio quente, nós já tá fervendo!
Quer desafiar, não tô entendendo!
Mexeu com estudante
Vocês vão sair perdendo! (x2)*

*O fernão é escola de luta!
Andronico é escola de luta!
Ana rosa é escola de luta!
Fica preparado, que se fechar, nós ocupa!
Antonio Viana é escola de luta!
Salim Maluf é escola de luta!
E. E. Julieta é escola de luta!
Fica preparado, que se fechar, nós ocupa! (...)*”

⁴⁶ Paródia feita pelos MCs Foice e Martelo, chamada “Escola de luta”: <https://www.youtube.com/watch?v=QvdrLD1RbTI>.

Os pontos que gostaria de trazer aqui, a respeito dessa nova versão da performance, são três. O primeiro é a representação que os secundaristas fazem, logo no início, do processo de “despertar”. Quando o público chega, os secundaristas estão sentados ou deitados no chão, como que adormecidos. E, na medida em que o processo das ocupações vai se desenrolando, eles vão “acordando” e, o mais importante, enxergando uns aos outros. No momento em que se olham, se encontram e começam a trocar informações, e, principalmente, compartilhar aquela experiência. Ganham energia, ganham força, ganham vida.

O segundo ponto seria o processo que se desenrola a partir desse despertar, de transformação das identidades. Nessa performance, diferentemente da primeira versão, é dada uma atenção especial para o processo de metamorfose⁴⁷ de cada um dos secundaristas. Em um dado momento da apresentação, eles relatam as mudanças sentidas na própria vida, na própria forma de ser e se apresentar ao mundo, mostrando que, na ocupação, era permitido ser o que se era e, ao mesmo tempo, deixar de ser e ser qualquer outra coisa. Diferentemente do que acontece em um modelo de escola tradicional, onde o objetivo buscado parece ser uma uniformização do comportamento.

O terceiro ponto seria o papel central de uma forma específica de comunicação utilizada pelos secundaristas: o jogral. Eles mantêm esse formato, no início, no meio e ao final da performance, ora entre eles e o público, ora entre eles mesmos – a performance inicia, por exemplo, com essa frase “Pessoal! Jogral!”. O jogral, fazendo com que todos se tornem, ao mesmo tempo, emissores e receptores de uma mensagem, proporciona um sentimento de pertencimento àquela situação. A performance conduz as pessoas a entrarem no clima de uma ocupação e, especialmente com o jogral, convida (ou convoca) quem está assistindo a se apropriar dos mesmos aprendizados e do mesmo objetivo: ocupar todos os espaços possíveis. “Ocupem as escolas”. “Ocupem as universidades”. “Ocupem as ruas”. “Ocupem o mundo”. E dizem: “A rebelião cria”. “Cria corpos vivos”. “Cria corpos livres”.

⁴⁷ Utilizamos esse termo aqui de acordo com autores como Erikson (1950/1972; 1968/1971), Ciampa (1984; 1987) e Ardans-Bonifacino (2001, 2009 e 2013, dentre outros).

4 Sobre democracia e educação

A democracia é um modo de vida pessoal conduzido não apenas pela fé na natureza humana em geral, mas pela fé na capacidade dos seres humanos de julgamento e ação inteligentes, caso condições apropriadas sejam dadas. Fui acusado mais de uma vez e por opositores de uma fé indevida, utópica, uma fé nas possibilidades da inteligência e na educação como um correlato da inteligência. De qualquer forma, eu não inventei essa fé. Eu a adquiri do meu ambiente, já que esse ambiente era animado pelo espírito democrático. Pois o que é a fé na democracia no papel de consulta, de conferência, de persuasão, de discussão, na formação da opinião pública, a qual a longo prazo é autocorretiva, senão a fé na capacidade da inteligência do homem comum de responder com bom senso ao livre curso dos fatos e ideias que são asseguradas por garantias efetivas de livre investigação, livre reunião e livre comunicação? Estou disposto a deixar para os defensores dos Estados totalitários de direita e de esquerda a opinião que a fé nas capacidades da inteligência é utópica. Pois a fé é tão profundamente arraigada nos métodos que são intrínsecos à democracia que, quando um democrata declarado nega a fé, ele condena a si mesmo por traição à sua profissão. (Dewey, 1939/2008, p. 139)⁴⁸

Diante do movimento das ocupações secundaristas, que agora o leitor desta tese também teve a oportunidade de conhecer de forma mais detida e profunda, propomos, então, uma discussão a respeito das relações entre democracia e educação. Como já mencionado anteriormente, optamos por iniciar este debate com base, principalmente, na obra do filósofo John Dewey, em cujas ideias avaliamos ter encontrado o mesmo caráter apresentado pelas ações e forma de organização dentro das escolas ocupadas pelos estudantes.

4.1 Breve comentário sobre o amor à democracia

O amor de Dewey pela democracia é algo evidente em toda a sua obra. Um de seus primeiros escritos, em 1888, já anunciava o seu ideal de democracia, que se confundia, de acordo com ele mesmo, com o seu ideal de humanidade. Nas palavras do próprio autor: “democracia e o ideal único, definitivo, ético de humanidade, são para a minha mente,

⁴⁸ Trecho de “Democracia criativa: a tarefa diante de nós” (1939), de autoria de Dewey, retirado do livro “Democracia cooperativa. Escritos políticos escolhidos de John Dewey (1927-1939)”, organizado por Franco e Pogrebinski (2008), no qual constam excertos dos principais textos do autor sobre democracia. O texto em questão é a transcrição de um discurso proferido por Dewey, por ocasião de um jantar em sua homenagem, no dia 20 de outubro de 1939, pelo seu aniversário de 80 anos.

sinônimos”⁴⁹. Se, já neste momento, Dewey admitia poder ser identificado como um idealista, não obstante, seguia no seu esforço de buscar esclarecer os caminhos práticos pelos quais sua ideia de democracia pudesse ser concretizada – como forma de vida comunitária, com a possibilidade de construção de conhecimento (investigação) livre de coerções (autônoma) e baseada na responsabilidade compartilhada pelos meios e fins comuns à vida coletiva (portanto, também ética e moral). Posteriormente, afinal, seria identificado como um pragmatista (debatendo frontalmente com aqueles que eram chamados de idealistas).

Avaliamos ser relevante observar que, enquanto em 1888, nos Estados Unidos, Dewey iniciava seus escritos sobre a democracia como um ideal, uma ideia e um modo de vida, como proposta de superação da democracia como apenas um sistema de governo ou uma forma de organização política (já estabelecida no país desde o século anterior), o Brasil encontrava-se às vésperas de se tornar uma República. Importante fato, neste ano, no nosso país, era que se assinava – formalmente – a abolição da escravidão. O que queremos afirmar é que a democracia no Brasil é tardia, se comparada à democracia que serviu de contexto para a produção de Dewey.

É somente um século depois, passando por tempos conturbados, incluindo golpes e períodos autoritários e ditatoriais, que teremos, em 1988, a “Constituição Cidadã”, Constituição da República Federativa do Brasil que concede à democracia brasileira o formato que conhecemos hoje⁵⁰. Agora com três décadas de idade, tendo passado por períodos de relativa estabilidade política, a democracia no Brasil se encontra em um momento crítico. Um período em que não só a forma e o sistema democrático estão sendo atacados e fragilizados, mas a própria forma e sistema de construção de conhecimento também.

Encaramos um momento em que o obscurantismo vem mostrando seu rosto, presente na forma de um governo que almeja impor um modo de vida baseado em uma visão de mundo aversiva a qualquer noção de autonomia de ser, saber ou viver. É neste contexto que

⁴⁹ Tradução própria. Trecho original: “Democracy and the one, the ultimate, ethical ideal of humanity are to my mind synonyms”. Dewey, J. (1888) *The Ethics of Democracy*. University of Michigan, Philosophical Papers, Second Series, number 1. Andrews & Company Publishers. P. 28.

⁵⁰ Existiram outras Constituições antes de 1988, porém, ainda atravessadas por intervenções e elementos autoritários. A “Constituição Cidadã” adquiriu um formato inédito. De acordo com Cabral (2017): “O Estado Democrático de Direito, configurado pela Constituição [de 1988] à luz das conquistas históricas da modernidade, incorpora tanto o elemento do “*Estado Liberal Burguês*” – subordinado ao império da lei e garantidor dos direitos individuais ainda que num plano meramente formal – como, suplantando-o, do *Estado Social*. Traz, também, por conseguinte, extenso rol de direitos sociais, econômicos e culturais, de cunho prestacional, a serviço da igualdade e liberdade material. E tudo isso, na democracia. Para além da mera junção dos dois citados modelos históricos de Estado de Direito, supera-os, atribuindo à organização estatal, como adjetivação principal, nem o *abstencionismo liberal*, nem o *paternalismo social*, mas a forma democrática, a irradiar os valores, práticas e procedimentos, que lhe são próprios, sobre o sistema político-governamental e sobre os demais espaços e momentos sociais que o precedem e o envolvem” (p. 53 e 54).

escolhemos a teoria de Dewey para refletirmos sobre a democracia e suas relações com a educação, utilizando as ocupações secundaristas como fato social exemplar daquilo que o autor entendia como ideal democrático: uma comunidade local de investigação, compartilhando meios e fins comuns, comunicando-se de forma autônoma e livre de coerções.

4.2 John Dewey e sua obra

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo norte-americano, considerado um dos pensadores mais importantes do século XX. Suas ideias sobre democracia e educação⁵¹ fizeram parte de movimentos de reformas educacionais ao redor do mundo, incluindo o Brasil, através da figura de Anísio Teixeira, por exemplo⁵². No entanto, sua obra foi (e ainda é) interpretada de forma desatenta e distorcida dentro de diversos espectros políticos e educacionais. Este debate sobre os efeitos práticos da filosofia da educação do autor deu-se, inicialmente, no bojo de uma disputa ideológica que remonta ao contexto da Guerra Fria, disputa essa entre a pedagogia liberal da burguesia e a pedagogia marxista presente no socialismo (Cabral, 2017).

De acordo com Guilherme Cabral (2017), em tese a respeito das contribuições de John Dewey e Jürgen Habermas para o tema da educação para a cidadania, de um lado, algumas concepções da linha pragmatista – matriz filosófica de Dewey – foram vinculadas erroneamente ao aspecto mercantilista e individualista da vida norte-americana. Apoiando-se em Richard Bernstein, Cabral afirma que, pelo contrário, os autores do Pragmatismo teriam apresentado fortes críticas à sociedade norte-americana, justamente por “não efetivar sua promessa democrática” (Bernstein, 1992, p. 815, citado por Cabral, 2017, p. 113).

⁵¹ Algumas das principais obras de Dewey são: “*How we think*” (1910), traduzido para “Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição” e publicado no Brasil pela Companhia Editora Nacional, em 1959; “*Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*” (1916), traduzido como “Democracia e educação: introdução à filosofia da educação”, também publicado pela Companhia Editora Nacional, em 1936; “*Reconstruction in Philosophy*” (1919), traduzido para “Reconstrução em Filosofia”, também pela Companhia Editora Nacional, em 1959; “*Experience and Nature*” (1925), traduzido para “Experiência e Natureza”, e publicado pela Editora Abril Cultural, em 1980; “*The Public and its Problems*” (1927), em tradução livre: “O público e seus problemas”; “*Experience and Education*” (1938), traduzido para “Experiência e Educação”, pela Companhia Editora Nacional, em 1971; e “*Theory of Moral Life*” (1960), traduzido para “Teoria da vida moral”, publicado pela Editora Abril Cultural, em 1980. Considerando que nem todas as obras de Dewey foram traduzidas para o português por completo, um compêndio de excertos de algumas dessas obras podem ser encontradas no livro “*Democracia Cooperativa. Escritos Políticos Escolhidos de John Dewey (1927-1939)*”, de Augusto de Franco e Thamy Pogrebinski (Orgs.) (2008).

⁵² Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey nos Estados Unidos, e foi um dos principais responsáveis pela inserção de suas ideias em movimentos de reformas educacionais ao longo da história do Brasil. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito em 1932 por 26 educadores, incluindo Anísio Teixeira, é o principal documento que marca a tentativa de inserção dessas ideias no país.

Em relação à proposta pedagógica *progressiva* de Dewey, a qual conheceremos mais adiante, a mesma foi, por sua vez, taxada de “burguesa e elitista”, dado que o alcance das escolas experimentais que se baseavam em sua filosofia permaneceu restrito a pequenos grupos já privilegiados (Cabral, 2017, p. 113 e seguintes). Entretanto, ao analisarmos este fato, podemos apontar como possível justificativa a própria resistência conservadora da sociedade americana de incorporar amplamente, enquanto sistema público de educação, tal como almejava Dewey⁵³, uma proposta que levasse em seu âmago o potencial questionador e crítico a respeito da própria estrutura dessa sociedade (ou qualquer outra em que estivesse inserida).

Por outro lado, o próprio setor conservador e elitista da sociedade americana tecia suas críticas à filosofia educacional deweyana. Para este setor, as ideias de Dewey eram vistas como mais uma proposta não-diretivistica, que abrigava metodologias de ensino frouxas, complacentes e com pouca disciplina. Por essa razão, recaiu também sobre o filósofo a responsabilidade por um sistema educacional avaliado como ineficaz na disputa com o mundo soviético, no sentido de formar pessoas capazes de contribuir para o progresso científico e tecnológico do país. A esse respeito, Cabral (2017) ressalta que

Enfim, em sua essência, o programa deweyano jamais se enraizou na educação de seu país. A recepção ao seu pensamento, destaca Anísio Teixeira, não superou “aspectos superficiais e secundários”. Ele não foi absorvido, absolutamente, “na sua mais fecunda parte original, no seu esforço de conciliação das contradições e conflitos da vida moderna”. Dewey foi um simples precursor, não havendo maior erro “do que supô-lo seguido e ainda menos, dominante no sistema escolar norte-americano”. (p. 116).

Importante ressaltar que, apesar de todo o esforço de Anísio Teixeira, de seus colegas e sucessores, nem mesmo no Brasil é possível afirmar que a educação progressiva de Dewey foi de fato absorvida amplamente pelo sistema de educação pública. Assim como nos Estados

⁵³ Segue um trecho do livro “Democracia e Educação”, em que Dewey (1916/1979) explicita seu entendimento sobre a necessidade de um sistema de educação público e de acesso amplo, incluindo também uma proposta de completar os recursos da família, se necessário: “não basta fazer-se que a educação não seja usada ativamente como instrumento para facilitar a exploração de uma classe por outra. Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras. A realização deste objetivo exige não só que a administração pública *proporcione facilidades para o estudo e complete os recursos da família, para que os jovens se habilitem a auferir proveito dessas facilidades*, como também uma tal modificação das ideias tradicionais de cultura, matérias tradicionais de estudo e métodos tradicionais de ensino e disciplina, que se possam manter todos os jovens sob a influência educativa até estarem bem aparelhados para iniciar as suas próprias carreiras econômicas e sociais. Pode figurar-se que essas ideias serão de remota execução, mas o ideal democrático da educação será uma ilusão tão ridícula quanto trágica enquanto tais ideias não ponderarem mais e mais, em nosso *sistema de educação pública*”. (p. 105)

Unidos, ainda encontramos a filosofia da educação democrática de Dewey apenas em um número pequeno de escolas em nosso país.

Não obstante, podemos identificar uma influência importante das ideias de Dewey na obra de Paulo Freire, Patrono da Educação brasileira, por exemplo. De acordo com Muraro (2013), em artigo sobre as relações entre as obras destes dois autores, Paulo Freire teve contato com a produção de Dewey, tanto pela leitura do próprio autor, como através da leitura de Anísio Teixeira e Lourenço Filho – intelectuais que fizeram parte do debate educacional no período dos anos 30 do século passado. Freire, inclusive, publicou seu primeiro livro, “Educação e Atualidade brasileira”, em 1959, ano do centenário do nascimento de J. Dewey, e, já nesta obra, encontramos referências explícitas ao livro “Democracia e Educação” (1916/1979). Neste mesmo sentido, McLaren (1999, p. 25, citado por Muraro, 2013), em livro intitulado “Utopias Provisórias”, afirma que

Influenciada pela obra de Lucien Febvre, pela *nouvelle pédagogie* francesa de Célestin Freinet e Edouard Claparède, pelos escritos de Leszek Kolakowski, Karel Kosik, Erich Fromm, Antonio Gramsci, Karl Mannheim, Teilhard de Chardin, Franz Fanon, Albert Memmi, Jean Piaget, Amílcar Cabral e pela Teoria do personalismo cristão de Tristão de Ataíde e Emanuel Mounier (sem falar na obra clássica de Hegel, Marx, Rousseau e Dewey), a pedagogia de Freire é antiautoritária, dialógica e interativa, colocando o poder nas mãos de estudantes e trabalhadores. (p. 814) [itálicos do autor]

Fato interessante, também, é que Paulo Freire se remete a Dewey ao se defender de críticas que, já naquele período, eram lançadas em sua direção. Em nota de rodapé do livro “Educação como prática de liberdade” (1967/1991), Freire afirma que

Nas campanhas que se faziam e se fazem contra nós, nunca nos doeu nem nos dói quando se afirmava e afirma que somos “ignorantes”, “analfabetos”. Que somos “autor de um método tão inócuo que não conseguiu, sequer, alfabetizá-lo (ao autor). Que não fomos o “inventor” do diálogo, nem do método analítico-sintético, como se alguma vez tivéssemos feito afirmação tão irresponsável. Que “nada de original foi feito” e que apenas fizemos “um plágio de educadores europeus ou norteamericanos”. E também de um professor brasileiro, autor de uma cartilha... Aliás, a respeito de originalidade sempre pensamos *com Dewey*, para quem “a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas”. (Democracia e Educação.)

Nunca nos doeu nem nos dói nada disto. O que nos deixa perplexos é ouvir ou ler que pretendíamos “bolchevizar o País”, com “um método que não existia”... A questão, porém, era bem outra. Suas raízes estavam no trato que déramos, bem ou mal, ao problema da alfabetização, de que retiráramos o aspecto puramente mecânico, associando-o à “perigosa” conscientização. Estava em que encarávamos e encaramos a educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação. (p. 121-122) [itálicos nossos]

Apesar desta característica, no sentido de uma conscientização e libertação da dominação, presente em obras de autores que leram e se inspiraram em Dewey, este último, por sua vez, era acusado de ser um “liberalista” ou “individualista”, levando-se em consideração suas ideias sobre liberdade (que, no caso do liberalismo clássico, remete às liberdades individuais). A esse respeito, Thamy Pogrebinschi (2005), pesquisadora e estudiosa da obra de Dewey, afirma que o mesmo poderia ser considerado, em substituição, um “*comunitarista liberal*”. Segundo a autora,

Com efeito, Dewey apresenta características simultaneamente semelhantes e irreconciliáveis com o liberalismo. O fato é que o liberalismo clássico era declaradamente um de seus inimigos, ao qual ele chamava de ‘antigo liberalismo’, ao lado do ‘antigo individualismo’ que ele também menosprezava. Na verdade, dicotomias como individual x social e individualismo x coletivismo perdem sentido no contexto do pensamento de Dewey. Conforme ele mesmo sustentava, pensar a partir de tais dicotomias constitui um equívoco. (p. 148)

O que Dewey faz, efetivamente, é acrescentar um sentido *comunitário* à ideia de liberdade. Podemos verificar isso ao nos aproximarmos da opinião de Dewey sobre os ideais da Revolução Francesa, a qual ele denomina de “o maior movimento liberal da história” (Pogrebinschi, 2005, p. 175). Nas palavras do próprio Dewey (1927/2008),

As concepções e chavões que são tradicionalmente associadas à ideia de democracia assumem um significado verídico e instrutivo somente quando são interpretados como marcas e traços de uma associação que percebe as características definidoras de uma comunidade. Fraternidade, liberdade e igualdade isoladas da vida comunitária são abstrações inúteis. A sua afirmação separada leva ao sentimentalismo piegas ou então à violência exorbitante e fanática que no fim derrota suas próprias metas. A igualdade então se torna um credo de identidade mecânica que é falso aos fatos e impossível de se realizar. (p. 56)⁵⁴

Assim, para o autor, a fórmula “liberdade, igualdade e fraternidade”, só tem sentido se a ela for associada o conceito de *comunidade*, como podemos ver na sequência do que fala Dewey neste trecho.

Em sua justa conexão com a experiência comunitária, a *fraternidade* é outro nome para os bens conscientemente percebidos que resultam de uma associação na qual todos compartilham e que dão direção à conduta de cada um. A *liberdade* é aquela liberação e realização segura das potencialidades pessoais que ocorrem somente na rica e múltipla associação com outros: o poder para ser um ser individualizado fazendo uma contribuição distintiva e desfrutando, do seu próprio modo, dos frutos da associação. A *igualdade* denota a parte não-tolhida que cada membro individual

⁵⁴ Trecho de “O público e seus Problemas” (1927), de autoria de Dewey, retirado do livro “Democracia cooperativa. Escritos políticos escolhidos de John Dewey (1927-1939)”, organizado por Franco e Pogrebinschi (2008), no qual constam excertos dos principais textos do autor sobre democracia.

da comunidade tem nas consequências da ação associada. Ela é equitativa porque é medida apenas pela necessidade e capacidade de utilizar, não por fatores extrínsecos que privam um para que outro possa tomar e ter. (p. 56)

A noção de liberdade, portanto, na perspectiva deweyana, está intrinsecamente vinculada a uma noção de responsabilidade compartilhada no âmbito da comunidade. Para Dewey, de nada adianta ao indivíduo ter a liberdade de agir no sentido do desenvolvimento de suas potencialidades, se não há uma conexão íntima em sua ação com os meios e fins que são comuns aos demais membros da comunidade em que este se encontra inserido.

4.3 A perspectiva pragmatista

Para começarmos, então, a abordar os conceitos de Dewey que dialogam com o objeto de estudo desta tese, apresentaremos a matriz filosófica de onde parte o autor. Pogrebinski (2005), em livro sobre o Pragmatismo, aponta que Dewey fazia parte de um clube, formado em 1871, intitulado (ironicamente) de “Clube Metafísico”. Faziam parte deste clube, também, Charles S. Peirce, William James, Nicholas St. John Green, Oliver Wendell Holmes, Joseph Bangs Warner, John Fiske, Francis Ellingwood e Chauncey Wright, integrantes de diferentes cursos de pós-graduação na cidade de Cambridge, nos Estados Unidos. A ironia presente no nome deste grupo é devida ao fato de que, na verdade, as discussões e produções intelectuais destes autores se opunham à metafísica tradicional.

Neste sentido, foi Charles Peirce, filósofo e matemático, quem, em 1872, iniciou uma sistematização das ideias as quais ele reuniria sob o nome de “Pragmatismo”. Entre 1877 e 1878, ele publicou pela primeira vez suas ideias, no *Popular Science Monthly*, um importante periódico científico internacional da época. Porém, estas ideias não tiveram uma boa receptividade ou notoriedade (nem dentro, nem fora dos Estados Unidos). Apenas em meados de 1898 (vinte anos depois), através de William James, filósofo e psicólogo, o Pragmatismo foi reconhecido e difundido, aí então, dentro e fora do seu país de origem.

William James ficou sabendo, então, que havia um grupo de professores na Universidade de Chicago que se tornou adepto às suas ideias⁵⁵. Neste grupo, estavam John Dewey e, também, George H. Mead. A partir deste encontro, o Pragmatismo teve alguns anos frutíferos, através da produção de Dewey, sendo “abafado”, entretanto, pela ascensão da Filosofia Analítica, na metade do século XX. Foi Mead quem manteve acesa a chama do

⁵⁵ Através de sua obra, “*The Principles of Psychology*” (1890), obra considerada fundante do campo da Psicologia.

Pragmatismo durante esse período, com uma ramificação da teoria pragmatista, baseada fundamentalmente em Dewey, a qual o autor chamou de Interacionismo Simbólico⁵⁶ (Pogrebinschi, 2005).

Neste cenário, então, o papel pioneiro de Charles Peirce foi o de apresentar o Pragmatismo ao mundo, definindo um método e uma máxima que caracterizariam essa linha de pensamento. James, por sua vez, foi responsável por desenvolver a teoria de Peirce, de forma que a mesma saísse de dentro dos muros das universidades e circulasse pelo mundo. Coube a Dewey explorar as *aplicações* do Pragmatismo, tendo como foco o caráter social da teoria, chegando, inclusive, a ter sua linha de pensamento denominada de *Pragmatismo social*.

Quais são, então, as características da teoria pragmatista? Em primeiro lugar, faz-se necessário apontar algumas orientações filosóficas que estão presentes nessa linha de pensamento. São elas: afastamento da metafísica; rejeição do nominalismo; e proximidade com o realismo (entretanto, ressalta-se aqui que cada autor se aproximou de uma vertente diferente do realismo).

Para além destas características comuns, podemos, também, identificar dois eixos principais do Pragmatismo: o de uma *Teoria da Significação* e de uma *Teoria da Verdade*. Dentro destes dois eixos, a teoria pragmatista, nas diferentes perspectivas de cada um de seus autores, se desenvolve a partir de três elementos principais: *antifundacionalismo*; *consequencialismo* e *contextualismo* (Pogrebinschi, 2005).

Dos três elementos citados, o *antifundacionalismo* é o elemento mais importante, consistindo no cerne da questão pragmatista, enquanto contraposição à metafísica tradicional, conforme afirmamos anteriormente. Pogrebinschi afirma, a esse respeito, que

Trata-se de uma permanente rejeição de quaisquer espécies de entidades metafísicas, conceitos abstratos, categorias apriorísticas, princípios perpétuos, instâncias últimas, entes transcendentais, dogmas, entre outros tipos de fundações possíveis ao pensamento. Trata-se, afinal, de negar que o pensamento seja passível de uma fundação estática, perpétua, imutável. Por fim, o antifundacionalismo pragmatista se apresenta ainda sob a forma de uma crítica incessante; não se trata de uma crítica determinada e direcionada a um objeto concreto, mas de um desejo permanente de crítica, da crítica enquanto método de pensamento. (p. 26)

Desta forma, Peirce se opõe aos conceitos metafísicos de verdade e realidade, os quais seriam universais e imutáveis, propondo, em substituição, que a realidade constituir-se-ia

⁵⁶ Existem críticas, entretanto, que apontam para o fato de que o Interacionismo Simbólico não seria um “verdadeiro pragmatismo”.

através de um processo de *investigação* permanente. Nesse processo, estaria implicado, também, o caráter falibilista e autocorretivo inerente à investigação na ciência, que teria condições de corrigir seus próprios erros e levaria, assim, a uma verdade sempre provisória. Este método seria, então,

um meio de resolver disputas metafísicas, de colocar um fim em questões tidas como intermináveis e inconclusivas. Resolver uma contenda metafísica através do método pragmatista implica interpretar cada um dos conceitos metafísicos traçando suas respectivas consequências práticas. Em outras palavras, temos aqui o mesmo pragmatismo enquanto teoria da significação, tal como desenvolvido por Peirce: o significado de um conceito apenas pode ser conhecido através de suas consequências práticas. Um conceito é, em ato, o que ele é em seu futuro – conforme ficará mais claro adiante, quando abordamos o consequencialismo pragmatista. A questão que deve ser, portanto, colocada pelo método pragmatista é melhor desenvolvida por James do que por seu antecessor: “que diferença faria, no nível prático, para qualquer pessoa, se esta noção ao invés daquela outra fosse verdadeira?”. Para o pragmatista, se nenhuma diferença prática pode ser observada é porque as alternativas significam praticamente a mesma coisa e, por conseguinte, qualquer disputa em torno dela é vã. (p. 31)

Neste mesmo sentido, para James, o método pragmatista estaria em busca “das coisas últimas”, de frutos e consequências, em vez de buscar as “coisas primeiras”, princípios. Assim, sua disputa seria principalmente com os racionalistas, de acordo com James, “idealistas, monistas e dogmáticos”, enquanto que ele, um empiricista, seria “materialista, pluralista e cético” (Pogrebinschi, 2005, p. 33).

Dewey, por sua vez, também mantinha, em seu *antifundacionalismo*, uma disputa central com o idealismo. Tal disputa residia na recusa do autor em aceitar pensamentos que buscassem ou levassem a certezas. Sua crítica se dirigia à necessidade humana da sensação de certeza, quando a certeza absoluta seria, a seu ver, inalcançável.

O antifundacionalismo de Dewey se manifesta, portanto, em sua recusa incessante em torno da certeza e da segurança, não apenas em um nível filosófico, mas enquanto prática de vida. Dewey rejeita todos os tipos de dogmas, valores supremos, autoridades últimas, dualismos, e deseja substituí-los pela incerteza e imprevisibilidade da experiência humana, constantemente mutável e dinâmica. É a prática, a ação prática dos homens, que deve servir de fundamento para a filosofia, fundamento este que nem pode ser denominado como tal, assentado que está nas ideias de variação, de mutação e de incerteza. (p. 37)

Em relação ao *consequencialismo*, ou *instrumentalismo*, ainda de acordo com Pogrebinschi (2005), esta seria a característica mais conhecida do Pragmatismo e consistiria na “insistência de olhar para o futuro, e não para o passado” (p. 38). Desta atitude, decorre o “teste pragmatista”, no qual o significado de uma proposição é buscado a partir da verificação

de suas consequências. Da mesma maneira, a produção de conhecimento dentro do pragmatismo também seria feita através da antecipação de consequências futuras. Assim, de acordo com a autora,

O objeto em jogo, portanto, é definido por meio da soma de seus possíveis comportamentos práticos, por conseguinte, o significado das concepções se refere necessariamente a experiências futuras. A conduta futura, ainda não realizada, é a única que pode ser objeto de autocontrole – sempre que um homem age intencionalmente ele o faz a partir de uma crença baseada em algum fenômeno experimental prévio, pois o que leva as pessoas à ação é um objetivo, um propósito (*aim*). Daí a insistência de Peirce em afirmar que, para se compreender o pragmatismo, é preciso investigar o que pode vir a ser um fim último, capaz de ser buscado através de um curso de ação indefinidamente prolongado. (p. 41)

Como já mencionado, James, em seu objetivo de tornar o Pragmatismo mais compreensível, empenha-se em tornar a máxima pragmática aplicável também em situações práticas do cotidiano. Assim, a pergunta a se fazer, seja em um debate metafísico ou em um problema do dia-a-dia, onde nos encontramos em dúvida entre concepções, ideias ou opções de ação, seria “quais diferenças práticas são concebíveis entre um e outro caso?” (Pogrebinschi, 2005, p. 42). Para responder a esta pergunta, deve-se explorar e determinar quais os efeitos práticos positivos cada uma das opções pode trazer no futuro. A escolha do pragmatista será, então, baseada no critério de utilidade, para aquela situação e momento específicos⁵⁷.

