UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FABIO FERREIRA DE JESUS

HERÓIS DE BRINCADEIRA:
O IMAGINÁRIO INSURRECIONAL DOS JOVENS NA EXPERIÊNCIA DE OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS EM 2015 E 2016

SÃO PAULO

2018

Fabio Ferreira de Jesus

Heróis de brincadeira:
o imaginário insurrecional dos jovens na experiência de Ocupações Secundaristas em 2015 e 2016

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação

Orientadora: Profª. Drª. Sandra Maria Sawaya

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

FFFJ58
M935h
h

Ferreira de Jesus, Fabio
Heróis de brincadeira: o imaginário insurrecional dos jovens na experiência de Ocupações Secundaristas em 2015 e 2016 / Fabio Ferreira de Jesus; orientadora Sandra Maria Sawaya. -- São Paulo, 2018.
357 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

1. ocupações secundaristas. 2. movimento social. 3. jovens. 4. reorganização escolar. I. Maria Sawaya, Sandra , orient. II. Título.

Nome: Jesus, Fabio Ferreira de

Título: Heróis de brincadeira: o imaginário insurrecional dos jovens na experiência de Ocupações Secundaristas em 2015 e 2016

Dissertação apresentada ao Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____

Banca examinadora:

Professor Dr._____

Instituição: _____

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Professor Dr._____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Professor Dr._____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Assinatura:_____

Àqueles e àquelas
que recusam um mundo
no qual corriqueiramente
troca-se a garantia de não morrer de fome
pelo risco de morrer de tédio...

em poucas palavras:
àquelas e àquelas
que lutam!

Agradecimentos

Gratidão é sentimento vasto. Protocolo é razão pura. Ambos são inerentes à nossa subjetividade enquanto construção social. O reconhecimento das partes que nos constituem enquanto sujeitos atravessa nossa formação. De tal reconhecimento devem surgir objetos estética e intelectualmente úteis – "*úteis como uma frigideira*". Se aceitarmos a proposição, reconhecer que um protocolo pode ser expressão das sentimentalidades não deve ser incoerente com um projeto de ciência justamente porque esta é uma expressão do ser, portanto, atravessada pelos elementos que o constituem.

Esse instante – de agradecer – é, também, um instante político. Por isso, é estético, filosófico, transcendental.

Agradecer é constatar; constatar o chão no qual pisamos, a base de nosso trabalho, quem nos sustenta enquanto nos construímos, quem segura nossas mãos enquanto aprendemos a caminhar; mas também, constatar a alegre inevitabilidade do outro, a beleza de compartilhar, a potência da troca fraterna e solidária, em suma, a poesia do con-viver.

Deste modo, gratidão é reconhecimento; portanto, a ideia de realizar os agradecimentos é a de dar materialidade textual ao reconhecimento de que um trabalho intelectual não é possível sem o outro; menos pelas necessidades do trabalho em si, ou pelos limites dos sujeitos, que efetivamente pela proposta epistemológica de um trabalho que é objeto da produção social, logo, de humanos realizado para outros humanos, justamente porque um trabalho deste é sempre, invariavelmente, um esforço conjunto.

Lembremos o antigo conto do rei que fez um experimento com sessenta crianças, dando ordens para que todas fossem alimentadas com o que houvesse de melhor em seu reino; metade dessas crianças seriam tocadas; as outras não deveriam experimentar o toque de quem fosse alimentá-las. As trinta crianças que foram *apenas* alimentadas... morreram! Morremos quando não tocamos e quando não somos tocados.

Tocar o outro é a metáfora necessária para não perdermos de vista os arranjos sociais que nos constituem, sem os quais esvaziaríamos qualquer relevância de algo produzido por indivíduos particulares; nesse sentido, o agradecer se coloca como uma necessidade pactuada num certo grupo social; ou seja, um pacto de reconhecimento dos laços que nos constituem; esse é o tom que nos interessa alimentar em nossas atividades, sejam elas quais forem. A palavra é pronunciada numa dada coletividade ou é um grito no vazio e no nada; se, por um lado, um grito no vazio e no nada, sobretudo em seus arranjos poéticos e filosóficos – ou psíquicos e analíticos, se quisermos – pode ser um brado relevante para o circuito afetivo dos indivíduos, por outro, dificilmente um estrondo assim vai além de um arejo para o espírito atribulado; por outro lado, ainda, a construção e as contribuições dessas palavras, quando são formuladas coletivamente, além de trazerem à tona a potência das ideias que elas produzem, nos remetem diretamente àquela problemática da modernidade que busca nos indivíduos suas proposições essenciais – em contraste com esta que estou expondo aqui, a qual seja, uma proposição a cerca da palavra socialmente compartilhada e, substancialmente, vivida e construída no âmbito coletivo, portanto no âmbito da troca, ou seja, em suas articulações possíveis num tecido social.

Por isso, é preciso fazer loas àqueles e àquelas que, de algum modo, me atravessaram, e que deixaram de si algo do que foi este trabalho.

Assim, gratidão é reverência. Um sentir-se fazendo reverência. Reverência ao que não somos nós, mas que, sem, simplesmente não seríamos. Não se trata, portanto, de algo que poderia ser outra coisa, mas de algo que não seria. O que não é mais que o óbvio. E por isso mesmo precisa ser notado e anotado. Costumamos esquecer com certa facilidade do que é óbvio.

A saudação carrega em si um rito; aquele de celebração honrosa das forças do universo que possibilitam nosso instante presente. No caso de um trabalho acadêmico a parcela que nos cabe destas forças do universo tem que ver essencialmente com pessoas. Elas é que precisamos celebrar.

Agradecimento é, neste sentido, uma implícita declaração de amor – *amor de humanidade*.

À Luciene Cortes, que, em sua poesia e em nossa amizade, me ensinou o agradecer como um sentimento de amor, que nos leva a celebrar, em canto e dança, a vida: "*Um dia de sol contemplando a imensidão do mar. A chuva caindo no rosto e escorrendo pelo corpo como frescor para o verão. Olhar alegre alguém que se ama dormindo ao nosso lado. Experimentar pela primeira vez uma sobremesa deliciosa. É a alma dizendo ser grata ao que se está vivendo.*"

Este trabalho não seria possível sem o imenso e generoso cuidado da professora Sandra Sawaya. À ela agradeço o profissionalismo adequado; a dedicação sempre atenta, rigorosa, e delicada; a sensibilidade e inteligência que tanto me ensinam; a seriedade e o compromisso de um trabalho com ideias, que sempre me inspiram. Mas, sobretudo, agradeço pelo profundo senso de humanidade com o qual ela trata as ciências e as possibilidades de seus usos pela comunidade científica, pelos próprios pesquisadores, e pela sociedade; agradeço pelo profundo senso humanista sobre a educação como propulsora da formação humana – senso este mobilizado na luta em defesa de um ideal de escola pública gerida democraticamente, e humanizadora; agradeço, portanto, ao que ela me apresenta reiteradamente em nosso convívio, e que, humildemente, espero fazer jus ao longo da exposição que segue.

Agradeço imensamente ao nosso grupinho de estudos: Tiago, Luiza, Karina, Edna, Hannah, e Marina, "*que comigo ajudam, dia a dia, a recusar o mundo no qual a garantia de não morrer de fome se troca pelo risco de morrer de tédio*"; agradeço pelo carinho, pela amizade, pela ousadia de pensamento tão inspiradora, pelas incansáveis revisões coletivas de textos, ideias, projetos, e também pelas críticas e apontamentos sempre estimulantes, perspicazes, e, por que não dizer, prazerosos. Faço menção especial à Hannah e à Marina pela revisão final do texto; um intenso e imenso trabalho, de uma utilidade inestimável para mim; também pela cumplicidade – aquariana – de pensar a escola como espaço de liberdade e resistência.

À Nicole Northen, pelas conversas e dicas que foram preciosas em certos dire-

cionamentos metodológicos da pesquisa.

Aos alunos da licenciatura e da pedagogia que tantas vezes me acompanharam na pesquisa de campo, e que tantas outras vezes eu os acompanhei na pesquisa deles.

Agradeço especialmente à Barbara Cortes, que, em nosso cotidiano, me ensina tão bem, e com beleza rara, a complexidade da dialética, a potência do diálogo, o prazer da análise, e a refinaria das ideias; com quem compartilho a vontade e a luta pela construção de outro mundo, de outra história para os humanos, ou apenas um fôlego para seguir a luta; para ela – a quem me doo sem reservas e sem medo – gratidão e amor.

Aos jovens que tão generosamente cederam as entrevistas, falas, depoimentos, poemas, e tantos outros presentes ao longo de minha estadia nas escolas, gratidão por me inundarem tanto assim.

À toda *staff* escolar que possibilitou nossa estadia nas escolas, agradeço a confiança e disponibilidade.

Agradeço imensamente o calor com o qual fui recebido pelos professores nas escolas que fizeram parte desta pesquisa, e que, em nosso convívio, me ensinam a escola pública; a eles agradeço a confiança e generosidade dispensada a mim, com suas histórias, seus contos, seus causos, suas avaliações, seus julgamentos; sem titubear e sem reservas derramaram em mim esses presentes; um convívio que foi capaz de estabelecer profundos e potentes laços de amizade entre nós; à eles foi, também, direcionada a dedicatória deste trabalho; gostaria que soubessem que me senti amado durante todo este processo, e que os amei também. Faço menção especial aos professores Janilson e Geraldo, grandes amigos e mestres, fonte inesgotável de inspiração, com quem aprendo de formas enriquecedoras o que é ser professor; e desejo que os projetos que realizamos juntos se multipliquem em nossa luta por uma educação libertária.

À Ivani de Jesus, também dita a progenitora – a promotora desta estrutura física que ora escreve –, agradeço por me ensinar ao longo dessa jornada que, sem a coragem dos que se lançam no abismo, jamais poderíamos acontecer.

Ao grupo PIBID e à Prof. Dislane Zerbinatti Moraes por um convívio que me trouxe possibilidades inauditas de inserção na escola pública.

Ao Átila Holiver pelo inestimável trabalho de transcrições e digitações pontuais, minha sincera gratidão pela ajuda mais que útil, imprescindível.

Ao meu irmão Allis Bezerra pela parceira existencial que me inspiram e alimentam cotidianamente; pelas trocas simbólicas e materiais que nos sustentam em tantos aspectos; e pela cumplicidade que instigam a construção de projetos como este, minha mais profunda gratidão.

Ao Rodrigo Souza pela amizade e confiança, que de certo modo imprimem estilo ao texto, se nele houver algum.

Ao Marcelo Vitale e à Thaís Avelar pelas conversas inspiradas e inspiradoras, muito amor e amizade.

Aos funcionários públicos e terceirizados da USP, bandejão, secretarias, etc., que nos auxiliam cotidianamente em préstimos essenciais.

A todos esses eu gostaria que essas palavras soassem como um abraço terno, quente, humano!

À Capes, que financiou uma parte dos estudos que possibilitaram a confecção deste texto: agradeço o fomento cedido, a garantia de requintados jantares no bandejão.

Se você toma por certo que não existe esperança,
você garante que não haverá esperança.
Se você tem certeza que existe um instinto para a liberdade,
que existem oportunidades para mudar as coisas,
então existe a possibilidade
de que você possa contribuir
para construir um mundo melhor.

Noam Chomsky

Resumo

JESUS, Fabio Ferreira de. **Heróis de brincadeira: o imaginário insurrecional dos jovens na experiência de Ocupações Secundaristas em 2015 e 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. 357p.

A partir de uma perspectiva crítica em Psicologia nas suas interfaces com a Educação, nosso objetivo foi buscar desvelar os possíveis sentidos das ideias, avaliações, e intenções do gesto insurrecional estudantil dos jovens que promoveram o Movimento político de Ocupações Secundaristas em 2015 e 2016; a partir de suas falas, depoimentos e entrevistas individuais, e coletivas via grupos focais, colhidas no contexto de quatro escolas que viveram essa experiência política, buscamos apreender o *sujeito* como a construção histórica de suas subjetividades, e as suas *vozes* como a apropriação particularista dessa construção histórica. As análises dos seus depoimentos, falas e entrevistas, nos permitiram perceber o gesto político dos jovens como uma recusa da Política que visava uma Reorganização Escolar proposta pelo Governo Estadual paulista em 2015, e, mais que isso, de que modo esse Movimento significou um exercício de construção da criticidade dos jovens, o que se nos mostrou posto em seu gesto insurgente, que foi, no fundo, como pudemos perceber, contra os pressupostos inerentes à proposta estatal. Outrossim, esse percurso nos revelou um interessante e dinâmico retrato social das mudanças que vêm ocorrendo na percepção social e política desses jovens. Para isso, rememoramos a história das Ocupações nos referidos anos; *ouvimos* os atores sociais – e particularmente a *staff* política – que buscavam implementar a Política de Reorganização Escolar; e os atores sociais contrários à Política, entre eles, pais, mães, professores, e, especialmente, os estudantes insurretos.

Palavras-chave: ocupações secundaristas, movimento social, jovens, reorganização escolar

Abstract

JESUS, Fabio Ferreira de. **Heroes of play: the insurrectionary imagination of young people in the experience of Secondary Occupations in 2015 and 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. 357p.

From a critical perspective in Psychology in its interfaces with Education, our objective was to seek to unveil the possible meanings of the ideas, evaluations, and intentions of the student insurrectional gesture of the young people who promoted the Political Movement of Secondary Occupations in 2015 and 2016; from their speeches, statement, individual interviews, and collective interviews via focus groups, collected in the context of four schools that lived this political experience, we sought to apprehend the subject as the historical construction of their subjectivities, and their voices as the particularist appropriation of this historical construction. The analysis of their statements, speeches and interviews allowed us to perceive the political gesture of the young people as a refusal of the Politics that aimed at a School Reorganization proposed by the State Government of São Paulo in 2015 and, more than that, in what way this Movement meant an exercise of construction of the criticality of the young, which was shown to us in their insurgent gesture, which was, as we have seen, against the assumptions inherent in the state proposal. Moreover, this course has revealed to us an interesting and dynamic social picture of the changes that have been occurring in the social and political perception of these young people. For this, we recall the history of the Occupations in those years; we heard the social actors - and particularly the political staff - who sought to implement the School Reorganization Policy; and social actors opposed to politics, including parents, mothers, teachers, and especially insurgent students.

Keywords: secondary occupations, social movement, youth, school reorganization

Índice Geral

Apresentação: por detrás do que se pode ver	15
Capítulo 1 – Uma perspectiva crítica em Psicologia e sua relação com a Educação	36
Capítulo 2 – A História das Ocupações Secundaristas 2015/2016 em São Paulo	79
Capítulo 3 – A Política de Reorganização Escolar	144
Capítulo 4 – Os sujeitos e seu imaginário: as falas dos estudantes secundaristas	195
Uma palavra sobre o gesto dos rebeldes e sua força política	326
Referências bibliográficas	348
Anexos	356
Lista de anexos em mídia digital	357

Apresentação: por detrás do que se pode ver

Os humanos estão
esmagados pelo armário.
Se não levantarmos o armário,
é impossível livrar povos inteiros
de um sofrimento eterno
e insuportável.
É terrível
que mesmo uma única pessoa
seja esmagada por esse peso.
Ela quer respirar e não consegue.
O armário se deita sobre todos os humanos,
contudo cada um
recebe sua parte inalienável de sofrimento.
E todos os humanos
se esforçam para levantar o armário,
mas não com a mesma convicção
nem com a mesma força.
Estranha civilização de gemidos.

Raoul Vaneigem,
A arte de viver para as novas gerações

Entre novembro de 2015 e janeiro de 2016 os jovens secundaristas do Estado de São Paulo promoveram o movimento social que ficou conhecido como Ocupações Secundaristas, no qual protestavam contra a Política de Reorganização Escolar posta em curso pelo Governo Estadual no segundo semestre de 2015. O que há de substancial no gesto de recusa apresentado pela comunidade escolar, e particularmente pelos jovens secundaristas, à esta política Política? O que efetivamente recusavam? Por que recusavam? De que modo operavam tal recusa em suas concepções de escola e educação? Em suma, o que pode haver de relevante para os estudos em Educação no Movimento Secundarista em questão e nas vozes desses sujeitos que o realizam? Estas são perguntas centrais neste trabalho, as quais buscamos responder a partir das histórias e experiências recolhidas durante o Movimento Secundarista de 2015/2016, e, mais especificamente, do imaginário dos estudantes apreendido em suas falas, depoimentos e entrevistas colhidas no contexto de Ocupações Secundaristas nesses anos. Os depoimentos se deram através de entrevistas individuais, e coletivas, mediante metodologia de Grupo Focal, e das observações da atuação estudantil ao longo do Movimento; assim, nosso objeto de estudos aqui foi a *voz* dos *sujeitos* – isto é, buscamos apreender o *sujeito* como a

construção histórica das suas subjetividades, e as suas *vozes* como a apropriação particularista dessa construção histórica (PATTO, 1993; CARONE, 1992; DAYRELL, 2003).

Nossa hipótese central é a de que, os discursos, os gestos, as falas, coletados nas mais diferentes circunstâncias nesses dois anos em que estivemos envolvidos no Movimento Secundarista possibilitaram acessar o imaginário desses jovens, e nos aproximarmos dos significados profundos de uma tal recusa, que aparece de uma forma veemente, mobilizando energias inauditas no tecido social do qual esses jovens são parte. Os apoiadores do Movimento Estudantil foram muitos, e não foram casos isolados. O mérito dos jovens foi conseguir mobilizar essas energias que orbitaram na causa pontual referente ao decreto de Reorganização Escolar – tal qual os jovens de junho de 2013 em torno do aumento das tarifas de transporte público (ORTELLADO, 2015). Mas essas energias não foram mobilizadas *pela causa* dos jovens, mas *por eles*; isso significa que essas energias em latência se identificaram com a *luta*, a causa foi apenas a fagulha necessária para a explosão do gesto de recusa social quanto ao projeto neoliberal na educação que era representado pela proposta de Reorganização Escolar, como veremos. Subjacente a esta hipótese, podemos também afirmar que os jovens realizam uma experiência formativa, sobretudo de reconhecimento acerca de seus limites de ação política e social, mas também quanto a sua potência de ação no mundo social, cultural, estético, e outros, como também veremos. Nesse sentido a experiência no Movimento Secundarista significou um momento na passagem do humano genérico para a particularidade, tal qual a significa Agnes Heller (CARONE, 1992; PATTO, 1993); um momento, portanto, significativo para a superação das formas ideológicas que marcam a formação das subjetividades na contemporaneidade.

A experiência das Ocupações Secundaristas foi um acontecimento político inesperado que provocou uma ruptura na continuidade ordenada das determinações históricas, criando algo novo na percepção que a sociedade, a mídia, etc., têm dos jovens das camadas pobres da nossa sociedade e que nos impõe a necessidade de mobilizar esforços de compreensão do sentido político atribuído aos gestos deles; de modo que a experiência de Ocupações operadas por estudantes de escolas públicas – grande parte deles das periferias das cidades, portanto atrela-

dos à experiência escolar dos recantos mais precarizados das cidades do Estado de São Paulo, embora, de certo modo, inspirados em estopins iniciados em escolas centrais, mas que, de todo modo, são realidades escolares frequentadas por jovens oriundos das periferias – mobilizaram os estudantes ao ponto de suas formas de luta alcançarem não apenas a amplitude de um Movimento político com a expressão social que pudemos verificar naqueles dias de 2015 e 2016, mas de fornecer a eles uma experimentação social e política na qual realizaram um processo formativo de um novo tipo para eles mesmos. Assim, se o gesto dos jovens é um gesto insurrecional, o que há de fundamental em nossa pergunta aqui é sobre como podemos alimentar e qualificar essa insurgência, ou seja, de que modo podemos compreender e explicitar os possíveis sentidos que ela nos coloca.

Refletindo sobre o Movimentos dos jovens secundaristas, o filósofo contemporâneo, Peter Pal Pelbart (2016) afirma que

> um acontecimento como este, com seu cortejo de arbítrio, violência, abuso, mas também de mobilização, iniciativa, afirmação, representou um corte abrupto na percepção social sobre o ensino, a escola, a polícia, o Estado, o poder, o desejo.

Para o filósofo os jovens operam uma ruptura com o que até então parecia tolerável:

> Essa ruptura, essa reviravolta e o seu efeito significam o seguinte: o que até então era a trivialidade cotidiana, de repente torna-se intolerável. Por exemplo, se até então parecia natural que quem decidia sobre os equipamentos escolares eram os gestores, nos seus gabinetes, subitamente isso aparece como uma aberração intolerável. Com isso, todo um conjunto de coisas torna-se intolerável. A mercantilização da educação, as relações de poder vigentes dentro da escola, a disciplina panóptica, os modos desgastados de ensino, aprendizado, avaliação, até mesmo o objetivo da escola… Ao mesmo tempo, em contrapartida, o que até ontem parecia inimaginável (os alunos poderem ocupar e gerir os espaços que lhes são destinados, não apenas para reivindicar seus direitos, aprofundá-los, ampliá-los, mas também para experimentar a força de um movimento coletivo, autogestivo, suas possibilidades inúmeras e inusitadas) torna-se não só possível, mas desejável (PELBART, 2016).

Assim, os estudantes operam "*a possibilidade de imaginar uma outra escola, um outro ensino, uma outra juventude, inclusive uma outra sociedade!*" (PELBART, 2016). Uma "esperança", por assim dizer, como veremos, que se coloca no bojo de uma luta social que impressiona e mobiliza uma parcela significativa da sociedade e que parte da demanda pela permanência dos estudantes em suas escolas. Na medida em que a escola convive cotidianamente

com seus conflitos e gestos insurrecionais, com práticas de conformismo e resistência de diferentes ordens, como nos informam trabalhos anteriores (PATTO, 2015; FRELLER, 2001)[1], e na medida que as reformas educacionais têm se colocado a serviço de medidas de contenção da violência, dos conflitos sociais, da intolerância em tempos de neoliberalismo, que tem, por sua vez, se constituído como um esforço de contenção desse germe em latência (DARDOT & LAVAL, 2016; ARANTES, 2014), esses jovens nos apontam com certa clareza que uma civilização que gera sofrimento e agonia mais do que gera beleza, harmonia, participação, e democracia, merece ser destruída (COMITÊ INVISÍVEL, 2007)[2].

A contribuição deste trabalho, assim, está concentrada em, a partir deste contexto, fornecer uma análise sobre um imaginário social insurgente presente nas falas e discursos tanto dos insurgentes quanto do Estado que, como veremos, sobretudo no capítulo sobre a Política de Reorganização Escolar, também produz a insurgência através da truculência, da intransigência e do autoritarismo, em suma, da brutal violência empregada contra os estudantes.

Apoiados em contribuições da psicologia histórico-cultural, como em Vygostky e outros autores, baseados na visão materialista histórica, que tem orientado a perspectiva crítica em psicologia, que afirma que o indivíduo é uma construção histórica e social, nosso foco de análise foi o imaginário dos sujeitos, e que se coloca para nós como a busca de uma compreensão que não pode estar descolada da História na medida em que a constituição da subjetividade se dá na cultura, na sociedade em que vive, isto é, seus imaginários, que se expressam nos gestos, nas falas, nas atitudes e práticas que são construídos social e historicamente em meio às vicissitudes sociais, políticas, culturais, etc., de nosso tempo. Nesse sentido, recorrendo as ideias

---

[1] Sobre isso ver "*A produção do fracasso escolar*" (PATTO, 2015), que trata da produção institucional do fracasso, de onde podemos pensar que as insurgências, como a indisciplina (FRELLER, 2001), são também produzidas pelas relações no interior das estruturas escolares; de modo que a instituição produz a um só tempo o fracasso e a revolta como reação inerente aos processos produtores de fracasso escolar.

[2] Evocamos os termos do referido manifesto no sentido da necessidade de uma reflexão profunda acerca dos esquemas sociais produtores de fenômenos que tendem a gerar grandes doses de sofrimento social; nesse tom, o sentido do termo 'uma sociedade que merece ser destruída' está intimamente ligado a uma ideia de rejeição ao próprio Capital enquanto sistema social, e não de uma destruição da sociabilidade humana ou algo que nos aponte na direção da dissolução social absoluta, mas da rejeição a um esquema social que gera mais agonia que poesia. Será particularmente interessante notarmos isso ao longo deste trabalho, sobretudo quando estivermos pensando essas possibilidades de insurreição nos termos colocados por Agnes Heller, e como isso nos leva à ideia que nomeamos aqui de *esperança radical* – exposta na última parte do texto – ao observarmos o gesto político dos jovens como um acontecimento que nos indica uma pauta social ligada à necessidade urgente de revisão de nossos pressupostos de sociabilidade conduzida por essa gramática de destruição da poesia humana. Nos termos de um situacionista, como Raoul Vaneigem, por exemplo, diríamos que "*não queremos um mundo no qual a garantia de não morrer de fome se troca pelo risco de morrer de tédio*" (2002, p. 20).

de Vigotsky, por exemplo, sabemos que não somos naturalmente humanos – portanto, nos tornamos humanos – o que nos torna humanos é nossa inserção na cultura. Assim, segundo esse autor, nos realizamos plenamente enquanto humanos apenas *na* cultura e *através* dela. De modo que o humano que há em nós, como notara Marx, é caracterizado, sobretudo, por sua capacidade não somente de assimilar a natureza a sua volta, mas de transformá-la a partir do trabalho, como assimilação, reflexão, e ato, numa dialética *na* cultura e *através* dela. E com Vygotisky aprendemos que esse processo de inserção na cultura se materializa nas formas de assimilação da linguagem, da produção de conhecimentos, hábitos e tradições, das formas de ser a estar em sociedade, de modo que fazer parte da cultura humana significa compartilhar de valores e modos de ser e estar no mundo que são próprios da construção histórica e social que nos constituiu como humanos. Mas como apontava Adorno, o trágico do tempo sombrio em que vivemos, numa sociedade cuja razão instrumental e a técnica passaram a dominar a vida social e as ideologias que a justificam como a razão do mundo, em que, como ensinou Chaui, e tantos outros autores, cada um deve ser uma empresa de si mesmo e se responsabilizar individualmente por suas escolhas, isso fomenta a inconsciência das múltiplas formas como cada um de nós, numa sociedade autoritária, excludente, cujas oportunidades não estão igualmente distribuídas entre todos, estamos, de um modo ou de outro, inseridos na cultura. Sabemos, com Chaui, que as ideologias justificam a manutenção das estruturas sociais que produzem sujeitos-conformados à elas. Mas sabemos também que a sujeição às estruturas sociais, isto é, o conformismo social não ocorre sem contradições e, como revelou Agnes Heller, é na trama miúda do cotidiano dos sujeitos, como nas experiências vividas na escola pelos jovens, que se pode apreender, como nos ensina Patto (1993), "*a dialética que articula o controle estatal e as apropriações desse controle pelos seus destinatários*", isto é, "*como lugar de dominação e rebeldia, de reflexo e de criação, levados a efeito pelos sujeitos individuais que tecem ativamente a vida na escola*" (p.120). Estes tendem a construir soluções das mais engenhosas na luta cotidiana pela sobrevivência.

Nosso trabalho de pesquisa aqui encontrou e buscou explicitar essa potência de ação dos sujeitos através da escuta, via entrevistas individuais pré-estruturadas, Grupo Focal (NETO *et al.*, 1988; WESTPHAL, 1992), e o convívio inspirado nos métodos etnográficos (EZPELETA

& ROCKWELL, 1986) e cartográfico (KASTRUP *et al.*, 2009) na rede estadual de ensino, no interior de quatro realidades escolares distintas.

As Ocupações *stritu sensu* ocorreram efetivamente entre o início de novembro de 2015 e terminam no final de janeiro de 2016 com a efetiva des-Ocupação de todas as escolas; a tentativa de viabilizar o projeto de Reorganização Escolar, por parte do Estado, nos termos que desencadeiam o Movimento de Ocupações, ocorre precisamente entre os dia 23 de setembro de 2015, quando houve o anúncio do projeto, e o dia 4 de dezembro do mesmo ano quando houve o anúncio de suspensão provisória do projeto tido nos termos iniciais; contudo nosso estudo abrange desde o início de 2015, particularmente através da memória sobre a longa greve de professores ocorrida no início deste ano, e alcança todo o ano letivo de 2016, onde nos foi possível ouvir diretamente membros de quatro realidades escolares distintas, e conviver mais intensamente com duas dessas realidades escolares, sendo que as quatro passaram pela experiência de Ocupação; um tempo de pesquisa que nos permitiu perceber uma espécie de ressaca do Movimento no interior dessas escolas. De modo que em termos de periodização podemos falar aqui do Movimento de Ocupações Secundaristas de 2015 e 2016.

A nossa investigação se deu no âmbito de uma análise do *observado*, do *sentido*, e do *percebido* a partir de vivências e observações dentro e fora do ambiente escolar, bem como investigações ativas via entrevistas individuais e coletivas inspiradas no método de Grupo Focal que

ocorreram nos ambientes escolares que fizeram parte dessa pesquisa[3]; documentar essas histórias vividas pelos atores-nas próprias instituições escolares expressam as formas com que têm se apropriado da cultura na qual estão inseridos socialmente e que significa não capitular, não fechar-se em termos pre-estabelecidos, mas buscar formas de resistir, de abrir-se às possibilidades do vivo e, com isso, nos possibilitar, enquanto pesquisadores identificar as fraturas num esquema social cujas pesquisas têm identificado nas narrativas desses jovens, o sofrimento, a espera angustiada por uma oportunidade, "*nos danos à vida num momento muito determinado em um país em que os direitos sociais, antes mesmo de se tornarem realidade para todos vêm cada vez mais sendo relegados a segundo plano no interior de uma ditadura econômica imposta pelos interesses do capital internacional*" Patto (2009, p. 591) em sua notável capacidade destrutiva dos humanos e da natureza, mas não indestrutível em suas bases; de modo que explicitamente nos interessa que este trabalho se coloque a tarefa de compreensão de processos coletivos de insurreição que demandam outra escola, na qual os sujeitos podem acessar de forma plena os bens culturais do legado humano que nos foi deixado

---

[3] Trata-se, portanto, de um trabalho em Psicologia que não se coloca como um trabalho interventivo, ou seja, não se propõe a pensar uma intervenção direta da Psicologia num ambiente específico a fim de "*testar*" ali pressupostos teóricos de quaisquer ordens, sem contudo se contrapor a *priori* a um tal procedimento – penso aqui em certas intervenções muito profícuas cujo tônus operacional visa estimular, por exemplo, a mútua escuta e uma certa comunicação entre os atores escolares com vistas a exposição de diferentes visões, percepções, etc., e que, não raro, têm rendido importantes pesquisas que relatam a emersão de questões recalcadas em ambientes sociais francamente conflitivos; ver, por exemplo, Freller, 2001. Sobre essa perspectiva fundamental para a revisão das possibilidades de intervenção da psicologia na área escolar, operada sobretudo a partir do final dos anos 1980, através de um grupo de psicólogos ligados à Maria Helena Souza Patto, Marilene Proença Rebello de Souza (2017) assinala que esse grupo foi movido por "*princípios norteadores*" através dos quais temos as "*propostas de atuação de psicólogos no campo da Educação atravessadas pela perspectiva de desenvolver um trabalho na escola pública, de maneira a lutar pela democratização da escola e das relações escolares, pela qualidade do trabalho de seus educadores, pela melhor condição de vida das famílias, pela crença em que toda criança é capaz de aprender, pelo questionamento aos estereótipos e preconceitos a respeito das crianças e das famílias das classes populares* […] *Como bem nos lembrava Paulo Freire, era preciso "denunciar" e "anunciar", propor alternativas de trabalho, discuti-las, realizar trabalhos que dialogassem com os professores – no sentido de rever as causas do fracasso escolar centradas na concepção da "carência cultural" –, e com os nossos colegas psicólogos que, desconhecendo o dia a dia escolar, propunham práticas que pouco contribuíam para a melhoria da qualidade do processo de escolarização das crianças das classes populares. Era importante reinventar as práticas psicológicas à luz de referenciais que pudessem ir às raízes históricas e políticas das práticas pedagógicas, das expectativas em relação ao aprendizado de crianças e adolescentes das classes populares.*" (p. 57-60); ainda sobre a relevância da proposição interventiva do grupo, Carvalho (2017) anota que "*do ponto de vista teórico, esse deslocamento refletiu e alimentou uma nova forma de conceber o campo da Psicologia da Educação, deixando de ser a mera aplicação de teorias gerais do desenvolvimento humano ao âmbito escolar para ser concebida como um campo de investigação cujo objeto já não é somente a compreensão das estruturas psíquicas de um indivíduo, mas a presença de um sujeito de aprendizagem no quadro de uma relação contextualizada. Não se trata, pois, de diagnosticar supostas insuficiências ou dificuldades atribuídas a um indivíduo em decorrência de características pessoais ou sociais, mas de desvelar formas pelas quais se produzem relações, diagnósticos, estigmatizações e discursos acerca dos sujeitos implicados na relação educativa. Mas esse deslocamento não se restringe à emergência de uma nova perspectiva teórica. Ele atinge também a própria concepção da relação mantida pela universidade com outras instituições educativas. Não se trata mais de transferir um saber, prestar um serviço, fornecer algum tipo de diagnóstico ou técnica de intervenção. Trata-se, antes, de estabelecer um diálogo entre instituições que, a despeito de suas peculiaridades e diferenças, se lançam em uma tarefa comum.*" (p. 11); nesse sentido Ramos (2011) chega a "*sustentar a obra da autora* [Maria Helena Souza Patto] *como contracorrente do que se impõe, como resistência ainda possível*" (p. 499). Ou seja, embora não se trate de um trabalho desse escopo, temos em vista tais análises do ambiente escolar quando realizamos aqui uma leitura sobre esses jovens insurgentes, que demonstram também, a seu modo, uma resistência possível.

ao longo da História; assim, um olhar da Psicologia que observa os fenômenos sociais na escola pode elucidar um fenômeno social como este Movimento encampado por esses jovens a partir da concepção de que a condição psicológica dos sujeitos é uma condição, antes de mais nada, social; a Psicologia, ao reconhecer tratar-se de uma condição social e não natural, portanto uma condição dada historicamente (PATTO, 2015)[4], coloca em pauta também a ideia de que uma tal condição poderia ser outra; a partir disso perguntar-se-ia por que foi esta e não outra condição dada nessa construção histórica. Ante isto, dois pontos se abrem à nossa sensibilidade: de um lado a possibilidade de uma investigação historiográfica dessa condição, o que nos oferece uma visão sobre o terreno no qual essa construção se dá; de outro, e como uma consequência dessa, fica patente a necessidade e a possibilidade de fomentar ambientes sociais que engendrem outra condição psicológica dos sujeitos; assim, o *sujeito* nesse trabalho, é um sujeito social, portanto historicamente constituído e coletivo; mas retomaremos este ponto mais adiante no capítulo sobre Teoria e Método.

*

O volume de dados coletados e a abrangência das questões trazidas pelo material demandava a busca por um objeto específico dentro desse campo; a partir disso a relevância das narrativas desses jovens se evidenciava na densidade das falas e na eloquência de seu imaginário social. O objetivo é poder examinar e evidenciar, através de suas narrativas, as ideias e concepções que justificaram suas ações políticas e de que modo esse imaginário nos informa sobre a realidade escolar em que vivem, e, mais que isso, engendram suas concepções de mundo, do universo escolar, das relações sociais, etc.; compreender o que pensam, como analisam, de que modo se tornaram protagonistas do Movimento de Ocupação, de que modo justificam o Movimento Estudantil, e de que modo se envolveram com os episódios do Movimento político. Diante do protagonismo dos jovens secundaristas que têm tomado as ruas desde junho de 2013, naquele momento reivindicando a diminuição da tarifa de ônibus, e em 2015 a não separação de suas escolas entre Ensino Médio e Fundamental, e mediante a narrativa de suas tra-

[4] Um trabalho, assim, teoricamente orientado em uma "*perspectiva histórico-crítica, da teoria pós-estruturalista representada por Foucault e da micro-política de Deleuze e Guattari e da Psicanálise de Bleger, Lacan e Winnicott.*", segundo Souza (2017, p. 62)

jetórias escolares, sociais e políticas, dos seus discursos acerca de suas motivações e procedimentos, nos interessa aqui propor uma análise de seu imaginário e da forma como o universo escolar, social e político surge em suas falas. Ante isto, nosso objetivo na pesquisa foi poder oferecer alguns instrumentos de reflexão sobre a ação dos jovens no mundo social e escolar, de modo que as fissuras do sistema nos sejam evidenciadas através de seus gestos de recusa de uma esquema social francamente deletério do humano. Nossos pressupostos teóricos aqui, nessa perspectiva, estão apoiados em concepções inspiradas no materialismo histórico no sentido de que fazer ciência é estar atrelado ao compromisso de contribuir para a construção dos conhecimentos necessários à transformação do mundo social em que vivemos, e que, seguindo a perspectiva marxiana, se o mundo capitalista se caracteriza pela exploração do humano sobre o humano, um mundo no qual misticismos e superstições dão o tom maior de nossa sociabilidade mais imediata, é preciso mobilizar nossos esforços de constituição do conhecimento no sentido da superação desse mundo social que foi historicamente construído deste modo. Pressupostos teóricos que, portanto, nos permitem compreender quais as lutas e seus significados para aqueles que lutam contra as formas de exploração, as medidas autoritárias, as arbitrariedades do poder público, etc. e, com isso, nos fornece elementos para repensarmos tais esquemas sociais.

Uma pergunta, a qual temos o dever histórico e moral de construir respostas, é sobre o papel da educação num cenário tal em que as possibilidades de percepção do caráter histórico do humano-genérico (PATTO, 1993; CARONE, 1992) se colocam rarefeitas ante nossos sentidos e inteligência estupefatos pelo profundo estado de miséria espiritual no qual nos encontramos em nossos dias. Um tempo que sombreia nossas intuições mais genuínas; presumimos que algo cheira mal, mas somos incapacitados a identificar em suas sutilezas, tão imperceptíveis quanto perversas, o que de fato anda nos desumanizando.

O que resta à educação num tempo tal em que a História dos humanos que a construíram é expropriada dessa horda às minguas de sobrevivência? De que modo nossos atuais entendimentos do que seja educar encontraria eco nas possibilidades de formação humana, no sentido de plena inserção na cultura, tal qual autores como Carvalho (2016) nos ajudam a entender?

Nesse sentido a questão dos materiais coletados nesta pesquisa, a saber as narrativas de estudantes, professores, pais, apoiadores, dirigentes e legisladores, entre outros, se coloca de modo a nos fornecer um terreno de observação, numa certa dimensão, que é geográfica-espacial, mas também temporal, linguística, onírica, etc. Num tal terreno, mergulhamos nossa mais genuína curiosidade, ouvindo o que nos diz tais dimensões para buscarmos respostas possíveis às possibilidades da educação neste cenário.

Desse modo, no momento em que nos perguntamos sobre o que foram as Ocupações Secundaristas de 2015/2016 não podemos limitar a resposta a um evento de agitação social, com implicações políticas de ordens diversas, como mero reflexo de uma estratégia econômica travestida de intenções políticas cuja finalidade última seria a privatização do ensino no país; no fundo nós não sabemos o que foram aqueles eventos que começam em São Paulo e se espalham por mais quatro grandes Estados brasileiros (RJ, GO, CE, PA), contagiam uma parte significativa da intelectualidade do país, exasperam autoridades, ativam a repressão armada, e mobilizam setores exponenciais da sociedade, como vasta parcela de artistas. Quem fez isso? Os jovens? De que modo? A própria escola (amorfa, apática, ausente) teria produzido o fenômeno das Ocupações? De que modo podemos compreender um fenômeno que é comparado a outros que o precedem e os informam, como os jovens de Junho de 2013 (ORTELLADO, 2015; ARANTES, 2014, p. 353-460; CARLOTTO, 2014) ou os Pinguins Chilenos (ZIBAS, 2008)? Dizer que as Ocupações são um complexo que envolve política, economia, educação, psicologia de massas ou psicologia do indivíduo, etc., parece insuficiente, e perde-se de vista os sujeitos em sua complexidade respondendo as demandas de seu cotidiano. Ao lado de movimentos como os Ocupy, os da Espanha, os pinguins chilenos, os das Jornadas de Junho de 2013, o que esses meninos e meninas das Ocupações paulistas de 2015/2016 nos mostram é justamente um exemplo concreto dessa relação ativa e potente que travam cotidianamente com as possibilidades de transcendência da própria sobrevivência; e isso é o que eles fazem no cotidiano das escolas; nós, cientistas, pedagogos, políticos, adultos, etc., é que insistimos em dizer que não é assim, que só existe conformismo e decomposição no cotidiano escolar desses jovens, que os cavaleiros das trevas venceram, ou vencerão em breve. O cinismo reinante se liga organicamente aos auto-destrutivos instintos do Capital; dito de outra forma, o

nosso sistema social, basicamente e essencialmente plutocrático, constitui – e depende desta constituição – sujeitos ou subjetividades que sobrevivem da aceitação tácita e passiva de uma economia política capaz de sustentar os privilégios sociais numa pauta de profundas desigualdades que geram uns poucos senhores e bilhões de escravos; é nesse sentido que esses movimentos sociais são os sinais da insurgência de subjetividades emancipatórias.

*

Para responder a esse leque de questões precisamos recuperar um pouco a própria história desta pesquisa. E para começar o relato dos caminhos realizados aqui é preciso ir em sua pré-história: a minha saída tardia do Ensino Médio regular. De tal sorte que o subtítulo do relato poderia ser: *sobre as coisas que nos afetam profundamente*. Mas isso soaria mais poético do que aquilo que interessa à ciência, que, tragicamente, insiste em afirmar seus caminhos longe da poesia. O fato é que nesses idos nenhum horizonte de estudos mais papável se colocava ao jovem que *desejava* ser professor. Um desejo vago e insipiente, é preciso dizer. Mas o fato de concluir o ensino básico com um atraso de seis anos, comparado com o período ideal, de algum modo incita algumas necessidades num espírito também desejoso de explicações. O que se colocava ali era a necessidade de compreender a violência de ser *um exemplar de fracasso escolar*, ainda que não alocado no "final da fila" dos fracassados escolares na medida mesma em que, mesmo tardiamente, os estudos básicos, mal e porcamente, são concluídos, e na medida em que a questão não se colocava nesses termos ou com essa precisão. Depois disso os caminhos para aceite numa universidade pública não foram menos penosos, mas seguir com a descrição desses dias seria devanear em lamúrias existenciais, por isso é preciso aqui dar um salto para encontrarmos o jovem, agora estudante universitário de uma renomada grande universidade pública, numa sala de aula repleta de outros jovens oriundos, em sua maioria, das classes médias paulistanas. O descompasso aqui era perceber a distância que o separava de seus pares; distância esta alocada nas leituras por fazer, nos conceitos incompreensíveis a primeira vista, nos refinamentos de pensamentos formulados no calor dos debates, nos mal entendidos textos e argumentos mobilizados por uma intelectualidade intrujada por necessidades tantas que poucos louros poderiam ser dispensados ao jovem oriundo das esquecidas

periferias e que, como tantos outros de sua laia, fora invisibilizado e alijado de privilégios tão sutis quanto compreender um texto em suas muitas dinâmicas internas e externas. Esse é o estado de espírito no qual encontramos o jovem numa aula sobre Psicologia e Educação alojada num curso de Licenciatura na busca por compreender a posição das peças no tabuleiro da vida social; dito de outro modo, era preciso compreender o que em nossa sociedade *produz* um tal cenário. A relevância disso é que através deste relato talvez seja possível perceber a inevitabilidade de se colocar na pesquisa enquanto sujeito; e para aqueles que insistirem na observação sobre os deletérios da subjetividade na ciência será preciso informa-los que nada poderia ser mais científico que este procedimento na justa medida em que através dele poderemos abarcar mais aspectos acerca do que está sendo observado, sobretudo se quisermos entender a ciência como a construção de caminhos para a transformação da realidade que se apresenta a nós. O que o jovem intuía desde sua experiência com o ensino básico era esta necessidade de se intrometer num mundo que, não raro, anda com as pernas tortas.

Nesse tom chegamos a certos encontros nas aulas de Psicologia e Educação que despertam interesses em caminhos já trilhados acerca da produção social e institucional do fracasso escolar. No trabalho realizado para Iniciação Científica (IC) o tema geral do projeto lhe soara relevante. A questão do fracasso escolar, mesmo depois de mais de trinta anos da contribuição teórica fornecida por Maria Helena Souza Patto e os pesquisadores que se dedicam a esse tema, parecia atual, interessante, e necessária, demandando atenção especial no contexto social brasileiro. De modo que o esforço do jovem – agora pretendente a pesquisador! – foi direcionado para a revisão bibliográfica, em suas considerações ao longo da IC e dos excertos de entrevistas com um professor e seis de seus alunos, realizadas com o intuito de discutir a manifestação de algumas subjetividades naquele ambiente escolar a partir das impressões, memórias e lembranças, desse grupo de alunos e seu professor sobre a realização de um projeto pedagógico específico realizado no segundo semestre de 2013; projeto este que abordava questões pertinentes às chamadas Jornadas de Junho de 2013, em seu contexto histórico e social, e que encerrava o percurso desse grupo de alunos pelo Ensino Médio regular naquele ano. Buscando analisar as impressões desses atores à luz da bibliografia pertinente ao fracasso escolar e a fim de responder em que medida aquela abordagem do professor enfrentava as

questões que tal bibliografia nos apontava. Assim, naquele momento houve a preocupação com a contextualização, no tempo e no espaço, tanto da escola, como do trabalho do professor, das Jornadas e da própria pesquisa, incluindo entrevistas, visitas à escola e às aulas do professor, registros fotográficos e plano de trabalho,

> de tal modo os métodos que utilizamos estiveram detidos em três perspectivas básicas: (1) no estudo do contexto escolar, com a caracterização do bairro, da Escola, da clientela e das classes de alunos onde o projeto foi desenvolvido, (2) do contexto histórico, com a caracterização do momento histórico que propiciou o que ficou conhecido como Jornadas de Junho de 2013 mediante pesquisa nos jornais da grande imprensa no período e junto a análises de especialistas e comentadores sobre o assunto, e (3) nas histórias dos alunos e do professor, de suas experiências e produções, caracterizando os seis alunos e o professor, e analisando suas falas sobre o contexto escolar e social no qual viveram naquele momento (JESUS, 2014, p. 7).

Passamos pela construção do roteiro de entrevistas para o trabalho de campo, e a transcrição e análise das mesmas. Assim, aquela experiência com as entrevistas forneceram um interessante material para análise, que renderam sobretudo comentários acerca das experiências vividas pelos alunos e pelo professor, sem perder de vista o contexto histórico e social e a inserção no processo cultural que orienta e determina as ações desses sujeitos. A análise nas três perspectivas: contexto escolar, contexto histórico e histórias dos alunos e do professor, se apresentava ali nas falas dos sujeitos da pesquisa naquele momento como um caminho lógico e interessante a ser seguido.

Com essa experiência o passo seguinte era colocar em marcha um projeto para o mestrado que fosse de certo modo uma espécie de continuação dos estudos sobre os processos de produção do fracasso escolar, mas agora um tanto mais preocupado com os mecanismos que pudessem de algum forma compreender as múltiplas resistências, ou seja, as recusas que ocorrem no cotidiano escolar; e para isso era necessário articular um projeto que se materializasse no sentido de um exercício de escuta dos atores sociais no interior das escolas estudadas. O projeto inicial pretendia estudar a implantação de oficinas culturais desenvolvidas em uma escola na periferia do município de São Paulo no âmbito do Programa Mais Educação do Governo Federal em parceria com o Governo Municipal, e que visa a implantação gradual da Educação em Tempo Integral e a Educação Integral. A partir de uma escola na periferia do município de São Paulo pretendíamos responder algumas questões pertinentes ao momento atual da educação

no Brasil nas esferas de políticas municipais, estaduais, e nacionais, para a educação, bem como suas consonâncias e dissonâncias com a realidade educacional vivenciada pelos sujeitos na vida escolar. Políticas para o campo da educação que ao menos nos últimos vinte anos vem sendo implementadas no sentido de enfrentar os problemas da realidade escolar. Seria assim um estudo, em Psicologia e Educação, sobre os projetos culturais que visam a superação dos esquemas geradores do fracasso escolar, no qual a nossa intenção era identificar nos projetos de uma escola específica um mapa sobre as circunstâncias da atual situação escolar no que tange os processos de produção do fracasso escolar no Brasil hoje; através das oficinas culturais queríamos investigar quais parâmetros e ferramentas educativas estão norteando os enfrentamentos no que toca a questão do fracasso escolar naquela escola.

Mas depois de aprovado esse projeto inicial de pesquisa fomos arrastados para um contexto social e político relevante, que foi o Movimento Secundarista de 2015/2016. O trabalho realizado na IC poderia ser continuado de uma forma mais direta na medida em que os jovens de 2015 "fizeram escola" nas lutas sociais durante os protestos das Jornadas de Junho 2013. Ou seja, nossas atenções agora se voltam invariavelmente para os jovens protagonistas de um dos movimentos de luta social mais relevantes dos últimos anos no Brasil. Nesse contexto nos perguntávamos em que medida aquele ímpeto à manifestações tão imponentes nos clamavam à compreensão das demandas profundas por detrás de gestos políticos de primeira ordem. A busca por compreender o que aqueles jovens nos diziam, com seu gesto reivindicatório e de recusa, passava a ser nosso horizonte investigativo. Partindo de um estudo de caso: as Ocupações Secundaristas de 2015/2016 na cidade de São Paulo, através de um recorte panorâmico que tratava de quatro escolas localizadas em distintas regiões da cidade e que passaram pela experiência das Ocupações nos referidos anos. Com as ferramentas oriundas de uma perspectiva crítica sobre a Psicologia em suas interfaces com a Educação, planejamos inicialmente uma coleta de dados via entrevistas individuais e coletivas, sobretudo através da aplicação das técnicas de Grupo Focal, no ambiente das escolas; material de divulgação produzido pelos jovens acerca do Movimento de Ocupações; Política Pública que de certo modo dispara o gesto dos jovens; e entrevistas e apresentações da *staff* governamental à época da anunciada Reorganização Escolar. Com essa perspectiva estávamos interessados em estudar o fenômeno

social iniciado com um decreto de Reorganização Escolar anunciado em setembro de 2015 pelo Governo Estadual de São Paulo e que desencadeia o Movimento de Ocupações de escolas encabeçado por jovens secundaristas no início de novembro, quando a Escola Estadual Diadema, na grande São Paulo, foi ocupada. As questões do cotidiano escolar, tais como salas hiperlotadas, salários defasados, escassez de material, entre outros, aliados a um longo histórico de reformas na educação que envolvem fechamento de salas, corte de verbas, não reajuste de salários[5], compõem um quadro material da educação escolar em seu cotidiano que parece ter se deparado com um limite dos jovens estudantes no momento em que ocorre tal proposta de Reorganização das escolas públicas. Através de expedientes concretos esses estudantes demonstraram mais que inteligência e capacidade de gestão, demonstram a irrefreabilidade do movimento da vida humana em meio a uma dominante apatia frente aos processos de trituração dos sujeitos na lógica do Capital mundial; portanto não se tratava, neste projeto, de compreender somente as reivindicações do Movimento, embora, e inevitavelmente, precisássemos atentar a elas, mas de compreender de que modo esses jovens encampam o Movimento político por reivindicações de direitos e, com isso, lançam-se num processo que os informam sobre a realidade em que vivem cotidianamente.

Antes isto, nossa primeira tarefa seria a de encontrar os jovens, conversar sobre o Movimento, compreender suas ânsias e expectativas, e, com isso, frequentar escolas que passaram pelas experiências das Ocupações com a finalidade de entender e interagir com algumas realidades vividas por esses jovens. Assim, fomos a campo com esse projeto em mente. Mas ao longo das experiências de pesquisa, das idas a colóquios, debates públicos e reuniões organizativas, ao longo dos Grupos Focais que realizamos nas escolas estudadas, das escutas de depoimentos e do acúmulo de material de pesquisa, nos vimos ante um acervo tão rico quanto vasto em termos de registros pertinentes à pesquisa de campo. O que nos impunha repensar o projeto inicial na medida em que seria contra-producente imaginar uma análise individual ante o volume de dados coletados que passavam de 100 horas de gravações entre depoimentos individu-

[5] No início do mesmo ano em que ocorre a fenômeno das Ocupações Secundaristas, 2015, também ocorreu a mais longa greve de professores do Estado de São Paulo, e cujos resultados em termos de reajustes salariais foi nulo; embora alguns dos nossos professores entrevistados apontem um saldo positivo em termos morais, pois a extensão do tempo de luta teria mostrado aos professores um certo ânimo para os enfrentamentos contra o Estado e a opressão em desgastes típicos de um processo acirrado como uma greve de longa duração, é relevante perceber que esse período evidenciou de formas traumáticas uma acentuada divisão no interior categoria docente da rede estadual paulista.

ais e coletivos, colóquios e debates sobre o tema das Ocupações, reuniões organizativas de manifestações e atos de rua, etc. Nosso primeiro impulso para um recorte mais preciso ocorre no momento em que nos damos à conta de que um volume tal exigia de nós um olhar mais preciso. Na busca por tal recorte nos impusemos à tarefa de analisar o material sob a necessidade de impor a ele um filtro que pudesse nos fornecer a um só tempo esse olhar direcionado e um panorama social mais amplo acerca do tema Ocupações Secundaristas 2015/2016.

Assim nos deparamos com algumas questões que se mostraram interessantes frente ao que este material nos informava. Primeiro que a nossa dificuldade inicial de encontrar escolas de campo para realizarmos a pesquisa ainda no primeiro semestre de 2016 foi superada em expectativas quando nos deparamos, de um lado, com escolas nas quais seria absolutamente impossível realizar a pesquisa tamanho o trauma deixado pela experiência das Ocupações, feridas abertas que limitavam nossas interações com o campo de pesquisa, e, de outro, quando conseguimos entrar nas escolas para realizar a pesquisa o acesso aos dados ocorria sempre através de falas e depoimentos polarizados ora numa espécie de defesa ou de louvação ao Movimento dos jovens ora num ataque intransigente e não raro emocionalmente desestabilizado e violento contrário ao Movimento dos secundaristas. Num cenário tal, que dificultava nossa mobilidade no campo, mas ao mesmo tempo nos fornecia informações sobre uma realidade escolar atravessada por disputas, contradições, e inúmeras fragilidades, e, junto com isso, também nos mostrava as fissuras pelas quais os sujeitos se mostram às claras, e através das quais o sistema não os pode cooptar, pudemos compreender melhor a dinâmica do Movimento social que transcorria ainda durante nossa pesquisa de campo, e, com isso, propor um tratamento mais direcionado ao material que coletamos. Foi à essas brechas que nosso olhar esteve mais atento ao longo sobretudo das visitas aos ambientes escolares que frequentamos ao longo do ano e no qual pudemos interagir com uma gama de questões sobre a realidade escolar que, junto com certas pistas, inclusive algumas vindas pessoalmente da própria Maria Helena Souza Patto, entre outros, nos permitiram realizar o recorte mais pontual que nos leva a perceber a relevância das falas e depoimentos desses jovens.

Numa leitura do diário de campo mantido ao longo da pesquisa podemos encontrar momentos de angustia e exasperação quando chegamos a uma das escolas e fomos expulsos pela direção da escola, pela Diretoria de Ensino e por um representante da Secretaria da Educação presente na escola naquele momento, personagens que explicitamente manifestavam-se contrários a uma pesquisa acadêmica naquele espaço, embora o argumento usado tenha sido o de que o pesquisador era estranho à comunidade escolar. Percalços que se entrelaçam a tantos outros, como um mapeamento das escolas que passaram pela experiência de Ocupações na cidade de São Paulo em um esforço de contato com todas elas, momento registrado também em nosso diário de campo como um *insigt* sobre diferenças gritantes entre as realidades de cada escola, impressão que ao longo da pesquisa foi solidificando certas leituras sobre um processo de investigação científica em espaços físicos como a própria escola, mas também, e sobretudo, em espaços afetivos como os momentos manifestos de medo e apreensão que fizeram parte da realidade dessas escolas nos períodos de pesquisa, sobretudo no momento imediatamente posterior ao das Ocupações no início do ano letivo de 2016. Entre uma investida e outra, entre uma recusa obstinada e outras mais frouxas, mas ainda assim cumprindo a função de nos manter afastados da escola, realizamos alguns encontros com esses jovens que nos receberam afetuosamente e manifestando grande desejo de interlocução.

Assim, nos interessa buscar de que modo a realidade educacional, no sentido da imediaticidade vivida pelos indivíduos que realizam cotidianamente suas tarefas nessa realidade, surge em seus imaginários vistos através de suas falas e depoimentos. A parir de uma análise das demandas desses atores, bem como de suas angústias e contradições, medos e desejos, orgulhos e frustrações, tanto as que geram o Movimento de Ocupação das escolas quanto as demandas que se seguiram ao retorno das aulas nos ambientes frequentados, organizamos os dados, falas, impressões e registros pontuais, a fim de mapear os imperativos sociais e psicológicos desses sujeitos. O que houve de comum nesses encontros é que todos eles nos trouxeram ao que se mostrou ser o sistema nervoso central desta pesquisa: *o imaginário dos jovens frente a demandas sociais amplas que eles buscam responder e, com isso, mobilizam energias sociais eloquentes e potentes*. De que modo eles fazem isso? Como essas intervenções os levam à *lógica das sentimentalidades que impulsionam a confecção mesma do*

desejo de participação e reconhecimento? Como estão pensando a realidade escolar, a educação, a política, a própria experiência de Ocupação, etc.? De que forma essas questões são pertinentes a uma discussão sobre os processos produtores de fracasso escolar numa sociedade que tende, por muitas razões e de muitas formas, a tratar esses sujeitos como desinteressados e apáticos frente ao universo escolar?

Na medida em que, como afirma Pelbart (2016) sobre a luta dos jovens, "*reivindicações podem ser satisfeitas, mas o desejo obedece a outra lógica – ele tende à expansão, ele se espraia, contagia, prolifera, se multiplica e se reinventa à medida em que se conecta com outros*", nesse jogo social de interesses múltiplos, pudemos verificar, a partir das falas desses sujeitos, algumas apropriações que se materializam no cotidiano escolar e que dão margem à possibilidades de interpretação de anseios, necessidades, angústias e frustrações. Investigando essas relações, mediadas pela visão desses atores acerca do referido Movimento, verificamos até que ponto essas relações revelam alguma reprodução das formas de poder naquele ambiente, e até que ponto essas relações sociais no interior da escola, e presentes nesse imaginário social, podem nos revelar outras formas de resistência mediante a expressão variada desses atores sociais.

Maria Helena Souza Patto (2015) nos ensinou que é preciso compreender as revoltas e insatisfações com profundidade, trazê-las a tona e dar-lhes clareza, indicando a força transformadora que têm. Assim, identificamos nos indivíduos, interagindo entre si, suas forças e potências e, com isso, também pudemos enxergar suas capacidades em construir soluções que os levam a socializar suas particularidades; ou seja, ao mesmo tempo em que transformam e são transformados pelo mundo, esses sujeitos se mostram a nós em processos sociais amplos a partir de suas falas e impressões sobre a realidade escolar em que vivem.

No mais, é preciso dizer que os atores que fazem parte desta pesquisa nos remetem àqueles tempos do jovem saindo tardiamente do um Ensino Médio e sem horizontes de expectativas sequer razoáveis, mas que desde esses tempos idos numa memória por demais vacilante já pulsava os gestos de recusa que encontramos nesses atores por nós observados ao longo deste

trabalho; o que está misturado à estas memórias pré-históricas – ou remotas, se preferirmos – está ligado ao que fora articulado em bancos escolares muito similares aos que frequentamos ao longo desse estudo. Afetos e lembranças atravessam nosso gesto intelectual e poético; e isto não é um apontamento, mas uma constatação.

*

Ainda uma palavra inicial sobre o método, pois fui encontrado por ele antes de o encontrar de fato; era uma pesquisa cartográfica desavisada; de modo que o processo com a pesquisa pareceu mais um processo de aprendizado sobre o social, sobre o político, sobre o poético; mais sobre isso que sobre encontrar ou responder prioritariamente uma pergunta científica; um itinerário formativo que nos aponta para um cenário no qual é preciso olhar para a realidade dos fatos e buscar compreender o que ela nos mostra, e que possíveis entendimentos os apoios teóricos nos permitem quanto aos rumos que a pesquisa foi tomando e a formas nas quais foi se constituindo na caminhada ao longo das entrevistas com os vários atores, na participação de assembleias nas escolas Ocupadas, na frequência aos colóquios e seminários que ocorreram no período em uma convivência intensa como os sujeitos que construíram o Movimento no momento mesmo de sua construção. Ademais não é possível ignorar que as formas de olhar para os fatos também são escolhas subjetivas, inconsciências cujas motivações e direcionamentos nos escapam. Tornou-se necessário esclarecer que fosse assim, sobretudo porque esse itinerário formativo é subjetivo e pessoal na medida mesma em que é o indivíduo que escolhe o que aprende, observa e absorve no universo que o cerca, de modo que o que descobrimos subjetivamente na pesquisa não diz respeito diretamente às Ocupações Secundaristas, ou ao Movimento Estudantil, mas às formas pelas quais nossos processos de aprendizagem e apreensão do mundo passam por demandas pertinentes àquelas memórias da qual falávamos a pouco e por encontros intersubjetivos que permeiam o universo escolar; descobre-se que a vida não é um pensamento, que um texto não é vivo, que a poesia não respira, quem respira são as pessoas, em sua mais extenuante complexidade existencial; o que se aprende disto num Movimento de Ocupações como aquele protagonizado pelos jovens de 2015/2016 dá conta de que um movimento social, antes de tudo, é uma sensação; é um estar no mundo plenamente

na medida em que nosso gesto com o outro naquela imediaticidade promovida pelas insatisfações com a realidade concreta vivenciada por esses sujeitos é dado por uma pauta construída entre um *eu* e um *outro*; e que um texto, por mais perspicaz que possa ser, jamais conseguirá dar conta dessa complexidade vivida; de modo que um percurso científico será um tanto mais útil se partir da clareza sobre tais limites.

*

Com isso, sinteticamente o movimento geral deste texto pode ser assim apresentado: uma perspectiva crítica sobre a Psicologia em suas interfaces com a Educação como o instrumental teórico de análise da política e dos sujeitos; um olhar para a História que trabalha com a promoção do sujeito enquanto ente social que a constitui, portanto para uma análise das subjetividades constituintes da cultura como uma chave de leitura sobre o terreno social no qual encontramos os sujeitos da História; uma análise sobre a Política como um elo entre a História, ou seja, o terreno sócio-político com o qual os sujeitos precisam se haver, e os sujeitos, ou seja, uma certa configuração espiritual confirmada na ação motivada em resposta à Política que, desavisadamente, lhes fornece combustível aos seus processos de intensificação da experiência sócio-política na qual se constituem enquanto sujeitos nessa descoberta do *eu*, do *outro*, e, sobretudo, do *nós*; e, finalmente, os próprios sujeitos, como nossa matéria prima por excelência, podem ser observados em sua eloquência e complexidade.

*

Dividimos a exposição da pesquisa em quatro capítulos. No Capítulo 1 realizamos uma abordagem que buscou recuperar as possibilidades do materialismo histórico enquanto ferramenta teórica de compreensão da realidade educacional no Brasil; procuramos aqui também fazer uma reflexão teórico-metodológica, incorporando leituras acerca do método cartográfico, utilizada no campo das pesquisas em psicologia, e em certa medida da psicanálise, e pelas teorias da etnografia, mais afinadas com a sociologia e a antropologia, nos proporcionando com isso uma fundamentação de base para a análise das escutas que fizemos dos jovens; contudo,

faz-se necessário esclarecer desde já que a pesquisa, embora seja inspirada nos métodos cartográficos e etnográficos, não é uma investigação cartográfica ou etnográfica, e não nos propusemos a analisar todo o material observado e coletado em campo, tanto pelo volume, como dito, quanto por nossas opções de recorte ao longo da pesquisa; assim, reiteramos, o que temos essencialmente de material a ser analisado aqui são as falas dos estudantes que fizeram a experiência de Ocupação Secundarista em 2015/2016, como apontado; de modo que tais falas puderam ser coletadas devido a uma entrada no campo de pesquisa que, em larga medida, e como ponto de partida, se serve dos métodos citados; é nesse sentido também que faz-se necessário esse esclarecimento teórico sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa; outrossim buscamos aqui expor as ferramentas que nos permitiram a escuta dos jovens no campo de pesquisa e a análise do material, a saber, a técnica de Grupo Focal e a de entrevista psicológica. No Capítulo 2 buscamos rememorar a história das Ocupações Secundaristas de 2015/2016 por um viés historiográfico que considera as vozes dos sujeitos que constituem a história vivida por eles; buscamos aqui também uma coerência entre teoria e método; para compor esse quadro subjetivo sócio-histórico pudemos contar com material bibliográfico a respeito das Ocupações, bem como materiais coletados por nós ao longo da pesquisa de campo e que perfazem quatro realidades escolares específicas. No Capítulo 3 tratamos da Política como uma espécie de decorrência do capítulo anterior na medida em que a partir da imersão na História das Ocupações realizamos um movimento de busca pelas formas como os sujeitos reagiram àquela História; a Política aqui, portanto, está compreendida como essa ponte entre a História e os sujeitos que reagem ao seu contexto imediato. No Capítulo 4 realizamos a apresentação das duas escolas nas quais foram ouvidos os sujeitos que fizeram a experiência de Ocupação e que são material de análise neste capítulo; expusemos as cenas do campo de pesquisa, e as categorias de análise que as escuta dos jovens nos sugerem; e passamos a analisar as falas dos sujeitos à luz dos contextos nos quais elas foram produzidas. E, n`Uma palavra sobre o gesto dos rebeldes, apresentamos de forma sintética os principais resultados de nossas considerações, respondendo às perguntas realizadas ao longo do percurso de pesquisa, e explicitando uma articulação entre a História, a Política e os Sujeitos dessa pesquisa.

Capítulo 1 – Uma perspectiva crítica em Psicologia e sua relação com a Educação

Suponhamos
que um tirano sinta prazer
em lançar numa pequena cela
prisioneiros cuja pele foi arrancada.
Suponhamos
que escutar os gritos atrozes
e vê-los brigarem
toda vez que se roçam
o divirta muito,
incitando-o ao mesmo tempo
a meditar sobre a natureza humana
e o curioso comportamento dos humanos.
Suponhamos
que na mesma época e no mesmo país
existam filósofos e sábios
para explicar
ao mundo da ciência e das artes
que o sofrimento
tinha a ver com a existência coletiva dos humanos,
com a presença dos outros,
com a sociedade como tal –

não haveria razão
para considerar essas pessoas
como cães de guarda do tirano?

Raoul Vaneigem,
A arte de viver para as novas gerações

Neste capítulo resgataremos, ainda que de maneira breve, as contribuições do materialismo histórico enquanto ferramenta teórica de estudos que se debruçam sobre a compreensão da realidade educacional no Brasil, e como esta ferramenta teórica nos permitiu examinar as experiências do jovens no Movimento de Ocupação como a passagem de uma posição alienada para uma posição em que experimentam a desalienação pelo enfrentamento das contradições presentes em suas condições escolares, e a experiência da singularidade dos jovens como protagonistas de um Movimento político de resistência. Ou seja, buscaremos ferramentas teóricas que nos auxiliem na compreensão de como o Movimento Secundarista permitiu, e possibilitou a esses jovens experimentarem a passagem de uma vivência escolar feita de inúmeros dissabores e frustrações para, através de vivências cotidianas oportunizadas pelas Ocupações, viverem experiências distintas, bem como suas contradições – explicitação

esta provocada pela possibilidade de mudança repentina de escola através do projeto de Reorganização Escolar. Através da convivência com o Movimento, eles puderam experimentar outra relação com a escola e a escolarização vivida através do gesto de reivindicação política. Em seguida vamos explicitar as formas com que os dados foram coletados, tecendo considerações sobre nossos métodos, basicamente ancorados em proposições etnográficas e cartográficas, e como isso nos permitiu organizar os dados de modo a explicitar como tal organização nos forneceu trilhos interessantes para a análise das falas desses jovens.

*

Sem clareza teórica os rumos de uma pesquisa ficam a deriva, ou seja, a mercê das aparências que os fenômenos apresentam. Nesse sentido os pressupostos teóricos e metodológicos ancoram nossas intenções de pesquisa ao nos propormos um modo de caminhar trilhado por outras pesquisas, e que podem tornar visíveis elementos fundamentais à compreensão de nossos objetos de estudos[6]. Desta forma trabalhamos aqui com uma perspectiva teórica essencialmente atrelada ao materialismo histórico a fim de examinarmos a experiência desses jovens, mediante a escuta e o registro de suas suas narrativas acerca do que foi o Movimento de Ocupações e suas questões. Afirmar uma tal perspectiva significa assumir, de um ponto de vista alinhado com os pressupostos teóricos do materialismo histórico, uma orientação para práticas inconformadas, ou seja, trata-se de um compromisso teórico que busca atentar para os elementos de uma realidade social que pede entendimentos dada a força que ela manifestou e a presença decisiva dos jovens secundaristas que se tornaram protagonistas enquanto estudantes de um Movimento que tomou relevância política nesse contexto; jovens que defendem a escola e seu direito a escolarização de qualidade, como o mote do Movimento. Com isso busca-se denunciar as interpretações do senso comum sobre o Movimento Secundarista e sobre os jovens como truculentos, baderneiros, negativizando e deslegitimando sua voz, sua palavra, ao buscar recoloca-los como pertencentes a um não-lugar, ou ao lugar da

[6] Uma simplicidade tal, contudo, não deveria nos levar a supor determinações na medida mesma em que o enunciado aponta simplesmente para um *modo* de trilhar o caminho, não para o que deve ser efetivamente percorrido ao longo da pesquisa.

irresponsabilidade, do descompromisso, da baderna[7]; o que levou a resposta do Estado aos seus gestos à intervenção policial, criminalizando o Movimento e assim buscando esvaziar o sentido de suas reivindicações e o lugar inaugurado por eles como sujeitos na cena pública, tomando as ruas e as praças a fim de imporem uma pauta que consideram justa. Dito isto, nos cabe aqui esclarecer em que consiste uma tal abordagem teórica, de que modo nos apropriamos dela, quais as consequências disto para a pesquisa, e quais os impactos desta abordagem em nossos resultados de uma pesquisa em Psicologia e Educação Escolar.