No que diz respeito a Dewey, por sua vez, o *consequencialismo* ganha, ainda mais, o caráter de prática investigativa. Para Dewey, uma proposição carrega consigo uma dúvida sobre sua própria verdade, motivo pelo qual seria necessária, então, uma investigação. O autor busca, assim, uma terceira via entre os caminhos apontados pelos idealistas, que encaram a questão da verdade como consistência ou acordo, e pelos realistas, que a encaram como correspondência. Neste sentido, para Dewey, o primeiro passo de uma crítica pragmatista à questão da verdade seria a de questionar a noção de que toda proposição implica, aprioristicamente, uma assertiva de sua própria verdade (ou seja, referir-se a um significado antecedente). Em contraposição,

A teoria pragmática da verdade pretende deste modo representar fielmente o método da ciência, o qual, de acordo com Dewey: a) considera todas as proposições como provisórias ou hipotéticas até que sejam submetidas a testes experimentais; b) empenha-se para organizar estas proposições em termos que indiquem os procedimentos necessários para testar a elas mesmas; e c) nunca esquece que mesmo

⁵⁷ Cabe apontar que, mesmo identificando esta atitude como uma atitude particularista, o pragmatista poderá adotar uma concepção universalista, caso esta concepção seja boa ou útil na ocasião.

proposições asseguradas consistem em nada mais do que sumários de investigações e testes anteriores e, por conseguinte, estão sujeitas a revisões que venham a ser requeridas por novas investigações. (p. 46)

Desta forma, o segundo passo da crítica pragmatista seria, para Dewey, admitir o caráter de hipótese das proposições, referindo-se sempre ao futuro, e não ao passado (a condições prévias), como nas teorias tradicionais da verdade (no caso, o idealismo e o realismo). O terceiro passo, então, seria o de considerar o caráter responsivo do conceito pragmatista de verdade. A verdade, para o pragmatismo, “responde a alguma coisa, a alguma necessidade, a um fim desejável” (Pogrebinschi, 2005, p. 48).

Resta agora, então, falarmos sobre a terceira característica do Pragmatismo, o *contextualismo*. Tal característica se constitui na atitude de considerar o contexto em que se desenvolvem as investigações filosóficas, ou seja, tomar em conta as crenças políticas, religiosas e científicas, a cultura, as relações institucionais e práticas sociais vigentes. O Pragmatismo denomina este conjunto de elementos de *experiência*, conceito de suma importância, especialmente na teoria desenvolvida por Dewey. Este conceito de experiência está intrinsecamente conectado com o conceito de *prática*, o qual, por sua vez, é a raiz do próprio nome da linha de pensamento que buscamos, até aqui, apresentar.

4.3.1 Crenças e dúvidas

De grande importância para a teoria pragmatista, especialmente no âmbito do contextualismo, o conceito de *crença* merece um destaque. Tal conceito foi utilizado desde Peirce dentro da proposta do Pragmatismo, e tem origem na definição formulada por Alexander Bain. De acordo com este autor, segundo Pogrebinschi (2005, p. 50), “crença é aquilo que prepara um homem para agir”. Sendo assim, a crença é constituída por três propriedades, ainda de acordo com a mesma autora: “a) é algo de que se está ciente; b) ela sacia a irritação causada pela dúvida; e, c) ela se inclui no estabelecimento, na natureza humana, de uma regra de ação, ou um hábito” (*ibidem*). Neste sentido, para o Pragmatismo, a função do pensamento seria a produção de hábitos de ação, sendo a crença um desses hábitos.

Em contraposição a um estado de *crença*, o estado de *dúvida* também encontra lugar e função dentro da visão pragmatista. Enquanto a crença não necessariamente move a pessoa à ação (uma vez que sua função é apenas fazer com que a pessoa esteja preparada para a ação quando o momento chegar), a dúvida, por sua vez, causa desconforto, angústia e irritação, dado que caracteriza um estado de privação do hábito (este, por sua vez, satisfatório e calmo).

Assim, a dúvida instiga a pessoa à ação, na busca de se livrar deste estado o mais rápido possível, e alcançar novamente um estado de crença.

Peirce designa esta luta pela resolução da dúvida e o estabelecimento de uma crença de *investigação (inquiry)*. Para ele, o método desta investigação deve ser tal, que a conclusão a respeito das crenças esteja ancorada em algo externo ao pensamento, para que seja a mesma, independentemente de quem a esteja buscando. A lógica, aqui, é a mesma do método científico.

Abordando agora, também, a visão de James, outro fator que pode vir a influenciar na investigação é uma tendência que as pessoas teriam de manter o seu estoque de crenças e opiniões antigas, quando se encontram em uma experiência nova. Diante deste embate, a atitude seria a de buscar salvar o máximo possível das crenças anteriores, pois, para James, nós seríamos todos *conservadores* em relação a nossas crenças. Para resolver a situação e chegar, assim, a uma nova concepção de verdade, a solução seria um “casamento” entre as antigas crenças e as novas informações, buscando-se o “máximo de continuidade e o mínimo de conflito” (Pogrebinschi, 2005, p. 54).

Neste âmbito, Dewey se remete ao contexto como um *pano de fundo*, algo tão óbvio e evidente que chegamos ao ponto de ignorá-lo. Esse *pano de fundo* estaria intimamente relacionado ao conjunto de tradições em que os indivíduos estão inseridos. De acordo com Pogrebinschi, “sobretudo, não há pensamento que não se apresente sobre o ‘pano de fundo’ da tradição – as tradições são modos de interpretação, observação e avaliação de tudo aquilo que se pensa explicitamente a respeito” (*ibid*, p. 58).⁵⁸

4.3.2 A inteligência criativa

Dewey, por sua vez, entende que não só o hábito leva à ação, mas também as dúvidas, e formula, então, sua concepção de *ação inteligente*. Para o autor, segundo Pogrebinschi, a função da mente seria a de “projetar sempre fins novos e cada vez mais complexos, de modo a liberar a experiência da rotina e do capricho” (Pogrebinschi, 2005, p. 79). Desta forma, a ação inteligente se oporia à ação racional, caracterizando-se, então, como uma *inteligência criativa*. Pogrebinschi (2005) afirma, a esse respeito, que, para Dewey,

⁵⁸ Como já mencionado, é possível identificar na obra de Paulo Freire um vínculo com essas ideias de John Dewey a respeito do contexto, em especial em seu modelo de alfabetização, o qual está fundamentalmente ancorado na noção da importância de se considerar o contexto social daquele que aprende.

A ação racional, que se restringe a fins previamente estabelecidos, a fins fixos, pode até ser bastante eficiente – mas ela será apenas eficiente, e nada mais, na medida em que esta ação será sempre uma ação mecânica, não obstante o fim que ela vise a perseguir. Por outro lado, em oposição a este conceito racional-mecanicista de ação, está a ideia de que a inteligência se desenvolve no seio da esfera da ação, para a perseguição de possibilidades que não são previamente estabelecidas. Este outro conceito, o de uma ação dirigida para fins que são desconhecidos previamente pelo agente, alarga o espectro conhecido pela então já tradicional teoria da ação racional: “uma *inteligência pragmática* é uma *inteligência criativa*, e não uma rotina mecânica”. (p. 80)

Assim, outra noção cara ao Pragmatismo se apresenta: a *criatividade*. Neste sentido, esta concepção de ação como *ação inteligente* ou *inteligência criativa* (ou, ainda, *invenção criativa*) torna-se relevante no que diz respeito ao vislumbre de um futuro diferente (desejável) para uma situação estabelecida no presente (que não seja desejável). A autora vai afirmar, ainda, que

É, portanto, a inteligência que vai conduzir a ação a imaginar um futuro que corresponda à projeção daquilo que é desejável no presente, assim como a inventar as instrumentalidades para a sua realização. É na substituição da determinabilidade apriorística dos fins, pela invenção inusitada e espontânea do futuro, que reside a inteligência e a criatividade do conceito pragmatista de ação, tal como elaborado por Dewey. (p. 81)

Este caráter de revisão e autocorreção, no sentido de procurar sempre formas melhores de se fazer algo, é também aplicado ao conceito de *comunicação* em Dewey, como poderemos ver a seguir.

4.3.3 Ação, comunicação e comunidade

Como é possível perceber, ação e comunicação andam juntas dentro da perspectiva pragmatista e, nesse âmbito, segundo Pogrebinschi, Dewey entende que “todos os conteúdos que atravessam a comunicação estão permanentemente sujeitos à reconsideração e revisão: *a comunicação é algo intrinsecamente autocorretivo (...)*” (Pogrebinschi, 2005, p. 95). Neste sentido, para Dewey (1925, p. 179, citado por Pogrebinschi, 2005) também é atribuída à comunicação um caráter de *cooperação social*.

O coração da linguagem não é a “expressão” de alguma coisa antecedente, muito menos a expressão de pensamento antecedente. É a comunicação; o estabelecimento da cooperação em uma atividade na qual existem parceiros, e na qual a atividade de cada um deles é modificada e regulada pela parceria. (p. 96.)

Dessa forma, Dewey também chama a comunicação de *interação comunal*, no sentido de que a comunicação exerce, enquanto ação, o papel de promover a cooperação entre os homens. Neste sentido, para o autor, a comunicação é uma condição essencial para que uma associação de pessoas se torne uma comunidade, transformando as pessoas em membros efetivos desta comunidade, em busca do compartilhamento de interesses em comum (Pogrebinschi, 2005). Podemos, assim, identificar na teoria pragmatista de Dewey uma centralidade da questão social, corporificada na ênfase dada ao conceito de *comunidade*, esta última identificada como meio e fim das ações do indivíduo em sociedade. É neste sentido que o pragmatismo desenvolvido pelo autor poderia ser denominado como um “pragmatismo *social*”.

4.3.3.1 A contribuição de George H. Mead: reflexividade crítica e a comunidade de comunicação ideal

Conforme já mencionado, devido à sua contribuição para a teoria da ação, George Herbert Mead também é considerado um teórico do Pragmatismo, assim como John Dewey. Mead foi um filósofo e psicólogo social norte-americano que elaborou importantes considerações para uma inclusão consistente da dimensão psicossocial nas teorias do sujeito, enfatizada especialmente na obra “Mente, *self* e sociedade” (Mead, 1934/2010)⁵⁹. Mead fez uma revisão dos primeiros quatro volumes da Psicologia dos Povos (*Völkerpsychologie*) de Wundt, realizando uma crítica às postulações deste autor. A síntese elaborada por Mead em resposta à antítese estabelecida por Wundt – entre a biologia, de um lado, e a sociedade e a cultura, de outro – consistiu na inserção do conceito de *self* como mediador das interações entre a mente do indivíduo e a sociedade em que este se encontra⁶⁰ (Farr, 1996). De acordo com Mead (1934/2010),

O caráter do *self* é diferente do caráter do organismo fisiológico propriamente dito. O *self* é algo que passa por um desenvolvimento. Não está presente inicialmente, no momento do nascimento, mas decorre do processo de experiências e atividades sociais, ou seja, desenvolve-se num indivíduo em resultado de suas relações com esse processo como um todo e com outros indivíduos dentro desse mesmo processo. (p. 151)

⁵⁹ Este livro, constituído por textos escritos por Mead, foi editado e organizado após a morte de Mead, por Charles Morris, seu aluno de doutorado, que também fez a introdução (em 1962) da obra, originalmente publicada em 1934 pela University of Chicago Press. A edição brasileira foi publicada em 2010.

⁶⁰ De acordo com Pogrebinschi (2005), Mead também acredita que “a individualidade se constitui a partir da socialização. A diferença, contudo, em relação a Dewey, é que em Mead a individualização via socialização produz sujeitos, *selves*, enquanto em Dewey produz cidadãos”. (p. 172, nota de rodapé nº 23).

Dessa forma, para Mead (1934, p. 140, citado por Scheibe, 1995), o conceito de “tomar o papel do outro” tem importância fundamental para a constituição do *self*, pois, no princípio,

O indivíduo experiencia ele mesmo como tal, não diretamente, mas apenas indiretamente, a partir dos pontos de vista particulares dos outros membros individuais do mesmo grupo social, ou do ponto de vista generalizado do grupo social ao qual ele pertence... Ele se torna um objeto para ele mesmo apenas pela tomada de atitude de outros indivíduos a seu respeito, dentro de um ambiente ou contexto de experiência e comportamento no qual ambos, os outros e ele, estão envolvidos. (p. 37) [Tradução própria]

Assim, de acordo com este autor, a interação social (ou seja, a relação “eu-outro”) é importante para o desenvolvimento do *self* como processo de “ser objeto de si mesmo”. Isso porque, para ter uma visão, opinião ou atitude para comigo mesmo (*to myself*), é necessário que antes eu tenha entrado em contato com a visão, opinião ou atitude de outros que fazem parte do meu grupo (outros significativos) ou da sociedade em geral (outros generalizados). Ou seja, para que eu seja objeto de mim mesmo, antes, preciso ser objeto de outros sujeitos. No instante em que tomo o lugar de outros para ver a mim mesmo, torno-me objeto de mim mesmo, originando meu *self*, que surge então, com este caráter reflexivo do pensamento. O “eu” (“I”), sujeito, toma o “mim” (“me”) como objeto.

Importante para Mead, também, é a questão da linguagem como mediadora simbólica no processo de comunicação entre as pessoas. Devido às suas postulações a respeito do papel da linguagem e da comunicação na constituição do *self*, ou seja, de sua ênfase dada às ações sociais simbólicas mediadas pela linguagem⁶¹, o seu sucessor, Herbert Blumer, denominou seu empreendimento teórico de “Interacionismo Simbólico”. Thamy Pogrebinschi (2005) afirma que, para Mead, a comunicação

consiste no único tipo de comportamento no qual o indivíduo responde a si mesmo. Neste sentido, o pensamento é uma forma de conversação interna do sujeito consigo mesmo que o conduz, por conseguinte, à ação. O pensamento se torna uma etapa componente da ação social (...) (p. 101).

O autor se refere, então, a um tipo específico de inteligência que está associada ao desenvolvimento do *self* – a inteligência reflexiva. A inteligência reflexiva é o que possibilitaria ao sujeito assumir e elaborar as atitudes dos outros indivíduos, produzindo no sujeito o que Mead denomina de “outros generalizados” (*generalized others*). Assim, a ação

⁶¹ Diferentemente de seus colegas comportamentalistas, como J. B. Watson (na psicologia) e F. H. Allport (na psicologia social).

se torna uma ação inteligente na medida em que o indivíduo age de forma reflexiva em sua comunicação com outros. Neste sentido, esta é também a origem da capacidade de *reflexão crítica* (Pogrebinschi, 2005).

Mead logrou elaborar e avançar de forma profunda em ambas as teorias da ação e da comunicação. No âmbito da comunicação em sua teoria, cabe ressaltar que, “se é a auto-reflexividade comunicativa que faz dos indivíduos cidadãos, é também a comunicação que pode, potencialmente, permiti-los viver em uma comunidade considerada ideal” e, ainda, “a comunidade ideal (...) portanto, é uma comunidade de comunicação ideal” (Pogrebinschi, 2005, p. 130 e 131, respectivamente).

4.3.3.2 A contribuição de Jürgen Habermas: ação comunicativa e a argumentação orientada ao entendimento comum

É na mesma direção democrática, comunitária e comunicativa de Dewey, e sob a explícita influência de formulações de Mead, que Jürgen Habermas elabora a sua Teoria do Agir Comunicativo (ou ação comunicativa) – TAC (Habermas, 1981a/2012, 1981b/2012)⁶². De tal forma que, de acordo com Pogrebinschi, a TAC de Habermas pode ser entendida como uma reinterpretação das ideias de Mead, no que diz respeito a uma conversão do conceito de “tomada de papel do outro” em um conceito de “tomada ideal de papéis” (*ideal role taking*). Neste sentido, para Habermas (1998, p. 58, citado por Pogrebinschi, 2005),

Sob os pressupostos pragmáticos de um discurso racional inclusivo e não-coercitivo entre participantes livres e iguais, a todos é requerido tomar a perspectiva de todos os demais e, deste modo, projetar a si mesmo nas compreensões do “*self*” e do mundo de todos os outros; deste entrelaçamento de perspectivas emerge uma ‘*nós-perspectiva*’ (*we-perspective*) idealmente estendida da qual todos podem testar em comum se desejam fazer de uma norma controversa a base de sua experiência prática; e isto deve incluir criticismo mútuo sobre a propriedade (*appropriateness*) das linguagens em termos de quais situações e necessidades são interpretadas. (p. 114)

Ainda de acordo com Pogrebinschi, a teoria da comunicação de Habermas pode ser entendida, mais especificamente, em três níveis, a saber, os planos 1) da teoria da argumentação, 2) da teoriada significação e 3) da teoria da justificação, assentando-se nos seguintes pressupostos, em cada plano⁶³:

⁶² Conferir também Bolzan (2005) e Aragão (1997).

⁶³ Em Pogrebinschi (2005), pgs. 110,111,112 e 113.

- 1) Teoria da argumentação: Pressupostos de reivindicações de validade: a) significação (*meaning*), b) veracidade (*truthfulness*), c) correção moral (*moral rightness*), e d) consenso (reivindicação da possibilidade de um consenso discursivo em relação às demais reivindicações de validade);
- 2) Teoria da significação: Pressuposto de que “as pretensões de validade dependem do reconhecimento intersubjetivo através do falante e do ouvinte” (Habermas, 1988, s/p, citado por Pogrebinschi, 2005, p. 111); e
- 3) Teoria da justificação: Pressuposto de que “toda justificação deve proceder de um contexto pré-entendido (*pre-understood context*) ou de um entendimento de fundo (*background understanding*) – neste sentido, a justificação é entendida como “uma prática pública na qual reivindicações de validade passíveis de crítica podem ser defendidas com boas razões” (Pogrebinschi, 2005, p. 113).

Desta forma, a capacidade de refletir criticamente – utilizando-se da racionalidade comunicativa / argumentação como meio de se chegar a um entendimento – poderia proporcionar aos sujeitos a expressão daquilo que Habermas chamou de *intersubjetividade ilesa*, a qual sustentaria condições para processos emancipatórios (autonomia substituindo a heteronomia – esta exercida através da *coerção*). A respeito da *intersubjetividade ilesa*, Habermas (1990) afirma que

Essa ideia pode ser obtida a partir da análise de condições necessárias do entendimento em geral – ela caracteriza a manifestação de condições simétricas do reconhecimento recíproco e livre de sujeitos que agem comunicativamente entre si. (p. 106).

Habermas considera que o mundo sistêmico, ancorado na razão instrumental, rouba permanentemente as energias do “mundo-da-vida”, colocando-as ao seu serviço. O mundo da vida pode ser entendido como o ‘*pano de fundo*’ que inclui as tradições – familiares e sociais – nas quais o sujeito foi socializado (socialização primária), sendo um estado de coisas que se apresenta como aquilo que não é questionado. Nas palavras do próprio autor, é o “mundo social das relações interpessoais legitimamente reguladas – mundo esse ingenuamente habitualizado e reconhecido sem problemas” (Habermas, 1983/1989, p. 156).

Assim, o agir comunicativo possibilitaria tornar reflexivas as concepções advindas do mundo-da-vida, ou seja, as tradições e o que foi estabelecido de maneira não problemática

(não questionada) na socialização primária dos sujeitos. Este processo pode ser entendido como aquele correspondente ao que John Dewey identificaria como o processo de substituir as crenças (ou hábitos) por dúvidas.

4.3.3.3 Dewey, Mead e Habermas: aproximações e distanciamentos

Cabe aqui fazer um alerta a respeito das aproximações entre as teorias de Mead e Habermas e a teoria de Dewey. Pogrebinschi (2005) aponta para a necessidade de um cuidado a ser tomado, referente ao caráter universalista que as teorias dos dois primeiros autores tomam, o que as distancia, neste ponto específico, da teoria deweyana. Afirma a autora que

A convergência entre Mead e Habermas se dá não apenas no sentido de conceber um conceito de comunidade substantivamente semelhante, mas também no sentido de conferir a este conceito uma forma semelhante: a forma universalista. Esta observação nos parece importante – porque queremos defender aqui o argumento de que aquilo que pode ser considerado o conceito pragmatista de comunidade não faz concessões universalistas. Isto porque, em primeiro lugar, conceder à comunidade um caráter universal significaria violar o elemento contextualista do pragmatismo. Além disso, o universalismo a que aduzem Mead e Habermas é demasiadamente fundacionalista, ao admitir o discurso universal como o ‘ideal formal’ da comunidade de comunicação. Em outras palavras, a ideia de comunicação nestes autores parece funcionar como uma verdadeira fundação da comunidade. Sob o nosso ponto de vista, tais contradições com a matriz filosófica do pragmatismo são irreparáveis. (p. 134).

É por estas razões, principalmente, que a autora vai afirmar que Habermas, apesar dos inúmeros usos que faz de conceitos pragmatistas para elaborar sua teoria, não pode ser considerado, de fato, um pragmatista. E é por esses motivos (dentre outros), também, as críticas existentes de que o Interacionismo Simbólico de Mead não seria um “verdadeiro pragmatismo”.

Entretanto, podemos identificar também pontos de conciliação. Cabral (2017), em sua tese sobre Dewey e Habermas faz esse trabalho de aproximação de maneira clara e eficiente, de forma que não será nossa intenção nos aprofundarmos neste ponto específico. Traremos, apenas para indicar o caminho da visão do autor a respeito deste tema, o que segue.

A despeito das escolas filosóficas distintas a que pertencem e das peculiaridades e diferenças que marcam suas linhas de reflexão, são notáveis as confluências entre as teorias dos dois autores. O pensamento pragmatista não só de Dewey mas também o de Charles s. Peirce, George H. Mead e Lawrence Kohlberg, constituem importante componente interno da teoria social habermasiana – dado que, aliás, mitiga a crítica de Hans Joas acerca da “negligência” da filosofia alemã em relação ao pragmatismo e, em especial, à obra deweyana. O próprio Habermas, exaltando o teor radicalmente democrático dessa “variante americana da filosofia da práxis”, destaca nela se apoiar

“quando surge o problema de compensar a debilidade do marxismo com relação à teoria democrática”. (p. 24 e 25)

Neste sentido, reconhecemos aqui os problemas que podem ser apontados ao aproximar filosofias tão densas, porém, avaliamos que as teorias escolhidas apresentam, dentre seus elementos, chaves de interpretação que se mostram úteis para a análise do fato social aqui em questão. Ainda nos apoiando em Cabral (2017), a maior e mais útil aproximação é aquela que indica uma perspectiva comum entre Dewey e Habermas, no sentido de entender a democracia como

um modelo de experiência social que se efetiva como uma práxis coletiva de autodeterminação, de autolegislação. Isso, no sentido de que, nela, os cidadãos, sujeitos de direito, devem se entender, também, ativa e comunicativamente, na condição de seus autores, protagonistas do processo de convivência, ou ainda, valendo-se da expressão de Paul Ricoeur, narradores das histórias que, no âmbito de uma história plural, contam sobre si mesmos. (2017, p. 27)

Não obstante os pontos de intersecção levantados até aqui entre os autores citados, continuaremos explorando de forma mais detida as ideias de John Dewey. São suas contribuições relativas aos conceitos de comunidade e democracia que nos interessam mais e que apresentaremos a seguir.

4.4 Das comunidades de investigação à Grande Comunidade e a ideia de democracia em Dewey

Conforme tentamos mostrar até aqui, são importantes para os autores citados, em especial, para Dewey, os conceitos de *ação* e de *investigação*, e o caráter *comunitário* e *comunicativo* do convívio social. Neste sentido, a investigação seria um trabalho a ser executado em comunidade, ou seja, deve ser um esforço conjunto de um grupo de pessoas que se propõem a conviver, a compartilhar meios e fins comuns, e a comunicar a experiência compartilhada. Neste sentido, a investigação é tomada em um sentido mais amplo, “como uma prática de vida” (Pogrebinschi, 2005). Nas palavras de Dewey (1927/2008),

A ideia ou ideal de uma comunidade apresenta, no entanto, fases reais de vida associada na medida que elas são libertadas de elementos restritivos e perturbadores e são contempladas como tendo atingido seu limite de desenvolvimento. Onde quer que haja atividade conjunta cujas consequências sejam percebidas como boas por todas as pessoas singulares que participam dela, e quando a percepção do bem for tamanha a ponto de promover um desejo e esforço enérgico para mantê-lo

justamente porque é um bem compartilhado por todos, há em certa medida, uma comunidade. (p. 55)⁶⁴

Para Dewey, portanto, a atitude científica presente na investigação pragmática seria inerente a uma vida verdadeiramente democrática. Isto porque, para atingir o objetivo de sempre se buscar uma forma melhor de se viver, é necessário que todos os membros da comunidade estejam implicados nesta tarefa e que os resultados da busca sejam coletivamente comunicados, de forma que todas as pessoas que formam a referida comunidade possam ter contato com a nova informação e, assim, se beneficiem dela.

Com essa proposta, Dewey não sugere que todos os cidadãos se tornem cientistas, no sentido estrito da palavra. De acordo com Cabral (2017),

O que [Dewey] propõe é a assimilação na forma de vida democrática e na conduta do cidadão do hábito reflexivo de pensar e agir e da disposição investigativa, experimental, metodológica, crítica, falibilista, que caracteriza a atitude científica. Pois é esse o hábito que, para o autor, possibilita a superação de equívocos produzidos pelas tradições irrefletidamente assimiladas, de preconceitos e medos pessoais e de classe e, ainda, de enganos decorrentes da propaganda e da difusão de informações em favor de grupos de interesses. Aparece como a “única garantia da possibilidade de uma opinião pública inteligente o suficiente para equacionar os problemas sociais presentes”. (p. 166)

Sendo assim, ainda segundo o mesmo autor, a perspectiva metodológica de uma investigação pragmatista, em especial, a deweyana, seria a de uma “*pesquisa cooperativa da verdade*” por uma “comunidade de pesquisadores”. Dessa forma, aliar-se-iam o método científico e o democrático (Cabral, 2017).

Outro fator importante a apontar é que o caráter científico que adquire a investigação nestes moldes só é possível se a conduta da busca por consenso entre os membros da comunidade estiver isenta do elemento de *coação* (ou *coerção*), o que poderia influir na validade das definições de verdade e realidade. É neste sentido que Dewey afirma que a vida associada, ou seja, em comunidade, deve ser “livre de elementos restritivos e perturbadores”. Partindo desta perspectiva, repele-se qualquer tentativa de imposição de uma verdade ou situação, seja pelo autoritarismo ou pela força física (violência)⁶⁵. A esse respeito, Dewey (1935/2008) afirma que

⁶⁴ Trecho de “O público e seus Problemas” (1927), de autoria de Dewey, retirado do livro “Democracia cooperativa. Escritos políticos escolhidos de John Dewey (1927-1939)”, organizado por Franco e Pogrebinski (2008), no qual constam excertos dos principais textos do autor sobre democracia.

⁶⁵ A respeito de processos que se contrapõem à violência como solução social, conferir também os trabalhos de Ardans (2001, 2009 e 2013, dentre outros). Nestes trabalhos, baseados, em especial na obra de J. Habermas, discute-se a questão da *metamorfose* como estratégia social mais afastada da violência.

A questão é se a força ou a inteligência será o método com o qual nós consistentemente contamos e a cuja promoção nós dedicamos nossas energias. A insistência de que o uso da força violenta é inevitável limita o uso da inteligência disponível, pois onde quer que o inevitável reine a inteligência não pode ser usada. O compromisso com a inevitabilidade é sempre o fruto de dogma: a inteligência não finge *saber*, exceto como um resultado de experimentação, o oposto do dogma preconcebido. Além disso, a prévia aceitação da inevitabilidade da violência tende a produzir o uso da violência em casos onde métodos pacíficos poderiam de outra forma servir. (p. 116-117)⁶⁶

Façamos um parêntese aqui, para mencionar mais um trecho da produção freiriana que se mostra em harmonia com este ideário pragmatista. Em “Pedagogia do oprimido”, principal obra do autor, Freire (1974/2016) afirma que

É por isto que a verdadeira autoridade não se afirma como tal, na pura transferência, mas na delegação ou na adesão simpática. Se se gera num ato de transferência, ou de imposição “antipática” sobre as maiorias, se degenera em autoritarismo que esmaga as liberdades. Somente ao existenciar-se como liberdade que foi constituída em autoridade, pode evitar seu antagonismo com as liberdades. Toda hipertrofia de uma provoca a atrofia da outra. Assim como não há autoridade sem liberdade e esta sem aquela, não há autoritarismo sem negação das liberdades e licenciosidade sem negação da autoridade. Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciosa. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza. (p. 244)⁶⁷

Retornando a Dewey, é na obra “O Público e seus problemas” (1927/2008), que o autor vai explorar a sua ideia de democracia, explicitando os seus entendimentos sobre os conceitos de comunidade, sociedade, governo, Estado e, por fim, democracia. Nesta empreitada, de acordo com Pogrebinschi (2005), Dewey teria um objetivo duplo na obra em questão.

Ele quer, por um lado, compreender como a era industrial (*machine age*), ao desenvolver a Grande Sociedade (*Great Society*), invalidou e desintegrou as comunidades pequenas dos tempos passados sem gerar uma “Grande Comunidade”. Além disso, ele quer que o Público (*public*) descubra a sua própria identidade, saindo do eclipse no qual se encontra. O desafio de Dewey, portanto, é investigar as condições a partir das quais a Grande Sociedade pode se converter em uma Grande Comunidade. (p. 135)

⁶⁶ Trecho de “Liberalismo e ação social” (1935), de autoria de Dewey, retirado do livro “Democracia cooperativa. Escritos políticos escolhidos de John Dewey (1927-1939)”, organizado por Franco e Pogrebinschi (2008), no qual constam excertos dos principais textos do autor sobre democracia. Conferir, também: Dewey (1935/1970).

⁶⁷ O manuscrito original da obra é de 1968, escrito por Paulo Freire enquanto estava no exílio, no Chile. A primeira publicação é de 1970, nos Estados Unidos, e, no Brasil, de 1974.

Quais seriam, então, as condições para que a Grande Sociedade se converta em uma Grande Comunidade? Dewey, em substituição à opção de propor soluções universalistas, sugere o caminho da *localidade*. Neste sentido, a Grande Comunidade surgiria a partir da recuperação das *comunidades locais*. Para o autor, na vivência das comunidades locais, seria possível a superação da impessoalidade nas relações humanas e sociais. De acordo com Pogrebinschi,

A Grande comunidade que a ela se opõe [*a Grande Sociedade*], portanto, é precisamente uma comunidade que preserve a estreita proximidade e pessoalidade nas relações sociais, através do contato físico e oral entre seus membros. Mas apesar de ser concebível uma Grande Comunidade na qual prepondere a intercomunicação plena e livre, ela jamais possuirá todas as qualidades que marcam uma comunidade local, diz Dewey. Diante disto, a Grande Comunidade deve ser uma enorme articulação de pequenas comunidades locais. (p. 145)

Para Dewey, portanto, é por meio da vivência nas comunidades locais, as quais, em conjunto, formariam uma Grande Comunidade (diferente da Grande Sociedade, devido ao seu caráter baseado em relações próximas e íntimas ao invés de impessoais e distantes), que o público escaparia do seu eclipse. Isso não significaria um retorno a um estado anterior das coisas (um regresso a formas antigas de associação humana), mas sim, uma nova forma de associação, que caracterizaria o que Dewey entende por *público*. É nesta direção que o autor (Dewey, 1927/2008) se aproxima de sua ideia de democracia.

Na busca das condições sob as quais o público amorfo agora existente possa funcionar democraticamente, podemos partir de uma declaração da natureza da *ideia democrática* em seu sentido social genérico. Do ponto de vista do indivíduo, ela consiste em ter uma parte responsável de acordo com a capacidade de formar e dirigir as atividades dos grupos aos quais se pertence e em participar conforme a necessidade dos valores que os grupos sustentam. Do ponto de vista dos grupos, isso exige a liberação das potencialidades dos membros de um grupo em harmonia com os interesses e bens que são comuns. Como todo indivíduo é um membro de muitos grupos, essa especificação não pode ser satisfeita exceto quando grupos diferentes interagem flexível e plenamente junto com outros grupos. (p. 54)⁶⁸

Neste sentido, a ideia de democracia de Dewey pode ser encarada como a própria ideia de comunidade – “uma comunidade levada ao seu último limite” (Pogrebinschi, 2005, p. 155), e sendo o Estado apenas sua fase política. Nas palavras de Dewey, “considerada como uma ideia, a democracia não é uma alternativa a outros princípios de vida associada. Ela é a

⁶⁸ Trecho de “O público e seus Problemas” (1927), de autoria de Dewey, retirado do livro “Democracia cooperativa. Escritos políticos escolhidos de John Dewey (1927-1939)”, organizado por Franco e Pogrebinschi (2008), no qual constam excertos dos principais textos do autor sobre democracia. No livro dos autores mencionados, o excerto é intitulado de “Em busca da Grande Comunidade”.

ideia da própria vida em comunidade” (Dewey, 1927, p. 55). Sendo assim, a ideia de democracia aqui transcende as estruturas formais que conhecemos (como o voto, a representação, a consulta pública, o sistema legislativo, etc.), e passa a significar um *modo de vida*. Esse modo de vida, Dewey (1939/2008) descreve da seguinte forma.

A democracia é um modo de vida guiado por uma fé ativa nas potencialidades da natureza humana. A crença no Homem Comum é um item familiar ao credo democrático. Tal crença seria infundada e sem significância a não ser que signifique fé nas potencialidades da natureza humana, visto que essa natureza é exibida em todo ser humano, independentemente de raça, cor, sexo, nascimento e família, de riqueza material ou cultural. Essa fé pode ser promulgada em leis, mas ela se encontra apenas no papel a não ser que seja materializada nas atitudes que os seres humanos exibem uns para os outros em todos os incidentes e relações do cotidiano. (...)

A fé democrática na igualdade humana é a crença que todo ser humano, independente da quantidade ou extensão de seu dom pessoal, tem direito a uma oportunidade igual a todas as outras pessoas para desenvolver os talentos que possui. (...) É a crença na capacidade de toda pessoa de conduzir sua própria vida, livre de coerção e imposição pelos outros, *desde que as condições certas sejam proporcionadas*. (p. 138)

Dewey acredita, então, na potencialidade do Homem Comum para guiar a sua própria vida. Não somente no âmbito pessoal, o autor acredita que todo ser humano seria capaz de utilizar sua inteligência reflexiva para tomar conhecimento dos fatos sociais, discutir a seu respeito, discernir e decidir coletivamente com base no conhecimento adquirido. Ressalta-se aqui, entretanto, que Dewey mantém uma ressalva: desde que sejam proporcionadas determinadas condições. Guardemos essa ressalva para mais adiante.

4.4.1 Participação

Para além da comunicação, Dewey aponta para outro fator necessário à realização de uma Grande Comunidade ou de sua ideia de democracia – a *participação*. A esse respeito, Feres Júnior e Pogrebinschi (2010), em livro sobre a Teoria Política Contemporânea, afirmam que Dewey antecipou, no início do século XX, o debate que se faz desde o final desse século até os dias de hoje, a respeito de uma democracia participativa ou deliberativa⁶⁹, em contraposição a democracia representativa. Neste caminho, a participação dos cidadãos, nos moldes de uma democracia tal como pensava Dewey, teria correlações com uma atitude de *autogoverno*.

⁶⁹ O caráter deliberativo da noção de democracia de Dewey residiria na centralidade dada ao fator comunicativo do modo de vida democrático descrito pelo autor.

Quando a autorrealização individual converte-se em autogoverno, a comunidade converte-se em uma *democracia participativa*. A ideia de democracia se expressa na participação do indivíduo em todos os momentos e lugares da vida comunal, dos quais a esfera propriamente política representa apenas um. Ao lado de todas as suas funções enquanto membro da comunidade, os indivíduos possuem uma função especificamente política, a de participar de forma “direta” e “ativa” na regulação dos termos da vida associativa e na busca do bem comum. (p. 147)

De acordo com os autores, a democracia não se restringiria, então, à participação pelos canais formais, mas sim, em todos os lugares: “a democracia se faz a si mesma em toda parte” (*ibidem*). Com isso, Dewey não abriria mão da ideia de representação, mas atribuiria a ela um significado diferente.

Um governo apenas é representativo quando o público está definitivamente organizado em sua intenção de assegurar o predomínio da prosperidade pública sobre quaisquer outros desejos que cada membro individual da comunidade tenha em seus papéis e ações não políticas. (...)
A “ideia de democracia” que promove, simultaneamente, a individualidade e o bem comum através da participação faz de Dewey definitivamente o precursor daquilo que chamamos hoje de democracia participativa. (p. 148)

Por fim, para além da *comunicação* e da *participação*, resta, ainda, um último fator necessário ao surgimento e manutenção de uma Grande Comunidade ou da ideia de democracia, conforme compreendido por Dewey. Este fator é a *educação*. Qual seria, então, para o autor, a função da *educação* em seu cenário democrático?

4.5 A *educação progressiva*

Passemos agora, então, a um olhar mais próximo para as ideias de Dewey sobre a educação. O autor vai buscar, em seu modelo de *educação progressiva*, um meio termo entre a *educação de acordo com a natureza*, representada pela filosofia educacional de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em especial, em sua obra “Emílio ou Da Educação”⁷⁰ (Rousseau, 1762/2004), e a educação como *adestramento disciplinar*, forjado pelas nações que buscavam a manutenção da soberania nacional, educação essa que “fornecia o cidadão e o soldado patriotas e os futuros funcionários e administradores do estado, e promovia os meios para a defesa e extensão militar, industrial e política” (Dewey, 1916/1979, p. 100). Anísio Teixeira, em sua “Pequena introdução à filosofia da educação” (Teixeira, 1978), a qual carrega como subtítulo “A escola progressiva ou a transformação da escola”, explica o motivo

⁷⁰ Rousseau, J.-J. (1762/2004) Emílio ou Da Educação. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes (Paidéia).

de denominar a educação de Dewey de progressiva: “porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (Kilpatrick) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz” (p. 25).

Para Dewey, como já demonstrado, é a *comunicação* somada ao *compartilhamento de meios e fins comuns*, dentro de uma experiência de *comunidade*, que vai caracterizar sua ideia de educação. Neste sentido, em “Democracia e Educação”, Dewey (1916/1979) vai afirmar que

A sociedade não só continua a existir pela transmissão, pela comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela é transmissão e é comunicação. Há mais do que um nexos verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação. Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio por que chegam a possuir coisas comuns. O que eles devem ter em comum para formar uma comunidade ou sociedade são os objetivos, as crenças, as aspirações, os conhecimentos – um modo comum de compreender – mentalidade similar, conforme dizem os sociólogos. Não se podem transmitir fisicamente tais coisas de uma a outra pessoa, do modo como se passam tijolos de mão em mão; não se podem dividir, como se parte um bolo em pedaços materiais. Para a comunicação assegurar a participação em uma compreensão comum, necessitará assegurar análogas disposições emotivas e intelectuais – isto é, modos análogos de reagir em face de uma atividade em perspectiva e dos meios de realizá-la. (p. 4)

Se servindo da analogia da máquina, imbuída que está a teoria do autor no clima da era industrial norte-americana, Dewey segue afirmando que os membros de uma comunidade não devem operar como peças de uma máquina, que, embora trabalhando em conjunto para um fim “comum” (mas apenas no sentido de um mesmo fim), não estão cientes deste fim, e nem compartilham entre si esse conhecimento, não formando, portanto, uma *comunidade* no seu sentido estrito. Contra este funcionamento mecânico, que se apresenta nas relações sociais (entre pares e entre diferentes níveis hierárquicos dessas relações), Dewey aponta que

Enquanto estiverem neste pé as relações entre pais e filhos, professores e alunos, patrões e empregados, governantes e governados, não formarão verdadeiro grupo social, por mais estreitamente que se toquem suas respectivas atividades. Dar e receber ordens modifica a atividade e seus efeitos, mas por si mesmo não constitui uma co-participação de escopos e comunicação de interesses. (Dewey, 1916/1979, p. 5)

Em contraposição a este estado de coisas “mecânico” nas relações humanas e, também, no âmbito educacional, o autor enraíza sua proposta de educação na ideia de *experiência*. De acordo com Cabral (2017), Dewey “define, nesse sentido, seu pensamento pedagógico parafraseando Lincoln ao falar da relação entre o governo democrático e o povo –

como ‘uma filosofia da educação de, por e para a experiência’” (p. 170). Nas palavras do próprio Dewey (1916/1979), uma definição técnica de educação seria “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”. (p. 83)

Outro fator importante para Dewey em seu modelo de educação é a proposta de se definir o processo educativo como um processo voltado para o futuro, e não para o passado, remetendo-se, claramente, às características da matriz filosófica do pragmatismo. Para ele, a atitude de olhar para o passado

se aplica em geral às sociedades estáticas, que adotam como medida de valor a manutenção dos costumes estabelecidos. Mas não às comunidades progressivas. Estas se esforçam por modelar as experiências dos jovens de modo que, em vez de reproduzirem os hábitos dominantes, venham a adquirir hábitos melhores, de modo que a futura sociedade adulta seja mais perfeita que as suas próprias sociedades atuais. (p. 85)

Para o autor, a educação deve servir para preparar as crianças e os adolescentes para uma vida futura melhor, e não apenas reproduzir os velhos hábitos de gerações passadas. Diz Dewey (1916/1979): “cada geração propende a educar os jovens para agir no seu tempo, em vez de atender à finalidade mais própria da educação, que é conseguir a melhor realização possível da humanidade como humanidade” (p. 102). E, ainda, “uma coisa é utilizarmos-nos das realizações do adulto como o contexto dentro do qual colocamos e examinamos os atos da puerícia e da adolescência, e coisa totalmente diversa o escolhê-los como objetivos fixos, sem atender à atividade concreta e atual dos educandos” (p. 117).

Por fim, escolhemos apontar mais um cruzamento entre as teorias deweyanas e freirianas, qual seja, a ideia de que a educação não deve ser uma mera transmissão de conhecimentos já estabelecidos, onde aquele que aprende é colocado em atitude passiva no processo de aprendizagem, configurando-se, nas palavras de Cabral (2017), referindo-se a Dewey, “como uma ‘dieta de matérias pré-digeridas’, em que cabe ao aluno tomar as doses prescritas.” (p. 172)

Paulo Freire se apropria dessa ideia, ao utilizar a denominação “educação bancária” em sua “Pedagogia do Oprimido”, descrevendo um processo de ensino que não leva em consideração a experiência daquele que aprende, limitando-o ao “ato de depositar”. De acordo com Cabral (2017), baseado em Dewey, esta aprendizagem levaria o indivíduo a “uma vida parasita em experiências de segunda mão” (p. 173). Nas palavras de Paulo Freire (1967/2016),

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (p. 80-81)

Retornando então, a Dewey, a democracia, em sua visão, estaria fundamentada na crença nas capacidades de julgamento e inteligência do homem, orientadas para um entendimento comum em prol de melhores decisões para a coletividade (ou seja, do bem comum). A educação, neste cenário, seria feita *a partir da experiência, através da experiência e tendo como meta a própria experiência*, e não a mera transmissão mecânica de informações e hábitos já estabelecidos, tendo como objetivos, também, o *crescimento e desenvolvimento contínuos* dos membros das comunidades e da sociedade como um todo.

4.5.1 Educação e formação moral em Dewey

Cabe, por fim, ressaltar que, a essa necessidade de uma busca pelo bem comum, apontada por Dewey, estaria vinculada a ideia de uma “*democracia moral*”, conforme nos afirma Pogrebinschi (2005), apoiando-se em Robert Westbrook. De acordo com a autora, “não foi ao acaso que Dewey escolheu usar este termo [*moral*] para se referir a uma sociedade na qual ‘o bem de cada um é o bem de todos e o bem de todos o bem de cada um’” (p. 157). Como podemos ver nas palavras do próprio Dewey (1916/1979),

Nessas condições a vida escolar torna-se uma modalidade de vida social, uma sociedade em miniatura, em íntima interação com outras modalidades extra-escolares da existência associada. Moral é toda a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social. Ela forma um caráter que não somente pratica os atos particulares socialmente necessários, como também se interessa pela contínua readaptação que é essencial ao desenvolvimento e ao progresso. O interesse para aprender-se em todos os contactos [*sic*] com a vida é o interesse essencialmente moral. (p. 396)

Assim, para Dewey, o treinamento para a vida, ao qual a educação se dedica, seria, na medida em que forma o indivíduo para o convívio na comunidade, uma *educação moral*. De acordo com Pogrebinschi (2005),

Diante disso, acredita Dewey, as escolas da comunidade devem fornecer aos seus alunos um *treinamento moral*. A função das escolas de manter a vida e promover o bem-estar da comunidade representa uma responsabilidade ética das mesmas perante a própria comunidade. As escolas possuem, por conseguinte, uma tarefa moral de cunho social que não pode ser separada da tarefa intelectual; ao mesmo tempo, as escolas não podem funcionar como uma instituição à parte da comunidade, elas precisam operar como se fossem a própria comunidade. (p. 138 e 139) [itálicos nossos]

A autora afirma ainda que este “treinamento moral”, na visão de Dewey, pode ser entendido como a formação do próprio hábito de participação na comunidade, e que o interesse pelo bem comum, gerado a partir deste treinamento, deve ser, ao mesmo tempo “intelectual, prático e emocional” (*ibid*, p. 140). Sendo assim, considerando os lugares que ocupam, na teoria educacional democrática de Dewey, a ideia de *autogoverno* e a questão da *moral*, e avaliando que ambos os elementos nos ajudam a compreender as ocupações secundaristas, objeto desta tese, o próximo passo será o de abordar outro autor que tratou destes temas. Este autor é Jean Piaget, especialmente em sua obra “O juízo moral na criança”.

5 Autogoverno e desenvolvimento moral: mas qual?

Não é livre o indivíduo que está submetido à coerção da tradição ou da opinião dominante, que se submete de antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si mesmo. Tampouco é livre o indivíduo cuja anarquia interior impede-o de pensar e que, dominado por sua imaginação ou por sua fantasia subjetiva, por seus instintos e por sua afetividade, é jogado de um lado para o outro entre todas as tendências contraditórias de seu inconsciente. É livre, em contrapartida, o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, o sentido da experiência e a necessidade de coerência lógica colocam-se a serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e independente de toda autoridade exterior. (Piaget, 1945/1998, p. 154)⁷¹

Um elemento comum que se pode apontar, de forma mais evidente, entre as ocupações secundaristas e as teorias abordadas até o momento é a questão do *autogoverno*. Talvez o fato mais impactante, no despertar do movimento secundarista, foi justamente a busca dos estudantes por uma organização, na medida do possível, *autônoma*. Esta intenção está bastante presente na expressão “os estudantes pelos estudantes”, por exemplo, repetida em diversos momentos do período das ocupações.

Para nos aprofundarmos, então, nesta questão, escolhemos nos apoiar, agora, nas elaborações de Jean Piaget (1896-1980), biólogo suíço que muito contribuiu para os campos da Psicologia e da Educação. Apesar de ser mais conhecido pela sua produção a respeito dos estágios de desenvolvimento cognitivo e suas relações com os processos de aprendizagem, no âmbito de sua epistemologia genética⁷², também encontramos uma grande contribuição do autor para o tema do *desenvolvimento moral* e dos *procedimentos de educação* que promoveriam tal desenvolvimento. Na principal obra sobre este tema, “O Juízo moral na criança” (Piaget, 1932/1994), o autor descreve a *moral* como um sistema de regras ou um sistema de leis de perspectiva, que envolveria noções como as de *justiça*, *responsabilidade*,

⁷¹ Trecho do texto “A educação da liberdade” (Piaget, 1945), pronunciado pelo autor em uma conferência no 28º Congresso suíço dos instrutores, em Berna, em 8 de julho de 1944 (e publicado no ano seguinte). O texto consta em coletânea organizada por Silvia Parrat-Dayana e Anastasia Tryphon, intitulada “Jean Piaget. Sobre a Pedagogia. Textos inéditos” (Parrat-Dayana e Tryphon, 1998).

⁷² Algumas das principais obras do autor nesse âmbito foram: “*A Linguagem e o Pensamento na Criança*” (1923/1973); “*A representação do mundo na criança*” (1926/1975); “*O nascimento da inteligência na criança*” (1936/1987); “*Da lógica da criança à lógica do adolescente*” (1955/1976); “*A gênese das estruturas lógicas elementares*” (1959/1970); “*A epistemologia Genética*” (1950/1970), dentre outras. Piaget reformulou sua teoria em seus últimos anos de produção, elaborando-a em termos de uma “Teoria da Equilibração”. A esse respeito, conferir Piaget (1970/1976) e Garcia (2002).

reciprocidade, cooperação, coação, respeito mútuo, respeito unilateral, e, enfim, autonomia, heteronomia e autogoverno.

É a partir de sua ligação com instituições internacionais de educação – no âmbito do movimento da Educação Nova – especialmente no período entre guerras (1918-1939), que Piaget escreve de forma mais frutífera sobre seus ideais de educação. De acordo com Loureiro e Assis (2018), “o contexto de guerra faz com que os intelectuais e cientistas da época se perguntem sobre a eficácia da educação para a promoção da paz” (p. 260). Neste contexto, então, encontramos outras produções do autor que mencionam e defendem a *solidariedade*, a *cooperação*, a *autonomia* e o *autogoverno* no âmbito da educação (não apenas no nível local, mas, também, a nível global).

Considerando o contexto da Educação Nova como *background* da produção de Piaget, cabe aqui ressaltar que, conforme já mencionado antes, as ideias educacionais de John Dewey teriam conexões e aproximações com este movimento. Relembramos que Anísio Teixeira, aluno de Dewey, e grande responsável pela difusão de suas ideias no Brasil, integrou o movimento brasileiro que se denominou de “Escola Nova”, em referência ao movimento europeu. Neste sentido, cabe aqui um esclarecimento sobre as diferenças que podem ser identificadas entre as referidas propostas educacionais, para situarmos, então, a produção de Piaget.

5.1 Piaget, a Educação Nova e a Educação Internacional

Na virada do século XIX para o século XX, a pedagogia inicia um movimento de reforma. A escola tradicional começa a ser questionada em sua característica autoritária e demasiadamente centrada na autoridade do professor. Uma “pedagogia nova”, centrada na criança, começa a surgir. É a partir, principalmente, das ideias de Adolphe Ferrière (1879-1960), pedagogo suíço, que esse movimento tem seus primeiros delineamentos.

Em 1921, por ocasião do Congresso de Calais –“*I Congrès International de l'Éducation Nouvelle*”, em que se criou a Liga Internacional para a Educação Nova, Ferrière redigiu os princípios do programa da *escola nova* ou *escola ativa*, fundamentados essencialmente nos ideais rousseauianos sobre a Educação. Roger Cousinet (1881-1973), pedagogo francês que também integrou o movimento da Educação Nova, e pode ser considerado um de seus mais radicais e fervorosos defensores, afirma, em livro intitulado “A Educação Nova” (Cousinet, 1973) que,

A definição da escola nova, que nos é dada por Ferrière, irá ter praticamente força de lei. Uma escola nova, diz ele, é “um internato estabelecido a nível familiar no campo e onde a experiência da criança serve de base à educação intelectual pelo emprego adequado dos trabalhos manuais e à educação moral pela prática de um sistema de relativa autonomia dos alunos”. Nesta definição está implícita a necessidade de fazer com que a criança leve uma vida natural, longe das cidades, no meio dos campos e dos bosques, numa atmosfera mais pura e sã e também a importância do trabalho manual utilizado pelo seu valor individual e pelo apoio que pode trazer à educação intelectual. Vemos igualmente transparecer esta noção de autonomia moral particularmente importante para Ferrière e cujo ponto de partida poderíamos fazer remontar aos princípios de Rousseau. (p. 48 e 49)

Sendo assim, a Educação Nova, para Cousinet, tem seus fundamentos em Rousseau, e sua primeira “definição”, com Ferrière. Na perspectiva destes autores, a criança deveria ser isolada das estruturas da vida adulta o máximo possível, preservando-se sua inocência, pureza, *autonomia* e *liberdade* (com o mínimo possível de intervenções de um tutor). No entanto, como podemos observar, a descrição feita por Cousinet de como deveria ser a educação, em forma de “internatos familiares no campo”, se torna algo difícil de universalizar enquanto prática educacional, especialmente em um mundo que consolidava cada vez mais seu caminho para a industrialização.

Como exemplo de experiência mais próxima da ideia original, Cousinet vai se referir, em seu livro, a Liev Tolstói (1828-1910), escritor e educador russo, o qual ele identifica como “o discípulo mais ardente de Rousseau, verdadeiro continuador de sua mística” (p. 44). Tolstói, inspirado pela filosofia educacional rousseuniana, funda em sua propriedade de Iasnaia Poliana, uma escola onde empregava suas ideias “imbuídas de todo um fervor, obstinação, absolutismo e misticismo ultra-rousseauísticas” (*ibid*, p. 45). Cousinet considera Tolstói, juntamente com Jean-Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952), grandes exemplos do “amor e o respeito pela infância” (*ibid*, p. 48).

Assim, são os princípios relacionados a uma maior atenção às necessidades e interesses das crianças, e uma tentativa de maior liberdade dentro do processo de aprendizagem que vão ter ressonância e vão ser, em diferentes medidas, absorvidas pelas políticas educacionais ao redor do mundo, mesmo que não no contexto da natureza, como seria em sua concepção original. Ao mesmo tempo, esses princípios serão duramente criticados pelos setores conservadores da sociedade, defensores da autoridade como único meio de educar um indivíduo em desenvolvimento, para que cumpra seu papel social.

Conforme já apresentamos anteriormente, é em consonância com aqueles princípios – considerar os interesses e necessidades daquele que aprende e dar lugar para a liberdade do aprendiz no processo de educação, que Dewey vai elaborar a sua proposta educacional. E, como pudemos ver, o autor acrescenta a esses princípios a questão da responsabilidade

compartilhada no âmbito da comunidade, dado que a escola, para o autor, deve ser uma *sociedade em miniatura*. Entretanto, é justamente a experiência da escola como uma “sociedade em miniatura”, que marca um distanciamento (ou até uma ruptura) com a ideia rousseauiana de deixar a criança viver sua infância afastada do contato com as estruturas do mundo adulto o máximo possível, tal como queriam os primeiros idealizadores da Educação Nova. Ainda assim, Dewey é considerado, por muitos, um integrante desse movimento.

No caso de Piaget, este se encontra mais próximo de Rousseau, em diversos aspectos. Piaget foi diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR) entre 1921 e 1932. O referido Instituto foi fundado em Genebra, em 1912, por Edouard Claparède e Pierre Bovet, ambos autores da Nova Pedagogia, tornando-se um centro de pesquisa em pedagogia e psicologia, onde as ideias sobre a “escola ativa” eram discutidas e difundidas.

De acordo com Parrat-Dayan e Tryphon (1998)⁷³, para os representantes da Educação Nova, a ideia essencial era a de que “o aluno só tirará proveito do ensino se o que se procura fazer com que aprenda lhe permitir responder a uma questão que ele mesmo formulou” (p. 10). Para este fim, era necessário explorar as “tendências naturais da criança”. Considerando que o interesse deste grupo era o de constituir a Pedagogia enquanto ciência, para atingir o objetivo de investigar este tema, seria necessário recorrer aos conhecimentos da Psicologia Infantil. Foi essa a tarefa atribuída a Piaget, por ocasião do convite feito a ele pelos fundadores do IJJR, para que fizesse parte da instituição. De acordo com Loureiro e Assis (2018), em artigo sobre as relações de Piaget com a Educação Internacional, foi no âmbito do referido Instituto, e do Bureau Internacional de Educação (BIE), a ele vinculado, que Piaget desenvolveu a maior parte de seus trabalhos. Afirmam as autoras que,

A partir da publicação de um artigo de Piaget na revista *Archives de Psychologie*, Édouard Claparède, então diretor do IJJR, resolveu convidá-lo para assumir um cargo de direção do Instituto inteiramente dedicado à pesquisa. Em 1925, o IJJR inaugurou o BIE, cujo principal objetivo era desenvolver estudos de cunho estritamente científico e de neutralidade política, filosófica, religiosa e nacionalista para a promoção da paz e a cooperação internacional pela educação, tendo como pano de fundo o diálogo entre as nações. (Parrat-Dayan, 2008). Seu estatuto evocava o espírito da Sociedade das Nações (SDN) que prezava, sobretudo, a divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista. Jean Piaget assumiu a direção do BIE em 1929 e permaneceu no cargo até 1968. (p. 260)

Loureiro e Assis vão analisar, neste mesmo artigo, quatro textos produzidos por Piaget, no período em que o mesmo estava vinculado a estas instituições, e que precedem o “Juízo Moral na Criança”. São eles “*O desenvolvimento do espírito de solidariedade na*

⁷³ Conferir, também, Parrat-Dayan (2006) e Piaget (1933/1998).

criança” e “*A noção de justiça da criança*” (textos extraídos do terceiro curso para profissionais de ensino, organizado pelo BIE, em 1930); e “*Introdução Psicológica à Educação Internacional*” (extraído do quarto curso para profissionais de ensino, organizado pelo BIE, em 1931); e “*O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional*” publicado na revista *Recueil Pédagogique de la Société des Nations*, em 1931 (Loureiro e Assis, 2018). No âmbito destas produções, as autoras vão afirmar que, para Piaget

a criança tenderia à solidariedade interna e à prática das regras de cooperação desde que a educação se apoiasse em métodos de reciprocidade moral e intelectual. Diante das evidências produzidas pela psicologia da criança, os métodos educacionais mais adequados seriam os do *self-government*, para o desenvolvimento moral, e do trabalho em grupos para a formação intelectual.

O conceito de *self-government* enfatizava a necessidade de a criança experimentar, na escola, os desafios da vida em coletividade. Somente na convivência com os pares ela poderia desenvolver o sentimento de intencionalidade – em oposição a uma obediência literal –, do ponto de vista da moral, e um espírito crítico e reflexivo, do ponto de vista intelectual. (p. 265 e 266)

Neste sentido, Piaget é considerado um autor escolanovista, dado o forte vínculo com o movimento, os autores e as instituições que buscavam concretizar tais ideias. Sua produção é vasta, densa e significativa dentro das áreas da Psicologia e da Educação, e não é nossa intenção, aqui, abordar toda a sua obra. Para fins desta tese, os temas trabalhados pelo autor que se fazem relevantes para a análise a ser feita, são aqueles que dizem respeito ao *desenvolvimento moral*, aos *procedimentos de educação moral* e os lugares que ocupam a *autonomia* e o *autogoverno* dentro destes processos. Para tanto, começaremos retomando o tema da *liberdade*.

5.2 A questão da liberdade

Já tivemos a oportunidade de abordar o tema da liberdade na perspectiva de John Dewey. Para este autor, conforme apresentamos, a liberdade só é válida como princípio se estiver vinculada à responsabilidade no âmbito da comunidade, através de uma experiência de modo de vida democrático. Este tema está presente, também, dentro do debate da Educação Nova e podemos encontrá-lo já no *Emílio* de Rousseau. Escreve Cousinet (1973), a esse respeito, que,

O problema é o da *liberdade*. Ele se põe a Emílio. Emílio é livre por definição, dado que é de antemão pressuposto como tal. Vive e age livremente (com excepção[sic] das intervenções ocasionais do preceptor) no meio de um ambiente campestre que lhe impõe sensivelmente as mesmas leis que aos que vivem a seu lado. Mas a

própria existência da escola, cujas portas se abrem e fecham, o número de crianças que obriga a um mobiliário uniforme, a uma certa ordem, disciplina e organização, limitam necessariamente a liberdade ou, para ser mais preciso, põem o problema da liberdade. Esta liberdade natural, a liberdade individual de movimentos que o local não permite, a liberdade individual de ocupações que durante muito tempo não pareceu possível, tem de ser devolvida à criança. É preciso, a bem dizer, conferir um sentido a esta palavra liberdade. *O educador e a criança deixaram de ser livres e só se toma consciência da liberdade quando se fica privado dela.* (p. 44) [primeiro itálico do autor] [últimos itálicos nossos]

Vemos já em Rousseau, portanto, a importância dada à necessidade de liberdade da criança, em seu processo educacional. Porém, encontramos, também, uma sinalização para a importância de adicionar a este elemento de liberdade o elemento da *co-responsabilidade* da experiência em *comunidade*, considerando a experiência “dos que vivem a seu lado”. Ainda segundo Cousinet (1973),

Para Rousseau, o problema da liberdade é resolvido pelo facto [*sic*] de Emílio tomar consciência da forma como a sua actividade [*sic*] é condicionada pelo ambiente em que vive. . . . A criança depende desta comunidade. É pois necessário que aprenda a adaptar-se-lhe, a reconhecer e a respeitar as exigências que lhe são feitas e a viver como *indivíduo livre entre outros indivíduos igualmente livres.* (p. 49-50) [itálicos nossos]

No caso de Piaget, encontramos em texto intitulado “A educação da liberdade” (1945), a ideia de *liberdade* vinculada ao exercício da *cooperação*. Para o autor, a liberdade, no contexto da cooperação entre pares, é o que dará lugar para o surgimento da *autonomia*. Em suas palavras, “é preciso compreender que a liberdade, oriunda da cooperação, não é anomia ou anarquia: ela é autonomia; ou seja, a submissão do indivíduo a uma disciplina que ele mesmo escolhe e para a constituição da qual ele colabora com toda a sua personalidade” (p. 154).

Sendo assim, recordando Dewey, podemos dizer que a *liberdade*, somada à experiência de *comunidade*, faria surgir o *modo de vida democrático*. Para Piaget, a *liberdade*, somada à experiência de *cooperação*, faria surgir a *autonomia*, a qual seria, no âmbito individual, o que daria sustentação para a experiência de *autogoverno*, no contexto social. Nas palavras do autor (Piaget, 1945/1998), “a cooperação supõe, então, a autonomia dos indivíduos, ou seja, a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política” (p. 153). No entanto, Piaget vai apontar que a escola tradicional não apresenta a estrutura necessária para uma experiência de aprendizado nessas bases. Continua o autor,

A vida escolar tradicional, porém, prepara muito pouco para essa liberdade intelectual, porque ela é com demasiada frequência dominada por uma espécie de

autocracia ou de monarquia absoluta, que às vezes quase se toma por uma monarquia de direito divino. O Professor de escola que não luta contra essa tendência espontânea (tendência que emana tanto dos alunos como de seu próprio comportamento), corre o risco de ser o símbolo do saber e da Verdade pronta, da autoridade intelectual e da tradição dos <<Antigos>>.