*

O materialismo histórico é um modelo teórico de construção do conhecimento que remonta aos textos marxianos, textos estes que buscam produzir uma reflexão sobre os fenômenos sociais a partir de seu tempo, sobretudo em contraponto aos teóricos alinhados à dialética de Hegel e mais ainda a de seus seguidores, o grupo de intelectuais que passaram a ser chamados de "jovens hegelianos". A fim de explorar sua tese central, a saber a de que a humanidade não é uma espécie puramente animal, mas uma realidade história, ou seja, constituída a partir de uma experiência acumulada no tempo, Marx utilizou o método dialético – partindo da dialética hegeliana – buscando nos fatos históricos os elementos essencialmente contraditórios como motor da História. Com isso identificou que a História humana propriamente dita dava-se conforme organizações mais ou menos específicas que ditavam as forças produtivas, e mais especificamente as forças de trabalho; assim é que nomeia os modos de produção como o comunismo primitivo, o asiático, o escravista greco-romano, o feudal e finalmente o capitalista-burguês. A realidade como dialética, ou seja, movida por suas contradições internas, seria assim o motor da História ao ser constituída pelas ações e escolhas da humanidade ao longo do tempo; por isso trata-se de uma concepção materialista da História. A passagem de um modo de produção para o outro dá-se a partir das ações humanas, não de forças inerentes e metafísicas (BOTTOMORE, 2013, p. 254). Assim, um pensamento não é

[7] Para Pinheiro-Machado (2016), os estudos sobre os jovens podem nos revelar as lógicas e os sentidos de suas ações e discursos, sobretudo tendo em vista que tais estudos podem desconstruir os "discursos hegemônicos que alegam que os estudantes são vândalos, vagabundos e marginais – e isso é precisamente o que as etnografias têm feito há mais de um século, mostrando que as ações humanas, por mais estranhas que possam parecer, são dotadas de lógica e sentido (ainda que sempre de forma contestada e negociada)" (p. 128).

algo etéreo, mas constituído pela vida concreta assim como é constituinte da realidade objetiva; o real como matéria e pensamento ao mesmo tempo; de modo que a contradição entre realidade objetiva e projeção espiritual da humanidade não é algo apartado metafisicamente dela, mas parte pulsante de sua existência:

> a dialética é ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente idênticas, como passam uma na outra, mostrando também por que a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra (LEFEBVRE, 1979, p. 192).

Ainda sobre a lógica formal hegueliana e a lógica dialética do materialismo histórico, nos lembra Saviani (1991) que

> a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato […]. Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (p. 11)

De modo que se não existe nada fixo e eterno, assim nos resta atentar para as leis que regem determinados tempos históricos; com isso a ciência, tida em tais termos, contribuiria para a efetiva transformação da realidade material a partir de elementos tanto de esclarecimento quanto de proposições práticas, pois na medida em que parte-se do conceito de que é o modo de produção da vida material que determina os processos que condicionam a vida social, política e espiritual, é preciso intervir nesse modo de produção se quisermos angariar profundas transformações em nossos modos de sociabilidade, e, assim, em nossos condicionantes sociais, políticos e espirituais.

No que diz respeito à realidade educacional, alguns autores, como Frigotto (2001, p. 81), chamam atenção para uma certa simplificação na aplicação do método dialético do materialismo histórico em pesquisas educacionais, destacando a forma especulativa de utilizar as categorias do método, levando sobretudo a uma sobreposição das relações entre parte e

todo no sentido de um certo esforço aparente em esgotar os aspectos da realidade, em suas contradições e mediações; com isso o autor quer nos informar sobre o aspecto provisório, relativo e parcial do conhecimento histórico, ou seja, se por um lado não é possível exaurir os múltiplos aspectos de uma dada realidade, por outro, e isto é o que importa ao materialismo histórico, é possível apreender a lógica de funcionamento de um sistema observando suas partes; de modo que o conhecimento científico, tido em tais termos, está menos preocupado com uma espécie de exegese do real investigado, do que com a compreensão das determinações sócio-históricas e de suas leis fundamentais no que diz respeito aos fenômenos socais, como o próprio fenômeno educacional contemporâneo. Kuenzer (1998, p. 62), destaca a dificuldade no trabalho com as categorias na medida em que teoria e prática se manietam nas pesquisas ao mesmo tempo em que deveriam ser pesadas no sentido da *praxis* marxiana; assim, para a autora as categorias metodológicas como *praxis*, totalidade, mediação, etc., são inerentes ao método dialético do materialismo histórico, sendo parte integrante de leis objetivas e universais, diferenciando-se de categorias que dizem respeito aos materiais sociais

investigados em suas especificidades, bem como dos objetivos e finalidades da própria investigação[8].

*

Essa breve passagem pela abordagem teórica do materialismo histórico serve para nos situarmos no escopo de investigação a que nos propomos aqui. Avançando um pouco a nossa discussão, retomemos a noção de particular e universal, que Carone e Patto nos ajudam a pensar no que diz respeito a submersão do particular no universal em sociedades com

---

[8] No mais afirmo ainda que minhas inclinações pelo materialismo histórico comportam uma certa absorção de outras fontes teóricas que se nos mostrem interessantes para pensarmos o nosso objeto de pesquisa aqui; sobretudo na media em que me interessa neste trabalho observar esses sujeitos e, com isso, aprender *com* eles mais do que fazer uma leitura original ou algo que o valha de seus pensamentos, avaliações e compreensões da realidade vivida por eles; de modo que tratar-se-ia, isto sim, de um dialogo com essas formas de pensar e agir no mundo; nos interessa, portanto, acompanhar os passos de insurgência desses jovens caminhando *junto* a eles, não formulando conjecturas, mas compartilhando experiências. Sobre essa relação dialética com a teoria ver Ball (2009): "*A questão central é que toda teoria é, por definição, inadequada. Toda teoria é limitada pelas posições que assume, as pré-concepções dentro das quais opera. A teoria frequentemente reivindica ser capaz de nos explicar o mundo todo, mas inevitavelmente falha, e a maior parte das teorias nos diz algumas coisas úteis sobre partes do mundo. Então, eu parto até certo ponto da ideia de que, se você quiser desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, precisamos, de fato, de diferentes tipos de teoria. Por exemplo, a maior parte das teorias trabalha – com a exceção de Bourdieu, eu suponho – ou a partir de uma posição de estrutura, ou de uma posição de agência (ação humana* [*O debate em torno da influência da estrutura (structure) ou da ação humana (agency) sobre o pensamento e comportamento humanos é um das questões centrais das Ciências Sociais. Neste contexto, "agency" refere-se à capacidade humana individual de agir independentemente e fazer suas próprias escolhas. "Structure" refere-se a fatores, tais como: classe social, religião, gênero, etnia, costumes etc., os quais parecem limitar ou influenciar as oportunidades que os indivíduos têm*]*, privilegiando uma em detrimento da outra. Assim, se você quiser entender agência, a não ser que você queira reduzi-la sempre a determinações da estrutura, você precisa de uma teoria diferente de agência para contrastar com sua teoria de estrutura. Uma das atrações de Bourdieu é que ele de fato tenta desconstruir esse binômio e busca trabalhar de maneira a combinar as possibilidades de agência e estrutura em um mesmo modelo, e eu acho isso muito atraente. Mas você pode expandir isso para pensar a respeito de como outras partes do mundo funcionam, e que você realmente necessita, como Michel Foucault sugeriu, de* <u>*uma caixa de ferramentas de teorias*</u>*. Uma das coisas significativas sobre Bourdieu e Foucault é que nenhum dos dois possui uma teoria social, no sentido em que Marx ou Durkheim têm. Eles não nos oferecem uma teoria totalizante que nos diz como o mundo funciona […] acredito também que é necessário mais de uma teoria para fazer-se sentido do mundo social; apesar de que, se você juntar vários tipos diferentes de posições teóricas, você precisa estar consciente do que está fazendo. Não podemos apenas juntar teorias sem estarmos conscientes de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas. Temos que utilizá-las com um sentido de autoconsciência reflexiva.*" (BALL, 2009, p. 313-314, grifo meu). Essa relação com a teoria fica implícita, por exemplo, em nossas escolhas metodológicas de pesquisa; tanto a etnografia quanto a cartografia nos auxiliaram em nossa busca das contradições dialéticas ao longo de nosso convívio com esses sujeitos no campo, e como forma de interação com as necessidades impostas pelos objetos de pesquisa para sua compressão ao longo desse processo (sobre isso ver abaixo as implicações metodológicas desta pesquisa); ou seja, ao longo da pesquisa nos necessário e interessante uma revisão a cerca de nossas opções metodológicas na medida em que os objetos e nossa inserção no campo nos exigia reflexão e entendimento. Em outra linguagem, a epígrafe do capítulo facilmente também poderia ser – ainda mais em tempos sombrios como o nosso – os versos de um poeta maior, como Belchior (1976): "*não estou interessado em nenhuma teoria / em nenhuma fantasia / nem no algo mais / longe o profeta do terror / que a laranja mecânica anuncia / amar e mudar as coisas / me interessa mais*". Embora – de formas diversas, e com diversas implicações – estejamos distantes da poesia, não faz sentido científico, como temos afirmado, dogmaticamente negar seus usos numa perspectiva teórica que seja capaz de fundamentar seus processos de investigação a partir de ferramentas teóricas que se nos mostrem capazes de prospectar aspectos de nossos objetos. Assim, ao longo e ao largo de nossos esforços de compreensão e de comunicação com esses jovens, tem nos ficado a necessidade orgânica de não dogmatizar nosso olhar lançado a eles, e, para isso, uma visão teórica, embora ancorada em certos pressupostos do materialismo histórico, não pode estar submetida aos *pressupostos*, e sim às possibilidades francas de interação com suas vozes a partir de uma "*caixa de ferramentas de teorias*" da qual pudemos dispor ao longo deste processos, e que alimentaram em nós a necessidade evidente de manter "*longe o profeta do terror*".

tendência unidimensional como a nossa, e acerca do conceito de cotidiano (CARONE, 1992; PATTO, 1993), sobretudo através do trabalho de Agnes Heller, ao qual retornaremos adiante.

Revisitando Adorno, Carone nos faz lembrar que ao menos desde a década de 1940 lidamos teoricamente com uma tipologia psicológica dos sujeitos sociais pautada na produção, sob os auspícios do Capital, de certos tipos de psiquismo que podem ser agrupados mais ou menos regularmente, como uma produção em série de personalidades pertinentes à lógica mesma do Capital; de modo que para a autora fica claro que "*as forças sociais prevalecentes estão a impedir a individuação, submergindo o particular no universal*" (CARONE, 1992, p. 85). Nesse contexto pergunta-se como os mecanismos sociais e psicológicos puderam produzir uma alienação tamanha ao ponto de constituir um "*não-indivíduo*", como "*as formas contemporâneas de controle social adquiriram o poder de eliminar o ego da História*" (CARONE, 1992, p. 86). Poderemos nos perguntar, evidentemente, se de fato a contemporaneidade teria adquirido tal "poder", ou seja, até que ponto o indivíduo foi de fato subsumido. Assim encontramos Heller elaborando conceitos e teorias que dizem respeito às necessidades, instintos, sentimentos, personalidade, etc. Conceitos estes que vão nos ajudar a pensar "*quais são as nossas reais alternativas políticas de transcendência*" (CARONE, 1992, p. 87). Embora Heller, nos lembra Carone, não tenha trabalhado especificamente sobre o tema acerca de uma teoria da personalidade, é possível perceber ao longo de sua obra uma certa implicação com a temática. Buscando satisfazer suas hipóteses teóricas e filosóficas, Heller propõe um conceito de instinto, por exemplo, que nos leva a pensar em um mecanismo psíquico de preservação da espécie não submergido, mas em latência[9]. Ou seja, através do processo histórico de se objetivar, os humanos tendem a ser menos dependentes dos instintos e mais alinhados às características sociais do ser. E aqui nos é particularmente interessante assistir como Heller articula o particular e o universal, ou seja, o plano dos sujeitos e o da espécie. Sem recorrer a categorias puramente psicanalíticas, Heller reconhece o caráter ético e político da espécie humana adentrando a necessária pergunta sobre quem é o indivíduo,

[9] A definição de instinto em Heller: "*Os mecanismos de comportamento ou as coordenações motoras compulsórias que são específicas da espécie, e ao mesmo tempo, específicas de ação herdados, por meio do código genético, desencadeados por estímulos internos e externos e que desempenham um papel preponderante na preservação da espécie dentro de um certo estágio do desenvolvimento do organismo e que ultrapassam a inteligência da espécie em questão, do ponto de vista desse valor seletivo positivo.*" (FALCÃO & LEITÃO *apud* CARONE, 1992, p. 89)

sobretudo o indivíduo sob o Capital, sem reduzir essa subjetividade à personificações do próprio Capital. A liberdade, nesse contexto, seria uma liberdade dominada pelos trâmites sociais burgueses, particularmente pautada pela sociedade do consumo e onde a alienação das estratégias de sobrevivências psíquicas tenderiam a impedir a subjetivação particularista dos sujeitos, mesmo que alienação sob a sociedade burguesa não signifique necessariamente ausência de particularidades.

A questão que não se coloca, portanto, e que Heller se propõe a pensar, é que a origem do indivíduo não está imediatamente atrelada à emergência do individualismo, pois o indivíduo, ou seja, o sujeito humano – numa terminologia redundante que reforça o conceito – apenas emerge de fato quando transcende os particularismos – pelos quais ele precisava passar – em sua consciência individual (CARONE, 1992, p. 92). Inclusive Heller identifica historicamente esse movimento da consciência na polis grega, onde, nesse sentido, já se anunciava uma espécie de ruptura com as comunidades primitivas, e que fica evidenciada nas artes da tragédia e da comédia e na produção de um pensamento teórico proeminentemente atento à essa subjetivação emergida de uma generalidade humana. Eis aqui o ponto nevrálgico da individuação proposta por Heller, pois o sujeito emergido dessa militância pela valorização do indivíduo – e ela cita Antifon e Sócrates como paradigmas dessa moralidade nascente no seio ático – surgem do confronto central entre um agir particularista que usa a sociedade – portanto a cultura e os modos de viver da comunidade, ou seja, de um necessário senso coletivo – para realizar suas necessidades de individuação. Seria aqui a identificação de Heller sobre a dialética do todo que engendra tanto o coletivo quanto o individual, um processo social amplo que não tem nada de mecânico na medida em que se sustenta na dinâmica mesma do vivo. O sujeito, assim, tende a superar as necessidades primárias – comer, beber, dormir, reproduzir-se, etc. – emergindo enquanto um ser social de suas dinâmicas particularistas através da dialética entre o universal e o particular dessa humanidade em permanente processo formativo. Assim, em Heller, para que o sujeito seja de fato uma subjetividade operante ele precisa superar dialeticamente – ou seja, dinamicamente, não de forma mecânica – a sua condição social, pois ele depende dessa experiência social ampla para formar sua subjetividade profunda, portanto para ser, ou, em outros termos, para passar ao estágio da

liberdade. A sociedade burguesa sob os auspícios do Capital tende a submeter esse processo numa espécie de constituição de um ser social rendido à pura-necessidade; tudo se passa portanto como se uma tal subjetividade, nas sociedades modernas do consumo, estivesse condenada à insatisfação permanente na medida em que a necessidade como a necessidade do consumo não é capaz de se satisfazer na medida em que não é capaz de levar o sujeito à consciência de si, ou seja, não é capaz de fornecer ao sujeito a clareza quanto a verdadeira necessidade. Essa verdadeira necessidade diz respeito à necessidade de superação consciente de sua condição social, de sua condição devedora dessa experiência social ampla mas que, para que uma tal "dívida" seja "paga", ou seja, para que o sujeito alcance os estágios do humano genérico ele precisa experienciar sua particularidade, precisa caminhar em direção ao programa de autonomia inerente ao processo de individuação dessa subjetividade:

> isso não significa que eu condene a particularidade. Digo que são moralmente mais elevados os que raciocinam e atuam como indivíduos e creio que a transforma ao socialista tornará possível que todos os humanos se elevem da condição de sujeitos particulares a de sujeitos individuais. Mas se eu pretendesse hoje condenar todo sujeito particular, seria uma aristocrata. Com efeito, existem estratos sociais que vivem em condições que não permitem (ou permitem apenas os sujeitos inteiramente excepcionais) transformar-se em sujeitos individuais (HELLER *apud.* CARONE, 1992, p. 92-93).

Nesses termos a sociedade do consumo se coloca como a sociedade da insatisfação; na medida em que não consegue superar a condição de sujeito particular para a de sujeito individual, cria-se, com efeito, um sistema moral que, no limite, termina por legitimar a lógica da concorrência individual confundida, no sistema do Capital, com a concorrência comercial; tratar-se-ia, portanto, aqui também, da mercantilização da subjetividade através de um clássico processo de alienação desse sujeito em relação a si mesmo[10]. O que invariavelmente, segue Carone, nos leva a questionar sobre os sentidos dessa moral legitimadora de um esquema de alienação tal que tem levado a humanidade a dobrar-se de joelhos perante as demandas do Capital.

---

[10] Esse também é o sentido de "espetáculo" em Gui Debord; no caso, o espetáculo ocorre quando o sujeito aliena-se de si mesmo e assiste esse si mesmo distanciado de si mesmo, de modo que impõe à sua relação com o mundo uma distância de si mesmo, como se assistisse no mundo esse eu, e, com isso, não fosse capaz de ser o senhor de si mesmo, dono de suas ações e sentimentos, mas algo de externo que o processo de alienação lhe imputa e que esse sujeito alienado de si somente é capaz de contemplar (DEBORD, 2003).

Uma tal individualidade, como um tipo de clímax no desenvolvimento da espécie no sujeito, é um direito que perpassa, portanto, pela necessidade de superar os particularismos. As potencialidades humanas, nesse sentido, nos sujeitos, precisam ser desenvolvidas na espécie e através dela. A "magia" do Capital consiste justamente em escamotear de forma eficiente esse potencial, eis o efeito máximo da alienação. Assim, individualidade e particularidade, na concepção helleriana, se contrapõem na medida em que aquela é a realização máxima das potencialidades humanas e esta um limitador essencial dessas mesmas potencialidades. Para que essa passagem se desse, Heller desenha uma ética pautada nos valores de socialização da natureza humana[11]. Um ponto fundamental é perceber, portanto, que as transformações, sejam elas de qualquer ordem ética ou moral, passam pela transformação das individualidades; por isso o processo micro-celular de constituição da consciência nos sujeitos é um gatilho necessariamente revolucionário. Daí que surge em Heller o conceito central de cotidiano[12], pois na medida em que a pessoa particularista está presa ao seu tempo e necessidades imediatas, configurando assim o escopo da alienação, a subjetividade forjada numa outra ética seria orientada para a necessária radicalidade da transcendência; necessidade esta que apenas pode ser forjada na franca cotidianidade dos sujeitos[13]. De modo que esse sujeito precisa atravessar a imediaticidade de sua existência para alcançar a transcendência, mas é somente através da experiência imediata regida por uma ética que proponha a transformação que torna-se possível a construção de outra sociedade. Embora o cotidiano seja regido basicamente pelo âmbito da necessidade, a *praxis* orientada para a transformação tende a unir o todo e a parte na ação dos sujeitos individuais. Forças subjetivas que decidem os rumos da História, progressivamente ou de forma muitas vezes contra-revolucionárias (CARONE, 1992, p. 99).

---

[11] Uma ética tal estaria pautada por deveres essenciais como o "*hábito de discussões racionais*", o "*reconhecimento dos carecimentos dos outros*", e o "*desenvolvimento de nossas capacidades*"; deveres tais que na visão de Heller redundariam em uma "*mudança de modos de vida com a da formação de novas comunidades, livremente escolhidas, como a precondição para uma sociedade realmente socialista.*" (CARONE, 1992, p. 94-95); à parte o indisfarçável romantismo da fórmula, atentemos ao que nela sustenta o argumento: a necessidade de transformação social no todo esbarra na ética vigente sob o Capital que mercadoriza o que não é, ou não deveria ser mercadorizado; lembro aqui Ruy Braga: terra, trabalho e dinheiro não são mercadorias (2017, p. 167); ao propor um pensamento ético alternativo ao do Capital, Heller no fundo está denunciando, através de um olhar para a relação dialética entre a parte e o todo, o que entrava as possibilidades reais de transformações profundas na sociedades burguesas; ou seja, a revolução não é um golpe de Estado simplesmente porque ela apenas é possível através de "*novas instituições, comunicação racional e comunidades*", que engendram "*alteração dos estilos de vida por meio da interação humana, guiada pelos princípios democráticos*", tratar-se-ia, assim, de "*uma radicalização da democracia ao nível das relações sociais e humanas*", mas sobretudo uma radicalização "*lenta, gradual e molecular*" (CARONE, 1992, p. 85-111).

[12] Sobre o conceito de cotidiano em Heller ver Patto, 2015, p. 157. Para uma inserção mais específica no conceito, ver Patto, *O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em Educação*, São Paulo : Revista Perspectivas 16, 1993, p. 119-141.

[13] O sujeito cotidiano é aquele essencialmente atrelado a processos de sobrevivência. Sobre isso ver Patto, 1993, p. 124.

Nesse bojo uma teoria que vise compreender as subjetividades se coloca como "*instrumento de análise da realidade que precisa ser transcendida*" (CARONE, 1992, p. 99). Um projeto de compreensão da realidade histórica atenta, assim, aos sujeitos individuais justamente pela percepção de que por eles perpassam a "*força material"* da constituição social humana; ou seja, é através das necessidades radicais postas nos micro-organismos celulares sociais – necessidades do "*estômago*" ou das "*fantasias*" (CARONE, 1992, p. 100) – como um derivativo, nas sociedades burguesas do consumo, da equação social pautada na mercadorização do que não deveria ser mercadoria, é que o sujeito particularista pode transcender ao sujeito individual[14].

Para isso a historicização desse "*sistema de necessidades*" constituído sob o Capital é o ponto chave que revela o calcanhar de Aquiles do sistema de consumo: ao criar necessidades não necessárias o sistema tal como se postula a si mesmo cria a necessidade radical maior, a saber, "*a necessidade de libertação de um tal processo alienador*" (CARONE, 1992, p. 102), de modo que as necessidades radicais representariam assim o sinal de "caducidade" do sistema no rumo de sua "transcendência" pela capacidade de conscientização formada no seio mesmo de operacionalização do próprio Capital; as forças de expansão de um sistema social baseado no consumo, e que para isso precisa constituir incessantemente novas fontes de desejo, são também, no mesmo sentido, suas forças de destruição; seria quase um processo de auto-destruição, uma espécie de pulsão de morte inerente a este sistema social. Mas a instrumentalização das necessidades humanas para fins de alimentar um sistema pautado na tautologia tétrica do lucro tende a um esforço de homogenização do desejo, o que no limite é impossível em sua totalidade, mas deixa em aberto também a possibilidade escatológica de extinção da própria espécie humano. Ou seja, o Capital comportaria tanto forças progressistas capazes de engendrar outras sociabilidades favoráveis à existência humana, quanto forças mórbidas capazes de imobilizar as possibilidades de transcendência. A teoria helleriana das

[14] Não vamos entrar aqui na discussão minuciosa acerca da teoria da necessidade em Marx segundo Heller que Carone busca desenhar em seu texto, mas salientamos que a distância entre "*necessidades naturais*", como as de comer, vestir, morar, etc., e as necessidades produzidas social e historicamente na sociedade pautada pela ética do consumo produzindo necessidades socialmente compartilhadas, consiste exatamente no campo de atuação do Capital; o que é central para Heller propor sua ideia de uma outra ética capaz de engrenar a revolução ao nível dos sujeitos individuais.

necessidades nos revela a constituição de um sistema de valores que atravessam "*a cultura, a tradição e os costumes*" (CARONE, 1992, p. 106) e que pode ser verificado na cotidianidade dos sujeitos, mas sobretudo nos coloca ante a desromantização da construção idealizada do sujeito revolucionário e nos revela um sujeito cotidiano prenhe de necessidades revolucionárias. À psicologia social revela-se a complexa trama do nível micro-social, a qual a teoria nos permite analisar. De modo que uma reconciliação entre os níveis da subjetividade e do ser social nos indicam um achado sociológico de grande relevância para os estudos em educação e que consiste justamente na reordenação teórica da posição ontológica do sujeito; se por um lado o ser é, no fundo, a única humanidade possível, de outro somente através da liberdade política e consequentemente existencial o acesso do sujeito à sua generalidade se torna algo de fato possível; uma dialética tal que implica no reconhecimento da potência dos sujeitos na História, ou seja, coloca-se a subjetividade repaginada nesses termos como agente histórico por excelência (PATTO, 1993, p. 131). As transformações sociais, nesse sentido, se dão em um nível celular, comportamental e reconhecível em sua imediaticidade, ou seja, na existência concreta e imediata dos sujeitos, em seus centros moleculares, como a família, o trabalho, a escola, etc.

*

Um arcabouço teórico tal nos será um tanto mais útil e interessante se observado à luz do contexto histórico das interfaces entre a Psicologia e a Educação no Brasil. Sobre um certo embate de concepções que necessariamente nos exige "*posicionamentos sociopolíticos e epistemológicos*", Antunes (2012, p. 45) analisa as contradições que fazem parte da história da Psicologia no Brasil através de construções sociais forjadas em uma sociedade profundamente marcada por estruturas constituídas no confronto de concepções e disputas de toda sorte, isto em uma colônia de exploração como uma máquina de Estado puramente capitalista desde sua origem (SCHWARCZ & STARLING, 2015, p. 13-106). A educação nessa colônia é um projeto, tida como "*instrumento privilegiado para criar um humano novo e uma nova sociedade no Novo Mundo*" (MASSIMI *apud* ANTUNES, 2012, p. 47); tendo os jesuítas como ideólogos de tal projeto, a questão da educação civilizatória estava ancorada

basicamente numa moral para o trabalho e no controle das emoções, que efetivamente significavam o "amansamento" dos nativos, sobretudo pela catequese[15]. As tensões e contradições no interior desse projeto de sociedade comportavam e acumulavam conhecimentos científicos na prática médica e nos saberes sobre o psiquismo humano (ANTUNES, 2012, p. 48). O projeto de forjar essa nova sociedade, intensifica-se com a instalação da corte no Rio de Janeiro e a passagem da condição colonial para a de Império português ultramarino, seja através da institucionalização reforçada de um aparato repressivo e administrativo, o que acarretava maiores investimentos em educação e instituições de ensino, com a criação de faculdades, impressão de livros na colônia-metrópole, museus, entre outras instituições que indicavam mudanças estruturais, mas continuidade no projeto de forjar uma sociedade nova. É nesse contexto que o século XIX no Brasil produz muitos saberes sobre psicologia, embora mantendo o centro das preocupações ainda na proposta colonial de construção civilizacional nos trópicos; mas a elaboração intelectual em práticas sistematizadas institucionalmente tendo como foco das preocupações médicas e pedagógicas as questões sociais leva, segundo Antunes, a um compromisso da ciência com a maioria da população, embora sem conseguir esquivar-se das contradições entre o projeto elitista e a necessidade de atender as demandas sociais amplas (ANTUNES, 2012, p. 49-50).

> Medicina social, mais preocupada com a saúde do que com a doença, com a prevenção do que com a cura, pautando-se nos ideais de normalização e higienização social, com vistas a eliminação da desordem e dos desvios, sendo proposta, nesse sentido, a higienização de hospitais, cemitérios, quartéis, bordéis, prisões, fábricas e escolas (ANTUNES, 2012, p. 50).

Uma diferença significativa entre o período colonial e o período imperial, destaca Antunes, é que as preocupações com os indígenas, embora tenham gerado fortes intervenções intelectuais através dos conhecimentos psicológicos, particularmente através das instituições religiosas, a solução cabal foi a eliminação física dos indígenas, enquanto no século XIX a preocupação com os humanos escravizados oriundos de África, e posteriormente com os ex-escravizados africanos, girava em torno de propor um enfrentamento às resistências destes ao mundo "civilizado"; de modo que na origem das teorias racistas que visavam garantir a supremacia

[15] Um aspecto interessante e cruel dessa educação sentimental, que Antunes (2012, p. 47) resgata de estudos sobre suicídio na colônia, versa sobre uma reflexão jesuíta sobre a necessidade de inibir, no colono, os atos de morte voluntária, indicando um alto índice de sofrimento psíquico vivido nas condições de aculturação e violência no contexto colonial.

étnica branca, profundamente marcada por um cientificismo médico, particularmente atrelado aos estudos referentes ao fenômeno psicológico, encontramos um projeto profundamente enraizado em uma proposta social segregacionista e elitista. Nesse contexto as práticas e as concepções médicas definem as atuações da Psicologia que é exercida por médicos, numa atuação social com seus saberes teóricos em hospícios e hospitais, e suas influências em práticas educativas, particularmente, e fundamentalmente, nas escolas (PATTO, 1981).

As tensões e contradições oriundas do interior da sociedade, e que surgem nas disputas ideológicas pelas fórmulas legítimas e pelos saberes que legitimam as práticas, particularmente as práticas e o saberes da psicologia, geram, segundo Antunes, transformações, que tendem a uma espécie de evolução da ciência, nesse caso particular, a própria Psicologia enquanto campo científico; para a autora tudo se passa como se o problema fosse uma simples questão de divergências de posições em relação a própria ciência e suas práticas, em uma espécie de dialética que tenderia a um quase inevitável desenvolvimento da ciência, ou como se ela – a ciência – pudesse chegar a um termo de beneficiar democraticamente a maioria da população necessitada do país (ANTUNES, 2012, p. 52).

A Psicologia teria, assim, encontrado na Medicina e na Pedagogia os terrenos mais férteis nos quais ela se desenvolveria enquanto ciência autônoma a partir do século XIX, e sobretudo ao longo do século XX, buscando atender a demandas de modernização e formação de um imaginário social o mais próximo possível de uma ideia de civilização avançada, branca, europeia. Procedimentos como "testes de inteligência" visam aplicar à realidade teorias desenvolvidas por intelectuais profundamente comprometidos com esse imaginário; obviamente não se trata de afirmamos uma deliberação pervertida ou mordaz contra a população brasileira, mas de percebermos as implicações ideológicas acarretadas em uma configuração social que demanda de seus intelectuais soluções para problemas reais cuja origem essas teorias identificam de uma forma essencialmente não científica. A legitimidade, ou a legitimação da ciência nesse contexto atrela-se a busca por uma racionalidade na gestão objetiva dos conflitos sociais e do aparato institucional (ANTUNES, 2012, p. 54). Sendo que os hospícios, hospitais e escolas, foram, e isto nos interessa de perto aqui, os grandes

laboratórios onde foi possível experimentar os auspícios teóricos desenvolvidos no interior da Psicologia. Nesse sentido, as produções de todos os períodos, insiste Antunes, tendem a apresentar uma variedade de tendências ideológicas e concepções científicas que abarcam épocas, mas que apresentam também tendência heterogênea, ou seja, nenhuma corrente conseguiu ser hegemônica ao ponto de anular as outras, ou de anular essas tensões e contradições, no fundo sociais e históricas, que a ciência tende a reproduzir (ANTUNES, 2012, p. 57).

Nessa toada é que o século XX, particularmente a segunda metade do século, consolida a Psicologia enquanto ciência autônoma na medida em que ela busca atender aos anseios pela formulação de uma sociedade baseada em novas relações sociais de produção que exigia também novos conhecimentos e novas práticas que envolvessem a Educação como um dos instrumentos centrais na conformação de um ideário acerca do trabalhador, ou do cidadão afeito à indústria. Assim temos a escola como instrumento e a Psicologia como fundamento científico funcional para a operacionalização prática do espaço escolar e pedagógico como o motor da constituição subjetiva que o sistema social demandava. Não é por acaso que à Psicologia ainda em nossos dias se demanda ferramentas de adaptação, ou seja, de aprisionamento dos sujeitos a uma gramática existencial pertinente ao fim produtivista – embora seja necessário apontar que a questão não é ser contrário ou favorável à produção, mas de pensarmos numa certa fórmula que tende a projetar nas saídas economicistas uma espécie de salvação para os problemas sociais –, e não à libertação dos sujeitos de esquemas sociais que lhe tolhem a prática existencial libertária, portanto no sentido de emancipação dos sujeitos, nos termos que nos indica Patto e Carone a partir de Agnes Heller, como vimos acima; estamos tratando portanto com uma espécie de primórdio das relações entre Psicologia e Educação no qual testava-se as possibilidades e formas de instrumentalização da própria Educação. No limite trata-se da crença utilitarista na técnica a serviço da conservação do autoritarismo endêmico das elites brasileira, mas que é apresentada de forma a parecer ciência – numa terminologia institucional que formula tecnologias de gestão social – que se mostrava altamente eficaz enquanto ferramenta de convencimento, mas que na prática cotidiana não conseguia e ainda não consegue eliminar os efeitos nocivos de uma sociedade profundamente

desigual e injusta. Antunes aponta que a psicologia clínica foi profundamente criticada por estar atrelada ao Capital em detrimento dos trabalhadores, para ficarmos numa terminologia típica; à Psicologia na Educação foram tecidas críticas que apontavam a hipertrofia da Psicologia na área escolar, incorporada à Pedagogia e a prática educativa e na atuação do psicólogo em uma perspectiva clínica operando com crianças diagnosticadas como "portadoras de problemas" cuja origem não estava no sujeito, mas na estrutura formal, seja das instituições como a escola (PATTO, 2015), seja nas ideias que se fazem acerca dos sujeitos, e cujo resultado era, e em boa medida ainda é, basicamente a ação clínica em detrimento de uma ação pedagógica e coletiva que visasse a formação dos sujeitos, tanto daqueles que atuam como profissionais na Educação, particularmente dos professores, quanto dos próprios alunos (ANTUNES, 2012, p. 59-60).

Não obstante a isso, num tempo em que ao Capital a força de trabalho já não se resume a mão de obra, mas ao ser dos sujeitos em sua inteireza, ou seja, um tempo em que "*subsunção total do trabalho"* (ARANTES, 2014[b]) ao Capital é o sentido de existir do próprio sistema, não basta à teoria a proposição de modelos, é preciso canalizar nossos esforços teóricos no sentido do esclarecimento acerca de um contexto que suga tudo a sua volta, como um buraco negro arrastando a humanidade. Nisso a Psicologia em suas interfaces com a Educação pode ser instrumento de compreensão e de intervenção na realidade escolar.

No início da década de 1980 Maria Helena Souza Patto se deparava com a necessidade de repensar os pontos de vista teórico-metodológicos da pesquisa em Educação, sobretudo a partir da teoria dos aparelhos ideológicos do Estado que apresentava o conceito de escola como uma instituição reprodutora das injustiças sociais (PATTO, 2015, p. 153). Mobilizando o conceito de ideologia em Chaui (2016), Patto percebe os efeitos ideológicos de uma concepção estruturalista das relações sociais e se propõe a repensar a escola buscando ouras fontes, como Gramsci e Heller, por exemplo. Em busca de uma teoria capaz de se opor a naturalização do que é propriamente humano, Heller colocaria no centro da discussão o sujeito histórico nos termos apontados acima. De modo que o conceito de cotidiano em Heller é central não simplesmente por um espasmo teórico interessante, mas por fazer reconhecer na

realidade escolar imediata as possibilidades de transformação social profunda através, sobretudo, da ação dos sujeitos mediada por uma consciência cujos lastros são possíveis de mapear mobilizando uma teoria capaz de por à mostra as vicissitudes de uma estratégia, no limite, de sobrevivência cotidiana. Heller, ao notar que a teoria tem um poder na existência dos sujeitos por penetrar profundamente na cotidianidade de sua consciência, aponta a ciência como um arcabouço de "*idiotices ideológicas*" (PATTO, 2015, p. 161) capaz, contudo, de amparar justificadamente as ações dos sujeitos. O estudo dos costumes, por exemplo, nessa perspectiva teórica, teria mais haver com um mapeamento de um modo de operar a tradição do que com uma arqueologia dos hábitos humanos, ou seja, mais haver com a compreensão das condições sociais que promovem manipulação e alienação (PATTO, 2015, p. 161) do que com um exercício de aplicação teórica na realidade. Nesse tom, a ciência tida em termos de alimento para manipulação e alienação, assume mais uma função religiosa (no sentido de fomentar uma visão a-crítica da existência social humana) do que uma função de instrumento capaz de qualificar nossa intervenção na realidade imediata. Uma perspectiva mítica sobre a técnica (HELLER *apud* PATTO 2015, p. 162) que serve, no fundo, à manutenção de estados sociais assolados pelas desigualdades e injustiças. É desse arcabouço conceitual que deriva, por exemplo, uma ideia de resistência, nos sujeitos, aos estereotipados papeis sociais numa sociedade espetacularizada; "*a recusa do papel é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação*", por isso temos que "*muitos indivíduos não são suficientemente adaptáveis a nenhum papel*" (HELLER *apud* PATTO 2015, p. 163), ou seja, no marco de uma ideia sobre os sujeitos que não os determina (ou pre-determina) é possível perceber neles as linhas de força de suas ações, de seus comportamentos, de suas visões de mundo, atentando ao que deles transborda a partir de seu lugar social, de suas relações imanentes com as instituições às quais está atrelado visceralmente e das quais é produto e produtor, em suma, seu caráter profundo, que de maneira alguma é "*puramente psicológico*" (HELLER *apud* PATTO 2015, p. 163) justamente por implicarem na mesma medida em "*valores morais*" (PATTO 2015, p. 164).

De modo que o cotidiano escolar apresenta-se simultaneamente como o espaço tanto da alienação quanto da resistência; na medida em que para Heller não existe, nesses termos, a

possibilidade de uma manipulação infinita dos sujeitos, a submissão torna-se uma liga das relações sociais, não a trajetória de eliminação da essência livre dos sujeitos. Dito de outro modo, a mecânica de funcionamento das sociedades moderna e contemporânea embota nossa sensibilidade, mas não é capaz de refundar a própria natureza humana; tudo se passa como se ao Capital, portanto, figurasse a impossibilidade de realizar sua pulsão máxima: a eliminação do trabalho vivo (ARANTES, 2004, p. 11-12), e com isso passasse a uma espécie de arremedo infinito de si mesmo, ou seja, o Capital precisa se afirmar incessantemente, pois sem isso ele se inviabiliza na medida mesma em que os sujeitos tendem a insubmissão, ou melhor, à não sujeição absoluta justamente por seu caráter essencial de liberdade. Partindo assim desse ponto de vista teórico a análise dos "*centros moleculares de poder*" (PATTO, 2015, p. 165), como a família e a escola, assume um significado singular na medida em que, ao chamar atenção para as micro-partículas de resistência ancoradas nessa noção de sujeito, temos que o cotidiano carrega em si linhas de força capazes tanto da reprodução quanto da contestação das relações de poder e dominação. A potência dos ditos "pequenos grupos" consiste justamente no fato de que o reconhecimento de uma alteridade, ou de uma personificação das ideias, por assim dizer, se coloca como uma possibilidade mais tangível na medida em que os laços constituídos em tais círculos fomentam a circulação de ideias a partir do livre debate sobre elas; por isso podemos pensar os jovens que se mobilizam em torno da luta pelo não fechamento de suas escolas como um movimento de encontro desses jovens com essa potência que identificam em si mesmos enquanto Movimento, e, deste modo, vão se constituindo enquanto movimento social de expressão política. A passagem de objeto para sujeito acontece na medida em que os questionamentos acerca da realidade de um *outro* passam a ser o reconhecimento da realidade de um *nós*. Eis aqui uma consequência do conceito marxiano de *praxis*, pois uma ação transformadora consciente passa necessariamente por um modo de conceber as relações de forma dialética.

Um tal arcabouço teórico conceitual nos situa no marco da revisão metodológica operada por Patto nos anos 1980 nos estudos educacionais. Reconhecendo uma literatura de fora do campo educacional, a pesquisadora se apropria da crítica ao positivismo que, mesmo tendo desempenhado um papel relevante no sentido de extirpar das ciências e da filosofia as

concepções teológicas da realidade, redunda em uma fissura pela imediaticidade dos fenômenos sociais; um apego tal que inviabilizaria o acesso à complexidade inerente à realidade humana e limita as observações à meras abstrações, ou seja, a observações distantes da realidade dos sujeitos. Nesse sentido, como dito acima, "método dialético" é por excelência um método que parte de uma proposição que decompõe abstratamente o real a fim de realocar as partes decompostas na realidade concreta imediata, configurando um movimento ascensional do abstrato ao concreto

> Para o materialismo histórico dialético, sem decomposição não há conhecimento […] é preciso começar a análise do todo por uma cisão, ponto de partida sempre abstrato, que só atinge sua concreticidade *quando as partes encontram seu lugar na totalidade concreta*. É por isso que o materialismo histórico define o processo de conhecimento como a *ascensão do abstrato ao concreto* (PATTO, 2015, p. 168, grifos da autora).

E os estudos sobre o cotidiano (no caso o escolar) perfazem esse movimento na medida em que ao analisá-lo é possível abster-se de categorias como "*Estado, cultura, modo de produção, etc*." para compreender seus elementos em suas especificidades e somente então realocar essas abstrações na realidade concreta dos sujeitos (PATTO, 2015, p. 171). Um processo dialético que, por isso, demanda constante revisão teórico-metodológica; no caso da pesquisa das questões referentes ao cotidiano escolar a autora percebeu a necessidade de aprofundamento acerca do conceito de cotidiano na própria Heller, mas também em outros autores, como os da psicanálise e da sociologia, no bojo mesmo da pesquisa em andamento a partir das situações e da coleta de dados prospectados para a pesquisa (PATTO, 2015, p. 172).

Aparência e essência precisam ser explicitadas na medida em que as lógicas dos discursos se apresentam a nós de muitas formas possíveis, legitimando ou enfrentando os modos dominantes de operar os dados que o mundo oferece à nossa sensibilidade imediata e aos nossos raciocínios de superfície. A constituição das visões de mundo dominantes se colocam para nós de uma forma sempre historicamente construída. Partindo da proposição de que a vida deter-

mina a consciência[16], a partir de uma matriz teórica que torna possível avançar a crítica, e de certo modo torna possível com isso alimentar, com alguma firmeza do concreto, nosso anseio por compreender o mundo social no qual vivemos, de modo a nos possibilitar o manejo de ferramentas postas no sentido intencional de transformação de um mundo que opera basicamente na opressão dos humanos sobre os humanos.

Por isso foi pertinente à autora elencar as hipóteses de causas do fracasso escolar divididas em dois grandes grupos: as leituras que se desenrolam num discurso sobre o fracasso como um problema essencialmente dos indivíduos, e as leituras sobre a fracassalização (PATTO, 2015) que apontam para processos institucionais produtores de fracasso escolar, do qual fazem parte muitos determinantes que impõem exclusão, desqualificação, e a estrutura na qual tais indivíduos estão inseridos como os mecanismos geradores de fracasso; contudo encontraremos esses discursos enviesados e atravessados em sub-discursos e sobre-discursos de maneira tal que as proposições formam um complexo que nos demanda compreensão. Para que nos seja possível perceber a imanência de tais discursos, avaliações, declarações, proposições políticas, projetos escolares, elenco de gestos e comportamentos cotidianos, precisaremos listar e analisar os discursos dos atores em suas narrativas a fim de identificarmos seus sentidos implícitos e explícitos de um modo que nos permita mapear, compreender e interagir de um modo que nos permita transcender o imediatismo que muitas vezes esses discursos transparecem, trans-

[16] É bastante conhecida a proposição marxiana acerca da determinabilidade da consciência pela vida concreta e imediata, presente em muitos excertos de seus escritos; um famoso trecho da Ideologia Alemã é sintomático dessa proposição; "A ideologia alemã" é o momento tido como uma espécie de fundação do materialismo histórico no fazer historiográfico a partir desse pressuposto teórico: "*Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como fundamento de toda história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas de consciência – religião, filosofia, moral, etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir das suas criações, o que então torna possível naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos). Ela não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na "autoconsciência" ou sua transformação em "fantasma", "espectro", "visões", etc., mas apenas pela demolição prática das ações sociais reais de onde provém essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria. Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como "espírito do espírito", na "autoconciscência", mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem em uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e confere o desenvolvimento determinado, no caráter especial – que, portanto as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias.*" (MARX, 2007, p. 42-43)

bordando incompreensão em diversos níveis, buscando a complexidade das tramas narrativas assumidas pelos sujeitos nas diferentes circunstâncias; ou seja, trata-se de buscar preencher as lacunas que fazem parte de tais narrativas sobre o vivido ou sobre as interpretações políticas e sociais no caso dos legisladores, como veremos no capítulo sobre a Política. O que pode nos interessar aqui é observar o tratamento que ambas as formas de ler o mundo dispensam aos objetos analisados, bem como os efeitos, resultados, consequências que as propostas de ambos os lados engendram; ou seja, de que modo é possível perceber as contradições da Psicologia para a realidade escolar, e das ferramentas que utiliza no trato deste tema, bem como no manejo cotidiano das atividades escolares no interior da realidade concreta da escola; dito de outro modo, quais as consequências desses discursos da Psicologia na realidade da escola? De que modo é possível compreender as especificidades das múltiplas resistências que se manifestam no cotidiano escolar? Uma tal compreensão implicaria em quê? Ou a questão aqui seria "provar" que essas resistências acontecem pela natureza mesma das relações sociais?

A heterogeneidade das manifestações e apropriações da cultura (CHAUI, 1981) e que estão presentes na escola, e que fraturam a ideia de um modelo hegemônico de escola ou de uma escola homogênea, tensionam e produzem realidades escolares distintas em cada escola, em cada sociedade, etc., e por vezes nos fica a impressão de que um estudo acadêmico *stritu sensu* pode pensar a Educação no sentido propositivo às Políticas para a educação, numa espécie de crença na possibilidade de melhorar a Educação através da proposição de Políticas Públicas adequadas à realidade da escola; obviamente que não se trata de acreditar, como poderia parecer, numa anarquia absoluta como a resposta aos problemas estruturais da Educação, mas de percebermos que não se pode partir da Política Pública como possibilidade de reposta pois isto seria romantizar a Política na medida em que ela serve a interesses que estão em tensionamento no interior da sociedade. Assim, uma pesquisa em educação precisa observar as *normas*, as *instituições* e os *sujeitos* que lidam com as normas e as práticas (SAWAYA, 2018; JULIA, 2001); oras, os sujeitos que resistem estão sendo acusados justamente de resistirem aos normativos, o que tem justificado o acirramento das práticas de controle social e estatal sobre os sujeitos da Educação. Se uma escola monolítica não existe, poderemos perceber como os sujeitos se apropriam das normas, e como constroem suas práticas pedagógicas a par-

tir de suas experiências e visão de mundo observando suas falas e avaliações sobre o contexto escolar. Uma pesquisa tida nesses termos nos posiciona, ou nos convoca à posição de militantes da Educação, e mesmo figurando como uma impossibilidade em termos, temos a nosso favor um processo que, a despeito das dificuldades encontradas, nos realinha na direção da recusa a um escopo burocrático no campo das pesquisas educacionais (PATTO, 2015, p. 174).

*

Para que possamos realizar essa leitura sobre o imaginário dos jovens que encontramos nesta pesquisa, assim, precisamos observar o contexto sócio-histórico e econômico, bem como o lugar dos jovens pobres, que são a maioria da população brasileira, no cenário político e econômico atual; ainda, é preciso observarmos sua escolarização e as políticas de escolarização, e suas questões no contexto nacional, e das demandas internacionais para essa escolarização; isto faz-se necessário na medida em que a Política de Reorganização Escolar, como veremos, insere-se num contexto de políticas públicas cujo escopo está para além dos próprios discursos dos atores envolvidos, bem como está implicada com um cenário mundial, como vimos, que procura definir políticas públicas, e também essas voltadas para os jovens. Nesta perspectiva teórica uma visão sobre os jovens, que buscamos ouvir nesta pesquisa, é marcada pela observação direta tanto do Movimento político gerado pelas ações reivindicatórias no contexto das Ocupações Secundaristas 2015/2016, quanto pela escuta via entrevistas individuais e Grupo Focal das falas, depoimentos e respostas diretas dos jovens às nossas indagações, como dito acima; de modo que atentar às concepções correntes sobre os jovens, tanto no senso comum, quanto nas ciências e nas políticas, faz-se imprescindível em nossa análise acerca desse imaginário, que buscamos ouvir, na media em que sem isto estaríamos observando sujeitos abstratos.

Embora pesquisas demonstrem que a Psicologia seja marcada por uma "*visão naturalizante e a-histórica*" (CHECCHIA, 2010, p. 13) sobre os jovens, sobretudo considerando essa fase biológica da vida humana através de marcas temporais e francamente estereotipadas, imputando a eles certas características tidas como inerentes, tais como desequilíbrios afetivos,

instabilidade, inquietações, dispersão, conflitos e rebeldia, como se fosse um momento da vida em que os humanos fossem naturalmente *confusos* (CHECCHIA, 2010, p.14), uma visão crítica do fenômeno social denominado juventude e adolescência, no entanto, nos ajuda a compreender o lugar social e histórico dos jovens enquanto categoria social compreendida em suas especificidades, ou seja, em relação às formas como os jovens são compreendidos ao longo da história. Na visão do senso comum sobre a juventude encontramos fortes influências da sociologia funcionalista circulando amplamente:

> A concepção de juventude corrente na sociologia, e genericamente difundida como noção social, é profundamente baseada no conceito pelo qual a sociologia funcionalista a constituiu como categoria de análise: como momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade, que corresponde a um momento específico e dramático de socialização, em que os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, por meio da aquisição de elementos apropriados da "cultura" e da assunção de papéis adultos. É, assim, o momento crucial no qual o indivíduo se prepara para se constituir plenamente como sujeito social, livre, integrando-se à sociedade e podendo desempenhar os papéis para os quais se tornou apto pela interiorização dos seus valores, normas e comportamentos. Por isso mesmo é um momento crucial para a continuidade social: é nessa oportunidade que a integração do indivíduo se efetiva ou não, trazendo consequências para ele próprio e para a manutenção da coesão social (ABRAMO, 2007, p. 79)

Esse histórico que define as concepções correntes sobre a juventude atingem todos os campos e segmentos sociais:

> apesar da juventude estudantil ter tido, durante todo o período dito "de modernização" do país (dos anos 30 aos 70), destacada presença em prol dos processos de democratização e combate às estruturas conservadoras, houve sempre certa ressalva com relação à eficácia de suas ações: para os setores conservadores, a suspeita de baderna e de radicalismo transgressor; para alguns setores da esquerda, a suspeita de alienação ou de radicalidade pequeno-burguesa inconsequente. No entanto, a partir dos anos 80, o enfraquecimento desses atores estudantis levou a fazer notar, e lamentar, o desaparecimento da juventude da cena política, erigindo aquelas formas de atuação antes suspeitas a modelos ideais de atuação, frente aos quais todas as outras manifestações juvenis aparecem como desqualificadas para a política. Mesmo sua participação nas movimentações de rua pelo impeachment de Collor, em 1992, foram largamente desqualificadas por serem "espontaneistas", "espetaculares", com mais dimensão de "festa" do que de "efetiva" politização. (ABRAMO, 2007, p. 77)

Para os estudos acadêmicos até recentemente também restou um lugar de exclusão dos jovens e suas especificidades, conforme Abramo:

> depois de anos de quase total ausência, os jovens voltam a ser tema de investigação e reflexão, principalmente através de dissertações de mestrado e teses de doutorado – no entanto, a maior parte da reflexão é ainda destinada a discutir os sistemas e instituições presentes nas vidas dos jovens (notadamente as instituições escolares, ou a família, ou ainda os sistemas jurídicos e penais, no caso de adolescentes em situação "anormal" ou de risco), ou mesmo as estruturas sociais que conformam situações "problemáticas" para os jovens, poucas delas enfocando o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações. Só recentemente tem ganhado certo volume o número de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação (2007, p. 74).

Além disso, a questão dos jovens é fortemente afetada por mudanças ocorridas no campo do trabalho ao menos desde a década de 1970; mudanças estas que estão ligadas à natureza quantitativa, ou seja, à disponibilidade de trabalho, e à natureza qualitativa, ou seja, à necessidade de trabalhadores afeitos (dóceis) ao Capital, sobretudo no tocante a execução do trabalho, mas não somente, de modo que estejam, neste sentido, disponíveis à extração absoluta de mais valor; Ferretti (2018) refere-se a este cenário nos seguintes termos:

> Tais transformações, como se sabe, caracterizam-se por dois tipos de flexibilização: a quantitativa externa e a qualitativa, ou funcional, as quais se aplicam tanto ao setor produtivo quanto ao setor de serviços. A flexibilização quantitativa externa refere-se à promoção, pela empresa da variação do número de empregados em função de suas necessidades, valendo-se, para isso, de diferentes procedimentos. Diz respeito, portanto, à relação entre trabalho e emprego. A flexibilização qualitativa ou funcional refere-se à promoção de mudanças no perfil ou qualificação de sua força de trabalho tendo em vista sua iniciativa e capacidade de desempenhar diferentes tipos de tarefas de modo a favorecer a melhor organização do trabalho, envolvendo o uso de novas tecnologias de base física, bem como outras de caráter organizacional. […] É sobre tal noção que se estruturam, do ponto de vista formativo, tanto a BNCC [Base Nacional Curricular Comum] quanto a reforma do Ensino Médio, visando não apenas as competências cognitivas, mas também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no de serviços. (p. 33-34)

Se de um lado a "*Psicologia quase toda move-se nos limites estreitos do senso comum*" (PATTO, 1997, p. 439), por outro uma perspectiva crítica em psicologia reorienta nosso olhar para os jovens na medida em que uma visão das ciências atrelada ao compromisso que temos defendido aqui nos leva a tal escuta dos jovens em suas colocações, apontamentos, concepções, necessidades, etc., e, com isso, tratamos dos sujeitos a partir de seu *status* de ser pensante e ativo (CHECCHIA, 2010, p. 18), cuja interação nos proporciona acessos ao que eles têm produzido em termos de compreensão do mundo em que vivem.

O próprio ambiente escolar como historicamente localizado, nos diz Ariès (1978, p. 231, *apud* CHECCHIA, 2010, p. 21), é o espaço, como uma invenção da modernidade, no qual a inserção social dos jovens, diferentemente da Idade Média, dá-se através de um tipo de mediação cuja especificidade aponta para a passagem da infância para a vida adulta como algo regido por instâncias passíveis de controle – no caso, o controle nos termos do Estado moderno – que orienta as ações dos sujeitos em seu interior visando uma conduta (Foucault, 2014) coerente com as novas necessidades constituídas na forja das sociedades nascentes no período. Insiste Ariès, segundo Checchia, que isto não é um acontecimento, no sentido do espontâneo, mas um processo histórico, portanto com marcas diluídas ao longo do tempo e das demandas sociais que se apresentam às instituições, com, por exemplo, infância e adolescência sendo confundidas ao menos até o início do século XX (CHECCHIA, 2010, p. 41-47). Uma história, portanto, de disciplinarização dos corpos e mentes com vistas a uma certa disseminação dos efeitos do poder sobre as sociedades (FOUCAULT, 1977, *apud* FRELLER, 2001, p. 71-74). A complexidade das sociedades contemporâneas dizem do espaço escolar, como um *lócus* privilegiado no qual essa passagem à vida adulta dá-se de forma sistematizada, algo de um pensamento sobre as demandas sociais que se fazem na escola e através dela onde se identifica um processo no qual os jovens, apartados por um período relevante de seus familiares, terminam por constituírem padrões intensos e originais de socialização (CHECCHIA, 2010, p. 22) nos quais se projetam socialmente a partir de um gestual próprio, um tanto ao modo do gueto, com linguajar, código indumentário, e recursos estético-culturais típicos, localizados por espacialidade, tempo histórico, classe e gênero (*Ibid.* p. 24), e que perfaz um repertório relativamente identificável como *cultura jovem*. Assim, a música, a indumentária e as coloquialidades do linguajar tendem a assumir identidade própria nessa cultura, proporcionando uma identidade que, de certo modo, é um gatilho para a construção da independência em relação ao núcleo familiar de origem. O que não envolve, nessa perspectiva, lembra Checchia citando Rama (2010, p. 23), uma padronização na medida em que os modos de ser jovem atrelam-se a esse complexo social no qual estão inseridos e ao qual, de certa forma, precisam responder. Sendo que a fase, pensando socialmente, caracteriza-se também por um não reconhecimento social de sua capacidade de inserção total (com idade sexualmente fértil, além de mental e fisicamente capaz de exercer funções da vida

adulta), de modo que um tal "reconhecimento" do ser adulto ou inserido socialmente como tal depende também do momento histórico (CHECCHIA, 2010, p. 23). Para Ribeiro (2014) a transição para a vida adulta é pautada pelo sistema educacional, pelo mercado de trabalho e pelas formas de organização da família num dado tempo histórico:

> Além do sistema educacional e do mercado de trabalho, há outra forma de organização social que influencia enormemente as transições para vida adulta. A família muitas vezes é pensada quase como uma segunda natureza, mas, de fato, é uma forma de organização social que se modifica muito ao longo do tempo e entre sociedades. Pense, por exemplo, no papel das mulheres nas famílias. Há algumas gerações muitas mulheres se dedicavam exclusivamente à família e não trabalhavam fora de casa. O divórcio, por exemplo, era altamente estigmatizado. Hoje em dia o papel das mulheres dentro e fora das famílias se modificou muito. Famílias extensas, em que pais, avós e filhos habitam a mesma residência, eram mais comuns antigamente. Essas e diversas outras formas de organização familiar estão relacionadas direta e indiretamente aos padrões de transição para a vida adulta. (p. 440)

As tensões entre uma tal constituição da identidade juvenil e sua inserção no mundo adulto expressa também os "*conflitos e dilemas da sociedade contemporânea*", trazendo à tona, seja de forma implícita ou explícita, "*angústias, medos e esperanças presentes no contexto social*" (CHECCHIA, 2010, p. 26). Tensões que também chamam atenção social na medida em que representam "*ameaça para a manutenção da ordem social*" (CHECCHIA, 2010, p. 26), ou seja, uma visão sobre os jovens pode acirrar conflitos com essa parcela da sociedade além de poder intensificar também as crises internas e subjetivas dos jovens nessa busca por uma identidade socialmente aceita. Marcas sobre necessidades acerca dessa inserção aparecem de fato em um momento temporal da vida no qual a maturidade biológica aponta para "*determinadas potencialidades*" que indicam o aflorar do período como, por exemplo, uma busca por independência; embora tal movimento tenha suas especificidades, não é possível falar em um fim da adolescência e início da vida adulta, mas em transformações que de um modo geral farão parte da vida dos indivíduos; e se por um lado devem ganhar alguma estabilidade com o tempo, por outro as transformações são parte mesma da própria existência humana (DAYRELL, 2003, p. 42).

Outro modo de visualizar essa tensão é percebermos uma certa romantização de uma ideia sobre o ser jovem, lembra Dayrell (2003, p. 41), fortalecida sobretudo a partir do contexto industrial pautando a sociedade do consumo dos anos 1960 em diante, com temáticas voltadas

para esse público e que se caracterizam por "*modas, adornos, locais de lazer, música, revistas, etc.*" (DAYRELL, 2003, p. 41), e que perfazem uma certa imagem do que é ser jovem nesse contexto social. Termos como liberdade, prazer e exótico indicam uma temática que nos remete ao imaginário do ser jovem, e que é altamente associado a uma ideia hedônica, marcada pela irresponsabilidade e um certo desprezo pelo sisudo, árduo, etc., termos mais ligados ao mundo e responsabilidades adultas. O que também indica, aponta Dayrell, reduzir a vida juvenil ao campo da cultura na medida em que uma tal visão associa o ser jovem ao universo cultural e tende a anular outras manifestações do ser jovem, como a própria reivindicação política que podem desenvolver. O conflito aqui também se explicita na forma de uma visão sobre a juventude como um momento de crise, como dito, marcado por questões de auto-estima e personalidade, distanciamento familiar, etc. Mas é preciso evidenciar, segundo Dayrell, que os jovens como sujeitos sociais constroem seus modos de ser jovem, ou seja, a juventude é uma "*condição social e um tipo de representação*" (DAYRELL, 2003, p. 41). Por isso é possível falar em juventude "*como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos*" (*Ibid.*, p. 42). De modo que a juventude é um momento da vida que tem suas singularidades como qualquer outro, por isso não pode ser tratado simplesmente como uma passagem, mas como uma fase na qual as complexidades sociais surgem de formas mais ou menos características (*Ibid.*, p. 42). Juntam-se a isto outras nuances que precisam de consideração, como a origem social desses jovens; se pensarmos por exemplo que aqueles oriundos das classes altas gozam de uma realidade escolar cujo tônus se mostra essencialmente distinto da fruição possível àqueles oriundos das classes populares; diferenças estas, inclusive, que nos possibilitam pensar em juventude biológica diferentemente de juventude enquanto um conceito social complexo (BOURDIEU, 1983, p. 12).

Sobre os jovens que estudamos aqui, é preciso observar ainda que as reiteradas análises e avaliações nacionais e internacionais pelas quais têm passado as escolas públicas e privadas, e os alunos, em todo o território nacional, dão mostras de que é essa a etapa escolar que reúne as maiores dificuldades de escolarização. Os jovens que tomaram a iniciativa de Ocupar as escolas fazem parte de uma fatia da população escolar que há poucas décadas estava excluída dela precocemente (FERRARO, 2004); os mais baixos resultados escolares na atualidade en-

contram-se nos anos finais do ensino básico e na escola secundária, seja por conta de atrasos acumulados ao longo da história escolar de milhares de alunos que nos anos recentes têm chegado a esse grau de ensino, seja por conta do grande número de excluídos precocemente do sistema de ensino que a ela retornam, seja, ainda pelos baixos resultados obtidos por aqueles que nela permaneceram (FERRARO, 2004). Esses dados revelam que o fenômeno do fracasso escolar na atualidade, que acometia milhares de crianças nos anos iniciais de escolarização, foi sendo deslocado para os anos finais da escola básica e do Ensino Médio por força das políticas de progressão continuada, isto é, da não reprovação precoce dos estudantes como um mecanismo que, no limite, tende a maquiar os dados a serem disponibilizados aos organismos internacionais demandantes de tais índices (GENTILI, 2002; SAWAYA, 2018).

Todavia, acumulando inúmeras defasagens escolares, esses jovens têm chegado ao ensino secundário com muitas lacunas formativas, com deficiências em sua educação acadêmica. A eliminação precoce e brutal desses jovens muito cedo da escola, como identificado por Bourdieu (2007) em território francês e comprovado pelas estatísticas no caso brasileiro, foi substituída em anos recentes pela permanência deles em um sistema escolar que manteve, sob a ilusão de uma escola democrática, "*a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e sociais*" (*Ibid.*, p. 221). Isto é, mantidos na escola, passam a experimentar o "engodo" dos diplomas sem valor, a "*diversificação dos ramos de ensino, associadas a procedimentos de orientação e seleção*" mediante "*práticas de exclusão brandas* […] *imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas* (*Ibid.,* p. 222).

Eles vivem, portanto, na perspectiva desse autor, a inclusão escolar transmutada em exclusão no interior da própria escola e experimentam na pele uma escolaridade sem valor, de um tempo perdido, em estabelecimentos de ensino cujas condições em todos os sentidos, continuam a perpetuar uma formação diferenciada, hierarquizada, fadada a reproduzir sua condição de classe em uma escola que tende a ser esvaziada de significados profundos em termos de produção acadêmica. Mas alguns estudos brasileiros (FRELLER, 2001; PATTO, 2015) revelam a face pouco conhecida dos jovens nas instituições de ensino, em que se queixam do abandono,

notam de forma crítica a displicência com que são tratados, o pouco-caso do poder público, o desleixo da escola no relacionamento com eles. E revelam a necessidade e o desejo de irem à escola, de lá realizarem uma aprendizagem significativa, etc. Contudo, é sob a forma de indisciplina e desobediência, da transgressão e da rebeldia, que esses jovens revelam suas resistências e desejos, segundo Freller nos indica; mediante seus comportamentos reativos, de insubmissão, de revolta, de desobediência, de reações defensivas e impulsivas; mas ante a face mais visível de suas insatisfações, identificamos uma espécie de "pedido de socorro" pela constante frustração com uma experiência escolar que pouco ou nada lhes oferece. Marcada pelas inúmeras dificuldades de se escolarizar, suas falas e comportamentos revelam o que experimentam cotidianamente nas instituições de ensino devido à falta constante de professores, das arbitrariedades das regras de que discordam, da ausência de regras claras, o descompromisso, o abandono, a troca de agressões, etc., como nos mostra essa autora. Motivo de queixas reiteradas das escolas públicas na atualidade, a indisciplina e a rebeldia revelam uma face pouco conhecida pelos estudos na área, isto é, comportamentos e reações que de forma impulsiva e reativa os jovens lançam mão para manifestar insatisfação, frustração e abandono (FRELLER, 2001, p. 77). Assim, Freller identificou entre os jovens alunos e de maneira distinta daquela encontrada por Bourdieu nos alunos franceses, que entram "*no jogo da ilusão e gozando do tempo de liberdade e gratuidade que a instituição oferece*", formas de resistência que revelam que,

> os maiores, mais fracassados, mais privados, mais decepcionados, oscilam entre a desesperança, apatia, violência e os momentos de esperança, de cobranças em relação à escola, no sentido de compensar suas falhas e seus gestos de busca para realizar aspirações, como aprender de forma criativa, recebendo e contribuindo com o meio escolar. Estes movimentos transparecem sob a roupagem de indisciplina ou, explicitamente, nos desenhos, redações e conversas, disparados, especialmente, por alguma oportunidade ou por alguma esperança. Penso que […] ao tentar criar espaço de interlocução e experiências singulares, contribui para reacender esperanças e estimular gestos no sentido de concretiza-las. No entanto, é preciso destacar que o potencial e a capacidade desses jovens, a sua vida mesmo, estavam latentes, esperando estímulos do ambiente para despertar (FRELLER, 2001, p. 84).

Ante um tal cenário sobre a juventude, "*as políticas governamentais em geral, atendem e mobilizam interesses de natureza diversa, não necessariamente congruentes, em torno da educação destinada aos jovens*" (FERRETTI, p. 25); contudo, ao menos até o início dos anos

2000 as políticas públicas voltadas para essa parcela da população ainda não atendiam suas especificidades:

> no Brasil, diferentemente de outros países, nunca existiu uma tradição de políticas especificamente destinadas aos jovens, como alvo diferenciado do das crianças, para além da educação formal. Na Europa e Estados Unidos a formulação de políticas para jovens e a designação de instituições governamentais responsáveis por sua implementação têm se desenvolvido ao longo do século; nos países de língua espanhola da América Latina, esse fenômeno, de modo geral, ganha significação a partir dos anos 80, principalmente estimulado por organismos como a Cepal, ONU e o governo da Espanha, gerando algumas iniciativas de cooperação regional e ibero-americana, com intercâmbio de informações e experiências, promoção de capacitação técnica, de encontros para realização de diagnósticos e discussão de políticas. O Brasil, no entanto, passou ao largo desse movimento (ABRAMO, 2007, p. 74).

Braga (2017) – estudando a formação do jovem precariado pós-fordista urbano no Brasil, África do Sul, e Portugal – chega a aproximar as Jornadas de Junho de 2013, os Rolezinhos de janeiro de 2014, e as Ocupações de dezembro de 2015, como fenômenos urbanos ligados à crise econômica de 2008 que foi acumulando seus efeitos; efeitos estes que, essencialmente, podem ser resumidos na precarização e intensificação da exploração dos mais pobres, em especial os jovens, e mais ainda os jovens negros das periferias (p. 229-235). Em outro momento o autor comenta que

> são jovens em condições precárias de vida, nas periferias das grandes metrópoles, que são as principais vítimas da regulação do conflito urbano via repressão policial. São as principais vítimas dos assassinatos da polícia militar e encontram-se também diante de uma realidade muito pouco alvissareira do ponto de vista da inserção no mercado de trabalho. Ou seja, é a mesma base, o mesmo sujeito coletivo que, inexperiente politicamente, numa situação de agudização das contradições e da polarização social como a gente vive hoje no país, tende a politizar-se muito rapidamente”[17].

Para Braga (2017) “*a desaceleração econômica ajudou precipitar a mudança da inquietação social das periferias em indignação com a maneira deplorável como os jovens, em especial os negros, são tratados no país*” (p. 234).