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma. (p. 154) [itálicos nossos]

Partindo deste entendimento, já presente em textos e obras anteriores, é que Piaget vai refletir sobre quais ações voltadas ao desenvolvimento infantil e quais procedimentos de educação vão favorecer o surgimento da *autonomia* nos âmbitos do pensamento e da moral. Sendo assim, exploraremos agora as ideias de Piaget sobre desenvolvimento moral e os procedimentos de educação moral. Faz-se necessário, entretanto, uma advertência prévia sobre o uso do termo “moral”, na perspectiva piagetiana e nesta tese.

5.3 Advertência sobre o termo “moral”

Antes de nos aprofundarmos na perspectiva piagetiana sobre a *moral*, cabe fazermos um esclarecimento sobre o referido termo, considerando as diversas apropriações que esta palavra pode ter, em especial no contexto atual do país. Neste sentido, ressaltamos que algumas traduções da obra de Piaget sobre desenvolvimento moral trazem a palavra *ética*, enquanto outras trazem a palavra *moral*. Uma discussão importante a respeito destes dois termos pode ser encontrada na obra de Yves de La Taille, no livro “Moral e Ética: Dimensões intelectuais e afetivas” (La Taille, 2006)⁷⁴, onde este autor afasta o teor moralista comumente atribuído à palavra *moral*. De acordo com o autor,

muitas pessoas vêem na palavra “ética” um conceito cheio de promessas filosóficas, um campo de reflexão prenhe de riquezas, uma referência a atitudes “nobres”, qualidades estas de que a “pobre” e “seca” palavra moral careceria inapelavelmente. Enche-se a boca para pronunciar “ética”, e olha-se de esguelha ao se fazer referência à moral. Estão portanto em foco possíveis diferenças de sentido entre moral e ética. Com efeito, diferenças podem existir, e podem ser empregadas, contanto que se as explicita claramente, e que se reconheça, com Paul Ricoeur (1990), que se trata de convenções. (p. 26)

Neste sentido, o autor (La Taille, 2006) reserva a cada uma das duas palavras “respostas a duas perguntas diferentes. À indagação moral corresponde à pergunta: ‘como

⁷⁴ Dentre a vasta produção do autor a respeito do tema, destacamos, também, mais recentemente, “Nos labirintos da Moral”, escrito em conjunto com Mario Sergio Cortella (Cortella E La Taille, 2017).

devo agir?’⁷⁵. E à reflexão ética cabe responder à outra: ‘que vida eu quero viver?’” (p. 29). A partir destas definições/convenções, podemos verificar que a palavra moral nos aponta o caminho para a questão dos *deveres*. Reservemos este debate para logo mais, ao falarmos especificamente de Piaget, para quem a moral seria um sistema de leis de perspectiva, no âmbito do respeito às regras.

Em relação à origem desta atitude de rechaço para com a palavra moral, La Taille afirma que a mesma teve um evento impulsionador, qual seja, o seu uso dentro do contexto autoritário/ditatorial brasileiro. O autor aponta que “no Brasil, a investida pedagógica do governo militar que levou o nome de Educação Moral e Cívica ajudou a empurrar a palavra “moral” para os calabouços semânticos da Educação” (p. 26). A esse respeito, Lerner (2016), em artigo a sobre a Disciplina “Estudo de Problemas Brasileiros” (EPB), que se inseria no programa de “Educação Moral e Cívica” (EMC), afirma que

Em momentos de grande instabilidade social e política, como ocorreu na Era Vargas e no regime militar, a educação foi mais fortemente chamada a atuar como estratégica para conformar os educandos a um determinado projeto político-ideológico que fosse capaz de moldar o *cidadão* disciplinado e ordeiro, que não viesse a representar ameaças à *ordem* e à segurança nacional. Foi a partir desse pano de fundo, portanto, que a EMC e o EPB foram (re)criados (1969) e normatizados (1971), durante o regime militar. (p. 1033)

Lembremos aqui da educação como “adestramento disciplinar”, tal como enxergava Dewey (1916/1979), que “fornecia o cidadão e o soldado patriotas”. No Brasil, especificamente, os objetivos de tal treinamento perpassavam por essas mesmas questões, e outras, fortemente ligadas a uma ideologia conservadora e autoritária, e que se aproximam mais do debate moral (em seu caráter “moralista”).

Assim como o próprio regime, o EPB recebeu apoio de distintos segmentos da sociedade civil e aliou, em seu projeto político, o pensamento reacionário e o catolicismo conservador a diretrizes liberal-modernizantes (CUNHA, 2009; MOTTA, 2002; 2014). O temor às ideologias de esquerda (em especial ao comunismo) e o arrefecimento dos valores morais (que estariam desestruturando as famílias tradicionais brasileiras e impondo riscos à segurança e ao desenvolvimento nacional) figuravam entre as maiores preocupações do regime e estavam na base dos *problemas brasileiros* a serem solucionados no país. (p. 1031) [itálicos das autoras]

Em uma direção fortemente oposta a nacionalismos conservadores e autoritários, e baseado em conceitos de *liberdade* e *modernidade* mais próximos ao que pudemos conhecer

⁷⁵ Recordamos aqui o *imperativo categórico* de Immanuel Kant (1724-1804), que aponta, em sua “Crítica da Razão Prática” (Kant, 1788/2018), o seguinte: “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (p. 43).

do pragmatismo de Dewey, Piaget elabora suas ideias sobre *moral* mirando a educação internacional voltada para a paz. O autor estava preocupado em pensar em uma educação que preparasse as futuras gerações para a cooperação local e global, e não para a guerra. Nas palavras do próprio Piaget, em texto intitulado “É possível uma educação para a paz?” (1934/1998),

A ideia que defendemos é bem mais concreta: Trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e de reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. Que cada um se agarre assim à sua própria perspectiva, como a única que conhece intimamente, mas compreenda a existência das outras perspectivas; que cada um *compreenda sobretudo que a verdade, em todas as coisas, nunca se encontra pronta, mas é elaborada penosamente, graças à própria coordenação dessas perspectivas*. É nessa renúncia ao absoluto do ponto de vista próprio, como na *renúncia a todo falso absoluto*, é nesse esforço de estabelecimento de relações que consiste toda a ideia internacional. Ideia muito simples, como se vê, mas ideia difícil precisamente por causa dessa simplicidade. As tendências espontâneas de nosso espírito impelem-nos, ao contrário, seja a erigir em absoluto nosso egocentrismo nacional, seja a sonhar com uma humanidade abstrata e ideal. Essas duas atitudes se equivalem, pois o segundo absoluto é no fundo apenas o primeiro, projetado nos céus. Precisamos, ao contrário, de *uma atitude intelectual e moral nova*, feita de compreensão e de *cooperação*, que sem abandonar o relativo atinja a objetividade pelo estabelecimento de relações entre pontos de vista eles mesmos particulares. (p. 135 e 136) [itálicos nossos]

Sendo assim, apresentamos a seguir o pensamento de Piaget a respeito do desenvolvimento moral, e as bases sobre as quais esse desenvolvimento deveria se dar, considerando o objetivo de formar indivíduos *autônomos* e capazes de *cooperação* (no nível local e internacional). Tais bases permitiriam, no nível social, o exercício do *autogoverno*.⁷⁶

5.4 Desenvolvimento moral

De acordo com Yves de La Taille, em Prefácio para o livro “O juízo moral na criança” (La Taille, 1994), o trabalho de Piaget a respeito do tema *moral* faz parte da primeira fase de produção do autor (identificada, por La Taille entre 1921 e 1935), embora se situe já no final desta (a obra é de 1932), e ele não retorna a este tema posteriormente com a mesma sistematização. Conforme já mencionado, Piaget produz textos sobre educação internacional

⁷⁶ Avaliamos importante ressaltar, ainda, que Jurgen Habermas, em sua Teoria da Ação Comunicativa, utiliza as sistematizações feitas por Lawrence Kohlberg (1927-1987), psicólogo estadunidense, sobre o desenvolvimento moral, as quais se baseiam nas elaborações de Jean Piaget. No livro “Consciência moral e agir comunicativo” (Habermas, 1983), o autor se refere explicitamente, já no prefácio, a Kohlberg e ao próprio Piaget (no que diz respeito a sua epistemologia genética). Para fins do debate que se segue, entretanto, o foco será a teoria piagetiana.

e, neste âmbito, trata dos temas da *cooperação*, *autonomia* e *autogoverno*, porém, não com a mesma densidade que na obra citada.

Como já mencionado, entende-se a moral como um sistema de leis de perspectiva ou um sistema de regras. Em “O juízo moral na criança”, o autor e seus colaboradores estudaram esse sistema observando o “jogo de bolinhas”⁷⁷ entre crianças pequenas de Neuchâtel e Genebra e, essencialmente, através das observações, buscaram entender como a criança vem a respeitar as regras⁷⁸. Inicia o autor (Piaget, 1932/1994) dizendo que

Nesta obra, não se encontrarão, de modo algum, análises diretas da moral infantil, tal como é vivida na escola, na família ou nos grupos infantis. Propusemo-nos a estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais. Com esse objetivo, interrogamos um grande número de crianças das escolas de Genebra e de Neuchâtel, e com elas conversamos a respeito de problemas morais, como também dialogamos sobre assuntos relativos à representação do mundo e à causalidade. É o resultado dessas conversas que se encontra registrado nas páginas que se seguem. Trata-se, inicialmente, de saber *o que vem a ser o respeito a regra, do ponto de vista da própria criança*. Por isso, partimos da análise das regras do jogo social, na medida em que são obrigatórias para a consciência do jogador honesto. Da regra do jogo, passamos as regras especificamente “morais”, prescritas pelos adultos, e pesquisamos qual a imagem que a criança faz a si mesma desses *deveres particulares*. As ideias das crianças a respeito da mentira nos serviram de exemplo privilegiado nesse assunto. Finalmente, estudamos os princípios provenientes das revoluções das relações entre si, e escolhemos a ideia de justiça como tema especial de nossas conversas. Ao chegarmos a esse ponto, as conclusões obtidas nos pareceram bastante coerentes no sentido de poderem ser confrontadas com as diversas hipóteses atualmente aceitas em sociologia e psicologia morais. É a esse exame final que consagramos o quarto capítulo. (p. 21) [itálicos nossos]

Neste sentido, Piaget se utiliza dos jogos infantis para analisar a construção do juízo moral por entendê-los enquanto “instituições sociais” com “todo um código e toda uma jurisprudência” (*ibid*, p. 23). É a partir da observação do sistema complexo de regras que envolve o jogo de bolinhas, e das inúmeras variações que o jogo assume, de grupo para grupo, geração para geração e lugar para lugar, que o autor vai explorar a prática, a consciência e o respeito pelas regras.

Continua o autor, se referindo agora a Immanuel Kant, Émile Durkheim e Pierre Bovet, a cujos conceitos e teorias irá contrapor seus achados: “a análise reflexiva de um Kant, a sociologia de um Durkheim ou a psicologia de um Bovet se identificam nesse ponto: as divergências doutrinárias só aparecem no momento em que se procura explicar como a

⁷⁷ Correspondente, no Brasil, ao jogo de “bolinha de gude”.

⁷⁸ Ressaltamos aqui a inovação de Piaget: o *estudo do pensamento infantil*, que, conforme já mencionado, foi o motivo de ser convidado para fazer parte das Instituições da Educação Nova. Afirma De La Taille (1994), a esse respeito, que essa abertura do campo de pesquisa sobre a infância “joga decisivas luzes sobre o pensamento adulto e humano em geral” (p. 10).

consciência vem a respeitar as regras” (p. 23). É esse “como” que será analisado a partir da perspectiva da psicologia da criança, na obra “O juízo moral na criança”.

No que se refere ao sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) e sua proposta de educação moral, o autor discorreu sobre o tema em um curso na Sorbonne em 1902 (seu primeiro curso na instituição), tendo as ideias expostas nesta ocasião sido publicadas postumamente (Durkheim, 1925/2012)⁷⁹. Durkheim identifica três elementos fundadores da moralidade: 1) o espírito de disciplina; 2) a adesão aos grupos sociais; e 3) a autonomia da vontade. A principal crítica de Piaget a Durkheim consistia em apontar que o sociólogo “quer chegar à moral da cooperação por meio da autoridade” (Piaget, 1930/1988, p. 34). Já no caso de Pierre Bovet (1878-1965), que desenvolveu sua teoria no âmbito do sentimento religioso na criança, o mesmo entende que o respeito à regra é constituído de dois elementos dirigidos à pessoa a quem a criança obedece: amor e temor (Bovet, 1925/1974).

A partir dos dados coletados em “O juízo moral...”, Piaget vai encontrar, então, dois processos que transcorrem paralelamente: a prática das regras e a consciência das regras⁸⁰. Em meio a esses processos, um primeiro conceito central para o debate realizado pelo autor é o *egocentrismo*. A esse respeito, Piaget (1932/1994) vai afirmar que

O *egocentrismo* infantil, longe de constituir um comportamento anti-social, segue sempre ao lado do *constrangimento adulto*. O *egocentrismo* só é pré-social em relação à cooperação. É preciso distinguir em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a *coação* e a *cooperação*, a primeira implicando um elemento de *respeito unilateral*, de *autoridade*, de *prestígio*; a segunda uma simples *troca entre indivíduos iguais*. Ora, o *egocentrismo* só é contraditório em relação à *cooperação*, porque *só esta pode socializar o indivíduo*. (p. 58) [itálicos nossos]

Aqui, já podemos observar o posicionamento de Piaget a respeito da *coação* e da *cooperação*. Para o autor, a cooperação é a única relação/atitude/comportamento que pode

⁷⁹ Ver, também, Durkheim (1922/2017), outra obra póstuma do autor, sobre Educação e Sociologia, onde também é tratado o tema da educação moral.

⁸⁰ Não é foco deste trabalho nos debruçarmos sobre cada estágio encontrado por Piaget em suas observações. Entretanto, para conhecimento, segue um resumo dos mesmos. Em relação à prática das regras: 1º Estágio: Motor e Individual (regra motora). A criança ainda não tem consciência da regra, mas sim, um “gosto pela regularidade”. Aproximadamente até os três anos de idade. 2º Estágio: Egocêntrico. Neste estágio, as crianças “mesmo quando juntas, jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras” (*ibid*, p. 33). Aproximadamente entre três e oito anos. 3º Estágio: Cooperação nascente. A criança começa a sentir a necessidade da codificação das regras, porém, não há ainda uma coordenação das regras de cada um para o jogo. Aproximadamente entre oito e doze anos. 4º Estágio: Codificação das regras. Os jogos são regulamentados minuciosamente. A partir, aproximadamente, dos doze anos. No caso da consciência das regras, Piaget encontra os seguintes estágios: 1º Estágio: Hábitos, Regras Individuais, Rituais de Conduta, Regularidade. Aproximadamente até os cinco anos. 2º Estágio: Imitação, Adequação às regras, Respeito à autoridade. Aproximadamente entre cinco e nove anos. 3º Estágio: Lei é imposta pelo acordo e sentimento mútuo. Aproximadamente a partir dos nove anos.

promover no indivíduo a superação do egocentrismo. Seguimos, neste trecho, para compreender um pouco mais esta visão.

A coação, ao contrário, alia-se, constantemente, ao egocentrismo infantil: é por isso que a criança tem logo a ilusão de um acordo o qual, entretanto, segue apenas sua própria fantasia. Por outro lado, o adulto abusa de sua situação, em lugar de procurar a igualdade. No tocante às regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de qualquer forma, exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento. É por isso que a criança considera a regra como sagrada, embora não a praticando na realidade. (p. 58) [itálicos nossos]

Piaget se refere aqui à atitude das crianças por volta dos cinco, seis anos, de considerar a regra como “sagrada”. O autor vai apontar que, mesmo tomando a regra como “sagrada”, “divina”, “imutável”, a criança não a exerce, não a pratica “com toda a sua personalidade”, ele dirá posteriormente. Sua explicação para isso será, justamente, porque a regra não foi fruto de uma relação de *cooperação*, de *acordo mútuo*. Ou seja, a criança não participou da elaboração da regra e, portanto, esta regra faz menos sentido à sua consciência e produz menos efeitos em seu comportamento⁸¹.

A contraposição entre as relações de *coação* e *cooperação* será, para Piaget, central em seu debate sobre a moral. Para ele, a esses dois tipos de relação social corresponderão diretamente dois tipos de respeito à regra: o *respeito unilateral* e o *respeito mútuo*. Referindo-se a Durkheim e Bovet, eis o que Piaget pensa sobre a questão do respeito.

Reconhecemos, da maneira pela qual colocamos o problema, a admirável tese de Bovet sobre a gênese da obrigação consciente: o sentimento de obrigação só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito. Todos os fatos analisados na presente obra, a começar pelos fatos de consciência relativos às regras do jogo, confirmam essa tese, aliás mais paralela que oposta à doutrina de Durkheim sobre a gênese social do respeito e da moralidade. A única modificação que introduziremos na teoria de Bovet consistirá em ampliá-la, distinguindo, ao lado do *respeito unilateral* do menor pelo maior, um *respeito mútuo* de igualdade entre eles. A regra coletiva, em consequência, surgirá como produto tanto da aprovação recíproca de dois indivíduos como da autoridade de um sobre o outro. (p. 52)

É a partir destes dois tipos de respeito que Piaget introduz, então, o tema da *heteronomia* e da *autonomia*, correspondendo, cada uma delas, a uma forma de se relacionar

⁸¹ É importante ressaltar que, paralelamente ao desenvolvimento da consciência das regras, precisamos levar em conta o desenvolvimento cognitivo da criança. Sendo assim, alguns processos apenas serão possíveis com o desenvolvimento da capacidade cognitiva de conservação (no caso da regularidade das regras), ou de reversibilidade (no caso de consideração da perspectiva de outros indivíduos), por exemplo.

com o sistema de regras ou de perspectivas. Na primeira, a regra vem de fora e de cima, na segunda, corresponde a uma regra interiorizada como própria. Diz o autor, que

Desde os dez anos, em média, isto é, a segunda metade do estágio de cooperação e durante todo o estágio da codificação das regras, a consciência da regra se transforma completamente. À *heteronomia* sucede a *autonomia*: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como resultado de uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que mutuamente consentida. (p. 60)

Para Piaget, é a partir do momento em que a criança toma consciência da possibilidade de participar da elaboração das regras, ou seja, de exercer a sua *autonomia*, que se torna possível também, um *verdadeiro respeito à lei*. E por verdadeiro respeito à lei, o autor entende a prática da regra social pela criança “com toda a sua personalidade”, independentemente do contexto em que a mesma se encontre. A esse respeito, diz que

o que demonstra o quanto a autonomia conquistada durante esse estágio conduz melhor a um respeito à regra do que a heteronomia do estágio anterior, é o sentido verdadeiramente político e democrático com o qual as crianças de doze, treze anos distinguem a fantasia anárquica e a inovação introduzida por via constitucional. Tudo é permitido, toda proposição individual é, de direito, digna de exame. Não há mais delitos de opinião, no sentido de que não é mais contrário às leis o fato de se desejar mudá-las. Só que, e cada um dos nossos exemplos está perfeitamente esclarecido sobre esse ponto, só se tem o direito de introduzir uma inovação por via legal, isto é, convencendo-se preliminarmente os outros jogadores e submetendo, de antemão, as opiniões ao veredicto da maioria. (p. 65)

Para o autor, ainda, “desde que haja cooperação, as noções de justo e de injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais” (p. 67). Neste sentido, Piaget vai abordar também a noção de *justiça*, a partir da questão das sanções. O autor descreve uma noção de *justiça retributiva* – ligada a um “*realismo moral*” e a uma “*responsabilidade objetiva*”, ligados a uma concepção “ao pé da letra” da regra, e onde não se leva em consideração as intenções do ato.

Dentro do domínio da justiça retributiva, são encontrados dois tipos de *sanções*: *expiatórias* e por *reciprocidade*. As sanções por reciprocidade, por sua vez, podem ser classificadas como: 1) exclusão do grupo social (momentânea ou definitiva); 2) consequência direta e material do ato; 3) privação do culpado daquilo que o mesmo abusou; 4) reciprocidade simples (“olho por olho, dente por dente”); 5) sanção restitutiva (reposição em ordem material); e, por fim, 6) repreensão simples. No que diz respeito a essa sexta categoria, Piaget vai afirmar que ela consiste em fazer o culpado perceber e compreender que rompeu o elo de solidariedade que o ligava ao grupo. Dessa forma, este tipo de sanção estaria mais

próximo de uma noção de justiça distributiva e ligada à noção de responsabilidade subjetiva, no âmbito de uma moral da intenção, do perdão e da compreensão, levando em consideração o contexto e as intenções.

No que diz respeito à relação destes conceitos com a heteronomia e a autonomia, Piaget vai afirmar que

À moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos, é claro que a desobediência dos pequenos provoca a cólera dos grandes, e esta irritação se concretiza sob a forma de um sofrimento qualquer e “arbitrário” infligido ao culpado. Esta reação de adulto aparece como legítima à criança, na medida em que o sofrimento imposto é proporcional à falta cometida. Qualquer outra sanção, na moral de autoridade, é ininteligível: como não houve reciprocidade entre aquele que manda e aquele que obedece, produzir-se-á necessariamente ainda que o primeiro puna o segundo, apelando somente para as sanções “motivadas” (reciprocidade simples, consequência do ato, etc.), que a criança verá nestas sanções apenas um castigo expiatório – À moral da autonomia e da cooperação corresponde, ao contrário, a sanção por reciprocidade. Não vemos absolutamente, com efeito, como a relação de respeito mútuo sobre a qual está baseada toda a cooperação, daria nascimento à ideia de expiação ou a legitimária: entre iguais, a punição tornar-se ia pura vingança. Vemos muito bem, ao contrário, como a repreensão (que é o ponto de partida de toda a sanção, qualquer que seja) pode ser acompanhada, no caso da cooperação, de medidas materiais destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou a fazer compreender a consequência dos atos. (p. 176-177)

Não esgotando os temas abordados por Piaget nesta obra, mas partindo para a conclusão do autor em relação a qual sistema educativo seria mais adequado para promover o desenvolvimento moral nas bases por ele apontadas, segue trecho de suas das considerações finais na obra aqui em questão.

Portanto, se nos fosse necessário escolher, no conjunto dos sistemas pedagógicos atuais, aqueles que melhor corresponderiam aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso método no que chamamos o “trabalho em grupos” e o *self-government*. Propalado por Dewey, Sanderson, Cousinet e pela maioria dos promotores da “escola ativa”, o método de trabalho em grupos consiste em deixar as crianças prosseguir [*sic*] sua pesquisa em comum, em “equipes” organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximações espontâneas. A escola tradicional, cujo ideal se tornou, pouco a pouco, preparar para os exames e para os concursos mais que para a própria vida, viu-se obrigada a confinar a criança num trabalho estritamente individual: a classe ouve em comum, mas os alunos executam seus deveres cada um por si. Este processo, que contribui, mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança, apresenta-se como contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral. (p. 300 e 301) [itálicos do autor]

Sendo assim, exploraremos de forma mais detida, as ideias de Piaget sobre os procedimentos de educação entendidos por ele como promotores de um desenvolvimento moral ideal.

5.5 Procedimentos de educação moral: a questão do *autogoverno* (ou *self-government*)

Piaget também escreveu a respeito do que deveriam ser, para ele, procedimentos de educação (Piaget, 1930/1998, 1948/2002, 1969/1972) que estariam em consonância com suas elaborações sobre os processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. É em sua obra “Para onde vai a Educação” (Piaget, 1948/2002), que o autor busca refletir sobre o futuro da educação, levantando a questão sobre que tipo de educação queremos, com quais fins e com quais meios. Em suas palavras (Piaget, 1948/2002),

Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores? Nesse caso bastam a autoridade do professor e, eventualmente, as “lições” de moral, com o sistema dos encorajamentos e das sanções punitivas para reforçar essa moral da obediência. Pretende-se, pelo contrário, formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem? Então é evidente que nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um ‘autogoverno’ levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo. (p. 63)

Como podemos observar, Piaget aponta para a necessidade de uma educação na qual os alunos empreendam uma vida social voltada para questões como direitos, liberdades, deveres, respeito mútuo e cooperação. Em suas postulações, defendeu o exercício de um *autogoverno* pelos alunos, como melhor forma de desenvolver e assimilar estes conceitos, e, assim, desenvolver também a autonomia.

Neste sentido, o autor defendeu a vivência de uma escola nas bases da cooperação e decisões conjuntas dos próprios estudantes sobre o cotidiano escolar – o que chamou de *self-government* (autogoverno) – onde as discussões sobre moral seriam uma *decorrência* das experiências e necessidades vividas pelos estudantes, e não apenas através de “lições de moral”. Para Piaget, tais lições seriam insuficientes e ineficazes para que as crianças se desenvolvessem no âmbito da moral, enquanto um “sistema de leis de perspectiva” (referente às noções acima elencadas). Nas palavras do próprio autor (Piaget, 1932/1994),

Donde uma terceira analogia entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual: *só a cooperação leva à autonomia*. No que se refere à lógica, a cooperação é, primeiramente, *fonte de crítica*: graças ao controle mútuo, repele simultaneamente a convicção espontânea própria do egocentrismo e a confiança cega na autoridade adulta. A discussão produz, assim, a *reflexão objetiva*. Mas, pelo mesmo fato, a cooperação é fonte de valores construtivos. Tende para o reconhecimento dos princípios da lógica formal, enquanto estas leis normativas são necessárias à *pesquisa comum*. Tende, sobretudo, para a tomada de consciência da *lógica das relações*, para a *reciprocidade no plano intelectual*, acarretando, necessariamente, a elaboração daquelas leis de perspectiva que são as operações próprias dos sistemas de relações. (p. 299-300)

Neste sentido, para Piaget, a cooperação não somente proporciona melhores condições para o desenvolvimento moral, mas, também, para o desenvolvimento intelectual. Conforme vimos, a partir da coordenação das perspectivas, torna-se possível *a tomada de consciência da lógica das relações*.

Faz-se necessário ressaltar uma diferença substancial entre a educação moral proposta por Piaget e aquela desenvolvida por Émile Durkheim. É possível encontrar nos próprios escritos de Piaget (1930/1998) sua crítica a respeito das formulações deste último.

Sem entrar na discussão das teses sociológicas de Durkheim e considerando simplesmente seu livro como representativo de uma pedagogia autoritária ainda amplamente disseminada na Europa, podemos fazer as observações que se seguem. Por um lado, a educação moral fundada sobre o respeito exclusivo ao adulto ou às regras adultas desconhece o dado essencial da psicologia de que existem na criança não uma, mas duas morais [heterônoma e autônoma]: assim, os procedimentos educativos fundados somente no respeito unilateral negligenciam a metade, e não a menos importante, dos profundos recursos da alma infantil. Por outro lado, parece ignorar-se que a moral adulta civilizada, precisamente a das sociedades às quais se procura adaptar a criança, assemelha-se muito mais à moral das crianças entre si (a moral do respeito mútuo e a cooperação) que à moral da autoridade à qual se recorre para formar o espírito da criança. Pode-se perguntar, então, se não será um erro confundir apenas sob a noção de respeito à regra duas coisas tão distintas como a coação unilateral e a livre cooperação de espíritos autônomos. No que concerne à disciplina, por exemplo, há não somente um, mas dois tipos de regras: a regra exterior, aceita por respeito unilateral, e a regra interior devida ao acordo mútuo. Ora, a observação psicológica é capaz de mostrar, cremos nós, o quanto a segunda é mais eficaz: a criança considera, é verdade, a primeira como sagrada e intangível, mas não a aplica como faz com a segunda, isto é, com toda a sua personalidade. Além disso, a segunda não deriva da primeira. Ela supõe um conjunto de condições funcionais, toda uma atmosfera de atividade e de interesse que só o *self-government*⁸² pode realizar. (p. 35-36)

Dessa forma, segundo Piaget (1945/1998), a escola deveria proporcionar ao aluno a oportunidade do livre pensar. Nas palavras do autor, “o pensamento supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob coerção e a repetição verbal” (p. 154). Mais ainda, ele afirma que a escola tradicional não logra oferecer esse ambiente de liberdade,

⁸² Nesta obra, não se traduziu o termo *self-government* (autogoverno).

por ser uma estrutura baseada em sistemas autocráticos, quase tomada por uma “monarquia de direito divino”.

A seguir, apresentaremos algumas experiências de autogoverno no âmbito escolar, que vão no caminho oposto ao da escola tradicional. São as “repúblicas de crianças”.

5.5.1 Repúblicas de crianças: experiências de *autogoverno*

Helena Singer (2010), em seu livro “República de crianças: sobre experiências escolares de resistência”, coloca em discussão as concepções de educação de Durkheim e contrapõe, a essas ideias, as experiências das escolas democráticas (que tiveram como idealizador Liev Tolstói, e como grandes defensores e realizadores Janusz Korczak⁸³ e Alexander Neill⁸⁴ e, mais recentemente, Yaacov Hecht). Neste sentido, Singer (2010) afirma que

Durkheim questiona a concepção de filósofos como Rousseau segundo a qual haveria uma educação universal, única e ideal. A seu ver, a história nega essa possibilidade uma vez que cada sociedade desenvolve uma educação específica, para satisfazer seus fins. A satisfação desses fins fundamenta-se na formação de uma nova geração que *perpetue o sistema social tal como ele é*, como fica claro em uma significativa pergunta: “A que pode servir imaginar uma educação que seria a morte da sociedade que a colocasse em prática?” (Durkheim, 1934, p. 40). (p. 27) [itálicos nossos]

Ainda de acordo com Singer, Durkheim defende que a sociedade precisa passar por um processo de “moralização”, e que “o estabelecimento que se presta por excelência à função de moralizar a sociedade é a escola” (p. 28). Entretanto, a “moralização” pregada por Durkheim se caracteriza de forma bastante diversa da noção de moral para Piaget. As noções de autoridade, de regra e de respeito, presentes nas duas teorias, são descritas por Durkheim (1925, p. 176, citado por Singer, 2010) da seguinte forma.