Nesse contexto buscamos ouvir esses jovens a fim de construirmos formas interessantes e significativas de compreensão de suas vozes a partir do que elas nos dizem. Algo que apenas pode acontecer assim se partirmos da escuta e do diálogo com suas ideias e compreensões

[17] Entrevista para Cristiano Navarro e Luís Brasilino, na matéria “*Educação, autonomia e liberdade – Escolas de luta*”, disponível em https://diplomatique.org.br/escolas-de-luta/, acesso em 04/04/2016.

acerca do mundo. Pesquisas nessa perspectiva teórica, como as de Freller (2001), demonstram a relevância de uma tal escuta na medida em que a produção dos estudantes – a autora utiliza conversas, desenhos, dramatizações, assembleias, entrevistas, entre outros –, sejam de crianças ou jovens adolescentes, expõem, ainda que de forma implícita ou velada e travestida muitas vezes em reações violentas, as vísceras de um sistema escolar atravessado de contradições, conflitos, disputas, etc., mas também de criatividade, resistências e alegria. Como se esses atores soubessem ou intuíssem algo que os incomoda, mas sem conseguirem nomear e direcionar suas ações eles direcionam suas energias para respostas no mínimo pouco eficientes para a resolução dos conflitos e frustrações cotidianas vividas na escola. Explicitam, assim, também suas contradições e fragilidades, e como em um corpo social complexo como o nosso, eles também são moralistas, autoritários, imediatistas, mordazes, arrivistas, etc. (FRELLER, 2001, p. 68-69), embora tais respostas no fundo representem um desejo incontido por realização, participação e reconhecimento. Em uma linguagem winnicottiana, Freller referencia tais termos diferenciando *desejo* de *necessidade* na medida em que aquele é circunstanciado pelo ambiente e momento histórico, enquanto as necessidades dizem algo que é vital e imprescindível em termos de realização plena da humanidade dos jovens (FRELLER, 2001, p. 80-81), pois apontam para um processo de inserção de sujeitos na sociedade, em contraponto à perspectiva mutilada de uma inserção instrumentalizada, carregada de marcas terminológicas da contemporaneidade tais como o "*aprender a aprender*" (DUARTE, 2001) ou o educar para o mercado de trabalho. A escola, assim, tornar-se um ambiente profundamente marcado por questões sociais e históricas que não podem ser prescindidas ao analisarmos seu interior. As marcas de dores e carências podem surgir na forma de apatia ou imobilidade, mas também em forma de indisciplina ou cobranças claras e diretas; interpretar tais gestos também é fundamental para compreensão daquele ambiente; a escuta dos jovens, nesse tom, é ferramenta imprescindível de trabalho para quem tem por horizonte uma escola capaz de alimentar essa realização da experiência humana.

*

Deste modo nos interessa aqui também uma definição de sujeito social capaz de nos atinar para as pessoas que fizeram parte dessa pesquisa de um modo que possa nos explicitar a complexidade dessas subjetividades[18]. Portanto para efeitos das análises que realizamos aqui,

> sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros humanos, eles também sujeitos (DAYRELL, 2003, p. 42),

a partir de seu lugar social, com suas origens, história familiar, e singularidades,

> o sujeito é ativo, age *no* e *sobre* o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (DAYRELL, 2003, p. 43 – grifos nossos).

De modo que essa condição de sujeito se coloca como um processo no qual não se define um termo, ou seja, não é possível pensar em um sujeito pronto, acabado, terminado, mas em um sujeito se fazendo sujeito ao longo de toda sua história de vida, embora com variações de tempo, intensidade das mutações, e abertura para receber aportes ou abrir mão de concepções consolidadas. Desta forma o sujeito que identificamos aqui antes de tudo é um sujeito social, ou seja, se faz a partir de sua exterioridade social, de sua interação com um contexto histórico que o informa e constitui, em um movimento necessariamente contínuo e solidário, portanto social, histórico e coletivo, mesmo sem que se apercebam disto em um contexto contemporâneo da lógica concorrencial causticante na qual vivemos.

Dayrell, evocando Charlot, aponta ainda uma espécie de influência biológica que precisa se haver com as influências externas, sendo que as duas instâncias (biológica e social) se influenciariam mutuamente para a constituição do sujeito; mas embora não nos interesse aqui um aprofundamento nessa questão, particularmente tendo a não formular a questão nesses termos na medida em que a condição biológica, numa outra visão, também é determinada pela condição social, não a "condição" biológica em si, mas, por exemplo, a mobilização do potencial pleno dessa tal condição biológica é notavelmente sub-aproveitado sob o Capital; iremos discutir esses termos de uma forma mais direta na pesquisa quando formos abordar

[18] Não vamos aqui entrar na discussão sobre as possibilidades de definição de sujeito, mas apenas anunciar uma definição possível e coerente com nossos interesses e referenciais teóricos.

algumas falas desses atores que dão conta de nos informar sobre essa potência em latência que tende a ser subsumida sob o Capital, como o próprio autor também identifica nos jovens *reppers* e *funkeiros* guetizados e sub-valorizados em seus potenciais de existência humana plena, e que mesmo nessas limitações de um contexto social amplo castrador esses jovens da pesquisa encampada por Dayrell (2003) mostram uma constituição própria de suas subjetividades, levando a um resultado tão óbvio quanto impressionante: esses jovens

> são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas contradições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida […] um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém (DAYRELL, 2003, p. 43-44).

Nos termos hellerianos acerca das necessidades radicais (PATTO, 1993; CARONE, 1992), são dotados de aspirações, que, na terminologia bourdieusiana (BOURDIEU, 1983, p. 17), o sistema escolar tende a frustar na medida em que "*os títulos sempre valem o que valem seus detentores*", ou seja, existe um círculo social que o sistema escolar tende mais a sustentar que a romper, daí que os jovens tendem também a uma espécie de esgarçamento com um tal sistema, atuando espiritualmente na ambiguidade entre a valorização do sistema e a praticamente inevitável frustração com os encaminhamentos possíveis da parafernália intelectual adquirida na escola e que tendem a ter pouca efetividade como elemento de consolidação econômica ou social, embora não seja um sistema também recusável no âmbito do sujeito. De modo que tratar-se-ia de uma "*descoberta confusa*", "*mesmo através do fracasso*", que gera também "*uma revolta confusa*", a partir da percepção de que um tal sistema tende a "*reproduzir privilégios*" (BOURDIEU, 1983, p. 18).

*

Ao ouvirmos esses jovens nos pareceu possível identificarmos em seu imaginário certas possibilidades de leitura sobre seu gesto reivindicatório, nos revelando um processo formativo interessante e potente no bojo mesmo da luta política que constroem e que, de muitas formas, são construídos por ela, como veremos; algo que nos apontou para o desejo dos jovens por outra formação escolar contrastante com um desenho de escolaridade vivido por eles em seu

cotidiano e que surge em suas falas como um indicativo do que, nessa escolaridade vivida, rejeitam veementemente e com clareza sobre o que rejeitam em seu processo formativo escolar; portanto um processo formativo revelador quanto ao desejo desses jovens por uma formação escolar que possa assumir significados existenciais profundos em suas vidas. Assim, o sentido da *formação* com o qual estamos lidando aqui passa pela análise da situação histórica singular que foram as Ocupações Secundaristas; para isso nos apoiamos no sentido dado ao termo *formação* por autores como José Sérgio de Carvalho (2016), que guardam semelhanças com um dos princípios fundadores da escola, *skholé* no mundo grego, isto é, como "*uma invenção (política) específica da polis grega que surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia antiga*" (CARVALHO, 2016, p. 45). Nela, explica Carvalho, a origem, a raça ou a natureza de alguém não está vinculada naturalmente a ocupações como trabalhar a terra, ou engajar-se no negócio e no comércio, de modo que a escola, nesse sentido, passa a portar como princípio o desejo político da igualdade, vinculada ao ideal da abolição de qualquer ideia de "*predestinação*"; ou seja, a escola só faz sentido se sua tarefa estiver vinculada a formação de uma pessoa cujo destino não está traçado de antemão, pois seu compromisso é com a promoção da igualdade (CARVALHO, 2016, p. 45). Assim, seja qual for a origem do aluno, trata-se de dar-lhe a oportunidade de ser apresentado à literatura, às artes, à filosofia, etc., mediante um trabalho escolar que, ao possibilitar o estudo compartilhado, a discussão e a crítica, a sua formação transforma esses conteúdos sacralizados, objetos de distinção social, em coesão cultural pela oportunidade que oferece de compreender o mundo. Se o projeto de esvaziamento do significado da escola proporcionado pelas ideias neoliberais na educação passa a determina-la por critérios como os da meritocracia, da escola sob medida em função das capacidades e habilidades individuais, pelas necessidades de um mercado de trabalho restrito e seletivo, o mesmo equívoco se faz presente nos ideais da escola como forma de preparação e o encontro de soluções para os problemas sociais; autores como Masschelein e Simons (2014, p. 13) afirmam que a escola tem deixado de ser uma oportunidade que se oferece aos jovens de gozar de um tempo de formação. Nesse sentido, e sem uma clareza sistemática, esses jovens, em seu gesto de rebeldia, constroem com seus professores uma abordagem educacional não prevista pelos normativos de controle escolar, normativos estes que tendem a fomentar o

esgarçamento de uma formação ampla dos estudantes; ao assumirem uma postura marcada pelos sentidos humanistas do exercício da crítica, do trabalho de compreensão e ação no mundo, esses jovens, aparentemente de forma inconsciente, resgataram práticas pedagógicas e sentidos de formação nessa acepção grega.

*

No capítulo 4, onde analisamos as falas e depoimentos dos estudantes, traçamos uma descrição mais detalhada sobre nossos métodos de pesquisa, e sobre como tais métodos estão ligados ao nosso escopo teórico que viemos delineando até aqui; esta exposição deu-se assim na medida em que lá, no capítulo 4, estaremos mais próximos do nosso campo de pesquisa, de modo que é tanto mais coerente quanto mais interessante para a compreensão deste campo e das formas como nos inserimos nele que tal inserção esteja mais próxima do material analisado; aqui, no entanto, vamos afazer alguns assinalamentos sobre a nossa apropriação dos métodos etnográficos (EZPELETA & ROCKWELL, 2007) e cartográficos (ALVAREZ & PASSOS, 2009) em nosso campo de pesquisas, e as ferramentas de investigação que nos ajudaram na realização desta pesquisa, a saber, a técnica de Grupo Focal (WESTPHAL, 1992) e de entrevista psicológica (BLEGER, 1998).

Ao menos desde a década de 1980 as contribuições da etnografia para os estudos em educação tem contribuído significativamente para a compreensão do universo escolar e suas questões mais profundas, sobretudo quando esses estudos trazem à tona uma gama de informações relevantes sobre o cotidiano escolar (SOUZA, 1997). A vida escolar apresenta um leque variado de tensões e resistências que compõem um quadro social dinâmico, permeado de contradições e de forças que definem os sujeitos que o compõe e conduzem seus comportamentos (EZPELETA & ROCKWELL, 2007, p.9-44); uma pesquisa em educação que utiliza pressupostos etnográficos precisa se haver com a voz desses sujeitos imersos em suas realidades cotidianas multiformes e resignificantes do mundo que as engendram. Os sujeitos que realizam anonimamente a História não o fazem de modo homogêneo ou passivo; a construção social da escola, mesmo imersa em movimentos históricos amplos, está sempre

se reconstruindo, a seu modo e de acordo com suas necessidades. Essas experiências etnográficas que buscam interfaces entre a historiografia e a antropologia na vida escolar (ROCKWELL, 2009) e se instrumentalizam a partir da realização de registros e da recuperação da história da escola, bem como dos sujeitos que a compõe e da vida cotidiana; na realização de uma investigação de estruturas nas quais se inserem esses sujeitos e a escola; na busca, em arquivos, de uma certa alteridade sobre as classes oprimidas e as resistências populares; e também são estudos que podem se pautar pela dimensão cultural, pelas práticas e jogos de palavras vividas pelos sujeitos, através de um conceito de cultura a partir de uma ênfase no seu caráter dinâmico e histórico, particularmente a partir da cultura material como produto do trabalho humano, e também como condição e suporte das práticas sociais. Os registros etnográficos, deste modo, se apresentam como uma maneira de perseguir as histórias sem registros, ou que estão por detrás dos registros oficiais. De modo que, mais do que dar voz aos sujeitos da exclusão, a etnografia em pesquisas na educação visa ouvi-los a fim de obter resultados que sejam capazes de pautar a *percepção* e a *participação* desses sujeitos nos processos de pesquisa, ou seja, incluir os sujeitos da pesquisa na pesquisa como um projeto teórico ancorado numa ideia de pesquisa que não se engessa em pressupostos mas está em constante revisão a partir das dinâmicas oriundas de tais realidades escolares. Se por um lado a complexa realidade escolar é uma realidade cultural (ROCKWELL, 1980), ou seja, estende-se e ramifica-se em dinâmicas da cultura na qual tal realidade está inserida, por outro a pesquisa e o pesquisador são também parte dessa dinâmica, o que de certo modo confere ao processo de pesquisa, visto por este prisma, uma necessária visão dialética das relações nas quais está inserido o estudo e o pesquisador na medida em que este, como parte intrínseca de tal dinâmica, precisa se haver com os limites da pesquisa e, com isso, viver a tensão permanente entre as possibilidades do campo e as possibilidades do estudo em si uma vez que este é circunscrito pela subjetividade do próprio pesquisador[19].

No entanto uma pesquisa etnográfica, vista como uma pesquisa intensiva, de longa duração, na qual o pesquisador convive por um tempo na escola pesquisada, observando sua vida cotid-

[19] Para alguns autores, como Pinheiro-Machado (2016), "o papel da etnografia tem sido, historicamente, sistematizar modos de vida e de resistência que não são previstos pela modernidade capitalista. Narrar a resistência oferece um risco, mas é igualmente um ato político que conta a história dos "mais fracos" e marginalizados – daqueles cujas vozes silenciosas (e silenciadas) raramente estampam os livros didáticos." (p.128).

iana, não constitui o método que utilizamos aqui na medida em que, no tempo em que permanecemos nas duas escolas, e ouvimos membros das quatro escolas, nos interessava a escuta dos sujeitos que compõem tais realidades escolares; de modo que nossa observação participante buscava essa escuta através de narrativas, entrevistas, vídeos, áudios, Grupo Focal, transcrição literal de falas, como técnicas presentes em nosso trabalho; assim, em termos de método, essa pesquisa participante também aproximou-se da cartografia enquanto caminho para um certa compreensão da realidade escolar, sobretudo a compreensão dessa realidade a partir do imaginário e das memórias presentes nas falas dos sujeitos que ora buscamos ouvir. Se "*cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que foi perguntada*" (SANTOS, 2002, p. 48), um olhar cartográfico propõe maneiras de compreender um método buscando mapear paisagens subjetivas, afetivas, estéticas, políticas, existenciais, sociais, morais, éticas, históricas, etc., num esforço, desde a proposição inicial da própria pesquisa, de construir possibilidades alargadas para atingir objetivos que estejam por um lado menos apegados à rigidez típica dos métodos que, nessa perspectiva, tendem a ser positivistas, e, por outro, permitam ampliar, aprofundar e alargar os limites do próprio conhecimento numa espécie de geografia epistêmica expandida, para ficarmos numa terminologia típica dos estudos que se propõem tal olhar (ALVAREZ & PASSOS, 2009). Na psicologia a cartografia não configura uma técnico, mas uma forma de olhar, um modo de considerar a entrada num ambiente a ser estudado, observado, compreendido, como a antropologia e a sociologia se utilizando dos métodos etnográficos, configurando uma forma de acessar os sujeitos da pesquisa num espaço dinâmico; o pesquisador se envolve com processos em movimento numa flexibilidade que se coloca no sentido de nos auxiliar na sistematização sobre a necessidade de sermos atravessados pelos objetos no momento da pesquisa, figurando, assim, processos investigativos que demandam metodologias inventivas na medida em que concebe o real como um processo dialético entre pesquisa, pesquisado e pesquisador. Assim,

> defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga (KASTRUP, 2013, p.30);

de modo que nos propomos uma relação com o método que nos coloque em riste ante nuances dinâmicas que compõem o cotidiano da pesquisa, não da realidade escolar em uma pretensão

de totalidade que tende a não se cumprir. Um modo de perceber pesquisa, pesquisador e pesquisado esboçado nas perspectivas metodológicas foucaultianas desde arqueologia do saber, genealogia do poder e genealogia da ética, mas ancorado nos pensamentos de Giles Deleuze e Félix Guattari com a esquizoanálise (DELEUZE, e GUATTARI, 1995, p. 10-36), e no marxista Antônio Negri (2016), na medida em que o pensar a pesquisa cartograficamente considera o comum como o contraponto mais amplo possível do eu, ou do singular, que é, nessa forma de olhar a pesquisa, o político da subejtivação dos sujeitos. Um pensamento que soma ao histórico, como reprodução dos fatos de uma forma representativa, o geográfico, compreendendo o método numa pesquisa como uma paisagem inestática por excelência. O comum como um fundo virtual que se apresenta em sua vitalidade social antes mesmo do indivíduo (PELBART, 2003. p. 28-41), numa heterogeneidade que não é passível de totalizações num plano teórico e funciona como um "*foco de resistência*" na medida em que não é totalmente passível também aos pastiches das ideias e figuras seriadas do *global midia* na sociedade do espetáculo. Essas paisagens, consideradas numa forma de olhar cartográfico, deste modo, se caracterizam por serem, acima de tudo, relacionais, ou seja, estabelecem relações entre si e com o meio (KASTRUP *et al.*, 2009; COSTA, 2014). De modo que subjetividade é objeto privilegiado para a cartografia na medida em que os afetos podem ser mapeados bem como a circulação desses afetos no interior de um tecido social (SAFATLE, 2016 [a]). Portanto, também tratar-se-ia de um método inspirado na psicologia clínica e na psicologia social que busca cartografar relações de naturezas diversas, a circulação dos afetos que constituem as subjetividades, a natureza dos desejos, modos de subjetivação e assujeitamento, bem como formas de resistência e afirmação da liberdade, formas históricas e dinâmicas de estetização e produção da subjetividade (ROLNIK, 1989).

Se o método é, por definição, um caminho determinado pelas metas, "*a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o méta-hódos em hódos-metá*" (KASTRUP *et al.*, 2009, p.11) por que interessa, sobretudo, uma experimentação que de certa forma se atina às possibilidades abertas no campo pesquisado; as metas, neste sentido, vão sendo definidas a medida em que, no caminho, compomos os objetos pesquisados no encontro do pesquisador com tais objetos num dado campo de pesquisa, ou seja,

> o pesquisador-cartógrafo não sabe, de antemão, o que irá lhe atravessar, quais serão os encontros que irá ter e no que estes mesmos encontros poderão acarretar. O cartógrafo, de certa forma, é um amante dos acasos, ele está disponível aos acasos que o seu campo lhe oferece, aos encontros imprevisíveis que se farão no decorrer do caminho (COSTA, 2014, p. 70-71);

um processo de pesquisa que não "*abre mão do rigor*" pois "*o rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida*" (KASTRUP *et al.*, 2009, p.11); assim, o método, a análise prévia, o diagnóstico, não servem para nos dar o pé de uma realidade qualquer, embora de certo modo isso possa ocorrer, mas, isto sim, serve para conseguirmos, a partir desse diagnóstico prévio, buscar saber como e onde pisar sem nos afundarmos absolutamente numa realidade humana qualquer que, no mais, é sempre dinâmica e pode nos levar para o infinito, e, invariavelmente, inviabilizar a possibilidade de um trabalho efetivo, com resultados interessantes quanto à leituras possíveis de tais realidades, ou seja, partindo de uma avaliação prévia sem a rigidez positivista do método é possível caminhar de um modo criativo e alargado a fim de um mapeamento de nossa relação com a pesquisa escolar e com o pesquisado na escola capaz de nos evidenciar nuances inauditas de nossa relação com tal realidade (ANDRÉ, 1995).

*

Dentre as técnicas disponíveis para investigação social que aliam-se a estratégias etnográficas e cartográficas, a sociologia contribui também com a prática de Grupo Focal, que possibilita a coleta e a sistematização de dados qualitativamente significativos para uma pesquisa social. Algumas considerações sobre essa ferramenta pode nos ajudar a perceber melhor suas possibilidades instrumentais, bem como suas limitações estruturais enquanto instrumento de pesquisa. Se de um lado não nos soa razoável a hipervalorização da técnica, a fim de que esta não seja sobreposta aos intuitos teóricos e metodológicos da pesquisa, por outro lado também não seria producente ou enriquecedor subsumir a técnica a um mero instrumento positivo de investigação na medida em que tais avaliações tendem a parcialidade e, portanto, a escamotear os potenciais reais do método. De tal modo que um olhar crítico nos favorece certa consistência e uma articulação orgânica com a pesquisa quando optamos pela utilização de

um dado instrumento. Se de um lado a técnica não é secundária, de outro, tão pouco pode ser norteadora de orientações teórico-metodológicas. Definidos os objetos, os objetivos e a metodologia, é possível selecionar as técnicas mais adequadas aos rumos da pesquisa. Ao relatarem experiências e abordagens críticas e sistemáticas acerca do tema, alguns pesquisadores (NETO *et al.*, 1988; WESTPHAL, 1992) apontam para potenciais e fragilidades desta técnica de Grupo Focal. Na década de 1980 essa ferramenta foi largamente incorporada em pesquisas de mercado pelo marketing de produtos para avaliar tendências de consumo e pelo marketing político para mapear perfis de eleitores. A efetividade, eficácia e eficiência do potencial de um tal instrumento estão dados pela utilização em massa dessa ferramenta pela Publicidade e Propaganda própria de uma sociedade regida pela magia do consumo. Nesse contexto de fragmentações e clivagens, nos parece mais interessante à pesquisa conciliar tanto quanto possível métodos e técnicas, convergindo formulações teóricas e trabalho de campo nos objetivos finais da pesquisa. Vale frisar também que uma correta aplicação da técnica subsidia de maneira significativa e potencializa os resultados pretendidos com a pesquisa. A técnica de Grupo Focal é consistida basicamente de reuniões previamente estruturadas com um grupo de pessoas pertencentes a um determinado grupo populacional; o cerne de tais encontros é o potencial de aflorar, através do debate, nuances interessantes, e pertinentes à pesquisa. De tal modo que as questões propostas pelo pesquisador devem ser capazes de instaurar e alimentar o debate, pois é através dele que surge a possibilidade de observarmos as impressões, concepções, visão de mundo, ideias e ideologias do público escutado. A estrutura prévia, composição das atividades da equipe de pesquisa, e a elaboração prévia de um roteiro de debates com questões-chave, e de um tempo mais ou menos pré-determinado para os debates, assim como uma estratégia que defina o número de questões a serem aplicadas, e os componentes do grupo, compõem o quadro de preparação para que uma pesquisa de campo opere de forma producente seguindo tais princípios. Justamente por tratar-se de uma técnica que fomenta e se utiliza do debate como fonte de informações, é preciso que os conflitos e contradições sejam igualmente administrados pelo pesquisador a fim de que não sejam escamoteados e escondidos pelos membros do grupo, e ao mesmo tempo não gere um desgaste contra-producente nos encontros. Desse modo a técnica de Grupo Focal se mostrou

uma ferramenta adequada e interessante para observação das subjetividades que buscamos aqui compreender.

Para análise das falas que obtemos via Grupo Focal, entrevistas individuais, falas e depoimentos dos jovens que ouvimos nesta pesquisa, pudemos nos valer da possibilidade de sistematizar essas falas através de técnicas para realização de entrevistas psicológicas (Cunha, 2000; BLEGER, 1998; DORON & PAROT, 2001); esses autores contribuem para pensarmos em sua efetividade e em sua aplicabilidade em campos do conhecimento que extrapolam o campo da psicologia; apontamentos de Bleger (1998), por exemplo, colocam-se no sentido de possibilitar uma passagem de nossas elaborações cotidianas, e que surgem numa situação de entrevista, ou seja, de uma interação intencional, ao nível de conhecimentos sistemáticos em elaborações científicas; obviamente que mediante certos procedimentos e conhecimentos prévios por parte do entrevistador. Numa entrevista aberta, como é o nosso caso neste trabalho, a flexibilidade estrutural da entrevista permite certa mobilidade entre os sujeitos envolvidos no processo, o que, por sua vez se coloca a serviço da investigação na medida em que se busca, nestes casos, um mapeamento das avaliações, impressões e visões de mundo implicadas na situação de entrevista. As variáveis, assim, estão postas no sentido de trazer à tona tanto quanto possível a personalidade dos participantes, tanto entrevistado quanto entrevistador, ressalte-se; possibilitando com um tal procedimento maior profundidade e amplitude do processo investigativo (BLEGER, 1998, p. 3). Nesses termos, estamos tratando aqui de uma técnica científica dirigida pelo entrevistado, embora seja controlada pelo entrevistador, que se configura em uma situação relacional (*Ibid.*, p. 9). Na busca por tal sistematização, ou seja, de "*transformar variáveis em constantes*" (*Ibid.*, p. 10) observam-se aspectos como a própria postura técnica do entrevistador, objetivos delineados previamente, o lugar e o tempo das entrevistas. Vale observar aqui que a hipótese central da técnica de entrevista, na psicologia ou na psicanálise, segundo Bleger, é a de que "*cada ser humano tem organizada uma história de sua vida e um esquema de seu presente, e desta história e deste esquema temos de deduzir o que ele não sabe*" sobre sua vida. Ou seja, essa hipótese de trabalho lida com um projeto essencialmente lacunar, ao qual devemos nos reportar com as cautelas e as ferramentas mais adequadas tanto à extração do que nos possa iluminar sobre nossas próprias hipóteses de trabalho

e no que desejamos compreender de um dado campo, quanto à interpretação dos dados fornecidos por uma situação essencialmente relacional como esta, na qual os sujeitos estão intimamente implicados temática e existencialmente, afinal, em nosso caso, tanto entrevistador quanto entrevistados estão implicados profissionalmente num mesmo campo, embora por perspectivas distintas; sendo que a própria entrevista, como parte do campo investigativo, ao propor uma situação particularizada na interação entrevistador-entrevistado, de certo modo condiciona os fenômenos que serão prospectados e registrados (BLEGER, 1998, p. 15). Partimos da necessidade de observar alguns pressupostos imprescindíveis a uma correta avaliação do material prospectado; o pressuposto de que "*as qualidades de todo objeto são sempre relacionais*", ou seja, que "*derivam das condições e relações nas quais se acha cada objeto em cada momento*" (*Ibid.*, p. 17) não nos impede, contudo, de propor constantes gerais, ou seja, de sistematizar nossas observações do mundo sensível. Nesse sentido é que "*o individual não exclui o geral, nem a possibilidade de introduzir a abstração e categorias de análise*" (*Id.*). Assim, a técnica da entrevista se mostra adequada aos nosso processo de investigação neste trabalho por nos fornecer o rigor e a sistematicidade necessários para realização de um trabalho científico, bem como abertura e flexibilidade necessárias para tecer considerações acerca de nossas hipóteses de trabalho. A estrutura da entrevista considera tanto o problema exposto quanto a perspectiva histórica e dinâmica do próprio processo de entrevista; a flexibilidade e abertura se colocam na condução tanto dos assuntos abordados, quanto das ênfases propostas, e que podem ser conduzidas tanto pelo entrevistado quanto pelo entrevistador, a quem caberá em sua análise do material prospectado avaliar retrospectivamente (Cunha, 2000, p. 60).

Se o método é decorrente da abordagem teórica, trabalhar o discurso é o nosso método na medida em que as pessoas não conseguem esconder tudo o que pensam quando falam, eis o cerne de uma análise de discurso que operamos aqui; não tratar-se-ia, no entanto, de traçar um perfil psicológico dos sujeitos entrevistados aqui, mas analisar as experiências de vida presentes nos discursos; análise das ideias e concepções dos sujeitos presentes em suas narrativas a partir de entrevistas semi-estruturadas (como instrumento), nos propondo a viver uma experiência da cultura que permitiu a capilaridade das possibilidades, inclusive, de contestação e resistência;

assim, nosso trabalho aqui é foi o de interpretar as falas, e o que há nelas de forças como potência de ação, e de conhecimento como resultado de um trabalho formativo, ou seja, do trabalho de análise, discussão, e entendimento do vivido.

Capítulo 2 – A História das Ocupações Secundaristas 2015/2016 em São Paulo

Apesar dos erros e da sua pobreza,
vejo na consciência histórica dos conselhos operários [...]
e na busca comovente da amizade e do amor,
uma única e excitante razão
para não desesperar perante as condições atuais.
Mas tudo conspira
para manter em segredo
o caráter positivo
de tais experiências.

Raoul Vaneigem,
A arte de viver para as novas gerações

Neste capítulo realizamos um percurso narrativo que apresenta a História do Movimento de Ocupações Secundaristas ocorridas entre novembro 2015 e dezembro de 2016 no Estado de São Paulo, a partir de referências bibliográficas que tratam do tema, da coleta de dados operada em nossa pesquisa de campo em quatro escolas que passaram pela experiência de Ocupação nas cidades de São Paulo e Diadema[20], e das narrativas dos sujeitos que viveram as experiências, como alunos, professores, apoiadores do Movimento, bem como por meio das vozes oficiais. Nos interessa aqui um esforço de compreensão da História através das narrativas dos sujeitos, portanto, que demanda de nós uma reflexão sobre o Movimento a partir da

[20] Por uma questão ética optamos por substituir os nomes das escolas estudadas por pseudônimos, e apenas indicar a região na qual elas estão inseridas e as cidades; EE Ariano Suassuna localizada no centro da cidade de Diadema; EE Lucio Cardoso, localizada na divisa da cidade de São Paulo com a cidade de Osasco; EE Raduan Nassar, localizada na região centro-oeste da cidade de São Paulo; e EE Maria Carolina de Jesus, localizada no distrito da Brasilândia, periferia da Zona Norte da cidade de São Paulo; além de bibliografia especializada e de coleta de dados sobre as Ocupações na internet e em mídias de grande circulação, utilizaremos neste capítulo relatos e dados coletados nessas quatro realidades escolares. No capítulo 4 analisamos as falas dos estudantes que pudemos ouvir na EE Ariano Suassuna e a EE Lucio Cardoso. Salientamos ainda que todos os nomes constantes neste trabalho e que são oriundos de nossa pesquisa de campo são fictícios, exceto os agentes do Estado, particularmente os que falam em nome do projeto político representado pela Política de Reorganização Escolar, e que basicamente fazem parte do capítulo 3, que trata da Política; e todas as falas, depoimentos e entrevistas foram cedidas pelos participantes através de termos de livre esclarecimento.

perspectiva de quem o viveu e das propostas governamentais para as escolas que seriam Re-organizadas[21]. Ou seja, nossa pergunta neste capítulo é

> como escovar essa hegemonia a contrapelo, revelando as múltiplas formas que resistem, se reinventam ou mesmo se vão forjando à revelia e à contracorrente da hegemonia de um sistema de mercado, modulado por mecanismos de controle e monitoramento eficazes e sutilmente ou nada sutilmente despóticos? (PELBART, 2016)

*

Usando roupas sociais bem alinhadas, um grupo de jovens alunos do Mazé simulam gestos coreografados ao modo das performances militares nazifascistas, e durante aproximadamente uma hora enrolam-se e amarram-se dos pés à cabeça com fitas ditas zebradas em preto e amarelo – que em seu uso corrente são utilizadas como faixas de trânsito ou para interdição policial; são cerca de trinta jovens em pé enrolados nas fitas, deixando à mostra somente o nariz e a boca, que mordia um livro didático da rede estadual paulista de ensino básico, simbolizando uma espécie de amordaçamento pelo ensino burocratizado e instrumentalizado que recebem nas escolas; com seus corpos simetricamente alinhados em faixas de pedestres, numa tarde de domingo em dezembro de 2015, em frente ao MASP, no meio da Avenida Paulista, um dos pontos econômicos e turísticos mais movimentados do município de São Paulo. Adultos representando funcionários da educação estatal ditam seus ensinamentos em volta dos jovens com uma das mãos levantadas, fazendo alusão ao gesto nazista. Os estudantes finalizam a performance rompendo as faixas com palavras de ordem que vinham embalando as Ocupações Secundaristas desde meados de novembro do mesmo ano e que, neste momento da performance, atingiam já cerca de duzentas escolas Ocupadas. Os pedestres que transitavam na avenida neste momento aplaudem efusivamente, e os estudantes passam a conversar com a população sobre o Movimento dos secundaristas, as motivações para as Ocupações das esco-

[21] Uma nota sobre nossa inspiração historiográfica na História das Mentalidades: "*Uma palavra, para resumir, domina nossos estudos: 'compreender'. Não digamos que o historiador é alheio às paixões; ao menos, ele tem esta. Palavra, não dissimulemos, carregada de dificuldades, mas também de esperanças. Palavra, sobretudo, carregada de benevolência. Até na ação, jogamos um pouco demais. É gritar 'à forca!'. Jamais compreendemos o bastante. Quem difere de nós - estrangeiro, adversário político - passa, quase necessariamente, por mau. Inclusive, para travar as inevitáveis lutas, um pouco mais da compreensão das almas seria necessário; com mais razão ainda para evitá-las, enquanto ainda há tempo. A história, com a condição de ela própria renunciar os seus falsos ares de arcanjo, deve nos ajudar a curar esse defeito. Ela é uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens [e mulheres, acrescentaríamos nós hoje]. A vida, como ciência, tem tudo a ganhar se esse encontro for fraternal.*" (BLOCH, 2001, p. 128)

las, os gatilhos que os levam à proposição performática, os significados da abordagem política através da arte, etc. A clareza quanto ao objeto estético que propunham e as motivações políticas que os levam ao gesto de Ocupar o espaço público com uma manifestação eloquente de denúncia, colocam-se no diálogo com a população, ou seja, conversam sobre a escola, o Estado, a repressão policial, a educação que recebem, etc., na Paulista aberta[22].

Esta cena representa o clima social instaurado no estado de São Paulo no segundo semestre de 2015 e que se estende ao menos até janeiro de 2016 com as Ocupações Secundaristas nas escolas estaduais, sendo que, através desta pesquisa, pudemos perceber seus reflexos no interior das escolas estaduais ao menos até dezembro de 2016. No entanto este trabalho não é sobre as Ocupações Secundaristas, mas sobre os jovens em suas narrativas sobre as experiências e histórias vividas no período das Ocupações; narrativas estas nas quais falam sobre suas necessidades de viver a escola e a formação de um modo diferente do experimentado por eles ao longo de sua vida escolar, mas que, também nos revelam, como veremos, uma experiência escolar lida por eles de uma forma crítica. De modo que nos interessa compreender, neste sentido, os sujeitos e as formas como viveram essa experiência singular enquanto estudantes do ensino básico. Esta é uma ressalva capital na medida em que não é nosso objeto central de estudos uma proposta de compreensão daquele movimento social, ou seja, não é nosso objetivo central esmiuçar as dinâmicas da luta dos estudantes em suas camadas e possibilidades de interpretação e de alcances e limites do próprio Movimento, bem como não iremos propor uma leitura singular daquele contexto; neste sentido nos apoiaremos em trabalhos que buscaram realizar leituras sobre o Movimento, e nos são referência para analisarmos as vozes dos

[22] Mazé é um apelido antigo notavelmente carinhoso dado à EE Maria José, localizada no bairro boêmio do Bexiga, a poucos metros da Avenida Paulista; alcunha que indica, portanto, uma relação afetiva de longa data dos estudantes com o colégio; outrossim, essa escola foi palco de violentas cenas da Polícia Militar agredindo professores, funcionários e estudantes ao longo do Movimento Secundarista, sendo que muitas destas cenas estão registradas em áudios e vídeos disponíveis na internet; foi também uma das nossas primeiras opções de pesquisa, sobretudo no início de 2016, quando optamos pela busca de escolas que tinham vivido a experiência de Ocupação; mas, devido aos imensos traumas sofridos pela escola, nossas tentativas foram reiteradamente frustradas, pois as marcas das diferenças, conflitos, e feridas não curadas vicejavam no espaço, e, compreensivelmente, recebemos algumas negativas da *staff* escolar quanto a possibilidade de realizar a pesquisa na escola. 'Paulista aberta' é um termo utilizado para designar um movimento político e cultural na cidade de São Paulo que Ocupa semanalmente aos domingos os acessos da Avenida Paulista, que 'fecha' para os automóveis e 'abre' para os movimentos culturais em suas muitas manifestações artísticas, e visitantes de toda a cidade e de fora dela, fazendo deste espaço urbano, especialmente aos domingos, um foco econômico e turístico de circulação relativamente intensa; assim, os jovens aproveitam o ensejo da Avenida "disponível" para manifestações estéticas e realizam uma extensão, na rua, da Ocupação na EE Maria José. Outra nota é que as manifestações usando essas fitas ocorreram em outras oportunidades, e com estudantes de outras escolas, como em aulas públicas, intervenções urbanas, e nos contextos das escolas Ocupadas; sobre isso ver imagens em Campos, Medeiros, e Ribeiro, 2016, p. 104-107.

secundaristas que são os sujeitos desta pesquisa. Neste sentido, um trabalho em Psicologia cujos pressupostos teóricos estão baseados nos estudos da escola "*enquanto instituição inserida numa estrutura social marcada por relações antagônicas de classe*" e nas concepções que permitiram resgatar os alunos enquanto sujeitos sociais que ao "*mesmo tempo que fazem história e são feitos por ela*", nos colocou frente a tarefa de compreender as narrativas e os gestos políticos desses jovens secundaristas na "*articulação dialética entre a escola como lugar de controle do estado mas também das apropriações desse controle pelos seus destinatários*" (PATTO, 1993, p.120). Assim, alinhado a tais pressupostos teóricos, não poderíamos prescindir da dimensão social e política dos seus gestos e das suas narrativas na medida em que são formas de apropriação que encontramos entre as formas de dominação e seus gestos de rebeldia, através do qual esboçam, em seu gesto reivindicatório, respostas através desta postura veemente e ativa frente ao contexto social em que vivem. Portanto trata-se de retomar a história do Movimento mediante as narrativas, colhidas em diferentes circunstâncias cujo objetivo foi o de adentrar as camadas discursivas desses sujeitos e buscar compreender seus sentidos; ouvir suas vozes para compreender suas falas requer de nós esse esforço espistêmico na direção de contextualização dos discursos e das demandas esboçadas pelo Movimento e que surge nas falas e depoimentos dos sujeitos que buscamos ouvir. Ou seja, o que tais falas nos sugerem exige de nós, nesse sentido, um esforço de compreensão dos significados do Movimento construídos pelos sujeitos envolvidos história vivida por eles. Assim, neste capítulo e no próximo, iremos realizar, respectivamente, uma breve história sobre o Movimento de Ocupações e sobre a Política de Reorganização Escolar que dispara o gesto dos jovens; para isso mobilizaremos uma literatura que tem se debruçado sobre as Ocupações, e, no capítulo seguinte, analisaremos a proposta de Reorganização Escolar, que foi o gatilho para o Movimento. De modo que esse resgate histórico a partir dos sujeitos envolvidos nos permitirá analisar as falas dos estudantes à luz do contexto no qual lhes foi possível realizar um Movimento de reivindicação cujo escopo era imprevisível e, em muitos sentidos, improvável, sobretudo ao observarmos os alcances do próprio Movimento Estudantil naqueles dias.

*

Esse esforço para compreendermos os signos correntes nesse tempo significa perceber, por exemplo, uma notável ausência no imaginário e preocupações imediatas de um grupo de adolescentes estudantes secundaristas, que, na noite do dia 9 de novembro de 2015, decidem Ocupar a EE Ariano Suassuna, na grande São Paulo, fincando em seus horizontes um objetivo tão imediato quanto concreto com esse gesto, a saber, o de impedir o fechamento de ciclos na escola Ocupada – fechamento este anunciado oficialmente pelo Governo Estadual no dia 23 de setembro, ou seja, cerca de um mês e meio antes da escola ser Ocupada. Esse gesto dos rebeldes não comportava, sobretudo naquela noite, sequer uma ideia vaga quanto ao número de escolas que seguiriam o gesto e adaptariam às suas realidades e demandas locais o que se tornaria o Movimento Secundarista de 2015/2016. Essa ausência nos indica que o gesto desses jovens não era uma luta organizada nos termos clássicos de luta social por reivindicação de direitos, ou seja, não se tratava de um conjunto organizado de fora da realidade local, como ocorre numa luta sindical, por exemplo, em que uma determinada categoria se articula a partir de entidades representativas e promove ações, como encontros, passeatas, greves, etc., e, com isso, busca concretizar uma pauta de demandas específicas. Embora a demanda aqui fosse específica, os sujeitos aprontam-se para a luta na ação direta, e através dela.

O Movimento cresceu gradativamente, em cerca de um mês, em seu auge, aproximadamente 200 escolas estavam Ocupadas no estado de São Paulo[23]. Com essa força de avalanche, em atividade paralela a esta de Ocupação das escolas, antes, durante e depois de Ocuparem as escolas, os estudantes foram às ruas protestar, onde sofreram indizíveis cenas de violência policial, cenas que revelam uma realidade de colônia escravocrata, cenas que viralizaram na rede mundial de computadores e atraíram simpatias e apoios de muitos setores da sociedade civil, no país e no mundo. As mudanças que dispararam o Movimento de Ocupações foram anunciadas pelo Secretário da Educação antes mesmo que estivessem prontos estudos que pudessem sustentar as argumentações mobilizadas pela *staff* governamental para viabilizar a

[23] No dia 12/11 eram 4 Ocupações, no dia 14 mais de 10 e, no dia 17, cerca de 40; e cerca de 220 escolas foram Ocupadas até o final no dia 27/11, sendo que mais de 200 escolas foram Ocupadas em menos de 20 dias. Sobre isso ver: Balanço Geral Da Luta Secundarista, disponível em: http://territoriolivre.org/naluta.php?id=balancodalutasecundarista, acesso em 23/01/2017.

proposta; tais estudos, frágeis, como veremos abaixo, foram realizados no calor do próprio Movimento e, em boa medida, podemos dizer, como uma tentativa de encorpar a reposta do Estado ao gesto rebelde dos jovens[24].

A proposta do Estado visava criar escolas especializadas nos níveis de ensino básico, ou seja, visava separar, em algumas escolas estaduais, o Ensino Fundamental I e II do Ensino Médio, mediante a transferência de terminadas turmas de alunos para outras escolas. Os estudantes argumentavam que a comunidade escolar não foi ouvida sobre as mudanças anunciadas; que as alterações e transferências dos alunos de determinadas escolas, cujos critérios usados na separação não eram claros para eles, se colocadas em prática, causariam a ruptura da relação que os estudantes desenvolveram com colegas e prejudicariam a logística dos pais. O governo por seu turno argumentava com a queda de 1,3% ao ano da população em idade escolar no estado; desde 1998, a rede estadual diminuiu em mais de dois milhões e oitocentos mil estudantes; e, segundo o governo, com a divisão por ciclos, as escolas estariam mais preparadas para as necessidades de cada etapa de ensino. Entre estudos que foram utilizados para a proposta da Reorganização, estava o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que mostrava unidades centradas em apenas uma faixa etária com melhor desempenho no índice. Argumentos recheados de subentendidos e não-ditos de ambos os lados, mas que nos revelam o confronto entre as partes.

No período das Ocupações, em muitas das escolas Ocupadas, os jovens criaram uma rotina de atividades que visava garantir a preservação das escolas Ocupadas, como grupos que se dividiam entre os responsáveis por limpeza, alimentação, segurança, e demandas da imprensa; a comunidade colaborou com doações de alimentos, remédios, produtos de limpeza, etc. Os estudantes promoveram aulas voluntárias, nas quais docentes de escolas públicas e particulares, de universidades e centros culturais, de ong's e entidades civis, se dispuseram a auxiliar na programação das aulas e em agendas que se propagaram e revitalizaram o espaço

[24] O que entendo pelo termo *gesto rebelde* é um conjunto de ações de reivindicação por direitos que assumem caráter político na medida em que os sujeitos, ao rebelarem-se coletivamente em torno de uma causa comum, ganham expressão social ampla, ou seja, para além dos indivíduos que encampam a luta política; não obstante a isso, o gesto rebelde é um arcabouço de possibilidades para os sujeitos promoverem significação para suas existências na medida em que a partir de seu gesto político [sobre *gesto político* neste trabalho ver nota 54) laçam mão de seu desejo de participação e reconhecimento, os levando a constituição de um espírito público e, portanto, político.

escolar. "*A gente não está desocupado. Estamos tendo aulas, palestras e estamos ganhando mais conhecimento do que antes, porque era comum faltar professor*"[25] diz uma estudante no desenrolar do Movimento; sabemos que tais atividades abordavam temas como "*feminismo, aborto, drogas, racismo, gênero, violência policial, encarceramento* […] *as aulas e atividades culturais dentro das Ocupações trouxeram para muitos* […] *foi o primeiro contato com debates que lhes dizem respeito e não são abordados por seus professores*" (NAVARRO & BRASILINO, 2016). No auge das Ocupações um vistoso festival de música e arte tomou conta das escolas, e artistas, midiáticos e da cena *underground*, realizaram shows e eventos num fim de semana histórico na cidade. Alguns autores vão interpretar esse momento como uma possível "e*ducação política autônoma [...] colocada em prática à revelia da educação formal*" (CATINI & MELLO, 2016, p. 1179), ou seja, parece possível articular a realidade cotidiana das Ocupações a um processo de aprendizagem social, cultural, política, que movimentou os jovens na medida em que puderam experimentar com esse gesto outros processos formativos não contemplados pela sua formação escolar. Esses atores sociais parecem descobrir ao longo da jornada de luta política que o fechamento da escola foi um gatilho para que experimentassem um outro modo de viver a escola, e, com isso, descortinassem em si mesmos o "*desejo por outra escola*" (CATINI & MELLO, 2016, p. 1184). Assim, o Movimento não apenas evidencia a força política na luta por reivindicação, mas certa potência enquanto atores sociais cuja construção lhes tem sido negada ao longo de suas experiências escolares pela própria escola (FRELLER, 2001; PATTO, 2009) que deveria ser um lugar privilegiado para o exercício dessa consciência.

Nesse sentido, para Catini e Mello,

> as manifestações estudantis movimentaram a crítica à *forma escolar* inserida no capitalismo. Embora as lutas tenham se organizado com frequência em torno de formas escolarizadas – aulas públicas, manuais, jograis, etc. –, veremos que essas foram, ao menos em parte, ressignicadas, e que houve exceções […] (2016, p. 1188 – grifo nosso)

No interessante argumento dos autores, os estudantes, ao colocaram-se o exercício de autogestão ao longo do Movimento, estariam, com essa forma de luta, distanciando-se da

[25] Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-12/jovens-protagonizaram-debate-sobre-ensino-em-sp-em-2015-diz-especialista, acesso em 25/08/2016.

forma de escolarização posta sob o Capital, como "*um processo educativo no qual tudo é decidido de fora para dentro*" (CATINI & MELLO, 2016, p. 1188), onde essa escola lhes fornece uma pseudoformação:

> Essa educação [sob o Capital] não permite a formação de consciência autônoma e emancipada na medida em que espera a internalização de uma cultura reificada, isto é, "a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria" […] O império da mercadoria esboroa os conteúdos concretos e transforma a cultura em objetos (ou mercadorias) culturais fungíveis, o que paralisa a formação da consciência […] e do mesmo modo as relações educativas dominantes paralisam-se na relação mais imediata, pela reificação dos resultados. A educação capitalista, ou a "educação burguesa", nos termos benjaminianos, impede a autonomia, pois prefigura o tipo de sujeito que quer formar, tanto por meio da psicologia do desenvolvimento e da determinação prévia de um tipo de consciência quanto por meio da fixação abstrata da meta de formar um tipo específico de sujeito: o cidadão […] Tal noção de cidadania pode opor-se à formação enquanto membro de uma classe – tarefa da ação política. (CATINI & MELLO, 2016, p. 1188)

Assim, "*a luta corresponde a um processo de formação política e se coloca como momento de 'desalienação' da educação, como um aprendizado de tomar para si coletivamente, parte da responsabilidade pelos destinos do Movimento e da própria formação*" (CATINI & MELLO, 2016, p. 1189); de modo que

> em sua forma e seus conteúdos a luta dos secundaristas pareceu experimentar, ainda que de maneira breve, uma crítica contundente a alguns pilares das instituições contra as quais se embatia: hierarquias; fragmentação do conhecimento; heteronomia; clivagem entre planejadores e executores; cristalização de funções; monopólio das informações, e assim por diante (CATINI & MELLO, 2016, p. 1192).

Nesse sentido, dir-se-ia, segundo alguns analistas, como Leffa (2017), que o Movimento estudantil de certo modo teria criado associação de sentido entre a "*confluência de suas experiências de luta, seguindo as pistas do pensamento sobre o movimento operário*"; para os pesquisadores Campos, Medeiros, e Ribeiro (2016), num trabalho seminal sobre esse Movimento,

> os jovens relacionam este imbricamento de experiências, o sentido histórico e a identidade coletiva da luta secundarista ao pensamento do filósofo greco-francês Cornelius Castoriadis acerca do o movimento operário: "formular explicitamente, em cada oportunidade, o sentido do empreendimento revolucionário e da luta dos

> operários; […] manter viva a relação entre o passado e o futuro do movimento." (p. 64)[26].

As manifestações, segundo estas interpretações, nos indicariam um movimento de consciência no sentido da construção de uma certa rejeição em relação à própria forma escolar como modelo de ensino, levando os estudantes para formas de luta cuja tradição remontaria às formas de luta operária, e assim, experimentaram, através do Movimento, o exercício da crítica orientada para reivindicações que se mostraram justas a eles. Daí a necessidade de, em nossa pesquisa, verificarmos a natureza e a pertinência das críticas desses estudantes à essa forma escolar na medida em que, como participantes das manifestações dos jovens, identificamos que as formas de manifestação política, tais como as aulas públicas, os jograis, as performances, etc., apontavam a presença de uma potente relação com a escola que, em boa

[26] Neste importante documento [que será uma de nossas principais fontes neste capítulo] os autores realizam um trabalho de coleta e de análise de dados durante os meses do Ocupações no Estado de São Paulo, concentrando o o núcleo da pesquisa entre novembro de 2015 e janeiro de 2016; frequentando as escolas Ocupadas e registrando as mais diversas situações encontradas, além de referências como panfletos postos em circulação pelos estudantes e rico acervo iconográfico, os pesquisadores – Antonia M. Campos, socióloga; Jonas Medeiros, pesquisador do Cebrap (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento); e Márcio M. Ribeiro, professor do bacharelado em sistemas de informação – entrevistam os estudantes e registram muitos dados sobre o essa revolta social. O livro é responsável por deixar à mostra as entranhas do Movimento, desde sua gênese logo após o anúncio da Política de Reorganização até o desfecho com o recuo do Governador Geraldo Alkimin e a efetiva desocupação de todas escolas por volta de janeiro de 2016, passando pelas dificuldades e heterogeneidade do Movimento em suas diversas formas de organização, no mais, atreladas às peculiares realidades de cada escola, ou mesmo a criatividade do Movimento e os enfrentamentos que precisaram realizar para superar cada etapa que lhes eram apresentadas pelo desenrolar dos acontecimentos. Assim, a contribuição primorosa do livro dá conta tanto de um escopo de informações preciosas sobre o Movimento, quanto de revisar interpretações equivocadas ou limitadas que pudessem compreender o Movimento, por exemplo, como tendo sido iniciado com as Ocupações, e não com as inúmeras atividades promovidas pelos estudantes, professores e comunidade escolar em geral, como pais, mães e apoiadores dos jovens, antes dos estudantes radicalizarem o Movimento Ocupando as escolas. O material busca narrar e analisar com os estudantes o processo de mobilização e de luta encampado por eles; o livro expõe as respostas inventivas às situações inesperadas construídas no decorrer do Movimento; respostas estas que eram formuladas e circulavam, sobretudo, pelos meios informais de comunicação, como o blog de O Mal-Educado, que foi um instrumento fundamental para a mobilização estudantil; de modo que o livro é uma compilação de dados, depoimentos, e fatos que tornou-se um documento histórico ímpar na medida em que pôde aglutinar, tanto no plano da análise que fornece quanto do volume e qualidade dos dados que dispõe, informações qualitativamente interessantes para a pesquisa sobre o Movimento dos secundaristas nessa primeira e mais intensa e inusitada fase. Um registro fundamental do livro passa pelas cenas atordoantes de violência policial contra os estudantes em diversos momentos ao longo do Movimento, demonstrando a mobilização da força policial em seu lado mais grotesco contra secundaristas reivindicando a escola em que estudam. Outro aspecto muito interessante da obra é o escopo geográfico alcançado pelos pesquisadores, que retrataram diversas realidades, por todo o Estado, como interior, litoral, centros e periferias, sobretudo porque a grande mídia, e mesmo as mídias alternativas, por muitas razões, estiveram mais atentas às escolas centrais. Deste modo, não se trata de uma interpretação acadêmica *stritu sensu*, mas de uma importante reconstrução dos processos históricos vividos por esses jovens e contado para os pesquisadores em questão essencialmente e diretamente por esses estudantes insurretos, portanto um registro que valoriza substancialmente as vozes desses atores políticos. A falta de registros mais precisos quanto as fontes utilizadas no livro, como a origem dos panfletos, os links indicando os endereços da internet onde os autores ancoram alguns de seus dados, ou o contexto nos quais as imagens, que ilustram o livro, foram produzidas, criam alguns embaraços para quem deseja estudar o fenômeno das Ocupações através dos recortes propostos pelos autores; o que, evidentemente, não perturba a importância do registro, que, no mais, foi realizado no calor do momento e entregue ao público poucos meses após do desfecho da primeira leva de Ocupações que ocorrem entre novembro de 2015 e janeiro de 2016; o livro chega a registrar as Ocupações das ETEC's, que pautavam a falta de merenda nas escolas técnicas, por volta de maio de 2016, sendo que o livre estava publicado já em 24 de setembro de 2016 [lembremos que além dessas Ocupações Secundaristas contra a Política de Reorganização Escolar, ocorrem estas Ocupações em 2016 nas ETEC's no Estado de São Paulo, contra a falta de merenda; em Goiás, contra a militarização e a terceirização do ensino básico, e por todo o país no final de 2016 contra a Reforma do Ensino Médio, sobre estas ver nota 154]. Pinheiro-Machado (2016) chega a afirmar que o "*livro – que se coloca ao lado dos estudantes, pois nenhuma ciência é neutra – é* [...] *um instrumento de resistência, de luta e de inspiração*" (p. 128).

medida, fora aprendida na própria escola e reproduzidas por eles em suas formas de luta, revelando que no fundo tratava-se mais de uma reafirmação da própria escola e das suas práticas do que da sua negação, como muitas interpretações poderiam nos levar a crer, como a leitura de que os jovens recusam a escola, não tem interesse por ela, etc. Ou seja, tratar-se-ia, nesse sentido, de uma crítica às *condições escolares* que vivem, não à *escola*[27]. Na visão que têm do Movimento, eles nos indicam isso claramente em pronunciamento feito por um deles em um Colóquio em meados de 2016:

> "*As pessoas às vezes tem muito a visão de que a o adolescente está indo pra rua pra fazer bagunça, eu escutei muito isso assim, sabe… Aí a gente precisava fazer algo que eles vissem que a gente não estava brincando, sabe… O estudante estava tendo consciência do que ele tava fazendo, a gente sabia o que a gente tava fazendo, e não foi à toa que a gente Ocupou as escolas* […] *os estudantes por livre espontânea vontade iam lá pra conversar com a gente porque eles simplesmente não queriam ser transferidos da escola que é perto da sua casa pra uma outra que é uma distância três vezes maior e que não era nada daquilo que o Estado tava propondo, sabe… Era uma coisa absurda…*"[28].

Para Catini e Mello os proponentes do Movimento eram enfáticos em negarem a possibilidade de conciliação entre a educação popular e a educação escolar, ou um projeto de formação política e a própria forma escolar de educação; no entanto nos interessa pensar as formulações do Movimento e seus limites muito mais como uma reivindicação do próprio espaço escolar, e, mais que isso, na luta social como um momento privilegiado no qual qualificam essa reivindicação, como quem diz: é possível que a escola seja um espaço do encontro com a liberdade. De modo que, se para os autores a luta dos secundaristas indica uma recusa da própria forma escolar, nos parece, no entanto, que, ao contrário, o que identificamos nas experiências com as próprias Ocupações e com a escuta dos jovens, é que sua identificação com espaço escolar o projeta como um espaço no qual as possibilidades de uma existência fraterna e solidária, no qual encontram a possibilidade de uma interação vital e interessante, coloca-se para eles como uma espécie de "verdade" a qual acessam com clareza ao longo da própria experiência de Ocupação como uma reivindicação política da própria forma escola. Ademais, a luta não traz a tona apenas um conflito entre legislador e estudantes, mas parecia fazer emergir a consciência latente quanto às profundas desigualdades e processos de

---

[27] Discutiremos essa relação dos jovens com a escola a partir de suas falas; particularmente na categoria de análise (3) *consequências da Ocupação para as realidades escolares imediatas na visão desses sujeitos*, no Capítulo 4.

[28] As falas foram proferida por estudantes secundaristas no Colóquio *Reorganização em Debate: as políticas educacionais e os movimentos de resistência*, 16 de abril de 2016, UNIFESP, São Paulo.

exclusão vividos na escola, e as necessidades não satisfeitas no cotidiano escolar, como Freller já havia apontado (2001). Assim, a vitalidade demonstrada nas falas desses jovens nos colóquios, assembleias, aparições públicas na rua, na internet, vicejava nesses espaços, em que, na condição de atores e protagonistas do Movimento, passaram a perceber sua própria potência vital, colocando em movimento nesses momentos as necessidades do vivo, esboçados criativamente em suas falas e seus gestos de insurgência. O que pareciam experimentar naqueles momentos era uma vitalidade nova e contagiante, a tal ponto que, para esses analistas (CATINI & MELLO 2016, PELBART, 2016, e outros) foi possível identificar "*a promoção de lances entre as Ocupações*" e a possibilidade de "*articular apoiadores*" (CATINI & MELLO, p.1192), mobilizando toda sorte de adesões da população e de energias fundamentais ao desfecho do próprio Movimento com o recuo, ainda que temporário, da Política, pela Secretaria da Educação. A recusa dos jovens, como gestos políticos concatenados e articulados no Movimento Secundarista, pareciam a nós, no fundo, a recusa das relações educativas que experimentam no cotidiano das próprias salas de aula; recusas estas, não da escola e do direito a uma escolarização de qualidade, que foram capazes de identificar e valorizar nas aulas ocorridas nas atividades da Ocupação. Mas a recusa às vivências escolares que inibem, ou tendem a inibir essa vitalidade pulsante e sistematicamente represada nesse cotidiano. Não se tratava, portanto, em nosso entendimento, de uma recusa à escola, aos seus modelos tradicionais, aos seus conteúdos, mas às relações intersubjetivas, e às concepções formativas que experimentavam nela.

De modo que a luta social encampada por esses jovens aponta para um processo de politização, ou de consciência política, que faz emergir o reconhecimento dos espaços sociais que projetam esses atores socialmente e os constituem enquanto sujeitos. Assim,

> tudo indica que a Ocupação das escolas não visava e não visa exclusivamente a elevação do nível de ensino, o respeito aos espaços de aprendizado, às modalidades de consulta e decisão, para não dizer gestão, sem falar das coisas mais elementares como a garantia da merenda, mas de algum modo, nessa experimentação vieram à tona muitas outras coisas. Se os protestos tangenciaram uma recusa da representação (ninguém nos representa, ninguém pode falar em nosso nome, nem sequer alguém de nós que pretendesse ser nosso representante), talvez também expressaram certa distância em relação às formas de vida que se tem imposto brutalmente nas últimas décadas, no nosso contexto bem como no planeta como um todo, e que atravessam a escola, fatalmente: produtivismo desenfreado aliado a uma precarização generalizada, mobilização da existência em vista de finalidades cujo sentido

> escapa a todos, capitalização de todas as esferas da existência — em suma, um niilismo biopolítico que não pode ter como revide senão justamente a vida multitudinária posta em cena, nas escola, nas ruas, nas praças, na Assembleia Legislativa, na autarquia estadual que administra as Escolas Técnicas de São Paulo, etc. (PELBART, 2016).

Parece-nos, a partir dessas questões, que não estamos diante apenas de um esboço de luta política, mas talvez de outra forma de operacionalizar as demandas políticas; precisamos, nesse sentido, pensar sobre o que seriam essas "novas formas", e, com isso, atinar criativamente para as lutas políticas como uma espécie de organicidade da nova sociabilidade na qual vivemos (DARDOT e LAVAL, 2016; ARANTES, 2014)[29].

Neste cenário, diante de toda a sorte de ações mobilizadas por esses jovens e da força política de seus gestos, no dia 4 de dezembro, o governador Geraldo Alckmin recuou publicamente revogando o decreto que instituía a Reorganização; junto com isso o Secretário da Educação, Voorwald, deixava o cargo alegando "*intromissão de outra pasta*" – no caso, a pasta de Segurança Pública, que, em seu argumento para solicitar a saída do Cargo, interferia nos assuntos da pasta de Educação; a figura de Voorwald sai de cena, e assume José Renato Nalini, uma personagem atrelada ao judiciário brasileiro, e com uma missão nada simples: impor de outra forma essa agenda de reformas[30].

Deste modo a iniciativa dos estudantes não somente estimulou o debate sobre educação em todo o território nacional, como provocou um movimento de "*destampar a imaginação política*" no país (PELBART, 2016), ao menos no que pudesse referir aos jovens no cenário político nacional, provocando – de uma forma aparentemente horizontal, autônoma, e descentralizada – o diálogo e a conexão com diversas forças da sociedade civil:

> Vocês operaram um corte na continuidade do tempo político. Isto significa que a percepção social e a sensibilidade coletiva na cidade de São Paulo sofreu uma inflexão. É toda a dificuldade de uma ruptura: ela não pode ser lida apenas com as categorias disponíveis antes dela, categorias essas que a ruptura justamente está em vias de colocar em xeque. A melhor maneira de matar um "acontecimento" dessa

[29] Penso aqui o Dardot e o Laval, articulados ao Paulo Arantes no sentido de uma proposição na qual se, de um lado, a sociabilidade contemporânea é marcada pela financeirização da existência espiritual, de um estado de coisas no qual ao Capital interessa o sujeito não mais simplesmente em sua força de trabalho laboral – no sentido da força física de trabalho integral e do tempo integral dedicado ao trabalho –, por outro essa forma de extrair ou de gerir mais-valor tende, quiçá igualmente à própria força do Capital, a gerar novas formas de resistência a estados de sociabilidade tétrica do ser.

[30] Mais adianta iremos abordar a manipulação do judiciário nessa trama.

> ordem é reinseri-lo no encadeamento causal, reduzindo-o aos fatores diversos que o explicariam e o esgotam, ao invés de desdobrar aquilo que eles trazem embutido, ainda que de modo balbuciante ou embrionário, de novo, de inaugural, de fundante (PELBART, 2016).

Parecia, assim, estarmos frente a uma espécie de insistência contra a lógica niilista paralisante: como se esses jovens apresentassem-se à cena pública de uma forma revigorante, e experimentassem outras subjetividades em meio a descrença social em relação a eles. Mas é preciso olhar sob a ótica dessas experiências imediatas e perguntar o que há de humano e profundo nelas. Através de expedientes concretos os secundaristas demonstraram mais que inteligência e capacidade de gestão, demonstram essa irrefreabilidade do movimento da vida humana em meio a uma dominante apatia frente aos processos de trituração dos sujeitos sob a lógica do Capital; de modo que não se trata de compreender somente as reivindicações do Movimento, embora, e inevitavelmente, precisemos atentar a elas, mas de um esforço em perceber, através de tais reivindicações, o que os motiva e os projeta para além delas. Rememorar o Movimento dos jovens, nesse sentido, significa, aqui, um esforço em nos situarmos no clima social que, naqueles dias de insurgência estudantil, reverberava de gestos políticos cuja escala, em boa media, como dissemos, era inesperada. Nesse sentido é que "*a imaginação política não é uma esfera sonhadora e desconectada da realidade, ao contrário, é precisamente a capacidade de se conectar com as forças reais que estão presentes numa situação dada, as forças do entorno, mas também as forças vossas*" (PELBART, 2016). Uma jovem secundarista, em curta-documentário sobre o Movimento, diria que

> acho que esse é o medo, né?! é tanta coisa errada, que se vim a tona, acho que a gente vai querer barrar o governo, não é nem a Reorganização![31]

*

Se "*a circulação do saber anula a hierarquia, iguala nivelando por cima* [e] *a comunicação horizontal e proliferante é também a melhor forma de coordenação das várias comunas, para pôr fim à hegemonia*" (COMITÊ INVISÍVEL, 2007, p. 145), foi assim que a resposta dos estudantes construiu-se para fazer frente ao que era anunciado no dia 23 de setembro de 2015,

[31] Estudante secundarista no documentário "*São Paulo: Educação Ocupada*", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=j42hfZiOfSU&feature=youtu.be, aceso em 20/12/2015.

uma quarta-feira, quando o então Secretário da Educação do Estado ocupa alguns veículos de comunicação de massa, como a Folha de São Paulo[32] e o Bom dia São Paulo[33] da rede globo de televisão, entre outros, num esforço de esclarecimento do que viria a ser a Reorganização Escolar da rede estadual. O site da Secretaria anunciava (SEE-SP, 2015), na mesma data, que a medida passaria a valer para todas as escolas do Estado já a partir de 2016. Dentre as reformas previstas, estava a especialização das escolas da rede, que tornariam-se de ciclo único, ou seja, um número maior de escolas multisseriadas passariam a atender apenas um dos três ciclos do ensino básico estadual[34]. A proposta anunciava ainda que as escolas, a partir da Reorganização, estariam "*mais preparadas para atender as demandas de cada etapa escolar*" pois estariam "*mais atentas à nova realidade de cada faixa etária*" (SEE-SP, 2015). A maior rede de ensino estadual da América Latina, deste modo, ganharia em "*qualidade de ensino*" (SEE-SP, 2015) segundo o anúncio, que recheava o argumento citando um levantamento do Seade no qual se desenhava a queda de 1,3% ao ano na população em idade escolar, o que significou uma redução de dois milhões de alunos no período de 1998 a 2015 na rede. A redução na taxa de natalidade era o único fator citado pela *staff* para explicar o fenômeno. No anúncio, a Secretaria aponta que estava em "*fase final um estudo que definirá as escolas selecionadas para o processo*" (SEE-SP, 2015); ou seja, o quadro governamental anunciava a medida ainda sendo desenhada. A proposta não indicava qualquer conflito, anunciava a Reforma como se fosse ponto pacífico para a comunidade escolar tanto no que se pretendia realizar, quanto nas consequências de tais mudanças para o cotidiano escolar. A não explicitação das medidas a serem adotadas e o descaso para as mudanças que viriam ocorrer na escola, iriam contribuir significativamente para o estado de insegurança e indignação que temperavam o Movimento dos secundaristas que iriam responder ao gesto administrativo-político anunciado.

---

[32] "*SP vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries*" Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1685232-sp-vai-transferir-mais-de-1-milhao-de-alunos-para-dividir-escolas-por-series.shtml, acessos em 14/03/2017

[33] "*Secretário da Educação esclarece dúvidas sobre a mudança na divisão de alunos nas escolas*" Disponível em: http://g1.globo.com/sao-paulo/bom-dia-sp/videos/t/edicoes/v/secretario-da-educacao-esclarece-duvidas-sobre-a-mudanca-na-divisao-de-alunos-nas-escolas/4486989/, acesso em 14/03/2017.

[34] As escolas que comportavam um ciclo na época da proposta de reorganização somavam 1.443, após a Reorganização, caso tivesse sido implementada, passariam a 2.197; as de dois ciclos na época da proposta de Reorganização eram 3.209, após seriam 2.635; as de três ciclos eram 495, e passariam a 315; as escolas passariam por um processo de separação, em sua maioria, de unidades de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); e Ensino Médio; de modo que a quantidade de escolas com ciclo único subiria de 1.443 unidades para 2.197; assim, escolas do estado com apenas um ciclo contabilizariam 43% das escolas; já escolas com dois ciclos cairá para 18%,ou seja, sairia de 3.209 para 2.635; e a quantidade de escolas com três ciclos passaria de 495 para 315 unidades, em uma queda de 36%; segundo dados da Secretaria da Educação de São Paulo – São Paulo (SEE-SP), conforme matéria do site Outras Palavras, disponível no link: https://outraspalavras.net/brasil/a-revolta-dos-adolescentes-vista-por-dentro/, acesso em 23/04/16.

A verticalidade do processo estava também fortemente presente nesse pronunciamento da Secretaria, cujo teor claramente designava a própria Secretaria como proponente da Reorganização, as Diretorias de Ensino como avalizadoras do processo, e as escolas como o corpo que executaria a tarefas de remanejar os alunos a revelia destes ou de suas famílias na medida em que o em que o comunicado oficial anunciava que somente "*depois disso* [do estudo em andamento] *os alunos serão comunicados sobre a mudança de escola*" (SEE-SP, 2015).

A clareza da proposição não estava no conteúdo, atravessado de lacunas e ditos enviesados, como a promessa de que os alunos se deslocariam num raio máximo de 1,5 Km, mas na convicção de que o processo, em andamento, invariavelmente ocorreria. Convicção, portanto, de que não havia dúvidas, nas vozes do Estado, acerca dos benefícios do processo – ao menos era essa a força na forma do discurso[35]; e convicção também de que a Reorganização invariavelmente ocorreria. No discurso estatal, isto era o essencial. O diálogo estava aberto apenas para "*esclarecimentos*" (SEE-SP, 2015), embora a SEE-SP não parecesse, no texto, plenamente segura em responder aos questionamentos da população em geral. Por outro lado, ainda segundo o texto, esse diálogo estava aberto para que fosse possível a "execução" do projeto em andamento. No entanto, professores, familiares, e sobretudo os jovens pareciam reticentes em executar esse projeto na medida em que não viam na proposta uma acolhida às suas demandas[36].