É necessário que a criança chegue a sentir por si mesma o que há na regra que a deve determinar e reconhecê-la docilmente; em outros termos, é necessário que sinta a autoridade moral que há nela e que a faz respeitável. Sua obediência não é

⁸³ Singer (2010) aponta para algumas divergências de Korczak com a Escola Nova: “(...) Korczak entrou em contato com as últimas descobertas da educação durante sua estadia na Suíça. Os pedagogos mais citados naqueles tempos eram o catalão Francisco Ferrer (1849-1909), o americano John Dewey (1859-1952), a italiana Maria Montessori (1870-1952), o belga Ovide Jean Decroly (1871-1932), o francês Adolphe Ferrière (1879-1960). (...) Korczak partia da mesma crítica aos métodos tradicionais que esses pedagogos faziam, mas sentia que eles se esquivavam de questionar a essência da educação, quando passavam a se dedicar apenas ao desenvolvimento de atividades didáticas específicas, que atraíssem o interesse infantil”. (p. 75)

⁸⁴ Criador da escola “Sumerhill”. Neil não denomina sua escola de “democrática”, mas a mesma apresenta elementos que podem ser relacionados a esta vertente educacional.

verdadeiramente moral se não for a tradução exterior desse sentimento interior de respeito. (p. 29)

Vemos, neste trecho, a ideia de Durkheim a respeito dos dois primeiros elementos de sua moral: o espírito de disciplina e o de abnegação (adesão aos grupos). Em relação ao terceiro elemento, a “autonomia da vontade”, Singer aponta que Durkheim vai relacionar este elemento a uma noção muito “particular” de *liberdade*. Afirmar a autora que

Somente por meio desse processo educativo disciplinador – que conforma os indivíduos aos grupos sociais a que pertencem, fazendo com que internalizem as regras vigentes e os valores estabelecidos – que se pode atingir a autonomia da vontade ou a verdadeira liberdade. “A liberdade é filha da autoridade bem entendida. Porque ser livre, não é fazer aquilo que apraz; é ser mestre de si, é saber agir pela razão e fazer seu dever. (Durkheim, 1935, p.73). (p. 31)

Embora a afirmação de Durkheim possa fazer lembrar algo das afirmações de Piaget e Dewey a respeito da *liberdade*, observamos uma ênfase no exercício da autoridade, na disciplina e na obediência (compreendidas, pelo autor, quase como sinônimos de *liberdade*), o que não era o caso dos outros dois autores. Tanto para Dewey como para Piaget, a obediência estaria condicionada a um processo coletivo/cooperativo de entendimento e consentimento mútuo, e não dada como ponto de partida e meta final do processo de socialização, ancorado essencialmente na coação e no respeito unilateral.

No caso de escolas como a Summerhill de Neill, as “repúblicas de crianças”, encontramos outra direção. A *liberdade*, nestas experiências educativas, estaria relacionada com o objetivo de abolir a “servidão da vida”, como explica Singer (2010), em seguida citando Neill,

Ao contrário, a criança educada na liberdade diz sim à vida, não é temerosa nem violenta, é feliz, tolerante e sincera. Por isso mesmo, uma geração de pessoas criadas livremente transformará o caráter de nossa civilização de modo profundo. “As pessoas estão sempre me dizendo: ‘Mas como você vai libertar as crianças de adaptarem-se à servidão da vida?’. Eu espero que estas crianças sejam pioneiras na abolição da servidão da vida” (Neill, 1984, p. 111). (p. 98)

É no bojo desta crítica à servidão da vida e à socialização através da educação moral autoritária e disciplinadora, tal como preconizada por Durkheim, que Singer vai recorrer a Michel Foucault (1926-1984), filósofo e historiador francês. A esse respeito, encontramos em Singer (2010) que

A crítica mais integral ao modelo de moralização moderno foi formulada por Michel Foucault e por ela podemos redimensionar os estatutos da disciplina e da autonomia. Apesar de Foucault não citar diretamente Durkheim, sua análise sobre a disciplina nas instituições de controle social – entre as quais a escola merece destaque – ilumina os mesmos elementos enfocados pelo sociólogo, ultrapassando as questões relativas ao conteúdo curricular e atingindo a produção de uma individualidade moralizada. (p. 33)

É na mesma direção de Singer, portanto, e a despeito de toda advertência que se possa fazer em relação a uma aproximação entre Foucault e os autores utilizados até aqui – no que se refere a uma interlocução entre matrizes filosóficas e epistemológicas divergentes em tantos aspectos (pragmatismo, estruturalismo e pós-estruturalismo/pós-modernismo), que iremos discutir, agora, as questões da *disciplina*, da *autonomia*, da *liberdade*, das relações entre conhecimento e poder, e do “*governo de si e dos outros*”, na perspectiva foucaultiana. Faremos isso, pois entendemos que o objeto analisado permite o esforço neste sentido.

6 Autonomia como *maioridade* e o *governo de si*: por que precisamos, também, de Foucault?

. . . para o próprio Kant, a verdadeira coragem de saber consiste em reconhecer os limites do conhecimento; e seria fácil mostrar que para ele a autonomia não está oposta à obediência aos soberanos. Mas não é de menor importância (*n'em reste pás moins*) que Kant fixou a crítica, em seu jogo de des-sujeição (*désassujettissement*) em relação ao jogo do poder e da verdade, como tarefa primordial, como prolegômenos a toda *Aufklärung* presente e futura, de conhecer o conhecimento. (Foucault, 1979/1990)⁸⁵

Reconhecemos, antes de mais nada, que trazer contribuições de Foucault, onde já foram utilizadas contribuições de Piaget, pode ser qualificado como uma tentativa incoerente, ou, no mínimo, ingênua. Admitimos que este será um sobrevôo superficial induzido por um objeto de pesquisa (as ocupações secundaristas), dado que no espaço de uma tese de doutorado, já se tendo percorrido algum caminho teórico, não há fôlego para um esforço com a profundidade e cuidado que seriam adequados à empreitada (tarefa que ficará ainda, em aberto, para trabalhos posteriores). Mas ainda assim, arriscaremos.

Então, por que também precisamos de Foucault? Os temas até aqui discutidos, *autonomia, liberdade, disciplina, autoridade, obediência, moral*, sendo abordados pela perspectiva de Dewey e Piaget, essencialmente, não bastam para dar conta do objeto? Entendemos que, dentro de suas próprias abordagens, Dewey e Piaget ofereceram contribuições muito importantes. Porém, resta ainda um elemento que ficou à margem na discussão realizada até aqui – este elemento são as relações entre saber e poder, que seriam intrínsecas ao sistema de conhecimento. Todos os temas abordados até aqui também foram de alguma maneira tratados por Foucault, porém, sempre considerando este elemento. E é por esse motivo que falaremos, também, de sua perspectiva.

Para isso, façamos um esclarecimento a respeito de certa tensão, que foi intensamente explicitada, inclusive, pelos próprios Piaget e Foucault. Seria a tensão entre o estruturalismo e um alegado “pós-estruturalismo”, ou, ainda, “pós-modernismo”, no âmbito da teoria foucaultiana.

⁸⁵ Foucault (1990, p. 41 citado por Kraemer, 2011, p. 51). Trecho do texto “O que é a crítica [Crítica e *Aufklärung*]”, conferência proferida por Michel Foucault em 1979 à Sociedade Francesa de Filosofia, citado em artigo de Celso Kraemer, intitulado “Crítica, liberdade, arte e transversalidade em Michel Foucault”, para o livro “Michel Foucault. Transversais entre educação, filosofia e história” (Kraemer, 2011), organizado por Haroldo de Resende (Resende, 2011).

6.1 Estruturalismo e Pós-estruturalismo

Por volta dos anos 50 e 60, ou seja, já no período pós-guerra, surge na França uma corrente de pensamento que foi denominada de “estruturalismo”. Tal denominação se deve pelo advento de uma “virada lingüística”, que desloca o foco das pesquisas para a questão da linguagem, a partir da recepção dos trabalhos de Ferdinand de Saussure (1857-1913), lingüista suíço, e de Roman Jakobson (1896-1982), lingüista russo, que fizeram nascer uma “lingüística estrutural”. Foi principalmente a obra de Saussure, uma publicação das aulas de seu “Curso de Linguística” (1916), onde o autor concebe a linguagem como um “sistema de significação”, que serviu de base para o surgimento e desenvolvimento do estruturalismo do século XX.

De acordo com Ramon Brandão (2015)⁸⁶, em artigo sobre o estruturalismo e o pós-estruturalismo, “Saussure via os elementos da linguagem de forma relacional, diferindo, então, sua abordagem ‘científica’ ou ‘sincrônica’ de estudos diacrônicos e históricos das línguas que, até então, predominavam” (p. 35). Ainda de acordo com o mesmo autor, o estruturalismo vai marcar também uma tentativa de superação da fenomenologia no interior de várias correntes teóricas, incluindo aí a de Lévi-Strauss (1908-2009), antropólogo belga. Lévi-Strauss incorpora, então, o estruturalismo em seu pensamento, em especial na obra “Antropologia Estrutural” (Lévi-Strauss, 1958), o que ajuda a impulsionar o estruturalismo nesta época. Ainda de acordo com Brandão (2015),

Lévi-Strauss conheceu a proposta estruturalista em meados de 1940, na New School for Social Science Research. Conheceu-a, na ocasião, por Jakobson e, poucos anos mais tarde, em 1945, publicaria um artigo – em uma revista que pertencia ao próprio Jakobson – no qual relacionava a lingüística estrutural com a etnologia. Cabe dizer, ainda, que o artigo publicado na revista se tornaria um dos primeiros capítulos da obra Antropologia Estrutural, publicada em 1958 e que reunia uma coleção de artigos escritos por Lévi-Strauss do ano de 1944 até o ano de 1957. Por conseguinte, após a publicação de Antropologia Estrutural, a chamada “revolução estruturalista” floresce na França em meados dos anos 60. Roland Barthes publica sua obra Mythologies em 1957 e, seguidamente, torna-se Directeur d’études em “sociologia dos signos, dos símbolos e das representações” da École des Hautes Études; Foucault publica Folie et déraison: histoire de la folie à l’âge classique, em 1961; Louis Althusser, convidando Jacques Lacan a proferir seu seminário na École Normale, inicia um interessante e muito produtivo diálogo entre o marxismo e a psicanálise que, posteriormente, em 1966, culminaria na publicação do livro Pour Marx, do próprio Louis Althusser e, assim sucessivamente (DOSSE, 1997). (p. 37)

⁸⁶ Apoiando-se em Michael Peters (2000), em livro sobre o pós-estruturalismo: “Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Uma introdução”.

É no final do período de explosão do estruturalismo que Piaget escreve “O estruturalismo” (1968), com o qual ele próprio se identifica. Nesta obra, Piaget tenta agrupar as “várias formas” sob as quais o movimento se revestiu. Afirma o autor que,

. . . deve-se então, reconhecer que existe um ideal comum de inteligibilidade que alcançam ou investigam todos os “estruturalistas”, ao passo que suas intenções críticas são infinitamente variáveis: para uns, como nas matemáticas, o estruturalismo se opõe à compartimentagem dos capítulos heterogêneos reencontrando a unidade graças a isomorfismos; para outros, como nas sucessivas gerações de linguistas, o estruturalismo se distanciou sobretudo das pesquisas diacrônicas, que se estribam em fenômenos isolados, para encontrar sistemas de conjunto em função da sincronia; em psicologia, o estruturalismo combateu por mais tempo as tendências “atomísticas”, que procuravam reduzir as totalidades às associações entre elementos prévios; nas discussões correntes vê-se o estruturalismo queixar-se do historicismo, do funcionalismo, e, às vezes mesmo, de todas as formas de recurso ao sujeito humano em geral. (p. 7-8)

Em uma tentativa de agrupar essas variadas formas, Piaget vai elencar, então, dois aspectos comuns a todos esses “estruturalismos”:

De uma parte, um ideal ou esperanças de inteligibilidade intrínseca, fundadas sobre o postulado de que uma estrutura se basta a si própria e não requer, para ser apreendida, o recurso a todas as espécies de elementos estranhos à sua natureza; por outro lado, realizações, na medida em que se chegou a atingir efetivamente certas estruturas e em que sua utilização evidencia alguns caracteres gerais e aparentemente necessários que elas apresentam, apesar de suas variedades. (p. 8)

E, buscando uma definição para “estrutura”, vai dizer que esta seria “um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações” (p. 8). O autor ainda acrescenta que a estrutura, a partir desta definição, não necessitaria de apelos a “elementos exteriores”, compreendendo um caráter de *totalidade*.

Não é nosso objetivo aqui nos aprofundarmos no estruturalismo, mas sim, identificar o ponto de ancoragem e, posteriormente, a fonte da crítica foucaultiana a esta corrente. Mesmo tendo algumas de suas primeiras obras consideradas como “estruturalistas”, Foucault faz um movimento de distanciamento que vai desembocar, algumas vezes, em uma contraposição radical, como veremos mais adiante. Podemos observar a discordância justamente com Piaget, na obra que estamos discutindo. Já no final de seu livro sobre o Estruturalismo, Piaget vai criticar, com muita preocupação, as elaborações filosóficas de Foucault, acusando este último de, juntamente com Freud, anunciar o “fim do homem”, “no sentido de uma dissolução de sua consciência, enquanto objeto de estudos abusivamente privilegiado” (p. 106) e de substituir “toda metodologia sistemática pela improvisação especulativa” (p. 108).

Atribuindo a Foucault um “*estruturalismo sem estruturas*”, Piaget vai afirmar que o filósofo francês retém do Estruturalismo “apenas os aspectos negativos”, engendrando uma “pesquisa de arquétipos conceituais, ligados principalmente à linguagem” (p. 104). A preocupação de Piaget parece estar na ausência de algo que possa tomar o lugar das estruturas “desmanteladas” pela crítica foucaultiana, como podemos ver no trecho a seguir.

Foucault tem, sobretudo, pretensões ao homem e considera as ciências humanas como o simples produto momentâneo destas “mutações”, “*a priori* históricos”, ou *épistémè* que se sucedem, sem ordem, no curso dos tempos; com efeito, nascido no século XIX, esse estudo científico do homem morrerá de morte natural, sem que se possa prever por qual nova variedade de *épistémè* será substituído. (p. 104)

No que diz respeito a Foucault, Alfredo Veiga-Neto (2017), em livro intitulado “Foucault e Educação”, para a Coleção Pensadores e Educação, aponta duas questões que podem parecer polêmicas em relação a possíveis conexões com a sua teoria. Uma delas é a relação com Kant, a outra é sua relação com o estruturalismo. De acordo com o autor (Veiga-Neto, 2017),

. . . muitos autores consideram que a arqueologia está impregnada do estruturalismo francês dos anos 60 do século passado. Certamente, esse não é o caso da genealogia. De qualquer maneira, os atritos intelectuais entre Foucault e os estruturalistas, principalmente na vertente marxista, foram notáveis. Para registrar o quanto Foucault rejeitou o estruturalismo (principalmente a partir de *As palavras e as coisas*), cito textualmente quatro passagens suas:
 Eu não vejo quem possa ser mais antiestruturalista do que eu.
 Deixem-me proclamar, de uma vez para sempre, que não sou um estruturalista.
 Não sou, de modo algum, um estruturalista, já que os estruturalistas, dos anos 50 e 60, tinham essencialmente como alvo definir um método que fosse, senão universalmente válido, ao menos geralmente válido para toda uma série de objetos diferentes: a linguagem, os discursos literários, os relatos míticos, a iconografia, a arquitetura... Esse não é, absolutamente, o meu problema.
 Eu acuso explicitamente de mentir, e de mentir desavergonhadamente, pessoas como Piaget que dizem que eu sou um estruturalista, Piaget não pode tê-lo dito senão por engano ou por estupidez: eu deixo a ele a escolha. (p. 27 e 28)

Se Foucault *não* se considera, de forma tão radical, um estruturalista, então, o que ele se considera? O movimento de afastamento do estruturalismo, por parte de Foucault, juntamente com outros autores (J. Derrida, J. Kristeva, J-F Lyotard, G. Deleuze, L. Irigaray, J. Baudrillard, M. Blanchot, R. Barthes...), foi identificado como um “pós-estruturalismo” ou “pós-modernismo”. Foucault, entretanto, rejeita esta tentativa de dar um nome que pareça delimitar um período, ou uma época. O autor preferia identificar seus esforços como um movimento de pensamento, ou uma atitude, que, para ele, seria a *atitude crítica* – fundada na crítica kantiana.

6.1.1 Foucault e um “*Kantismo sem sujeito transcendental*”

Seguindo ainda com Veiga-Neto (2017), o outro ponto possivelmente polêmico seria, justamente, a relação de Foucault com Kant. Considerando, junto com Foucault, que a filosofia crítica de Kant funda a modernidade (tomada, num plano histórico, quase como sinônimo do Iluminismo)⁸⁷ e que seu movimento de pensamento pode ser encarado por muitos como um “dar as costas” a essa modernidade, isso “não significa que ele se descarte de tudo o que a Modernidade e o Iluminismo construíram; e também não significa, muito menos, que ele vá contra o pensamento moderno” (p. 23).

Para Veiga-Neto, Foucault “não quer jogar fora a própria racionalidade, mas quer sim, colocar em xeque a ideia iluminista, unificadora e totalitária de Razão”. Afirma, ainda, que “não se trata de uma crítica transcendental, seja ancorada num outro mundo, seja ela enganchada no céu; mas se trata, sim, de uma crítica que é arqueológica e genealógica” (p. 23 e 24). Arqueológica, porque não buscará estruturas universais, mas sim, articular discursos com acontecimentos históricos. Genealógica, porque deduzirá, das contingências que faz o sujeito ser o que é, as possibilidades de deixar de sê-lo. Sendo assim, a crítica de Foucault seria uma “*crítica da crítica*”, “sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade” (p. 24).

No mesmo sentido, Alves (2007), em artigo sobre as relações entre Kant e Foucault, afirma que, a despeito dessa aparente contraposição, Foucault vai inserir os seus esforços, ele mesmo, no caminho filosófico de Kant. Em um verbete do “Dicionário dos Filósofos”, organizado por Denis Huisman, em 1984 (ou seja, no ano da morte de Foucault), o autor, sob o pseudônimo de Maurice Florence (M. F.), afirma que “se Foucault se inscreve na tradição filosófica, é na tradição crítica, que é a de Kant, e se poderia chamar seu empreendimento *História crítica do pensamento*” (p. 26). Segundo Alves (2007),

A “*História crítica do pensamento*”, reivindicada por Foucault, distingue-se da história das idéias tradicional por procurar as condições de possibilidade do pensamento a partir da análise da constituição recíproca do sujeito e do objeto e, deste modo, se reconhece como uma filosofia crítica ainda tributária do kantismo. (p. 26)

⁸⁷ De acordo com Alves (2007), “segundo Foucault, a filosofia crítica de Kant instituiu o corte epistemológico que funda a modernidade. Esse corte kantiano coincide com o que Foucault chama, nas Palavras e as coisas, de “acontecimento” – entendido positivamente como fato discursivo, o acontecimento que deu origem à modernidade localiza-se precisamente na curva entre os séculos XVIII e XIX, quando emerge uma nova configuração epistemológica.” (p. 28)

Sendo a filosofia crítica de Foucault um tipo de “kantismo”, Alves vai afirmar que seria, então,

um kantismo às avessas, ao qual se poderia aplicar a mesma expressão que Paul Ricoeur utilizou para caracterizar a antropologia de Lévi-Strauss: é um “kantismo sem sujeito transcendental”. Ao autonomizar o campo discursivo da referência ao sujeito constituinte, Foucault abandona a necessidade de um princípio transcendental, de forma que a arqueologia dispensa a necessidade de um ponto fixo ou de uma referência absoluta em valores universais para pensar a historicidade dos discursos. Assim, poderíamos questionar a vocação “neokantiana” reivindicada por Foucault, pensando na batalha permanente que Foucault travou contra todas as expressões da filosofia do sujeito. (p. 29)

Alves (2007) também vai se referir a um “sono dogmático” ao qual Kant teria colocado a filosofia, a partir de suas “Críticas”. De acordo com o autor, nas metafísicas clássicas, a questão principal era: “como posso saber se meu conhecimento é real ou se estou sendo enganado pelos meus sentidos, pela minha consciência ou mesmo por um gênio maligno”? (p. 30). Os limites do conhecimento estavam, portanto, vinculados às faculdades humanas de sensibilidade, entendimento e razão. Para Foucault, Kant rompe com essa tradição metafísica e inaugura a modernidade no momento em que fundamenta a possibilidade de conhecimento na finitude humana. Porém, “ao mesmo tempo, Kant mergulhou a filosofia crítica num novo ‘sono dogmático’, substituindo o conhecimento absoluto da metafísica clássica pelo sujeito transcendental como novo absoluto” (p. 30).

A ancoragem de Foucault na filosofia kantiana e na “atitude moderna da crítica” que a mesma inaugura pode ser identificada desde sua Tese de Doutorado, “*Histoire de la folie à l’âge classique*”, em 1961. Foucault acrescentou à tese principal uma “Tese Complementar”, uma tradução crítica da “*Antropologia de um ponto de vista pragmático*”, de Kant (1785), até então, inédita em francês. A tradução foi precedida de uma longa introdução onde eram criticadas as analíticas da finitude (Alves, 2007). Quando a tradução foi publicada, em 1964, entretanto, a referida introdução ficou de fora. É nela que encontramos um prenúncio da arqueologia foucaultiana e “um esboço parcial de uma obra que visaria criticar as antropologias filosóficas contemporâneas” (Terra, 1998, p. 146, citado por Alves, 2007, p. 30). Neste sentido, para Foucault, segundo Terra (1998, p. 157, citado por Alves, 2007),

[...] a Antropologia é conhecimento do homem, em um movimento que o objetiva, no nível de seu ser natural e no conteúdo de suas determinações animais: mas ela é conhecimento do conhecimento do homem, num movimento que interroga o sujeito sobre ele mesmo, sobre seus limites, e sobre aquilo que ele autoriza no saber que dele se tem. (p. 31)

É no bojo desta questão do conhecimento e dos limites que o homem enfrenta ao buscar acessá-lo, que Foucault vai engendrar boa parte de seus esforços de investigação. Encontraremos uma atenção maior a este tema, novamente, em uma Conferência proferida por Foucault à Sociedade Francesa de Filosofia, em 1978 (publicada em 1979), chamada “*O que é a Crítica? [Crítica e Aufklärung]*”, onde Foucault vai abordar um texto emblemático de Kant, fruto de um debate travado com Moses Mendelssohn (1729-1786), outro filósofo iluminista alemão, em artigos publicados no jornal *Berlinische Monatsschrift*, em 1784, sobre a *Aufklärung*⁸⁸. O debate consistiu na pergunta de Mendelssohn, “*Was heisst Aufklärung?*” (que poderia ser traduzido por “O que seria o esclarecimento?”), em um artigo, e a resposta de Kant, em outro, chamada “*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*” (que seria “Respondendo à pergunta: O que é o esclarecimento?”). Foucault vai relacionar, nesta conferência, a *Crítica* a uma *atitude crítica*, a qual vai qualificar como uma “virtude em geral”. O filósofo vai evidenciar que, a partir do advento da *Aufklärung*, a ascensão da razão também permitiu o seu uso para aperfeiçoar técnicas de governo, tornando-as mais eficazes e refinadas em seu objetivo de sujeição dos povos. Ao mesmo tempo, a *atitude crítica*, que acompanha o processo de esclarecimento através da razão, teria permitido, por sua vez, a descoberta de formas de *contestação ou recusa do modo de ser governado*. Neste caminho, Foucault vai explorar as relações entre a *racionalidade* e a *governamentalidade*, ou seja, as relações entre o saber, o poder e o sujeito.

6.2 *Aufklärung* e governamentalidade: a questão da maioria

Em sua conferência “O que é a Crítica?”, Foucault denuncia, então, os efeitos do advento da *Aufklärung* no que diz respeito a uma “arte de governar”. O filósofo vai apontar que, por volta do século XV e XVI, houve uma “explosão” dessa arte de governar os homens – uma arte pedagógica, política e econômica, que vai se expandir para o governo das crianças, dos pobres, da família, da casa, dos exércitos, dos grupos, das cidades, dos Estados, do próprio corpo e do espírito. Essa “governamentalidade” ou “governamentalização” é definida como uma prática social que sujeita os indivíduos através de mecanismos de poder que reivindicam uma verdade. Nesse sentido, o foco da crítica seria essa trama de relações que liga esses três elementos: o poder, a verdade e o sujeito. Foucault ainda vai dizer que a crítica

⁸⁸ A palavra “*Aufklärung*” é de difícil tradução para o português. Entretanto, é entendida, em geral, como “esclarecimento”, a atitude de buscar o esclarecimento através do exercício da razão. Foi a grande representante da era do Iluminismo, sendo as duas palavras, *Aufklärung* e Iluminismo (ou “Ilustração”), por vezes tomadas como sinônimos.

seria, nesse caso, uma arte da “inservidão voluntária” ou da “indocilidade refletida” (Foucault, 1979/1990).

A partir destas definições, Foucault vai afirmar que elas não estariam tão afastadas daquilo que Kant entendia por *Aufklärung*. Para Kant, a humanidade estaria em um estado de *menoridade*, em que delega a outrem a condução de sua própria vida, não fazendo uso de seu próprio entendimento para isso. As causas disto estariam duplamente localizadas, primeiramente, por um autoritarismo externo, e, também, por uma decisão própria do sujeito (por “sua própria culpa” ou “por falta de decisão e coragem”, afirma Kant)⁸⁹.

Foucault vai afirmar que, para Kant, no âmbito desta busca pela *maioridade*, a crítica estaria no seguinte questionamento: “você sabe até onde pode saber”? É na ideia que o sujeito tem do conhecimento e de seus limites que estará a sua possibilidade de *liberdade* e *autonomia*. Celso Kraemer (2011) vai chamar a atenção para o fato de que, na Resposta de Kant, o mesmo não usa o termo “crítica”, mas, sim, “uso público da razão com liberdade” (Kant, 1784/2005). Afirma o autor (Kraemer, 2011) que

Kant não usa o termo “crítica” na *Beantwortung*; Apenas que, na *Aufklärung*, requer-se o uso público da razão com liberdade. É a coragem desse uso público da razão com liberdade, designada por Kant como *Aufklärung*, que Foucault chama de “atitude crítica”. A relação entre a *Aufklärung* e a Crítica é estabelecida, então, pela mediação do conhecimento e da liberdade, que implicam diretamente o poder e a verdade. (p. 55)

No entanto, seja como *atitude crítica* ou *uso público da razão com liberdade*, é esta atitude de coragem de saber e de agir que vai caracterizar o movimento em direção à *maioridade*. Ainda de acordo com Kraemer (2011),

A *atitude crítica* refere-se à questão do poder e da governamentalidade. Governo, mais que designar o poder do Estado, designa as formas de conhecimento, as técnicas “capilares” de sujeição da verdade (FOUCAULT, Em defesa da sociedade, 1999, p. 32). A Crítica, em Foucault, revela as condições históricas pelas quais a verdade e o sujeito são constituídos e o modo efetivo em que são sujeitados. A *atitude crítica* implica a ética, o ato de coragem de agir sobre si, entrar ativamente no jogo, vencer a sujeição. Entrar no jogo significa, a partir da Crítica, agir sobre si, constituir a si como sujeito de liberdade. (p. 56)

Esta coragem de agir sobre si mesmo, coragem de fazer uso do próprio entendimento e da própria razão contra o jogo de sujeição, coerção, dominação, afinal, de poder em que o sujeito está inserido, é a *atitude crítica* que Foucault vai vincular a uma decisão de “não ser

⁸⁹ Foucault vai lembrar, aqui, que o lema da *Aufklärung* de Kant era “*sapere aude*” (“ouse saber”), ao qual se contrapunha uma fala de Frederico II, que diria “raciocinem o quanto queiram, contanto que obedçam”. Para Kant, a humanidade atingiria a *maioridade* quando não precisasse mais obedecer.

governado”. “Não ser governado”, entretanto, não significaria “não ser governado de forma alguma”, mas sim, “não ser governado de uma determinada forma” (Foucault, 1979/1990). Exploreemos um pouco mais esta questão.

6.2.1 Para “não ser governado *desta forma*”: autonomia, liberdade e resistência (ou recusa)

Chegamos, novamente, à questão da *liberdade* e da *autonomia*. E, como mencionamos anteriormente, a necessidade de trazer esses conceitos através da perspectiva foucaultiana é, justamente, a explicitação das relações de poder imbricadas no processo da busca pela autonomia e pela liberdade, ou seja, a busca pela saída da *menoridade*. Mas, então, o que Foucault traz de diferente sobre estas questões? A esse respeito, Kraemer (2011) afirma que,

Autonomia e liberdade, no pensamento de Foucault, só se dão em circunstâncias determinadas e condições específicas. Portanto, ele nunca fala de algo como O sujeito autônomo e livre. Autonomia e liberdade são, nesse sentido, *parciais e locais*, exercícios sobre si em relação a algo, um discurso moral, ou científico, uma prática policial ou jurídica, uma rotina institucional, etc., que visa a submeter as pessoas, seja ao Bem, à Verdade, à Lei ou à Normalidade. Autonomia e liberdade têm a feição de um *combate cotidiano contra a sujeição*. (p. 57) [itálicos nossos]

Neste sentido, Foucault parece indicar que a autonomia e a liberdade não são estados já dados completamente, nem objetivos facilmente atingíveis, mas sim, exercícios constantes de recusa a imposições, a *determinadas formas de governo*, exercícios que se dão através da atitude de coragem, da *atitude crítica* – e não um estado de anarquia total, onde se quer eliminar todo o poder da equação (pois, para Foucault, isso não é possível). E por mais contraditório que pareça, para que se possa dizer que existem *relações de poder* em todos os lugares, deve-se considerar que exista, em certa medida, liberdade – e isso quer dizer, também, espaço para *resistência*. Em outro texto de 1984 (resultante de uma entrevista), intitulado “A ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade” (Foucault, 1984/2004a), o filósofo afirma o seguinte.

Certamente é preciso enfatizar também que *só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres*. Se um dos dois estiver completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder. Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade. Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem todo o poder sobre o outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de

resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder. (p. 277)

Podemos encontrar a questão da arte de governar mais intensamente e explicitamente, nos seguintes cursos de Foucault no Collège de France: “Em defesa da sociedade” (1975-1976); “Segurança, território e população” (1977-1978); “A hermenêutica do sujeito” (1981-1982); “O governo de si e dos outros” (1983); e “O Governo de Si e dos Outros: A Coragem da Verdade” (1984) (último curso do filósofo na instituição). Também em 1984, Foucault retoma o tema da *Aufklärung* mais diretamente, em conferência intitulada “O que são as luzes?” (1984/2000) (exatamente 200 anos após a resposta de Kant), e afirma que não acredita que a humanidade tenha se tornado “maior” (“não nos tornamos maiores”). Não obstante, ele sugere que o trabalho da crítica (a “ontologia crítica de nós mesmos”) deve continuar sendo feita, enquanto “análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível” (p. 351). E finaliza, dizendo que “o trabalho da Crítica também implica a fé nas Luzes; ele sempre implica, penso, o trabalho paciente que dá forma à impaciência da liberdade” (p. 351).

6.3 Foucault e a educação

Um último mergulho, então, em alguns apontamentos de Foucault sobre a educação. Para o autor, a escola foi um dos lugares em que se implementou profundamente a arte de governar, através de uma “anatomia política do detalhe”. Retomando aqui o livro de Helena Singer (2010), a autora aponta que Foucault entende a escola como lugar de exercício de poder e de controle do espírito infantil, embora não mais através de controle físico, mas sim, psicológico.

Foucault argumenta que, ao contrário do que dizem os liberais, as escolas, assim como as prisões e os manicômios, não emergiram como resultado de um processo evolutivo orientado pela razão, e sim por razões negativas, para neutralizar perigos, como os desejos infantis. Tendo essas instituições se desenvolvido por meio da vigilância, da produção de discursos e do aperfeiçoamento paralelo das práticas, ficaram atadas às funções mais úteis e produtivas da sociedade (Marshall, 1989).
 (...) O poder continua sendo inscrito nos corpos das crianças, mudando apenas a sua forma e os mecanismos por ele acionados, substituindo-se assim a dor física pela psíquica. (p. 36)

É na obra “Vigiar e Punir” (Foucault, 1975/1987), que o autor vai descrever mais explicitamente seu entendimento sobre os instrumentos e práticas de uma sociedade que ele

chamará de “disciplinar”. Em especial na Terceira Parte, Foucault fala especificamente sobre a “Disciplina”, caracterizando-a como uma “anatomia política do detalhe” (p. 120). No capítulo I, sobre os “Corpos Dóceis”, encontramos o seguinte.