O texto da Secretaria aponta que algumas escolas com mais de um ciclo permaneceriam funcionando devido a "*diferenças demográficas*" (SEE-SP, 2015), anúncio vago que certamente custou caro aos proponentes da reforma na medida em que tamanha incerteza e falta de clareza do que iria ocorrer apontava de forma candente a insegurança na qual foram colocados os usuários da rede. Esse tom, como veremos na análise sobre a Política no próximo capítulo,

---

[35] Os termos utilizados pela SEE-SP (2015) apontam para essa notícia como algo dado, não como algo em curso, ou a ser construído com a comunidade escolar e os usuários das unidades escolares; assim, desde o título ("Entenda como *funcionará* a Reorganização Escolar da rede estadual paulista", grifo nosso) temos um discurso pautado na *certeza* do movimento a ser realizado pela SEE-SP, e da necessidade dos sujeitos se adaptarem a esse movimento direcionado pelas diretrizes da Secretaria; não será preciso um grande esforço de imaginação para identificarmos nesse discurso lacunar e enviesado um dos gatilhos que provocam a comunidade escolar que o compreendem, não sem razão, como autoritário, e, com isso, um certo acúmulo de tensões que vão se somando e irão culminar nas próprias Ocupações Secundaristas.

[36] Ao longo do texto perceberemos essas insatisfações geradas pelo gesto administrativo da Política em curso.

perpassa basicamente todas as falas da *staff* governamental. Podemos deste modo observar o clima de insurgência começando nesses truncamentos de fórmulas que anunciam sem anunciar, que dizem sem dizer, que apontam caminhos enviesados de intenções mal colocadas. O que poderia nos sugerir a ideia de que o "problema" teria sido a comunicação, como falas de alguns defensores da proposta governamental queriam insinuar[37]. Contudo veremos que esse truncamento é o ponto que nos revela conflitos latentes a mais tempo que o anúncio da Reorganização. Seguindo o texto da SEE-SP, verificamos, por exemplo, que a fórmula "*professores e alunos devem acompanhar as orientações, que devem ser divulgadas a partir de novembro*" (SEE-SP, 2015, grifos nossos) é uma constante na relação do Estado com o pessoal da rede, na qual a primeira incidência do termo "*devem*" denota o sentido do autoritarismo em questão, e a segunda incidência do termo aponta para certa frouxidão próxima ao descaso quanto à mecânica de funcionamento da proposta de reorganizar as escolas.

Nesse ínterim o anúncio realizado na fala do Secretário no telejornal nesse mesmo dia[38] não escapa à necessidade de "*uma gestão mais simples*", e com isso Voorwald se referia a gestão de uma escola com ciclo único, apontando para esse fato como o propulsor de uma educação mais "*eficiente*", o que, para o representante do Estado, significava melhorar o desempenho nas avaliações[39]. Numa abordagem direta, o entrevistador questiona a reforma como uma necessidade de redução de custos, mas a resposta evade para algo que o Secretário aponta como mais relevante: a Reorganização engendraria uma escola de melhor qualidade. Essa *qualidade*, contudo, resumi-se, na fala do Secretário, à segmentação como o caminho para direcionar o foco pedagógico na faixa etária apropriada. O espaço escolar viabilizaria, assim, melhores condições de ensino na medida em que as especificidades de cada ciclo poderiam ser melhor atendidas. Os dois primeiros ciclos focados na alfabetização, e o Ensino Médio

---

[37] Particularmente na entrevista que analisaremos no próximo capítulo, onde o Secretário é interpelado por uma banca – notavelmente favorável ao projeto estatal – no programa televisivo Roda Viva da rede Cultura.

[38] "*Secretário da Educação esclarece dúvidas sobre a mudança na divisão de alunos nas escolas*" Disponível em: http://g1.globo.com/sao-paulo/bom-dia-sp/videos/t/edicoes/v/secretario-da-educacao-esclarece-duvidas-sobre-a-mudanca-na-divisao-de-alunos-nas-escolas/4486989/, acesso em 14/03/2017.

[39] Ao longo desta narrativa, e sobretudo no capítulo sobre a análise da Política, veremos que as necessidades do projeto estatal traduzidas nesse texto, que é do tipo noticiário, em termos de melhorias nas avaliações externas, implicam em especializar as escolas e instrumentalizar os espaços escolares e extra-escolares, como cursos profissionalizantes extra-escola e estágios remunerados e não remunerados nas áreas de atuação profissional, e que contariam como currículo para o ensino básico, com vistas a dinamizar os estudos durante o ensino básico numa espécie de preparação para o mercado de trabalho, essencialmente reduzindo a "função" da escola ao ensino profissionalizante; uma proposta bastante próxima, nesse sentido, ao que viria a ser a Reforma do Ensino Médio no final de 2016, aprovada no início de 2017; sobre isso ver nota 154.

focado na preparação para o mercado de trabalho. Eis o padrão de excelência desenhado pela proposta de Reorganização Escolar.

No dia 14 de novembro, um sábado apelidado pelos agentes do Estado de "Dia E"[40], acontecia um encontro nas escolas no qual pais e mães de alunos foram informados do destino escolar de seus filhos. No intervalo de tempo que se seguia até o começo de dezembro, esses pais poderiam solicitar à escola que mantivesse seus filhos na mesma escola. Mas na medida em que não haveria essa possibilidade para todos, os critérios de seleção seriam, como de praxe, aleatórios. Nesse truncamento de informações, o "esforço" dos pais nesse sentido do deslocamento, segundo o apelo do Secretário, seria, no fundo, para viabilizar uma melhoria no ensino dos filhos. Em um contexto tal é preciso compreender os porquês de uma proposta desse porte, com essas vantagens, ter sido duramente rejeitada por amplos setores de usuários da rede, como professores, pais e alunos.

Em primeiro lugar, esses usuários compreendem a proposta como um descaso (ORTELLADO, 2016, p. 12-16); muitos souberam da Reorganização pela televisão ou por boatos, e outros no momento da rematrícula ou, ainda, pelo próprio Movimento de Ocupações; o que por si mesmo seria o suficiente para confirmar essa impressão que tiveram quanto ao pouco caso do poder público; bem como apontaria já a reação enérgica que resulta na radicalidade que significam, nesse contexto, as Ocupações. O sentimento de pertencimento à escola, misturado com a sensação de ser tratado como "*número*" (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 35), foi explosiva nessa trama. Nos depoimentos coletados por esses autores, a sensação de não ser ouvido (*Ibid.*, p. 38) e de que suas necessidades não estavam sendo contempladas, foi o tom das quei-

[40] Apelido que boa parte da imprensa, de apoiadores, e de setores do Movimento Estudantil não titubearam em renomear a data para "Dia D"; paralelismo este que, no mais, já estava impregnado em camadas subreptícias no apelido empregado pelos agentes do Estado. No capítulo sobre a Política veremos de que modo esse léxico virulento é parte orgânica do trato entre Estado e manifestantes, mas desde já vale notar a invocação belicista e algo tétrica dos termos utilizados, numa espécie de arcabouço espiritual no qual os sujeitos estão inseridos sem darem-se à conta de que, no gesto um tanto ingênuo de, na utilização da tais termos, traçar um paralelo entre as necessidades de implementação da Política por parte do Estado e a resistência da sociedade civil de um lado e de outro os dramáticos dias de desembarque das forças aliadas na Normandia nos momentos que indicavam já o desfecho do conflito que foi uma tragédia na história da humanidade ainda na primeira metade do século XX; estamos aqui, de um lado, carregando toscamente as tintas em tal paralelo, no mínimo extravagante, e de outro chamando atenção para a forma como tais termos nos remetem a cores relativamente mórbidas; veremos que a espetacularização do belicismo presente na utilização do termo não foi um acaso simplório e desimportante para a compreensão do que significou para as populações que receberam a notícia sobre a Reorganização e sua reação e resistência, sobretudo quando o Chefe de Gabinete do Secretário de Educação do Estado nomeia o conflito entre o Estado e os estudantes como "*guerra de guerrilha*". Sobre isso ver capítulo 3.

xas anotadas pelos usuários da rede. É isso que surge em falas colhidas por esses pesquisadores, tais como "*fazer algo, pra chamar atenção e mostrar que nós não estávamos contentes com aquilo e queríamos ser ouvidos"* (CAMPOS *et al.*, 2016, p.47)*;* ou *"isso não convence a gente [...] Por mais que o governo tente fazer a gente ficar burro, nem todos vão ficar assim…* (*Ibid.*, p.45).

Nas semanas que seguiram esse anúncio nas vias midiáticas sobre o que seria a Reorganização, esses mesmos autores identificaram mais de 160 protestos de rua em cerca de 60 cidades no Estado, e todas as regiões da capital (CAMPOS *et al.*, 2016, p.41).

> A mobilização envolveu diferentes modalidades de protestos de rua: atos em frente às universidades escolares, desde protestos que simplesmente paralisavam as aulas ou até mesmo um ato fúnebre no Dia de Finados para velar a escola que seria fechada; passeatas, às vezes percorrendo vários quilômetros; trancamentos de ruas, avenidas e até de rodovias; e atos-debate. Havia, em geral, cartazes, faixas, panfletos e, eventualmente, bexigas, rostos pintado, narizes de palhaço, apitos, barricadas, carros de som e abaixo-assinados. (CAMPOS *et al.*, 2016, p.42).

E na fala de um estudante coleta por eles:

> [...] *a gente fez uns panfletos [...] falando a respeito da reorganização, a gente panfletava aqui pelo bairro, Osasco inteiro e conversava com todo mundo. [...] eu chegava e entregava, algumas pessoas perguntavam, tinha gente que não fazia nem ideia e a gente conversava, tinha gente que eu ficava tipo uns 20 minutos, parada, na rua conversando* […] (CAMPOS *et al.*, 2016, p.48).

Esses atos, anteriores às Ocupações, já apontavam, na nossa perspectiva, um certo senso de radicalização quando encontramos, por exemplo, a notícia, coletada pelos autores, de um relacionamento afetivo manifesto em gestos como abraço coletivo em todo o quarteirão da escola, registrados em várias regiões do Estado (CAMPOS *et al.*, 2016, p.48), ou de estudantes em Bauru que decidem atear fogo em madeira e papelão a fim de chamar atenção da população e das autoridades (*Ibid.*, p.47).

Dentre as ferramentas utilizadas pelo Movimento para divulgar ideias, atos, e fomentar a adesão dos colegas, pais, e sociedade em geral, a internet, sobretudo com as redes sociais, foi o

veículo básico. Entre vídeos, fotos e relatos, as *hashtags top trending*[41] assumem um papel interessante e que de início giram em torno das palavras de ordem, tais como *#EuEscolhoMeuFuturo*, *#AEscolaÉNossa*, e *#NãoFecheMinhaEscola*[42].

A retórica frágil não convenceu a população atingida (JANUÁRIO *et al.*, 2015), e 13 dias após a ida do Secretário às mídias, os estudantes iniciaram essa série de manifestação pela cidade e pelo Estado. O mês de outubro foi marcado por esses protestos em todo o Estado. No dia 6 de outubro cerca de 500 estudantes ocuparam a Av. Paulista em protesto, no dia 9 do mesmo mês algo em torno de 4 mil estudantes compareceram ao ato na mesma avenida, mas até aqui as agitações ocorriam num ritmo de organização por entidades como a UMES, ANEL, UPES e GAS/Mal Educado (JANUÁRIO *et al.*, 2015). Esse ato do dia 9 foi marcado pela disputa entre as entidades estudantis, gerando uma divisão entre os manifestantes, diminuindo o contingente e enfraquecendo a coesão do ato, o que foi usado pela Polícia Militar para reprimir os estudantes, ativistas, cinegrafistas, e um professor[43]. O ato termina no centro de São Paulo num tom melancólico, disperso e aparentemente sem perspectiva de continuidade ou de organização[44]. O terceiro ato ocorreu na região de Pinheiros seis dias depois, mas estava esvaziado, e um aparente descrédito dos secundaristas nessa estratégia de luta social se colocava nesse vazio que imperava ali, e o "*ato virou uma corriqueira passeata do Movimento Estudantil da USP*" (JANUÁRIO *et al.*, 2015), os estudantes secundaristas sinalizam um recado: as entidades tradicionais perderam a legitimidade. Um quarto ato ainda na capital foi localizado no centro

---

[41] *Hashtag* é uma expressão comum entre os usuários de redes sociais na internet, como *Facebok*, *Twitter*, *Instagram*, etc., cuja finalidade consiste em usar uma palavra-chave antecedida pelo símbolo #, conhecido popularmente no Brasil por "jogo da valha" ou "quadrado", a fim de criar uma rede de identificação entre os usuários, que a partir dos termos utilizados podem fazer múltiplas referências entre as postagens na rede social indicada, criando uma trama complexa cuja capacidade de repercutir uma notícia é notável; *top trending* é um ranking de *hashtag's* específico da rede social *Twitter*, cuja finalidade é divulgar diariamente, em tempo real, quais *hashtag's* mais circulam na rede; ou seja, é possível inferir que esses canais de comunicação foram importantes para o Movimento dos estudantes quando, por diversos dias seguidos, as *hashtags top trending* dessa rede social foram pautadas pelo Movimento Secundarista; em consulta à rede social em 01/10/2018, ou seja, cerca de três anos depois do Movimento, ainda é possível perceber de forma significativa os resquícios dessas postagens, mesmo considerando que muitos usuários excluem contas e/ou apagam postagens, ainda mais ao longo de tanto tempo; embora de fato não pareça ser o caso de pensar tais redes virtuais como tendo sido centrais na capilarização do Movimento (sobre isso ver Gladwell, 2010, e as notas 169 e 176 deste trabalho), não deixa de ser sintomático, sobretudo, que a linguagem das redes sociais tenha sido inteligentemente mobilizada pelos jovens para a promoção de suas ideias que rapidamente se espraiam e insuflam o Movimento.

[42] *Hashtag's* oriundas das palavras de ordem que mais circulavam nas ruas durante o Movimento dos secundaristas.

[43] Sobre a repressão policial ver: https://www.facebook.com/tlivre/videos/1067472686598377/?theater&__mref=message); https://www.facebook.com/tlivre/videos/1067491939929785/?theater&__mref=message); e https://www.facebook.com/tlivre/videos/1067468893265423/?theater&__mref=message); ver também Catini e Mello (2016).

[44] Sobre um relato desse dia ver Balanço Geral Da Luta Secundarista, disponível em: http://territoriolivre.org/naluta.php?id=balancodalutasecundarista, acesso em 23/01/2017.

de São Paulo no dia 20/10, e contava com cerca de 500 estudantes. No dia 23/10 mais uma tentativa de atos centralizados, desta vez com aproximadamente 300 estudantes na Av. Paulista. Rastreando os atos, os pesquisadores Campo, Medeiros, e Ribeiro (2016, p. 27-81), encontram manifestação em regiões da grande São Paulo, como Guarulhos, Osasco, São Bernardo, e Santo André, além disso também ocorrem pequenas manifestações na capital, mas em bairros afastado do centro, como o Grajaú na zona sul da cidade. Estudantes da EE Ariano Suassuna realizaram uma série de ações pequenas que somadas protagonizam um gesto coletivo significativo; no dia 6/10 os estudantes fizeram um protesto na frente da escola; no dia 8/10 um grupo de estudantes e professores foram até a Câmara Municipal; ainda no dia 8/10 fazem uma manifestação em frente à EE Adonias Filho; e no dia 9/10 os estudantes voltam à Câmara, onde conseguem uma carta de apoio assinada por todos os vereadores presentes na sessão[45], e ainda nesse dia saem em passeata com cerca de 300 pessoas caminhando pela cidade; além de um abaixo-assinado com mais de 10 mil assinaturas, inclusive, e ironicamente, a do próprio Secretário, Herman Voorwald (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 54).

Sobre esses dias em Diadema um relato cedido por um professor numa entrevista individual durante nossa pesquisa de campo, em meados de 2016 – ou seja, alguns meses depois do Movimento de 2015, e no meio do Movimento de 2016, que era, em muitos sentidos, uma continuação do Movimento anterior – nos ficam visíveis as cores que animam essa revolta dos estudantes em 2015, e que estão em sua fala, nos informando sobre o estado de espírito e disposição desses jovens e de seus professores em resistirem aos planos do Estado:

> […] *quando o Alckmin quis impor a Reorganização, foi no começo de outubro… na primeira semana de outubro… E aquilo caiu como uma bomba pra cima da gente… E um professor da noite, que está afastado, ele teve a ideia de levar os alunos na Câmara Municipal… Que não é muito longe daqui… Ele reuniu aqui, aqui na frente do terminal… A ideia era reunir os alunos, fazer uma panelaço… E eu peguei meus alunos do oitavo ano, e ele era da noite, trouxe uns alunos adultos… E eu trouxe uma grande maioria dos oitavo anos… E ficamos aqui… Aí eu pintei meu rosto… 'Fora Reorganização!' Vamos na câmera… E fomos andando por aqui… E a polícia que tava aí viu, parou o trânsito… Foi fechando a rua… E eu falei que era bom não fechar muito, porque a gente não estava organizado, tem gente que não sabe que vai ter… Estava com criança… Chegamos na Câmara Municipal... só um guardinha na porta… muito bem educado… Eu falei isso, isso, isso… A gente tá aqui, tal, tal, tal… E aí chamou uma vereadora lá dentro… Ela desceu… e falou: hoje não tem sessão na Câmera… Amanhã tem! Tem uma sessão*

[45] Documento que nos foi cedido por um professor durante a pesquisa de campo, e segue em anexo; sobre essa sessão na Câmara de Diadema ver relato abaixo.

aqui que a gente vai debater sobre uma questão das mulheres da terceira idade… Que estão sem espaço pra treinar… Vai falar sobre encanamento de uma via… Eu vou por na pauta o que vocês querem… Eu falei beleza então! Eu também sem muito conhecimento de causa… Então amanhã às 2h00, então sai e beleza, beleza… O outro professor já não estava mais tão perto… Quando eu fui ver, todos os alunos estavam me olhando, e ficavam na minha direção… Um grupo de 80 alunos tudo olhando pra mim… Perguntando o que que a gente ia fazer… Eu falei caralho, sobrou pra mim… puta que pariu… O que que é pra fazer? Eu falei: gente. é o seguinte, amanhã a gente sai da escola meio dia e vinte, uma hora aqui na porta, 2h00 vamos pra Câmera… Avisa seus pais, chama seus pais, me deu um estralo… Vamos fazer cartazes… beleza! no outro dia eu peguei os alunos do oitavo ano… Do nono ano… 13, 14 anos… Juntamos e fomos… Chegamos na porta… Entramos… Sentamos… E aí vai… O pessoal da noite foi… […] *E o pessoal impaciente, tava demorando, não chegava nossa vez de falar… um aula de política pura né! na prática! aí lá pelas 3h00 da tarde… Agora vamos falar a pauta sobre a Reorganização… Ai rodou… A R. foi lá no microfone… Um professor foi… Aí pediram pra que eu fosse lá… Fui… E pedi apoio de todos os vereadores… E os vereadores: a gente apoia! A gente é contra a Reorganização! Eu falei: beleza! Desci do palanquezinho lá… aí fiquei lá, pá, pá, pá... aí vamo embora, pensei comigo… Aí vem um outro vereador… E falou pra mim: não é pra você ir embora não, porra! A gente concorda, mas não tem nada escrito… E eu pensei: é mesmo! Volta lá e pede por escrito… para o Presidente da Câmera… Pede pra ele! Ai deu um tempinho, voltei lá… É o seguinte… A gente quer o apoio, mas a gente quer um papel do senhor falando que vocês estão a nosso favor… Aí o Presidente da Câmera anunciou lá… A gente quer um documento escrito, com assinatura dos 21 vereadores… Falando que a cidade de Diadema era contra a Reorganização… Aí a gente foi lá, tem um cara que escreve lá, o escrivão... E a gente ficou mais 5h00 tentando escrever essa carta… Toda hora o Presidente da Câmera mandava reescrever… E a gente pressionando os alunos, que eles tinham que esperar… Política é isso… Enquanto não sair essa carta, a gente não sai dessa porra! E falando com político, aquele monte de aluno morrendo de sede… O Presidente não queria colocar o timbre da Câmera… a gente conseguiu fazer ele colocar o timbre… pegamos uma outra folha, rodamos, todos os outros vereadores assinaram… aí eu mostrei pros alunos: a carta está aqui! E eles ovacionaram… A cidade de Diadema, por conta de vocês, está contra a reorganização! Não são 21 vereadores, são 500.000 habitantes! Porque eles representam os 500.000… Seu pai pode até ser a favor, mais aqui ele representou… Isso foi muito forte… Isso foi no dia 8 de outubro… e no dia 9… Aí no dia 16 teve uma plenária… Foi uma Audiência Pública, e o tema era só a Reorganização… porque se baseou nesse documento, nessa postura, pra ter Audiência… aí a gente se preparou… Chamamos as entidades… E a gente foi lá… E foi daí que nasceu a ideia da gente começar o bate-papo sobre Ocupação… Até que no dia 9 de novembro a escola foi Ocupada… E assim, foi por causa desse papel… por causa desse pequeno gesto dos oitavos anos, de terem ido no primeiro dia, de terem ficado, e pegar da carta, depois a gente marcou Audiência, e aí o pessoal da noite pegou uma autonomia, pegou a vontade e foi aumentando… Então primeiro gesto, tirando do Alckmin, começou aí… Eu sei que não é verdade, mas eu sei que teve um peso muito grande! Porque daí, os alunos começaram a pegar um papelzinho, discutir o assunto, que gerou, que eles resolveram fazer Ocupação, e que foi a primeira escola Ocupada, e que hoje tem mil e poucas Ocupadas…* (C5.1-D)[46]

[46] O relato foi cedido em meados de 2016 durante entrevista individual com o professor da EE Ariano Suassuna, quando a segunda onda de Ocupações Secundaristas já tinham se espalhado pelo país, em escolas do Paraná, Goias, Rio de Jairo, e Ceará, em protesto contra a Reforma do Ensino Médio (sobre isso ver nota 154); esse professor da EE Ariano Suassuna, em tom de orgulho pelo feito dos estudantes, se apresenta como: "*Sou professor da EE Ariano Suassuna, a primeira escola Ocupada no Estado de São Paulo*". **C5.1-D -** Cena 5.1: Recepção – Cenas Ocorridas em visita para pesquisa de campo na EE Ariano Suassuna quando fomos recebidos por professores e alunos da escola

No relato acima essa onda de protestos aparece de uma forma bastante curiosa na medida em que o tom francamente altivo com que o professor militante do Movimento Estudantil manifesta seu orgulho pelo que os jovens foram capazes de fazer, não, evidentemente, sem a sua participação ativa enquanto professor apoiador da insurreição dos jovens. E também revela que o Movimento vai se fazendo no improviso, conforme as demandas vão sendo colocadas pela dinâmica dos acontecimentos que antecedem ao Movimento de Ocupação. O 'passo a passo' do Movimento parece que libera uma certa energia criativa dos que fazem parte direta ou indiretamente do gesto insurrecional dos jovens, cada vez mais motivados conforme o desenrolar dos acontecimentos, como se os episódios formassem uma reação em cadeia cuja visão em retrospecto nos indica um tipo de harmonia não casuística, mas construída a partir de escolhas engendradas no calor de momentos carregados de tensões múltiplas e seriadas das quais o acúmulo parece ter rendido aos protagonistas do Movimento uma leitura quanto ao que seria necessário para alcançarem seus objetivos.

Nesse sentido, entre os dias 12 e 18 de outubro os atos de rua perdem força (CAMPOS, *et al.*, 2016*,* p. 52), os organismos mais tradicionais no sentido de agitação social, como o Sindicato de Professores e o Movimento Estudantil Universitário, que estiveram presentes e se colocaram a frente das chamadas aos atos de rua nesse período, não exerceram uma força significativa na agitação social daquele momento; o que de um lado caracteriza o distanciamento do Movimento Secundarista dessas formas de luta, e de outro também caracteriza a inteligência política dos secundaristas na percepção de que já era necessário *inventar* outras formas de colocar em pauta suas reivindicações; dito de outro modo, neste momento já percebiam, à revelia dos movimentos tradicionais e sem que os "*adultos*" se dessem conta, que para serem ouvidos precisariam "gritar mais alto". Mesmo com a intensidade dos atos de rua em seu início, os estudantes perceberam a ineficácia desse formato quando as Diretorias de Ensino, a Secretaria da Educação e o Governador, na medida do tempo, não apontavam qualquer inclinação mais efetiva no sentido do diálogo ou da escuta das demandas pautadas por eles. A energia para lutar foi, nesse sentido, alimentada mais ainda pela percepção dos estudantes quanto ao aparente pouco caso das autoridades em questão: [...] *a gente já tinha entendido o projeto, se a gente tava na rua era porque a gente era contra esse projeto!*" (CAMPOS, *et al.*,

2016, p. 53); de modo que para os autores as Ocupações foram o "*resultado*" (*Ibid.*, p. 172); do cansaço por "*não serem ouvidos*" (*Id.*).

O cenário começa a mudar, o repertório de formas de luta se amplia, e entra em cena uma cartilha produzida pelo coletivo Mal Educado[47], na qual o chamado às Ocupações esclarece os significados da luta política e o histórico desse formato, apontando para os Pinguins chilenos de 2006 e 2008 (ZIBAS, 2008). A frente de luta dos secundaristas, GAS/O Mal Educado, foi criada por estudantes ainda no contexto de lutas do Passe Livre em 2013, na região do Grajaú, sul da cidade de São Paulo; as origens do coletivo remontam às lutas estudantis contra o autoritarismo de direções das escolas na qual estudantes, em 2009 e 2010, formulam estratégias para a luta coletiva, e de registros que possam inspirar sua continuidade em outros contextos; nas palavras do coletivo O Mal Educado, registrada em vídeo de 2009, disponível no blog do grupo, eles indicam o que os inspira:

> Queremos registrar e divulgar algumas experiências de luta e organização vividas por alunos de diferentes escolas. Acreditamos que essa troca pode inspirar mais estudantes, que poderão aprender com os erros e acertos dos outros e pensar em formas de agir para enfrentar seus problemas[48].

Na página da rede social Facebook do GAS, Grupo Autônomo Secundarista, a frente se apresenta como um grupo de "*estudantes secundaristas organizados e organizadas na luta estudantil de forma autônoma e horizontal, desvinculados de organizações burocráticas*"[49]. A frente é um conjunto de coletivos; o coletivo que compõe essa frente e que ficou mais conhecido ao longo de 2015 foi O Mal Educado. No seu blog os estudantes indicam a história recente desses secundaristas:

> O coletivo *O Mal-Educado* surgiu a partir de uma tentativa de registrar experiências de luta dos estudantes, anteriores ao Movimento de 2015/2016, como as experiências da Poligremia (articulação entre grêmios/ 2010 e 2011) e o trancamento de portões do pátio da escola José Vieira de Moraes, em 2009, como protesto contra a diretoria, que é possível acompanhar pelo artigo *Registrar experiências de luta: o histórico d´O Mal-Educado* (2016). A possibilidade de pouco a pouco registrar es-

[47] A cartilha é uma tradução realizada no final de 2013 pela frente O Mal Educado; o material é oriundo de dois textos da Frente de Estudantes Libertários da Argentina, produzido no contextos de Ocupações Secundaristas naquele país em 2011 e 2012; Ocupações estas que foram também inspiradas nas dos Chile em 2006 e 2008 com os conhecidos Pinguins Chilenos; sobre isso ver https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151124_salasocial_manual_ocupacao_escolas_rs, acesso em 23/08/2016.

[48] Disponível no link: https://gremiolivre.wordpress.com/material/filmes/, acesso em 23/10/2016.

[49] Que pode ser visto no link: https://pt-br.facebook.com/pg/GAS-Grupo-Autônomo-Secundarista-1653321511585431/about/?ref=page_internal, acesso em 23/10/2016.

> sas experiências através de um blog também inspirou algumas escolas que ao longo do processo das Ocupações de 2015/2016 passaram a integrar a luta estudantil.[50]

Duas experiências significativas, respectivamente, nesses anos de 2009 e 2010, indicam de forma interessante uma proto-experiência do que viria a ser o Movimento Secundarista de 2015/2016, quando estudantes secundaristas se mobilizam em torno da resistência ao autoritarismo de diretores em duas escolas estaduais nos extremos da Zona Sul de São Paulo, e registram em vídeo esses Movimentos. A primeira, em 2009, na EE José Vieira de Moraes, no Largo do Rio Bonito, perto do Autódromo de Interlagos, em que estudantes e professores se mobilizam para protestar contra a direção autoritária da escola; registram a luta em vídeo e divulgam na internet; no final do vídeo de 2010, do Mal Educado mostrando a luta nessa escola, eles manifestam seu desejo e intenções com o registro áudio-visual: "*Que esse tipo de experiência seja divulgada, e sirva de exemplo de coragem e organização para os que não acham normal que a escola seja um espaço de medo e de autoritarismo*"[51]. O segundo exemplo acontece em agosto de 2010, também contra uma diretora autoritária; também registram em vídeo e divulgam na internet; no material assistimos a luta da comunidade escolar da EE Joaquim Álvares Cruz, em Parelheiros, que conquistou o remanejamento da direção autoritária; o vídeo inicia com a fala de uma estudante do ensino fundamental II, onde ela anuncia: "*isso não é certo! a diretora prendeu o aluno dentro da sala de aula junto com o policial, e o policial ficou fazendo pergunta pro aluno como se ele fosse um marginal… mas ele não é!*"; em uma fala de outra aluna do Ensino Fundamental II: "*nóis fala com eles, ela chama a polícia pra nóis… parece que ela tem medo, sabe?!*"; uma fala de professor: "*nós não compactuamos com esse tipo de direção… mas também nós não cruzamos os braços! nós vamos pra rua! é o que nós estamos fazendo aqui agora!*"; no encerramento do vídeo, o mesmo anúncio do desejo e intenções com a atividade de protesto e o registro áudio-visual: "*que isso sirva de lição e exemplo para muitos outros processos de organização popular*"[52]. Deste modo o Movimento dos secundaristas de 2015 e 2016 esteve em gestação na cidade de São Paulo ao longo pelo menos dos 6 ou 7 anos anteriores; nesse tempo, além desses exemplo,

---

[50] Disponível no link: https://gremiolivre.wordpress.com/quem-somos/, acesso em 23/10/2016.

[51] Disponível no link: https://gremiolivre.wordpress.com/material/filmes/, acesso em 23/10/2016.

[52] Sobre as atividades do coletivo e os vídeos que registram essas experiências de 2009 e 2010 no extremo da Zona Sul de São, ver: https://gremiolivre.wordpress.com, acesso em 23/10/2016

teremos as Jornadas de Junho como uma grande experiência para os jovens que se descobriram atores políticos capazes de colocar em movimento seus próprios corpos, sensibilidade e inteligência na luta por demandas que consideram justas.

O que parecia uma medida atrelada ao desespero do Movimento, uma ação radical e isolada, desde o gesto de um grupo de professores saindo às ruas com seus alunos, até a decisão dos estudantes de entrar na escola e se trancar nela com um grupo de jovens, ganha proporções imprevistas nesses momentos de tensão à flor da pele.

Aqui é preciso outra digressão para fazermos algumas ligações do Movimento Estudantil com o movimentos dos professores, ao verificarmos que os estudantes tiveram uma participação significativa em apoio à longa greve dos professores ocorrida no início de 2015, além do apoio efetivo de uma parcela significativa do professorado aos estudantes durante o Movimento de Ocupações. O contato dos estudantes com a luta dos professores foi uma experiência importante de luta social:

> […] os próprios estudantes das escolas públicas que demonstram espontaneamente vitalidade, autonomia e disposição para lutar, ao organizar por conta própria atos em apoio à greve dos professores da rede estadual – a mais longa da história da categoria, tendo durado 92 dias sem êxito (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 69).

Em outro depoimento aos pesquisadores Campo, Medeiros, e Ribeiro, um integrante do Mal Educado nos indica mais desse espírito:

> *Então foi um momento* [o da greve de professores] *em que a gente conseguiu muitos contatos, e esses contatos foram super úteis depois [...], tinha grupos de estudantes no Whatsapp e etc. [...] Então acho que a greve, assim, foi fundamental, se não tivesse acontecido antes, se antes os estudantes não tivessem... não se a greve não tivesse acontecido, mas se os estudantes não tivessem essa postura diante da greve, assim, de mobilização e etc. E no fim das contas foram os mesmos estudantes, né, que participaram desses processos, lá na [EE] Ariano Suassuna, enfim, e em outras escolas* (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 70).

Se de um lado a longa greve de professores ocorrida no início do ano letivo de 2015 logrou uma histórica derrota para o movimento sindical, por outro, os núcleos ativos dos professores engajados na luta da categoria, e vivendo, nos dias de luta, ainda numa expectativa quanto à possibilidade de ganhos no enfrentamento político através de um formato tradicional de greve,

de certo modo proporcionou uma experiência direta de luta política para os jovens que se envolveram com a greve dos professores naquele momento. Os comentários de alguns professores durante a pesquisa de campo nos ajudam a entender um pouco essa "escola" que os estudantes tiveram, e uma certa atmosfera que rondou os ambientes escolares na rede estadual de São Paulo. Sobre como ocorreu a greve nas escolas, observamos alguns comentários. Numa escola central em São Paulo, uma professora da EE Raduan Nassar, 50 anos, e 25 anos de trabalho com magistério na rede pública, uma das nossas professoras entrevistadas para a pesquisa, nos relata:

> *O movimento de greve no Fernão, é como se não tivesse acontecido, é um ou dois, e é como se o professor estivesse faltando… cê entendeu? as aulas estão correndo normalmente… Alguns fizeram o tempo todo a greve, alguns voltaram porque viram que não ia dar em nada, o resto da escola não estava aderindo, e outros fizeram até o fim, eu fiz…*

Na região da Brasilândia, uma professora da EE Maria Carolina de Jesus, 5 anos de carreira docente na rede, uma das nossas professoras entrevistadas para a pesquisa, relata:

> *Agora o mais difícil é esse trabalho de convencimento… Porque não é só fazer a greve* [de professores]*... é ir nas escolas todos os dias, fazer piquete, vencer os outros professores, ver que a categoria está desgastada, ver que a confiança no sindicato não é boa, e aí tentar defender a recomposição do sindicato pela base… Então tem todo esse trabalho que a gente faz… É um trabalho difícil... É cansativo, mas é o que faz sentido… É o que motiva… É o que precisa fazer!*

Em Diadema, professora da EE Ariano Suassuna, 25 anos de carreira docente, uma das nossas professoras entrevistadas para a pesquisa, diz que:

> *esses meninos me fizeram acreditar de novo na escola pública… Eles estavam vendo o sucateamento aí, a mais de 23 anos na rede… no tanto que a gente sofreu na greve… 90 dias sem salário… Até hoje eu tenho dívida… Por causa disso… Minha diretora da época não me deixou repor… Colocou a inspetora pra dar aula no meu lugar… Eu tentei recorrer… Os alunos me contavam que era mentira… Que ninguém teve aula… Que a tia segurava porta… E mesmo assim a supervisora não deixou… Que eu repusesse aula… disse que os meninos tiveram aula… Uma mentira… O diretor assinou como se eles tivessem tido aula… De língua portuguesa… Mas o vice-diretor fugia da sala… Ninguém aguentava a sala... porque a turma era terrível… E a tia da limpeza aparecia de vez em quando e segurava sala… E era assim… Eu voltei pra escola e nenhum professor.... nenhum professor me ajudou… E eu fui a única lá dentro que fez 90 dias de greve… E era tia da limpeza que ficava sentada segurando a sala… Ninguém teve aula… Ficava de babá de aluno… E a diretora não me deixou repor… Eu fiquei com prejuízo de 90 dias… E a minha relação com a direção ficou insuportável, tanto que eu saí da escola.... E esse ano a escola ficou sem professor de português… Ninguém queria ir pra lá… Eu vi que tinha vaga lá mas eu não quis ir pra lá…*

Sobre como os professores apontam a relação do professorado com o Sindicato, uma professora da EE Raduan Nassar nos relata que:

> *O Sindicato foi capaz de colocar capanga pra bater em aluno secundarista… a Apeoesp viu que o Movimento Secundarista estava ganhando voz, e ao invés de chamar uma assembleia de professores, ele fez um evento na Praça Roosevelt chamado "Ocupação da educação"… Os moleque quando viram isso, acharam muito esquisito… Na Ocupação da educação feita pela Apeoesp tinha aula pública de Bebel do sindicato… Eles foram... eles foram e queriam subir no caminhão… se era uma aula pública, eles queriam participar… ela mandou os seguranças baterem nos meninos…*

Sobre o modo como os professores fizeram da greve uma "*escola*". Na região da Brasilândia, professora da EE Maria Carolina de Jesus, em depoimento para a pesquisa diz que:

> *A gente sempre leva… Já aconteceu de alugar um ônibus… Pra passeata… junto com o sindicato, que a gente traz pra cá pra levar os alunos pras passeatas... pra greve, para levar para mobilização, várias vezes a gente fez… tanto é que quando a gente fala pros alunos que vai ter alguma mobilização, eles já perguntam se vai ter ônibus… eles já sabem que eu geralmente organizo… E aí a gente leva bateria…*[…] *eu acho que a greve ajudou a mobilizar os alunos também… A greve na escola chegou a entrar metade dos professores em greve mas no final muitos voltaram, foram poucos que ficaram até o fim... eu acho que a greve foi importante sim, porque surgiu uma vanguarda de professores animados… Politicamente foi boa a greve, apesar de que economicamente foi derrotada… Politicamente foi boa porque surgiu um monte de professor novo, jovens, que nunca tinham feito greve, que começou a fazer greve, professores da categoria "ó", que mobilizaram, fizeram comitê, comando de greve… E nisso acho que deu pra conversar bastante com os alunos… Então eu acho que a greve talvez tenha sido importante pra mobilização estudantil…*

Na divisa com Osasco, um professor da EE Lucio Cardoso, cerca de 10 anos de carreira docente, um dos nossos professores entrevistados para a pesquisa, aponta que:

> *acho que em todas as escolas que fizeram a greve, isso foi uma escola também… Porque os estudantes no primeiro semestre viram seus professores todos indo pra rua… Toda sexta-feira… acho que acabou a greve, veio um golpe na sequência… E o L. mesmo depois da greve pixou escola toda com frases 'Alckmin fascista', 'abaixo governo do PSDB'… E foi uma mudança importante, porque antes eles pichavam coisas mais do movimento deles… E a partir disso começaram a fazer coisas mais politizadas… Isso tem uma apelo com os alunos né... óbvio, não todos, mas uma parte… então acho que ter tido a greve aqui influenciou na Ocupação… Porque a gente voltou da greve discutindo com os alunos… Falando do grêmio… Os alunos não ficaram contra greve… Por isso que eu acho que é muito importante esse momento que a gente tá fazendo agora, que é pra ter a comunidade do nosso lado…*

Em Diadema, um professor da EE Ariano Suassuna, 10 anos de atuação como professor da rede, um dos nossos professores entrevistados para a pesquisa, relata:

> [...] *quando você vai pra uma greve você já sabe que vai perder... E nós perdemos todas! Então o que eu descobri pra minha vida? Bom, estou nessa merda mesmo... Então estou sujeito a ganhar pouco... A ter o pior ambiente de trabalho possível... Isso vai ser uma constante na minha vida... Eu imagino... Mas eu vou fazer uma greve contrária... Eu dentro da sala eu vou falar o que está acontecendo... Então dentro da sala eu estou sempre discutindo com os alunos... Quando vem uma reunião de pais, eu falo com os pais... A greve dos professores não é só por salário... A greve dos professores é por melhores condições de trabalho... E vocês precisam entender que a condição de trabalho do professor é o seu filho! Seu Filho é o trabalho do professor! Então você está reivindicando uma sala com menos alunos, você está reivindicando material de mais qualidade, não um material imposto, você está reivindicando uma sala temática, uma sala ambiente, estrutura e tal, tal, tal... Isso tudo é pro seu filho aprender melhor... O meu trabalho é ensinar o seu filho... E aí eu prefiro fazer esses discurso dentro da escola, que reverbera em urna, de modo pequeno, mas reverbera... E aí nessa tentativa de sei lá... Por isso que eu estou te falando, não é nada pra agora... Se eu tivesse capa de herói eu sei que eu não salvaria ninguém... mas o que a gente tenta fazer é uma coisa pra longo prazo mesmo, e talvez pra gente nem ver... nós tamo trabalhando pra não ver nada... Nós não vamos ver nada!*

Assim, de um modo ou de outro os professores que apoiaram o Movimento Secundarista assumiram a tarefa de informar esses jovens sobre as condições sociais que vivem. O clima de discussões sobre política rondou as escolas da rede durante todo o ano letivo de 2015; os professores relatam diversas atividades desenvolvidas nas escolas e que tematizam questões como a greve de professores, desde debates em sala de aula, atividades discentes que envolviam problematizações do cenário sócio-político contemporâneo, além das atividades organizativas, como a ida em atos, palestras, debates, etc., até a conversa com pais e comunidade em geral sobre esses movimentos. Essa inegável força de ação de uma parcela do professorado nos indica uma energia vital ainda presente na rede a despeito de um contexto aparentemente

desfavorável à produção do comum (NEGRI, 2016)[53]. Em discursos nos quais é possível perceber a forte presença de energias utópicas também percebemos que ser professor não acontece somente na sala de aula, mas basicamente em todos os espaços sociais frequentados pelo indivíduo formado docente; nesse ínterim entre o movimento de greve docente e a deflagração do Movimento Secundarista o papel dos professores apoiadores do Movimento dos estudantes foi central na formação política dos jovens. Voltaremos a este ponto quando estivermos analisando as falas dos estudantes no Capítulo 4.

Portanto é neste cenário que as primeiras Ocupações começam a surgir. No dia 9 de novembro os alunos do noturno da EE Ariano Suassuna entram na escola para um dia normal de aula; no horário de saída montaram um acampamento do pátio, e não saíram mais de lá; mas a escola permaneceu funcionando normalmente, com aulas, intervalos, etc.; alguns dias depois – os relatos dão conta de enfrentamentos duros entre os estudantes e a *staff* durante esses dias – os alunos trancam o portão e impedem o funcionamento da escola; esse primeiro momento no qual operava um modelo de Ocupação no formato de acampamento durou poucos dias, e o modelo de Ocupação com a escola totalmente fechada durou 42 dias. A ideia de entrar para ver aula e não sair mais da escola surge porque eles imaginaram que se entrassem na escola fora do horário de aula as forças repressivas poderiam alegar invasão (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 83), mas a ideia dessa estratégia de acampamento já circulava nos coletivos frequentados pelos estudantes.

Na madrugada do dia seguinte a EE Raduan Nassar ocupou:

---

[53] Para Antonio Negri (2016), é da subjetividade e da potência do desejo que o Capital extrai a sua renda diretamente de um comum produtivo; trata-se, portanto, de uma política de produção de subjetividades que sustenta de uma forma potente o sistema hierarquizante de poder e dominação que é o capitalismo. Na medida em que a experiência dos sujeitos se dá pela percepção das formas, pelas sentimentalidades produzidas a partir de experiências, ou de experimentação das estruturas culturais que um dado meio oferece à experimentação, a constituição mesma da subjetividade é dada na experiência. Mas se o que age em nós, num nível mais profundo e pessoal, é o desejo, e não o sujeito, ou a subjetividades inter-relacionais numa camada mais direta, compreender a lógica de produção do desejo pode nos servir para pensar as possibilidades de resistência dos sujeitos; e o conceito de comum de Antonio Negri nos ajuda a compreender de que modo o Capital se apropria dessa lógica estabelecendo parâmetros culturais numa base comum de confecção das singularidades; se de um lado a subjetividade é a manifestação do desejo em sua potência e plenitude, de outro a produção dos desejos se coloca num campo cultural extenso, ou seja, no comum, no campo cultural compartilhado, numa gramática cultural compartilhada pelos sujeitos. Esse campo de enunciação coletivo nos interessa aqui sobretudo na medida em que o enunciado a partir do comum carrega em seu bojo a potência de contaminação e de resistência na ideia de compartilhamento dos enunciados, um espraiamento, ou seja, uma capacidade de capilaridade das ideias e das sentimentalidades que o Capital se utiliza a partir de uma lógica do poder, de uma lógica de imposição da confecção dos desejos a partir das necessidade de homogeneização dos sujeitos, mas que ele, o Capital, não é capaz de controlar indefinidamente justamente por se pautar na esfera do vivo, ou seja, nas esferas da vontade, dos desejos, dos indivíduos.

> [...] *a assembleia aprovou a Ocupação do colégio e, imediatamente, várias comissões foram formadas. Os grupos responsáveis pela comida, pela limpeza e pela segurança deram duro o dia inteiro e mostraram que os alunos podem organizar uma escola muito melhor do que qualquer diretoria! [...] Enquanto isso, do lado de fora, começavam a aparecer apoiadores e viaturas da PM. Aos poucos, a polícia montou um verdadeiro cerco e ficou difícil de entregar qualquer coisa para os estudantes lá dentro. Até colchões e cobertores a PM barrou.* (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 86)

Para esses jovens a situação criada nesses espaços era mais que extravagante, Ocupar a escola, ou decidir Ocupar a escola e impedir o seu funcionamento implicava fazer um enfrentamento para o qual contavam basicamente com uma espécie de ímpeto para o gesto político[54] movido por sentimentos confusos de revolta, inconformismo, um certo ar de emergência dos fatos que se atropelavam no calor dos acontecimentos, mas sobretudo a sensação da descoberta política, ou de uma certa auto-descoberta como um ator político ativo:[...] *pra mim foi um choque, foi aquele soco: cara, agora você é contra o Estado, o Estado não está te fazendo bem, então agora você é contra ele* […] (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 83). Para um estudante do Ensino Fundamental, em depoimento para vídeo documentário que buscava registrar os jovens em ação, *"estamos Ocupando a escola porque a gente é contra esse tipo de coisas… talvez beneficie apenas o lado financeiro governamental, mas o nosso lado* [...] *como aluno, isso só prejudica* [...] *o nosso direito de escolha!*"[55]

---

[54] O que entendo neste trabalho por *gesto político* é sempre uma ação, sobretudo, nesse contexto, a palavra; portanto um *fazer* do sujeito que coloque em movimento a possibilidade de impactar algo, no caso, um ser, seja si mesmo ou o outro, colocando-se, assim, em contato com o outro; ou seja, trata-se de um colocar-se na polis e gerar nela um reconhecimento de sua presença; de modo que é política toda inserção na polis que fomente a interação com outros membros da comunidade na qual o sujeito insere-se com vistas a se articular ante os outros, posicionar-se, barganhar espaço, ideias, etc.; assim, *gesto político* são ações capazes de levar um sujeito à cena social, à visibilidade, à interação social cujo escopo leva esses jovens a associar-se a outros sujeitos quando encontram nessa associação a expressão de sua subjetividade social de forma ampliada, e, portanto, os levando a reconhecerem-se enquanto sujeito social e político, inclusive, a partir de ações que o colocam na cena pública de uma forma reconhecidamente relevante por eles; ou seja, trata-se do conceito grego de política como vontade coletiva instituída através da deliberação, debate, e do voto, mas com a característica trágica, segundo o conceito de cultura popular de Chauí (1981), segundo a qual os agentes da cultura de massa não sabem que sabem, ou seja, neste caso aqui, os jovens, em seu *gesto político*, são tragados pela força dos acontecimentos no interior da polis e não sabem de sua força, mas vão, ao longo dos enfrentamentos, desvelando a si mesmos essa potência de ação e, com isso, se informam e se formam enquanto agentes políticos. Nesse sentido, a escuta desses sujeitos significa, aqui, um esforço em manter emersa a pluralidade de vozes da história a partir de suas concepções sobre aspectos sociais de suas experiências. Nossos esforços caminham, nesse sentido, na direção de deixar à mostra o lugar de fala dessas vozes em sua pluralidade de subjetividades que constituem a escola, acreditando, com isso, estarmos alimentando processos escolares capazes de trilhar caminhos democráticos. A política, como o espaço do conflito, apenas pode ser ocupada por quem pode ser visto, ou seja, dar voz aos sujeitos significa possibilitar-lhe visibilidade, portanto, espaço político, ou espaço no qual existe a possibilidade política de existência social. Outrossim, o conflito não é, em essência, a disputa competitiva – embora o Capital insista em aproveitar-se dele [o conflito] para nos constituir socialmente na competitividade –, mas a necessidade inerente à sociabilidade humana de pautar nossa co-existência. Democracia, neste sentido, não é simplesmente a luta pela quebra da hegemonia de certos grupos dominantes, mas a necessidade fundamental da não opressão de certos grupos por outros. Por isso o não silenciamento dos grupos é pauta essencial na constituição democrática da história que é pautada nos espaços políticos, ou seja, o não silenciamento é lutar contra todas as formas de opressão, e o *gesto político* dos sujeitos sua ferramenta essencial nessa luta.

[55] Estudante secundarista no documentário "*São Paulo: Educação Ocupada*", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=j42hfZiOfSU&feature=youtu.be, aceso em 20/12/2015.

Nesse contexto de algum modo sabem que

> assembleia não é feita para a decisão mas para a palavra, para a palavra livre que se exerce sem objetivo. A necessidade de reunir é tão constante nos seres humanos quanto é rara a necessidade de decidir. A reunião responde à alegria de experimentar uma força comum. Decidir não é vital senão nas situações de urgência em que o exercício da democracia está de qualquer forma comprometido. Durante o tempo restante, o problema do 'caráter democrático do processo de tomada de decisão' só existe para os fanáticos do procedimento. Não se trata de criticar as assembleias ou de desertá-las, mas de libertar a palavra, os gestos e os jogos entre os seres. Basta constar que cada pessoa ali vai, não apenas com um ponto de vista ou uma moção, mas também com desejos, vínculos, capacidades, forças, tristezas e uma certa disponibilidade. Se conseguirmos desta forma destruir o fantasma da Assembleia Geral em proveito de uma assembleia das presenças, se conseguirmos frustrar a sempre renascente tentação da hegemonia, se pararmos de nos fixar na decisão como uma banalidade, há algumas hipóteses de se dar um desses acontecimentos em massa, um desses fenômenos de cristalização coletiva em que uma decisão se apodera dos seres, na sua totalidade ou apenas parcialmente (COMITÊ INVISÍVEL, 2007, p. 144).

Ou seja, sem uma agenda clara, os estudantes encampam a tarefa munidos desse senso político que facilmente pode soar como intuitivo[56] na medida em que contavam com pouco instrumental teórico e analítico quando decidem pela radicalização no formato de Ocupação, correndo o risco de estarem sozinhas na empreita, "*... foi uma ideia, assim, que a gente não sabia que outras escolas estavam tendo. Eu não sabia.*" (CAMPOS *et al.,* 2016, p. 83). Nos primeiros dias de Ocupações o Governador declarava que tinha "*certeza que esse pessoal vai sair*" (*Ibid.*, p. 102), os estudantes por seu turno declaram que "[...] *meio que não faz sentido isso, entende?*" (*Ibid.*, p. 92), ou que suas expectativas de massificação do Movimento eram de 15 escolas Ocupadas (*Ibid.*, p. 102), um imaginário geral francamente marcado por uma impressão sobre os jovens que aponta um sentido de pouca politização ou incapacidade para um gesto político relevante – se nem os professores conseguiram fazer frente ao Governo Estadual, não haveria porque esperar uma ascensão política dos estudantes. Era o que se apreendia do tom das falas em geral.

Na vigésima quarta escola Ocupada, EE Maria Carolina de Jesus, numa entrevista individual durante a pesquisa de campo, uma professora nos relata como foi a experiência:

[56] O trabalho dos professores, nos coloca frente a relatos que nos indicam justamente um sentido contrário a este, pois o trabalho formativo desenhado pelos professores previa uma estrutura crítica ao pensamento político dos jovens.

> *E eles falavam: vamos fazer Ocupação, tem que fazer, tal… Daí eu sinceramente não tinha pensado na possibilidade… Porque ainda era o movimento inicial, a gente ainda tava meio em choque com o que tava acontecendo… Eu falei: vamos chamar então uma conversa com o pessoal na hora do intervalo, e a gente vê se existe essa possibilidade ou não… daí marcamos com algumas pessoas… Foram chamando os que eram os mais ativos… Mais críticos… Daí fizemos uma conversa… Tinha inicialmente umas 8 pessoas, 10 pessoas talvez… Ai falamos: e aí, o que vocês acham… Poderia rolar, não poderia, não sei o que, não sei o que… Acho que poderia! E aí eles ficaram animados com a ideia… Aí então a gente falou: então vamos fazer a reunião de pais, que é no sábado… A gente faz uma intervenção… Explica o que que é o negócio… E vamos tentar divulgar… E aí na reunião de pais eu fiz uma intervenção, eu e uma estudante… E falamos o que que está acontecendo… Nossa escola… É de cima pra baixo… Não sei o que, não sei o que… E era uma reunião de pais e feira cultural… E aí não fizemos nada nesse dia... nesse dia a gente combinou, então na segunda-feira vai ser o dia… E segunda-feira o combinado era isso, eles entraram, assistiram as primeiras aulas… Na hora do intervalo fizeram assembleia, em vez de subir pro intervalo chamaram todo mundo pra conversar no pátio... A gente tem Ocupação... A gente tem essa proposta, alguém tem outra proposta? votaram… E decidiram pela Ocupação… E foram até a direção e avisaram que escola tava Ocupada, e que eles podiam se retirar… Aí a gente se retirou… A diretora foi fez um boletim de ocorrência, que era um padrão da Diretoria de Ensino… E aí esse professor, esse coordenador, e a mulher da secretaria* […] *falaram: não, a gente não vai sair daqui! E tentaram simular um cárcere privado… Esse coordenador chegou a pegar o martelo ir pra cima da estudante que ia trancar o cadeado… Eu tenho isso gravado… E eles ficaram a tarde inteira lá… Tomaram só uma parte… A diretoria continuou funcionando… Quando a diretoria fechou, eles Ocuparam o resto da escola… E aí manteve, as assembleias eram cotidianas, e aí todo processo que eu acho que é meio o que aconteceu nas outras escolas…*

De um modo geral o retrato desenhado nesse relato diz do cenário micro-político, ou seja, das relações intersubjetivas na trama miúda das estratégias organizativas em que ocorrem essas primeiras Ocupações, um tanto na penumbra, um tanto a esmo, um tanto sem atinar tão bem das proporções que esses gestos, somados, atingiriam, e o modo como repercutiriam no cenário de lutas sociais pelo país.

Mas essa aparente falta de direção não esconde o profundo senso coletivo que anima os jovens; além da intensa comunicação via redes sociais, seja com notas de esclarecimentos ou com uma fervilhante massa de ideias e possibilidades de ação direta que alimentam a criatividade nas estratégias de enfrentamento, alguns mecanismos práticos de organização imprimiram ao Movimento algo de coeso e potencializador da ação social; o Comando das Escolas Ocupadas e as Assembleias dos Estudantes[57] foram instituídos nesse caldeirão de necessidades que iam paulatinamente sendo identificadas pelos ativistas, e funcionaram durante uma parte significativa do tempo em que a maioria das escolas Ocupadas permaneceram em riste,

[57] Órgãos organizativos e deliberativos criados pelos estudantes secundaristas ao longo do Movimento de Ocupações.

além de terem sido mecanismos essenciais nos rumos propositivos e resolutos que o Movimento ganhou ao passo que as experiências de luta iam acontecendo, e se acumulando no imaginário social dos jovens. Eram comuns expressões como "*a gente viu que tinha mais escolas Ocupadas e era muito fortalecedor que as escolas batessem em um ponto no Governador, né?*" (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 169), e na medida em que as pautas ao menos tendiam a unir os estudantes, as tensões também surgiam e dentre as estratégias de manutenção do Movimento surge uma insistência num discurso autonomista por parte dos jovens:

> *Eu acho que a concretização do Comando* […] *deu mais autonomia na parte autônoma do Movimento, porque são estudantes pelos estudantes. Eu acho que a gente preferiu optar por essa legitimidade e de ser independente a partir do momento que a gente não entrou em contato com o apoio dessas entidades*. (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 169)

> *E aí a gente queria o que? Vamos reunir essas escolas Ocupadas, unificar a ideia, pra gente ganhar força… e cada vez mais tá surgindo mais e mais escolas. Só que ai o que a gente percebeu? Tem muita gente, muito Movimento Estudantil, muito grupo querendo […] protagonismo, quando o protagonista na verdade somos nós, somos nós estudantes! Eu não faço parte de nenhuma instituição eu sou apenas estudante, eu to só apenas lutando pela educação, pela melhoria da educação pública do nosso Estado, e uma das coisas que a gente conversa é questão de, assim, nesse período, muito grupo vai surgir tentando falar 'Olha a gente que tá na frente'… eu não quero citar nomes aqui, mas é que a gente já sabe. Eles querem colocar… fazer acordo com o governo falando que é de todos os estudantes, tudo que a gente tá fazendo, as Ocupações são autônomas. Eu sou estudante da EE Ariano Suassuna e não tenho acordo partidário com ninguém, com nenhuma instituição política ou estudantil. E a única coisa que a gente tá fazendo é unir os estudantes em uma única causa, contra a Reorganização. E… a gente tava até discutindo que tá surgindo muito grupo por ai falando que eles tão na frente… Aí, é sindicato, tudo isso, mas gente… A gente sabe que tudo isso ai é querendo ganhar pelas costas dos outros… a gente tá aí… em cima, tentando barrar a Reorganização.* (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 170)

As necessidades dos secundaristas, nessas falas, aparentemente se contrapunham às de movimentos organizados mais tradicionais, como sindicatos e associações estudantis; mas os significados dessa estratégia nesse contexto giram em torno da continuidade do Movimento, que, nesse instante, precisava de um horizonte mais claro e objetivo. A massa dos estudantes não realizaria um enfrentamento às forças repressivas, se não houvesse um motivo para a luta encampada por eles; ser "*apenas uma estudante*" que está "*só apenas lutando pela educação*" é o imediato se pensarmos que o Movimento começa pelo não fechamento do ciclo naquela escola. Depois disso é que percebem que a luta precisa ser pelo não fechamento de escolas, e, com isso, percebem de uma forma mais estrutural a precariedade das unidades escolares de

um modo geral, e não somente em sua realidade imediata e específica; o transcurso do Movimento, nessa medida, se coloca a partir de demandas concretas e chega em abstrações mais coerentes com o espírito coletivo desenhado por esses estudantes que optam por se organizarem nos coletivos. E se dão à conta disto ao longo desse caminho, mesmos com as fragilidades impostas por demandas convulsionais que se colocam no desenrolar dos acontecimentos, e com os quais vão aprendendo e criando soluções coletivas.

> *A primeira reunião do Comado – que nem tinha ainda página criada – a gente… foi só uma reunião pra gente se reunir mesmo e… e ver como é que tava a situação. A gente queria na verdade trocar experiência, essa primeira reunião foi pra isso mesmo, pra gente contar como que foi a Ocupação em cada escola… tentar se ajudar: 'olha, aqui na EE Ariano Suassuna rolou isso e isso' . Ai o outro já falou: 'olha, então , indico vocês que não faça isso'… nessa primeira reunião a gente se conheceu, colocou alguns pontos importantes que deveria ser colocados pro Movimento continuar, e aí nas outras* [reuniões] *foram pra ganhar força…* (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 171).

As reuniões do Comando aconteciam com dois representantes de cada Ocupação, que eram escolhidos a partir da dinâmica em cada realidade escolar, e abarcavam um número expressivo de escolas, mas evidentemente não alcançavam todas, e nem sempre as mesmas compareciam; embora as escolas mais centrais e destacadas do Movimento despontassem nesses espaços como vozes de certo modo condutoras do Movimento, o tom das falas e a tônica geral do Movimento indicavam a necessidade de privilegiar a ação direta e apontavam para a recusa de líderes ou de algum porta voz do Movimento, postura bastante evidenciada na dinâmica e estética dos jograis, em comissões de negociação eleitas nos comandos e assembleias, ou nessa fala reiterada sobre a luta ser dos estudantes e não das entidades tradicionais. Nesse gesto de ao mesmo tempo buscar uma coletividade que fosse capaz de colocar em movimento os jovens a partir de uma pauta comum a eles, não excluía a consciência de que precisavam se colocar em movimento através de estratégias impactantes, pois sabiam que "*10 pessoas já conseguem travar uma rua!*" , e sabiam que precisavam agir, e, ainda que em limites estreitos, foram notavelmente articulados, "*com duzentas Ocupações podemos fazer centenas de atos e truncamentos de ruas pela cidade*" (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 350), possuíam certa noção de que estavam "*vivendo numa primavera secundarista*", e que estavam cuidando "*das escolas até muito melhor que o governo*" , tornando as escolas "*exemplos de espaços democráticos, politizados e organizados*", estavam produzindo a escola que queriam "*com aulas públicas,*

oficinas, debates e muita música, mostrando que a escola que queremos se faz com muito diálogo e participação de todos e todas" (*Ibid.*, p. 173).

Ao longo desse percurso de luta os jovens vão se dando conta das atuações claras da policia que a mando do governo não reconhece a legitimidade das demandas dos jovens e não se prontificam a estabelecer um dialogo com os estudantes; para esses adolescentes "*é igual aquela musica do Charlie Brown, 'o jovem brasileiro nunca é levado à sério*"[58]; atuações estas que lhes são apresentadas carregados de uma tensão às voltas com assédio moral violento no interior das escolas, cujos teores e saídas nos indicam um clima social sinistro mas também de resistência:

> [...] *aí eles entram com a viatura aqui, a gente tentou conversar, foi muito tenso. O primeiro dia a gente até ficou abalado, falamo 'ah, meu deus, a gente não vai conseguir!', começou a chorar mas aí deu certo! A gente falou 'Olha, policial', a gente sabe que eles não podem tirar a gente daqui sem mandado, não é assim e eles entraram com metralhadora, meu! Desnecessário isso.* (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 94)
>
> *E aí a gente passa um período aqui na Ocupação de quatro dias cercado de policial. Que a nossa ideia qual era? De uma Ocupação dar voz pros estudantes, então: fazer assembleia, fazer debates e a gente se vê sitiado pela polícia. [...] A gente não esperava que a polícia cercasse a gente, né? A gente esperava um pequeno debate com a direção da escola mas não que a polícia cercasse a gente.* (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 95)
>
> *Os estudantes estão abertos ao diálogo mas eles querem rechear essa palavra 'diálogo' com algumas premissas. Diálogo é conversa que vai e vem. Então, que tem possibilidade de negociação. Que não seja só uma comunicação unilateral* (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 164)
>
> […] *Não somos massa de manobra do Estado e infelizmente pensamos. Assim, cansamos de aturar o descaso com que nos tratam.* (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 113)

Sobre essa abertura dos estudantes para o diálogo, temos um exemplo em conversa de uma estudante com um professor durante nossa pesquisa de campo para coleta de dados, ocorrida em um momento no qual acontece, em 2016, durante a segunda onda de Ocupações promovida pelos jovens naquele espaço em Diadema, e já no contexto de luta contra as reformas do Ensino Médio promovidas pelo governo de exceção vivido pelo Brasil nesses dias[59], um embate entre a direção da escola e os estudantes insurretos. Durante a conversa a aluna argumenta com o professor sobre as suas angústias e motivações no enfrentamento com a direção da

---

[58] Estudante secundarista no documentário "*São Paulo: Educação Ocupada*", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=j42hfZiOfSU&feature=youtu.be, aceso em 20/12/2015.
[59] Sobre isso ver nota 154.

escola; vale a pena notarmos como a experiência de 2015 surge na fala da jovem aqui de uma forma relativamente amadurecida e como a busca por diálogo e escuta de suas demandas fazem parte daquele cotidiano. Essa estudante foi uma das principais personagens durante as Ocupações na EE Ariano Suassuna, tanto a de 2015, quanto a de 2016:

> *Eu queria explicar uma coisa pra vocês… A gente vai fazer uma reunião com os pais*[60]*… É que assim… Eles* [a direção da escola] *estão atrasando nosso lado… A gente fez um pedido das atas* […] *E o que a gente falou pra eles é o seguinte: se vocês não me darem uma cópia da ata, a gente vai ficar mais tempo aqui… Pior pra vocês… Vocês que sabem… Porque preciso de uma cópia da ata pra fazer assembleia… sem a cópia da ata, como eu faço assembleia? E a gente quer fazer uma assembleia porque a gente quer montar uma reunião com os pais já na segunda ou terça-feira… É uma reunião extraordinária… E é feriado… E essa é a intenção… Porque as pessoas trabalham, para poderem vir… Essa é nossa principal data… E era legal decidir com corpo docente… é que nem eu falei pra vocês, é tipo um outro lado da Ocupação… A gente quer fazer um negócio cultural… Ninguém está Ocupando nada… A gente está fazendo um acampamento… A rotina da escola continua a mesma… A gente só está no lugar que a gente deveria estar rotineiramente… O que a gente está fazendo? Porque a gente não tem esse diálogo com os alunos… A gente foi barrado de entrar aqui… No dia do simpósio… Terça-feira… A diretora não deixou a gente entrar… E falou que já tinha gente ajudando… Só que quem organizou o simpósio foram os professores do noturno e os alunos do noturno… Eu sou aluna do noturno… E eu sou do Grêmio… O Grêmio tem livre arbítrio de entrar na escola… Está no estatuto do Grêmio… Então como que ela fala que eu não posso entrar aqui? A gente é membro do Conselho de Escola… Como que ela barra? E se o Conselho chama reunião extraordinária, e fala que ela fez isso? Ela tá ferrada… Tanto que pra ela expulsar aluno agora, tem que chamar o Conselho… pra ver se o Conselho aprova… Então ela não tem mais autonomia… Não tem tanta autonomia… a escola tá supostamente mais democrática… o Conselho torna democrático… Tem os pais, tem os professores… O que eles querem fazer? A gente decidiu duas coisas… eles querem fazer uma reunião, e querem fazer uma ata… E eu falei pra eles que a gente não assina nada... E aí a gente decidiu essas duas coisas: a gente não pode sair do acampamento e deixar sem ninguém, deixar acampamento sozinho, e a gente não tem reunião com vocês de ata, nem verbal, se o Conselho* [Tutelar] *não tiver aqui… a gente não faz acordo se o Conselho Tutelar se não tiver aqui… Porque é o órgão que responde por nós… É o órgão que preza pela nossa integridade física… Eu não vou conversar com vocês sem o Conselheiro aqui… E eles ficam nessa de 'ah, a gente pode conversar, entender o Movimento…' mas a gente já discutiu isso ontem… Pra que ficar fazendo isso todo dia? Parece que eles querem fazer a gente toda hora ir pra salinha pra ficar conversando pra desmoralizar… E eles não vão conseguir… Porque a gente não é trouxa… Tipo assim eles não liberaram vestiário pra gente… A S.*[61] *vetou... mas aí eu fui conversar com ela, e perguntar como é que a gente vai ficar aqui… Sem a chave do portão, como é que eu vou em casa tomar banho? aí eu falei, a gente se responsabiliza de limpar de novo… De tirar as coisas que estão lá dentro, e colocar em outro lugar… Aí minha mãe falou pra ela ontem: eu quero ver o vestiário, você abre lá pra eu ver? Quem disse que ela abriu?! aí o outro professor disse: deixa, está tudo anotado no meu relato! Eu vou levar vocês na Defensoria Pública se vocês quiserem… Porque vocês tem que ter o direito a higiene… É uma coisa básica… É um*

[60] Analisamos essa Cena da reunião com os pais no Capítulo 4, na categoria de análise (4) *consciência acerca da dimensão política do Movimento Estudantil na visão desses sujeitos*; a reunião foi convocada pelos estudantes que estão Ocupando a escola neste momento em forma de acampamento, e foi chamada pelos jovens para que os estudantes pudessem conversar com pais sobre as suas motivações para Ocuparem a escola desta forma e, com isso, angariar apoio dos pais e mães que compareceram em massa na reunião.

[61] Diretora da escola à época, e ainda era mesma que estava à frente da EE Ariano Suassuna nos dias de Ocupação em 2015; ou seja, havia ali já um longo histórico de enfrentamentos com essa direção escolar.

direito de vocês... independente se vocês estão na casa de vocês, ou no espaço público... vocês tem que ter essa questão da higiene...

Alguém atrelado visceralmente às regras que um sistema social tal qual o nosso impõe, jamais estaria surpreso com o sítio policial. Mas não se trata aqui de pura ingenuidade, embora possamos atinar mais ou menos para o espírito juvenil nesses termos. O que, essencialmente, se apresenta a nós nessas falas, ou nessa explosão de experiência e sensibilidade, é a volúpia do gesto, uma vontade prazerosa de se colocar em movimento. Uma espécie de destemor que emana da vontade de ir, menos pela inconsciência do consequente que pela certeza da legitimidade do próprio gesto, ou seja, o ímpeto dos jovens é marcado pela coragem ligada ao desejo de participação e reconhecimento, mas de fato não parecem mensurar muito bem as possíveis consequências de seus gestos políticos, embora os considerem plenamente legítimos na medida em que a casa pela qual lutam lhes soa assim. Uma descrença na possibilidade de um "*a gente não vai conseguir*" reverberado de um "*a gente até ficou abalado*" ecoando para uma instabilidade emocional num "*começou a chorar*" que deságua nesse lugar mais confortável de um "*mas aí deu certo*" de quem passou pela experiência trazendo dela a certeza de que "*uma Ocupação* [servia para] *dar voz pros estudantes*", através de um instrumental aparentemente clássico de luta social, como "*fazer assembleias, fazer debates*", e que revelava a necessidade deles de se fazerem ouvir nas suas reivindicações; como se esses jovens ainda não estivessem tolhidos de sua necessidade de estar com o outro, e, com isso, ainda crente de que é nas premissas de uma sociabilidade pautada na comunicação que está a essência da democracia, e desse modo esses adolescentes estivessem nos lembrando do que nós aparentemente teríamos nos esquecido em termos de democracia: o nosso ser e estar no mundo como sujeitos de direito ao encontro com o outro e ao diálogo, ou da possibilidade socialmente intrínseca do diálogo. Em algum momento de sua formação existencial esses jovens foram ensinados a crer na força e na legitimidade do diálogo. E disso resulta o seu gesto de enfrentar uma situação social tensa em busca do diálogo sem embustes, ou subterfúgios retóricos, mas um diálogo franco, aberto, no qual as partes experimentem o direito de serem ouvidas, de fazerem parte, em suma, com a sua subjetividade posta em uma existência plena. Por isso o Movimento dirigido pelos jovens é criador da possibilidade do fazer política, através da micro-política, de quem sabe que não pode ser "*barrado de entrar aqui*" na escola, mas que "*era legal decidir*

com corpo docente" o que poderia ser "*tipo um outro lado da Ocupação*", pois "*a gente quer fazer um negócio cultural*", mas "*parece que eles querem fazer a gente toda hora ir pra salinha pra ficar conversando pra desmoralizar*", embora carreguem em si a convicção de que "*eles não vão conseguir*" "*porque a gente não é trouxa*".