Não se trata de fazer aqui a história das diversas instituições disciplinares, no que podem ter cada uma de singular. Mas de localizar apenas numa série de exemplos algumas das técnicas essenciais que, de uma a outra, se generalizaram mais facilmente. Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro. Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. (p. 120)

Partindo dessa perspectiva da “Disciplina”, Foucault descreve os mecanismos dessa “microfísica do poder” no âmbito escolar.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (p. 125 e 126)

Foucault afirma, ainda, que esta organização “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (p. 126). Singer (2010) afirma, no mesmo sentido, que

A educação moderna é, portanto, um modo específico de dominação, que se dá por meio da normatização. O educador vale-se da vigilância e da classificação para diagnosticar os males que podem ser corrigidos e reconduzir os desviantes para a conduta prescrita. Como resultado tem-se o próprio indivíduo sujeitado, efeito do poder disciplinar. (p. 36 e 37)

No entanto, Foucault vai alertar, em um dos seus últimos trabalhos, “A ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade” (Foucault, 1984/2004a), que o poder em si não

deve ser demonizado, mas sim, que devemos vigiar os efeitos da dominação presentes na relação de autoridade com o professor.

O poder não é o mal. O poder são jogos estratégicos. Sabe-se muito bem que o poder não é o mal! . . . Tomemos também alguma coisa que foi objeto de críticas freqüentemente justificadas: a instituição pedagógica. Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *êthos*, de prática de si e de liberdade. (p. 284-285)

Sendo assim, Foucault denuncia uma “microfísica do poder” e uma “anatomia política do detalhe”, como representantes de uma arte de governar dentro do ambiente escolar, porém, adverte que não é possível eliminar o elemento “poder” das relações pedagógicas (assim como de nenhuma outra). Por isso, a atitude necessária permanece a mesma: a *atitude crítica*, a coragem de usar o seu próprio entendimento e a coragem de agir sobre si, contra as formas de administração desse ambiente que visem o assujeitamento dos indivíduos que ali se encontrem. Que se busquem estratégias de fuga, inversão ou transformação do campo de forças, através da resistência e da recusa.

6.4 Dewey, Piaget e Foucault: distanciamentos e aproximações

Através do esforço teórico feito até aqui, buscamos uma linha de raciocínio que pudesse ser comum aos três principais autores escolhidos – Dewey, Piaget e Foucault –, explorando os conceitos de *autonomia*, *liberdade*, *obediência*, *democracia*, *governo*, *estado*, entre outros. Ainda no âmbito teórico, gostaríamos de ressaltar, mais explicitamente, os pontos de divergência e convergência dos autores utilizados.

No que diz respeito a uma possível articulação entre as formulações de Piaget e de Foucault, diríamos que a divergência principal reside no fato de a perspectiva piagetiana estar mais próxima das ideias e ideais iluministas, kantianos, universais, enquanto que a perspectiva foucaultiana buscou elaborar reflexões a partir destas ideias e ideais, mas no sentido de fomentar o exercício da *atitude crítica*, afastando-se de uma concepção transcendental e universal do sujeito e do conhecimento, e para evidenciar as relações de poder presentes em toda as relações humanas.

Entretanto, é na crítica a formulações que tem como principal expoente o sociólogo Émile Durkheim, a respeito da educação moral das crianças, que podemos encontrar um ponto de conciliação entre estes dois autores. Tanto Piaget como Foucault condenam a utilização da educação moral como forma de *coagir* (para Piaget) ou *constranger* (para Foucault) a criança, tendo em vista a sua socialização. Para Piaget, isso vai contra a natureza cooperativa da criança e atrapalha seu desenvolvimento em direção à autonomia. Para Foucault, serve ao objetivo de formar corpos “dóceis e úteis”. Ambos autores se colocam, enfim, contra o autoritarismo e o conservadorismo presentes na teoria de Durkheim, a qual entende a educação enquanto um veículo de manutenção do *status quo* e perpetuação da sociedade tal qual ela se apresenta.

Piaget trata da questão do autoritarismo e da coação adulta, demonstrando que as relações sociais baseadas apenas no respeito unilateral não são as mais apropriadas para o desenvolvimento moral, enquanto “sistema de leis de perspectiva”, e o respeito à regra, gerando no indivíduo em desenvolvimento um estado de heteronomia (onde a lei obedecida é externa, do outro). Em contraposição, defende o respeito mútuo, a cooperação entre pares e a experiência de *autogoverno*, como logicamente superiores e mais efetivos para a construção de indivíduos desenvolvidos ética, afetiva e cognitivamente, ou seja, favoreceriam o desenvolvimento moral e a *autonomia*. Foucault, por sua vez, fala em recusa e resistência, resistir à ordem disciplinar e disciplinadora, ordem que articula poder (coerção, para Piaget) e conhecimento. A maior diferença parece ser o fato de que Piaget identifica os resultados do exercício dessa coerção nas relações entre as pessoas e em seu desenvolvimento, mas não nas relações *entre as pessoas e o conhecimento propriamente dito*.

E por mais que o objetivo aqui, ao final, possa ser o respeito à regra (uma regra que se pretende coletiva e mutuamente consentida), ou seja, a obediência, isto em si não configura uma divergência com Foucault, já que este último entende que a obediência é necessária em algum momento e em certa medida, porém, ele também dirá que esta obediência é aceitável quando for fruto de uma decisão própria (que pode ser individual ou coletiva), da coragem do uso da própria razão e da coragem de agir sobre si, sem delegar a condução de sua vida para outra pessoa (*atitude crítica* que caracterizaria, para Foucault, ancorado em Kant, a *maioridade*). Neste sentido, o *autogoverno* de Piaget está bem próximo do *governo de si* de Foucault.

Nenhum deles ignora as forças de coerção/coação/poder presentes nas relações, e ambos entendem que o objetivo deve ser a superação das relações baseadas no autoritarismo, buscando-se, sempre, o exercício da autonomia e da liberdade. Também podemos dizer que o

estado de *menoridade*, para Foucault (baseado em Kant), pode ser correlacionado ao estado de *egocentrismo*, apontado por Piaget (o qual pode se estender até a fase adulta, caso o indivíduo não consiga passar da heteronomia para a autonomia).

Já no âmbito de uma aproximação entre as teorias de Foucault e Dewey, entendemos que os dois autores não apresentam muitos, e nem profundos, pontos de divergência. Dewey, em sua vertente *antifundamentalista*, também faz um movimento de se afastar das concepções e posicionamentos metafísicos, tal como Foucault. Sua “fé na capacidade do Homem Comum” de tomar conhecimento dos assuntos da comunidade através da comunicação, e de tomar decisões coletivamente em prol de um bem comum, apesar de parecer carregar ares transcendentais e universais, fica vinculada a uma necessidade de preenchimento de *certas condições*. Dewey completa “desde que as condições apropriadas sejam proporcionadas”. Essas condições são tanto materiais (um sistema público de educação, a assistência às famílias para que os indivíduos tenham a possibilidade de se instruírem devidamente e desenvolverem suas potencialidades), quanto de “treinamento” (desenvolvimento, educação), para que as capacidades de cada um possam ser adequadamente desenvolvidas (em especial, aquelas referentes à vida em comunidade). Aqui, talvez, encontraríamos espaço para as ideias de Foucault, de uma busca pela coragem de pensar e de agir por si próprio, uma luta contra a “preguiça”, do lado do sujeito, e contra o autoritarismo, do lado da sociedade, como denunciou, primeiramente, Kant.

Vincent Colapietro, Professor da Universidade da Pensilvânia (EUA), também explora possíveis afinidades entre Foucault e Dewey. Por exemplo, em artigo intitulado “Praticando Liberdade e Emancipando Práticas: Pragmatismo Foucaultiano e Genealogias Deweyianas [Parte I]” (Colapietro, 2012a)⁹⁰, o Professor Colapietro afirma que

Embora seus pensamentos estivessem enraizados em solos e flores muito diferentes de maneiras muito divergentes, Dewey era de fato um pensador genealógico (veja especialmente STUHR, mas também KOOPMAN), enquanto Foucault estava em seu compromisso crítico com o presente histórico, profundamente assemelhado com um pragmatista Deweyiano. Dadas essas e outras afinidades, então, não deve haver nada de surpreendente em se falar sobre Dewey e Foucault no mesmo fôlego (na verdade, o próprio título do recente ensaio de Rabinow – “Dewey e Foucault: Qual o problema?” – sugere que os links entre esses pensadores são tudo menos difíceis de discernir). Dados os períodos relevantes – John Dewey (1859-1952) e Michel Foucault (1926-1984) – não deve ser uma surpresa também saber que, em aspectos importantes, Dewey antecipou Foucault. Ele estava, como Rorty sugere, esperando

⁹⁰ A segunda parte destas reflexões está no artigo intitulado “Pragmatismo Foucaultiano e Genealogias Deweyianas: Mapeando Nossas Situações Históricas e Localizando Nossos Mapas Filosóficos [Parte 2]” (Colapietro, 2012b).

ao final de uma quantidade de caminhos anunciados por Foucault à sua própria maneira.⁹¹ (p. 63)

A partir destas reflexões do Professor Colapietro, Muchail e Fonseca⁹² (2012) afirmam que “a direção escolhida para esta aproximação está claramente indicada: não se trata de ‘enfocar o modo como Dewey antecipou Foucault’ (pelo menos o Foucault dos últimos escritos), mas de ‘recontextualizar os textos de Dewey a partir da perspectiva foucaultiana’” (p. 110). Estes autores fazem, também, uma avaliação sobre a fala de Colapietro no XIII Encontro Internacional sobre o Pragmatismo, afirmando, com base no que foi apresentado por ele, que existem correlações possíveis de serem feitas entre alguns conceitos desenvolvidos por Dewey e Foucault. Seriam eles:

- 1º) As “práticas de liberdade” (em Foucault) ou as “experiências de atividades” (em Dewey), remetem à conjugação entre experiência e pensamento (em ambos).
- 2º) A relação entre experiência e pensamento, por sua vez, remete ou requer, para ambos, o movimento de auto-superação (para Dewey) ou de constituição de si mesmo (para Foucault), que podemos chamar pelo mesmo nome de autotransformação.
- 3º) Os elementos fundamentais da experiência conduzem à noção de atitude crítica, com a qual podemos também aproximar os dois autores.
- 4º) A autotransformação (auto-superação ou constituição de si mesmo) e a crítica envolvem resistência, esforço, luta, que podemos chamar pelo nome de “exercício da coragem”. (p. 110)

É em uma crítica a Habermas que podemos identificar uma crítica de Foucault a uma crença demasiada na comunicação como dispositivo que resolveria a questão do poder (eliminando os efeitos coercitivos que ele causaria). Em “A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade” (Foucault, 1984/2004a), ele vai dizer que

Tenho muito interesse no que faz Habermas, sei que ele não está absolutamente de acordo com o que digo – concordo um pouco mais com o que ele diz –, mas há contudo alguma coisa que sempre foi para mim um problema: quando ele dá às relações de comunicação esse lugar tão importante e, sobretudo, uma função que eu diria “utópica”. A ideia de que poderia haver um tal estado de comunicação no qual os jogos de verdade poderiam circular sem obstáculos, sem restrições e sem efeitos coercitivos me parece da ordem da utopia. Trata-se precisamente de não ver que as relações de poder não são alguma coisa má em si mesmas, das quais seria necessário se libertar; acredito que não pode haver sociedade sem relações de poder, se elas

⁹¹ Tradução própria. Trecho original: “Though their thought was rooted in very different soil and flowers in quite divergent forms, Dewey was in effect a genealogical thinker (see especially STUHR, but also KOOPMAN), while Foucault was in his critical engagement with the historical present deeply akin to a Dewey na pragmatist. Given these and other affinities, then, there should not be any thing startling in speaking of Dewey and Foucault in the same breath (indeed, the very title of Rabinow’s recent essay – “Dewey and Foucault: What’s the Problem?” – implies that the links between these thinkers are anything but difficult to discern). Given the relevant dates – John Dewey (1859-1952) and Michel Foucault (1926-1984) – it should also not be a surprise to learn that, in important respects, Dewey anticipated Foucault. He was, as Rorty suggests, waiting at the end of a number of paths blazed by Foucault in his own manner”. (Colapietro, 2012a, p. 63)

⁹² Professores do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

forem entendidas como estratégias através das quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros. O problema não é, portanto, tentar dissolvê-las na utopia de uma comunicação perfeitamente transparente, mas se impõem regras de direito, técnicas de gestão e também a moral, o *êthos*, a prática de si, que permitirão, nesses jogos de poder, jogar com o mínimo possível de dominação.

Foucault se refere aqui, à ideia de *intersubjetividade ileza*, de Habermas. De fato, se considerarmos que as relações de poder nunca deixam de estar presentes nas interações humanas, a comunicação dificilmente escapará das mesmas relações. Entretanto, reconhecemos o valor da tentativa de Habermas de buscar, através da comunicação, o entendimento e o acordo. Ressaltamos aqui, entretanto, que a recusa de Dewey de atribuir a algo o fundamento de sua teoria – como, no caso de Habermas, é a comunicação – o afasta de Habermas, e, portanto, o aproxima de Foucault.

O que une Piaget, Dewey e Foucault, portanto, é a contraposição ao autoritarismo, como forma de coação, coerção, constrangimento ou assujeitamento de indivíduos, e a defesa da autonomia e do autogoverno, ou, ainda, do governo de si. Piaget defende o autogoverno enquanto um instrumento pedagógico que proporcionaria o melhor desenvolvimento cognitivo e moral, ou seja, no nível das relações interpessoais (no caso da família e da escola). Dewey defende a democracia como modo de vida e como melhor forma de organização de uma comunidade local e de uma Grande Comunidade, ou seja, em nível de uma sociedade (tratando da democracia no nível das relações entre as pessoas, ou seja, para além do Estado em sua forma burocrática). Foucault, por sua vez, fala das relações de poder a partir da ideia de dispositivos, discursos e práticas que tomam posse, se apropriam dos sujeitos, de forma concreta, palpável, mas impessoal, anônima, uma vez que tais relações atravessam a história da humanidade e seus acontecimentos (ainda que mais intensamente a partir de um dado momento).

O que os afasta pode ser identificado no caráter idealista das proposições de Piaget e de Dewey (mesmo que este último se proponha a se afastar de um idealismo), caráter que não encontramos em Foucault. Este último se mantém distante dessas idealizações, atribuindo caráter onipresente e onipotente às relações de poder, contra os quais nos cabe resistir. Nesse caso, a ação dos estudantes secundaristas seria um exercício de recusa e de resistência (através do autogoverno) ao autoritarismo da escola e do governo. Como resistência, configura-se em uma espécie de atualização de fragmentos de utopias educacionais (que não investem na mudança da ordem), materializando-se em uma possibilidade de existir, aqui e agora, de maneira menos administrada e mais livre – ou seja, exercendo o governo de si, e buscando a saída do egocentrismo e da *menoridade* na direção da autonomia e da liberdade.

7 Por uma democracia para a educação: autonomia, liberdade e governo de si nas ocupações secundaristas

O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais que uma forma de governo: é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (Dewey, 1916/1979, p. 93)

“Toda educação até hoje foi autocrática!”. Assim escreveu Anísio Teixeira, em seu livro “Pequena introdução à filosofia da educação” (Teixeira, 1978, p. 50). A despeito de acusações feitas já em sua época, e até os tempos de hoje, em relação à educação, de que um “afrouxamento” dos modelos pedagógicos seria a origem de um “descontrole” das crianças e adolescentes, concordamos com o autor. A educação, em geral, exceto por modelos de gestão pontuais e ainda muito restritos, jamais deixou de ser exercida por estruturas e meios autoritários. E as ocupações secundaristas, ao menos na experiência que pudemos observar no recorte desta pesquisa, nos demonstram essa realidade.

No momento em que decidiram se insurgir contra a proposta de reorganização, os estudantes evidenciaram as relações de poder em cada detalhe da estrutura escolar e do sistema educacional como um todo. Um dos momentos mais marcantes da performance dos secundaristas (especialmente em sua versão atual) é, em nossa visão, o momento de (re)descoberta uns dos outros. Esse movimento de olhar no olho, ver-se e se encontrar uns nos olhos dos outros, é representado na performance logo no início, em que estão como que adormecidos e, gradativamente, vão “se enxergando”. E, à medida que vão se enxergando, vão se aproximando, trocando, e criando, enfim, algo coletivo, algo conjunto, algo comum – a ocupação. Essa possibilidade de se enxergar no outro, de encontro, de criação conjunta, é totalmente desestimulada, quando pensamos, por exemplo, na própria organização tradicional da sala de aula, em fileiras – “um olhando para a nuca do outro”.

Em livro produzido pelo Grupo Contrafilé (2016) a respeito das ocupações, com a contribuição de autores convidados e de secundaristas, que se chamou “A Batalha do Vivo”, encontramos também essa avaliação da importância da descoberta de si e dos outros, da

importância do reconhecimento do próprio corpo e do corpo daqueles que estavam juntos na ocupação.

No processo com os secundaristas, vimos que nessa insurreição o corpo tem um lugar central. O corpo aparece enquanto gesto vivo, porque foi no âmbito do que é mais concreto na vida, os amigos, o ir e vir da escola, a relação com o espaço de aprendizado, que a insurreição começou como um basta que deu o limite para o insuportável. Se hoje, a vida como um todo é o lugar no qual os poderes exercem seu domínio, é ela também o vetor possível da fuga, porque a vida, a vida mesmo, é um indomável, ela é exatamente o lugar da invenção, da diferenciação eterna. Os jovens secundaristas que estão vivendo essa insurreição falam muito disso, quando nos contam que “ocupar”, no seu caso, tem muito a ver com estar de uma outra forma naquele mesmo espaço onde passaram e passam quase a vida inteira – uma jovem chega a dizer algo como: “Pode parecer até um contra-senso ocuparmos aquilo que aparentemente já estávamos ocupando”. Esse novo “modo de estar”, porém, rompe de fato com aquilo que vinha antes, pois tem a ver com um estar ali por inteiro, com tudo o que cada um tem, tudo o que cada um carrega – a ancestralidade, as lutas, buracos e traumas, dores e alegrias, cor, gênero, histórias, vergonhas. Tem a ver, assim, com passar a ocupar o próprio corpo como um território real – e legítimo. Um território que existe, não um inexistente que deve ser escondido ou colocado debaixo do tapete, ou da catraca... ou da carteira. Se cada um (alunos, professores, funcionários, famílias, todas as pessoas) passa a se entender e a entender o outro como território legítimo, não é difícil imaginar quanta coisa emerge disso, quanta consciência, quanta ruptura. É outra escola que pode nascer, que já nasceu. Que todo mundo viu sendo gestada e, claro, sendo combatida. Houve muita identificação social com essa escola da primavera secundarista, talvez porque muitos de nós tenhamos algo como “o que deve ser uma escola a não ser isso? Onde estão os conhecimentos a não ser aí (em todos/as e cada um/a; em todas e em cada uma das situações e seres no/do mundo)?”. (p. 42)

O processo de ocupar as escolas proporcionou, assim, a estes estudantes, esse novo modo de estar no mesmo lugar – a escola, esse novo modo de olhar aquele que estava perto o tempo todo – o colega, e a oportunidade de identificar algo presente na estrutura educacional em que estavam imersos e que os afetava diretamente – as relações de poder, o autoritarismo. Mas, como vimos, juntamente com Foucault, só há relações de poder onde há possibilidade de recusa e de resistência. E foi essencialmente isso que os secundaristas perceberam: era possível resistir. Era possível decidir “não ser governado dessa forma”.

Assim, o movimento secundarista se insurgiu contra a postura autoritária vinda do Estado (incluindo seu aparato policial) – a imposição da reorganização, mas também contra um sistema escolar autoritário, baseado no respeito unilateral, que não permite aos estudantes participar ativamente da construção e das decisões do cotidiano escolar (dificultando, por exemplo, a formação de grêmios e a organização estudantil) e que exerce o seu controle nos mínimos detalhes (classes em fileiras, grades, sinal, disciplinas). A partir do momento em que se olharam, se encontraram, e perceberam que possuíam algo em comum, decidiram agir coletivamente – ocupar a escola – como materialização da resistência. E, estando a escola

ocupada, então, só pelos estudantes, escolheram uma forma democrática de viver o cotidiano – optaram pelas relações de *respeito mútuo*, *autogoverno* ou *modo de vida democrático*, conforme acreditam Piaget e Dewey ser o melhor caminho para a constituição de indivíduos autônomos e capazes de viver e agir em sociedade.

Neste sentido, mesmo dentro de uma educação que não é voltada para a democracia, os estudantes estabeleceram uma democracia para a educação que eles próprios criaram na escola ocupada – uma democracia no nível das relações. Apesar de um sistema escolar ainda tradicional em sua maior parte, que induz seus alunos a um sono profundo em relação a sua própria capacidade de pensar e agir – os colocando arbitrariamente em posição de *menoridade*, no sentido foucaultiano, os estudantes secundaristas despertaram desse sono, e agiram. E lograram concretizar, ao menos por um breve período, uma escola que correspondia aos seus interesses e desejos.

E, ao contrário do que poderiam esperar os mais incrédulos, os adolescentes, ao se encontrarem sozinhos (sem adultos) dentro da escola, se auto-regularam pela *cooperação*, *coordenação de perspectivas* e por objetivos em *comum*, que eram, naquele momento, a manutenção da ocupação e a revogação da reorganização. “Democracia na veia!”, afirmou Helena. Uma experiência concreta, delimitada no tempo e no espaço, de *maioridade*, enquanto *atitude crítica*. O exercício da coragem de pensar, decidir e de agir sobre si próprios sem delegar isso aos pais ou aos professores – “a lei e a voz de Deus”. Uma *comunidade local de investigação*, a *democracia como modo de vida, mutuamente comunicada e consentida*.

No entanto, não era em educação e democracia que se pensava em 2015, ano das primeiras ocupações, quando se falava em adolescência. Era em prisão.

7.1 A educação ocupada: a discussão era a prisão, mas eles decidiram debater a escola

Conforme vimos no depoimento de Miriam, a mãe entrevistada, no ano de 2015, ano do despertar das ocupações secundaristas, havia uma discussão de fundo em andamento (para além do cenário descrito no comentário de abertura desta tese): a redução da maioria penal. Reaquecendo uma Proposta de Emenda Constitucional de 1993, uma nova proposta começou a ganhar força na Câmara dos Deputados e no Senado⁹³, caminhando de mãos dadas com uma onda legalista, autoritária e punitivista que tomava corpo e vida no meio político brasileiro, a reboque do movimento pelo *impeachment*. A referida proposta sugeria que jovens

⁹³ Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 115, de 2015, no Senado. Link para o projeto no site do Senado: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/122817>.

com 16 anos ou mais poderiam ser penalizados criminalmente, em caso de crimes hediondos (como latrocínio e estupro), homicídio doloso (intencional), lesão corporal grave, seguida ou não de morte, e roubo qualificado (o texto original sugeria a redução para qualquer crime).

No interior dessa onda, a visão de “adolescente” transitava por definições tais como a de “delinquente” e “inconsequente” até “criminoso com salvo-conduto para matar”, em especial o jovem provindo das classes menos privilegiadas. Com este cenário de fundo, a atitude de ocupar escolas, por parte de alguns adolescentes de escolas públicas, pegou a população de surpresa. Afinal, a figura do adolescente “delinquente”, “baderneiro”, “inconsequente” e “criminoso”, não combinava com a figura de um sujeito consciente de seu direito pela educação, e disposto a lutar por ele. A desconfiança foi, então, a primeira reação da população. Parafraseando novamente uma das participantes da nossa pesquisa, a reação geral foi esta: “como assim, adolescentes ocupando as suas escolas e estabelecendo suas próprias regras?”, “Como assim, não tem nenhum adulto?”, e, ainda, “mas isso não é perigoso?”.

A população parecia incrédula diante da possibilidade de ver jovens se organizando de forma autônoma, sem a supervisão ou interferência de adultos. A desconfiança perpassava por diversos âmbitos: uma suposta incapacidade de organização (acreditavam que o único objetivo era uma oportunidade de “baderna”), uma suposta ação influenciada e induzida por partidos políticos ou entidades sindicais/estudantis, para desestabilizar o governo), uma ação que visava somente a manutenção de uma situação “confortável”, a qual os estudantes decidiram se recusar a modificar (por mero capricho), dentre outros.

Essa atitude de desconfiança pôde ser vista inclusive por parte de pais dos secundaristas, que bradavam nas portas das escolas: “isso está errado!”, “eu quero que o meu filho volte a estudar!”. Alguns, quando entravam nas ocupações, e viam com os próprios olhos a organização dos estudantes, o que eles estavam de fato fazendo lá dentro, a transformação de cada um pelo processo, o cuidado com o espaço, e conseguiam, então, aceitar que os filhos participassem e até ofereciam apoio e ajuda. Vemos, por exemplo, o caso do Comitê de Mães e Pais em Luta, que se formou para dar apoio ao movimento. Outros permaneciam em suas posições mais individualistas, alegando que a ocupação atrapalhava planos pessoais. Outros, ainda, mais próximos ou integrantes de movimentos políticos contrários às ocupações, tentavam estratégias de desmobilização ou criminalização do movimento secundarista.

De posse, então, desse ambiente agora construído e organizado por eles mesmos – os estudantes pelos estudantes – sem que estivessem presentes adultos (nem mesmo pais), esses

adolescentes decidiram colocar a educação em pauta. Expuseram as falhas no discurso administrativo e burocrático do governo Estadual, com a proposta de reorganização escolar, expuseram atitudes da administração das escolas, que escondiam, por exemplo, materiais didáticos e para fins artísticos ou esportivos e, com isso, expuseram as entranhas de um sistema educacional falido, projetado e executado de forma a não funcionar. Qual escola eles colocaram no lugar dessa, então?

7.2 “A Escola é Nossa” – Autonomia e liberdade

Um dos grandes símbolos das ocupações, presente nos discursos e estampada em muitas faixas, placas e materiais produzidos nas escolas ocupadas era essa: “A escola é nossa”. Ao mesmo tempo uma constatação, uma reivindicação e um desejo, a frase mostrava que os estudantes se deram conta de um pertencimento recíproco: eles eram daquela escola, e aquela escola era deles; em relação à proposta de reorganização, uma atitude de recusa e de protesto, mostrando que não abririam mão dessa escola (desde sempre deles, mas agora ainda mais); e, ao se apropriar daquele espaço, tomar como seu, reconheceram que ele estava longe do seu ideal, e começaram a transformá-lo em algo mais próximo de seus desejos.

Um papel importante foi desempenhado pela Cartilha “Como ocupar um colégio”, do Coletivo “O Mal-Educado”⁹⁴, com a qual os secundaristas tiveram contato ainda no início do anúncio da Reorganização. A cartilha falava sobre a ocupação como uma ferramenta dentro de uma estratégia maior, que incluía travamento de ruas, marchas, jornadas culturais, debates abertos, dentre outros. A ocupação era tratada, na cartilha, como um meio para reivindicar o diálogo, na busca de uma educação pública, gratuita e de qualidade. O documento também resgatava a história das ocupações secundaristas do Chile, “A Revolução dos Pinguins” (referência ao uniforme utilizado pelos estudantes).

Já os trechos da cartilha que descreviam com mais detalhes a forma de organização interna de uma ocupação foram traduzidos de uma cartilha do movimento estudantil da Argentina. Nela, são mencionadas as *assembleias*, como forma de debater e decidir os rumos das ocupações, permitindo a organização e coordenação de atos e manifestações simultâneos e unificados. Também está presente na cartilha uma descrição de como organizar as atividades na ocupação, recomendando que sejam feitas durante o dia, e que sejam abertas para pais, professores e demais pessoas que apoiem a ocupação. Por último, são descritas as comissões,

⁹⁴ Anexo A, p. 173 e 174.

pelas quais os secundaristas seriam distribuídos, para uma melhor organização da ocupação. São elas: comida; segurança; imprensa; informação; limpeza; e relações externas. O texto adverte que não há uma só forma correta ou perfeita de ocupar, mas que eram apresentados ali “princípios básicos” que ajudariam a manter o foco no que era importante e, também, “respeitar a democracia e garantir o cumprimento das tarefas”. A composição das comissões deveria ser determinada nas assembleias gerais.

Podemos ver, no depoimento de Joana e Helena, especialmente, essa dinâmica das comissões. De acordo com elas, os estudantes tinham liberdade para escolher estar em uma comissão, ou trocar, se mudassem de ideia. Mesmo com essas comissões, isso não implicava em uma hierarquização. Joana, Helena, César e, também, Miriam, trazem esse aspecto, quando contrapõem a organização em comissões e as assembleias a uma hierarquização e burocratização de entidades estudantis ou de classe e partidos políticos. Na ocupação, tudo era discutido, decidido, criado de forma coletiva e, nas palavras deles mesmos, horizontal. Sem as amarras da estrutura escolar tradicional, agora auto-organizados e autogovernados, estavam livres para criar a escola que queriam.

7.2.1 Centralidade da assembleia – centralidade da comunicação: liberdade com cooperação, responsabilidade e sentido de comunidade.

Na cartilha d’O Mal-Educado, é possível encontrar uma descrição de como devem ser as assembleias e a organização das atividades. Diz a cartilha: “A assembleia é o órgão mais importante durante uma ocupação. As decisões mais importantes devem passar por ela e ser discutidas nela.”. Isso mostra a função central da assembleia na ocupação, de ser um fórum que garante a socialização das informações sobre os eventos que estão ocorrendo, ao mesmo tempo em que abre a possibilidade para todos os presentes participarem com suas opiniões, demandas e sugestões. A cartilha aponta, também, a necessidade de que todos participem, e não apenas os mais velhos ou experientes. Sugere que os temas sejam divulgados, na medida do possível com antecedência, para que todos possam se informar e formar a sua posição. Esse processo se aproxima muito do entendimento de Dewey sobre como deve ser a comunicação dentro de uma comunidade local de investigação tal qual ele propõe: priorizar a socialização da informação *para todos*, para que *todos* possam então, tomar uma decisão tendo a mesma base.

No depoimento de Joana, por exemplo, vemos o relato de que eram feitas inúmeras assembleias, especialmente no começo das ocupações. Isso ocorria porque a maior parte

estava participando de uma ocupação pela primeira vez, e não havia nenhuma forma de prever os acontecimentos, dado que, para o governo, aquele tipo de situação também era novo. As movimentações da polícia militar, as decisões da justiça em relação à reintegração de posse, os anúncios do governo estadual, as notícias da mídia, enquanto motivos externos, eram todos motivos de assembleia.