Mas a viabilidade dessa luta social, que é uma luta por direitos e por reconhecimento, em termos mais amplos, precisou se haver com algo que poderíamos chamar de deslegitimação pelo Estado, pela via da desqualificação das demandas, e pelo uso de estratégias de intimidação e ameaça; desde o papel da repressão policial sistemática e virulenta, aos quais a *staff* governamental lança mão, seja na voz de representantes imediatos do governo[62], seja nos inúmeros relatos de diretores, professores, parentes de funcionários de escola, pais de alunos, entre outros, que se utilizam da ameaça e da intimidação. Assim a PM bateu e deteve estudantes menores de idade, fez soar alarmes durante a madrugada toda para incomodar os estudantes Ocupados, em muitas escolas fez cortar água e luz para que os espaços se inviabilizassem, numa verdadeira "*guerra de guerrilhas*"[63] num vocabulário da contra-insurgência utilizado pelos agentes da repressão durante as ditaduras militares latino-americanas nos anos 1960 e 1970; nada mais espantoso quanto lembramos do massacre recente que foi a des-Ocupação do Pinheirinho em 2012 regado de cenas cruéis contra a população reprimida, "*alguns falavam do risco de um novo Pinheirinho*" (CAMPOS *et al.*, 2016*,* p. 98). São incontáveis os depoimentos de assédios, ameaças e agressões por parte de diretores, policiais militares e civis, pessoas desconhecidas, entre outros. No dia 26/11, a página da rede social Facebook "Não Fechem Minha Escola" publicou que havia recebido "*mais de mil denuncias de estudantes, pais e apoiadores sobre ameaças e violência moral e física por parte da Policia Militar, em especial no período da madrugada, na calada da noite, quando invadem escolas, intimidam estudantes, quebram cadeados*" (*Ibid.* p. 200); "[…] *às vezes agindo de maneira mais violenta e às vezes apenas fazendo intimidação e tentando desestabilizar psicologicamente os Ocupantes*" (*Ibid.* p. 201). Baptista (2016) relata que as denúncias da violência infringida aos jovens

[62] Fernando Padula, Chefe de Gabinete do Secretário da Educação, em reunião com dirigentes de ensino do Estado de São Paulo, declara "*guerra*" aos estudantes, e defende uma postura de franco ataque psicológico ao Movimento, chegando a falar que era preciso "*desmoralizar o Movimento*"; analisaremos essa fala, e em que circunstâncias ela ocorre, no capítulo sobre a Política.

[63] Expressão utilizada pelo Padula na referida fala aos Dirigentes de Ensino.

chega à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, trazendo relatos sobre a violência policial e sobre a criminalização dos estudantes durante as Ocupações; um grupo de jovens, pais, mães e professores relatam ameaças e intimidação verbal e física da polícia dentro das escolas; agressões físicas e psicológicas, que deixaram sequelas às crianças e adolescentes; prisões arbitrárias e abuso de poder contra secundaristas que se manifestavam; encaminhamento de adolescentes à delegacia sem respeitar o ECA; perseguição na rua e em mediações da escola e na casa dos estudantes; uso de armas letais para intimidar nas escolas e nos protestos; uso de bombas de gás, balas de borracha, spray de pimenta e cassetete de forma violenta e sem necessidade; omissão de socorro a estudantes atingidos pelo gás lacrimogêneo; relatos de abusos sexuais e morais pelos agentes policiais em protestos; vigilância e constrangimento por meio de câmeras da polícia nas escolas e protestos; impedimento de registro dos abusos policiais e quebra de celulares. Além disso, relatos, segundo Hoeveler (2016), dão conta de terrorismo e assalto rendidos à mão armada, bomba estourando na madrugada ao lado da sala onde os estudantes dormiam, depredação da escola com ameaças de incendiar o prédio escolar se os estudantes não saíssem, roubos de materiais seguidos da polícia jogando bombas dentro da escola, ou de escolas invadidas e efetivamente incendiadas com a presença da polícia inerte ante um quadro tal, servindo, no fundo, de apoio aos ataques do que foram considerados grupos paraestatais que tiveram apoio indireto das forças oficiais. Em pesquisa de campo, na fala dos professores entrevistados, os relatos sobre a repressão policial e as estratégias de tortura psicológica mobilizados pelos agentes contrários ao Movimento Estudantil abundaram. O esposo de uma diretora chegou a invadir uma escola e ameaçar os alunos, tamanho o desespero que tomou conta de todos frente ao Movimento dos jovens, que passam por agressão e intimidação. Noutro momento soubemos do medo de professores apoiadores de que a escola pudesse ser invadida e algo de grave pudesse ocorrer com os jovens, de uma diretora que trancou alunos numa biblioteca e de policiais que jogaram bomba na biblioteca com esses alunos dentro. Em relato cedido por aluno aos pesquisadores Campos, Medeiros, e Ribeiro (2016), temos um retrato desse terror:

> *Ahn... o que aconteceu na confusão? Eu estava aqui no momento no pátio* [...] *e aí, tava uma discussão muito grande lá fora, uma gritaria muito grande porque os policiais entraram, cerca de 10 policiais, foram até a sala da direção, conversaram com a diretora, a sós, ninguém poderia entrar e depois eles saíram* […] *os alunos que estavam aqui dentro estavam super coagidos, com muito medo e os professores*

> *perceberam e a gente aqui dentro começava a se mobilizar pra não fechar o portão porque com o portão aberto eles já estavam ameaçando* […] *com o portão fechado o que eles fariam com a gente aqui dentro, sem ninguém? Então os professores decidiram, entraram em um acordo com eles pra que deixassem o portão aberto, só que este acordo não foi respeitado, os policiais forçaram o fechamento do portão. Uma professora tentou impedir o fechamento do portão com o pé, forçaram o pé dela contra o portão, fortemente* […] *começaram a bater nela, do lado de fora. Um dos professores que tava lá fora* [neste momento, o aluno começa a ficar com a voz embargada]*, tentaram intervir, um deles foi o professor E., e aí quando ele tentou intervir, separou dois grupos de policiais, um deles ficou lá fora, batendo na professora J., o outro puxou o professor E. pra dentro e começaram a bater nele, espancar ele e aí agente… saiu correndo desesperado, sem saber o que fazer* […]. *E aí, um dos nossos alunos começou a filmar o que os policiais tavam fazendo. O professor E. tava no chão, começaram a pisotear ele… Depois disso, levantaram ele e apertaram a algema com toda brutalidade que poderia existir, machucando ele, ele começou a gritar… E ninguém fazia nada! A única coisa que eles alegavam é: agrediram um policial! Mas propriamente o que foi divulgado foi só a imagem do policial ferido. Não mostrou como ele foi ferido. Vários alunos que tavam lá fora tiraram fotos, fizeram vídeos, mostrando a agressão dos policiais, mostrando o que os policiais fizeram… E aí simplesmente levaram o nosso professor alegando isso, mas não teve prova nenhuma de como esse policial foi ferido… Não tem!* […] *dois dos nossos professores mais queridos nessa escola tinham sido brutalmente agredidos. E a gente não sabia o que fazer… em nenhum momento… como responder a isso. A única coisa que deu pra gente fazer é… pedir pro pessoal que filmou compartilhar o vídeo no facebook, que alguma coisa, que alguma atitude fosse tomada… E aí teve todo aquele escândalo, todo aquele reboliço na mídia de que os policiais tinham entrado, invadido a escola e agredido. E aí teve algumas reportagens falando que tinham tocado garrafas… no policial… Gente, não tinha nenhuma garrafa! As fotos mostram que a única coisa que as pessoas que estavam aqui dentro ou lá fora, na mão, no máximo, eram folhetos de papel explicando a Reorganização Escolar! Não tinha garrafa nenhuma! Então, assim, a gente vê que parte da mídia distorce as coisas por si só. E a gente fica coagido, porque após isso, várias campanhas no facebook foram montadas contra a gente, contra o que tinha* [sido] *feito aqui, começaram a escandalizar os nossos professores, falaram que eram sindicalistas que se diziam professores… 'Se diziam professores'?! É uma coisa absurda, a gente convive com eles, dia após dia, e a única coisa que eles tentam fazer, desde o início, era garantir que nós, os alunos, não se machucassem. Era só isso. Somente isso.* (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 99-100)

Em depoimento cedido durante a pesquisa de campo, no período do pós-Ocupação no início de 2016, uma professora da EE Maria Carolina de Jesus, relatando fato ocorrido na EE Maiakovski, traça um retrato que confirma as cores terríveis desses dias nas escolas que viveram a experiência de Ocupações, ou seja, que puseram desafiar o poder; no episódio ocorrido no início de 2016 os estudantes deliberam não estarem nas aulas em protestos contra mudanças indesejadas por eles e impostas pela direção da escola:

> *aí os estudantes falaram não, não vou entrar na sala… Isso foi no início desse ano* [2016]*... A gente não vai entrar na sala porque a gente não quer que volte a ter sala ambiente… E aí eles ficaram no pátio… E fizeram greve naquele dia… Uma paralisação… Isso da cabeça deles… espontâneo... A diretora nova ficou apavorada também, não sabia o que fazer, deve ter recebido uma orientação de não deixar nada acontecer, chamou a polícia… E era o período da tarde… Tinha criança, e tinha mais adolescente... e polícia entrou reprimindo eles dentro da escola… tem*

um áudio de uma menina de 10 anos falando 'ah, a gente tava lá e a polícia entrou', e a professora viu que a polícia entrou, e colocou todo mundo na sala de vídeo… colocou 60 crianças na sala de vídeo… E trancou a porta… E começaram a bater… E ela achando que era mais uma criança que ficou pra fora, abriu... quando ela abriu, era um policial… E o policial simplesmente tacou uma bomba de gás lacrimogêneo na sala de vídeo com 60 crianças lá dentro… aí a outra menina falando assim: 'ah, eu voltei pra buscar meu primo'… essa acho que tinha uns 15 anos… 'Ah, eu voltei pra buscar o meu primo, e o policial deu um tapa na minha cara, e falou pra voltar pra sala, e deu um chute no meu primo'… isso dentro da escola, entendeu?

Em outro depoimento cedido durante entrevista individual para a pesquisa de campo, uma professora da EE Lucio Cardoso, lembra como foram os dias de Ocupação em 2015:

A gente se revezava… Eu vinha mais de manhã… Outro professor ficava noite, dormia, eu chegava de manhã cedo… E foram dias bem difíceis… Os primeiros dias tem aquela euforia tal… Mas depois você vê que não é legal… Aquela coisa que você pensa: os professores fazem isso porque é bacana... não, não é legal! É tenso! A gente já ficou aqui de vir polícia armado até os dentes… E perguntar o que que a gente tava fazendo ali, o que que a gente tava fazendo [na porta da escola]… *É o medo de acontecer qualquer coisa… Porque isso aqui à noite no bairro é um breu… Não tem nada… Não tem nada aberto, nada… Só casa, mas casinhas pequenas… Se tivesse uma ordem pra vir aqui levar a gente, eles fariam isso e ninguém ia ver… Então é tenso mesmo, foi tenso… A gente teve problemas aqui dentro da Ocupação, porque a gente tava com monte de menino… Eles eram muito novos… o Tato era um dos mais velhos*[64]*… Mas a gente tinha aluno de 14 anos, de 15 anos… Não era um menino de Movimento… Eles estavam ali pela primeira vez, fazendo a primeira experiência… mas o revezamento aqui foi muito difícil… Porque no começo até tem mais gente… Depois que vai aumentando a quantidade de dias, as pessoas vão desaparecendo… Começou a ficar normal… E esse era o nosso medo… Governo vencer a gente pelo cansaço… ainda bem que foi rápido, coisa da popularidade do Alckmin, que caiu muito… E aí o governo decidiu não deixar desgastar… mas acho que se não tivesse feito isso, a gente tinha ficado abandonado… Porque o que que a gente ia fazer? Não ia deixar os meninos, certo? Sozinhos… E depois começou a sumir as pessoas… no começo a gente chegava aqui na rua e tava cheio de gente, gente de Movimento, gente que vinha trazer cesta básica, vinha trazer coisas… De repente, tipo na terceira semana, já começou a diminuir… Então a gente ficou com receio… A gente teve invasão da Ocupação… Isso foi muito pesado… A gente tinha orientação pra não entrar na Ocupação… Porque se a gente entra, e no mesmo momento entra polícia… A gente podia ser preso por formação de quadrilha… Mas não teve jeito, a gente teve que entrar… Porque podia ser qualquer coisa… Podia ser P2*[65]*, podia ser polícia, podia ser bandido… Podia ser qualquer coisa… E é uma coisa que quando invade assim… normalmente é moleque, quer jogar bola na quadra… Isso já aconteceu antes… Que não era da Ocupação, nada haver… mas aí a gente conversava com eles, explicava tudo, explicava que eles podiam prejudicar o Movimento, os alunos… E eles entendiam… E ficava de boa… E a gente até estabeleceu, de andar de skate, de jogar bola… Aí*

[64] Analisaremos algumas falas dessa personagem no capítulo 4, ele foi uma das figuras centrais do Movimento Secundarista na EE Lucio Cardoso, e no momento da entrevista via Grupo Focal nesta escola ele tinha 19 anos, no momento da Ocupação ele havia fazia pouco tempo completado 18 anos.

[65] "P2" é a sessão de Inteligência da Polícia Militar, espécie de "Serviço Secreto" da PM; no jargão popular é um informante tido como traidor ou aliado ao "inimigo", "cagoeta", "dedo-duro", "denunciante", "delator", "fofoqueiro", ou seja, no interior de movimentos sociais, é um termo altamente pejorativo atrelado a um sujeito normalmente desconhecido do Movimento e que se aproxima de movimentos sociais com a finalidade de "entender" as articulações dos Movimentos e denunciar às autoridades competentes tais articulações, de modo que tratar-se-ia de uma personagem extremamente mal-quista e capaz de semear um clima severo de desconfiança, ou, no mais atenuado dos casos, de por em riste, em alerta permanente, portanto em estado de atenção e de tensão, os articuladores de Movimentos como este dos estudantes.

> *eles vinham no horário estabelecido, e iam embora depois… Você percebia que dava pra negociar… Quando a gente entrou aqui e foi falar com os caras, e eles vieram pra cima, a gente viu que era bandido mesmo… E eles vinham com uma autoridade mesmo… Perguntando: 'quem é você?', 'Eu vou ficar aqui, quem vai me tirar?' E aí eles vinham pra cima do professor… Eu tive que entrar no meio… Imagina se ele está com uma faca, uma arma… imagina! Uma tragédia dentro da Ocupação… E aí ferra tudo… E até hoje a gente não sabe quem são aquelas pessoas…*

Outro professor da EE Lucio Cardoso, em outra entrevista individual para a pesquisa de campo, relata o medo e o terror pelo qual passaram esses dias:

> *a diretoria de ensino fez uma puta pressão né, cara… E tinha muita gente querendo as nossas cabeças… Porque na primeira Ocupação*[66] *por exemplo, a gente saiu daqui com a Diretoria de Ensino reconquistando o espaço… E aí a supervisora da escola tirou foto… Então eles sabem os nomes, e as pessoas... E depois na segunda Ocupação, eu vinha de manhã, e ficava até a noite… Então as pessoas sabiam… os alunos vinham conversar comigo, vinham conversar com a* [professora] *C.… eles sabiam que de alguma forma a gente estava envolvido com aquilo, não estava só dando apoio… Mas estava envolvido mesmo… E aí você fica pensando… Passa uma semana… não resolve nada… Duas semanas… Não resolve nada… Meu, e se essa bomba estoura? O que que vai ser? E só não foi porque a opinião pública teve um papel importante nisso… Os alunos conseguiram espaço, eles conseguiram mudar a opinião pública… Conseguiram fazer com que a opinião pública olhasse diferente pra escola, ou diferente pros alunos… então isso foi importante… Mas se não ocorresse isso, era de esperar do governo uma puta repressão… com professor, com aluno tudo sendo intimado* […] *e se essa porra der errado? E se a repressão vier? O que vai acontecer com a gente? É lógico que o Sindicato estava por traz, mas no limite quem segurava a bucha era a gente… tipo, esse é meu trampo… E se eu for exonerado? Cinco anos fora! Eu vou fazer o que da minha vida?*

Os pesquisadores Campos, Medeiros, e Ribeiro (2016) coletaram uma série de relatos que confirmam as inúmeras passagens de violência policial e de gestão contra os estudantes, que insistentemente, conforme, inclusive, o jornalismo na época, são "*tratados como inimigos*" (ROSSI, 2015); além de alguns relatos coletados pelos pesquisadores, algumas descrições que eles fazem das cenas também nos ajudam a compreender esse tratamento dispensado aos estudantes:

> […] *logo no primeiro dia, quando os estudantes ainda estavam em processo de Ocupar a escola, a diretora os trancou dentro do pátio com policiais agressivos e desinformados – a respeito de uma liminar que sairia e, portanto, os impediria de entrar na escola Ocupada, por decisão judicial, garantindo assim a legitimidade do Movimento. Estudantes foram enquadrados e revistados diante de seus familia-*

[66] A escola EE Lucio Cardoso ficou Ocupada por cerca de 15 dias seguidos, mas na semana anterior a esses dias corridos, uma sexta-feira, houve uma tentativa de Ocupação com iniciativa do Grêmio, que durou apenas algumas horas, pois a Diretoria de Ensino articulou direção, pais, professores, e força policial, e conseguiram pressionar o Grêmio a "devolverem" a escola; num segundo momento os "independentes", alunos não vinculados à direção do Grêmio, no início da semana seguinte, à revelia do próprio Grêmio, relançaram a pauta de Ocupação, e desta vez não permitiram a participação do Grêmio nas negociações; mas durante a Ocupação o Grêmio apoiou o Movimento, e colaborou de forma decisiva no cotidiano da Ocupação naquela escola.

> *res, o que é uma situação lamentável e constrangedora, enquanto a direção e a coordenação da escola riam. Todos os dias que se seguiram, a direção da escola juntamente com a Polícia Militar fizeram abordagens agressivas e desproporcionais com os alunos, muitos sofreram ameaças, tiveram seus rostos fotografados e marcados.* (CAMPOS *et al.*, 2016, p. 122)
>
> Uma tática também largamente empregada pelas direções era fechar o acesso à cozinha e às salas de aula para que os Ocupantes passassem dificuldades, ou cortar a luz e a água da escola (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 122)
>
> […] *e aí eu fui imobilizado e eles me jogaram assim no camburão e aí até quando a gente tava indo pra delegacia o policial tava andando em zigue-zague pra mim ficar batendo dentro do porta-malas deles lá. E teve uma série de ameaças por parte dos policiais e ainda mais com meus amigos que andavam sozinhos, teve um policial aí que disse que até ia matar ele* […] (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 125-126)
>
> Uma diretora de uma escola […] fez gestos obscenos para um grupo de estudantes […] em outro vídeo […] [outra] diretora, sob pressão dos estudantes para que deixasse a chave do prédio antes de ir embora da Ocupação recém-feita, ameaçou atropela-los com seu carro, esbravejou: '*Que morram!*' e saiu sob vaias e alertando '*Me aguardem*' (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 126)

Se de um lado as estratégias de tortura se colocam a serviço da aplicação da política, de outro a resistência dos jovens e dos apoiadores se materializa em apoios dispersos, difusos, sem que tenham se constituído num corpo de resistência organizado na sociedade civil e em organismos capazes de efetivamente proteger esses atores sociais. Durante nossa pesquisa de campo, em seminário ocorrido na Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo, no final de 2016, estudante secundarista ligado ao O Mal Educado, nos indica um pouco das dificuldades pelas quais passam os estudantes para buscarem ajuda e proteção:

> […] *Apesar da gente ter uma rede de apoio, entre advogados, pais, alunos das escolas, é muito difícil assim… Porque primeiro o Movimento Secundarista, ele não é uma coisa, não é que nem uma Organização Secundarista… Na verdade são secundaristas dispersos em várias escolas... que já tiveram unidos na luta, mas agora estão bem mais difusos… Então é muito difícil, quando a gente sabe de alguma agressão que acontece com secundaristas em Santos, por exemplo… quanto tempo demora pra essa informação chegar na gente… Sabe, os veículos de comunicação as vezes eles são diretos, as vezes eles demoram muito mais tempo… E quando se trata de repressão ainda mais difícil do que por exemplo obter uma informação de que uma escola foi Ocupada…. Nós tivemos um companheiro no Movimento Secundarista, que virou até matéria de jornal, que foi perseguido na estação de trem até a casa dele, até o caminho da casa dele, ele apanhou, ele foi torturado, foi interrogado sobre os secundaristas que participaram do Movimento, e depois foi jogado na estrada assim tipo desmaiado, sabe… A gente tem relatos de gente que some, a gente tem relatos de gente que a direção abriu um boletim de ocorrência contra, a gente tem relato de gente que os policiais já conhecem as pessoas e perseguem eles no final do ato, gente tem esse monte de relatos que é muito difícil de articular… Então a gente tem uma relação com advogados, a gente tem o Comitê de Mães e Pais em Luta… mas eu diria que a gente está sofrendo bastante com isso assim… então como os ataques vem de vários lados, normalmente de pessoas que não estão dispostas, tipo na mídia por exemplo, não é uma galera que dá entrevista, é uma galera assim que mora na periferia, são sim os negros, são sim os alunos*

> *das escolas mais precarizadas, que tem menos apoio da família, ou que tem famílias que não sabem lidar muito bem com esse tipo de questão do Movimento, então são vários problemas que a gente vem enfrentando… A gente usa internet, usa o Facebook como uma das grandes ferramentas da nossa luta, e a gente sabe que a polícia tem acesso a tudo, tanto a polícia quanto, sei lá, algumas organizações que são de policiais que trabalham fora do emprego, perseguindo a gente... a gente teve casos de policiais invadindo casa de pessoas de noite pra botar medo, ligando na casa das pessoas pra ameaçar os pais, tipo se seu filho não para de fazer isso ou se ele começar a Ocupar escola de novo a gente vai colar aí, e são coisas que acontecem normalmente, são coisas que assustam muito… Ainda mais pra gente menor de idade, os maiores de idade são super responsabilizados… Então tem muita gente que está com processos nas costas… E são coisas muito difíceis de lidar… Não dá pra dizer também que a gente tem bastante medo… O que a gente entende é que essas coisas sempre aconteceram, e vão continuar acontecendo… Está acontecendo repressão pesada em ato desde 2013, sempre aconteceu, sabe… A gente continua na luta porque a gente sabe que é importante…*[67]

Nesse contexto de terror e medo os embates com o poder judiciário foram permeados de ambiguidades por parte dos tribunais e as audiências públicas de ações movidas pelo Estado contra as Ocupações também geraram decisões favoráveis ao Movimento por parte do Poder Judiciário. Mas em geral o resultado das audiências eram a falta de acordo entre estudantes e representantes do governo (CAMPOS *et al.*, p. 166). Um desembargador chegou a afirmar na recusa ao pedido do governo de uma liminar para desocupar as escolas que "*soa estranho a retórica do processo e da própria conduta do Estado de São Paulo, a perpetuar, aqui, a dificuldade atávica que o Estado Brasileiro tem ao lidar com Movimentos Sociais, fundados na matriz autoritária da sua gênese*" (*Ibid.*, p. 167); outro desembargador afirma que "*o processo reivindicatório* [é] *legítimo*" (*Id.*), e que "*não vai longe o dia em que a sensibilidade e autoritarismo dos governantes, a incentivar o excesso* [sic] *de repressão policial, levou o país à perplexidade com os Movimentos de Junho de 2013*" (*Ibid.*, p. 168). Nessa medida foi decisivo para o Movimento dos estudantes que, além dos trancamentos de ruas, suspensão das atividades escolares, e amplo apoio da sociedade civil e organizada, o Ministério Público através da Defensoria Pública Estadual incorressem numa serie de processos em favor dos estudantes. Uma Defensora Pública do Núcleo Especializado da Infância e Juventude chegou a dizer que os "*jovens estão dando uma lição de como deve ocorrer a formulação de políticas públicas*" (LEITE, 2015); numa ação movida contra o projeto de reorganização do Estado, os promotores apontam que

[67] Depoimento de secundarista ligada ao Mal Educado e ao Escolas Sem Empresa no SEMINÁRIOS GPEL: Reforma do Ensino Médio: a quem interessa?, no dia 21/10/16, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, campus Butantã, coletado ao longo de nossa pesquisa de campo.

> cabe sublinhar, desde logo, que não é o mérito da Política Pública o objeto da presente ação, mas o desrespeito ao processo democrático disciplinado na Constituição e no restante do ordenamento jurídico para a adoção de ações administrativas que atingem direitos de milhares de crianças e adolescentes (DEFENSORIA PÚBLICA, 2016, p. 5).

De modo que essa rede de solidariedade e de reconhecimento de direitos dos jovens e adolescentes por parte do Poder Jurídico foi sendo formada em apoio ao Movimento dos jovens; a sistemática presença de pais, professores, moradores do bairro e apoiadores em geral no entorno das escolas Ocupadas, dando apoio aos jovens; através da doação de mantimentos, assistência jurídica e promoção de atividades culturais e educativas; pela internet, uma ONG organizou um canal de doações de aulas para escolas Ocupadas, iniciativa que circulou na internet e em cerca de três horas contava com mais de 700 propostas, dois dias depois com mais de 2.500 propostas de aulas disponíveis aos estudantes, "*as escolas receberam apresentações de teatro, aulas preparatórias para o vestibular, aulas de história, de artes, de matemática, oficinas de grafite e centenas de debates sobre os mais varados temas*" (CAMPOS *et al.*, p. 258); "*os inúmeros grupos de WhatsApp que cumpriram uma função de articulação informal entre as Ocupações, por meio do compartilhamento de informações, ideias, tática e interpretações da conjuntura, sem que fosse necessário se reportar a nenhum espaço oficial*" (*Ibid.*, p. 174-175); as Ocupações, seja na mesma região, seja através de contatos geograficamente mais distanciados, formavam uma rede de apoio entre si, compartilhando doações, ideias, realizando visitas, trocando informações; a campanha "De Guarda Pelas Escolas" chegou a contar com cerca de 4 mil cadastros de pessoas se disponibilizando a ajudar os jovens; a campanha "Ocupa Estudante" colocava a necessidade de ocupar os veículos de comunicação, como blogs, revistas, jornais, etc.; uma serie de artistas, intelectuais, entidades, universidades públicas, redigiram manifestos, visitaram Ocupações, realizaram campanhas diversas em favor dos jovens, e no início de dezembro a "Virada das Ocupações" foi um evento com shows organizados pela ONG "Minha Sampa", e contaram com a participação de mais de 2 mil voluntários e cerca de 800 artista, e mais de 20 mil pessoas assistiram às apresentações que ocorreram simultaneamente em dez escolas Ocupadas (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 263). Um estudante declara que

> *várias pessoas de vários lugares visitaram a gente […] veio gente fazer projetos […] grafite, aula de percussão, música […] achei interessante… é uma coisa que a escola não tem muito […] abrir a biblioteca […] o livro é uma forma de se divertir também […] todos os anos que estudei aqui, nunca teve a biblioteca aberta […]* (MAZZA & SANTOS, 2016).

Num colóquio, no início de 2016, durante nossa pesquisa de campo, uma mãe do "Comitê de Mães e Pais em Luta" afirma que

> *Eu queria dizer que eu só estou aqui porque esses estudantes fizeram esse Movimento lindo… Eu moro a algumas quadras de uma escola, eu passo na frente dessa escola várias vezes por dia, e eu nunca tinha entrado nessa escola… Ela tem um muro enorme, ela está feia, e ela não dizia nada pra mim, ela não fazia parte da minha vida, assim como não fazia parte da vida de boa parte da comunidade do entorno da escola, que a partir da Ocupação, por medo desses meninos estarem precisando não só de comida, de água, mas como proteção mesmo por causa da violência né, assim por medo a gente acabou se aproximando, e acabou conhecendo mais, e a gente acabou não saindo mais de lá…*[68]

A complexidade do Movimento comportava um cenário amplo que não poderia der homogêneo; algumas escolas recebiam atenção da mídia e de setores significativos da sociedade civil, outras poderiam sofrer ataques de muitas formas possíveis e seriam praticamente invizibilizadas nesse contexto; as direções de escola e as Diretorias de Ensino reagiam de formas distintas dependendo da região, da comunidade, da escola, do perfil dos dirigentes, etc.; a burocracia da Secretaria da Educação não estava no debate público e no enfrentamento de ideias, mas se prestava a papeis sorrateiros e agiam de formas silenciosas, como por meio assédio a pais de alunos e aos próprios estudantes; parte da comunidade apoiava, mas parte também significativa de moradores e pais de alunos eram contra o Movimento e realizavam diversos enfrentamentos com as escolas Ocupadas, seja indo na porta da escola discutir e tentar impor uma pauta contra a Ocupação, seja em ações diretas como entrar na escola e ameaçar ou agredir fisicamente estudantes; os próprios alunos das escolas Ocupadas e que eram contra a Ocupação chegaram a agredir estudantes Ocupantes em diversos episódios; muitos professores foram contrários ao Movimento, embora a imensa maioria tenha escolhido não participar ativamente; mas de um modo geral os secundaristas souberam se articular em respostas pontuais e efetivas no sentido do diálogo, e mesmo com fortes oposições, eles conseguem resultados favoráveis,

---

[68] Membro do Comitê de Mães e Pais em Luta durante o "*Colóquio Reorganização em Debate: as políticas educacionais e os movimentos de resistência*", realizado o dia 16 de abril de 2016, na UNIFESP, em São Paulo.

> […] *sempre vai ter um que é mal orientado pela direção, que vai achar que vai ficar prejudicado, que vai perder ano, repetir, vai ser retido, e a gente precisa esclarecer essas coisas sempre* […] *mas a gente tá conversando, muita gente que era contra aqui do bairro a gente acabou conversando, eles vieram pra conversar e eles acabaram trazendo doação pra gente, nos apoiando* (CAMPOS *et al.*, p. 196).

A diversidade das realidades vividas em cada região e em cada escola, diante de comunidades e bairros distintos, traça um panorama geral em que novas necessidades da luta demandavam novas táticas de luta social, novas formas de ação direta; na escola Raduan Nassar os estudantes em protesto colocam um saco de lixo preto na cabeça da estátua do bandeirante que fica na escola; em Santo André Ocupam diretorias regionais; imitando a disposição das cadeiras em sala de aula, os jovens Ocupavam cruzamentos em grandes avenidas e chamavam a população para dialogar; policiais e muitas vezes a população arrancavam as cadeiras, e confeccionavam cenas como esforço de uma aluna negra de impedir que um policial retirasse a cadeira da rua, gerando uma imagem forte, fotografia que ficou famosa, viralizando na internet e simbolizando a resistência dos jovens com essa adolescente puxando a cadeira de um lado e o policial puxando de outro, paralisados num instante que nos leva à reflexão acerca do que estava envolvido no jogo de forças retratado naquela cena, na luta, na amplidão social e política congelada naquela imagem; quando terminou a cena, os jovens, numa sequência de gestos impetuosos, fazem um círculo de mãos dadas no cruzamento cantando em coro palavras de ordem e desafiando a "ordem", num ato que dura cerca de quatro horas e causa transtornos significativos tanto pelo trânsito em si, quanto por ser numa localização das mais movimentadas da cidade, a região de Pinheiros, na Zona Oeste da cidade de São Paulo; numa espécie de revisão autocrítica do que fora vivido por eles e das formas como foram criando as soluções para continuarem na luta, os jovens veem que

> *a gente saiu em atos de rua. Atos de rua, atos de rua. Todas as regiões fizeram ato de rua. Ato de rua não deu certo, […] virou o piso. Aí a gente tem que radicalizar a luta, o que a gente faz? Vamo Ocupar as escolas, Ocupar as escolas foi, tipo, a medida radical assim, ó! Que a gente Ocupou as escolas e pipocou: 200 escolas Ocupadas. Aí Ocupar a escola […] tá ligado, virou o piso. O que a gente faz, pra além de Ocupar a escolas? E é uma pergunta que a gente faz pra gente também, todo dia: o que a gente faz? Qual vai ser o próximo passo pra gente realizar mais? Vamo pegar os pneus e taca fogo? É foda…* (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 239).

Na página da rede social *Facebook* do "Mal Educado" eles anunciam: "*já são dois meses de protesto, três semanas de escolas Ocupadas e nenhuma resposta sequer decente do governo.*

Hoje de manhã, os estudantes da EE Raduan Nassar Ocupada resolveram travar o cruzamento, e sim, teve AULA NA RUA!" (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 239); o coletivo divulga um manual sobre como travar ruas e avenidas, insistindo com essa ideia de proporcionar aula na rua; tinham clareza de que sua estratégia nesse momento era a de se contrapor aos grandes atos centralizados, e proporcionar ações descentralizadas em grupos pequenos aproveitando a pulverização nas mais de 200 escolas Ocupadas, com centenas de atos numa manobra criativa e ousada; no dia 3 de dezembro "*quase vinte pontos da cidade, dentre avenidas, cruzamentos e centros urbanos, foram tomados pelos estudantes…*", pontos movimentados da cidade como

> Av. Paulista, Autonomistas, Heitor Penteado, Tiradentes, 23 de Maio, Faria Lima e Francisco Morato, os cruzamentos da Avenida São João com a Angélica e da Jacu Pêssego com a Radial Leste, ambas as Marginais [Tietê e Pinheiros] em diferentes pontos, o Largo 13 [Sto Amaro, Zona Sul], os centros de Diadema, de Itaquera e da Lapa, e estrada do M`Boi Mirim e os terminais João Dias e Santo Amaro (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 246)

enfrentaram ações dos estudantes; momentos de tensão, mas que surgem em falas tocantes apontando um senso teleológico e coletivo impressionante: "*na hora que fui preso, no camburão, estava me sentindo meio sozinho, mas deu pra ver que na luta tá todo mundo junto, ninguém está sozinho. Tá todo mundo unido até o final, ninguém vai pará por causa da repressão da polícia*" (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 244); sabiam também que esses momentos eram preciosos para forçarem um diálogo com a população:

> *Nos disseram uma vez que uma luta se conquista muitas coisas, porém também se perdem outras. Nós, alunos, perdemos a crença de que a sociedade ainda se importa conosco, quando saímos para uma manifestação (que por sinal foi maravilhosa) e nos deparamos com a ignorância do ser humano, que muitas vezes nos tampa os olho para a verdade dolorosa. Hoje, a hora da vez foi a manifestação fora da escola, sabe por quê? porque o Alckmin precisa nos ouvir, porque a Secretaria de Educação precisa nos ouvir, porque nossos pais precisam nos ouvir, mas além disso toda população precisa nos ouvir, está na hora de até mesmo os adultos entenderem que a importância da vida é muito além do seu próprio problema, e sim no que todos ao seu redor sofrem! estamos aqui para exercer a cidadania,* [devolve-la à] *população, e se for preciso ensinarmos a todos como todos os nossos professores fizeram e fazem conosco!* (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 252).

Os jograis como forma de comunicação com a população tornou-se um símbolo marcante desse espírito coletivo: um jovem lia ou pronunciava paulatinamente uma fala que ordenava o conteúdo de suas demandas e o grupo repetia as frases em uníssono, uma espécie de teatralização do diálogo cuja forma impactava os ouvintes, num gesto que a um só tempo faziam-se

ouvidos e reafirmavam a força coletiva do Movimento. O simbolismo desses instantes não era, contudo, apenas estético na medida em que seja através das mídias, seja através do recado dado às populações que assistiam aos jograis, a comunicação se efetivava num foro coletivo; como numa arquibancada durante um evento esportivo, os gritos de guerra assumem a forma do espírito da torcida, não é possível simplesmente identificar um indivíduo, mas apenas um corpo social que direciona suas energias para um objetivo ou meta comum. No entanto, diferentemente das torcidas esportivas, esses jovens canalizam suas forças vitais para denunciar o pouco caso, o abandono com que vêm sendo tratados, para uma demanda que lhes atina a criatividade e lhes coloca em movimentos arriscados de enfrentamentos; percebem que a única forma de luta possível naquele âmbito precisava aglutinar forças, implicava perceber de que lado estavam, e quem eram seus algozes; uma força pluripotente na medida em que se espraia e forma uma rede, tecida pelas insatisfações compartilhadas porque vividas por todos jovens e que reverberam em ações diretas, mobilizando pares, e se espraiando por um tecido social amplo.

Nessa materialidade cotidiana de lutas sociais, esses jovens traçam caminhos de formação política com uma noção de que "[…] *esse Movimento de luta, assim, que é Ocupar [...] ele muda muito assim o nosso comportamento, em questão de convivência, trabalho em equipe, conjunto, respeito, responsabilidade, muita coisa muda*" (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 132); o que esses jovens estão experimentando aqui é justamente o processo de humanização de que fala Heller, isto é, tomam nas próprias mãos o destino da sua história como sujeitos, fazendo história através das suas reivindicações e demandas; nesse movimento se orientam pela ética da generosidade e solidariedade que tendem a mantê-los ligados uns aos outros numa rede social ampla; como também notou Campos, Medeiros e Ribeiro, "*a necessidade de manter a Ocupação funcionando e a luta viva empurra as pessoas para soluções refletidas em grupo*" (2016, p. 132), de modo que esses dias de Movimento Social, ou melhor, de atenção à demandas coletivas, atiçam percepções até então soterradas na irreflexão ou na apatia frente ao outro, tão comum de dias sombrios como os nossos, mas nem por isso ausentes completamente da cotidianidade desses estudantes; luta coletiva aguça nos jovens os vínculos de solidariedade entre o *eu* e o *outro* a partir da imediaticidade posta por demandas que eles desco-

brem *juntos*; começam a confiar mais em si mesmos; e na ação política aqui cabe o enfrentamento com a polícia ou o dialogo com a comunidade, mas também, e talvez sobretudo, pintar, lavar, e organizar a escola, pautar e organizar as tarefas cotidianas da Ocupação, argumentar e negociar com os pares, trocar cotidianamente impressões, angústias e prazeres comuns, perceber e articular consensos e dissensos em debates e formulações que carecem de uma senso organizativo invariavelmente coletivo; é o que se depreende dos depoimentos colhidos por Campos, Medeiros e Ribeiro: "*decidimos que todos os dias iremos fazer assembleias para votação do almoço e da janta, assim como todas as atividades da Ocupação*" (2016, p. 129); eles sabem que

> *esse negócio da Ocupação acabou misturando tudo, todo mundo fala com todo mundo, acaba juntando todo mundo […] muitas pessoas se enturmou… que nem, tinha pessoas que era preconceituoso, acabou ajuntando lésbica com gay, com héteros, rockeiros com funkeiros, acabou fazendo uma união muito grande, juntando…"* (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 136)*, "aprendemos a conviver com as diferenças…"* (*Ibid.*, p. 138)*, "[…] agora somos como crianças que mal se conhecem, mas brincam como se fossem os melhores amigos do mundo…* (*Ibid.*, p. 135).

Mas o que há de tocante nesses testemunhos não é simplesmente o seu caráter de politizado e consciente de uma luta coletiva, ou sua tentativa de fomentar essa consciência coletiva; não é também a exuberância da capacidade humana de associação e mútua descoberta que emana de falas prenhes de generosidade e solidariedade; não é, ainda, esse ar de naturalidade com que narram assuntos tão profundos e caros ao espírito humano; o que há de tocante nesse discurso é que ele é vivo, é sua capacidade de reviver a experiência da democracia num pátio de colégio, e que a escola, em sua estrutura essencial de nossos dias, negou a esses jovens, mas também é o que eles souberam experimentar numa prática não sistematizada mas viva; e, por isso, trata-se de uma experiência política por excelência. Descobrem assim que a luta muda a vida, conforme depoimento de um secundaristas aos pesquisadores Terenzi e Saldaña (2016), "*a prática muda muita coisa na nossa cabeça… teoria não é tudo… não adianta ler Marx e discutir o quanto o trabalhador é explorado e não fazer nada… quero me engajar cada vez mais…*". Em outras palavras:

> as ocupações secundaristas são um caso exemplar de como a insurgência, enquanto reação coletiva imediata e destrutiva à opressão capitalista, não é limitada por sua própria natureza, pois não podem apenas romper com a ordem vigente (negação da ordem burguesa) como podem também aprofundar os laços de solidariedade entre

> os grupos dominados e desenvolver projetos de auto-organização que apontam para arranjos políticos antagônicos aos existentes (afirmação de novas ordens sociais) (BRITO, 2018)

Na voz de uma professora da EE Maria Carolina de Jesus, em entrevistas individual para nossa pesquisa de campo ao longo de 2016, temos um relato exemplar de como essa capitalização de afetos profundos fez parte da empreitada de quem se dedicou à acolhida das demandas dos estudantes:

> *é uma geração que dá pra gente depositar muita esperança neles… uma geração boa e de lutadores… Sem medo… Eu fico pensando… Isso foi o que mais me impressionou de tudo… O quanto eles eram corajosos! talvez porque eles já não esperavam nada tão diferente do Estado… Por exemplo a polícia lá na porta da escola… batendo, xingando, dizendo pra eles: 'eu vou tirar todo mundo na porrada!' 'Sai daí, suas vagabundas!' E eles tiveram a frieza de ligar o gravador, de ligar o celular, e gravar os policiais… Sabe, assim… Eles se desafiavam a cada dia pra ter coragem e coragem… tinha momentos em que eles tinham medo, mas eles desafiavam… O dia que a gente fechou a marginal Tietê, a gente estava em 30… O dia da foto da menina negra puxando a cadeira, eu tava lá nesse dia… A gente estava em 30 estudantes… Só molecada jovem… muito policial, e muita bomba, eu tomei um soco do policial, meu aluno tomou um soco na cara… E eu falei: gente não dá! A gente precisa sair daqui! E a menina lá puxando a cadeira… Eu tava dizendo 'vamos sair daqui', e eles 'não, a gente não vai sair nem fudendo, a gente vai ficar aqui'… E os policiais tiravam as cadeiras, e eles colocavam de volta… E eu tava assim tipo, gente, que insano isso, sabe… Mas no fim das contas esses atos de rua, de 30 pessoas, foi decisivo pra vitória do processo, foi o que parou a cidade inteira… com as cadeiras, e era um negócio visual… Eles colocavam cadeiras de estudantes nas ruas, não tinha como não saber do que se tratava… Eles foram muito espertos… Foram muito espertos! E foram muito corajosos, porque enfrentar bomba, porrada, ameaças* […] *porque ó… A relação deles com a polícia fora da escola, por exemplo, ele já tem experiência, eles já não confiam na polícia, eles já são agredidos… Eu tenho alunas que contam que são enquadradas por policiais homens na quebrada… Elas já sofrem esse abuso todo dia… O pessoal que vai no baile funk, isso antes de Junho* [de 2013]*, e depois de Junho também, o pessoal aqui é reprimido com bomba, com bala de borracha… Isso assim é uma violência absurda, os policiais quebram as motos dos moleques, dá tapa na cara, quebra o braço de moleque com cassetete, isso é pra eles o cotidiano… E eles aprenderam a fazer uma resistência, isso é impressionante de ver… porque eles ocupam a rua… Vem a repressão… Eles fogem… Se escondendo nas vielas… Nos becos… Quando a polícia vai embora, depois de 10 minutos, eles voltam… E continua fazendo o baile funk deles... E é uma resistência pela cultura, uma resistência física… Então tipo assim, esses moleques, na boa, eles não tem medo de nada! Foram aprendendo a não ter medo! Tem que andar numa situação adversa todos os dias, não só da polícia, mas de tudo, da sociedade, estão aprendendo a enfrentar…*

No depoimento de um jovem cedido aos pesquisadores Campos, Medeiros, e Ribeiro (2016) podemos perceber as questões que animaram os desafios colocados pela convivência durante as Ocupações, colocando em conflitos as formas de sociabilidade ao longo do Movimento, e como isso foi percebido por eles no processo de Ocupações:

> *Eu só queria responder a uma* [pergunta] *em específico, que é a de como a gente lida, eu como homem heterossexual e privilegiado, vou lidar com as minas no poder e de frente ali. Isso é uma parada muito louca. Porque a partir do momento que a gente começa a entender os nossos privilégios, a gente vai saber o quanto e gente tem que ser sensível com o próximo, tá ligado?* [...] *porque a gente enquanto moleque, a gente tem, mano, muito privilégio. Na escola mesmo a gente podia fazer o que a gente quisesse e a gente nunca era julgado, tipo pegar todas as minas – 'pegar', não quero falar esse termo, desculpa – mas, enfim, todos esses machismos que a gente vê no dia a dia* [...]. *As minas não, as minas, o bagulho é pesado. Quantas minas você não conhece na sua escola que tem mil apelidos só porque, sei lá, beijou um cara, tá ligado, coisas bem fúteis. E lidar com isso parte do princípio de que a gente tá numa sociedade eurocentrista, uma sociedade que ela é racista, uma sociedade que ela é xenofóbica, que ela é preconceituosa* [...] *Porque, tipo, se a gente tem uma sociedade que ela é plural, por que os lugares têm que ser monopolizados, tá ligado? E tipo, eu me sinto muito representado pelas minas, e tem hora que eu fico quieto e abaixo a cabeça e escuto, porque eu sei que eu sou privilegiado em diversos fatores. E a gente entender nossos privilégios é o começo revolução, tá ligado? E isso é muito importante pra todos nós, entender que a gente tem nossos privilégios sim, e que não é só porque você é favorável, que é porque você estuda em uma escola de ... de ensino estadual que você não tem esses privilégios, tá ligado? Você tem que entender o próximo e se sensibilizar cada vez mais* […] (CAMPOS *et al.*, p. 138-139)

Por isso, "*o que a gente aprendeu lá* [na Ocupação] *é muito significativo, tá ligado?*" (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 139); aprenderam que

> *sim, sim! existe uma disposição do Estado por tratar de pessoas pretas e pobres de outra forma. Se eu fosse uma estudante da Universidade de São Paulo e branca, a polícia nunca ia me apalpar e dizer que ia corta minhas tranças e me chamar de 'macaca'. Existe uma disposição do Estado, uma disposição racista de dar esse outro tratamento. Poxa eu ainda fui passá por um CDP [Centro de Detenção Provisória] e em alguns momentos ainda fui bem tratada, mas tinha gente lá fora me esperando e me observando. E quem não tem?* (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 254)

E por isso os gritos de guerra apontavam: […] "*As bi, as gay, as trava, as sapatão, tão tudo organizada pela educação*" (CAMPOS, *et al.*, 2016, p. 264). De modo que o destaque das meninas e dos grupos LGBT's foi notável durante todo o processo de Ocupações, fosse nas agitações, nas discussões, nos enfrentamentos diretos com as forças policiais, nos atos de rua, na criatividade patente dos jovens, conforme podemos perceber em depoimento de uma professora da EE Maria Carolina de Jesus, durante nossa pesquisa de campo:

> *E eu acho que em parte tem haver com o quanto pra esses setores a escola é ainda mais opressiva… A escola ainda não parou pra debater o tema do machismo… Ainda não parou pra debater LGBT-fobia, muito menos… O racismo ainda é um tabu na escola… Os professores ainda nesse ponto fica muito atrás do debate… Fica muito atrás dos alunos… Os alunos estão muito mais adiantados… Em todos esses temas… A escola não responde… Então quando tem uma oportunidade de tomar de assalto a escola, eles são os primeiros…*

Outra professora da EE Lucio Cardoso, ao longo de nossa pesquisa de campo, nos indica uma análise interessante sobre os estudantes:

> *Não dá pra negar que existe preconceito, que depois da Ocupação também manteve… Mas eu vejo que as meninas dessa geração, elas se impõe muito… acho que é o papel delas mesmo… De se impor, de não aceitar submissão… Então é muito comum… Eu converso com as meninas dos Terceiros Anos* [do Ensino Médio]... *Essa coisa da roupa... de perceber que a roupa não incita violência, é outra coisa… Mulher de burca também é estuprada… eu achei sempre muito tranquilo isso nessa geração… não vamos fingir que não existe, porque existe… Tem uns meninos aí que falam uns horrores… mas as meninas vão pra cima, fazem o enfrentamento… Tem um menino, inclusive é um menino que eu não gosto… dou aula pra ele no Terceiro* [ano do Ensino Médio]... *ele faz umas falas horríveis… Mas as meninas não se calam… Elas vão pra cima dele mesmo, não deixam barato… E essas meninas que participaram das Ocupações, são essas mesmas que jamais deixariam serem conduzidas pelos homens da Ocupação… Acho que foi tudo muito tranquilo assim, foi tudo muito igual…*

As comissões de segurança nas escolas eram comumente chefiadas por mulheres; os meninos tinham que desempenhar também as tarefas domésticas, pois conscientemente elas faziam pressão para que os meninos fizessem as tarefas; muitos debates específicos sobre temas de mulheres, questão LGBT, e questão racial eram promovidos nas escolas Ocupadas; foi comum a formação de coletivos feministas no pós Ocupação em muitas escolas, conforme depoimento cedido por uma professora da EE Lucio Cardoso para nossa pesquisa de campo:

> *tem uma história, que a mãe de um menino chegou muito brava na escola… E falou assim pro menino que estava na porta: 'vai buscar o meu filho, agora! Já faz três dias que ele está fora de casa! eu não sei o que ele está fazendo na escola, se ele não está tendo aula!' Aí brigando, quase batendo no menino… Aí o menino falou assim: 'não, eu vou lá buscar o seu filho então… É que ele tava lavando o banheiro…' Aí a mãe falou: 'o que é isso? Ele estava fazendo o quê? Lavando banheiro? ah, então pode deixar ele aí… Coloca ele pra lavar o banheiro todos os dias…' (risos…)* […] *Eu acho que assim, na divisão de papéis aqui, não teve coisa de menino e coisa de menina… Isso ficou claro com as atividades que eles tinham… quando eles publicaram as fotos, a gente via, era menino lavando banheiro, menina fazendo as coisa na assembleia… era menino fazendo comida, menina fazendo comida… Isso aconteceu… Quem entrava tinha que fazer alguma coisa… Uma vez eu vim aqui, tem um menino que era do fundamental, ele estava esperando a perua… a perua trouxe ele, aí ele descobriu que não ia ter aula, mas a perua já tinha ido, e só ia pegar ele de novo meio dia… Aí ele falou: 'eu vou entrar no Ocupação…' Ai depois eu fui conversar com ele… E aí perguntei como é que foi… Ele falou 'não está bagunçado…' A gente chegou lá tinha uma mesa… Tinha sucrilhos… Tudo que era merenda deles… E olha, eu acho que essa juventude é muito mais tranquila pra trabalhar essas questões…*[69]

[69] Voltaremos a essa discussão de gênero no interior das Ocupações no capítulo 4, particularmente na categoria de análise *(6) Relações de gênero*.

Os jovens se veem, então, diante de relações distintas das que experimentam em outros espaços sociais, levados pelas necessidades cotidianas que se impuseram durante o período das Ocupações, na convivência com os colegas; e, mais que isso, ao invés da opressão, do *bulling*, da intriga que caracterizam as relações escolares e levam à indisciplina, como estudos têm mostrado, o que se percebe é a capacidade deles de, rifando caminhos que levam à opressão ou a submissão apática e passiva, elegeram a amizade, a solidariedade, e o companheirismo como baluartes de sua existência coletiva na escola durante as Ocupações; embora as falas indiquem uma certa consciência acerca dos fatos narrados, manifestem revolta e insubmissão a um estado social que privilegia a opressão, e se coloquem de forma reativa diante das atrocidades que experimentaram nesses dias, tanto por parte do poder público quanto da própria comunidade escolar personificada em alguns diretores, professores e mesmo pais e mães que se mostraram coniventes com o estado policial e com a criminalização do Movimento, eles não esmoreceram; a tônica maior das falas ressoa uma ideia de que em momento algum houve dúvidas sobre si mesmos; ao contrário, mesmo que o mundo que descobrem nesses dias de luta social lhes soe estranho, deslocado, na medida em que passaram a experimentar um protagonismo que lhes têm sido negado, passam a mobilizar suas energias vitais a uma causa que lhes cala fundo na alma; se este mundo anda torto, descobriram que é preciso ajeita-lo; não é possível esperar que as coisas se ajeitem, eles é que precisam falar, agir, transformar; não há surpresa quanto ao ímpeto, há somente revolta quanto ao mundo que os cerca; e aqui nos interessa perceber que esse estado de espírito tem profundas implicações políticas em nosso atual contexto histórico. O destemido que salta dessas vozes nos indica a História sendo realizada por eles, como Heller já indicava, tornando-os seres humanos, isto é, experimentando a sua humanização no decorrer de um processo histórico produzido por eles. Mas as contradições também se fizeram presentes, sobretudo na medida em que a visão *sobre* eles, anunciada pela mídia, pelo poder público e até mesmo pelos próprios pais, mães e equipe escolar, permanecia recheada de preconceitos. Como nos ensina Chaui, (1981), estamos acostumados a um discurso pedagógico psicologizado que fala sobre os jovens em nome deles, sobre eles e não lhes dá a voz nem a vez. O discurso "competente", de que nos fala a autora, do especialista, do legislador que sabe o que é bom para eles e que marca a sociabilidade, as relações em uma sociedade autoritária cujo lema maior tem sido "as escolas cheias e as cadeias vazias", operado por

misticismos e preconceitos de toda sorte, se viram em confronto nesses dias da Ocupação. Apesar de o senso comum, sobretudo a mídia, ter traçado uma visão muito negativa da juventude no Brasil – como atestam as estatísticas sobre a criminalidade, sobre os assassinatos e o encarceramento, e que tem levado à opinião pública a encaparem políticas como a diminuição da maioridade penal – na voz de um jovem, de dezenove anos, no momento da entrevista individual que realizamos para a pesquisa de campo, nos falando sobre sua *utopia* de viver numa sociedade na qual as trocas não fossem pautadas por dinheiro –

> *sabe quando você faz um bagúio*[70] *que eu posso passar fome, tá ligado?! de verdade memo, a gente tem que comer, a gente que receber, tá ligado, por cada trabalho feito… mas se tivesse uma utopia que a gente pudesse trocar as coisas, tá ligado, fazer uma compra do mês pro mercado e dar uma tatoo pro maluco ali, seria da hora também!*[71],

– percebemos o anúncio de outras relações entre os jovens, não marcadas pelas trocas comerciais que visam o lucro mas pelo trabalho em troca do alimento; demonstram assim algo que o trabalho da crítica deve explorar, isto é, dos sentidos diversos, não mercantis, que regem as relações intersubjetivas das normas sociais em uma sociedade contraditória como a nossa, marcada pelas contradições, em suas dinâmicas conflituosas. Sabemos que é do silenciamento dos não ditos, dos ocos do discurso, isto é, a escola que todos sabemos precária, oferecida aos jovens, da diminuição da oferta de empregos qualificados e bem remunerados que torna desnecessária a escola de qualidade para todos (OLIVEIRA, 2005, p.65), que dependem de um tal silenciamento para a operacionalidade cotidiana das ações normativas; mas também de um trabalho de explicitação das contradições em diferentes níveis, e consequentemente em diferentes esferas da vida cotidiana dos sujeitos para que a democracia de fato possa ter vez e voz.

---

[70] A gíria original é "bagulho", palavra que, em botânica, segundo o dicionário Houaiss, designa semente de frutas como uva, pêra e outras; mas, podemos afirmar, que assumiu, na linguagem coloquial, o sentido de algo desimportante, sem valor, portanto trata-se de um termo usada para algo de baixa qualidade ou sem importância; nesse sentido é invocado para indicar "coisa", "objeto", "negócio", ou seja, ligada a algo concreto, cuja adaptação de uso popular remete a coisa pequena, em pouca quantidade, que, no dinamismo dessa linguagem coloquial, foi sendo alterada e passou a designar coisa pouca, numa referência a pouca quantidade de droga, normalmente a maconha; mas na linguagem corrente entre os jovens a palavra é resignificada e comumente assume um caráter abstrato, usado em contextos nos quais a palavra remonta, por exemplo, a ideias ["*os mano manda* [pensa] *uns bagúio lôko, tá ligado?*"], situações sociais das mais diversas ["*ontem fui numa festa da hora, o bagúio tava lôko, Jão!*"], preferências estéticas [música estilo rap é "*um bagúio que faz nóis pensá, tá ligado?*"], ações [sobre retirarem as cadeiras das salas de aulas e, em protesto contra a Reorganização, realocarem os objetos para as ruas da cidade: "*colocamos as cadela na rua, o bagúio era pra chamá atenção memo*"], sobre o processo de envolvimento com as Ocupações ["u*ma pá de gente ali se envolvendo no bagúio!*"], entre outros; nesta fala o Tatto refere-se a uma atividade, no caso, o "*bagúio*" é a atividade profissional de tatuador.

[71] Aluno Tato, da EE Lucio Cardoso, entrevista cedida durante Grupo Focal realizado para a pesquisa de campo com os estudantes que participaram da Ocupação naquela escola; analisaremos novamente suas falas no Capítulo 4, na categoria de análise (7) *relação desses atores com arte, cultura, esportes, e lazer em geral*.

Sabemos também, desde Adorno que é pelo trabalho da crítica, do esclarecimento que se inauguram outras formas de pensar e agir. E é através das contribuições dos estudos da vida cotidiana de Agnes Heller, "*pesquisadora marxista comprometida com a busca da fundamentação teórica para um projeto político de mudar a vida nas sociedades atuais, marcada pela exploração econômica e pela dominação cultural*" (PATTO, 1993, p, 122), que se pode tomar o sujeito em seus "carecimentos radicais" como motor das mudanças históricas. Isto é, em seus ideais de igualdade e liberdade, como necessidades geradas pela própria sociedade capitalista, mas que não podem ser por ela satisfeita, que nas interpretações de Patto acerca das contribuições dessa filósofa, os sujeitos, no caso os secundaristas, passam a reivindicar mudanças estruturais para que essas ideias possam ser realizadas. Todavia, sabemos que não é possível realizar a crítica sem critérios de julgamentos, de valores, portanto de entendimentos sobre o mundo, que só a educação e a formação orientada por esses princípios pode oportunizar.

Mas esse salto não aconteceu no vazio, obviamente; embora os ânimos indiquem uma calorosa recepção de seus gestos por parte de muitos setores, é preciso compreender o gesto desses jovens a partir das interações sociais das quais eles partilham. Foi essencial nos perguntarmos, assim, em quem eles se inspiram, qual que é sua base formativa, o que leem, assistem, indagam, quais formas assumem seus pensamentos e sentimentos, quem os forma e quem os informa, em um gesto investigativo que buscou ouvir os seus relatos a fim de auscultar um tal repertório existencial.

Nesse sentido que alguns analistas do Movimento indicam que

> na dimensão da falta que problematiza a transmissão da experiência, o movimento de Ocupação das Escolas no Brasil também revela sua dobra utópica e sua possibilidade de fazer marca, uma vez que configura o sentido da historização da experiência não como um relato que pretende esgotar os fatos ocorridos, e sim por vislumbrar a importância da origem como um fio condutor, a experiência anterior como um objeto a ser transformado. Como aponta Gagnebin (2013), a partir de um outro conceito benjaminiano, *a noção de origem deve servir de base a uma historiografia regida por uma outra temporalidade que a de uma causalidade linear, exterior ao evento*, de modo que viajamos à origem para permitir ao passado esquecido surgir de novo e ser assim resgatado no atual, como um rastro a se configurar em novo objeto na esteira de seu tempo (LEFFA, 2017).

A forma como olhamos para os jovens é muito parecida – quiçá seja exatamente a mesma – com a forma como olhamos para as crianças e para as mulheres, ou para os loucos (CHAUI, 1981): uma visão estreita, orientada por um imaginário permeado de preconceitos, que um psicologismo ensinou a ver como seres dominados por emoções, desprovidos de racionalidade madura, portanto seres incapazes, colocados na condição de quem deve ser dirigido e conduzido, ou seja, na posição de objeto das normas e leis produzidas por outrem, que falam em seu nome e produzem o seu silenciamento.

As Ocupações, se de um lado colocaram os jovens frente ao conflito gerado por momento de liberdade e autonomia, de outro não foram suficientes para criar vínculos sociais amplos na sociedade brasileira e o gesto acentuou cisões e o acirramento de tensões que se tornaram explicitas; no momento de nossas investigações, lamentavelmente a situação era a de enfrentamentos às cegas, ocasionados por conflitos internos que dividiam os professores entre si, estudantes entre si, e mobilizavam uns contra os outros. O imediatismo e pragmatismo que tomou conta de todos e que caracteriza a história da nossa formação social e estrutura a sociedade levou à busca de soluções imediatas para os conflitos, culpabilizando uns aos outros.

Mas o que os secundaristas fizeram deixou toda a *staff* de queixo no chão e gerou insegurança e medo por parte do poder público e nas próprias unidades de ensino; ninguém na rede ou no Estado acreditou no recuo pontual do decreto, e isso gerou raiva, inveja, ciúmes, orgulho, que por sua vez engendrou toda sorte de picuinhas e contendas nos ambientes escolares – inclusive criando grandes dificuldades de realização desta pesquisa, como dificuldades de acesso a coordenação pedagógica e direção, juntando-se a isto relatos de medo e perseguição, etc. Para Pelbart (2016):

> não se deve subestimar a inteligência cartográfica e a potência psicopolítica dos secundaristas. Eu diria, para retomar uma fórmula conhecida, que uma das definições de ética é a de estar à altura do que nos acontece. Creio que o movimento dos secundaristas esteve plenamente à altura do que lhes aconteceu, do acontecimento que lhes foi dado experimentar, inventando dispositivos concretos que permitiram sustentá-lo, intensificá-lo e expandir-se. Só posso desejar que essa conversa seja parte dessa movência, mesmo nas condições muito adversas do presente, que não tendem a arrefecer.

Estávamos diante de um estado de interações sociais que exige de nós um esforço de reflexão nas mais variadas direções possíveis sobre os acontecimentos protagonizados pelos jovens e nas previsões das suas repercussões futuras. Certamente havia ali um processo de formação que parecia implicar, nesse sentido, em uma abertura ao imprevisível, uma abertura ao inesperado, que exige reflexão e teorização capazes de compreender a complexidade do momento vivido por esses jovens, pelas instituições de ensino e suas questões.

O que houve de fatal para o Governo Estadual de São Paulo na tentativa de implementação da Política de Reorganização das escolas talvez tenha sido justamente não perceber esse poder dos jovens de tomar para si a tarefa de revidar e criticar uma política de que discordavam. Também o Movimento Secundarista de um modo geral pode ser caracterizado pela sua capacidade de capilarização social na medida em que funcionou como uma centrifuga atraindo vários setores da sociedade, entre apoios e ataques ao Movimento dos jovens estudantes. O que pôde ser observado no Estado de São Paulo durante o período de deflagração do Movimento foi justamente esse poder de contaminação, de espraiamento, de capilaridade dos afetos, dos gestos, das insatisfações comuns que encontrou ecos nos mais diferentes cantos, na medida em que também os setores envolvidos são pessoas próximas aos estudantes, como pais, mães, filhos, professores, vizinhos, etc., que são, ou foram, jovens implicados com as escolas envolvidas, e com suas variadas demandas; a contaminação social se fez ali a partir dos afetos num espraiamento que efetivamente ocorre pela vivência de experiências comuns em que todos estão implicados, num entrelaçamento social no qual todos se afetam. Os olhares apontados para os secundaristas refletiam necessidades mais profundas colocadas em pauta por esses jovens, com suas demandas imediatas. O envolvimento de amplos setores da sociedade, sejam setores da sociedade civil ou fora dela, como os próprios tribunais de justiça, nos revela esse circuito de afetividades pontuadas por demandas do comum; neste sentido as demandas por melhorias na educação – que de certo modo concatenaram, ou puderam concatenar num caldo cultural comum, seja na lógica do resistir à opressão ou na lógica da libertação do vivo, isto é, no desejo por participação e reconhecimento, em um estado de tensão paradoxal no qual forças de liberação e forças de opressão se viram em confronto – pautam uma gramática existencial assentada em demandas sociais, e nas quais os sujeitos necessariamente se implicam, mo-

bilizando as esferas do desejo por uma realização existencial socialmente reconhecida. É um movimento, tal qual o Junho de 2013, que de certo modo foi capaz de canalizar revoltas latentes num corpo social mais amplo, de ativar uma certa sensibilidade inconformada com esse sistema de opressão e dominação, pautando, junto com suas demandas imediatas, demandas mais potentes do que eles mesmos poderiam prever; lutar pelo não fechamento de turnos ou de escolas, tal qual lutar pelo não aumento de passagens nos transporte público urbano, revela também, através da potência de ação dos sujeitos, o reconhecimento, por parte desses sujeitos, do seu pertencimento aos espaços, seja as escolas como a *polis* dos jovens, seja o direito a cidade no reconhecimento de um movimento como o Passe Livre ao perceberem o confinamento no qual vivem os habitantes das periferias cuja mobilidade é inviabilizada pelos altos custos do transporte urbano. Por isso, pela contingência, pelo caráter de imprevisibilidade imanente ao Movimento Social deflagrado por esses jovens, pelo seu caráter de indeterminado, é que se tornou possível a capilarização do Movimento. Nesse sentido,

> a coragem e a inteligência com que essa luta foi conduzida, a maneira democrática e autogestiva com que sustentou-se, as formas de mobilização e comunicação que aqui se inventaram, o modo em que soube suscitar diálogo e conexão com as diversas forças da sociedade civil, a maneira autônoma que demonstrou ao longo de todo o trajeto (PELBART , 2016).

Esse também é o sentido de um depoimento coletado ao longo de nossa pesquisa de campo, quando, em colóquio acadêmico, uma mãe – do "Comitê de Mães e Pais em Luta"[72], cujo filho, estudante de escola particular, se envolveu com estudantes de escola pública em apoio ao Movimento de Ocupações – afirma que "*entrou por acaso nessa luta, e agora essa luta não sai de mim*".

O gesto político dos jovens paulistas "fez escola"; já em dezembro de 2015 podemos encontrar Ocupações de estudantes secundaristas em outros Estados; em Goiás os jovens Ocupam escolas em protesto contra um projeto do Governo Estadual de terceirizar a contratação de professores e funcionários, portanto de redução significativa de custos com a gestão escolar, um gesto que também resulta numa vitória pontual do Movimento na medida em que o proje-

[72] Membro do Comitê de Mães e Pais em Luta durante o "*Colóquio Reorganização em Debate: as políticas educacionais e os movimentos de resistência*", realizado o dia 16 de abril de 2016, na UNIFESP, em São Paulo.

to foi adiado após questionamentos do Ministério Público, e as escolas são desocupadas em fevereiro[73]; em março de 2016 os estudantes Ocupam escolas no Rio de Janeiro em apoio à greve de professores, mas também mobilizados em torno da denúncia sobre as consequências, na educação, da crise fiscal pela qual passava o Estado do Rio de Janeiro naquele momento[74]; acontecem Ocupações isoladas em Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Pará[75]; Ceará e Paraná registram números altos de Ocupações[76]. Um quadro geral que aponta sujeitos em movimento. A vitória dos secundaristas paulistas – com todos os apontamentos que podemos, e devemos fazer ao termo 'vitória' – foi o que deu fôlego para que fossem possíveis as Ocupações em outros Estados, o imaginário social amplo, por um viés ou por outro, estava banhado nessa 'vitória'.

Quando afirmamos que esses jovens são incapazes de autogestão, ou seja, são incapazes de gerir as suas escolhas, portanto são incapazes de autonomia, no fundo estamos dizendo de nós, pais, mães, professores, pesquisadores, e toda sorte de categorias sociais e instituições, que não somos capazes de elaborar um processo e um programa para autogestão, de autonomia, de escolhas pautadas em processos reflexivos mais profundos e socialmente construídos no diálogo. O que esses jovens estão nos dizendo é que não somente podemos, como a clareza dessa possibilidade nos coloca o paradigma da obrigação moral, ética, política e filosófica de operar os instrumentos de construção de outro mundo, aquele no qual opressão e dominação não serão mais as bases que estruturam as relações sociais.

O que há de insurrecional no Movimento dos secundaristas de 2015/2016 não é o resultado prático imediato que o sucesso da campanha nos indica, tão pouco as traquinagens de meia dúzia de jovens realmente impetuosos; a atitude e a alegria revolucionária desses jovens estão no fato de que neles se manifesta algo do humano universal, deles e de seu gesto político

---

[73] Ver http://simsed.blogspot.com/2016/01/ocupacao-da-seduce-violencia-policial-e.html, acesso em 27/01/16.

[74] Ver https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/04/19/Por-que-os-secundaristas-do-Rio-estão-ocupando-escolas, acesso em 19/04/2016.

[75] Ver https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/06/07/no-rs-pais-e-professores-tambem-tomam-lados-durante-ocupacoes-de-escolas.htm, acesso em 07/06/16; http://g1.globo.com/espirito-santo/educacao/noticia/2016/10/es-tem-45-escolas-ocupadas-segundo-secundaristas.html, acesso em 28/10/16; https://outraspalavras.net/brasil/secundaristas-a-potencia-das-novas-ocupacoes/, acesso em 09/10/16.

[76] Ver https://g1.globo.com/educacao/noticia/pelo-menos-21-estados-tem-escolas-e-institutos-ocupados-por-estudantes.ghtml, acesso em 27/10/16.

emana a nossa mais profunda vontade de viver[77]; o argumento de que não é possível a constituição de subjetividades fora do escopo de demandas do Capital visa, no fundo, a manutenção das nossas atuais estruturas sociais; o argumento mais interessante desses jovens é o de que não somente é possível constituir-se fora das formas essenciais do Capital, como de uma tal constituição se depreende o que propriamente é humano dentro de determinações estruturais. As nossas lutas políticas com suas pautas objetivas reivindicando a saída da senzala, da cozinha ou do armário passam também pela luta para entrar na escola, na biblioteca, ou num mundo que é negado à imensa maioria de nós. O universo das artes ou das ciências, dos postos de trabalho ou das posições políticas, os espaços intelectuais e a sensibilidade estão permanentemente em disputa numa sociedade profundamente hierarquizada como a nossa; tomar consciência desses atritos passa por compreender sua natureza e, sobretudo, o nosso papel, bem como a disposição e a disponibilidade de ferramentas ou de instrumentos de enfrentamento; numa linguagem um tanto mais veemente nos perguntaríamos quais armas temos disponíveis nessa guerra; esses jovens, fazendo essa experiência de luta social, estão, no fundo, experimentando essas armas; para que a vida humana aconteça em seu pleno potencial precisamos aprender a manejar todas elas; mas não se trata de alimentar esperança de um belicismo salvador, antes se trata de perceber o quanto esses atores sociais estão nos apontando para uma necessidade vital e potente, de uma potência eloquente e astuta; estão a nos informar que a vontade de viver ainda é mais potente que a necessidade de morte que o Capital opera. Da fala do professor da EE Ariano Suassuna que participou da ida dos estudantes à Câmara Municipal de Diadema, a partir de seu depoimento durante nossa pesquisa de campo, percebemos emanar esse desejo profundo:

> *eu acho muito lindo saber que eu tenho um papel desses… Eu me emociono de saber que eu tenho uma participação pequena nessa história toda… Mas eu carrego dentro de mim até um pouco mais pra que eu fique sempre assim, pra que me dê motivação… E só pra poucas pessoas eu posso falar isso… Gente que tem inteligência de entender que não é uma soberba… Mas que eu tenho um orgulho dentro de mim muito grande… E quando eu vejo qualquer escola sendo Ocupada, eu lembro que a EE Ariano Suassuna foi a primeira… Isso eu valorizo demais! eu falo que a escola não chama 'EE Ariano Suassuna', ela chama 'EE Ariano Suassuna, a primeira escola ocupada no estado de São Paulo'… onde eu me apresento eu falo isso! É fantástico saber que eu participei disso… É o maior agulho que eu tenho da educação! Eu jamais vou esquecer… Poucas coisas eu vou esquecer na minha vida… Isso jamais vou esquecer! O rosto da R., do D., o que eles viveram, jamais eu vou esquecer! O que a gente viveu aqui esses 42 dias eu jamais vou esquecer! E*

[77] Poética francamente inspirada em Raoul Vaneigem (2002).

> *quase ninguém percebe isso… Saber que foi uma sementinha ali, que começou essa indignação, que eu tava aqui com os alunos fora do horário, que eu levei pra Câmera, na Câmera tinha 110 alunos, 90 eram meus, a maioria era uma molecada de 14, 13 anos… Alunos meus… Eram poucos da noite… então quando eu vejo uma escola ser Ocupada no Nordeste, e saber que isso começou aqui, é muito emocionante!* […] *mudou a postura do alunado no Brasil né… A visão do aluno no Brasil né… E foi nessa calçada que começou! É o que a Ocupação representou pra mim! É isso que mais me dá força para trabalhar na educação… Esse orgulho que eu tenho dos alunos!*

Desse modo, o que houve de impressionante e interessante em torno desse Movimento Social foi a *dimensão contagiante* dos eventos aliada à *tática de choque* liberada pela criatividade de jovens ainda não totalmente tolhidos pelas artimanhas do poder; um Movimento interligado sobretudo pela sua capacidade de metamorfose, exalando essa criatividade própria ao que é vivo, e que o Capital ainda não devorou; de passeatas nos bairros, abaixo-assinados e bloqueio de ruas, à organização horizontal de Ocupações marcadas por um alto teor de politização, num sentido marcante do termo, o Movimento se espraia à revelia do poder, mobilizando a simpatia e a solidariedade do grande público, de artistas, intelectuais, pais, vizinhos, botando de assalto a grande imprensa e as alas do governo empenhadas na repressão; o que sustenta um Movimento Social qualquer é, no fundo, aquilo que lhe confere legitimidade, e nesse sentido os secundaristas constroem com seu trabalho militante o aval social que confere essa atuação ampla ao Movimento e suas consequências imediatas; isto é algo que o poder não pode compreender; podem ler e reler todas as análises disponíveis; prendem, torturaram, aterrorizam, matam, manipulam a informação, mas a vitalidade de um Movimento Social é inalienável na medida em que o vivo se reinventa, é o vírus contra poder, para o qual ele não pode inventar uma profilaxia completa; isso não porque o poder seja incapaz e composto essencialmente de mentalidades banais, de mentecaptos ignorantes, mas porque a vontade de viver que pulsa das artérias sociais é composta de elementos inalienáveis; por isso o poder se resigna à administração, a manutenção do poder por vias ativas *full time*, o poder não descansa porque o vivo é a metamorfose; em contrário disto teríamos um governo sobre robôs e carne putrefata; indicando essa necessidade inventiva dos movimentos sociais na contemporaneidade, Aharonian (2018) aponta que

> dada a enorme superioridade tecnológica alcançada na etapa anterior frente à assimetria de forças entre combatentes, só é concebível o uso de forças irregulares

> ocultas que ataquem o inimigo de forma surpreendente, tratando de desestabilizá-lo e assim provocar sua derrota, com o uso de táticas de combate não convencionais.[78]

Nesse sentido não parece que exista no Movimento Secundarista nada de surpreendente, nada de novo, e, conforme poema de um estudante secundarista recitado durante um colóquio acadêmico ao longo da pesquisa de campo, eram apenas "*corpos tensificados cortados de fios elétricos*", é só o vivo sendo o vivo:

> *as Ocupações desubjetivisaram os indivíduos*
>
> *eu falarei hoje*
> *uma história promíscua*
> *eu encontrei o outro*
> *outros*
> *outres*
> *era uma vez*
> *minha escola foi Ocupada*
> *no dia seguinte*
> *os portões abertos*
> *por estudantes transviados*
> *o meu desejo está ereto*
> *pulsando*
> *meu corpo gira no espaço*
> *meus olhos caem nus*
> *dele*
> *ele diz:*
> *você está bem?*
> *eu digo:*
> *não!*
> *quando entro na escola*
> *atravessado por corpos*
> *e suas máquinas de desejo*
> *tensificados*
> *pornograficamente*
> *estamos embalados uns nos outros*
> *feito gatos de fios elétricos*[79]

De modo que os jovens manifestam "*a certeza de que a escola deveria ser o coração de uma sociedade, e não seu apêndice agonizante*" (PELBART, 2016).

---

[78] Sobre a invocação de terminologia belicista no conflito de interesses entre Estado e estudantes que culmina nesse Movimento de Ocupações ver nota 40. No mais, o escopo lexical da terminologia empregada ocupa todos os espaços sociais na contemporaneidade; na sociedade da competição, tratar o outro como inimigo que precisa ser destruído é o padrão existencial. No entanto, insistimos em manter a análise do autor (que, no refeitório artigo [que retomaremos adiante, ver nota 160] trata das estratégias políticas contemporâneas atreladas ao domínio tecnológico e comunicacional utilizado na psicologia de massas) devido ao pertinente raciocínio que remonta à inventividade demandada em contexto de esgarçamento das energias criativas e insensibilidade quanto às linhas de ações, e que esses jovens expressaram tão bem.

[79] Poema de Leonardo Ribeiro, estudante secundarista participante das Ocupações; o poema foi declamado no *I Encontro Internacional da Rede Escola Pública e Universidade | Reformas de Ensino e Movimentos de Resistência: diálogos entre Brasil e América Latina*, 17/05/2017, Universidade Federal do ABC - Campus Santo André, Realização:Universidade Federal do ABC (UFABC), Rede Escola Pública e Universidade e Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFABC; o estudante nos autorizou a publicar o poema nesta dissertação.

Se os de 2013 pareciam um tanto perdidos, em latência nos apresentavam uma América Latina candente de aspirações, de vontades, em suma, de ânimo. Os pinguins chilenos estão eles também nesses passos e acendiam não somente os debates em torno da educação em seu país, mas viabilizavam respostas concretas que punham em marcha suas sentimentalidades coletivas. Os secundas paulistas revivem tais experiências sob a mesma ótica do subdesenvolvimento latino-americano e mobilizam mais que marchas nas ruas, remanejos em pastas ministeriais, ou recuo de vozes que decretavam a venda de ovos das galinhas de seus quintais, eles colocam em movimento um imaginário insurrecionista anti-desenvolvimentista que ecoa no vazio e desembocam em ímpetos de auto-destruição coletiva em uma lógica tétrica e tautológica da grande burguesia mundial. Nas palavras de Pelbart (2016),

> assim como em 2013 alguns sustentaram que o transporte em São Paulo deveria ser um bem comum, assim como na Turquia os jovens consideraram que o verde da praça Taksim em Istambul era comum, assim como o deveria ser a água, a terra, a internet, as informações, os códigos, os saberes, a cidade, de modo que toda espécie de privatização e enclosure na sua versão atual constitui um atentado às condições da produção contemporânea, que requer cada vez mais o livre compartilhamento do comum.

Esses jovens estão nos declarando em alto e bom som não somente que a História não acabou; que o inimigo, que não cessa de vencer, não é invencível; que a arte, assim como a natureza humana, não está morta; que podemos constituir um caminho latino-americano de enfrentamento e resistência; que as histórias mal contadas por uma historiografia colonizada e colonizadora podem ser recontadas sob nosso prisma; que a saturação cultural das metrópoles podem ser arejadas e disseminadas a partir de gestos destemidos como os desses jovens; que o apregoado caminho inevitável da humanidade para o seu ocaso pode ser desviado ainda em nosso tempo; que não precisamos viver o gozo estético de nossa própria destruição enquanto caminhamos para ela; que é possível constituir outros caminhos. O que esses jovens nos ensinaram vai além, eles nos colocam no bojo do encontro, da possibilidade do encontro, ou da convicção de que somente realizamos nossa existência no encontro com o outro. O "*resistir e libertar*" de Frederico de Moraes (FREIRE, 2015, p. 19) é o "*ocupar e resistir*" dos secundas paulistas; assim como o ar que os pinguins chilenos respiraram é o mesmo desses

secundas; ao descobrirem que a Macondo nem sempre fora feliz, pacata e pacífica, esses jovens avançam em direção à construção da própria história. Por isso,

> toda a questão é como alargar o campo da política, ou pensar a dimensão política das formas de vida, e da sensibilidade que lhes corresponde, ou para formulá-lo de maneira ainda mais precisa: como pensar a própria política à luz dessa questão das formas de vida que lhe antecede? Talvez Foucault continue tendo razão: hoje em dia, ao lado das lutas tradicionais contra a dominação (de um povo sobre outro, por exemplo) e contra a exploração (de uma classe sobre outra, por exemplo), é a luta contra as formas de assujeitamento, isto é, de submissão da subjetividade, que prevalecem. Pois nosso tempo inventou modalidades de servidão inauditas. E o que os secundaristas nos ensinaram é que também as formas de resistência se reinventam. A horizontalidade e a ausência de centro ou comando nas Ocupações e nas manifestações dramatizaram uma outra geografia da conflitualidade. É difícil nomear uma tal mudança, e sobretudo transformá-la em pauta concreta. Como traduzir em propostas as novas maneiras de exercer a potência, de fazer valer o desejo, de expressar a libido coletiva, de driblar as hierarquias, de fazer circular o discurso sem ficar à mercê da lógica da representação, de redesenhar a escola, de fazer ruptura, dissenso? (PELBART, 2016).

Capítulo 3 – A Política de Reorganização Escolar

A falta de atenção e de clarividência
é tal entre as pessoas que chamam de 'destino'
sua passividade
e sua resignação,
que o magistério só consegue operar na escuridão,
escuridão da putrefação e da morte
que caracteriza a tortura diária
de desejos forçados a se negarem.

Raoul Vaneigem,
A arte de viver para as novas gerações

Se, como vimos no Capítulo anterior, ocorre, por parte da comunidade escolar, uma grande recusa à Política de Reorganização Escolar, faz-se tarefa eminente analisarmos o que de fato foi essa Política se quisermos propor uma leitura das falas dos estudantes a fim de observarmos em seu imaginário o que estão recusando e de que modo operam suas ideias com esse gesto. Assim, no intuito de realizarmos uma leitura da Política de Reorganização Escolar proposta pelo Governo Estadual de São Paulo em 2015 buscamos retomar de maneira breve algumas concepções que determinaram as ideias hegemônicas acerca da política contemporânea, a partir de um escopo teórico sobre a nova administração e o novo desenvolvimentismo como esteio do próprio neoliberalismo, embora formulado com especificidades críticas, mas buscando reafirmar os pressupostos neoliberais; movimento que nos serve aqui de uma certa ambientação nas ideias que sustentam as políticas contemporâneas; assim, procuramos debater os pressupostos economicistas dos argumentos que buscam defender as políticas públicas, como esta proposta de Reorganização Escolar desenhada pelo Governo Estadual paulista, que, desavisados, desatinam o gesto de recusa por parte da comunidade escolar, e particularmente dos jovens secundaristas. Partindo desse arcabouço teórico sobre as teorias da administração pública, passamos a analisar as razões alegadas pelo poder público em suas reformas das estruturas escolares, ou seja passamos a lidar com a política pronunciada por agentes da *staff* governamental em diferentes momentos ao longo do Movimento Secundarista. Optamos pela análise dessas falas porque esta Política, em termos de burocracia es-

tatal, foi, no fundo, um gesto administrativo, como veremos; um gesto quase corriqueiro, não fosse as reações que gerou; nesse sentido, ou seja, por falta de um apelo sistematizado em forma de escrita legal por parte do Estado, analisamos as falas e os discursos dos agentes governamentais que buscaram justificar a Política de Reorganização no âmbito das Políticas Públicas para a Educação, e, com isso, buscamos nos instrumentalizar para compreender a enérgica resposta social ao que foi essa tentativa de implementação da Política.

*

Pensar em políticas públicas, de uma forma genérica, nos remete à ideia de orçamento e, junto com isso, equilíbrio das contas públicas. Contudo uma política é profundamente marcada por um senso ético-político, portanto, por uma orientação não necessariamente e direta ou imediatamente econômica, mas pressupõe uma relação atravessada de tensões entre Estado e sociedade civil (SPOSITO & CARRANO, 2003, p. 17). De modo que a política é uma arena na qual os atores estão em permanente disputa de concepções e encaminhamentos das demandas sociais que se colocam de diversas formas; os próprios jovens, no caso das políticas governamentais voltadas a um tal segmento social, protagonizam ativamente essas disputas na medida em que impõem significados e concepções que delimitam os modos de pensarem a si mesmos e os pares, sob diversos aspectos pautam suas demandas, ou encampam projetos pessoais e coletivos com referências que dizem respeito a especificidades do seu universo (*Ibid.*, p. 20-21). Sendo que as concepções das políticas podem tratar os segmentos aos quais se destinam de forma democrática e inclusiva ou relegá-los a meros usuários de tais políticas (*Ibid.*, p. 33). Faz-se então necessário localizar uma determinada política tanto no contexto de sua produção quanto no emaranhado social da qual faz parte, ou seja, buscar saber de onde vem uma política qualquer significa um esforço de compreensão das dinâmicas sociais que a envolvem e mobilizam, isto é, as apropriações realizadas pelos sujeitos que, em medidas distintas e complexas, a encampam ou as rejeitam, mas que de todo modo precisam se haver com elas. Dir-se-ia, inclusive, que a política pública comporta uma dimensão ideológica, pois o emaranhado social que a sustenta diz também das camadas que compõem um tecido social que, em boa medida, produz a política:

> o papel da ideologia, entendida não no sentido de visão distorcida da realidade, mas como 'forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada', pois as políticas educativas expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social (FERRETTI, 2018, p. 39).

Por isso não basta situar a política de reforma proposta pelo Governo Estadual de São Paulo que previa uma Reorganização Escolar como uma posição autoritária, mas é preciso compreender sua gênese e as implicações de uma proposição que tinha em vista, ainda que apenas num nível discursivo, melhorias na gestão educacional do Estado. Neste sentido, nos apoiamos em autores (GENTILI, 2002; FRIGOTTO, 1995; PAULA, 2011; REDE, 2016; dentre outros) que nos ajudam a compreender essa Política de Reorganização Escolar de 2015 a partir de um contexto amplo sobre as políticas neoliberais, as implicações disso nas políticas contemporâneas, e mais especificamente, de que modo esse processo afeta as políticas para a educação na América Latina e no Brasil. Com isso, como dito, podemos analisar mais detidamente as especificidades da política de Reorganização Escolar através das falas de três agentes da *staff* governamental, que se pronunciam em três momentos distintos ao longo do Movimento Secundarista; num primeiro momento, o Secretário da Educação cede uma entrevista ao programa de televisão Roda Viva, apontando ali as principais diretrizes do que seria aquela Política; num segundo, o Chefe de Gabinete do Secretário realiza uma reunião dominical com Dirigentes de Ensino de todo o Estado para orientá-los sobre como deveriam proceder no "*combate*" ao Movimento de Ocupações, mostrando um lado mais obscuro da política num áudio "vazado" pelo coletivo Jornalistas Livres; e, num terceiro momento, de arrefecimento dos ânimos, encontramos o Assessor do novo Secretário realizando sua fala para uma plateia num colóquio organizado para debater as questões sobre a Reorganização Escolar e o Movimento de Ocupações no início de 2016, ou seja, depois de desocupadas as escolas, onde podemos perceber a reafirmação dos pressupostos que orientavam as falas anteriores dos agentes governamentais. Esse movimento de analisar as falas dessas personagens foi o recurso de que nos valemos a fim de compreender uma política que não tem documentos substanciais, apenas decretos lacônicos e estrategicamente desenhados para serem assim, evasivos, num cenário político sinuoso. Desde as caravelas, o destino destas terras, batizadas com o sacro nome de sua primeira economia de exportação, o que nos atesta mais uma vez e reiterada-

mente seu destino de economia moderna primarizada e de exportação[80], está nas mãos de certos grupos sociais, governando capitanias que hoje assumem, na forma Estado-fedaralista ou federativo, seus governadores gerais "eleitos" que designam, nas palavras de Drummond, "um capitão do mato como tipo-delegado de polícia", por sua vez rebatizado com o alegórico título de Secretário de Segurança[81] numa pasta cuja função, no limite, é resguardar a governabilidade em última instância nem que seja sob o uso da força bruta.

*

São as ideias provenientes do movimento conhecido como neoliberalismo que, como sabemos, ganham um certo protagonismo entre as ideias que buscam legitimar o atual momento histórico de desenvolvimento das forças produtivas sob a égide do Capital em um nível global; e com todas as suas contradições inerentes a esse modo de produção, organismos como FMI, Bird e BID vão dar a pauta da política latino-americana da segunda metade do século XX em diante, mais especificamente no pós-esfacelamento da União Soviética, ou do término formal da Guerra Fria, na medida em que as novas dinâmicas das relações financeiras num âmbito internacional impactam diretamente as prioridades políticas desses organismos, que passam a estabelecer novas condições para concessão de empréstimos ou de refinanciamento de dívidas; o que, na América Latina, causa mudanças significativas nas políticas do sub-continente, e, mais especificamente, o que nos interessa de perto aqui, nas políticas voltadas para a educação (GENTILI, 2002).

O que assistimos é a reforma do Estado no sentido do mercado e da terceira via, como estratégias de desenvolvimento dito dependente e associado, e especialmente orientações para um modelo de gestão que aponta para características de uma nova administração pública que seja capaz de impulsionar o Estado na direção do mercado e das diretrizes internacionais re-

---

[80] Lembrar do Caio Prado Jr. propondo a leitura sobre o Brasil ser uma economia moderna industrial avançada desde sua violenta fundação, ou seja, trata-se de uma interpretação sobre o país na qual chegamos à economia moderna de uma forma economicamente avançada, munido de tecnologias administrativas e de uma mentalidade puramente capitalistas; sobre isso ver Schwarcz & Starling, 2015, p. 13-106.

[81] Poética paralelizando os Capitães do Mato aos Secretários de Segurança evocada por Carlos Drummond de Andrade numa entrevista ao programa Conexão Roberto D`Ávila em 1984.

definindo o lugar latino-americano nesse mercado mundial no pós Guerra Fria (PAULA, 2011, p. 112-114). Além disso,

> a privatização e a mercantilização do setor público são crescentemente complexas e totalizadoras e formam parte de um novo acordo político global. Os valores do mercado privado são celebrados em quase todos os Estados do ocidente, dando legitimação e impulso para certas ações e compromissos – espírito empresarial, competição e excelência –, e inibindo e deslegitimando outros – justiça social, equidade, tolerância (BALL, 2004, p. 1105).

Desde 1989 e a partir de uma reunião entre governo norte-americano, com representantes desses organismos internacionais, e economistas renomados de diversos países, chega-se a um "consenso" nessa cúpula: as reformas econômicas voltadas para o mercado rendem frutos substanciais em termos de crescimento econômico para as sociedades que o implantam. O chamado Consenso de Washington estava analisando aí as reformas chilenas e mexicanas dos anos 1980, em contraste com a crise econômica dos países de industrialização recente e o colapso das economias planificadas. As recomendações do Consenso, originárias em reformas ocorridas principalmente no Reino Unido, davam conta de ajuste do déficit público, redução do Estado, sobretudo com privatizações das estatais, abertura ao comércio e ao Capital internacional via instituições internacionais, reestruturação dos sistemas previdenciários e investimentos em infraestrutura básica, além de fiscalização dos gastos públicos. Daí seguem-se nos sucessivos relatórios, publicados na década de 1990, ideias como a de que essa orientação para o mercado carece de uma nova administração das empresas públicas voltadas para o mercado, em conjunto com outras estratégias como um chamado ao envolvimento da comunidade na prestação de serviços públicos, ou a criação de índices que fossem capazes de mensurar a eficiência das políticas implementadas.

> O relatório de 1997 [...] frisa que para além do básico (base jurídica, estabilização macroeconômica, serviços sociais básicos e infraestrutura, proteção aos grupos vulneráveis, proteção ao meio ambiente), não é preciso que o Estado seja o único provedor: para aumentar a eficiência administrativa é necessário sujeitá-lo à concorrência na área de contratação, promoção, formulação de políticas e prestação de serviços (PAULA, 2011, p. 114).

Ou seja, a ideia liberal de concorrência ganha novos contornos, os próprios indivíduos se -desenvolveriam, primordialmente, sendo agentes de si mesmos, impulsionados, cada um com base nas suas competências e habilidades individuais e se servindo das novas tecnologias para

alcançar e aumentar o bem estar social geral das populações mundiais, isentando o Estado de ocupar esse papel. Ao menos essa é a crença apregoada nesses documentos analisados por Paula (2011).

Contudo, e não obstante a isso, a realidade material das populações mundo a fora, parece não coadunar, em sua concretude imediata, com esses termos; as estatísticas têm revelado o aumento da desigualdade e da pobreza e do fenômeno da favelização em toda a América Latina (PASTERNAK, 2016). Se de um lado é possível dizer que as políticas educacionais no Brasil aderiram ao movimento neoliberal desde os anos 90, apostando em melhorias na educação, o seu insucesso, tal como é possível constatar na permanência dos elevados índices do baixo desempenho escolar em todo o território nacional, demanda outras interpretações possíveis do mundo apregoado por essas políticas e seu ideário.

Ante tal cenário compete à administração pública se reestruturar seguindo esses ideais, com vistas a desburocratizar o Estado para que este possa liberar-se a fim de promover sua verdadeira função: gerir a sociedade no sentido do desenvolvimento econômico e do bem estar social. Nesse sentido, Paula (2011) esclarece que as atividades do Estado serão divididas entre aquelas exclusivas do Estado e aquelas partilhadas por setores competitivos. Dentre as atividades exclusivas estão aquelas da alta cúpula governamental responsável pelo executivo e planejamento, compondo comitês executivos, secretarias formuladoras de políticas, e agências reguladoras. Dentre os setores abertos à ampla concorrência com setores não estatais, portanto de responsabilidade não-exclusiva do Estado, estão aquelas atividades ditas auxiliares, como segurança, limpeza, manutenção ou serviços técnicos, que podem ser totalmente terceirizados, e aquelas de cunho científico e social, como saúde, assistência social, segurança pública, e também educação. Segundo os defensores desse ideário, esse tipo de administração gerencial garantiria, entre outros, a agilidade em decisões estratégicas, assegurando a democracia para "*cidadãos-clientes*", disciplina e parcimônia no uso dos recursos públicos, indicadores transparentes de desempenho, portanto, um maior controle dos *resultados* (PAULA, 2011, p. 130-131).

O discurso liberal assume um novo fôlego sob a ótica neoliberal em uma espécie de ritual de exorcismo das falhas conceituais do liberalismo econômico, ou daquilo que se revelou falho no pensamento liberal, deixando portas abertas para a ideia neoliberal de "*dirigir o Estado como uma empresa*" (PAULA, 2011, p. 131). Segundo esses autores, o movimento gerencialista baseado no livre-mercado, ou na terceira via, demonstra os compromissos das agendas políticas pautadas em ideias de eficácia, que, além disso, pouco questionadas pelos organismos internacionais, desvelando assim, no fundo, os compromissos políticos inerentes a um tal ideário.

Realizando uma espécie de balanço histórico do neo-liberalismo, Bresser-Pereira (2016) aponta uma visão sobre o fenômeno político contemporâneo que pode nos ajudar a percorrer os vários níveis argumentativos que perfazem essas teorias[82]. Recheado de algo que poderíamos chamar de "boas-intenções", o autor desenha um quadro no qual as possibilidades de saídas ou soluções para as mazelas sociais estão postas como uma questão quase que de boa vontade política. O texto traça um quadro histórico a partir de um certo olhar, que, previsivelmente, é particular do autor, mas, e isso nos interessa de perto aqui, nos deixa antever, também nas entrelinhas desse quadro, quais eram, ou são, as expectativas do desenvolvimentismo neste momento histórico no qual vivemos. Para o autor, os erros históricos do liberalismo e neo-liberalismo se deram no plano estratégico, cabendo ao nosso tempo histórico corrigi-los. Nesse sentido, o novo-desenvolvimentismo é visto por ele como uma proposição teórica num plano de especulações que enxerga os trâmites macroeconômicos contemporâneos como algo a ser revisto por dentro, ou seja, trata-se de uma argumentação refinada que visa observar os fenômenos do Capital a partir de suas dinâmicas internas de funcionamento, distanciando-se, portanto, de explicações que buscam por à mostra questões mais estruturais como razão de ser dos fenômenos econômicos, e aproximando-se, deste modo, de explicações que ressaltam as vicissitudes do sistema como os fatores a serem corrigidos; por exemplo, de-

[82] "Neo-liberalismo" na acepção que Bresser-Pereira assume justamente por realizar uma leitura da conjuntura econômica mundial atual vinculada a desdobramentos do liberalismo clássico; em contraponto poderíamos pensar, por exemplo, a acepção formulada por autores como Dardot e Laval (2016) em que percebem o "neoliberalismo" como uma reordenação interna do próprio Capital, de modo que seria um fenômeno mais distanciado do liberalismo econômico clássico na medida em que tratar-se-ia de um fenômeno com dimensões próprias e, portanto, algo que merece um tratamento intelectivo igualmente singular na medida em que apresenta dinâmicas internas em graus acentuadamente diferentes do que teria sido o próprio liberalismo em termos de operacionalização da macro-economia.

senha países, como a maioria dos latino-americanos, de uma forma estruturalmente cabíveis numa renda mundial média e de economias industrial e de pleno capitalismo, rejeitando o endividamento externo através de um plano de poupança, e prevê o modelo de substituição de importações por um modelo baseado na exportação de manufaturados industriais que seria o bastante para combater uma integração subordinada aos países desenvolvidos. Apostando teoricamente no aproveitamento de baixos salários oferecidos ao grande Capital mundial por países em desenvolvimento, para uma inserção no mercado mundial através da exportação de manufaturados industriais em lugar de priorizar a exportação apenas de *commodities*, e na implementação de um sistema de taxação progressiva, ou seja, no limite, de impostos sobre grandes fortunas, a teoria novo-desenvolvimentista apregoa como uma possível consequência a redistribuição de renda interna inerente aos processos macroeconômicos, tal como, na sua leitura, acontece nos países escandinavos (BRESSER-PEREIRA, 2016, p. 160-161), chegando, com isso, a atingir os objetivos macroeconômicos de pleno emprego e estabilidade financeira e de preços.

Segundo Paula (2011), o Estado-mínimo anunciado no ideário hayekiano aponta para que ele se restrinja à garantia de segurança e à defesa de direitos individuais, destilando inadvertidamente o Estado de interesses macro-econômicos e sem uma percepção clara de que um tal esquema garante no limite que ele seja invariavelmente plutocrático, ou seja, que ele se coloque no sentido do desenvolvimento das técnicas sociais de exploração das forças produtivas e, portanto, da acumulação e da vertiginosa concentração de recursos; o autor não percebe que nesse contexto se torna um mito a ideia de que a primazia das vontades individuais acarretariam no bem estar de toda a população na medida em que, sobretudo, a liberdade de escolha nesse esquema social simplesmente não está colocada para os mais pobres, de modo que as decisões efetivas, seja quanto ao consumo, seja quanto às escolhas políticas, se dão nas camadas abastadas das populações, e não no âmbito dos mais pobres que não têm escolha; um esquema teórico, portanto, que não percebe o movimento que alimenta, reforça, enrijece as desigualdades sociais; em sua proposta de contraponto ao Estado-mínimo, teóricos como Hayek e Friedman (PAULA, 2011, p. 32) propõem o Estado-suficiente, que, dentre outras características, seria o responsável pela proteção dos cidadãos contra potenciais inimigos –

conceito fortemente ancorado numa ideia de sociedade da competição, na qual todos são, em germe, potenciais inimigos; por garantir que todos os cidadão sejam auto-suficientes para o seu desenvolvimento; assegurar a manutenção de uma estrutura que garanta esse terreno competitivo em um esquema de cooperação eficiente nas regras do livre-mercado (a saída individual e economicista do desenvolvimento técnico); e por fim, cumpriria também a função de criar um ambiente seguro, que embora não garanta uma igualdade material, seria responsável por garantir a igualdade de condições de competição – uma ideia que está baseada em abstrações, pois a realidade histórica das sociedades-mundo caminham, invariavelmente, na contramão desta proposta na medida mesma em que o ponto de partida foi a pilhagem e a acumulação e concentração de todas as formas de capital construídas por um esquema social prenhe de uma mecânica de exploração das forças produtivas, como dito antes (PAULA, 2011, p. 32).

Emergido nos anos 1950, na Europa e nos EUA, o movimento gerencialista, que ganha saltos no governo Thatcher, no interior das teorias neo-liberais, propõe, segundo Paula (2011), uma crítica à burocracia estatal apontando sua ineficiência e desenhando sua improdutividade, e valorizando a cultura do gerencialismo, aplicando técnicas de administração (empresarial) ao Estado, advogando que o progresso social ocorre pelos contínuos aumentos na produtividade econômica; essa produtividade aumenta através da aplicação de tecnologias de organização e informação; a aplicabilidade dessas tecnologias se dá através de um força de trabalho disciplinada nesses ideais; o *management* é central na medida em que ele planeja e implanta um projeto que garanta, acima de tudo, a produtividade; por isso o gerente tem o direito de administrar. Se de um lado, como explica Paula (2011), o modelo fordista, sustentado por teorias das escolas de administração clássica e científica, representadas pelos expoentes Fayol e Taylor (p. 53-56) respectivamente, centram suas análises num modelo que desumanizasse a produção, tendo como paradigma o próprio modelo fordista, no qual a prioridade seria a da máquina; Elton Mayo e seus seguidores, como ela esclarece, apontam, por seu turno, a relevância do fator humano e psicológico nas questões administrativas e de produtividade, dando, assim, o caráter individualista, do cada um gerenciando a si mesmo das teorias gerencialistas de Hayek e Friedman. Assim, tratava-se das ideais de progresso baseados na iniciativa individual e embasados na ideologia das oportunidades iguais para todos. A cultura do

management é fartamente abastecida por livros, revistas, "*gurus dos negócios*", e toda sorte de produtos capazes de capilarizar essas ideias em uma sociedade que é levada a um apego cego pela ideia de desenvolvimento, progresso, prosperidade, sucesso (PAULA, 2011, p. 53-56). De modo que essa cultura gerencialista abarca muitas áreas sociais, como artes, ciência, tecnologia, Estado, educação, etc. Numa leitura de John Deeks, Paula (2011) nos fala desse estado social numa fórmula irredutível:

> Esses pressupostos também estão cada vez mais entrelaçados no tecido social, pois não é mais possível ignorar que as organizações empresariais exercem uma grande influência na sociedade: as posições de status estão sendo ocupadas por homens e mulheres de negócios e as empresas vêm desempenhando um papel dominante no processo de socialização dos indivíduos, tanto no que se refere à educação, como à aquisição de habilidades e experiências. Além disso, a mídia vem transmitindo os valores que estão sob a esfera de influência do mundo dos negócios, contribuindo para que os seus símbolos, linguagem e crenças invadam a cultura tanto do ponto de vista material quanto intelectual e espiritual (PAULA, 2011, p. 57).

A crença, dentre os articuladores neoliberais, na potência do gerencialismo acarreta numa postura gerencial altamente inclinada à pressão pela eficiência, excelência, ou qualidade-total, e sucesso, realizando uma leitura política e social cujo tônus é um [positivado] clima de incerteza, que seria capaz de levar à busca por soluções de organização e controle como garantidores da produtividade, e consequentemente, nesta lógica, funcionaria como a panaceia de empregabilidade e bem estar social. Uma dessas fórmulas milagrosas foi a chamada "reengenharia" gerencial, que apontava uma reestruturação radical dos processos de uma empresa como forma de impulsionar sua produtividade e capacidade lucrativa, trabalhando indicadores como custos, né qualidade, atendimento, velocidade, etc. (PAULA, 2011, p. 57). Adicionando tecnologias, terceirizando setores que não sejam considerados fins da empresa, enxugando a máquina administrativa e o corpo funcional.

Quando esse movimento do mundo dos negócios, que essencialmente pode ser resumido no termo "eficiência", chega, nos anos 1990, nas esferas governamentais, sobretudo a partir de EUA e Reino Unido, ainda que existam ressalvas quanto a uma passagem direta das teorias de administração empresarial para a administração estatal por autores centrais no desenvolvimento dessas teorias, como Osborne e Gaebler, conforme indicado por Paula (2011, p. 60-64), os princípios básicos, como a permanente e sistemática avaliação de resultados pragmatica-

mente calculáveis, ou a orientação para o mercado, fazem parte de um pacote de medidas em relação à governabilidade de um Estado que os organismos internacionais adotam e as administrações locais, sobretudo em países periféricos como os latino-americanos, tratam de implementar, como se fossem departamentos dessa grande empresa-mundo que as artimanhas do Capital tem sido extremamente eficientes em mobilizar. A agenda política contemporânea está, deste modo, pautada por esses valores, e a educacional também. Nesse sentido,

> [...] o Estado gerencial enfatiza a boa administração, mas não se direciona para a superação de contradições e conflitos sociais, resultando em um Estado distanciado dos problemas políticos que é forçado pela nova administração pública, pois esta não se volta para a evolução dos sistemas administrativos e deixa de enfrentar adequadamente a complexidade e os desafios da dinâmica política (PAULA, 2011, p. 98).

Em suma, Paula (2011), buscando compreender um arsenal de argumentos mobilizados na defesa das posições do neoliberalismo e da terceira via chegando nas ideias acerca da administração pública pautada em conceitos essencialmente de mercado, através de autores como Ferlie, Asbirner, Fitzgerald e Pettigrew (p. 99), chega à conclusão paradigmática de que essa forma de administrar o Estado pode ser questionada em seus pressupostos de eficiência na medida em que suas características organizacionais e estruturais "*colocam à prova sua potencialidade de abranger a dimensão sociopolítica de gestão e ampliar a democratização do Estado*" (*Ibid.*, p. 101).

Em 2015 o Governo do Estado de São Paulo propõe a política de reorganização do Ensino Médio e, com esse gesto [administrativo, como veremos] se vê ante as repercussões políticas de peso para essa administração ao despertar uma inesperada resistência da população atingida. Mesmo com os esforços de racionalizar e tornar eficiente, a mecânica burocrática do Estado brasileiro contribuiu também para a "*consolidação de uma tecnocracia estatal que monopolizou o Estado e excluiu a sociedade civil dos processos decisórios*" (PAULA, 2011, p. 106-107). Esse algo que se junta à herança patrimonial aliado aos ditames técnicos de uma certa dominação burocrática moderna ou contemporânea resulta numa maneira administrativa que podemos denominar "*patrimonialismo burocrático*"; um 'jeitinho brasileiro' que perpassa desde as políticas públicas, atinge departamentos ultra-burocratizados, e chega a instâncias

mais cotidianas do brasileiro, como a direção de uma escola do Estado, nas quais os diretores ou o corpo burocrático funcional, assumem para si a tarefa administrativa. As tomadas de decisões deste modo se verticalizam em praticamente todas as instâncias, das esferas macro-políticas à vida cotidiana das instituições de ensino e dos seus atores sociais designados para cumpri-las. Assim, está em pauta as antigas formas verticalizadas com que historicamente tem se dado as relações do poder público com as instituições como a escola, impondo de "cima para baixo" e que revelam que a democracia ainda é uma utopia, como nos fala Gentilli (2005). Mas se a democracia não estava presente nas estratégias governamentais de imposição da nova política, ela já se fazia sentir entre os secundaristas que reagiram de imediato ao autoritarismo das estratégias usadas pelo governo na implantação das medidas Reorganização do ensino estadual.

Ainda sobre os significados praticas dessa financeirização da Educação, Macedo (2014) nos indica que

> Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos "parceiros". Instituições financeiras e empresas – Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. As referências cruzadas entre os diferentes parceiros são muitas e não cabe aqui arrolá-las de forma extensiva (p. 1540)

Num exemplo vultoso desse processo temos a *Fundação Lemann,* organizando a sociedade civil e a comunidade acadêmica em torno da defesa de seus ideais sobre a educação; Macedo (2014) declara que a Fundação teve papel central na organização de seminários sobre o tema:

> Em sua própria definição, trata-se de: 'uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores são os grandes objetivos da instituição. Para cumprir essa missão, a Fundação aposta em uma estratégia que envolve quatro áreas complementares de atuação: inovação, gestão, políticas educacionais e talentos' […] Segundo o jornal O Globo, o empresário Jorge Paulo Lemann é um dos 'controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burger King, da B2W (que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime) e da Heinz'. No ranking da Forbes, Lemann é o empresário mais rico do país e o número 34 no mundo. Além da Fundação Lemann, o empresário é ainda co-fundador da Fundação Estudar. […] Os parceiros da Fundação Lemann incluem […] Banco Itau, Instituto Natura, Instituto Península, Price Waterhouse Coppers, Telefônica/Vivo, dentre outros – e suas ligações extrapolam as fronteiras nacionais. Vários de seus programas envolvem, por exemplo, a formação de recursos humanos nos EUA, dentre os quais destacam-se os programas de bolsas de estudo

> em diferentes Universidades; o Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil, uma parceria com a Stanford University focada na formação e na utilização de tecnologias no campo da educação; e a participação no Coursera, uma start-up educacional integrada por inúmeras universidades, com destaque para importantes instituições americanas, que oferece cursos online. (MACEDO, 2014, p. 1543-1544)

Esse extrapolar "*as fronteiras nacionais*", para a autora

> toma o caminho do *Todos pela Educação*, mantido por alguns dos mesmos grupos econômicos [como] Instituições Financeiras, Fundação Lemann, empresas como Gerdau, Camargo Correia, entre outros – e presidido pelo presidente da Gerdau, lê-se que uma das 5 'bandeiras' do movimento é a 'definição dos direitos de aprendizagem', definidos como 'as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo' e, portanto, diretamente relacionados à avaliação: 'elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder' (MACEDO, 2014, p. 1540-1541)

Ainda sobre o programa *Todos pela Educação,* sabe-se que ele está vinculado à *Fundação Atlas*, por intermédio da rede Liberdade, e tem a missão de "*prover o mundo com think tanks livre mercado"* (BALL, 2014, p.19), sendo que uma de suas atividades centrais é "*desenvolver metas para a educação brasileira e introduzir ferramentas de monitoramento da performance ajudados especialistas brasileiros e americanos*" (*Ibid.* p. 28-29).

Financeirizar, num outro sentido, mais radical, é desumanizar (BRAGA, 2017, p. 171). Ao mercantilizar – que na tese do autor redunda em precarizar ainda mais a vida dos "de baixo" – os espaços urbanos (com procedimentos elementares de violência, trabalho, prisão, moradia, transporte, e, por que não, educação, etc.), podemos pensar que a escola parece ser – ainda – um oásis de socialização não rendido aos ditames do Capital. O Estado promove, sem atinar com isso, uma provocação insular que desencadeia o Movimento não por simplesmente ter sido o limite dessa comunidade, mas justamente por conta de um processo social mais amplo e mais profundo que passa sobretudo pela negação, em germe, do Capital e de seus pressupostos, embora não o seja percebido assim por todos os sujeitos que encampam a luta social. Aos três elementos que Ruy Braga, observando Marx e Polayni, aponta como essencialmente impossíveis de serem financeirizados, ou seja, que não podem ser mercadorias, a saber, terra, trabalho e dinheiro (BRAGA, 2017, p. 167), poderíamos acrescentar um quarto elemento: a educação, como dito acima. Se a terra, o trabalho e o dinheiro são inalienáveis justamente por

serem essenciais na ocupação da vida e no usufruto dela, a educação se aproxima desse essencial aos direitos humanos inalienáveis na medida em que somente ela garante a inserção dos sujeitos na comunidade humana; menos por questão de uma certa esperança de que exista a possibilidade, através dela, de amenizarmos o fosso social entre as classes, que pelo direito inalienável de acesso aos bens intelectuais, estéticos, políticos, etc., construídos por todos os humanos ao longa da História. De modo que trata-se aqui de tentarmos compreender, através do imaginário desses sujeitos, de que modo as ideologias neoliberais foram recusadas por esses jovens ao produzirem uma escola sem sentido (DARDOT & LAVAL, 2016; CARVALHO, 2016), mas esses jovens, que a Ocupam e produzem sentidos às suas realidades escolares, não sem contradições entre formas rebeldes, pela via da recusa, até mesmo de gestos agressivos e as tentativas de resgatar a escola de um outro modo, a partir de demandas existenciais que pedem o trabalho da formação escolar.

Nessa redação acontecendo aqui nos meados de 2018, podemos verificar as distorções e consequências práticas desse conjunto de ideias na vida política nacional, e vamos nos deter nesse caso específico de São Paulo no âmbito das políticas para a educação e as possibilidades de compreensão dessa aliança social-liberal nesse campo. Também, como Ball (2009),

> quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternação entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral." (p. 305).

De modo que, para compreendermos essa "*atuação*" de resistência à Política de Reorganização Escolar precisaremos nos atentar para os termos nos quais se deram essa Política específica a fim de sabermos quais eram as "*práticas*" exigidas por ela; além disso, Ball (2014) trabalha a questão sob a perspectiva de redes de políticas que articulam diferentes organizações, desde a filantropia até gigantescos conglomerados que visam grandes negócios educacionais

em perspectivas para além de fronteiras nacionais, uma perspectiva tal que nos ajuda a observar esse modo de fazer política tal como esta proposta pelo Governo Estadual em 2015.

*

Para compreendermos as cores pragmáticas desta forma de fazer política no cenário brasileiro, precisamos percorrer a política pública a fim de identificarmos nela esse modo de operacionalização. No caso dessa política de Reorganização proposta pelo governo do Estado de São Paulo o único documento oficial produzido foi um intencionalmente sumário e lacônico Decreto (Nº 61.672) que autorizava

> as transferências dos integrantes dos Quadros de Pessoal […] nos casos em que as escolas da rede estadual deixarem de atender 1 (um) ou mais segmentos, ou, quando passarem a atender novos segmentos, ou, quando passaram a atender novos segmentos[83].

No limite, portanto, nunca existiu uma lei ou norma regulamentadora que anunciasse o plano defendido pelo Governo Estadual em 2015. Sem detalhes relevantes, o decreto, como tinha que ser, anunciava apenas a possibilidade de transferência de pessoal. Neste caso, a política pública se reduziu a um ato administrativo corriqueiro. Mas esse "*ato administrativo*" teve implicações profundas nesse contexto sócio-político no qual a política busca ser legitimamente implementada; tanto que a recusa da política por aqueles diretamente atingidos por ela, os jovens secundaristas colocam em xeque o Governo Estadual que precisou exonerar seu Secretário da Educação para refrear os ânimos sociais contrários à implementação da Política anunciada. O texto indicado no decreto que autoriza os processos burocráticos que viabilizari-

[83] Decreto que autoriza o remanejo de pessoal da rede a fim de viabilizar a Reorganização Escolar em curso; abaixo analisaremos a gênese deste Decreto, disponível na íntegra em: https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/12/alckmin-publica-decreto-da-reorganizacao-escolar-9133.html, acesso em 15/10.2018; o trecho citado trata-se do Art. 1 do referido documento. Reproduzo o documento na íntegra: DECRETO Nº 61.672, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2015 / Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas / Geraldo Alckmin, governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, Decreta: Artigo 1º — A Secretaria da Educação fica autorizada a proceder as transferências dos integrantes dos Quadros de Pessoal, nos termos dos artigos 54 e 55 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, nos casos em que as escolas da rede estadual deixarem de atender 1 (um) ou mais segmentos, ou, quando passarem a atender novos segmentos. / Parágrafo único — Aplica-se o disposto no "caput" deste artigo às unidades escolares de Diretorias de Ensino distintas. / Artigo 2º — No caso de transferência dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar e Quadro da Secretaria da Educação, a manutenção do Adicional de Insalubridade será por apostilamento do Dirigente Regional de Ensino. / Artigo 3º — As despesas decorrentes da aplicação do disposto neste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias da Secretaria da Educação. / Artigo 4º — Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário. / Palácio dos Bandeirantes, 30 de novembro de 2015 / Geraldo Alckmim / Irene Kazumi Miura Secretária - Adjunta, Respondendo pelo Expediente da Secretaria da Educação

am a Reorganização Escolar, explica que "*nos casos em que as escolas da rede estadual deixarem de atender 1 (um) ou mais segmentos*" sem atentar para as consequências por detrás da possibilidade das escolas "*deixarem de atender 1 (um) ou mais segmentos*"; para compreendermos os sentidos por trás dessas afirmações, teremos de recorrer a declarações públicas, entrevistas coletivas, e exposições técnicas de outras fontes, como dissemos acima: uma entrevista concedida pelo Secretário da Educação à época, Herman Voorwald, a um programa de televisão; um áudio vazado durante o auge das Ocupações Secundaristas, no qual o Chefe de Gabinete do Secretário, Fernando Padula, desenha as escolhas estratégicas do Estado na lida com o movimento social, expondo o lado mais sombrio e brutal da Política arquitetado a portas fechadas; e, por fim, uma fala realizada durante um colóquio acadêmica que buscava refletir os significados do Movimento Estudantil, e no qual Wilson Levy, Assessor do substituto de Voorwald na Secretaria da Educação, Renato Nalini, busca defender as novas diretivas da pasta após o desfecho do Movimento Estudantil. Nesse sentido nos interessa analisar os meandros da Política manifesta em declarações, entrevistas, anúncios e falas que reverberam uma certa visão de mundo e as concepções sobre educação e formação humana que estamos aqui analisando.

*

No dia 2 de novembro de 2015 – portanto antes do início efetivo das Ocupações –, o Secretário da Educação do Estado de São Paulo à época, Herman Voorwald, vai a um programa de televisão da Rede Cultura para falar sobre a Reorganização Escolar[84]. Essa entrevista que escolhemos para analisar – e poderíamos ter escolhido algumas outras, pois o Secretário foi permanentemente demandado pela grande mídia nesses dias – é pródiga tanto pelo que deixa transparecer quanto pela extensão; o Secretário foi sabatinado por cerca de uma hora e meia, e teve a oportunidade, ali, de expor as políticas para a Educação o Estado de São Paulo. Por isso o material se mostra interessante e eloquente para análise na medida em que diz da Política e do político.

[84] Link do vídeo "*Roda Viva | Herman Voorwald | 02/11/2015*": https://youtu.be/HEH66vPOSeI, acesso em 2/11/2015.

Os entrevistadores selecionados para o programa de televisão nos indicam uma clara conversa entre personagens que, de um jeito ou de outro, concordam entre si, e que, portanto, criariam poucos embaraços para o Secretário ou ao que poderia ser interpretado como um debate ou algo que o valha: Fábio Takahashi, jornalista da Folha de São Paulo; Paulo Saldaña, do jornal O Estado de São Paulo; Guiomar Namo de Mello e Maria Alice Setúbal, porta-vozes que têm sustentado as reformas na educação brasileira ao menos desde os anos 1990; e Mauro Aguiar, diretor do colégio Bandeirantes, uma instituição de ensino tradicional das elites paulistanas.

Na abertura do programa os números são apresentados pelo Secretário. São 5147 escolas e 91 Diretorias de Ensino em sua gestão; a média de idade das escolas é de aproximadamente 40 anos; esse volume de unidades escolares está inserido no movimento de universalização da educação no Estado, sobretudo a partir da década de 1960, segundo o Secretário; nos últimos 20 anos, período que coincide com a gestão do mesmo partido do político no Estado, a rede passa de 6,7 milhões para 3,8 milhões de alunos na gestão Voorwald, e esse é o principal pilar que sustenta a argumentação em favor da Reorganização; nesse contexto a Reorganização transferiria 311 mil alunos, fecharia 94 escolas, 74 mil professores se envolveriam no processo, em 162 municípios; 2956 salas ociosas seriam reutilizadas após a Reorganização, que representam 103 escolas. Os motivos para a diminuição da demanda, segundo Voorwald, são a queda na taxa de natalidade, a municipalização do ensino primário, e a migração para o sistema privado nos últimos anos; dito de outro modo, os mais de 2,8 milhões de estudantes a menos na rede estadual nos últimos 20 anos se explicam, na fala do Secretário, pela baixa demográfica, pelo processo de transferência do Ensino Fundamental I para os municípios, e pelo avanço da rede privada de ensino que abocanha uma parcela significativa das classes emergentes nos últimos anos, em um circuito lucrativo de mercantilização da educação.

Contudo, poder-se-ia, desde já, acrescentar que o fluxo de alunos tem sido mais efetivo, ou seja, cada vez mais os alunos têm saído mais rápido dos ciclos, e, ainda, as taxas de evasão escolar intensificam tal fluxo; além disso, também poderíamos falar de escolas com mais recursos por aluno na medida em que esse volume a menos de estudantes pressupõe verbas que teoricamente deveriam ser contabilizadas e poderiam servir para planos de melhorias nos

referidos ciclos; por outro lado, poderíamos pensar também que esses dados vem numa crescente nos últimos vinte anos na rede estadual, o que demonstra um ruído em relação às questões referentes à educação no período, e que o Secretário não cita, segundo estudos da REDE (2015).

Para o Secretário – partindo da citação a um aval de especialistas, que ele não especifica, mas que abaixo veremos sua origem – a segmentação seria uma necessidade ante um panorama no qual a ociosidade (que ele também não detalha) de escolas na rede seria o pilar da Reorganização, aliado ao argumento de que a segmentação potencializaria o atendimento especializado, e, portanto, de maior qualidade aos usuários da rede. Aponta uma descentralização na decisão de segmentação da rede na medida em que o estudo realizado pela Secretaria[85] indicava aos diretores regionais de ensino que avaliassem suas realidades locais e apontassem a melhor estratégia para a Reorganização – portanto, a descentralização é sobre o projeto de *implementação* da Reorganização, não sobre a decisão de Reorganizar ou não. Para o Secretário os "*indicadores*" da rede são "*muito ruins*", de tal modo que o Estado precisa intervir; é preciso "*fazer alguma coisa*" para promover as melhorias necessárias. Esse "*alguma coisa*", de acordo com as falas dele no programa, está resumido em copiar modelos do que "*países mais avançados já fazem*"[86]; e que portanto devemos seguir tais modelos, constituir escolas segmentadas por nível de ensino nos três níveis básicos. O projeto, segundo Voorwald, seria que, "*com o tempo*", o Estado passe a dispor de uma "*rede mais organizada*"; as escolas específicas por segmento teriam, com o tempo, melhores ferramentas para receberem os alunos, com jornadas mais adequadas, com formação continuada específica, favorecendo a maior permanência da equipe (sobretudo professores) na mesma escola. Nesse momento ele elogia o Movimento dos secundaristas, e se diz "*surpreso*" com os *meninos,* afirmando que esse *gesto* é o gesto que para ele demonstra o quanto os estudantes "*amam a escola*"; mas na sequência insiste que "*os meninos*" não estão entendendo a proposta da Secretaria, mas que ele está convicto de que a segmentação levará a melhoria nos *índices*.

---

[85] Mais adiante apresentaremos o estudo apresentado pela Secretaria de Educação a época e pontuaremos algumas possibilidade de análise deste documento a partir de um estudo realizada pela REDE Escola Pública Universidade.

[86] Cuba é citado pelo diretor do Colégio Bandeirantes; ele cita uma escola chamada "Lenin" nos arredores de Havana; Inglaterra e França fariam exatamente o mesmo segundo esse diretor de uma escola das elites tradicionais paulistanas que não é segmentada.

Segundo o diretor do colégio Bandeirantes "*a reação violenta à reorganização proposta pelo Estado é incompreensível*" na medida em que o óbvio não está sendo compreendido: a segmentação vai beneficiar os estudantes; a resposta de Voorwald a esta intervenção do diretor foi: "*o nosso discurso é de avanço e a nossa prática é o conservadorismo, essa é a história da educação: as pessoas são conservadoras; ao longo dos anos as pessoas tem priorizado carreira e salário, e se esquecem que o mais importante é o estudante, eles perderam o foco no aluno, o que significa não entender que uma escola segmentada viabilizaria a ele* [o aluno] *um melhor aprendizado*"; de tal modo o movimento do Estado quando pretende executar a Reorganização é o de buscar resgatar o "*foco no aluno*"; o Estado quer que esses alunos tenham o direito a um ensino de qualidade, tenham o direito a aprender, direito este, denota-se das falas do Secretário, negado pelos professores que priorizam *carreira* e *salário*; "*os indicadores estaduais e nacionais são muito ruins, é preciso atacar os problemas de frente* […]*; falta coragem de olhar o problema de frente, discutir o problema e de enfrenta-lo para resolver em benefício de quem mais precisa, os estudantes!*".

De um lado, obviamente o Secretário não estava reconhecendo o protagonismo dos jovens, para ele o Movimento foi incitado pelos professores que "*priorizam carreira e salário*" em detrimento do ensino e da aprendizagem dos jovens; por outro, acusar os professores com tamanha veemência certamente foi um dos gatilhos para uma maior adesão do professorado ao Movimento encabeçado pelos estudantes; não lhe ocorrera que os professores pudessem discordar das propostas pedagógicas levadas a cabo por uma política gestionária que o professorado e os estudantes em Movimento claramente, e não sem razão, entendem como punitiva e abusiva justamente porque, ao tocar diretamente em seus cotidianos escolares, explicita o caráter autoritário da Política; sem suspeitar que talvez o "problema" pudesse justamente estar mais próximo da Política que dos atores que, de um lado, buscam executa-la e, de outro, sofrem as suas consequências imediatas, o discurso do Secretário foi de fato uma provocação para os usuários da rede ao propor-se uma leitura superficial sobre o cenário da educação brasileira.

No mesmo sentido, com intenções notoriamente distintas, uma fala do Secretário soa como um espetáculo de escárnio quando ele aponta que "*os meninos estão indo para uma escola melhor, há um processo de receber os meninos, os meninos das escolas que vão receber os meninos da outra escola já estão contactando esses jovens e apresentando a sua escola pra eles*"; ante esta declaração é possível imaginar a indignação dos trabalhadores da rede, e dos estudantes, ao deflagrarem o Movimento; como poderiam esperar que estavam "*indo para uma escola melhor*"? que "*processo*" era esse de "*receber os meninos*"? quais "*meninos estavam contatando*" quem? apresentando o que na escola nova, que no mais deveria ser a mesma estrutura? Evidentemente essas perguntas não foram feitas, e muito menos, como é de se supor, não foram respondidas.

O Secretário segue argumentando que os resultados no SARESP das escolas especialistas no Ensino Médio têm resultado 28% acima das escolas que misturam os segmentos; nos anos iniciais essa diferença é de 15% em favor das escolas segmentadas; ou seja, o simples fato de segmentar, sem mesmo adicionar qualquer incremento de ações pedagógicas, segundo esse raciocínio, já garantiria melhores resultados; quanto a frequência de professores, as escolas de segmento único apresentam menor falta de professores; as escolas de tempo integral da rede estadual, segundo o Secretário, apresentam resultados "*espetaculares*" [sic], pois mudam a relação do professor com a escola, os jovens criam seus projetos de vida, com um processo de participação coletiva,

> *todos os resultados mostram que esse é o caminho*"; "*em escolas de segmento único as ações pedagógicas são mais simples, a gestão é mais simples, e a possibilidade do professor completar a sua jornada é maior; a gestão mais simples da escola, o foco no currículo, o trabalho do coordenador*;

ou seja, foco no público específico com ações direcionadas, no entendimento do Secretário, por si só geraria bons resultados; a possibilidade de o professor completar sua jornada na mesma escola certamente favorecia a estadia dos professores na mesma escola, contudo isto como um dado solto não pressupõe a complexidade da rede e das jornadas duplas e triplas dos professores; a preocupação da Secretaria, segundo ele, é a de que, implantada a segmentação, as escolas aumentassem seu Idesp, ou seja, melhorassem o "resultado", uma promessa que,

para ele, serviria como estímulo para que melhorias ocorram nas escolas; mas ele não avança na explicação sobre como um "*estímulo*" desses poderia contribuir para melhoras efetivas na educação, e para além da melhor performance nesses índices; podemos, contudo, supor que sua aposta gira em torno da lógica meritocrática que incita a competitividade – e ao mesmo tempo reforça a exclusão.

Um dos jornalistas pergunta: "*por que não priorizar a redução do número de alunos por sala e o ensino integral ao invés de fechar escolas?"*. A resposta é:

> *todo o movimento de Reorganização está sendo muito bem articulado com outras políticas públicas* [Secretaria do desenvolvimento Econômico] *na área de formação para o mercado de trabalho* [Centro Paula Souza] *com o objetivo de viabilizar a complementação da formação dos jovens com foco no trabalho*;

outros movimentos apontam para os CEEJA's (Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos), e CEL's (Centro de Estudo de Língua) que seriam implantados nas escolas que seriam fechadas; ou seja, a Reorganização viabilizaria esse movimento de fomentar essa "*formação pro trabalho*", movimento este absolutamente coerente com as propostas dos organismos internacionais para a educação pública na América Latina, como vimos.

Segundo Maria Alice Setúbal a "*medida*" do Estado está correta, o que teria fragilizado a "*medida*" teria sido a "*falta de comunicação*", portanto a "*falha*" do Estado deu-se na operacionalização da "*medida*"; para ela, embora exista corporativismo e conservadorismo na rede, a Secretaria não soube comunicar seu projeto. Segundo Voorwald, insiste ele, houve descentralização na aplicação da "*medida*", e as Diretorias poderiam escolher realizar o processo imediatamente ou de forma progressiva, "*respeitando as realidades locais*"; esse processo *democrático*, que, segundo o Secretário, "*levou tempo*", permitiu que houvesse "*boatos*", que "*contaminaram os processos*"; portanto não houve falha de comunicação por parte da Secretaria, mas sim um trabalho cuidadoso e ético, que comunicou a todas as entidades do magistério e dos servidores, que receberam explicações por parte, inclusive, do próprio Secretário [sic] sobre quais seriam as '*movimentações*'; com garantias de direitos dos servidores, considerando a questão das distâncias para que não houvesse grandes

deslocamentos, e garantindo transporte para os alunos para essa mobilidade; em suas palavras, ocorreu, portanto, um longo processo de orientação, descentralização, e de se delegar às Diretorias que apresentassem um trabalho final para a Secretaria; na leitura do Secretário, deste modo, os grandes responsáveis pelo *alarde* seriam os "*boatos*", que surgem por desconhecimento ou por má fé de quem os "*espalha*", que criam as "*confusões no sistema*".

Das 94 escolas que seriam fechadas, uma parte significativa ou seria de movimentação entre escolas que se dividem apenas com um muro, ou seriam de escolas municipalizadas, e a outra parte estaria destinada aos CEL's e aos CEEJA's; de modo que os "*boatos*", segundo o Secretário, teriam vindo de algumas publicações de sindicatos que teriam afirmado que seriam fechadas 1500 escolas; mas ele não avança nessa explicação, e não cita nenhum "*boato*" concretamente.

Assim, o Secretário justifica a "*medida*" expondo que o termo não é "*fechar*", pois as escolas serão utilizadas para outras atividades;

> *tem escolas que seus prédios são alugados, e que a Secretaria só iria devolver os prédios; tem escolas que assumirão outras atividades e cuja atual utilização não passa de 10% da sua estrutura; tem escolas cujos alunos estão vindo de outros bairros que possuem escola para receber este aluno; portanto trata-se de uma Reorganização que viabilize a segmentação escolar e que viabilize a atuação de outras políticas públicas fundamentalmente nas questões da Educação, como a expansão do ensino integral, o CEEJA, o CEU, o programa VENCE, a formação pro trabalho; ou seja, as 94 escolas permaneceriam na* [Secretaria da] *Educação*,

complementa o político.

Segundo o Secretário, "*o movimento é agressivo* [sic] *no sentido de garantir o estabelecimento de escolas com único segmento*", e as melhoras esperadas pela Secretaria são: (1) estrutura: as escolas seriam preparadas para os públicos específicos (cadeiras, laboratórios, etc.); (2) a segmentação criaria condições de oferecimento às escolas e aos jovens de melhores condições para lidar com as questões pertinentes a juventude (fala insistentemente em "*estímulo*" a confecção de algo que ele nomeia como "*projeto de vida*"); (3) os alunos teriam mais mobilidade de escolha de turno (estudar a noite ou de dia) favorecendo os alunos que

trabalham, e contemplando os que não trabalham e querem estudar de dia; (4) a Reorganização estaria coerente com a nova formatação do Ensino Médio, sobretudo a partir da nova Base Nacional Comum (currículo); e (6) a Reorganização favorece os 83% dos alunos que saem do Ensino Médio e já ingressam no mercado de trabalho.

A primeira fragilidade da argumentação e que salta às vistas é um aspecto etéreo no qual os pontos que, na fala do Secretário, aparecem como os que seriam os benefícios da Reorganização são colocados em citações vagas, sem uma substancialidade concreta de que os laboratórios seriam criados, de que modo a segmentação criaria um ambiente favorável às questões da juventude, ou quais questões seriam essas além daquelas ligadas ao mundo do trabalho, ou, ainda, quais são as proposições da nova Base Nacional Comum intrinsecamente atreladas a um processo de segmentação escolar. Além disso, é possível antever o impacto na comunidade escolar quando falas desse tipo apontam para escolas nas quais as precariedades materiais somam-se aos constantes descasos do Estado desde quesitos imediatos, como salários defasados e condições deploráveis de trabalho, até quesitos mais sutis, embora não menos dramáticos, como a instauração decretada de políticas pouco coerentes com o universo imediato dos atores que delas precisam dar conta num ambiente atravessado por contradições em vários níveis.

Questionado sobre os últimos 20 anos de governo e as dificuldades enfrentadas na educação, o Secretário lança mão de argumentos reativos: o Estado tem um "*belíssimo currículo*", que serve como exemplo para a Base Nacional Comum; "*se os professores utilizam ou não, isso já é outra história*"; soma-se a isso, ainda segundo o Secretário, o "*fato*" de que nesse período teria ocorrido uma efetiva universalização do ensino; embora tenha oscilações na qualidade, o Estado ainda está ranqueado entre os melhores indicadores do país, complementa o Secretário.

O tom da fala, notoriamente agressiva – caráter que é sistemático no histórico de enfrentamentos entre o Estado e os trabalhadores no Brasil, e como mais adiante ficará evidenciado na fala do Fernando Padula –, investida contra os professores da rede, imprime

ao discurso uma tendência voraz de esvaziamento do projeto, ou das possibilidades de construção de um projeto democrático de políticas para Educação. A unilateralidade de vozes presentes nesse discurso demonstram um tipo de compromisso, com ranqueamentos e afins, cujos fins escapam tanto à auto-declaração de um compromisso com a proposta de alimentar esquemas capazes de fomentar uma melhora significativa nos processos de ensino aprendizagem na medida mesma em que o tom – "*agressivo*" – se coloca francamente na contramão de uma processo que se queira dialógico, quanto pela natureza mesma de um discurso que faz citações vagas de benesses abstratas como se fossem a fina flor de um processo invariavelmente infalível, como se os "ouvintes" de uma tal discurso, ou o público ao qual ele se dirige, fosse uma grande massa essencialmente alheia às discussões acerca da educação, sejam os trabalhadores da educação, ou os especialistas em geral, ou seja, como se tais esferas fossem uma massa amorfa e passiva. No tom está implícito o que não se diz, e o não-dito é justamente o que nos revela camadas subjacentes de tensões e contradições basilares dos contextos educacionais contemporâneos. Nesse tom é clara a necessidade de apontar o professor como responsável pelas dificuldades da educação básica:

> *apesar da quantidade enorme de cursos, oferecidos inclusive pela Secretaria no ingresso dos professores na rede, apesar dos estímulos* [sic]*, nem 50% dos professores fazem formação continuada, sobretudo devido a sobrecarga de trabalho que consome o tempo do professor* […] *A formação de professores é precária, os melhores jovens procuram as carreiras mais promissoras em termos de remuneração*.

Discurso, portanto, nos quais a "culpa" parece ser sempre do professor, seja porque não teve boa formação, seja porque fez escolhas que priorizaram a carreira e o salário; não se considera a falta de políticas públicas que apontem para uma melhor formação ou os estímulos sociais baseados em uma lógica meritocrática que incita investidas em direção aos cursos liberais clássicos (como direito, medicina, engenharia, economia, arquitetura, e outros).

Aponta que

> *para melhoria do ensino é preciso que hajam políticas públicas de saúde, segurança, e desenvolvimento social, pois a educação pública hoje comporta questões que fogem um pouco do âmbito da educação, em um contexto que leva os professores a enfrentarem questões como violência, drogas, desrespeito, inclusão, para as quais ele não está preparado, e os cursos de formação não preparam para*

essas questões.

Uma fala que pressupõe um quadro docente relativamente incompetente na medida em que o difícil contexto educacional o inviabiliza de construir suas próprias soluções, ou soluções localizadas para tais questões, como o professor que desenvolve táticas de atuação direta com sua clientela e busca fórmulas de intervenção em um contexto difícil; por outro lado, essa fala de certo modo naturaliza questões complexas, como violência e drogas, em uma citação ligeira e irrefletida que descola esses fatos de um contexto social mais amplo, o que torna a fala problemática não somente pelo simplismo da pronúncia, mas, sobretudo, pelo atrelamento dessa simplificação a uma ideia sobre educação profundamente comprometida com questões que vicejam fora do âmbito da educação e, mais que isso, a coloca a serviços de projetos políticos e sociais tão silenciados quanto as vozes caladas nessa fala acusadora que responsabiliza o professorado por questões que demandam intervenções sociais amplas.

O secretário pediu demissão no dia 4 de dezembro, cerca de um mês após essa aparição em rede nacional; assumia sua cadeira José Renato Nalini, um especialista em direito, para quem "*a educação é a chave para resolver todos os problemas brasileiros*" e para quem a "*nossa sociedade é órfã e vai buscar no Estado a figura de autoridade provedora*" (SEE-SP, 2016). O que, no frigir dos ovos, poderia ser mais do mesmo, se não representasse uma continuidade perturbadora do projeto anterior.

*

Retomando os pontos para analisarmos mais detalhadamente essa fala do Secretário e a proposta de Reorganização Escolar presente em sua fala, temos que a proposta do Estado estava fundamentada em concentrar turnos, com vistas a facilitar o aspecto pedagógico, procedimento que indicava, na leitura do Estado, melhores resultados no SARESP; também argumentava com o esvaziamento, do ponto de vista demográfico, do contingente estudantil, de modo que teriam menos crianças na rede, portanto, com menos alunos estava justificada, por esse caminho também, que houvesse menos escolas, como vimos na entrevista acima.

O primeiro argumento gira em torno da ideia de que escolas de um único ciclo apresentariam melhores resultados nas provas de desempenho, ou seja, de que escolas de um único ciclo teriam um rendimento escolar necessariamente melhor do que escolas multiseriadas. O segundo conjunto de argumentos buscava sustentar que a dinâmica demográfica com a redução das crianças e adolescentes projetaria uma queda de demanda escolar que justificaria a Reorganização, inclusive o fechamento de salas e de unidades escolares; nesse sentido é preciso observar e analisar esses movimentos demográficos no sentido de percebermos as fragilidades do argumento apresentado pelo governo.