Mas também acontecimentos internos, como uma atitude de algum dos estudantes que foi sentida por alguém como ofensiva, alguma atividade feita de forma diferente do combinado, a organização das comissões e decisões sobre as atividades internas e abertas ao público, quando isso se tornou possível, etc. Podemos ver isso especificamente, quando Helena relata que a atitude de um secundarista causou mal-estar em uma das meninas, e o mesmo foi interpelado na assembleia, por todos. Foi confrontado em sua atitude, e chamado à atenção para que se retratasse e retomasse o combinado relacionado ao comportamento dentro da ocupação. Ou seja, foi chamado para restabelecer o elo social. Este procedimento pode ser encarado como uma tentativa de exercer, dentro do conceito de justiça distributiva de acordo com Piaget, uma sanção por reciprocidade, através da repreensão pelo grupo do qual o sujeito faz parte.

Outro ponto que mostra a comunicação na ocupação como elemento central é o jogral. Como já indicado, o jogral materializa essa democratização da informação, ao ponto de todos se tornarem emissores e receptores da mensagem ao mesmo tempo. Além disso, essa estratégia, herança de grandes manifestações, como as de junho de 2013, é responsável por causar uma confusão nas pessoas que tentavam abordar as ocupações como um movimento tradicional: não existiam “líderes”, “cabeças”, no sentido de uma única pessoa que pudesse ser a “referência”. Não existia hierarquia – era horizontal. Não apenas as decisões eram tomadas nas assembleias, de forma coletiva, a respeito de qualquer tema, como a comunicação da decisão era feita, em geral, também através do jogral. Mais uma vez, uma *comunicação compartilhada* – do início ao fim, como sugeria Dewey.

Podemos avaliar que a auto-organização dos estudantes se mostrou um exemplo vivo daquilo que Piaget tentou descrever em “O juízo moral na criança” e nos demais textos resultantes de sua pesquisa sobre o assunto. O adolescente é capaz de autogoverno – aliás, a tendência natural do desenvolvimento seria exatamente essa. E o fato de os secundaristas terem se organizado mantendo os adultos afastados da ocupação é uma demonstração de que a presença do adulto não é imprescindível para que haja respeito à regra por parte do adolescente. As regras eram estabelecidas pelo grupo, e, caso não fossem seguidas, o fato era

também avaliado pelo grupo e a sanção, com objetivo de restabelecer o laço social, também era decidida pelo coletivo.

Liberdade, regulada pelo respeito mútuo, pela cooperação e coordenação de perspectivas, tal como sugeriu Piaget. Podendo ser encarado, também, como um exercício de liberdade juntamente com responsabilidade, investigação e comunicação compartilhada e o sentido de comunidade, tal como sugeriu Dewey.

7.3 “Por uma educação que ensine a pensar, e não a obedecer” – A possibilidade do governo de si

A partir do momento em que as ocupações se estabeleceram, ou seja, quando a polícia militar recuou e permitiu que os estudantes permanecessem dentro das escolas, os estudantes começaram a pensar em aulas públicas e atividades culturais. As aulas públicas eram tanto sobre assuntos que os estudantes tinham interesse, mas que não era possível tratar na aula “normal” – como feminismo, racismo, ou o próprio projeto de reorganização, quanto assuntos que faziam parte do currículo, como química, física. Helena aponta para o fato de que muitos estudantes estavam no terceiro ano, e iriam prestar vestibular, e que, considerando que este ainda era o modelo que precisavam seguir – apesar de o estarem questionando – precisavam ter acesso a esta matéria.

A grande diferença das aulas da escola ocupada para a escola tradicional era, para além da possibilidade de escolha, o formato. As aulas eram em espaço aberto, em forma de roda, e abertas ao público. Joana menciona que, neste formato de escola “as pessoas tinham interesse em participar”. “Participar” da aula significa fazer parte, contribuir com o processo de aprendizagem – diferente do ensino regular, para ela um “sistema velho de aprendizado que ninguém aprende de verdade” e onde se “passa informação” em vez de “ensinar a querer conhecer”.

Essa crítica está presente também nas falas de Rachel, Pablo e Caio, quando mencionam esse mesmo contraste. Rachel e Pablo afirmam que a ocupação abriu espaço de liberdade para “questionar exatamente tudo”. A sala de aula enfileirada, a escolha do currículo, etc. E apontam para o fato de que a estrutura autoritária afeta também os professores, que também não teriam autonomia para pensar em aulas que se adequassem mais aos interesses e singularidades dos alunos. Mas afirmam que a maioria dos professores ainda tem uma postura de ser “a voz de Deus”, e não aceitam ser questionados.

Helena, ao ser perguntada sobre como seria uma escola projetada por ela, vai dizer que seria uma escola construída coletivamente, por todos que dela fossem fazer parte. E o principal ponto que ela mudaria seriam as “relações de hierarquia”. E essa escola educaria as pessoas “para pensarem livremente, não o que outras pessoas pensaram pra elas saberem”.

Caio vai se referir ao fato de que as escolas normalmente não se abrem para a comunidade, para a vizinhança. Também se refere à abertura da possibilidade de trazer teatro, música, e outras manifestações artísticas para dentro do espaço escolar. E ressalta o quanto essa abertura fez da escola ocupada um lugar mais interessante, e que ofereceu a ele “outra noção do que é educação”. É em sua fala que encontramos também, que “o que transmite conhecimento é você dispor de autonomia, (...) é você possibilitar voos às pessoas”. Ele contrapõe esse objetivo ao objetivo que corresponde ao da escola tradicional, que “enjaula as pessoas”. Sua fala, em especial, se aproxima muito de outra frase emblemática no período das ocupações: “por uma educação que ensine a pensar, e não a obedecer”.

Perguntado sobre alguma possível referência de modelo educacional que os estudantes teriam, Caio vai dizer que existiam vários modelos que circulavam entre as falas dos secundaristas – o modelo freiriano, a Escola da Ponte, as escolas construtivistas, as escolas democráticas, a escola zapatista, a escola dos movimentos sociais (como a do MST, por exemplo), ou, ainda, as escolas libertárias⁹⁵, que representariam a intenção maior do movimento, que seria “libertar os alunos”. E, dentro de uma educação libertária, utilizar-se-ia então a democracia, a gestão participativa, para, a partir disso, construir algo novo. Mesmo que sejam modelos avaliados como bons, ainda assim, seria necessário buscar transpor tais modelos, e buscar sua superação.

Neste sentido, não há um modelo em que possamos encaixar a escola da ocupação. O caráter democrático ou libertário é apenas uma forma, um caminho, através do qual cada escola ocupada pôde se ver e se reinventar. Ao menos naquele período em que existiram. Não foram Escolas da Ponte, nem construtivistas, nem freirianas, nem zapatistas, e nem mesmo anarquistas, mas sim – *livres e críticas*. O que podemos ver, em todos esses relatos, é a *atitude crítica*, o exercício da *coragem de tomar para si o governo da própria vida*, e não delegar a outra pessoa o ato de pensar, decidir e *agir sobre si*, tal como sugeriu Foucault.

No momento em que despertaram para a possibilidade de expressarem seus desejos, suas personalidades e identidades, dentro daquele espaço agora construído de forma coletiva e compartilhada, puderam, também, reinventar-se. A transformação pode ser percebida nos

⁹⁵ A educação libertária seria orientada para a transformação da sociedade e estaria em contraposição a outros dois tipos de educação – a educação pela redenção e a educação pela reprodução.

relatos dos estudantes, mas também e principalmente, na representação feita das ocupações na performance dos secundaristas. A metamorfose vivida pelos estudantes, a partir da vivência da escola ocupada é evidente. Antes enfileirados, gradeados, espremidos em meio às regras escolares alheias as suas vidas, e então livres para ser quem são – ou recusarem ser quem são, tiveram a breve possibilidade de inventar quem queriam ser e criar a escola que queriam ter.

8 Considerações finais

As ocupações secundaristas, neste primeiro despertar (2015-2016), geraram efeitos nos mais diversos níveis e âmbitos. Para além do objetivo inicial – a revogação da reorganização, a forma de manifestação serviu de inspiração para estudantes de todo o país, de escolas e universidades, para reivindicarem tanto questões locais (como em Goiás ou no Paraná, este último com características próprias que também mereceriam destaque), como para questões nacionais (como a PEC 241/2016, do teto dos gastos públicos, e a Reforma do Ensino Médio, por exemplo). Existem inúmeros outros aspectos a respeito do movimento que poderiam ser abordados e que não foram tratados nesta tese. A recusa específica dos secundaristas de participar do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo); a descoberta de materiais didáticos, artísticos e esportivos escondidos em algumas escolas; as tentativas de pais, professores e diretores (juntamente com movimentos contrários às ocupações) de forjar situações de depredação das escolas, como forma de deslegitimação do movimento secundarista; o protagonismo das meninas secundaristas, que estiveram à frente de grande parte dos momentos mais importantes e marcantes das ocupações; dentre outros.

Entretanto, uma pesquisa tem um recorte, e o recorte aqui foi o da democracia no nível das relações presentes nas ocupações secundaristas. Mais ainda, a escolha de entrevistarmos estudantes das duas primeiras escolas ocupadas se deu para que pudéssemos investigar exatamente o momento de transição, entre a vivência da escola tradicional e a descoberta da possibilidade da escola da ocupação. O objetivo aqui era o de investigar a possibilidade de autonomia dentro das escolas, através da experiência das ocupações.

Descobrimos que, ao mesmo tempo em que o sistema educacional autoritário e as atitudes autoritárias do governo foram sendo trazidas à tona, os próprios estudantes foram tomando consciência das práticas de sujeição às quais eram submetidos, e de como elas afetavam sua vida, seu desenvolvimento, sua identidade e, também, sua própria relação com a instituição “escola”. Decidindo, então, “não serem governados dessa forma”, este sistema foi sendo diariamente exposto em suas entranhas, a cada dia e a cada novo embate entre os secundaristas e aqueles que queriam ver a proposta ser levada a cabo. A resposta dos secundaristas, enquanto recusa e resistência, foi iniciada na decisão de ocupar, mas foi construída principalmente no cotidiano das ocupações, na descoberta de si próprios e de seus pares, na vivência da liberdade, juntamente com a responsabilidade, e na busca por autonomia, juntamente com o respeito ao outro em sua existência.

Dessa forma, partindo da análise das práticas das ocupações observadas nos relatos, e através das teorias trazidas aqui para a reflexão, entendemos que o movimento secundarista propõe uma escola caracterizada como um espaço do livre pensar, sentir, aprender, experimentar, viver e ser. Uma escola onde nenhuma pergunta é proibida e onde cabem todos os corpos, todas as teorias, todas as práticas... Onde nenhuma identidade ou personalidade é pré-julgada pelo simples fato de “ser”. Onde não há coação ou constrangimento, mas desenvolvimento individual e coletivo, cognitivo, afetivo, ético-moral, crítico-reflexivo e político. Onde há construção coletiva de conhecimento na direção da transformação da sociedade. Onde o “velho” tenha lugar, mas como base para a invenção do “novo” – uma escola voltada para a invenção do futuro, e não para a repetição do passado.

Neste sentido, assim como Piaget entende que uma lição de moral não desenvolve moralmente uma criança (não “com toda a sua personalidade”), mas sim, a vivência de situações que exijam dela uma reflexão, decisão e ação morais, entendemos, junto com Dewey, que uma educação para a democracia que não seja a experiência prática da própria democracia, ou seja, a democracia como modo de vida, no nível das relações, dificilmente teremos como resultado sujeitos aptos a exercê-la na vida adulta. Juntamente com Foucault, entendemos que se faz necessária a recusa de todo mecanismo de assujeitamento, buscando formas de modificar a relação de forças presente em toda interação humana e em todas as suas instituições, em especial, a escola. Não há relação que não seja relação de poder, mas não há relação de poder sem que haja espaço para o exercício da liberdade de recusa e de resistência, e devemos utilizar esse espaço e exercer a coragem de pensar e de agir sobre nossas próprias vidas – exercendo a *atitude crítica* e nos tornando, enfim, *maiores*. As ocupações secundaristas mostraram que a experiência nesses termos é possível, por mais utópica que possa parecer.

No entanto, desde que as ocupações ocorreram, vimos um movimento de inflexão, de fechamento e de retrocesso. No âmbito do Estado de São Paulo, a reorganização ocorreu de forma velada (por vezes, nem tanto) e o cotidiano escolar, no retorno do ano letivo, pareceu reagir aumentando seu caráter autoritário, vigilante e controlador. No âmbito nacional, vimos a onda autoritária e punitivista que tinha como uma das bandeiras a redução da maioria penal avançar tanto no poder Legislativo quanto no Executivo.

E esta onda se transformou em novos projetos, tais como o da Escola Sem Partido e a proposta de ensino domiciliar. Arriscaremos aqui, fazer uma avaliação rápida e superficial, pois não há possibilidade de tratar desses temas com a devida profundidade, no seguinte sentido: considerando, ancorados em nosso quadro teórico exposto até aqui, que a *atitude*

crítica é necessária para que nos tornemos *maiores*, ou seja, que tenhamos a coragem de pensar e agir por nós mesmos, e que relações de *respeito mútuo* e *cooperação* são necessárias para o adequado desenvolvimento cognitivo, ético e moral, não fariam sentido propostas que 1) excluam das discussões escolares determinados temas (dado que a atitude crítica deve considerar toda a informação disponível, ou seja, não devem haver temas proibidos ou inacessíveis, mas sim, tratados adequadamente, de acordo com o interesse e a necessidade correspondente ao nível de desenvolvimento da criança ou do adolescente); ou 2) privem a criança ou o adolescente do convívio social inerente ao ambiente escolar, limitando o processo de aprendizagem ao ambiente familiar – aquele que, por definição, guarda as tradições e os conhecimentos “não questionados”, especialmente naquele ambiente que é constituído por pais heterônomos, ou seja, que se baseiam apenas no respeito unilateral, e que não serão capazes, portanto, de formar sujeitos verdadeiramente autônomos (ou *maiores*).

Neste sentido, permanecemos alinhados às teorias que trouxemos para o debate nesta tese e, juntamente com representantes brasileiros como Paulo Freire, Anísio Teixeira e, também, Darcy Ribeiro, avaliamos que uma *pedagogia crítica* e uma *educação pública, gratuita, universal e de qualidade*, tal como defendida por estes autores e pelos secundaristas, são os caminhos que devem ser retomados e defendidos, para, inclusive, uma melhor qualidade da democracia. Afinal, como disse Darcy Ribeiro, “a crise na educação não é uma crise, é um projeto”⁹⁶. E o projeto educacional pelo qual devemos lutar é aquele que possibilite a democracia no nível das relações, a autonomia, a liberdade e o governo de si – a *atitude crítica*, enfim, tão temida e combatida atualmente.

⁹⁶ Darcy Ribeiro pronunciou esta frase em 1977, em um Congresso da SBPC, em uma palestra que ele chamou de “Sobre o óbvio”.

Referências^{97 98}

- Allport, G. W. (1948). Introdução. In Lewin, K. (1948/1973) *Problemas de Dinâmica de grupo*. (M. Leite, trad). São Paulo: Cultrix, p. 7-14.
- Amorim, L. R. (2019). *Ocupações estudantis: um estudo psicopolítico sobre movimentos paulistas de 2015 e 2016*. Tese (Doutorado.) Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Aragão, L. M. de C. (1997). *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Alves, Alexandre. (2007) A crítica de ponta-cabeça: sobre a significação de Kant no pensamento de Foucault. *Rev. Trans/Form/Ação*. São Paulo, 30(1), 25-40.
- Ardans-Bonifacino, H. O. (2013). *Workshop “Reflexividade, self e política ambiental: a intervenção como construção compartilhada do futuro socioambiental planetário.”* Grupo de Política Ambiental do Instituto de Estudos Avançados (Coord. Eda Tassara). São Paulo: Instituto de Estudos Avançados – Universidade de São Paulo. Recuperado em 10 de julho de 2017, em http://iptv.usp.br/portal/home.jsp?tipo=0& InstanceIdentifier=0& EntityIdentifier=usp_oYKtt44drJCQ_MzYT9K9pHCPClqE01uMGuPUXcYgqsE.&idRepositorio=0&modelo=0.
- Ardans-Bonifacino, H. O. (2009) *Clínica psicossocial da identidade: subsídios para uma teoria da intervenção psicossocial em problemáticas socioambientais com base na análise das relações do pensamento de J. Habermas com a teodicéia*. São Paulo, 2009. Tese (Livre-Docência). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ardans-Bonifacino, H. O. (2001) *Apontamentos sobre a metamorfose humana: um ensaio de psicologia social*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Augé, M. (1999) *O sentido dos outros: atualidade da antropologia*. (Francisco da Rocha Filho trad.) Petrópolis: Vozes.
- Barros, L. M. R., & Barros, M. E. B. (2014). O problema da análise em pesquisa cartográfica. Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (2014) *Pistas do método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014. P. 175-201.
- Barros, L. P., & Kastrup, V. (Orgs.) (2009/2014). *Cartografar é acompanhar Processos. Pistas do método da Cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014. P. 52-75.
- Bolzan, J. (2005). *Habermas: Razão e racionalização*. Ijuí: Unijuí.

⁹⁷ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

⁹⁸ As duas datas dentro dos parênteses indicam a data de publicação original e a data da edição consultada.

- Bovet, P. (1925/1974). *O sentimento religioso e a psicologia da criança*. (Tradução Maria Angelina Meneses Ródo). Coimbra: Editora Atlântida.
- Brandão, R. T. P. (2015) Estruturalismo e pós-estruturalismo: uma arqueologia dos conceitos e o lugar ocupado por Foucault. *Estação Científica* (UNIFAP), Macapá, 5(1): p. 33-46, jan-jun.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2012). *Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, sobre pesquisa envolvendo seres humanos*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP. Recuperado em 10 de fevereiro de 2016, de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html.
- Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF.
- Cabral, G. P. (2017). *Educação para a democracia no Brasil. Fundamentação filosófica a partir de John Dewey e Jürgen Habermas*. São Paulo: Alameda.
- Campos, A. J. M., Medeiros, J., & Ribeiro, M. M. (2016). *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta.
- Cássio, F. L., Crochik, L, Di Pierro, M. C., & Stoco, S. (2016) Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015–2016. *Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação*. 37(137), p. 1089-1119, out.-dez, 2016.
- Ciampa, A. C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense.
- Ciampa, A. da C. (1984). Identidade. Lane, S. T. (Org.) (1984) *Psicologia Social – O homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, pp. 58-75.
- Colapietro, V. (2012a). Practicing Freedom and Emancipating Practices: Foucault's Pragmatism and Dewey's Genealogies [Part I]. *Cognitio*, 13(1), 61-97.
- Colapietro, V. (2012b). Foucault's Pragmatism and Dewey's Genealogies: Mapping Our Historical Situations and Locating Philosophical Maps [Part II]. *Cognitio*, 13(2), 187-218.
- Cortella, M. S., & La Taille, Y. (2017). *Nos labirintos da moral*. Coleção Papirus debates. 11ª ed. ampl. Campinas: Papirus 7 Mares.
- Cousinet, R. (1973). *A Educação Nova*. (Tradução M. Emília Ferros Moura). Coleção Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Moraes Editores.
- Crochik, L., Stoco, S., Di Pierro, M. C., Corti, A. P., & Cássio, F. (2016). *Análise da resposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula – DGREM) à Ação Civil Pública (ACP) movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo e Defensoria Pública do Estado de São Paulo, processo n. 1049683-05.2015.8.26.0053*. (Nota Técnica). Junho de 2016. São

Paulo: Rede Escola Pública e Universidade. Professores e Pesquisadores em Política Educacional no Estado de São Paulo.

Dewey, J. (1960/1964). *Teoria da vida moral*. São Paulo: IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural S. A.

Dewey, J. (1939/2008). Democracia criativa: A tarefa diante de nós. Franco, A. & Pogrebinski, T. (Orgs.) (2008). *Democracia Cooperativa. Escritos Políticos Escolhidos de John Dewey (1927-1939)*. Porto Alegre: EDICPUCRS. P. 135-142.

Dewey, J. (1938/1971). *Experiência e educação*. (Tradução Anísio Teixeira). São Paulo: Cia Editora Nacional.

Dewey, J. (1935/2008). Liberalismo e ação social (excerto). Franco, A. & Pogrebinski, T. (Orgs.) (2008). *Democracia Cooperativa. Escritos Políticos Escolhidos de John Dewey (1927-1939)*. Porto Alegre: EDICPUCRS. P. 99-128.

Dewey, J. (1935/2008). *Liberalismo, Liberdade e Cultura*. São Paulo. Companhia Editora Nacional.

Dewey, J. (1927/2008). O Público e seus problemas (excerto). Franco, A. & Pogrebinski, T. (Orgs.) (2008). *Democracia Cooperativa. Escritos Políticos Escolhidos de John Dewey (1927-1939)*. Porto Alegre: EDICPUCRS. P. 51-82.

Dewey, J. (1925/1980). *Experiência e natureza*. (M. O. R. P. Leme, trad.). Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.

Dewey, J. (1919/2004). *Reconstruction in philosophy*. New York: Dover Publications.

Dewey, J. (1916/1979) *Democracia e educação. Introdução à filosofia da educação*. (Tradutores Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, trads.). (4a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Dewey, J. (1888) *The Ethics of Democracy*. University of Michigan, Philosophical Papers, Second Series, number 1. Andrews & Company Publishers. P. 28.

Dupuis-Déri, F. (2014). *Black Blocs*. (G. Miranda, trad.). São Paulo: Editora Veneta.

Durkheim, E. (1925/2012). *A Educação Moral*. (R. Weiss, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Durkheim, E. (1922/2017). *Educação e Sociologia*. (S. Matousek, trad.). Coleção Textos fundantes da Educação. Petrópolis: Vozes.

Erikson, E. (1968/1972). *Identidade, juventude e crise*. (A. Cabral trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editora.

Erikson, E. (1950/1971). *Infância e Sociedade*. (G. Amado trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editora.

- Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. (2015). *Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos*. Agosto de 2015. São Paulo, SP: Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA). Recuperado em 22 de junho de 2017, de <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/12/reorganizac3a7c3a3o-das-escolas-em-sp-doc-secretaria.pdf>.
- Farr, R. M. (1996). *As raízes da Psicologia Social Moderna (1872-1954)*. (P. Guareschi e P. V. Maya trads.) Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Feres Júnior, J., & Pogrebinski, T. (2010). *Teoria Política contemporânea: uma introdução*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Fernandes, M. C. (2017). *O Governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.
- Foucault, M. (1984/2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. Motta, M. B. (Org.) *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1984/2000). O que são as luzes? Motta, M. B. (Org.) *Ditos e escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. (E. Monteiro, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- Foucault, M. (1983-1984/2011). A coragem da verdade. O governo de si e dos outros II. [Curso no Collège de France (1983-1984)]. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (1982-1983/2010). *O governo de si e dos outros*. [Curso no Collège de France (1982-1983)] São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (1981-1982/2004). *A hermenêutica do sujeito*. [Curso no Collège de France (1981-1982)]. (M. A. da Fonseca e S. T. Muchail, trads.). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1979/1990). O que é a crítica? [Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung]. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 82(2), 35-63, abr./jun. 1990. Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Recuperado em 15 de maio de 2019, <http://portalgens.com.br/porta/images/stories/pdf/critica.pdf>.
- Foucault, M. (1977-1978/2008). Segurança, território e população. [Curso no Collège de France (1977-1978)]. (E. Brandão e C. Berliner, trads.). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1975-1976/1999). *Em defesa da sociedade*. [Curso no Collège de France (1975-1976)]. (M. E. Galvão, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1975/1987). *Vigiar e Punir*. (R. Ramallete, trad.). Petrópolis: Vozes.

- Franco, A. de, & Pogrebinski, T (2008). (Orgs.). *Democracia Cooperativa: Escritos políticos de John Dewey (1927-1939)*. Porto Alegre: EdiPUCRS.
- Freire, P. (1974/2016). *Pedagogia do oprimido*. 62a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. (Manuscrito original de 1968).
- Freire, P. (1967/1991). *Educação como prática de liberdade*. 20a Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra.
- Garcia, R. (2002). *O Conhecimento em Construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroto, E. D., Passos, F. G., Campos, L. de, & Oliveira, J. V. P. de. (2017). A geografia da reorganização escolar: uma análise espacial a partir da cidade de São Paulo. *ETD - Educação Temática Digital*. 19(Especial: (Des)ocupar é resistir?), 134-158, mar, 2017. Recuperado em 03 de março de 2019, em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647805/15187>.
- Giroto, E. D. (2016). A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de são paulo. *Educação e Sociedade. Revista de Ciências e Educação*. 37(137), p. 1121-1141, out.-dez, 2016. Recuperado em 03 de março de 2019, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000401121&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Goffman, E. (1963/1980). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (M. B. M. L. Nunes, trad.; G. Velho, rev. tec.). (3a ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Goulart, D. C., Pinto, J. M. R., & Camargo, R. B. de. (2017). Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. *ETD - Educação Temática Digital*. 19(Especial: (Des)ocupar é resistir?), 134-158, mar, 2017. Recuperado em 03 de março de 2019, em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647797/15186>.
- Gozzi, R. (2016) *Educação sob ataque. Resistência e luta dos educadores no Paraná*. São Paulo: Editora Serpente.
- Grupo Contrafilé, secundaristas e amigos. (2016). *A Batalha do Vivo*. Concepção e Produção de textos e ilustrações: Grupo Contrafilé. Design Gráfico: Sato do Brasil e Murilo Thaveira. Transcrição e revisão: Lia Zatz. São Paulo: Grupo Contrafilé.
- Habermas, J. (1990/1993). *Passado como futuro*. (F. Siebeneichler, trad). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1983/1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. (G. Almeida, trad.) Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Habermas, J. (1981a/2012). *Teoria do agir comunicativo. Racionalidade da ação e racionalização social*. Tomo 01. (P. A. Soethe, trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Habermas, J. (1981b/2012). *Teoria do agir comunicativo. Sobre a crítica da razão funcionalista*. Tomo 02. (F. B. Siebeneichler, trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Harvey, D. e cols. (2012) *Occupy. Movimentos de protesto que tomaram as ruas*. (J. A. Peschanski ...e cols. trad.). São Paulo: Boitempo: Carta Maior.
- Herrero, T. (2011) Ocupar, levantar acampamento e acampar de novo. *Revista Online Página 22*. 30 de novembro de 2011. Recuperado em 03 de março de 2019, de <http://pagina22.com.br/2011/11/30/ocupar-levantar-acampamento-e-acampar-de-novo/>.
- Instituto De Pesquisa Datafolha (2015). *Pesquisa de Opinião (PO813824) “Avaliação do governador Geraldo Alckmin”*. São Paulo, 25 e 26/11/2016. Recuperado em 20 de maio de 2016, de: <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2015/12/avaliacao-geraldo-alkmin.pdf>.
- Januário, A., Campos, A. M., Medeiros, J., & Ribeiro, M. M. (2016). As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática, e novas formas de luta social. *Revista Fevereiro: (9)*, 1-26. Recuperado em 22 de junho de 2017, de <http://www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf>.
- Jesus, F. F. (2019). *Heróis de brincadeira: o imaginário insurrecional dos jovens na experiência de Ocupações Secundaristas em 2015 e 2016*. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.
- Judensnaider, E., Lima, L., Ortellado, P., & Pomar, M. (2013) *Vinte centavos: a luta contra o aumento*. São Paulo: Editora Veneta.
- Kant, I. (2018) *Crítica da Razão Prática*. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. Trad. Antônio Carlos Braga. São Paulo, Lafonte. (1788)
- Kant, I. (1784/2005). Resposta à pergunta: “O que é o esclarecimento?”. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes.
- Kastrup, V. e Passos, E. (2014). Pista do comum. Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (2014) *Pistas do método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014. P. 15-41.
- Kraemer, C. (2011). Crítica, Liberdade, Arte E Transversalidade Em Michel Foucault. Resende, H. (Org.) (2011). *Michel Foucault: Transversais Entre Educação, Filosofia E História*. Estudos Foucaultianos. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- La Taille, Y. de (2006). *Moral e Ética. Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

- La Taille, Y. (1994). Prefácio à edição brasileira. Piaget, J. (1932/1994). *O Juízo moral na criança*. (E. Lenardon, trad.). São Paulo, SP: Summus. P. 7-20.
- Lévi-Strauss, C. (1958/1975). *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro.
- Lerner, S. L. T. M. (2016). Entre o moderno e o autoritário, o liberal e o conservador: o projeto de socialização político-ideológico contido na disciplina estudos de problemas brasileiros. *Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação*. 37(137), 1029-1042, out.-dez, 2016.
- Lewin, K. (1973). *Princípios de psicologia topológica*. (A. Cabral, trad.) São Paulo: Cultrix.
- Lewin, K. (1948/1973). *Problemas de Dinâmica de grupo*. (M. M. Leite, trad.) São Paulo: Cultrix.
- Loureiro, C. M. B.; e Assis, R. M. (2018). Jean Piaget e a educação internacional: práticas pedagógicas de construção de um método de compreensão e reciprocidade nas crianças. *Educação Unisinos*. 22(4), p. 259-267, outubro/dezembro de 2018. Recuperado em 22 de fevereiro de 2019, de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.224.03/60746606>.
- Mailhiot, G. B. (2013). *Dinâmica e gênese dos grupos. Atualidade das descobertas de Kurt Lewin*. Petrópolis, RJ: Vozes Editora.
- Martins, S. A. (2018). O fazer político dos jovens das classes populares: as ocupações estudantis paranaenses. *Revista Pedagógica*. 20(43), p. 143-167, jan/abr, 2018. Recuperado em 03 de março de 2019 de <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/download/4002/2465>.
- McLaren, P. (1999). *Utopias Provisórias*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Mead, G. H. (1934/2010). *Mente, Self e Sociedade*. Coleção Subjetividade Contemporânea. (Morris, C. W., Org.) (M. S. Mourão, trad.) São Paulo: Idéias & Letras.
- Mead, G. H. (1913). *The Social Self*. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10(14), p. 374-380.
- Medeiros, J., Melo, R., Januário, A. (2017) “Sociedade civil e esfera pública em três movimentos de ocupação de escolas: São Paulo, Goiás e Paraná (2015-16)”. 41º *Encontro da Anpocs*, Caxambu, 2017.
- Minucelli, C. P., Santos, J. A. A., & Dombrowski, O. (2016) #OcupaParaná – as ocupações das escolas públicas paranaense em outubro de 2016. *Temáticas: revista dos pós-graduandos em ciências sociais*. (47/48) Dossiê Entre greves, ocupações e golpes: o Brasil de 2016. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Recuperado em 03 de março de 2019 <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/issue/download/194/59>.