O primeiro argumento não se sustentava na medida em que não havia correlação efetiva entre escolas de ciclo único e melhores índices dos indicadores; embora o argumento pudesse indicar que as escolas teriam menos trabalho no gerenciamento das unidades na medida em que um trabalho especialista pudesse facilitar a gestão (REDE, 2015, p. 8)[87]. O segundo argumento, do ponto de vista demográfica, também era frágil na medida em que seria difícil afirmar, a partir dos dados apresentados, que existia a necessidade de Reorganizar as escolas (REDE, 2015, p. 8).

Analisando esses dados obtidos pela Lei de Acesso à Informação pelo jornal O Estado de São Paulo em janeiro de 2016[88], alguns estudos, em particular os da REDE[89], nos ajudam a compreender os argumentos utilizados pela Secretaria da Educação nessa tentativa de implemen-

---

[87] "*Aliás, tal pressuposto parece contradizer as evidências que podemos observar em escolas particulares de bom desempenho nos rankings formados a partir da divulgação dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Na cidade de São Paulo, por exemplo, os colégios Bandeirantes, Objetivo, Etapa, Móbile, Vértice, Agostiniano Mendel, todos oferecem mais de um ciclo de educação. Se houvesse relação mais evidente entre a oferta de ciclos e a simplificação de gestão, seria de se esperar uma maior especialização das escolas particulares em ciclos específicos, o que não ocorre.*" (REDE, 2015, p. 8)

[88] Utilizando a Lei de Acesso à Informação, o jornal Estado de São Paulo, em matéria do jornalista Luiz Fernando Toledo, obteve da Secretaria de Educação o estudo denominado "*Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos*", realizado pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) e assinado por Bruno Pantojo, Laudina de Andrade Salomão, Maria Nícia Pestana de Castro e Marcelo Martins, com data de agosto de 2015.

[89] A REDE é composta por Marcos Vinicius Pó, Erika Mayumi Kasai Yamada, Salomão Barros Ximenes, Gabriela Spanghero Lotta, Wilson Mesquita de Almeida, que promoveram o estudo "*Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo*", São Bernardo do Campo, novembro de 2015, disponível em https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf, acesso em 05/12/15; ainda sobre a relação entre ciclo único e o desempenho escolar consultamos os seguintes trabalhos: Karina Yamamoto, "*Ciclo único não aumenta nota de alunos"*, estudo disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/12/21/ciclo-unico-nao-aumenta-nota-de-alunos-mostra-estudo.htm, acesso em 23/05/2017; Luiz Fernando Toledo, "*Documento indica que SP usa só um critério para mudar rede"*, disponível em: http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,documento-indica-que-sp-usa-so-um-criterio-para-mudar-rede,10000002055, acesso em 23/05/2017; Maria Helena Guimarães De Castro, "*O Desafio Da Qualidade*", observatório PNE, disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/3fe16591-9101-4451-a158-35f499295713.pdf, acesso em 23/05/2017.

tação de uma política pública, bem como desvelar um pouco os compromissos que ela invariavelmente tem com a mecânica das políticas internacionais que vicejam em nosso terreno sócio-político terceiromundista.

Utilizando dados do senso escolar de 2000 a 2015 e o cadastro de escolas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o estudo da REDE procura colocar em debate problematizando os pressupostos que a Secretaria Estadual da Educação apresentou para fundamentar a Política de Reorganização. A análise feita pela REDE se deu a partir de dados oficiais, dados do Censo demográfico e das Pinads elaboradas pelo IBGE, e sistematizadas pela Fundação Seade, que é o sistema estadual de análise de dados do Governo do Estado; também foram utilizados dados do Censo escolar; e informações acessadas através da Lei de acesso à informação que foram fornecidos pela própria Secretaria Estadual de Educação. Resalte-se que, ao suspender a Reorganização temporariamente, a Secretaria não abdicou daquele conjunto de argumentos.

Uma primeira questão apontada pelo estudo da REDE é sobre o que o estudo da Fundação Saede apresentou acerca do planejamento. Assim, a primeira tese do estudo da REDE gira em torno do não planejamento do Estado sobre a Política implantada acerca da Reorganização. A primeira fragilidade da Política de Reorganização quanto a sua falta de planejamento se deu no fato de que para que houvesse um efetivo planejamento seria preciso um diagnóstico adequado da realidade; segundo ponto é que para fazer planejamento é preciso um senso coletivo, pois um planejamento dos Estados somente se efetivaria, enquanto planejamento, a partir da discussão pública do que está sendo planejado. Outra questão é que os componentes demográficos da análise estão basicamente pautados em nascimento, morte, e migração; ou seja, o argumento dado pela Secretaria da Educação aponta para a ideia de que nos próximos anos nascerão menos crianças, dados retirados, pela secretaria da Educação, de estudos feitos pelo IBGE. O astuto emaranhado argumentativo disponibilizado pela Secretaria da Educação é o de que se nascerão menos crianças nos próximos anos, haverá também menos matrículas nos anos iniciais; contudo a única variável utilizada pelo estudo apresentado pelo Estado gira em torno dos índices de natalidade projetados pelo IBGE; os gráficos apresentados pela análise da

REDE demonstram que de 2000 a 2014 as matrículas gerais dos anos iniciais, seja na rede estadual, seja na rede municipal, seja na rede privada, não diminuíram; o que os dados demonstram é que houve uma diminuição, ou melhor, uma redução nas matrículas da rede estadual, mas isso devido ao movimento de municipalização nos anos iniciais. Portanto o que verificamos é uma certa estabilidade no volume de matrículas nos anos iniciais quando olhamos os dados de 2000 a 2014. Quanto à população, os dados coletados pela análise realizada pela REDE apontam para um crescimento na faixa etária de zero a cinco anos entre os anos de 2000 e 2010, e um leve crescimento de 2010 até 2016. O próprio documento da Saede, utilizado pela Secretaria da Educação, aponta para uma estabilidade no crescimento da população a partir de 2016. Ou seja, um decrescimento forte na primeira década do século e depois um crescimento menor, apontando uma estabilidade no crescimento da população. Em demografia, ainda segundo esse estudo realizado pela REDE, esse movimento é denominado '*janela de oportunidade*', ou '*janela demográfica*', e pode servir para mensurar que num certo período as escolas terão menos alunos que em outros períodos, indicado pelos especialistas do estudo apresentado como uma oportunidade para os governos projetarem e realizarem um planejamento que pudesse levar a melhoras na qualidade da educação na medida em que as escolas, nas baixas dessas ondas demográficas, teriam menor quantidade de alunos, portanto poderiam diminuir o número de alunos por sala, melhorar a qualidade de trabalho dos professores no sentido da estrutura de ensino, etc. Nos anos finais os dados apresentados dão conta de uma diferença maior entre os dados demográficos e as taxas de matrícula na rede estadual; analisando os dados, os estudos da REDE demonstram que o movimento populacional não acompanha passo a passo o movimento de matrículas nas escolas; isso ocorre devido a influência de outros fatores na taxa de matrícula que não só a taxa de natalidade da população ou os dados demográficos de uma dada população. Um dos dados apresentados pela pesquisa está conectado ao mundo do trabalho; analisando os dados de 2014, o trabalho infantil apresenta uma alta, chegando a 450.000 adolescentes ocupados, portanto com atividades que concorrem com a escola na vida do adolescente; na faixa etária entre 10 a 14 anos chegam a 50.000 crianças com ocupações extra escolar. Além disso, a taxa de migração, população de EJA, e fluxo escolar, são formas de pensar o emaranhando de uma população escolar em geral. O que já bastaria para percebermos que não é suficiente olhar apenas para natalidade, mor-

talidade e migração quando pensamos numa reforma educacional ou em analisar dados sobre uma rede complexa como a rede estadual de São Paulo. Fica evidenciado, assim, que estamos ante um fenômeno complexo que demanda uma análise que seja capaz de abarcar as variáveis, ou as principais variáveis que influenciam o fenômeno[90].

Desse modo o questionamento apresentado pelos estudos da REDE[91] se mostraram pertinentes na medida em que um planejamento para a rede estadual paulista de Educação demandaria uma análise cuidadosa dos dados, pois os dados demográficos por si mesmos inviabilizariam um planejamento pela impossibilidade concreta de acompanhar as ondas demográficas com abertura e fechamento de escolas; por outro lado, para esse planejamento é preciso que os dados sejam tratados de forma clara e objetiva, sem isso também se torna inviável administrar uma rede de escolas com o tamanho e a complexidade da rede estadual de São Paulo.

*

Seguindo com a observação de falas de outros agentes do Estado nessa empreitada para implementação da Política, no momento de maior alta na quantidade de escolas Ocupadas, portanto auge do Movimento Secundarista, o coletivo Jornalistas Livres[92] conseguiu divulgar um áudio[93] no qual o Chefe de Gabinete do Secretário da Educação, Fernando Padula, comanda um encontro dominical convocado para reunir Diretores e Diretoras de Ensino a fim de discutirem estratégias que pudessem desarticular o Movimento Estudantil; uma reunião que nos

---

[90] A análise dos dados de 2015 e 2016 apresentam ainda uma inexatidão quanto aos dados não consolidados e não sistematizados pelos órgãos que fornecem tais dados, no caso de São Paulo o Saed, apresentando uma inconstância por exemplo no tipo de ensino oferecido por escolas que oferecem anos iniciais e anos finais, cujos dados apresentados pelo órgão apresentam uma redução de 203 escolas para 25 escolas em seis anos, mas sem esclarecer exatamente o que significa essa redução, ou seja, não consegue informar se as escolas em questão deixaram de atender um determinado público, se fecharam, ou, o que é mais provável, se os critérios de apresentação dos dados utilizados pelo órgão é que mudaram ao longo desse período, inviabilizando, neste momento, uma análise mais precisa dos dados apresentados pelo órgão oficial do Governo do Estado (REDE, 2015).

[91] Além disso, três hipóteses animam os tempestivos estudos da REDE: a da especulação imobiliária, a da municipalização do Ensino Fundamental I que vem ocorrendo desde o início da década de 1990, e a da implementação de um modelo de gestão privada que dependeria da separação de ciclos para ser efetivada. Todas pertinentes, mas optamos por não desenvolver os argumentos aqui na medida em que nos interessa perceber as fragilidades da política em si, e seu atrelamento com macroestruturas externas à ela.

[92] Rede jornalística que se reivindica uma certa independência em relação aos tradicionais meios de comunicação, e que circulam suas notícias essencialmente via rede sociais na internet.

[93] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=68qbymS6Xvc, acesso em 23/05/2016

interessa aqui sobretudo porque coloca em tensão vozes do segundo escalão do governo estadual, e que estão se havendo com a necessidade de contribuir uma resposta imediata ao gesto político dos jovens; de modo que trata-se, ao mesmo tempo, de um encontro de vozes dos Estado articulando uma resposta aos jovens, e, mais que isso, de uma articulação sendo confeccionada no momento mesmo em que os acontecimentos vão se sobrepondo.

O áudio "vazado", ou seja, tornado público sem a ciência e muito menos o consentimento da própria Secretaria ou dos envolvidos na gravação, começa em um clima amistoso, os burburinhos, em volta de quem operava o gravador, nos diz de uma espécie de festa de domingo[94], saudada pelo anfitrião Padula com um pedido de desculpas aos participantes por, naquela manhã, retirá-los de um "*descanso merecido"*; seguido de uma interjeição que anuncia o tom carregado de tensão que perpassa toda a reunião: "*ainda mais nesse turbilhão*", numa referência clara às escolas Ocupadas e aos enfrentamentos suscitados nesse contexto.

O que segue dá conta de um encontro no qual os sujeitos envolvidos nas falas estão empenhados na tarefa de construir estratégias que sejam capazes de contrapor ao Movimento Estudantil uma articulação social mais eficiente, a isto o anfitrião, em alguns momentos da conversa, denomina de "*guerrilha*" contra as Ocupações. Um termo que remonta aquele palco sangrento de matanças ordinárias no qual grupos humanos investem grande carga de energia bélica contra outro grupo de humanos, não raro desatinados de motivações profundas, o que faria do termo empregado pelo anfitrião algo suntuosamente deslocado; mas não pareceu soar àquela plateia como uma palavra cáustica a esse ponto; e, no mais, um tal contexto não nos parecerá estranho também quando nos lembrarmos de que no mundo corporativo contemporâneo são muito populares livros clássicos como "*Arte da Guerra*" de Sun Tzu, e outros congêneres, nos quais o léxico bélico é macabra e corriqueiramente evocado. Seria a banalização absoluta do belicismo? O que significa alguém ligado ao Governo do Estado utilizar uma terminologia desse tipo para tratar com um grupo de adolescentes mobilizados em torno de uma pauta educacional tida por muitos setores da sociedade como legítima? Se havia pro-

[94] Ouve-se antes da fala inicial do anfitrião um sorrateiro "*ninguém apaga o nosso fogo*" em meio a risadas que destoam do clima tenso que perpassa a reunião, como veremos.

porcionalidade, havia em quais medidas? Se não havia, porque encontrar ressonância em táticas de "*guerrilha urbana*" para fazer um enfrentamento contra estudantes do ensino básico? Obviamente não se trata de uma criação do Chefe de Gabinete em questão, ele apenas reproduz uma espécie de jargão do mundo social contemporâneo, portanto a banalização do léxico bélico, se houver, é uma banalização, antes de tudo, social; alguém ligado à implementação da política pública lançar mão desse vocabulário nos indica justamente um jogo social no qual o enfrentamento entre as partes e os jogos de interesses são marcados pela animosidade e por um profundo senso de verticalizacão hierárquica nessa sociedade e pela violência como nexo de social, marcas estas que não visam antes de tudo a articulação de argumentos e interesses, mas a prevalência de certos interesses em ralação a outros – ainda que o Estado precise, para isso, promover uma "*guerrilha*"; de modo que num caso explícito como este não poderia haver proporcionalidade entre as forças do Estado e um punhado de adolescentes manifestando o seu desejo de permanecer na escola em que estudam; as ressonâncias em táticas de "*guerrilha*" eram sustentadas, neste caso, tanto pela voracidade do Estado – no mais, notavelmente confiante de que não encontraria resistências suficientemente ancoradas para lhe fazer frente, basta lembrar a longa greve que os professores encamparam no início do mesmo ano, e, nela, a derrota histórica que o Estado pôde impor à categoria –, quanto pela ineficiência do Estado em identificar a questão posta pela reivindicação da comunidade escolar, impondo provocações seguidas, que, acumuladas – desde as falas dos agentes do estado, até a mobilização de forças policiais contra estudantes secundaristas, passando por artimanhas jurídicas e técnicas de terror psicológico, como vimos no capítulo 2 deste trabalho –, insuflaram revolta – revolta esta que, aliada a táticas ardilosas, pontuais e tempestivas por parte dos "guerrilheiros", levou a uma desarticulação dos agentes do Estado.

Mas voltemos à gravação. Ainda no início da conversa, e isso nos interessa, o nosso anfitrião enfatiza com alguma veemência o apoio do Governador à reunião e aos dirigentes; anuncia que o Governador estaria em contato permanente e direto com o Secretário, e com ele mesmo, o Chefe de Gabinete; e, sobretudo, que o Governador "*não está nem titubeando em relação à Reorganização… nem passa na cabeça dele voltar atrás…*", demonstrando uma espécie de convicção muito pertinente nos ambientes corporativos, onde se exige uma postura comu-

mente chamada de proativa, ou postura afirmativa, que, entre outros, deixa o funcionário permanentemente em riste, portanto em estado de tensão afetiva e positivado na direção aos *resultados*.

Durante a reunião, a partir da fala do Padula, ainda podemos identificar que

> *o governador pediu pra que a gente organize amanhã* [segunda-feira] *uma ida para as escolas… No sentido de tentar voltar as aulas, retomar…*", "*ele* [o Governador] *ainda frisou: aquela escola que já está muito radicalizada* [sic] *é bobagem… cê pode até passar por lá e tentar, mas não vai… tem escola, não… a gente viu vários tipos de escola…*

Essa espécie de convicção também surge quanto aos pressupostos em falas como "*lógico que pedagogicamente é muito melhor você por cada um daqueles 20/15 alunos que estão ali, cada um estudando na sua classe, no primeiro ano, no segundo, no terceiro…*", seguida de tons agudos da agressividade e tensão que perpassam todo o encontro com os dirigentes, "*mas também se vai causar tanta coisa tirá, que fique lá na escola multiseriada…*", tonalidade confirmada na fala seguinte, quando aponta a irreversibilidade da Política, "*mas é na exceção, a regra é continuar Política Pública…*", ou seja, na estratégia desenhada para o enfrentamento com a convulsão social, a Política Pública deve, nessa toada, prescindir os sujeitos aos quais ela se destina; nessa medida, nos indica Padula,

> *quer dizer, então, eu acho que a gente devia juntar essas informações, divulgar um balanço, e ir consolidando a Reorganização… os alunos tão matriculados, o pedido da mudança já foi feito, contextualizar esse pedido de mudança percentualmente pra mostrar que ela também não tá causando um drama assim tão profundo… e se em algum lugar tiver causando… a gente pode rever caso a caso, no pontual… e não rever a Política Pública… rever se tiver consistência, obviamente… mas vocês conseguem ter esse termômetro da realidade de vocês…*"; ou "*a ação* [dos estudantes é] *política* [e] *nós vamos brigar até o fim! e vamos ganhar! e vamo desmoralizar, desqualificar o Movimento! a ação que eventualmente tenha fundamento, ah, o noturno está vindo, tá muito longe, sei lá, vocês que sabem… e também não é pra sair vendo tudo! não... é... coisa óbvia... aqui tem uma coisinha que se eu destampar acaba aquela pressão! Que essa pressão é o que eles usam pra tentar fazer o Movimento! Então vamo tirá deles o argumento que eles tem!.*

Na fala do Chefe de Gabinete o Movimento "*em geral é uma ação política, não é uma ação educacional…*", portanto não existem pressupostos de que, em primeiro lugar, o Movimento possa ter alguma legitimidade, e, depois, que por tratar-se de "*movimento político*" necessariamente por isso são "*inimigos*", visam tão somente detratar a Política proposta pelo governo

atual; mais adiante, e ainda nesse mesmo tom, a sequência da fala sugere algo da ordem do escatológico, afinal "*nós tamo no meio de uma guerra, e temos que nos preparar pra continuar enfrentando… Eventualmente a gente perde algumas batalhas… Mas tem que ganhar a guerra final…", "E pra isso a gente precisa parar um pouco, e traçar algumas estratégias…*", estratégias que invariavelmente passam por outra pasta, a de Segurança Pública, "*ontem o Secretário de Segurança teve visitando várias escolas…*", "*a gente fica aqui depois, vocês apontam, que também vamos passar pra Secretaria da Segurança afim de que eles deem retaguarda a quem vai estar lá…*" – já soubemos, no capítulo 2, das consequências desses arranjos ministeriais para os manifestantes.

Na sonda às escolas Ocupadas, as duas pastas articulavam a ideia de que "*tinha escola que está bem instrumentalizada, pro UMES, UBES, UEE, tem professor lá dentro, não sei o que… tem escola que tinham lá quatro alunos, coitados, eles tremiam feito vara verde só da gente tá lá…* [imitando jocosamente a suas interações com esses alunos de escolas visitadas por ele]: '*ah, gente tá aqui…', mas e isso aqui... 'ah, não tem…', e autorização? 'não, é que... tá com alguém…*'". Seria pouco apontar um certo grau de perversão e algo da ordem da covardia nessas falas? Provavelmente. Mas é possível imaginar a provocação que foi uma fala desse porte feita por alguém do alto escalão do Governo Estadual; certamente as interpretações dadas a isto pelos atores políticos que operavam o Movimento Estudantil provocaram o acirramento nos enfrentamentos entre Estado – leia-se, a Polícia Militar – e os manifestantes.

Assim, o pouco tato político, numa interpretação formal sobre essas declarações, que no mais são rudes, para não dizer grosseiras, agravou um cenário de fortes truculências proferidas por todas as partes envolvidas no conflito. Mas "*na opinião do Secretário da Segurança,* [e] *na opinião do Governador isso pode dar certo em alguns lugares…*", declara o Chefe de Gabinete. Noutro momento, insistindo na intervenção do Governador,

> *e o Governador falou: mas e em algumas? bom, algumas você larga lá… a gente também acha, uma parte cansa* […] *mas pode ter escola que fique lá… a minha opinião é o seguinte: deixa lá! No limite, o que que vai acontecer? Aí eu desmonto toda Reorganização? Não! A escola estará Reorganizada, e não começa o ano! Você inverte! Porque eles querem o contrário! É fazer a confusão! Eles querem parar aquela escola, eu contamino outras cinco, e vou acabando com a Reorganização! E eu acho que nós temo que caminhar no sentido contrário! Vamo consoli-*

> *dando a Reorganização, e no limite eu posso ter casos pontuais onde eu não vou começar a aula! Mas eu já não começo a aula com a escola Reorganizada! E não voltar atrás, tá certo?! porque a tática de guerrilha é essa: você vai fazendo pra continuar* [inaudível]…;

de modo que a política de Reorganização Escolar, portanto, tornou-se uma tática de guerrilha. Com essas intenções estratégicas percebemos que os equívocos nas declarações perpassam também por uma dosagem de algo próximo ao bom senso, "*pra que também não haja nenhum confronto... também não vamo* [dirigentes de ensino que deveriam ir às escolas tentar retomar as aulas] *tentar entrar a força...* [simulando um exemplo de como poderia ser essa abordagem nas escolas Ocupadas]: *tamo aqui, vamo retomar e tal*....", não se trata simplesmente, portanto, de fazer um enfrentamento direto com os manifestantes, mas de criar um clima tal que politicamente não reverberasse na "conta" do Governo Estadual algo que fosse capaz de reforçar o desgaste pelo qual neste momento já passava sua popularidade.

Nesse jogo estratégico

> *outra questão, eu acho que a gente precisa pensar… mais uma ação ao longo da semana no sentido de começar a deixar do outro lado a intransigência…* […] *acho que a gente tem que ter uns dois tipos de ofícios que vocês entregam, ó: 'apresente suas propostas, venha conversar…' e intensificar isso que vocês já estão fazendo, que é chamar pai, chamar a comunidade pra conversar na diretoria de ensino, e explicar... ver se é possível em alguns lugares a gente consegue reunir o Conselho ou a APM.*

É preciso notar que a estratégia aqui em momento algum passa por efetivamente *ouvir* as demandas das comunidades envolvidas, mas sim de construir uma *imagem* do "*diálogo*"; algo que fica patente em falas como estas:

> *cê tem uma série de mecanismos que cê consegue fazer uma audiência pública… pelo menos quem é a favor* [?] *terá direito a voz, tá certo... e a gente poderá contra-argumentar cada uma das interações... ah você tá apontando isso, mas essa escola aconteceu isso, vai pra cá, tarara, cê consegue ir… Não tô dizendo que será uma audiência pública tranquila, mas até pra estes organismos, né, a Defensoria Pública, o Ministério Público, a gente diz: olha, fez uma audiência pública… você vai cada vez mais...* [não conclui a fala];

ou "*e continua muito com essas reuniões, e documentar, tirar fotos, ter atas, que aí a gente coloca no nosso portal, o que eu chamei lá de dialogômetro... Vamo mostrar lá que o di-*

alogômetro só aumenta, e tamo indo nessa luta… que a radicalização tá do lado de lá…"; ou ainda,

> *o Governador disse pra gente pegar alguns casos emblemáticos… ah, aqui tem uma panela de pressão, você destampa... sem abrir mão da Reorganização, sem abrir mão da disponibilização* [sic] *de prédio onde existe grande ociosidade… Se a gente conseguir fazer esse exercício hoje aqui, ou caminhar nisso, pode ser interessante…*;

e mais adiante, "*porque é isso… de um lado é desqualificar o Movimento, o Movimento é político, é partidário, é pra desviar o foco…*"; sobre o Movimento ainda,

> *isso tem uma estratégia, isso é estudado, isso tem método… o que cês tem que fazer é informar, informar, informar, conversar, fazer a guerra da informação… ao máximo possível… porque é isso que você vai desmobilizando esse pessoal… e criando as agendas positivas…* […] *segunda-feira vai lá entrega uma carta e fala assim ó: queremos saber quais são as suas propostas… a gente pode até fazer, se junta, sai daqui com duas ou três coisas* [provavelmente o termo "*coisa*" é referência aos ofícios a serem entregues nas escolas Ocupadas já a partir da segunda-feira] *demonstrando o seguinte: tamo indo lá e conversando… pode ter nessas diferentes escolas um grupo que até aceite conversar, e um outro grupo que não vai conversar… ou se conversar eles vão dizer o seguinte: eu quero fim da Reorganização, eu quero o Alckmin aqui pra acabar com a Reorganização…*

Noutro momento lapidar, o Chefe de Gabinete aponta que é preciso

> *pegar o cadastro, ligar pra mães, ou alunos que não estão envolvidos na invasão* [sic] *e fazer a informação, informação, informação, informação, informação… certo?! em geral vai dar certo… certo... elas vão ouvir e quem for na conversa vai concordar… e aí você vai ter um grupo que resiste… em duas maneiras… um que resistir e tem alguma reivindicação legítima, que é coisa pontual… aí tem um outro grupo, que este grupo não vai querer o diálogo, mas nós temos que fazer uma ação de tal maneira que a gente vai pondo radicalismo do lado deles, tá certo?!.*

O que a população atingida deveria pensar depois de ouvir tais elucubrações? Qual seria a reação possível do Movimento Estudantil ante tais declarações? Quem "*declarou a guerra*", os estudantes? Os professores? Como pensar o papel do Estado ante falas que notoriamente exalam um clima belicista e estrategicamente desenha seus interlocutores como imbecis incapazes de perceber artimanhas grotescas de uma pseudo-dialogicidade? O que estaria aqui fazendo o Estado se não apontando o que pensa acerca da população sob seus *cuidados*? Não se trata, contudo, de pura e simplesmente interpretar as falas, mas de perceber as profundas implicações de Políticas Públicas confeccionadas no bojo de macro-estratégias governamentais comprometidas com uma mecânica gerencialista de conflitos. Nem o Chefe de Gabinete,

ou os Secretários, nem ao menos o Governador, são exatamente os responsáveis por essas declarações; essas figuras assumem papéis aqui direta ou indiretamente ligados aos organismos internacionais que fazem parte de uma lógica macro-estrutural, como vimos, e que demandam dos indivíduos respostas como essas aos seus contextos imediatos. A profunda insensatez dessas falas não poderia ser percebida sem uma reflexão pertinente a esse contexto que basicamente se presta ao gerenciamento de conflitos. Uma gestão, no mais, impossível. Administrar conflito é, numa chave mesmo analítica, cuidar da manutenção do problema, não buscar formulações e resoluções na direção da construção de saídas possíveis; que, no caso de uma Política Pública deveria seguir o caminho da democracia, ou seja, do diálogo político com as partes envolvidas.

Num exemplo dessa dialogicidade estatal, a lógica de elaboração do decreto que anuncia as mudanças administrativas necessários ao remanejo de pessoal[95], e sua gênese nesta reunião, são mostra de como o Estado, num certo sentido, improvisava a sua proposta de Reorganização Escolar:

> [fala de alguém da plateia]: *não seria importante sair este decreto?*
>
> [O chefe de gabinete responde]: *vai sair na terça-feira!*
>
> [forte burburinho na plateia, e a pessoa da plateia continua]: *porque aí a escola já está avisada legalmente, e corta essa expectativa, porque a grande questão é que eles tem esperança* [inaudível, mas aparentemente a fala se refere a uma suspeita de esperança por parte dos manifestantes de que a reorganização seja suspensa; e a interlocutora da plateia segue]: *eles falam: não tem nada oficial que garanta a isso!*
>
> [volta a fala do Padula]: *deixa eu só socializar com vocês o que aconteceu com decreto… o decreto tava pronto, na quinta-feira nós fomos lá pro Palácio, eu cheguei depois, mas tava lá pronto pro governador assinar… no final acharam que era complicado publicar o decreto tal qual ele estava, porque poderia parecer o seguinte: ah, agora que tão falando diálogo vem o governador e decreta toda a Reorganização! bom, não pra abrir mão total... quer dizer, a gente consegue entender a questão do pra fora: ah, cês tão falando em diálogo e aí vem e decreta… mas também precisamos do Decreto porque a gente precisa transferir as pessoas de escola... precisa garantir a insalubridade...* [forte burburinho na plateia , ouve-se um: "*exatamente!*" exclamativo, como quem concorda *ipsi literi*, e se pergunta por que ainda não fizeram algo tão óbvio!]
>
> [volta a fala do Padula]: *então aí o que ficou? sará um decreto, tá certo?! Autorizando a Secretaria de Educação a usar a lei 180 pra transferir pessoas toda vez que você tiver mudança no atendimento de escolas, certo!*

[95] O referido Decreto foi elaborado nesta reunião com o Chefe de Gabinete, e observamos ele no início deste capítulo 3, ver páginas 130-131 deste trabalho.

[Fala da plateia]: *então já vai sair quais serão o quê?*

[Padula responde]: *não, isso já não sairia no decreto... aí sai a resolução da secretaria disciplinando tudo isso, certo?! e já colocando... então... aí a gente consegue ter o instrumento legal para fazer todas as medidas, e ir consolidando…* [Respondendo alguém da plateia]: *não, não, no decreto nunca ia sair nome de escola, nada disso…* [forte burburinho na plateia por alguns segundos... inaudível...] [volta a fala do Padula]: *em nenhum momento tava previsto que a resolução poria nome de escola… não se via necessidade de ter isso… quer dizer... o que você tem é: o decreto, ele ia falar da reorganização… e permitir essas duas coisas, que é: mudar e garantir questão da mudança da insalubridade, sem ter que ficar abrindo um novo processo, não sei o que também… isto que era o que juridicamente precisa num decreto, estará no novo decreto…*

[segue-se uma fala da professora Raquel, da plateia para a plateia]: *acho que era isso mesmo... nós temo que nos organizar... vocês precisam saber se não sair o nome das escolas isto lhes dá aquela confiança que cês tavam esperando... como é que sairia... que parece que cês tavam esperando...* [intejeição do Padula]: *agora, se quiser que saia a gente publica também..* [da plateia]: *eu acho importante...* [mas entram num debate em que prevalece um longo burburinho, inaudível] *conselho de escola... entendeu? dentro das escolas...* [fala de outra pessoa da plateia]: *uma coisa muito forte, Padula, que eu tenho utilizado nas instruções com o bairro, e grupos de professores lá que tendem a* [inaudível] *tendem a ser um grupo pequeno... quando se discute essa demanda de Reorganização, e foi até um ponto que eu coloquei pra você quando a gente tava lá naquele debate... que eu falei: Padula, não é o decreto que vai garantir a Reorganização, é a demanda que manda na Reorganização, não o contrário... porque é o que eu tenho conversado com os professores, que eles falam assim: é, mas como que a senhora me garante isso? eu falei: eu não garanto nada! nós já tivemos um grupo de escolas que era de anos iniciais, ciclo um na época, e que hoje são de ciclo dois, porque a demanda mudou!* [ênfase retardada no '*a demanda mudou*'] *porque o perfil mudou! porque a prefeitura, ela deu conta dos anos iniciais ali! e esta própria unidade escolar, ela passou a atender anos finais! e isso pode acontecer! no caminhar do decreto se me surgir uma grande demanda numa escola, porque a gente viu e constatou na reorganização que a demanda do ensino médio é menor do que a demanda do fundamental! então, se por um acaso a demanda do fundamental, ela continuar aumentando, e nós tivermos espaços em algumas regiões, automaticamente a gente vai ter que: ou o nono ano passar pra lá, entendeu? ao invés de passar o primeiro, passa o nono ano... isso daí é a demanda... por isso que não deve sair não!* [outra pessoa da plateia]: *porque isso daí acontece num prazo de...* [volta pra pessoa que falava antes]: *eu não vou fechar essa escola que vai ficar o resto da vida como tá...* [outra pessoa]: *daqui a pouco o ano começa...* [fala do Padula]: *vamo lá... todo ano você tem alguma mudança... não tem como sair numa resolução ou um decreto...* [inaudível] [fala de alguém da plateia]: *não tem como... e nisso a gente ganha o professor... porque a gente fala que num tá amarrado...*[96]

Num certo sentido a confecção do referido decreto, que autorizava "*as transferências dos integrantes dos quadros pessoal"*, era um artifício legal que a Secretaria lançava mão a fim de viabilizar os encaminhamentos burocráticos necessários à "*consolidação da Reorganização*"

[96] Trecho confuso... muitas falas simultaneamente no áudio, mas de um modo geral a polêmica na plateia girava em torno da possibilidade de sair o nome das escolas que seriam reorganizadas no referido decreto; aparentemente uma parte da plateia esperava que fosse constar esse dado no decreto, obviamente desconhecendo a natureza lacônica de um decreto, como de resto em qualquer gesto político autoritário por excelência; mas esses que esperavam isso aparentemente foram convencidos de que a dinâmica do decreto imporia um quadro genérico e geral, a resolução disciplinaria casos pontuais e específicos, e a dinâmica da Política Pública seguiria assim seu rumo de uma forma eficiente, segundo os defensores dessa proposta na reunião.

no âmbito jurídico; por outro lado, e no mesmo sentido estratégico, o decreto também deveria servir de instrumento político na medida em que as demandas impostas pelo Movimento dos secundaristas inseria na agenda manejada pela *staff* governamental a necessidade coerente de, por um lado, garantir os meandros burocráticos da reforma, e, por outro, fazer com que os documentos fossem produzidos tempestivamente e mirando no Movimento social no sentido de evitar novos embaraços entre governo e opinião pública; outrossim podemos apreender das falas no áudio a necessidade de respaldo por parte dos Dirigentes em suas ações diretas com as escolas Ocupadas; nesse sentido o decreto também funcionava como uma espécie de baluarte dos Dirigentes de Ensino no enfrentamento direto com o Movimento, que até aquele momento acusava as Diretorias de agirem aleatoriamente, e, sem argumentos consistentes, quando esses Dirigentes se viam às voltas com a "necessidade" por vezes virulenta de ataques ao Movimento dos secundaristas; de modo que um gesto administrativo corriqueiro assume nesse contexto um viés político iminente, mas não extraordinário na medida em que a própria Política de Reorganização, no limite, como vimos, foi um esforço de racionalizar custos, pessoal, etc., reforçando a mecânica engenhosa das políticas gestionárias que, de um lado, administram conflitos, e, de outro, produzem conflitos justamente pelo caráter autoritário e anti-dialógico inerente a essa forma de fazer política.

Quando, no áudio, o Chefe de Gabinete aponta que "*de fato houve falha de comunicação*", a falha não esboça sequer um rascunho de autocrítica, a "*falha*", se houve, foi de diretores de escola mal intencionados e politicamente atrelados à oposição ao governo; o que dessa conversa emana sob o termo "*diálogo*" se resume a formulações que visam uma adesão passiva por parte da população quanto a Reorganização; o direito dos estudantes era o de acatar a Política e, no mais das vezes, verificar de que modo ela será aplicada na sua vida cotidiana e escolar; quando esses dirigentes e o Chefe de Gabinete chamam seus oponentes de "*radicais*", o que temos é a concretização do autoritarismo na medida em que um repertório de acusações desse tipo indica, por parte da 'oposição', que eles não acataram a Política; a terminologia "*guerra de guerrilha*" empregada nesse contexto significava, assim, lançar mão de estratégias de informação e contra-informação que disputassem no palco social, portanto também numa referência à opinião pública, a legitimidade da Política; nesse momento fica clara a ênfase na

necessidade de reafirmar a própria Política, num gesto autofágico de referenciar-se a si mesmo como se a prioridade fosse cegamente os termos da Política, e não ao que ela representava ou a quem e ao quê ela pudesse servir. Para Rosângela Valim – Dirigente de Ensino, em depoimento para um curta-documentário que buscava retratar o Movimento ainda em pleno andamento, ou seja, ainda sem que houvessem resoluções imagináveis[97] –, o áudio foi recortado fora de contexto para servir à manipulação dos estudantes pelos professores; segundo ela,

> tem um grupo radical de professores, que eles estão com ódio da Secretaria porque eles não conseguiram o aumento de 73% […] é claro que a gente não esperava que houvesse essa manipulação dos estudantes […] porque é assim que nós entendemos e vemos isso, é triste ver como os estudantes estão sendo manipulados […] eles estão colocando as crianças contra a Reorganização, mas na realidade a pauta deles é outra.

A visão da Secretaria e das Diretorias de Ensino, segundo podemos apreender do posicionamento desta Dirigente, parece clara: por um lado não existe autonomia dos estudantes, por outro, a raiz do estopim é a manipulação dos estudantes, não a precariedade da escola e as condições de ensino oferecidos pelo Estado. Por outro lado, ainda, o áudio, segundo ela usado fora de contexto, foi uma espécie de "pretexto" usado no intuito de acirrar a relação da população com o Estado e provocar instabilidade no sistema, ou seja, haveria uma certa desonestidade por parte dos apoiadores do Movimento em utilizarem a fala do Chefe de Gabinete para "outra pauta" que não a negativa da sociedade quanto à Política de Reorganização Escolar.

Mas essa forma de conduzir a política produz também grandes dificuldades para os agentes da *staff,* que precisam constantemente lidar com as contradições postas num cenário francamente insalubre para todas as partes envolvidas. No áudio ressaltam aos nossos ouvidos os embargos e tropeços de soluções construídas no calor de momentos nos quais esses agentes são chamados a resolverem a aplicabilidade de uma Política que também não formularam, e nas quais eles apontam angústias, dúvidas, contradições, conflitos internos, solidão, desamparo, e outras fragilidades que nos dizem de um contexto perverso à todos os envolvidos. Entre incertezas, inseguranças, ameaças e assédios, o áudio encerra repentinamente no meio de uma fala do Padula, nos revelando que as almas ali não estão completamente empedernidas, mas mergul-

[97] Trata-se do documentário "*São Paulo: Educação Ocupada*", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=j42hfZi-OfSU&feature=youtu.be, aceso em 20/12/2015.

hadas num saldo de angústias e desolação; da reunião podemos acompanhar 40 minutos e 17 segundos, e, ao que parece, o encontro continuou.

Uma postura anunciada nessas falas nos indica a opção política por uma estratégia de não lançar mão de forças repressoras puras, como a força policial, mas de criar estratégias de interação com o Movimento dos jovens que, de alguma forma, fossem capazes de forjar ante a opinião pública mais ampla, ou seja, para além da própria comunidade escolar, uma aura de legitimidade; trata-se da construção de mecanismos de aplicabilidade de uma Política Pública rechaçada pela população a qual ela se destinava, e, ante a rejeição, os interventores se veem rodopiando em torno das próprias pernas em busca de soluções práticas que pudessem levar a cabo a própria Política, ainda que para isso ela prescindisse dos sujeitos aos que estava destinada. Mas não havia saída possível, a solução construída nessa reunião não poderia dar conta das demandas nem da população nem da Política na medida em que não estava, e nem poderia estar, claro a nenhum dos participantes o que efetivamente estava acontecendo ali; nem as motivações imediatas do encontro estavam suficientemente esclarecidas. Ou seja, como indica Pelbart (2016) sobre esse contexto, "*enquanto as crianças se comportavam como verdadeiros políticos, os políticos conduziam-se como crianças*".

Essa reunião aconteceu no domingo dia 29 de novembro, o áudio foi divulgado no *YouTube* no início da tarde do mesmo dia, o recuo do governador quanto a insistência obstinada na execução direta da Política aconteceu no dia 4 de dezembro, ou seja, apenas cinco dias depois da divulgação do áudio, e desde o dia 3 de dezembro Herman Voorwald deixava de responder oficialmente pela pasta. Em cerca de vinte anos o Governo Estadual comandado pelo mesmo partido político, haviam sofrido poucas derrotas tão evidentes; apenas para os estudantes da Universidade de São Paulo em 2007, e para os jovens das Jornadas de Junho de 2013. Embora a fala do Governador na revogação da Política apontasse somente para uma suspensão temporária do projeto de Reorganização, essa Política não voltou a ser pauta em 2016, e, até o momento desta redação, meados de 2018, o projeto nos termos iniciais é só uma história. No mais, a impressionante força do Movimento Secundarista obrigou o governo a rifar seu Secretário para manter uma certa continuidade administrativa de sua gestão.

No depoimento de uma estudante secundarista, coletado em colóquio acadêmico ocorrido cerca de um ano depois dessas falas do Chefe de Gabinete, podemos sentir um pouco da forte repercussão causada pela escuta dessa reunião:

> *no dia seguinte ao vazamento da fala do Padula, uma escola em Osasco foi vandalizada… na porta de sua escola tinha Rede Globo… Na hora em que ela estava sendo destruída… Os alunos estavam trancados numa sala de aula… Resistindo… Pra não apanhar… Ele fala no áudio que tem uns caras X que vão fazer esse trabalho pra ele… Desmoralizar o Movimento… A gente vive uma ditadura no Estado de São Paulo!*[98]

Na segunda feira, depois do áudio vazado, um grupo de pessoas encapuzadas entraram numa escola em Osasco e destruíram a escola, queimaram livros e material escolar, entraram na secretaria, reviraram os arquivos, destruíram plantas, vidraças, cadeiras, mesas, derrubaram muitos líquidos existentes na cozinha, espalharam lixo pela escola, o incêndio derreteu o teto da biblioteca, e, na tentativa de apagar o fogo, os estudantes jogaram comidas no fogo, o que deixou o espaço absolutamente inviabilizado; em Sorocaba um grupo armado assaltou uma escola Ocupada, também pessoas encapuzadas, que barbarizaram a escola; nas duas unidades os estudantes, com medo, resolveram desocupar as escolas[99]; fatos que, invariavelmente, foram associadas, pelo Movimento Estudantil, às falas do Padula no áudio.

*

Num colóquio, realizado no início de 2016[100], que discutia as repercussões do Movimento dos secundaristas e procurava analisar as Políticas Públicas para a educação, Wilson Levy, Assessor Especial da Secretaria de Estado da Educação, respondendo diretamente pelo Renato Nalini, então Secretário da Educação, substituto de Voorwald, realiza uma fala indicando os "*novos*" pressupostos da pasta. O contraste visto assim de imediato às declarações do Padula

---

[98] Depoimento coletado durante encontro que debatia um ano de Ocupações "*Um ano de ocupações - Como dar visibilidade às lutas, perseguições e conquistas? Debate com estudantes e professores de escolas Ocupadas.*", em 15/12/2016, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

[99] Sobre essas escolas, ver o curta-documentário "*São Paulo: Educação Ocupada*", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=j42hfZiOfSU&feature=youtu.be, aceso em 20/12/2015.

[100] Colóquio "*Reorganização em Debate: as políticas educacionais e os movimentos de resistência*", 16 de abril de 2016, UNIFESP, em São Paulo.

vai soar algo acentuado justamente porque esta é uma fala pública, feita sob encomenda, enquanto sua fala anterior é algo da ordem do imponderável, o Estado não contava com o "vazamento" do áudio, e ali o representante da *staff* tinha menos "freio na língua" e menos tato nos verbos, por assim dizer; agora o nosso representante surge de uma forma mais polida e francamente empenhado numa tentativa de aproximar Estado e Movimentos Sociais voltados para a educação, embora o resultado desta aparição pública não deixe de ressoar algo que nos interessa ouvir aqui:

> *eu fico muito contente de poder estar na manhã de hoje discutindo temas tão candentes para as políticas públicas como gestão democrática da educação ou participação social ou melhoria na qualidade de ensino porque são pautas que de certa forma aparecem desde muito no âmbito das minhas preocupações teóricas [...] eu gostaria de sinalizar que a Secretaria do Estado da Educação prepara um pacote amplo de medidas* [sic] *pra contemplar essas frentes debatidas no evento de hoje, sobretudo no que tange a gestão democrática da educação e temas correlatos como transparência e participação da sociedade civil no controle social das políticas públicas* [fala seguida de um burburinho na plateia, sinalizando uma notória hostilidade do público ao anúncio do assessor] [...] *nós sabemos que muito dos temas discutidos aqui serão temas polêmicos, mas o nosso convite é de um olhar para frente* [sic]! *nós não estávamos na Secretaria na ocasião do projeto da Reorganização* [sic]*, nós não fomos parte desse projeto, embora estejamos respondendo pela pasta, não temos condições de avaliar… avaliar não, perdão… nós não temos condições de voltar a trás do que foi feito, mas trazemos o convite de um olhar para frente* […] *nós estamos preparando o desenho de uma conferência estadual sobre a gestão democrática da educação porque nós entendemos que é preciso que o Estado abandone a perspectiva tecnocrática de produzir política pública dentro de gabinete, não dá pra discutir gestão democrática da educação sem um efetivo engajamento da sociedade civil organizada, do sindicato, dos professores, dos estudantes, dos servidores, das universidades, dos movimentos sociais… e é exatamente por isso, embora nós estejamos atrasados em relação ao Plano Nacional da Educação, nós pretendemos, e vou me referir a uma artigo publicado por mim e pelo professor Nalini ainda em dezembro de 2015*[101]*, nós precisamos aproveitar essa janela histórica, esse caldo de cultura que foi criado por conta das Ocu-*

[101] Trata-se do artigo intitulado "*Por meio de mecanismos de controle social, é preciso radicalizar democracia*", publicado pelos autores no jornal Folha de São Paulo do dia 15 de dezembro de 2015, ou seja, no auge do Movimento de Ocupações, e que de certo modo sintetiza a intervenção do Levy no evento; no texto, Nalini e Levy, respectivamente então presidente do Tribunal de Justiça de São Paulo e diretor da presidência do Tribunal de Justiça de São Paulo – lembrando que o Renato Nalini também ocupa Academia Paulista de Educação e a Academia Brasileira de Educação –, defendem a ideia de que é preciso engajar amplos setores da sociedade civil nas decisões políticas, e que para realizar o projeto constitucional "*é urgente engajar a sociedade civil, por meio de mecanismos de participação e controle social. Em outras palavras, é preciso radicalizar a democracia*"; para isso defendem também que sejam criados "*marcos regulatórios*", ou seja, dispositivos de ordem jurídica que regulem esse "engajamento" da sociedade civil; para eles "*Incluir as pessoas na busca por soluções tem também um efeito pedagógico. Quando elas se tornam parte do processo, há um ganho de maturidade. Aprende-se a negociar consensos e definir prioridades, porque o orçamento público é limitado e não existe refeição gratuita*"; nesse sentido, "*desde as jornadas de junho de 2013, há em curso no Brasil uma luta por reconhecimento. Milhões de pessoas, a maioria jovens, sem os ranços de vinculação partidária, querem se sentir socialmente úteis. Têm opinião e desejos. Sabem o que querem e o que não querem*", ou seja, no entendimento dos autores a juventude parece mostrar uma espécie de engajamento desejado pela "democracia" constitucional, livre de atrelamentos partidários e passíveis aos citados dispositivos de regulação; de um modo geral, apesar do conteúdo do artigo expor-se na direção da "*radicalização democrática*", a prioridade formulada no texto funciona com uma certa ambiguidade entre a positividade das manifestações dos jovens e a necessidade de "regular" a manifestações possíveis; algo como se esse "*desejo*" de se sentirem "*socialmente úteis*" precisasse de regulação jurídica, embora, obviamente não passe pela proposição dos autores tal retórica quanto ao controle dos desejos, é notável que a articulação das ideias no texto possibilite um tal ruído. O artigo pode ser lido na íntegra através do link: https://www.conjur.com.br/2015-dez-18/meio-controle-social-preciso-radicalizar-democracia, acesso em 17/04/2016.

> *pações… as formas espontâneas de gestão democrática que surgiram no contexto das Ocupações para radicalizar a experiência democrática na educação de São Paulo* […] *nós entendemos que não há saída para a construção da democracia fora da radicalização da experiência democrática… todos serão chamados para colaborar nesse processo de construção da política pública…*

Neste momento o tom de voz do assessor enfatiza o termo "*radicalizar*", inflexionando a curva no discurso, apontado para uma leitura do termo no sentido de que o governo estaria com a ideia de se apropriar da experiência juvenil tida, no discurso, como positiva no sentido de "*abrir uma janela histórica*", na terminologia empregada pelo Assessor, para discutir a gestão democrática da educação; a falta de clareza quanto ao sentido das palavras empregadas nesse discurso evidenciada pela insistência em termos como "*olhar para frente*" dirigida a um público francamente hostil a uma voz do Estado, que a pelo menos vinte anos acumula um histórico virulento de pacotes "*amplos de medidas*" que desgastaram sensivelmente a relação do Governo Estadual com o funcionalismo e com setores organizados da sociedade civil que atuam na educação, nos apontam para um projeto que o próprio Assessor parece não fazer ideia de qual seja; mas nesse ponto, e talvez justamente por isso, as falas do Assessor nos sinalizam a clareza do projeto: o sentido da radicalização aqui está posto como uma apropriação do Movimento Estudantil, ou uma leitura do Estado acerca do Movimento Estudantil, qual seja a de que eles, os estudantes, não souberam ser radicais, e nós, o governo, por outro lado, saberemos dar continuidade ao projeto que os estudantes não souberam levar a diante, embora nos tenham sinalizada a necessidade dessa "*gestão democrática*". O que o Assessor chama de "*pacote amplo de medidas*", portanto, não foi explicitado; tão pouco, quais seriam as formas de uma gestão democrática que não prescindisse da "*perspectiva tecnocrática de produzir política pública dentro de gabinete*", e trata o "*efetivo engajamento da sociedade civil organizada, do sindicato, dos professores, dos estudantes, dos servidores, das universidades, dos movimentos sociais*" como se isso que ele nomeou ali de "*engajamento*" pudesse ser acoplado às estruturas do Estado; "*olhar para frente*" comportava, naquele espaço, uma provocação que o público não deixaria passar em branco.

Em outra intervenção ao longo do evento, o político informa que a Secretaria da Educação estava, à época, construindo algo que ele denomina de "*mecanismos de gestão*"; uma fala sintomática se pensarmos que a política tem se resolvido mesmo nesses termos: *gestão*, como

vimos. Aponta como diretriz de gestão o pressuposto da restrição orçamentária como ponto de partida da construção desses mecanismos por ele apresentados, "*em matéria de políticas públicas o ótimo é inimigo do bom*", aponta o gestor insinuando a necessidade de construir mecanismos de gestão mais modestos, mais "*realistas*", segundo o Assessor. Indicando, seguindo sua exposição, que assistira aos episódios referentes às Ocupações Secundaristas como "*leitor de jornais*", segundo seus termos. Segue dizendo que para ele o Movimento significava uma "*real apropriação do espaço escolar*" pelos estudantes no sentido de que de repente o Movimento traz a tona essa apropriação como se até então esses estudantes se vissem alheios a tal espaço. Destilando esses notáveis preconceitos contra a escola, o "*espaços escolar*" , e os estudantes, o Assessor acentua o clima de hostilidade por parte da plateia e acirra os ânimos no colóquio; o próprio Movimento de Ocupações é prova cabal de que os estudantes se sentem pertencentes àquele espaço, afirmar que esse sentimento de pertencimento foi "*reconquistado*" foi interpretado ali como um profundo distanciamento das questões escolares. E na sequência anuncia com mais clareza, ao menos para nós, qual era a sua missão no lugar que ele estava ocupando; para ele, o Movimento Secundarista:

> *deveria ser apropriado ou pelo menos aproximado por parte do Estado, porque muito dos mecanismos de gestão democrática que surgiram espontaneamente no contexto das Ocupações com certeza poderiam fornecer caminhos e soluções para construção da política pública… Muitos mecanismos de deliberação, de divisão de responsabilidade, de engajamento dos estudantes na vida da escola que surgiram espontaneamente no contexto das Ocupações poderia ser apropriado como política de Estado, e não como a iniciativa de uma escola, de um grupo de escolas…*

Quais os sentidos dessas falas? A estratégia política mudou? Parece que não. Se lembrarmos das falas no Padula quando ele indica uma necessidade de se aproximar do Movimento no sentido de desarticular a luta social, os significados mais profundos anunciados nessas falas do Assessor indicam exatamente o mesmo sentido: cooptar e se apropriar das energias que mobilizaram os jovens estudantes; esse sentido fica ainda mais claro quando pensamos que desde o final de 2015 e durante todo o ano de 2016 as escolas estaduais passaram por momentos de grande tensão para a constituição de grêmios estudantis, as denuncias dão conta de um repertório vasto por parte do Estado na mobilização de forças repressivas para inviabilizar qualquer autonomia dos estudantes.

Num momento de tensão, um integrante da plateia levanta a voz e pergunta sobre o tempo de exposição do Assessor, e num tom veemente informa que não estava ali para ouvir "a*quela pessoa*", confirmando a hostilidade enfrentada pelo representante da *staff* governamental frente àquele público específico; os aplausos finais são modestos, para não dizer apáticos, apontando a desconfiança do público quanto as falas do representante do governo. Depois de alguns comentários ríspidos de outras pessoas representantes de diversas entidades acadêmicas e de movimentos sociais, nas quais as falas do representante do governo foram rebatidas, a resposta do Assessor aos comentários da plateia dão conta de um certo resquício de incomunicabilidade entre as partes:

> *Como a gente está só se conhecendo, eu acho que é importante esse gesto, eu recomendaria aqui a quem quiser conhecer um pouco mais do que eu penso é só jogar o meu nome no Google, Wilson Levy, o Levy com Y... Tudo bem que a instituição, mas eu sou pago para trabalhar e faz parte do trabalho ouvir críticas... E faz parte da democracia ouvir críticas... Eu ouvi silenciosamente, respeitosamente todas as críticas, inclusive daquilo que não fui eu que fiz, que veio antes de mim, mas enfim... O meu compromisso, Wilson Levy, é com a política pública... Eu não tenho compromisso com partido, eu não tenho compromisso com nada que não seja política pública... Então a gente está se conhecendo hoje, eu aceito de bom grado as críticas que foram feitas, me coloco a disposição, a organização do evento vai ficar com meu contato* […] *Faz seis anos que eu trabalho no setor público, e faz seis anos que eu não tiro férias... E provavelmente vou continuar sem tirar férias... Porque eu sou pago pra isso... Então fica o convite pra gente continuar esse diálogo, esperando que esse diálogo daqui pra frente seja construtivo...*

Aparentemente sem se dar muito à conta do cipoal em que se metera, essa voz do Estado, que ele representava naquele espaço, nos permite analisar alguns meandros acerca da aplicabilidade das políticas públicas voltadas para a educação a partir de um contexto amplo no qual os processos de confecção e aplicação da política bambeiam entre atender a demandas internas e a demandas externas ao próprio poder público; se de um lado a política precisa responder a um cenário internacional fortemente marcado por estratégias de gestão comprometidas com a manutenção de certas estruturas sociais, por outro os indivíduos envolvidos nos processos de interferência no cotidiano da existência imediata se veem implicados num cenário tal cuja abrangência e complexidade dificilmente são compreensíveis no plano somente das subjetividades. A "*esperança*" de um "*diálogo construtivo*" parece ecoar no vazio de um fazer política cujo histórico desfavorecia, sobretudo naquele momento, uma interlocução interessante entre Estado e a massa à quem estavam dirigidas aquelas considerações.

Mas sobre a política pública, não podemos perder de vista que as perguntas essenciais acerca dela é, ou deveria ser: quanto custa? e quem paga conta? Esse é o sentido mais lapidar das motivações pontuais que animam o poder público nesse esquema gestionário. O referido dialogo que buscamos identificar como tentativas nas falas dos representantes do Estado não poderia ocorrer simplesmente pela distância que separa a política de seus destinatários. Nesse sentido é de uma eloquência ímpar notarmos uma certa argúcia do Movimento Secundarista. Numa citação durante um colóquio realizado no final de 2016, uma secundarista, argutamente, faz a seguinte declaração[102]:

> *Marcos Magalhães um dos grandes responsáveis por implantar a reforma do ensino integral em Pernambuco, em seu artigo chamado "gestão tese:*
>
> *A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade em muitos aspectos a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas, assim sendo nada mais lógico do que partir da experiência gerencial-empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar. O presente documento trata exatamente disso, com base na tecnologia empresarial Odebrecht foi sistematizada uma variante a ser utilizada no ambiente escolar. Concluo com uma palavra de agradecimento ao doutor Norberto Odebrecht por permitir que utilizássemos a TEO como matriz para sistematização do presente modelo."*

De modo que a percepção do Movimento Secundarista dá conta de compreender um processo de transformação do Estado, com vistas a interesses reformistas na educação, e de privatização que estão em curso permanentemente na realidade política brasileira ao menos desde a década de 1990.

*

Nosso histórico doméstico de políticas nacionais, como vimos, está profundamente implicado num sistema-mundo que opõe centro e periferia de formas diversas, e, com isso, produz uma mecânica moral da política; moralizar a política implica em desdobrar, nela, visões morais do mundo, o que Pablo Ortellado recupera de George Lakoff (ORTELLADO, 2014) e denomina

[102] Depoimento de secundarista ligada ao Mal Educado e ao Escolas Sem Empresa no SEMINÁRIOS GPEL: *Reforma do Ensino Médio: a quem interessa?*, no dia 21/10/16, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, campus Butantã.

como a dicotomia entre as imagens de "*pai severo*" e "*pai compreensivo e provedor*", e sem que seja possível uma comensurabilidade mínima entre as partes, como ocorria, por exemplo, entre socialistas e liberais, lembra Paulo Arantes (2014*,* p. 27-100), na qual era razoável para as duas visões de mundo os conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade. Nessa medida o plano político e econômico não é suficiente para compreender esses novos fenômenos sociais, pois os discursos estruturados ideologicamente assumem fantasias incorrigíveis. Por isso não é a esmo a declaração do Secretário quando afirma que os professores são culpados por uma educação precária oferecida aos alunos; que o outro Secretário, sucessor na pasta da Educação, aponte que a população vai buscar no Estado a figura de "*autoridade provedora*"; que o Chefe de Gabinete insista que os estudantes são "*conduzidos*" por baderneiros que desejam apenas a tomada do poder; que o Assessor fundamente sua fala numa espécie de "*deixa pra lá*", "*o nosso convite é de um olhar para frente*", como se fosse possível varrer da memória dos presentes um passado marcado por descasos sistemáticos; obviamente a concepção moral da política avança sem que os indivíduos percebam que ao personificar os gestos e ações, que são da ordem do comum (NEGRI, 2016), no fundo, estão personificando o que pode ser considerado o inimigo; o *outro* neste momento torna-se a face palpável do mal, contra o qual é preciso mobilizar todas as energias disponíveis no enfrentamento; esse movimento compreendido no âmbito dos indivíduos tem uma implicação mecânica de autodefesa que perfazem as relações cotidianas, mas no âmbito da política assume outra ordem de consequências: a manutenção de uma dada ordem de configuração dos arranjos sociais que propiciaram a confecção da política como um desses resultados possíveis. Nesse sentido a política é gestionária e punitiva (ARANTES, 2014*,* p. 101-199), a gestão é, sobretudo, uma gestão de conflitos, e a punição é, nesse contexto, ferramenta de gestão; a estratégia fundamental é a punição das populações vulneráveis, dos infratores ou dos *bodes expiatórios*, nesse contexto fala-se em pública alvo, por isso não é por mera inércia que se evoca uma terminologia belicista em todos os campos sociais, inclusive na educação, como vimos nas falas dos representantes da *staff* governamental no caso da Política de Reorganização. A proposta de Reorganização Escolar de 2015, em princípio, era uma política essencialmente gestionária na medida em que o remanejo das populações envolvidas foi, como vimos, a revelia delas; por outro lado tornou-se uma política punitiva quando a gestão não foi suficiente para garantir uma certa aplicabili-

dade da política; de modo que a resistência da sociedade civil forçou uma reordenação interna da Política; o problema para a política é que, nessa reordenação, ela foi obrigada a rever seus modos de operacionalizar sua própria essência, a saber, a financeirização da educação; destarte podemos afirmar que ela se desintegrou na medida em que os agentes do Estado não puderam aplicar a Política tal como a planejaram inicialmente, e, no mais provável, ou pelo menos no mais favorável aos legisladores, será preciso inventar outras formas de aplicação da Política.

Eis a toada posta pelos rumos assumidos por estratégias políticas disso que costumamos chamar de neoliberalismo, que no limite é uma reestruturação profunda das forças produtivas em escala global no sentido de reorientar a extração de mais valor intensificando as estratégias de exploração e dominação dos povos, e que surge na América Latina ditando regras que nossos políticos se atinam a responder quase prontamente, e na qual nossas energias se voltam francamente contra um *outro* quase imaginário, um espectro de outro que atacamos assim que o identificamos na figura imediata que se coloca ante nossos sentidos. Ou seja, "*numa época cujo modo de governar predominante consiste precisamente na gestão de situações de crise*" (COMITÊ INVISÍVEL, 2007, p. 162), o caráter trágico das faces que assumiu o capitalismo contemporâneo surge de forma ritualística onde importa mais obedecer as regras que qualquer pensamento sobre a natureza de tais regras[103], como num campo de concentração onde a burocracia assume o papel de carrasco cumprindo estritamente essas regras.

---

[103] Sobre isso ver a síntese feita por Paulo Arantes em entrevista: "*O senhor considera mais produtivo pensar a critica ao capitalismo a partir da perspectiva de Max Weber do que da perspectiva de Karl Marx?*" Resposta: "*Luci Boltanski aparece apenas o suficiente para lançar uma luz retrospectiva sobre a visão luminosa de Walter Benjamin acerca da assombrosa religião que no fim das contas o capitalismo vem a ser: um sistema de comandos tão absurdos – tanto para os acumuladores de capital, seus supostos beneficiários, como seus provedores de força de trabalho, impossibilitados de viver fora da subordinação, ambos os extremos acorrentados a um processo sem fim e insaciável – que necessita de um "espírito-santense " que o justifique, o que Weber foi buscar na ascese calvinista. / Não por acaso, numa não menos absurda religião do sofrimento. Observando no seu tempo a metamorfose fascista da ordem liberal, Benjamin notou que o tal espírito enxertado por Weber naquela máquina de moer gente simplesmente evaporara fazia tempo, deixando neste mundo duplamente desencantado uma engrenagem monstruosa puramente ritualística, e como tal, "religiosamente", isto é, escrupulosamente observada. Se assim foi e voltou a ser, seria preciso corrigir Boltanski e constatar que o "novo espírito" do capitalismo, de espírito justificador não tem absolutamente nada, é pura letra. Como também o cumprimento preciso de uma ordem voltou a ser mais importante que o conteúdo das ordens – foi o que a socióloga Silvia Viana redescobriu, observando o comportamento dos voluntários sob contrato que povoam os "reality shows", reinterpretados como empresas flexíveis funcionando ao vivo. Daí o estado de alerta permanente em que se vive nesse universo de vozes de comando que se cruzam e se confundem com o ato de obedecer. / Giorgio Agamben chegou à mesma conclusão analisando os dispositivos eletrônicos, aos quais na verdade obedecemos toda vez que lhes damos um comando. O importante é que a obediência assuma a forma de uma ordem que cada um dá livremente a si mesmo. O ritual da religião capitalista contemporânea se dá precisamente nestas Ordens que nos damos a nós mesmos. E se assim é, o novo tempo do mundo só pode ser um tempo ritual – por exemplo, o ritual securitário das emergências, no qual se reconfigura o poder por excelência de dar ordens e decidir sobre a exceção*" (ARANTES, 2016).

Se por um lado a Política nesse contexto apenas pode resultar numa agenda de administração da catástrofe, com a punição sendo seu norte por excelência[104], por outro lado essa mesma política gestionária e punitiva precisa se haver com os sujeitos, que, cedo ou tarde, reagem a um estado de coisas que lhes assola o corpo e a alma. Essa resposta dos sujeitos pode ser nossa aposta no sentido de reorientação de nossos horizontes de expectativas[105]. Não se trata, como poderia parecer, de uma panaceia; os sujeitos, como podemos notar até aqui, são frágeis perante as ordas sistêmicas que lhes batem à porta; não era possível, por exemplo, esperar que esses dirigentes respondessem doutra forma o que lhes era demandado naquele momento de tensão, pois a Política, nesse turbilhão, também é uma produtora de conflitos, e administrar esses conflitos é uma consequência disso; mas, por outro lado, podemos perceber em suas fragilidades, incertezas, e solidão, a presença de conflitos internos que nos dizem dessa abertura ao novo; era preciso resistir àqueles ataques; essa resistência pode, e comumente se dá na esfera do *eu*, mas também pode, e mais raramente se dá na esfera do *nós*; portanto não se trata de dizer que as saídas são individualmente possíveis – embora eventualmente um dirigente,

---

[104] No nosso caso basta lembrar que no momento desta redação temos denúncias de jovens secundaristas desaparecidos, e outros refugiados escondidos de perseguições ou sofrendo processos judiciais que ainda são rescaldos do Movimento e dos acirramentos provocados naquele contexto; e mesmo os jovens de 2013 ainda sofrem perseguições e processos, ou estão escondidos por medo de perseguição; no mais, no exato instante em que escrevo estas palavras vivemos no Brasil um Estado de exceção que acaba de acionar as forças armadas nacionais contra manifestações de rua; a prefeitura da maior cidade do país acionou forças policiais contra um grupo de moradores de rua na região central da cidade de São Paulo, gesto higienista típico do século XIX; isto para ficarmos em exemplos caseiros acerca da atmosfera que respiramos neste momento.

[105] Famosa expressão desenvolvida pelo historiador alemão ligado à filosofia da história Reinhart Koselleck, na qual o autor articula duas categorias essenciais, a saber, a de "*experiência*" e a de "*expectativa*", onde a "*experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados*", sendo que "*algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto*"; por isso, pensando em termos historiográficos, "*só se pode conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então*"; nessa media "*poderia assim acontecer que uma antiga determinação relacional viesse a readquirir seus direitos: quanto maior a experiência, tanto mais cautelosa, mas também tanto mais aberta a expectativa*"; ou seja, a experiência histórica dos sujeitos atrela sua espiritualidade ao que o historiador chama de expectativas, compreendo o presente como uma especial de condensação do passado com o futuro na projeção de possibilidades de um tempo, ou no seu leque de possibilidades a partir do tempo presente (KOSELLECK, 2006, p. 305-327); isto posto, temos que "*se as histórias (no plural) guardavam a sabedoria acumulada pelos exemplos do passado para servir de guia à conduta presente, evitando a repetição dos erros e estimulando a reprodução do sucesso, a História (como um singular coletivo) tornou-se uma dimensão inescapável do próprio devir, obrigando toda ação social a assumir horizontes de expectativa futura (...). Não se trata tão somente de uma alteração nos significados tradicionais, mas de uma verdadeira revolução nas maneiras de se conceber a vida em geral, de imaginar o que nela é possível ou não, assim como o que dela se deve esperar. É este um dos sentidos em que a história conceitual de Reinhart Koselleck vai além da pesquisa etimológica ou filológica do conceito. Ela é uma pesquisa da consciência humana no seu enfrentamento com as condições de possibilidade da existência, daquilo que se é e daquilo que se pode vir a ser.*" (JASMIN, 2006, p. 11). Aceitando o postulado, se não pudemos imaginar a respostas dos jovens como uma reorientação dos horizontes de expectativas do tempo presente, ao menos podemos perceber que no tecido social, mobilizado no gesto reivindicatório desses sujeitos, as expectativas quanto às possibilidades de realização de certos horizontes coloca-se no sentido de nos indicar energias sociais disponíveis não simplesmente para a revolta, mas para a revolta mobilizada na construção de algo que lhes aguça a vontade, ou seja, esses jovens, ao tocarem em profundezas desse tecido social em convulsão, trazem à tona uma vontade latente; de modo que, neste sentido, podemos falar que os horizontes de expectativas se mostram a partir da mobilização dessa vontade nos sujeitos.

ficando ainda em nosso exemplo doméstico aqui, possa ter encontrado uma fórmula mais ou menos humanizadamente solidária e empática naquele momento, no olho do furacão não tem fórmula individual que assente o medo e o desespero desses indivíduos; mas quando nos referimos aos sujeitos estamos falando de algo que transborda essa esfera do medo e do desamparo, é um encontro com o outro que, no mais das vezes, estamos à mercê tanto quanto estamos propensos ao medo, ao desespero, e à solidão. De modo que se trata de um *nós* renovado nesse encontro com o *outro* e com um *eu* simultaneamente. Ante esse *nós* que precisamos descobrir, vencer nas Termópilas não faria mais sentido porque os únicos monstros a serem enfrentados moram dentro de nós mesmos. Por isso nossa aposta deve ser a de alimentar essa expectativa reorientada para um futuro que nega a mútua destruição na qual o Capital nos coloca, explicitando dessas fragilidades coletivas nossas forças, que, no mais, são sempre coletivas. Pensar em tais termos significa um reconhecimento do profundo estado de calamidade que nossos esquemas sociais projetaram, mas também significa reconhecer a nossa potência coletiva, seja ela auto-destrutiva ou construtiva. Essa aposta nos sujeitos, coletivizados, não é, portanto, uma aposta no vazio. A substância de uma tal vista política sobre os sujeitos, são eles mesmos. As gerações futuras poderão também elas decidir entre a morte e a vida. Precisamos imaginar novas formas de acesso a esse sujeito coletivo que faz parte de todos nós enquanto sujeitos sociais. Nisso a psicologia dos sujeitos individuais, em seu viés crítico, pode nos ser um instrumento de trabalho na explicitação desse *nós* se estiver a serviço de exercitar nossa imaginação política.