- Morato, H. T. P., Andrade, A. N., & Schmidt, M. L. S. (2007). Pesquisa Interventiva em Instituição: Etnografia, Cartografia e Genealogia. In Rodrigues, M. M. P., & Menandro, P. R. M. (Orgs.) (2007). *Lógicas Metodológicas. Trajetos de Pesquisa em Psicologia*. Vitória: UFES – Programa de Pós-Graduação em Psicologia / GM Gráfica Editora. pp. 193-206.
- Muchail, S. T. & Fonseca, M. A. (2012). Foucault e Dewey: Sugestões para um debate. *Cognitio*, 13(1), 109-114.
- Muraro, Darcísio Natal. (2013). Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação & Realidade*. 38(3), 813-829. Recuperado em 22 de abril de 2018, de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.224.03/60746606>.
- OAB São Paulo. (2016). *Nota pública: reintegração de posse das escolas*. OAB São Paulo, 13 maio 2016. Recuperado em 03 de março de 2019 de <http://www.oabsp.org.br/noticias/2016/05/nota-publica-reintegracao-de-posse-das-escolas.10859>.
- Oliveira, R. C. A. (2014) *Cibercultura, apropriação do espaço público e os usos da cultura digital: o caso do Ocupa Sampa, os Indignados de São Paulo*. GT04 – Ciberpolítica, ciberativismo e cibercultura. 38º Encontro Anual da Anpocs. Recuperado em 03 de março de 2019 de: <https://anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt04-1/9340-cibercultura-apropriacao-do-espaco-publico-e-os-usos-da-cultura-digital-o-caso-do-ocupa-sampa-os-indignados-de-sao-paulo/file>.
- Ortellado, P. (2016). A primeira flor de junho. (Prefácio). Campos, A. J. M., Medeiros, J., & Ribeiro, M. M. (2016). *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, pp. 12-16.
- Ortellado, P., e Solano, E. (2016). Nova direita nas ruas? Uma análise do descompasso entre manifestantes e os convocantes dos protestos antigoverno de 2015. *Perseu. História, memória e política. Revista do Centro Sérgio Buarque de Holanda da Fundação Perseu Abramo*. Dossiê As Direitas no Brasil. (11), p. 169-180.
- Parrat-Dayan, S. (2006). Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. *Mnemosine* 2(1), 12-17. Recuperado em 22 de abril de 2018, de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41397>.
- Parrat-Dayan, S., & Tryphon, A. (Orgs.) (1998). *Jean Piaget: Sobre a Pedagogia. Textos inéditos*. (C. Berliner, trad.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Passos, E.; Kastrup, V. & Tedesco, S. (Orgs.) (2014) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Vol. 2 Porto Alegre: Sulina.
- Passos, E.; Kastrup, V. & Escóssia, L. (Orgs.) (2009/2014) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-invenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.

- Parrat-Dayan, S.; Tryphon, A. (1998) *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos*. (C. Berliner, trad.). Psicologia e Educação. Coleção dirigida por Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. (T. T. da Silva, trad.). Coleção Estudos Culturais. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Piaget, J. (1970/1976). *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Problema central do desenvolvimento. (A. Cabral, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Piaget, J. (1968/1970). *O estruturalismo*. (M. R. de Amorim, trad.). São Paulo: Difel.
- Piaget, J. (1959/1970). *Gênese das estruturas lógicas elementares*. (A. Cabral, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Piaget, J. (1955/1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira.
- Piaget, J. (1950/1970). *A Epistemologia Genética*. (N. C. Caixeira, trad.). Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. (1948/2002). *Para onde vai a educação*. (I. Braga, trad.) Rio de Janeiro: José Olympio.
- Piaget, J. (1945/1998). A educação da liberdade. (Conferência pronunciada no 28o Congresso suíço dos instrutores, em 8 de julho de 1944, em Berna.) Parrat-Dayan, S. & Tryphon, A. (Orgs.) (1998). *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos*. (C. Berliner, trad.). Psicologia e Educação. Coleção dirigida por Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo. P. 25-58.
- Piaget, J. (1936/1987) *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Piaget, J. (1934/1998). É possível uma educação para a paz? Parrat-Dayan, S., & Tryphon, A. (Orgs.) (1998). *Jean Piaget: Sobre a Pedagogia. Textos inéditos*. (C. Berliner, trad.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1933/1998). A evolução social e a Pedagogia Nova. [In Sixième mondial de La Ligue internationale pour l'éducation nouvelle: relatório completo: Nice, França, de 29 de julho a 12 de agosto de 1932. Londres, New education fellowschip, 1933, p. 474-484]. In Parrat-Dayan, S. & Tryphon, A. (Orgs.) (1998) *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos*. (C. Berliner, trad.) ("Psicologia e Educação". Coleção dirigida por Lino de Macedo.) São Paulo: Casa do Psicólogo. P. 97-111
- Piaget, J. (1932/1994). O juízo moral na criança. (E. Lenardon, trad.) São Paulo: Summus.
- Piaget, J. (1930). Procedimentos de educação moral. Parrat-Dayan, S. & Tryphon, A. (Orgs.) (1998) *Jean Piaget. Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos*. (C. Berliner, trad.) ("Psicologia e Educação". Coleção dirigida por Lino de Macedo). São Paulo: Casa do Psicólogo. P. 25-58.
- Piaget, J. (1926/1975). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1975.

- Piaget, J. (1923/1973). *A linguagem e o pensamento da criança*. (M. Campos, trad.). 3a. ed. Rio de Janeiro, RJ: Fundo da Cultura.
- Pogrebinschi, T. (2005). *Pragmatismo: Teoria social e política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Prado Filho, K., & Teti, M. M. (2013). A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbarói*, (38), 45-59.
- Pronzato, C. (2007) *A rebelião dos Pinguins*. Documentário. Direção: Carlos Pronzato. Duração: 40min.
- Ramírez, L. G. (2016) Dinâmicas transnacionais em tempos de Internet: jovens, mobilização e apropriação do Facebook na Colômbia e no Brasil. *Revista Desidades*. Número 12. Ano 4. Set. 2016. Recuperado em 03 de março de 2019, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v12/n12a02.pdf>.
- Resende, H. (Org.) (2011). Michel Foucault: Transversais Entre Educação, Filosofia E História. Estudos Foucaultianos. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Rousseau, J.-J. (1762/2004) *Emílio ou Da Educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes (Paidéia).
- Santos, B. De S. (2004). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. De S. (1999). *Da ideia de universidade à universidade de ideias. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Scheibe, K. E. (1995). *Self Studies: the psychology of self and identity*. Westport, Conn: Praeger Publishers.
- Schmidt, M. L. S. (2006). Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Revista Psicologia USP*, 17(2), 11-41. Recuperado em 19 de abril de 2016 http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642006000200002&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Silva, J. P. S. & Mei, D. S. (2017). O que aprendemos das ocupações nas escolas em 2015 e 2016? (Comunicação). *Anais do IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRESSSE)*. Recuperado em 19 de fevereiro de 2019, de <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=2&titulo=&edicao=6&autor=&area=87>.
- Singer, H. (2010). *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. (Edição Revisada, atualizada e ampliada). (Coleção Educação e Psicologia em Debate). Campinas: Mercado de Letras.
- Solano, E.; Manso, B. P.; e Novaes, W. (2014) *Mascarados: A verdadeira história dos adeptos da tática Black Bloc*. São Paulo: Geração Editorial.

- Tavares, G. M., Silva, G. R., Capelini, T. C., & Aragão, E. M. A. (2017). Análise do clamor por punição e redução da idade penal. *Psicologia & Sociedade*, 29, p. 1-10. Recuperado em 15 de abril de 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e155689.pdf>.
- Tavares, G. M., Silva, G. R. da, & Capelini, T. C. (2014). *Occupy Everything!/: uma análise de manifestações sociais mundo afora ocorridas no ano de 2011 - seus panoramas políticos e modos de instrumentalização*. *Revista Psicologia Política*, 14(30), 243-261. Recuperado em 03 de março de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Tavolari, B., Lessa, M. R., Medeiros, J., Melo, R., & Januário, A. (2018). As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015–2016). *Novos estudos. CEBRAP*. São Paulo, 37(2), p. 291-310, mai.–ago, 2018. Recuperado em 03 de março de 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/nec/v37n2/1980-5403-nec-37-02-291.pdf>.
- Tedesco, S. H., Sade, C. e Caliman, L. V. (2014). Pista da entrevista. Passos, E.; Kastrup, V. & Tedesco, S. (Orgs.) (2014) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Vol. 2 Porto Alegre: Sulina.
- Teixeira, A. (1975). *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Terra, R. R. (1998) Foucault leitor de Kant: da antropologia à ontologia do presente. *Passagens, ensaios sobre a filosofia de Kant* (Tese de Livre-docência em filosofia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998, p.145-60.
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação). São Paulo: Cortez - Autores Associados.
- Veiga-Neto, A. (2017). *Foucault e Educação*. Coleção Pensadores & Educação. 3a Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
dirigido aos colaboradores maiores de 18 anos**



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
dirigido ao colaborador da pesquisa maior de 18 anos**

Colaborador, este é um convite para a participação na pesquisa que estamos realizando, intitulada “**Para onde vai a Democracia? E o que a educação tem a ver com isso? Um estudo sobre as relações entre educação, poder e resistência no movimento secundarista de ocupações das escolas estaduais de São Paulo**”, que tem por objetivo investigar possíveis relações entre democracia, educação, poder e resistência no âmbito do referido movimento.

Para tanto, serão realizadas visitas a escolas, entrevistas e conversas em grupo com estudantes que tenham participado e/ou participem das ocupações das escolas públicas do Estado de São Paulo, com o objetivo de compreender, através dos relatos dos estudantes, as relações entre os temas referidos anteriormente.

As entrevistas serão gravadas, mediante autorização dos entrevistados, e integralmente transcritas, ou seja, transformadas em texto. Uma cópia da transcrição do relato será oferecida ao entrevistado, para conferência e correção. A cópia revisada pelo entrevistado será a utilizada para os fins da pesquisa. Cabe ressaltar que tal registro será utilizado somente para fins desta pesquisa e que se garante o anonimato dos entrevistados, sendo preservada a sua identidade através da utilização de nomes fictícios (que podem ser escolhidos pelo próprio entrevistado). Isso significa que seu nome não será divulgado em nenhuma das etapas da pesquisa, nem nos relatórios ou publicações resultantes da investigação.

Você tem o direito de não aceitar participar desta pesquisa. Caso aceite participar, poderá interromper o processo em qualquer momento que considerar adequado. Além disso, está assegurado o direito de não relatar aspectos considerados inoportunos. Asseguramos que esse estudo apresenta riscos mínimos e não implicará em qualquer investimento financeiro. Despesas eventuais decorrentes da participação nesta pesquisa serão totalmente reembolsadas pela pesquisadora.

Qualquer dúvida ou esclarecimento relativo à pesquisa, você pode entrar em contato com as responsáveis por esta pesquisa, a Psicóloga e doutoranda Nicole Nöthen de Oliveira, através do e-mail nicolennothen@usp.br ou do telefone (11) 98450-0656, e a orientadora do estudo, Professora Maria Luisa Sandoval Schmidt, através do e-mail maluschmidt@terra.com.br ou dos telefones 3091-4356 ou 3091-4185, ou, ainda, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, localizado na Av. Prof. Mello Moraes, nº 1721 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária – São Paulo – SP.

Eu, _____, RG _____, aceito participar desta pesquisa e informo que estou ciente dos objetivos do estudo, assim como da confidencialidade acerca de minha identidade. Estou ciente que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a esta pesquisa. Entendo, também, que poderei deixar de participar a qualquer momento do trabalho sem que isso acarrete prejuízo de qualquer ordem e sem necessidade de explicação alguma. Em caso de eventuais desconfortos trazidos pela minha participação nessa pesquisa, se caracterizada a necessidade de atendimento psicológico, tenho clareza de que o pesquisador responsabilizar-se-á pelo meu encaminhamento a um serviço de atendimento psicológico gratuito. Fui informado, também, de que despesas eventuais decorrentes de minha participação nesta pesquisa serão reembolsadas pela pesquisadora. Autorizo também, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização do registro de meu depoimento, conforme condições expostas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que recebi via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Assinatura do colaborador _____

Assinatura da Psicóloga e doutoranda Nicole Nöthen de Oliveira _____

São Paulo, _____ de _____ de _____.

**APÊNDICE B – Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)
dirigido aos colaboradores menores de 18 anos**



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**



**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
dirigido ao colaborador da pesquisa menor de 18 anos**

Colaborador, este é um convite para a participação na pesquisa que estamos realizando, intitulada “**Para onde vai a Democracia? E o que a educação tem a ver com isso? Um estudo sobre as relações entre educação, poder e resistência no movimento secundarista de ocupações das escolas estaduais de São Paulo**”, que tem por objetivo investigar possíveis relações entre democracia, educação, poder e resistência no âmbito do referido movimento.

Para tanto, serão realizadas visitas a escolas, entrevistas e conversas em grupo com estudantes que tenham participado e/ou participem das ocupações das escolas públicas do Estado de São Paulo, com o objetivo de compreender, através dos relatos dos estudantes, as relações entre os temas referidos anteriormente.

As entrevistas serão gravadas, mediante autorização dos entrevistados, e integralmente transcritas, ou seja, transformadas em texto. Uma cópia da transcrição do relato será oferecida ao entrevistado, para conferência e correção. A cópia revisada pelo entrevistado será a utilizada para os fins da pesquisa. Cabe ressaltar que tal registro será utilizado somente para fins desta pesquisa e que se garante o anonimato dos entrevistados, sendo preservada a sua identidade através da utilização de nomes fictícios (que podem ser escolhidos pelo próprio entrevistado). Isso significa que seu nome não será divulgado em nenhuma das etapas da pesquisa, nem nos relatórios ou publicações resultantes da investigação.

Você tem o direito de não participar desta pesquisa. Caso aceite participar, poderá interromper o processo em qualquer momento que considerar adequado. Além disso, está assegurado o seu direito de não relatar aspectos considerados inoportunos. Asseguramos que esse estudo apresenta riscos mínimos e não implicará em qualquer investimento financeiro. Despesas eventuais decorrentes da participação nesta pesquisa serão reembolsadas pela pesquisadora.

Qualquer dúvida ou esclarecimento relativo à pesquisa, você pode entrar em contato com as responsáveis por esta pesquisa, a Psicóloga e doutoranda Nicole Nöthen de Oliveira, através do e-mail nicolennothen@usp.br ou do telefone (11) 98450-0656, e a orientadora do estudo, Professora Maria Luisa Sandoval Schmidt, através do e-mail maluschmidt@terra.com.br ou dos telefones 3091-4356 ou 3091-4185, ou, ainda, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, localizado na Av. Prof. Mello Moraes, nº 1721 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária – São Paulo – SP.

Eu, _____, RG _____, aceito participar desta pesquisa e informo que estou ciente dos objetivos do estudo, assim como da confidencialidade acerca da minha identidade. Estou ciente que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a esta pesquisa. Entendo, também, que posso deixar de participar a qualquer momento do trabalho sem que isso acarrete prejuízo de qualquer ordem e sem necessidade de explicação alguma. Em caso de eventuais desconfortos trazidos pela minha participação nessa pesquisa, se caracterizada a necessidade de atendimento psicológico, tenho clareza de que o pesquisador responsabilizar-se-á pelo meu encaminhamento a um serviço de atendimento psicológico gratuito. Fui informado, também, de que despesas eventuais decorrentes de minha participação nesta pesquisa serão reembolsadas pela pesquisadora. Autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização do registro de meu depoimento, conforme condições expostas neste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que recebi via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Assinatura do colaborador _____

Assinatura da Psicóloga e doutoranda Nicole Nöthen de Oliveira _____

São Paulo, _____ de _____ de _____.

**APÊNDICE C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
dirigido aos pais ou responsáveis de participantes menores de 18 anos**



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
dirigido aos pais ou responsáveis legais do colaborador menor de 18 anos**

Estamos convidando seu filho para participar da pesquisa intitulada “**Para onde vai a Democracia? E o que a educação tem a ver com isso? Um estudo sobre as relações entre educação, poder e resistência no movimento secundarista de ocupações das escolas estaduais de São Paulo**”, que tem por objetivo investigar possíveis relações entre democracia, educação, poder e resistência no âmbito do referido movimento.

Para tanto, serão realizadas visitas a escolas, entrevistas e conversas em grupo com estudantes que tenham participado e/ou participem das ocupações das escolas públicas do Estado de São Paulo, com o objetivo de compreender, através dos relatos dos estudantes, as relações entre os temas referidos anteriormente.

As entrevistas serão gravadas, mediante autorização dos entrevistados, e integralmente transcritas, ou seja, transformadas em texto. Uma cópia da transcrição do relato será oferecida ao entrevistado, para conferência e correção. A cópia revisada pelo entrevistado será a utilizada para os fins da pesquisa. Cabe ressaltar que tal registro será utilizado somente para fins desta pesquisa e que se garante o anonimato dos entrevistados, sendo preservada a sua identidade através da utilização de nomes fictícios (que podem ser escolhidos pelo próprio entrevistado). Isso significa que seu nome não será divulgado em nenhuma das etapas da pesquisa, nem nos relatórios ou publicações resultantes da investigação.

O seu filho / filha tem o direito de não aceitar participar desta pesquisa. Caso ele aceite participar, poderá interromper o processo em qualquer momento que considerar adequado. Além disso, está assegurado o direito de não relatar aspectos considerados inoportunos. Asseguramos que esse estudo apresenta riscos mínimos e não implicará em qualquer investimento financeiro. Despesas eventuais decorrentes da participação de seu filho nesta pesquisa serão reembolsadas pela pesquisadora.

Qualquer dúvida ou esclarecimento relativo à pesquisa, você pode entrar em contato com as responsáveis por esta pesquisa, a Psicóloga e doutoranda Nicole Nöthen de Oliveira, através do e-mail nicolenothern@usp.br ou do telefone (11) 98450-0656, e a orientadora do estudo, Professora Maria Luisa Sandoval Schmidt, através do e-mail maluschmidt@terra.com.br ou dos telefones 3091-4356 ou 3091-4185, ou, ainda, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, localizado na Av. Prof. Mello Moraes, nº 1721 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária – São Paulo – SP.

Eu, _____, RG _____, responsável por _____, dou autorização ao mesmo / mesma para que participe desta pesquisa e informo que estou ciente dos objetivos do estudo, assim como da confidencialidade acerca de sua identidade. Estou ciente que ele / ela receberá resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a esta pesquisa. Entendo, também, que ele / ela poderá deixar de participar a qualquer momento do trabalho sem que isso acarrete prejuízo de qualquer ordem e sem necessidade de explicação alguma. Em caso de eventuais desconfortos trazidos pela sua participação nessa pesquisa, se caracterizada a necessidade de atendimento psicológico, tenho clareza de que o pesquisador responsabilizar-se-á pelo seu encaminhamento a um serviço de atendimento psicológico gratuito. Fui informado, também, de que despesas eventuais decorrentes da participação de meu filho nesta pesquisa serão reembolsadas pela pesquisadora. Autorizo também, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização do registro de seu depoimento, conforme condições expostas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que recebi via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Assinatura do responsável _____

Assinatura da Psicóloga e doutoranda Nicole Nöthen de Oliveira _____

São Paulo, _____ de _____ de _____.

ANEXO

ANEXO A – Cartilha “Como ocupar um colégio” (reprodução)

contra a "reorganização" da rede estadual!



SE FECHAR, VAMOS OCUPAR!

“ 1. PLANO DE AÇÃO

O objetivo deste texto é explicar o plano de ação escolhido para a luta dos estudantes secundaristas da cidade. Nossa estratégia deve nos permitir vencer a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. As ocupações massivas de colégios são uma das ferramentas dentro desta estratégia. Para ganhar, todos devem saber porquê brigamos, quando devemos atacar, quando é preciso recuar e quando é preciso dispersar. Se nunca atacamos, não seremos ouvidos, mas se também não dispersarmos no momento certo, vamos nos isolar e desgastar, e não conseguiremos o que queremos.

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.

Se depois das primeiras ocupações e das tentativas de negociação o governo insistir em suas políticas contra a educação pública, teremos que medir nossas forças novamente. Se sentirmos que somos mais fortes, que conseguimos convencer mais estudantes de que eles devem estar dispostos a ocupar seus colégios, então estará dada a possibilidade para um novo levante dos estudantes com dezenas de ocupações em toda a cidade. No entanto, se vemos que não temos forças suficientes para ocupar as escolas, seria um erro ir para o tudo ou nada. 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.



COMO OCUPAR UM COLÉGIO?

Manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile



A luta dos estudantes não começou agora, e está longe de terminar. Em 2006 e 2011, o Chile viveu a “Revolta dos Pinguins”, um movimento imenso de estudantes secundaristas que exigia uma educação pública gratuita e de qualidade. Durante meses, as escolas do país inteiro foram ocupadas pelos alunos – que entravam, tomavam o prédio, montavam acampamentos, e ali ficavam dia e noite como forma de protesto, até as reivindicações serem atendidas.

As ocupações começaram nas escolas onde as turmas estavam mais engajadas na luta, mas o exemplo serviu de inspiração para estudantes de mais lugares, e rapidamente quase todos os colégios do Chile foram tomadas pelos alunos.

Essas ocupações serviam para por medo no governo e chamar atenção da mídia, mas também para aumentar a força e a organização do movimento secundarista. Nos pátios, os alunos faziam assembleias regulares para discutir os rumos da luta. Essas assembleias eram coordenadas em toda cidade, permitindo que fossem feitas manifestações simultâneas e também grandes atos unificados.

Já pensou se fizessemos igual em São Paulo? Para aprendermos com nossos companheiros de outros países, traduzimos alguns trechos do manual sobre “Como ocupar um colégio?”, escrito por estudantes da Argentina durante seu movimento.

FO MAL-EDUCADO

<http://gremiolivre.wordpress.com>

E NO BRASIL?

estudantes ocupam escola no Mato Grosso do Sul e impedem seu fechamento

Pode parecer distante, mas não é só em outros países que os estudantes tomam as escolas para fazer suas lutas. Aqui no Brasil isso já aconteceu algumas vezes, como no Mato Grosso do Sul em 2012.



Para impedir que o Governo do Estado entregasse a escola ao município, os estudantes da E.E. Prof. Luiz Carlos Sampaio se uniram e decidiram ocupar o colégio como forma de protesto. Entraram no prédio, montaram acampamento, e ali ficaram por dias, até que o governador recuasse. A ocupação logo chamou atenção da mídia, pôs medo no Estado e conquistou o apoio dos demais trabalhadores da cidade, que passaram a se solidarizar com os estudantes. A pressão deu certo: no final, a escola se manteve.

exemplo para nossa luta de São Paulo



A vitória desse colégio no Mato Grosso do Sul é um exemplo para todos os estudantes que estão hoje lutando em São Paulo. Porque prova que com organização coletiva e ousadia é possível impedir o fechamento de escolas, e barrar a “reorganização” que o Governo Alckmin quer impor. **Se eles fizeram lá, podemos fazer também aqui.**

ASSEMBLEIAS - A assembleia é o órgão mais importante durante uma ocupação. As decisões mais importantes devem passar por ela e ser discutidas nela. É importante que se incentive a participação de todos os estudantes e não só dos mais experientes. Isso pode ser alcançado decidindo com antecedência um conjunto de temas para serem discutidos, para que dessa forma os companheiros com menos experiência tenham mais tempo para elaborar suas posições.



Se esse conjunto de assuntos é extenso e os debates são chatos e longos, o melhor é colocar um limite de tempo (3 a 5 minutos) para cada intervenção/fala. Devem ter dois moderadores: um que controle o tempo da intervenção/fala e avise quando o tempo terminou ou se a discussão está

fugindo do tema e um outro que faça uma lista de quem deseja falar e anote as decisões tiradas na assembleia. Outra pessoa deve fazer a ata, um registro detalhado da assembleia. Como é algo que pode ser chato e entediante, esse posto pode ser rotativo.

Na primeira assembleia (quando se decide a ocupação) é conveniente que seja votada uma série de reivindicações e demandas. Com isso, se evitam confusões e se tornam claros os objetivos da ocupação.

ATIVIDADES - É recomendável que durante o dia sejam realizadas atividades na ocupação com a participação de alunos, professores, pais e todos os que apoiem a ocupação. Essas atividades podem ser decididas tanto por companheiros com experiência quanto por professores ou por pessoas que não sejam da escola (familiares, conhecidos, etc.). Algo a ser levado em conta é que tendo mais gente na ocupação durante o dia se reduz muito a possibilidade de algum tipo de agressão à ocupação por parte das autoridades.

Essas atividades podem tanto ser recreativas quanto de formação: podem ser conversas sobre algum tema de interesse ou também pintar cartazes, murais, paredes, grafittis, oficinas de desenhos, o que se desejar. Finalmente, mas não menos importante, é durante esse período de atividades que os companheiros mais atarefados e presentes na ocupação possam relaxar e descansar, diminuindo o estresse e cansaço deles.

”

(Documento publicado pela Frente de Estudantes Libertários - Argentina em 2012. Traduzido e adaptado pelo coletivo *O Mal Educado*.)



- Geralmente as autoridades são avisadas da possível ocupação da escola e podem chegar a “entrincheirar-se” (ficar esperando os alunos lá) na diretoria, secretaria, etc. Isso deve ser evitado a todo custo, tendo em conta que nesses espaços é que estão os documentos dos estudantes nos quais as autoridades podem efetuar as sanções/advertências/suspensões/expulsões e fazê-las constar em ata;

- Evitar o uso de álcool, drogas, armas ou qualquer outro elemento proibido pela assembleia. Isso pode ser garantido evitando a entrada desses materiais, proibindo seu uso dentro da ocupação ou até descartando esses materiais; Essa comissão não tem outra tarefa além de cumprir o que foi deliberado pela assembleia em relação ao tema da segurança. Em relação a casos de violência (tanto internos quanto externos) não se deve tomar uma posição de entrar na briga. Ao contrário, utilizando métodos fraternais, deve-se tentar acalmar os ânimos o máximo possível.

IMPRENSA - É encarregada de divulgar a ocupação para os meios de comunicação, outras escolas/universidades e para quem se considerar necessário. No caso dos meios de comunicação, deve-se chamar os meios selecionados, informando-os da ocupação e pedindo um número de celular para mandar uma nota (por mais bobo que isso pareça, ajuda bastante na difusão das razões da ocupação e da luta em si).

Assim que for feita a ocupação, essa comissão deve também redigir um comunicado no qual se explique suas razões e os motivos que os levaram a este ponto. O comunicado deve ser difundido por todos os meios possíveis (email, Facebook, meios de comunicação, etc.). É primordial ressaltar que o comunicado deve se ater ao que foi decidido na assembleia, sem a interferência de interesses pessoais ou partidários.

Outra ferramenta de divulgação da ocupação são os cartazes, para colar na fachada da escola com as reivindicações da luta que está sendo feita ali.

2. ORGANIZAÇÃO DA OCUPAÇÃO

Com esse texto não queremos nada mais que tentar deixar mais fácil o caminho para os companheiros que estão começando suas lutas agora. Textos como esse são os que nos fizeram falta durante os momentos de luta para evitar que conflitos dentro dos grêmios nos distraíssem dos problemas que são realmente importantes em um período de ocupação.

Não existe fórmula secreta nem perfeita para ocupar um colégio. Simplesmente é necessário seguir alguns princípios básicos, ter clareza sobre como se organizar e ajeitar o que foi planejado à conjuntura geral, à correlação de forças, etc.

Uma vez decidida e votada a ocupação do colégio pela totalidade dos estudantes, é primordial e “obrigatório” que se discuta como se organizará todo o processo de ocupação, para garantir que todas as tarefas sejam cumpridas no prazo e da forma proposta, sempre respeitando a democracia direta.

Para que se respeite a democracia e se garanta o cumprimento das tarefas, é preciso dividi-las de alguma maneira. O mais prático e recomendável é que a assembleia geral nomeie comissões para cada tema específico, que fiquem responsáveis de supervisionar e cumprir as tarefas designadas para elas.

As seguintes comissões são básicas e não devem faltar em nenhum processo de ocupação:

COMIDA - É a comissão encarregada de garantir comida para quem dormirá no colégio. Ou seja, ela deve se assegurar para que haja pelo menos jantar e café da manhã. Pode cuidar do almoço, mas como esse é um horário em que há mais pessoas entrando e saindo do colégio, é mais fácil conseguir alimentos do que nos horários em que o colégio fica fechado.

SEGURANÇA - É uma das comissões mais importantes. É a encarregada de cuidar do patrimônio da escola e dos ocupantes. Também é a encarregada de evitar qualquer tipo de briga ou descontrole entre os estudantes. Ela deve fazer as seguintes tarefas:

- Fechar os principais acessos à escola e garantir que sempre tenha alguém os vigiando;

- Impedir que qualquer pessoa não autorizada pela assembleia entre na ocupação (depende do que for decidido coletivamente: professores, autoridades, jornalistas, pais, alunos de outras escolas, alunos que possam representar uma ameaça, etc.) exceto durante a realização de atividades abertas. Durante todo o dia deve haver um grupo considerável de companheiros na entrada principal – no mínimo três – que anotem em uma lista quem entrou e saiu e o horário em que essas pessoas entraram e saíram. Com isso, há um controle que garante um número constante de pessoas na ocupação. Ao encerrar a ocupação, essa lista deve ser destruída, para que não caia em mãos de autoridades que possam chegar a utilizá-la contra os estudantes, fazendo “listas negras”, punindo, expulsando, etc;

INFORMAÇÃO - É a encarregada de difundir a informação dentro da ocupação. Ou seja, deve divulgar as resoluções tomadas pela assembleia para todos os estudantes, assim como informes dos meios de comunicação sobre o processo de ocupação. Dessa forma todos tem acesso à informação, igualando o nível de discussão de todos os companheiros e possibilitando um processo realmente democrático e igualitário. Deve também informar os horários e salas das atividades caso essas sejam atividades que todos possam participar.

LIMPEZA - É a encarregada de limpar o estabelecimento (varrer, lavar, etc.). Deve utilizar os utensílios que os funcionários emprestem ou, caso não possam emprestá-los, devem consegui-los em suas casas ou onde for possível. É importante não só limpar, mas também evitar que os companheiros sujem o espaço, para reduzir o esforço coletivo de limpar grandes estabelecimentos, além de que um espaço muito sujo prejudica a imagem do movimento. Como é uma tarefa que a maioria não quer fazer, o melhor é incentivar a rotatividade de integrantes nessa comissão.

RELAÇÕES EXTERNAS - É um tema importante, sobretudo para evitar que organizações, grupos ou partidos se apropriem da luta, passando por cima da decisão dos estudantes. É necessário proibir práticas que só tenham como objetivo “ganhar ibope” à custa do movimento ou o movimento pode perder sua legitimidade e se esvaziar ao tentarem impor uma bandeira externa.

Para falar com os meios de comunicação, a assembleia deve eleger um ou dois delegados revogáveis (de preferência com mais de 18 anos, para evitar inconvenientes com a lei) que possam comunicar apenas o decidido pela assembleia, sem emitir opiniões pessoais ou de seus grupos.

Para falar com as autoridades (da escola ou externas, como a polícia) devem ser eleitos também um ou dois delegados revogáveis. Esses, depois da discussão, devem transmitir tudo o que foi discutido para a assembleia. Se não o fizerem devem ser trocados. Todas as propostas que surgirem por parte das autoridades devem ser discutidas em assembleia antes de tomar qualquer decisão.

É desejável gravar as reuniões com as autoridades para evitar qualquer tipo de agressão ou ameaça. Devem ser escolhidos também um ou dois delegados para ir às assembleias das escolas vizinhas para dar informações sobre a ocupação, trazendo depois informes das outras escolas para a ocupação.