Os jovens secundaristas destemidos – uma coragem dessas que suplantam certas determinações sociais – são insurgentes em seus "*atos profanatótios*" (MIELI *apud* ARANTES, 2014, p. 390-394), como o autor chama as insurgências que profanam a sacralidade do Capital; mas é preciso lembrar que os episódios protagonizados por eles facilmente teriam terminado em uma grande catástrofe digna de atos terroristas encampado pelo Estado não fosse uma série de fatores encadeados entre si que se desenrolaram a favor do Movimento Estudantil, e veremos no capítulo seguinte como essas possibilidades colocavam-se para os sujeitos no desenrolar do Movimento; um pouco de sorte, convenhamos, mas daquele tipo de sorte que invariavelmente acompanha os corajosos. Deste modo é possível percebermos que o en-

frentamento proposto pelos jovens, em boa medida também desavisados, não era somente um enfrentamento das ideias que fundamentam os âmbitos político e econômico que engendram a proposta de Reorganização Escolar que estavam rejeitando, mas também era um enfrentamento à truculência de um Estado munido sobretudo de sujeitos que incorporam as ideias neoliberais na Educação – sobretudo a partir de interesses diversos, alguns explícitos, outros escusos, e que fundamentam comportamentos também escusos. Com isso e contra isso esses jovens compuseram seu grande gesto de recusa.

Capítulo 4 – Os sujeitos e seu imaginário: as falas dos estudantes secundaristas

Prefiro fundar sobre os desejos
uma lucidez que,
esclarecendo a cada momento
o combate do vivo contra a morte,
revoga seguramente
a lógica de definhamento
da mercadoria.

Raoul Vaneigem,
A arte de viver para as novas gerações

Neste capítulo realizamos análises das falas dos estudantes que fizeram a experiência de Ocupação Secundarista em 2015/2016. Para isso iniciamos com a descrição da relação desta pesquisa com as escolas envolvidas: como chegamos a elas, quais foram as condições da pesquisa em cada um dos ambientes, quanto tempo permanecemos nessas realidades, etc.; em seguida descrevemos as cenas que compõem o quadro de acessos desta pesquisa e que nos permitiram analisar essas falas partindo do contexto nas quais elas foram produzidas; em seguida descrevemos as categorias de análise fornecidas pela escuta desses sujeitos; e, por último, as falas e as análises.

*

A forma como nos aproximamos das realidades escolares que compõem essa pesquisa nos informa sobre o escopo dos achados que por hora buscamos apresentar aqui, bem como suas limitações e possibilidades; nas duas escolas, que apresentaremos neste capítulo, encontramos questões peculiares, e as duas realidades impuseram resistências distintas à realização da pesquisa; elas nos fornecem um contraste interessante na medida em que nos informam tanto sobre a operacionalização do Movimento Estudantil nessas realidades escolares específicas quanto elementos que nos permitiram inferir os modos como se deram certos processos formativos desses sujeitos, e que estamos aqui procurando demonstrar.

Nossa chegada na EE Lucio Cardoso foi intermediada por um professor pesquisador e que faz parte do quadro de professores desta escola; ao saber que estávamos realizando pesquisa nas escolas que fizeram a experiência de Ocupação, solicitou nossa visita à escola para que, na qualidade de uma pesquisa em Psicologia e Educação, pudéssemos realizar intervenções capazes de mediar os conflitos que eram resquícios do Movimento de Ocupação naquela escola, conflitos estes que estavam vivendo intensamente, sobretudo no início do ano letivo de 2016, mas que persistem com certa intensidade ao menos até o fim deste ano letivo; não aceitamos a proposta tal como nos foi apresentada porque não seria possível uma intervenção desse tipo uma vez que a tarefa caberia a um profissional da psicologia, e a nossa pesquisa visava, com uma abordagem inicialmente atrelada a uma leitura etnográfica da realidade escolar, proceder com a observação dos sujeitos a partir de suas falas e do que observássemos na escola; de modo que fizemos uma contra-proposta na qual pudéssemos realizar Grupos Focais com os professores durante os ATPC's e com os alunos, de acordo com a agenda da escola, ao longo do segundo semestre de 2016, a fim de ouvir os sujeitos; e, mais que isso, havia uma necessidade subjacente à esta contra-proposta que era a de que esses sujeitos pudessem ouvir uns aos outros ao longo, sobretudo, dos Grupos Focais; para a pesquisa essa escuta mútua tinha o interesse de trazer à tona os conflitos, avaliações, interpretações, etc., que nos informassem sobre os sujeitos e sobre a realidade escolar tal como vista por eles, e para os sujeitos envolvidos essa escuta visava a promoção de um certo diálogo no qual pudessem pautar suas angústias e questões, sobretudo a partir dos inúmeros conflitos vividos no período da longa greve de professores no início de 2015, período este que foi seguido pelo Movimento Secundarista naquela escola.

Marcamos um encontro entre nós e a *staff* escolar a fim de expormos quais seriam as nossas balizas para a pesquisa e o formato que propúnhamos; a direção da escola à época mostrou-se afeita ao projeto e nos propôs que o apresentássemos aos professores em reunião de ATPC para que estes avaliassem a nossa estadia na escola; essa primeira reunião com os professores foi marcada por uma necessidade evidenciada de exporem suas experiências, sobretudo para os colegas, e por uma espécie de encontro desses atores com o universo da pesquisa como um espaço "seguro" no qual parecem se sentir à vontade com a exposição de suas impressões

acerca das experiências vividas; de modo que, nesse momento, fomos calorosamente recebidos pela direção da escola e pelo corpo docente. Uma recepção que nos impunha certos cuidados; em primeiro lugar era preciso questionarmos, sobretudo para nós mesmos, uma certa expectativa da direção e dos professores quanto a própria pesquisa e quanto a nossa presença na escola a fim de evitar uma frustração pouco interessante para todos os envolvidos nesse processo de pesquisa; por outro lado era preciso considerar que, a despeito dessa recepção, haviam certos limites para a pesquisa, sobretudo se observarmos que uma escola, por ser um espaço constituído por certas estruturas institucionais assumida por sujeitos, portanto com todas as especificidades inerentes a este fato, também é um espaço organicizado por tais sujeitos, ou seja, o espaço escolar é apropriado pelos sujeitos que o constituem e, com isso, é marcado por experiências e histórias específicas, por isso uma realidade escolar jamais é igual a outra; a medida em que, portanto, estamos ante uma realidade complexa, constituída por um tecido social denso, com distintos interesses, poderes e necessidades, era preciso mensurar as nossas intervenções e interações de modo a tanto respeitar a história local e os sujeitos a ela atrelados a fim de apreendê-los, quanto formular questões pertinentes a tal contexto justamente para que de nossas conversas pudessem florir os elementos capazes de nos informar sobre esse complexo.

A medida em que realizávamos a pesquisa os conflitos e os poderes se mostravam aos poucos mas de formas perceptíveis, ora interessantes, ora contornáveis, mas sempre nos levando à necessidade aguda de pautar nossa estadia na escola pela pesquisa, pois a todo instante éramos chamados seja a cumprir papéis aos quais não nos havíamos proposto, como a mediação de conflitos, sobretudo entre professores e direção de um lado e os alunos de outro, seja a observar a escola pela ótica dos atores que se interpunham como portadores da realidade escolar, nos impondo a necessidade de filtrar essas vozes a fim de produzirmos uma narrativa sobre a escola capaz de abarcar o máximo possível de interpretações, ainda que dissonantes, sobre o que fora vivido por esses sujeitos ao longo das Ocupações e sobretudo nesse momento imediatamente pós-Ocupação. Como previsto, nossas intervenções na escola fazem emergir os conflitos em latência, mas também aqueles não explicitados e identificados pelos atores. De um lado nos vimos ante um contexto fértil para a pesquisa, onde pudemos mergulhar nossa sensi-

bilidade e vivenciar ali possibilidades enriquecedoras para aprofundarmos nosso olhar sobre aquela realidade escolar e suas especificidades, bem como, a partir daquele contexto específico, aguçar nosso olhar para outras realidades também específicas e nossas ideias sobre o universo escolar e suas questões.

Por outro lado foi preciso lidar com os limites impostos pela interação da pesquisa com a escola a medida em que as questões eram pautadas e as os sujeitos eram chamados a se posicionarem, ora reforçando nossa estadia na escola, ora realocando nossas possibilidades de pesquisa, até o momento em que a coordenadora gentilmente solicita a interrupção da pesquisa alegando que o espaço de ATPC precisava ser usado pelos professores; tempos depois soubemos que alguns professores solicitaram a finalização da pesquisa, inicialmente prevista para ao menos mais três semanas além do tempo que permanecemos nos ATPC's. Dois fatores convergiram para que interrompêssemos a pesquisa; de um lado, como soubemos algum tempo depois por relatos de outros professores e coordenadores, o "pedido" foi motivado pela solicitação de outros professores que estavam incomodados com a "ocupação" do espaço do ATPC, que tradicionalmente naquela escola é utilizado para resfolego do professorado, seja para realizarem trabalho acumulado, seja para descanso, seja para reuniões de organização interna da escola, entre outros; por outro lado a relação da escola com a pesquisa foi pautada por certos conflitos e limites na medida em que a partir de um certo momento nossa presença na escola deixou de ser "interessante", sobretudo no avançar desses Grupos Focais realizados durante alguns meses com os professores[106], de modo que a solicitação para que deixássemos a escola, notoriamente, está ligado a conflitos emergidos a partir das falas dos professores, que, nos Grupos Focais, encontraram espaço para expressar seus descontentamentos com a unidade escolar, fazendo daquele tempo nos encontros um espaço catártico para esse grupo de professores daquela escola.

Assim, nossa chegada na escola foi promovida por um dos professores colaboradores do Movimento Estudantil, que viu na possibilidade de realizarmos a pesquisa naquela escola também a possibilidade de obter uma espécie de "ajuda", quase como um pedido de socorro na

[106] Material este que não é objeto direto desta pesquisa de Mestrado, pois nosso foco aqui tem sido a "voz" dos alunos.

medida em que, na escola, se acumulavam conflitos acirrados entre o grupo de professores apoiadores do Movimento Estudantil e o grupo que era contrário à Ocupação; chegamos na escola em um momento no qual os conflitos e mágoas acumuladas estavam latentes, e nossa presença na escola os fez imergir, nos colocando questões interessantes que nos ajudam a interpretar as falas desses alunos que ouviremos abaixo.

Nossa aproximação da EE Ariano Suassuna deu-se por caminhos ligeiramente parecidos, embora nossa relação com a escola tenha sido pautada por termos absolutamente distintos desses; de um lado nos aproximamos da escola via indicação de membros daquela comunidade escolar, e por outro nossa presença na escola foi marcada por conflitos acirrados e constantes.

Conseguimos o contato de um professor da escola através de uma aluna de graduação na Universidade, que é uma ex-aluna dessa escola e que, ao saber de nossos interesses em realizar pesquisa em escolas que fizeram a experiência de Ocupação, nos indicou esse professor como um dos apoiadores do Movimento Estudantil, e providenciou nossa aproximação; com isso agendamos uma data para visita e manejo da pesquisa, que visava sobretudo coletar depoimentos desses atores que viveram aquela experiência; no dia 11/11/16, eu tinha ido na escola para conversar com esse professor que se dispôs a me receber, e a ceder a entrevista, com depoimentos sobre o período da Ocupação, e do pós-Ocupação, bem como sobre as consequências da Ocupação no cotidiano da escola; esse dia em que o conheci coincidiu com uma decisão dos estudantes, sobretudo os do Ensino Médio noturno, tomada na noite anterior – ou seja, na noite do dia 10/11/16 –, de Ocuparem novamente a escola em protesto contra a Reforma do Ensino Médio, que nesse momento tramitava na Câmara Federal; ou seja, quando chegamos na escola no dia 11/11, os estudantes estavam Ocupando a escola desde a noite anterior, do dia 10/11 sem que soubéssemos que estavam propondo esse Movimento, e sem que o professor que me recebeu também soubesse, pois quando marcamos a entrevista essa pauta da segunda onda de Ocupação da escola não estava posta. Quando chego, na manhã combinada com o professor, os alunos estão Ocupando pátio do colégio, em modelo de acampamento, com barracas e colchonetes espalhados por todo pátio, um modelo de Ocupação muito parecido com o primeiro momento da primeira Ocupação no final de 2015, nesta escola; converso rapidamen-

te com alguns estudantes, e sigo conversando com o professor nos corredores da escola. Ele me apresentou outro professor, que além de também se dispor a ceder o depoimento, me incentivou a ir na escola para colher depoimentos dos alunos; assim, combinamos de nos encontrar na semana seguinte, dia 18/11, quando realizaríamos a conversa com os alunos de Ensino Fundamental II, e com os professores que se dispusessem a ceder entrevistas. Nos encontramos no dia combinado, e o professor me recebeu na escola e na sala de aula, onde fizemos essa conversa com os alunos de Ensino Fundamental II, em Grupo Focal que analisaremos abaixo.

No entanto os outros encontros para realizarmos Grupo Focal não puderam acontecer exatamente como havíamos planejado porque a Dirigente de Ensino, que no dia [18/11] estava na escola e, ciente de nossa presença, impôs, aos professores que nos receberam, como condição de nossa permanência na escola, que deveríamos providenciar documentos comprovando a nossa procedência, as intenções da pesquisa, e solicitando autorização dos pais para que os alunos pudessem participar da pesquisa; essa notícia sobre a dirigente nos chegou via coordenadora que havia concordado em realizarmos a pesquisa na escola. A partir disso solicitei uma "audiência" com a Dirigente a fim de lhe apresentar toda a documentação e para que pudéssemos negociar nossa presença na escola. Nessa conversa com a Dirigente de Ensino – que visivelmente está incomodada com a minha aparência[107], o que levemente me constrange – sigo tentando expor os objetivos e métodos da pesquisa, apresento-me rapidamente e falo também brevemente sobre a pesquisa; ela insiste na necessidade dos registros formais, e os documentos foram imediatamente providenciados e entregues à ela no mesmo instante[108]. Contudo, a "liberação" para que permanecêssemos na escola, não se efetivou, como ela havia "prometido". A argumentação da Dirigente para insistir que nos retirássemos da escola girou em torno de que poderíamos ter contato com os alunos sem autorização dos pais, algo que envolveria riscos aos quais ela não poderia se permitir expor seus alunos; algo compreensível,

[107] A endumentária do pesquisador era notavelmente inadequada: composta por bermuda *jeans* desfiada, camiseta branca básica sem gola, tênis tipo *All Star* de couro desgastado, cabelo coque tipo samurai, acrescidos de barba por fazer, *piercing*, e tatuagem; uma aparência facilmente confundível com a dos ativistas que frequentavam aquele espaço desde a primeira Ocupação em dezembro de 2015. De fato, nossa presença naquele espaço, e sobretudo naquele momento, e daquela forma, era uma evidente provocação, portanto presumivelmente pouco quista; de modo que a descrição que segue é, também, fruto dessa 'aparência' francamente incoerente com o intuito de angariar simpatias da *staff* escolar a fim de conseguirmos abrir espaço "oficial" para a realização da pesquisa naquele ambiente.

[108] Documentos estes que resumiam-se a carta de apresentação da pesquisa, e termo livre esclarecido para anuência dos que se dispusessem a participar da pesquisa.

ainda mais naquele contexto. A despeito da pertinência burocrática exigida pela Dirigente, é notável e também indisfarçável o apelo formal mobilizado para nos dissuadir da pesquisa na escola. Ligeiramente vacilante, a voz da Dirigente não disfarçava um certo nervosismo, e também que não havia escutado efetivamente a minha explicação sobre a pesquisa, nem as intenções da nossa presença na escola, como podemos perceber em sua fala:

> *eu acho melhor, professor, o senhor voltar outro dia… Mesmo porque vai precisar da autorização dos pais, autorizando a participação dos filhos por eles ser de menor… tá?! Então assim, eu estou falando isso porque você é professor… Quando eu tava na direção da escola, eu atendi uma moça que tava fazendo doutorado, né... E era questão de comportamento, tal… Com as meninas de 12/14 anos… Então o que que ela fez?! Ela trouxe a carta impressa do orientador dela, solicitando a escola, né, mas que não havia divulgação nem da escola, nem das alunas... E aí o pai autorizava ou não… Então vamos supor, na sala do oitavo ano A, teve cinco pais que não autorizaram, elas estavam fora, a pesquisa era feita com as demais… Mas isso tem que estar tudo registrado! Falando como Dirigente, isso é para sua segurança, e pra segurança da escola, tá bom?! porque aí você também tá respaldado, porque como é uma pesquisa de campo, eu sei porque eu sou bióloga, né, então quando eu fiz a minha graduação, eu também fiz pesquisa de campo, a gente tem que ter, é, dados pra poder constatar como fatores, né... Aí depois o professor providencia a autorização dos pais, tá bom?!*[109]

Essa fala parece não ter convencido nem a ela própria; e a despeito da sua desautorização, permanecemos na escola coletando informações e conversando com as personagens que compõem as Cenas nessa escola e que descreveremos abaixo. Assim, nossa estadia nessa escola deu-se na medida em que não foi possível o consentimento da *staff* quanto a nossa permanência no espaço, e nos ativemos aos depoimentos dos atores que compunham outros quadros da escola, como professores, pais e mães, e estudantes, que realizavam a Ocupação esse dia na escola e que nos forneceram informações interessantes tanto sobre o Movimento Estudantil quanto sobre os sujeitos que o constitui.

*

[109] A maioria das autorizações da pesquisa nessa escola foram coletadas depois das falas, entrevistas e depoimentos – somente a dos professores foram coletadas antes das entrevistas; mas a nossa abordagem aos participantes eram sempre pautadas e direcionadas no sentido da pesquisa; portanto todos sabiam que estávamos conversando com eles a fim de coletar dados e informações para a pesquisa, pois antes de iniciarmos as conversas eu me apresentava como pesquisador que estava ali com essa intenção; no mais, nenhuma das personagens que se seguem demonstrou qualquer dificuldade ou resistência em ceder as falas, sendo que na imensa maioria das vezes ocorria um certo entusiasmo por estarem 'participando da pesquisa', e em muitos momentos esse entusiasmo era mais evidenciado quando recebiam a informação de que era um pesquisador da 'USP'. De modo que as concessões das falas, depoimentos e entrevistas foram gentilmente cedidas pela imensa maioria dos atores através dos termos de livre esclarecimento; no entanto os depoimentos da *staff* dessa escola (direção, coordenação, e Dirigente de Ensino) não constam aqui com essa gentileza – os conteúdos das falas e depoimentos demonstram por si mesmos essa ausência de concessão; contudo consideramos lícito analisar tais falas aqui na medida em que, como eles mesmos declaram, sempre estão falando pelas instituições e pelo Estado.

As cenas, a partir das quais nos foi possível realizar os movimentos abaixo, são parte de nossa experiência com o campo de pesquisa; nas quatro primeiras cenas aconteceram Grupos Focais na EE Lucio Cardoso em torno de conversas sobre as questões escolares vividas por estudantes do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II a partir de suas experiências com a Ocupação em um momento no qual aquela escola estava se havendo com a ressaca do Movimento Estudantil de 2015 em seu cotidiano escolar; esses são momentos mais longos, nos quais discutimos, ao longo do segundo semestre de 2016, com quatro grupos de alunos que fizeram a experiência de Ocupação; uma parte são alunos do Ensino Médio que permaneceram na escola; e alguns jovens eram egressos do Ensino Médio, mas pudemos recebe-los na escola para realizarmos os debates; esses alunos foram indicados por alguns professores que apoiaram o Movimento Estudantil, e outros foram indicados pela coordenação e direção da escola, sendo que estas figuram como críticas ao Movimento dos jovens. As cenas não seguem uma ordem cronológica linear, pois o que nos interessa aqui é a relevância delas para traçarmos um quadro geral do que fomos vivendo na pesquisa de campo ao longo de pouco mais de um ano, tempo este que vai desde a Ocupação da EE Ariano Suassuna em novembro de 2015 até o brutal desmonte da segunda Ocupação da mesma escola em dezembro de 2016; assim a primeira cena ocorre no meio do ano letivo de 2016 na EE Lucio Cardoso e termina com um Grupo Focal realizado com alunos do nono ano na EE Ariano Suassuna em um momento crítico da segunda Ocupação nessa escola. O recorte dessas cenas deu-se a partir da transcrição de áudios coletados ao longo da pesquisa de campo e o cotejo desse material com nossas anotações em diário de campo e com materiais produzidos pelos participantes da pesquisa, sobretudo pelos alunos, como redações, invenções estéticas, entre outros; os áudios, entre Grupos Focais, entrevistas, falas e depoimentos nas duas escolas perfazem 13 horas de gravações.

Assim, as quatro primeiras cenas ocorrem ao longo de um semestre inteiro, e perfazem uma experiência mais ao modo etnográfico de observar a escola, momento no qual pudemos ouvir diversos atores em situações variadas e anotar observações que nos ajudam em nossa relação de interpretação de suas falas. As cenas seguintes acontecem em um único dia na EE Ariano Suassuna, como vimos; são cenas mais curtas, e um Grupo Focal com alunos do Ensino Fun-

damental II que realizamos nesse dia. Nossa estadia nesta escola, assim como ocorreu na EE Lucio Cardoso, deu-se ao longo de todo o ano de 2016, contudo optamos por recortar estas cenas nesse dia por serem elas emblemáticas de toda nossa experiência com essa realidade escolar. Um tal recorte está mais afeito ao modo cartográfico de pensar a pesquisa em realidades atravessadas por camadas que se espraiam por instancias plurais ligadas por vasos comunicantes de difícil rastreamento, como o próprio desejo por participação e reconhecimento manifesto nas vozes desses sujeitos e que fazem parte de seus organismos psíquicos, em contraponto aos organismos sociais e institucionais com os quais essas subjetividades precisam se haver (KASTRUP *et al.*, 2009); a opção por esse recorte deste modo, assim, tem a ver com um método que nos permite cotejar as duas realidades escolares à nossa própria experiência de campo na medida em que um tal complexo de cenas figura-se-nos aqui como um recurso de entrada no campo de pesquisa capaz de nos permitir uma visão do todo ao mesmo tempo em que propicia a emersão de micropartículas relevantes para a interpretação do material que identificamos nessas realidades múltiplas.

Uma das escolas é *periférica em relação ao Movimento Estudantil*, e fica localizada próximo à divisa entre as cidades de Osasco e São Paulo, no caso, a EE Lucio Cardoso; a outra é *central ao Movimento Estudantil*, e está localizada na região central da cidade de Diadema, no caso a EE Ariano Suassuna; esta, além de ter sido a primeira escola estadual a ser ocupada no final de 2015, como vimos, também passou por um intenso enfrentamento entre alguns professores e alunos de um lado e a Diretoria de Ensino, direção e coordenação de outro, e, no final de 2016 realizaram essa *segunda Ocupação* da escola. Da primeira escola selecionamos 4 cenas que ocorreram em três diferentes momentos de 2016, em um contexto no qual a nova direção da escola – *nova* em relação à direção que estava no período da Ocupação no final de 2015 – procura se haver com o rescaldo do Movimento Estudantil no interior da escola; na segunda escola selecionamos 10 cenas que aconteceram em um único dia de novembro de 2016.

Todos os alunos são de uma condição classe C e D[110]; não foram notados traços de um público economicamente precário, tipo classe E; ao contrário, manifestam em diversos momentos da pesquisa a necessidade de pautar uma certa auto-caracterização pela marca da diferença de classe entre eles e "*os favelados*" – expressão corriqueira entre esses jovens que estamos aqui ouvindo; e seja no tom de chiste, seja numa espécie de denúncia-auto-defesa sobre eventos que ocorreram durante as Ocupações e que, de alguma maneira, poderiam depor contra eles, como furtos ou "vandalismo", que eram, via de regra, imputados aos "*favelados*" e "*vândalos*", as marcas orais dão conta dessa necessidade explícita de se diferenciarem; quando assumem certas transgressões nunca reportam-se a si mesmos com as mesmas expressões que utilizam para referirem-se a um público que, ainda que por entrelinhas e num plano quiçá inconsciente, julgam como classe "inferior".

A faixa etária dos estudantes nas duas escolas está entre 13 e 22 anos, sendo que a maioria concentra-se na faixa etária entre 14 e 17 anos; além deles, ouviremos aqui alguns professores, coordenadores, Dirigente de Ensino, pais e mães. Contando todas as personagens, ouvimos 83 pessoas no material que estamos utilizando para nossa análise neste capítulo.

*

Todas as transcrições mantiveram as falas literais dos estudantes e das outras personagens, sem correções gramaticais ou de expressão, mantendo, portanto, os coloquialismos, bem como as expressões e o léxico que caracterizam uma parcela expressiva dos jovens da faixa etária que compõe os entrevistados e depoentes, bem como de todos que se expressam aqui; outrossim, nessas transcrições de nossa escuta dos jovens, e das outras pessoas que ouvimos, priorizamos as sonoridades que nos cercaram ao longo de toda a pesquisa de campo, buscando valorizar, dessas vozes, seus tons, acentos, inflexões, interjeições, trejeitos linguísticos, gírias, e outros. Se, na comunicação entre pesquisa e pesquisados precisamos, como nos ensina Bourdieu (2012), mobilizar uma certa intenção para uma "*comunicação não violenta*" a fim de buscar "*reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer*" (p. 695) com uma

[110] Utilizando os referenciais do IBGE, cujos critérios de classe social e faixa salarial pautam a definição de nível social das famílias.

espécie de "poder" que a pesquisa institui a essa relação, os inevitáveis "*riscos da escrita*" na transcrição das entrevistas carecem de cuidados inerentes ao compromisso do "*autor da transcrição*" com a gestão dessa inevitável violência; "*transcrever é necessariamente escrever* [...] *como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ou escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade*" (p. 710), ou seja, faz-se necessário, neste sentido,

> "aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas [...] que mesmos sem eles dão seu colorido particular ao discurso oral e preenchem uma função eminente na comunicação, permitindo sustentar uma conversa esbaforida ou tomar o interlocutor como testemunha, baralhando e confundindo a transcrição ao ponto, em certos casos, de torná-la completamente ilegível para quem não ouviu o discurso original" (p. 710);

e nesse esforço de cuidado com a palavra de nossos interlocutores, "*nunca se substituiu uma palavra por outra, nem se transformou a ordem das perguntas, ou o desenrolar da entrevista e todos os cortes foram assinalados*" (p. 710), buscando

> "o olhar prolongado e acolhedor que é necessário para se impregnar da necessidade singular de cada testemunho, e que se reserva comumente aos grandes textos literários ou filosóficos, [e que] pode-se também concedê-lo, por uma espécie de *democratização da postura hermenêutica*, às narrativas ordinárias de aventuras comuns." (p. 712, grifo do autor);

sendo que nessa relação com a "*pessoa interrogada*" é notável a necessidade – posta nesse compromisso em "*evitar estabelecer com ela a distância objetivante que a colocaria na berlinda ou, pior, no pelourinho*" (p. 712) – de ouvir os sujeitos na perspectiva do enunciado por ele, buscando interlocução; ou seja, trata-se de um esforço ativo de não silenciamento do outro. Para Bourdieu (2012), com quem comungamos a forma de lidar com esse processo de transcrição, o ponto de vista do "tradutor" ao transcrever é pôr-se ele mesmo no lugar de seu objeto,

> "o sociólogo não pode ignorar que é próprio do seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista [...] e é somente à medida que ele é capaz objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto [...] e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida como ele" (p. 713).

Um tal esforço, é preciso lembrar, não garante, na passagem do oral para o textual, ainda assim, a emersão de tais vozes que buscamos ouvir aqui, ou as múltiplas camadas que surgem em situação de entrevista; o que buscamos, a medida das necessidades percebidas, atenuar na contextualização dos instantes transcritos e analisados, e na explicitação, tanto quanto possível e necessário, das nossas expectativas com as perguntas realizadas e das respostas obtidas; outrossim, um tal assinalamento a cerca da forma como buscamos lidar com as transcrições dessas falas indica as escolhas que fizemos quanto aos usos da linguagem em relação aos nossos interlocutores e as análises que produzimos, ou seja, ouvir tais sujeitos implicou, nesse processo de análise, num cuidado com chamo de a *escrita da escuta* na medida em que, como indica o próprio Bourdieu (2012), tal processo, em si mesmo, já se configura como uma tradução.

*

Os Grupos Focais na EE Lucio Cardoso foram realizados apenas uma vez com cada grupo; assim cada *cena* corresponde a um grupo distinto, sendo que os encontros duraram cerca de duas horas cada; isto se deu assim na medida em que nos interessava resgatar a memória recente dos atores que protagonizaram o Movimento Estudantil naquela escola. Com isso, a configuração denominada aqui de "Grupo Focal" não visava um aprofundamento nas discussões via debates que fomentam a emergência de conflitos e contradições, como é praxe nessa técnica - embora de fato tais resquícios não deixem de ressoar nas falas dos alunos, professores, direção, coordenação e Dirigente de Ensino -, mas um panorama geral a partir dessa memória e desses relatos, que foram cotejados com nossas anotações de campo. Com isso temos a reconstituição da história vivida por esses atores contada por eles mesmos. De modo que o material analisado aqui é panorâmico; isso significa dizer que as falas, depoimentos, e entrevistas que se seguem, não buscam dar conta de uma realidade escolar no sentido etnográfico do termo, mas de coletar impressões, avaliações, e julgamentos, e anotar algumas consid-

erações acerca dessas impressões subjetivas sobre as realidades às quais o material se refere[111].

*

Nossa primeira cena recortada a partir de nossa experiência com o campo de pesquisa acontece na biblioteca da EE Lucio Cardoso onde realizamos um cine-debate em torno de um documentário que busca retratar a forte presença das meninas na linha de frente do Movimento Secundarista; o filme "Lute Como Uma Menina" foi lançado poucos meses após o fim das Ocupações. Atividade esta que contava com a participação de cinco alunas e três alunos do Ensino Médio, sendo que todos e todas participaram ativamente e diretamente da Ocupação naquela escola. A conversa durou cerca de uma horas e meia, sendo que nos inspirava ali as técnicas de Grupo Focal (NETO *et al.*, 1988; WESTPHAL, 1992), e os alunos foram destacados junto com um professor para ver o filme e debater sobre as Ocupações porque todos – inclusive o professor – protagonizaram o Movimento naquela escola[112] e porque nos interessava neste momento da pesquisa tentar perceber quais os "resquícios" do movimento no imaginário desses atores; na medida em que neste momento já tínhamos ouvido a maioria dos professores nessa escola e já havíamos realizado quatro Grupos Focais com alunos sobre o tema, agora nos interessava perceber de que modo reagiam a um objeto estético que lhes propunha um reflexão particularizada sobre o contexto de Ocupação, para com isso também buscar extrair desse grupo de alunos o seu imaginário sobre a realidade escolar, suas expectativas quanto a própria escola, os professores, a direção, os colegas, as aulas. O roteiro de perguntas foi pautado pelo filme, e seguiu a partir das interações entre os alunos, ou seja, caminha conforme as

---

[111] Uma nota sobre o que estamos compreendendo aqui por "fala", "depoimento" e "entrevista", e as diferenças entre eles: numa *fala* os atores estão se dirigindo a terceiros, não diretamente e necessariamente ao pesquisador, como alunos, pais, direção da escola, entre outros, conversando entre si; no *depoimento* os atores estão conversando com o pesquisador, mas não de uma forma sistemática, são momentos em que, por exemplo, as personagens tecem comentários, críticas, elogios, entre outros, a um aluno, a um pai, à escola, ao governo, à política, etc.; nas *entrevistas* via Grupo Focal as falas são mais diretas com à pesquisa, ou seja, são mais sistematizadas, onde fazemos perguntas direcionadas a um determinado fim.

[112] À exceção da aluna Marcela, que não estudava nesta escola especificamente no momento da Ocupação, e a escola na qual ela estudava deliberou em assembleia a decisão por Ocupar a escola um dia antes do anúncio de retirada do projeto de Reorganização Escolar proposto pelo Governo Estadual, portanto do fim das Ocupações em todas as escolas, e, segundo o relato desta aluna, em um contexto no qual teria ocorrido naquela escola a explosão de bombas que ameaçavam a integridade física das pessoas na escola; os episódios das bombas, ao que este relato indica, teria, portanto, motivado a Ocupação da escola no final do Movimento, agitada "*por um pessoal do terceiro ano*", segundo ela, e não o contexto de Reorganização Escolar; outrossim é que essa Ocupação teve início em uma manhã de sexta-feira e terminou as seis horas da tarde do mesmo dia, o que de fato reforça a ideia de que a mobilização estudantil naquela escola tinha outras motivações.

falas, sendo que nos limitávamos a propor uma nova pergunta quando o assunto "esfriava" ou a pauta caminhava para rumos que pouco nos interessavam; de um modo geral, portanto, essa atividade foi uma conversa livre sobre a temática das Ocupações, o que invariavelmente perpassou pelo contexto imediato e recente daquela escola específica, e que analisaremos à luz das discussões acerca das questões de gênero, conforme categoria de análise que veremos abaixo.

A cena seguinte faz parte de um Grupo Focal na EE Lucio Cardoso com alunos indicados pela professora Ceres, uma das apoiadoras do Movimento Estudantil. São dez alunos do Ensino Médio matutino - todos participaram ativamente da Ocupação, alguns foram membros do Grêmio, sendo que este Grupo Focal foi realizado somente com alunos, e a conversa durou cerca de duas horas. O roteiro de perguntas nos três Grupos que se seguem girava em torno dos eixos apresentação pessoal, história da Ocupação, e impressões sobre a escola antes e depois do Movimento Estudantil; mas cada conversa assume rumos próprios, com informações pertinentes e interessantes sobre esses atores e sobre a realidade escolar da qual fazem parte. O Grupo é composto por estudantes entre 16 e 19 anos, sendo sete meninos e três meninas; a maioria é afeita à atividades esportivas, como futebol e skate, e também são ligados à atividades culturais, como fotografia e RAP; nenhum está ligado a organizações políticas; nenhum está plenamente inserido no mercado de trabalho, sendo que alguns deles fazem "bicos" para ajudarem no orçamento familiar ou poderem gozar de algum lazer; alguns também estavam fazendo cursos técnicos simultaneamente ao Ensino Médio; uma boa parte deles já experimentou ou usa regularmente maconha, sendo que o Grupo de um modo geral lida bem com as intervenções que pautam essa questão, sendo que alguns deles falam em um tom quase militante em defesa do uso do entorpecente; como no Grupo anterior, as meninas dominam as pautas, sobretudo quando o assunto é Ocupação; alguns membros desse Grupo foram parte do Grêmio Estudantil ao longo da Ocupação e alguns ainda fazem parte, como a estudante Bula, do terceiro colegial neste momento, que foi um dos quadros proeminentes do Movimento, linha de frente e envolvida em algumas polêmicas organizacionais, das quais trataremos adiante. Ao se apresentarem falam de si em tons variados, oscilando entre uma certa auto-avaliação negativa ou esvaziada de significado patente, e um lirismo quase romântico, *"eu gosto muito*

do ser humano, e das visões de mundo que as pessoas podem me proporcionar… tudo que é novo eu gosto de participar… de aprender…", entrecortado por um senso hedonista e presentista em relação às demandas que lhes são apresentadas, como mercado de trabalho, estudos, etc.

Na terceira cena temos um Grupo Focal na EE Lucio Cardoso com quatro jovens entre 16 e 22 anos, todos do Ensino Médio no período noturno, que também foram indicados pela professores Ceres e participaram do movimento de Ocupação, sendo que um deles, o Tato, é tido pelos pares e professores como um dos "líderes" do Movimento Estudantil naquela escola; três deles dependem de trabalhos informais para sobreviver; e todos moram com os pais ou responsáveis. Apesar de ser o Grupo Focal com o menor número de estudantes nesta escola, a conversa é a mais longa, na qual os jovens se expõem por um tempo maior e com mais dados, impressões, avaliações sobre a escola, os pares, o Movimento Estudantil, etc.

A quarta cena também é um Grupo Focal na EE Lucio Cardoso, mas agora com 11 alunos do período matutino e vespertino que estão no Ensino Fundamental II; eles foram indicados pela professora Govinda, uma das coordenadoras do Ensino Fundamental na escola, e uma crítica ácida e contrária ao Movimento Estudantil; ela foi também uma das grandes colaboradoras para que a pesquisa pudesse ser realizada na escola, fornecendo materiais produzidos pela escola a respeito do Movimento Estudantil, como vídeos e fotos, material referente à história daquela escola, como relatos e vídeos antigos, que nos ajudam a compreender a história da escola – ela é uma das professoras mais antigas na escola –, e facilitando ao máximo nossa entrada e estadia na escola. Esse Grupo Focal com os estudantes acontece no auge da pesquisa na escola, quando ainda éramos percebidos pela coordenadora Govinda como uma possibilidade de denúncia das "*barbaridades*" [termo utilizado por ela] cometidas durante a Ocupação pelos alunos. Além do intuito de colaborar com a pesquisa, ela nos indicou esses alunos para serem entrevistados também dando a entender que eram os "piores" que ela havia encontrado naquele período, e que haviam colaborado com a Ocupação, mas ao mesmo tempo, aparentemente pelo tom da fala dessa coordenadora, seriam também aqueles estudantes que denunciariam os fatos "reais" da Ocupação, ou seja, a "*bagunça*" que os alunos fizeram. Os alunos

neste Grupo estão na faixa etária entre 12 e 14 anos; todos participaram diretamente na Ocupação, mas em seus horários letivos, ou seja, eram liberados pelos pais a ficarem na escola Ocupada apenas no horário em que normalmente teriam aulas, o Grupo é formado por 4 meninos e 7 meninas, e ao longo da conversa eles analisam o Movimento Estudantil na escola, como sentiram o processo, quais eram suas expectativas, como foi a relação com os pais, mães e responsáveis, entre outros assuntos.

As próximas cenas são um complexo de dez momentos ocorridos em um único dia na EE Ariano Suassuna em novembro de 2016, ou seja, cerca de um ano após a estrondosa Ocupação Secundarista naquela escola. Como vimos, nesse dia a escola foi Ocupada pela segunda vez, e agora os manifestantes se opunham à Reforma do Ensino Médio anunciada pelo Governo Federal alguns meses antes. Esses instantes vão desde a minha recepção na escola Ocupada por esses estudantes, e vão até um Grupo Focal realizado com alunos do Ensino Fundamental II nessa escola, e passam por cenas peculiares, como a entrega clandestina da chave da escola aos estudantes ocupantes por um professor apoiador, registro de uma reunião convocada pelos estudantes Ocupantes com os pais e mães para esclarecimentos sobre o movimento, e a "expulsão" do pesquisador, pela coordenação, direção, e Diretoria de Ensino. A Reforma do Ensino Médio, nesse momento, estava tramitando no Senado, foi sancionado pelo Governo Federal em janeiro de 2017 para vigorar a partir de 2021. Interessante anotar aqui desde já que essa pauta guardava semelhanças e distinções com a pauta que os levara à Ocupar a escola no final de 2015, pois no ano da primeira Ocupação a demanda era mais imediata, ou seja, lutavam contra o fechamento de ciclos naquela escola específica, embora precisassem colocar em movimento uma pauta coletiva, por assim dizer, na medida em que somente assim seria possível naquele momento mobilizar outras realidades escolares que orbitavam a mesma necessidade imediata, a saber, a necessidade de lutarem contra o fechamento de ciclos ou de escolas inteiras; no final de 2016 a pauta era um tanto mais abstrata, por assim dizer, pois a Reforma do Ensino Médio, contra a qual lutavam, não estava vinculada a termos imediatos como o fechamento da escola ou de ciclos já para o próximo período; e este é um ponto relevante se considerarmos que o movimento de 2015 cresceu exponencialmente, enquanto o de 2016 não conseguiu se espraiar; outro ponto sobre essas cenas na EE Ariano Suassuna, e que não

podemos perder de vista, é que, ao contrário da Ocupação de 2015, o desfecho dessa foi um tanto melancólico, com a Polícia Militar devolvendo a escola para o Estado, violência explícita, verbal e física, contra os estudantes Ocupantes, e prisão de um professor; no entanto, no início dessa Ocupação de 2016, como veremos, predomina um certo clima de euforia e otimismo, embora com boas pitadas de um certo realismo diante das tarefas que precisavam ser cumpridas e do tamanho do enfrentamento a que se propunham naquele momento; de todo modo as cenas recortadas aqui, em ambas as escolas, nos mostram um cenário repleto de conflitos, contradições e fragilidades de toda ordem, bem como nos clareiam as linhas de força na ação e na visão de mundo de sujeitos imersos em suas realidades escolares.

Nesse dia os alunos insurretos estão acampados no pátio do colégio, e as atividades na escola estão ocorrendo normalmente, como as aulas e a vida burocrática em geral, mas, como seria de se esperar, o clima na escola é de tensão entre os alunos Ocupantes e a *staff*, composta pela coordenação, direção, Diretoria de Ensino, e Conselho Tutelar, além, claro, da presença ostensiva de forças policiais e a mídia no local. Nesse dia chego na escola antes do início das aulas, por volta das 6h40, e permaneço na escola até o início da noite; nesse interim travo contato com pais, mães, alunos que estavam Ocupando a escola, alunos que estavam em aula, professores, coordenadores, inspetores, direção da escola, e Dirigente de Ensino. Aqui vamos resgatar algumas cenas desse dia registradas em notas de diário de campo e gravações de conversas, e falas em geral na escola, depoimentos, e entrevistas. Embora as cenas se passem num único dia, as representações colhidas aqui dizem tanto do Movimento Estudantil quanto da escola e do modo como os sujeitos vivenciam as relações naquele espaço, o que se mostrou um recorte rico de imagens que retratam instantes que fazem parte dessa realidade escolar específica, e sobre a qual nos propomos aqui uma possível leitura.

*

O roteiro das entrevistas realizadas com os estudantes em Grupos Focais nas duas escolas, e que segue em anexo neste trabalho, perfaz um roteiro semi-estruturado a partir de quatro blocos de questões em uma proposta inicial de discussões com os estudantes; cada Grupo Focal,

contudo, assume características próprias que nos revelam nuances interessantes à nossa análise aqui. O primeiro bloco de perguntas visava basicamente fixar a identidade pessoal dessas personagens, tais como nome, idade, se já ocupam um lugar no mercado de trabalho, profissão, pretensões com os estudos, etc., além de suas histórias de vida, ou seja, de onde vieram, qual o histórico da formação escolar, etc. O segundo bloco tinha como interesse principal investigar a relação dessas personas com as escolas Ocupadas, com os professores, direção, e também com os pares, com o bairro, etc. No terceiro bloco nos interessava saber quais as ligações dos estudantes com o próprio Movimento Estudantil, se haviam nessas realidades resquícios de movimentos sociais e/ou políticos e se houvesse, quais seriam; saber quais expectativas nutriam em relação às políticas públicas para a educação; quais relações mantinham com Grêmio Estudantil; o que pensam sobre a escola pública, etc. E, finalmente, no quarto bloco a deia era perceber que relações efetivas mantiveram com a Ocupação estudantil em suas realidades escolares, ou seja, saber o que representava a Ocupação em suas visões sobre o Movimento, como enxergavam a relação entre a longa greve de professores ocorrida no início do ano letivo e a própria deflagração do Movimento Estudantil nas suas escolas, como identificavam o papel desempenhado pela direção e professores contrários ao Movimento em contraste com o papel de professores e apoiadores em geral, ou seja, como identificam as relações entre o Movimento Estudantil e o quadro social mais geral, como percebiam os alunos da própria escola nesse acirrar de energias que deflagram o Movimento e as que buscam contê-lo, como viam as forças policiais nesse quadro, etc.

*

Os estudantes que fizeram a experiência de Ocupação passam por um processo de formação política, social e existencial no interior de suas realidades escolares; isto é verificável em um nível discursivo na medida em que a exposição de suas ideias em contextos de entrevistas para esta pesquisa mobiliza nesses jovens algumas memórias, impressões, avaliações e reivindicações que tratam, como poderemos perceber, de mecanismos psíquicos reveladores de um tal processo formativo; em suas falas encontramos indícios implícitos e explícitos que, aliados às nossas anotações de campo e observações ao longo da pesquisa, revelam os modos como

foi possível processarem tais mecanismos e produzirem suas análises sobre a realidade na qual vivem; tudo isso em meio às contradições e limites de uma tal experiência formativa, como veremos. Para que possamos lidar com essa ideia de formação nos foi preciso realizar um certo percurso sugerido por essas falas e depoimentos alocados nessas categorias de análise que nos servem tanto como gatilho de entrada no pensamento dos jovens, quanto de percurso capaz de explicitar esse processo formativo pelo qual eles passam e que está intimamente ligado à experiência política de Ocupação. Ao longo da exposição iremos evocando as cenas conforme elas sejam pertinentes a tais categorias. Essas categorias de análise passam por algo que a Cintia Freller (2001, p. 80-97) chama de *necessidades*, ou seja, trata-se aqui de operar um exercício intelectual de percepção dessas necessidades e como elas surgem nas falas e depoimentos dos jovens; o que nos levou a organizar seus depoimentos a partir das falas dos jovens na perspectiva das "*necessidades*" desenvolvidas por Freller, tais como aprender, estabelecer objeto subjetivo, humanização, interlocução, criatividade, limpeza (higiene física e mental), contribuição, e outros. As suas falas nos conduziram diretamente às questões escolares na perspectiva desses jovens; é ela que ocupa a cena em seus depoimentos e seus sentidos em relação ao Movimento. Assim, chamando a atenção das necessidades não satisfeitas na experiência formativa escolar e daquelas que passaram a vivenciar a partir do Movimento, os depoimentos nos falam dos "carecimentos radicais" identificados por Heller (PATTO, 1993), que permitem resgatar os jovens como sujeitos sociais e sua presença na escola, a historicidade da vida na escola apreendida em seus depoimentos na complexidade e contradição que vivenciam nela.

Descrevemos essas categorias em nove termos fornecidos pela escuta dos jovens e que podem ser distribuídos entre (1) *história da Ocupação na visão desses sujeitos*; (2) *relação desses sujeitos com os pais e responsáveis durante a Ocupação*; (3) *consequências da Ocupação para as realidades escolares imediatas na visão desses sujeitos*; (4) *consciência acerca da dimensão política do Movimento Estudantil na visão desses sujeitos*; (5) *medo, incompreensão e desconfiança no interior do Movimento Secundarista*; (6) r*elações de gênero*; (7) *relação desses atores com arte, cultura, esportes, e lazer em geral*; (8) *relação de camaradagem,*

amizade e companheirismo: identidade de grupo; e (9) *o significado da Ocupação para esses sujeitos*.

*

1. *história da Ocupação na visão desses sujeitos*

Uma das nossas questões tinha como escopo neste trabalho mobilizar um certo esforço para recuperar e compreender a história do Movimento de Ocupação através da ótica dessas atores que orientaram suas ações no sentido de operacionalizar o Movimento Estudantil em suas realidades escolares imediatas; neste sentido nos foi possível perceber como organizaram suas ideias em torno do Movimento, quais foram suas motivações e estratégias, e de que modo buscam transmitir uma certa visão dessa história vivida por eles.

A Ocupação na EE Lucio Cardoso em dezembro de 2015 foi marcada por alguns episódios que a precederam; na semana seguinte a do anúncio de Reorganização feito pelo Governo Estadual, por exemplo, alguns pais, mães, professores e estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio organizaram um ato na frente da Diretoria de Ensino para solicitar uma reunião com a Dirigente de Ensino na qual exporiam suas necessidades e reivindicariam a suspensão da Reorganização naquela escola; nos relatos dos atores que pudemos ouvir sobre esse episódio, o encontro foi marcado por uma tensão entre os manifestantes e a Dirigente; na visão de alguns estudantes "*a Dirigente estava com medo*" (Tato – EEM[113] – C3-P[114]) de receber o grupo, pois a esta altura já espalhavam-se atos por todo Estado de São Paulo e o Governo pressionava os Dirigentes para que efetivassem as mudanças em suas realidades escolares imediatas; nos relatos pudemos perceber que a Dirigente conseguiu fazer um jogo social e recebeu uma espécie de "*comissão*" representando os manifestantes; mas a atitude da dirigente foi lida como uma recusa em recebê-los, e em diversos momentos os alunos se reportam a este episódio como um descaso por parte da Dirigente que se recusou a ouvir os manifestantes.

[113] **EEM** - Aluno/a egresso do Ensino Médio
[114] **C3-P -** Cena 3: Grupo Focal EE Lucio Cardoso Ensino Médio Noturno - Grupo Focal realizado com alunos do Ensino Médio que participaram das Ocupações Secundaristas na EE Lucio Cardoso

Esse episódio, ao que parece, ficou marcado na memória dos estudantes, que não perdiam a chance de evoca-lo em nossos encontros; de modo que parece ter sido um marco na experiência política dos jovens; e também denotam um sentimento ambíguo de serem desprezados, ignorados pela direção e terem que se impor através de gestos de valentia, com certa dose de agressividade e ameaça, que acabam por colocá-los em situação de poder, pousando de heróis entre os companheiros e a própria comunidade, como veremos ao longo dos relatos.

Depois disso, ao que nos indicam as falas, o assunto "*Reorganização Escolar*" tomou o cotidiano da escola e a pauta que marcava a possibilidade de Ocupar a escola facilmente ganhou terreno a partir do que emanava da EE Ariano Suassuna e da EE Raduan Nassar e espraiava-se por inúmeras realidades escolares no Estado. Aqui a Ocupação efetivou-se em dois tempos, sendo que no primeiro participaram basicamente os membros do Grêmio e uns poucos alunos, que, segundo os relatos, não chegavam a 20 estudantes, e no segundo os articuladores do Movimento na escola conseguem mobilizar basicamente todo o período matutino que, ao longo do dia, envolvem os outros períodos e, já entrando na madrugada, efetivam a Ocupação depois de passarem o dia tencionando com a Dirigente de Ensino e a direção da escola.

Na primeira tentativa de Ocupar a EE Lucio Cardoso, em depoimento cedido para a nossa pesquisa de campo, vemos uma turma do Ensino Médio matutino atrelada ao Grêmio estudantil recentemente eleito na escola[115] em estado de tensão desenhando as possibilidades de efetivar o plano de Ocupar a escola:

> Bula [EM[116] – C2-P[117]]: *Foi uma sexta-feira… A gente tinha pego um dos cadeados com um menino que fazia EJA aqui… Os cadeado ficou na bolsa dela* [aponta uma aluna]*… E a gente trancou esse portão aqui da frente… Que dá acesso do pátio pra secretaria… E aí o coordenador que tinha aqui ele foi e cerrou o cadeado… a gente pegou um outro cadeado, que não tinha como cerrar, e aí ficou trancado… E aí a vice diretora na época, falou que a L.* [Dirigente] *estava vindo na escola pra gente negociar… E aí ela falou assim que o que ela podia fazer era deixar os Ter-*

[115] Este foi o primeiro Grêmio na escola em muitos anos, ao que parece, inclusive, pode ter sido o primeiro em toda a história dessa escola, mas não foi possível rastrear esse histórico; de todo modo, esse grupo de estudantes não tem nenhuma experiência política, nem de agremiação de nenhuma espécie, e a eleição do Grêmio neste ano de 2015 foi marcada por diversas controvérsias, como a contagem de votos sem uma fiscalização precisa ou rígida dos estudantes que relatam uma certa desconfiança acerca de possíveis jogos políticos entre direção e estudantes eleitos; mas isso também não pudemos verificar em profundidade, temos apenas alguns relatos dos estudantes e algumas falas esparsas e desconexas dos professores envolvidos.

[116] **EM** – Aluno/a do Ensino Médio Regular

[117] **C2-P** - Cena 2: Grupo Focal EE Lucio Cardoso Ensino Médio Matutino - Grupo Focal realizado com alunos do Ensino Médio que participaram das Ocupações Secundaristas na EE Lucio Cardoso

> *ceiros pra terminar, e deixar as Oitavas… Porque não tinha demanda de Ensino Médio… ela alegava que o que tinha era só Fundamental… E que os alunos seriam remanejados para o Cândido, ou pra escola mais perto da sua residência… Isso a gente com a Dirigente de Ensino… E aí bem antes disso, na primeira manifestação que a gente foi na* [Diretoria de Ensino] *norte um, e aí ela falou que tava com medo*[118] *porque tinha muitas escolas, então poderia subir um professor e um aluno por escola… E aí foi quando ela alegou que a nossa escola não tinha demanda por Ensino Médio, que seria retirado Ensino Médio, e que ficaria aqui apenas o Fundamental... que o Fundamental do Cândido viria pra cá, e o Médio iria pra lá… E que os alunos que estudavam aqui, todos moravam em Osasco… Que foi quando eu disse pra ela que se uma pessoa mora em Osasco, mas ela acorda cedo, e levanta cedo pra ir pra uma escola, é porque ela gosta de estudar nessa escola! E ela respondeu que não, que o aluno tinha que estudar mais perto da sua casa… Que isso não podia… Que a gente não tinha demanda de médio… E que ia ser tirado… Aí a gente pegou, e Ocupou escola na sexta… E foi quando a vice diretora me conhecia, ela pegou meu nome, ligou pro meu pai, pra ele vir me retirar na escola… Falando que eu estava correndo risco de vida… Ai nesse mesmo dia, na sexta-feira, no final da tarde, a gente Ocupou escola… aí foi na quarta-feira que a gente Ocupou de novo… Na quarta-feira da outra semana a gente Ocupou escola de novo…*

Esse episódio é motivo de controvérsia e desafetos, pois nessa primeira tentativa de Ocupar a escola os membros do Grêmio tomam a frente, em particular a Bula, menina negra, que se descobre capaz de liderar o Movimento Estudantil naquela escola desde a eleição do Grêmio; contudo, e percebemos isso nas outras versões desse mesmo episódio, nesse momento a Dirigente de Ensino consegue, nessa primeira tentativa de Ocupação, negociar com o Grêmio a retirada dos estudantes que estavam Ocupando a escola; a negociação girou em torno da manutenção dos Terceiros anos do Ensino Médio em 2016, o que reservaria aos membros do Grêmio, em sua maioria estudantes do segundo ano, um lugar especial na medida em que desfrutariam do benefício de não serem atingidos pela Reorganização proposta pelo Governo Estadual. O fato do Grêmio ter negociado desta forma, e aceito esta proposta da Dirigente de Ensino, foi lido pela imensa maioria dos articuladores do Movimento nessa escola como um gesto de fraqueza, de egoísmo, ou de traição. A segunda tentativa de Ocupar – agitada basicamente a partir Tato, personagem peculiar, que não estava atrelada ao Grêmio, e um dos "líderes" da Ocupação nessa escola, envolvido em diversas polêmicas com direção, professores e alunos, mas também querido e defendido em muitas falas de professores e alunos, e que ouviremos mais cuidadosamente mais tarde –, nesse sentido, foi lida pelos estudantes como uma tentativa mais aguerrida que não cedeu às "pressões" da *staff*. É notável que, neste relato, e em todos os outros ao longo de nossas interações com ela, a Bula tenha omitido a

[118] Se refere ao medo que ela identifica na Dirigente de Ensino em relação aos alunos e professores que estavam na frente da DE.

"negociação" com a Dirigente de Ensino nessa primeira tentativa de Ocupação, na qual o Grêmio opta por desistir de Ocupar a escola, justamente porque ela, como uma das personagens mais ativas do movimento nesta escola, foi protagonista de cenas emblemáticas, nas quais ela se expunha em defesa dos colegas e na tentativa de agitação política na escola; de modo que a "omissão" figura aqui como uma espécie de "reconhecimento" da negociação como algo que não poderia ou não deveria ser mencionado, ou seja, como um fato irrelevante ou como um fato vergonhoso; a partir dos outros relatos, tanto dessa personagem quanto de outros, podemos afirmar, contudo, que a omissão está mais atrelada a uma tomada de consciência ao longo da experiência política dessa personagem na media em que, ao que parece, ela percebe a imaturidade política daquele momento e reconhece o emaranhado como uma "armadilha" na qual ela teria caído sem grandes resistências. Não diríamos, contudo, que isto lhe tenha surgido nesses termos ou com essa clareza, mas a omissão não deixa de ser sintomática de um processo no qual a sua sensibilidade tenha sido acionada na direção de compreender a lição política pertinente ao episódio.

Os relatos sobre a segunda tentativa de Ocupar a escola apontam para uma dinâmica essencialmente diferente desse primeiro momento:

> Tato [EEM - C3-P]: *fiquei sabendo* [das Ocupações] *pela internet... Ai chegou o P.*[119]*, falou é assim, tal, tal, tal... Pa, pa... Como é que isso aqui vai se aplicar! Entendi! Da hora!*[120] *Aí eu fiquei sabendo de um grupo no whats de uma galera querendo Ocupar... aí eu faltei na primeira tentativa... Faltei na segunda tentativa... Na terceira tentativa*[121] *eu soube que tinha uma galera se organizando... E aí eu vou me reunir com uma galera dois dias antes, tá ligado?! Pra organizar o bagulho... A gente se reuniu na praça aqui perto... E o que não deu certo nas primeiras tentativas também, é que o Grêmio trancou cu e caiu nas ideia da diretoria! Quando eles falaram que ia entrar polícia, e iam invadir aqui batendo em todo mundo! Eu acho que eu posso ser arrogante pra falar o seguinte, se eu e os muleque não tivesse entrado aqui com os pedaço de pau pra arrebentar os cadeado, esse bagulho não tinha dado certo! Um foi estourando um cadeado, outro foi*

[119] Um dos professores apoiadores do Movimento Estudantil naquela escola.

[120] Está falando de como seria a Reorganização e de suas consequência para a vida dos alunos e professores.

[121] Em alguns momentos ele cita três tentativas, em outros cita duas; mas de fato aconteceu uma primeira tentativa de Ocupação liderada por membros do Grêmio, numa sexta-feira pela manhã, que foi desarticulada pela Dirigente de Ensino pressionando os membros do Grêmio e negociando a desistência de Ocupar a escola no mesmo dia, como relatado acima; e depois disso, na semana seguinte, numa terça-feira pela manhã os alunos, liderados nesse segundo momento por estudantes que não faziam parte do Grêmio, sobretudo o Tato, conseguiram se manter trancados na escola até por volta da meia noite desse dia sofrendo pressão da Diretoria de Ensino, da direção, coordenação, alguns professores e a polícia, foi quando desistiram de convencer os estudantes a Desocuparem a escola, e a Ocupação foi consolidada. Esses alunos não estavam na primeira tentativa, e quando "assumiram" o Movimento, o fizeram em boa medida seguindo uma série de boatos, o que explica, em parte, o porquê confundem o número de vezes em que ocorreram essas "tentativas" de Ocupar a escola.

estourando o outro! A gente se organizou, era uma sexta-feira[122] *de noite, eu vim troca umas ideia, vim vê qual era a cena! Chegou o seguinte ó, o plano é esse! As chaves ficam atrás da porta, o que que você vai fazer… Eu tava nessa cena… você estava nesse dia, né?!* [Se dirigindo a Ticiane, que confirma história]

Ticiane [EM - C3-P]: *eu roubei várias chaves nesse dia! [risos...]…*

Tato [EEM - C3-P]: *é o seguinte, você vai entrar normal, o Risada vai entrar normal, nera?! cê vai chegar na secretaria, você vai roubar a chaves…*

Ticiane [EM - C3-P]: *tanto é que tinha alguém distraindo a diretora… [risos...]*

Tato [EEM - C3-P]: *você vai roubar a chaves… Quando foi na segunda-feira mano… Sabe quando você fica pilhado… Comecei acionar uma pá de muleque no WhatsApp, tá ligado?! aí eu falei com o F., falei com D., falei com os ôtro muleque que fechavam comigo, da manhã… Os muleques viam que eu era a linha de frente no negócio, tá ligado?! E falei, time, tá, e aí, cês vão fazer o bagulho?! Todo mundo bolado no bagulho, todo mundo querendo ser herói… [risos...]… Mas no dia, mano, foi o melhor… Aí eu cancelei o grupo… Porque eu fiquei pensando, eles podem ter grampeado meu celular… A polícia grampeou meu celular, tá ligado?!*[123] *O bagulho foi tão rápido, que no dia da Ocupação tinha uma PM esperando eu na secretaria! E ela*[124] *tava de boa assim, mexendo no celular! E ela nem viu eu! Na hora que eu vi a PM eu falei, caralho! O que eu faço?! o que eu faço?! o que eu faço?! Comecei a tremer as perna! E saí da secretaria… O […] coordenador, ele prevendo a situação, começou a trancá os banheiro… Ele sentiu, tá ligado?! E ele começou a trancá os banheiro... ele não pode trancá banheiro! Eram os únicos banheiro da escola… Que a gente tem acesso… E aí eu esperei ele destrancá os banheiros, tá ligado?! Pra ele pensar que tá tudo tranquilo… Aí quando ele destrancou os banheiro, a diretora me chamou… Aí eu pensei, agora mano, foda-se! Eu fui até o canto, foi quando eu vi uma madeira no chão… Eu peguei a madeira, e apontei o dedo pra diretora… Pras classes… Comecei a bater nas portas*[125]*… oh, geral, começa a sair da sala que a escola tá sendo Ocupada! agora! Bora! Bora! Bora! Eu tava pilhado… Eu tinha colado na escola dês das seis da manhã, porque eu não conseguia dormir, de ansiedade, tá ligado!? E eu falei pra eles: cêis vai fechá o bagulho com nóis agora, agora! tá ligado?! Aí os muleque falou: vamo, vamo, vamo! A maior parte arregou! Foi cinco junto comigo, de uma tropa de 15! tá ligado! 15 era os muleque linha de frente, que ia Ocupar o bagulho! Porque eles* [aponta pro Ciro e pra Ticiane] *chegou depois… Quem tava na linha de frente mesmo era nóis ali…*

Ciro [EM - C3-P]*: Porque nóis estudava a tarde… Aí quando nóis chegou, tava tudo aberto… Tava todo mundo no pátio… Mas não tinha trancado nada… Aí foi quando os cadeados dele tava tudo aí…*

Tato [EEM - C3-P]*: Aí eu peguei um pau, e fui recrutando os muleque… ai fez um bonde! tá ligado?! um bonde de muleque assim pra vir junto comigo… Aí foi quando eu fiquei de peito aberto… Desculpa, eu cantei de galo aquele dia, véi! Porque aí tinha uma caralhada de muleque comigo, tá ligado?! Aí cada um foi pegando uma madeira na mão, batendo de sala em sala, fechamo o pátio… A polícia foi chegando… daí alguém gritou lá na ponta: a polícia tá chegando! Fecha o bagulho! Vai! Vai! Vai! Nisso a gente deu umas paulada no cadeado pra tentar estorá, só*

---

[122] Provavelmente ele está se referindo à segunda-feira a noite, momento em que os estudantes articulavam de que modo iriam realizar a tomada da escola; nesse dia articularam também como poderiam acessar as chaves dos cadeados.

[123] Ele ficou pensando que a polícia poderia ter "grampeado" o celular dele; uma retórica que, notoriamente, visa uma certa valorização do repertório de acontecimentos narrados.

[124] Pela narrativa, trata-se de uma policial mulher.

[125] Começa a simular a batida com fortes golpes na carteira na qual está sentado; seguindo a simulação ele anuncia em um tom de voz alto, como se quisesse reproduzir na mesma altura o chamado no dia da "operação", como diz ele.

que não estorô... Nisso que não estorô o cadeado, [a] *diretora*[126] *começou a ficar com medo, tá ligado?! Ela começou a ficá com medo porque o portão tava trancado e ela tava pra dentro do pátio, tá ligado?! Nessa cena mesmo, tem uma entrada ali do lado da diretoria, nossa, todo mundo ali metendo cadeira, a galera se envolvendo, tá ligado?!*[127] *Uma pá de gente ali se envolvendo no bagúio... A galera na hora que viu o agito: vamo! Todo mundo ficou acordado naquele dia... A gente ficou mó cota lá em cima do muro... Foi nessa hora que a polícia chegou pra tentá negociá... [...] Porque no meio da muvuca que tava de manhã, que a gente foi tentá Ocupá, que a gente deu paulada nos cadeado e os caralho, estorô janela, quebrô porta, tá ligado?! Tudo isso foi porque a gente tava com o movimento de 60 pessoas dentro desse pátio... E a maioria era da tarde... Aí a gente ficou com escola apaziguada... Vamo respirar! Trancando a porta, eles não podem entrá, a gente não tinha entrado na Secretaria ainda, porque a diretora ficava lá...*

Ciro [EM - C3-P]*: pode páh... Era quase meia noite quando ela foi liberar a diretoria... Aí quando ela saiu de lá, nós caiu matando... aí gente trancou tudo, páh...*

Em outro Grupo Focal o relato de um dos agitadores do Movimento na mesma escola soa com idêntica intensidade:

Risada [EM - C2-P]*: O M. tinha esquematizado como seria... A gente chegaria de manhã, alguns de nós entraria na escola, levaríamos o cadeado, e na hora a gente tinha que fazer o nosso tumulto, e trazer o pessoal pra gente pra poder fazer mais volume... Com o pessoal das outras salas... Conforme a gente foi né, cheguei de manhã, encontrei todo mundo, eu nem era da manhã... A gente informou pro pessoal o que ia acontecer... Uma galera gritando... A gente passou gritando nas salas, vamos, vamos, em todas as salas... na hora que ele falou vamo, eu levantei e comecei a chamar também... Aí a gente pegou e veio no maior tumulto aqui pra frente né, tal... e a diretora*[128] *começou a me puxar... Puxar pra dentro, me perguntou que eu tava fazendo aqui, eu respondi que eu tava chamando pra uma reunião do Grêmio... Eu tinha disfarçado né... Porque qualquer coisa eu tava lá pra reunião do Grêmio... Aí o diretor resolveu pegar e trancá tudo... Falou não, então você não vai entrar aqui... Passou cadeado... ai tava todo mundo apavorado, diretores, os professores... Ninguém tava entendendo nada... Aí os meninos pegaram o nosso cadeado... E trancaram com o nosso cadeado... Aí eles pegaram, uma hora cedeu né, e eles tiraram o cadeado deles... Aí a partir dali então era a gente que tava tomando conta de tudo... E a gente pegou, e falou assim né, não, abre a porta da diretoria também que a gente quer ter entrada e saída, e tal... 'Ah, a gente não pode, porque a gente é responsável por vocês', não sei o que... Aí a gente falou, ninguém vai sair, mas a gente quer ter o controle... Aí a gente trancou, eles ficaram resistindo, resistindo, resistindo... Aí a gente falou, vocês podem trancar algumas coisas que vocês acham que é de maior valor... Aí eles trancaram umas partes aí... mas aí bateu meia-noite, e a gente falou, pode ir embora... E eles falaram, não, a gente vai ficar aqui... Aí deu uma hora lá, e eles resolveram ir embora... E aí ficou só aluno na escola... Os professores também foram todos embora... Ninguém ficou...*

---

[126] Está falando da coordenadora ou da Dirigente de Ensino, pois o diretor estava ausente durante esse episódio; e de fato essa foi uma das queixas mais recorrentes acerca desse diretor: ele não interagia com os alunos e era tido como ausente das questões mais prementes da escola, além de ser acusado por alguns professores de ser "político" com os professores, concedendo favores e apelando para artimanhas retóricas ou de barganha entre os professores a fim de não se indispor com o corpo docente e ao mesmo tempo não precisar assumir a linha de frente na condução dos problemas cotidianos nessa escola; isto para nos citarmos no cipoal em que esta fala de um estudante insurreto e não plenamente consciente dessa mecânica social encontra-se neste momento.

[127] Os alunos fizeram uma barricada de cadeiras e carteiras na divisa entre o pátio e a secretaria.

[128] Eles sempre emaranham direção, vice direção e coordenação, como se não os diferenciassem por cargo; neste relato especificamente ele está falando da coordenação, quem normalmente está, nessa escola, monitorando o pátio nos horários de entrada, saída e intervalo entre as aulas.

No longo relato, "*todo mundo querendo ser herói*" significa simplesmente que esses jovens estão vivendo um grande conto de fadas? Parece que na retórica a necessidade mais que evidente de enaltecimento dos fatos funciona como uma válvula pela qual escoam necessidades profundas que surgem na forma de um notável orgulho pelo feito; se bem que depois de um desfecho francamente favorável aos jovens, evidentemente. Contudo não podemos perder de vista que a agressividade relatada se de um lado aponta um movimento intransigente e reativo marcado por certa grandiloquência tosca dos relatos imprimem ao gesto dos jovens algo verdadeiramente heróico na medida em que não somente tornaram-se referencia para o Movimento Estudantil naquela escola, como esse gesto de uma coragem quase cega os coloca em um quadro geral no qual mobilizaram energias de toda sorte que prontamente se agilizam para acudi-los, e sem as quais estariam fadados a um destino no mínimo capcioso. Quando no dia seguinte ao destes relatos muitas pessoas correm ao portão da escola munidos desde comida até colchões e outros utensílios que auxiliariam os jovens e lhes dirigem um sonoro "*parabéns*", a personagem Ciro, perguntada sobre o porquê da congratulação, não titubeia na resposta: "*ah, porque nóis tava fazendo uma coisa organizada! Sem quebrar tudo! Sem zoar! Sem pichar! Uma coisa que valeu a pena!*" (EM - C3-P). Nesse momento, "*uma coisa que valeu a pena*" está sendo vista em restrospecto depois de uma vitória que lhes custara boas horas de angustias e sofrimentos pelos quais a maioria desses jovens jamais haviam passado, e, mais que isso, jamais haviam calculado que passariam quando aceitaram a empreita de enfrentar um Estado policial de armas em riste, naqueles dias, apontadas diretamente para os seus corpos e gestos. A sensibilidade para atinarem com a percepção acerca do que seria funcional na execução do plano, o senso de estratégia, uma certa convicção quanto à possibilidade de efetivar o planejado, mas também uma notável inconsistência narrativa que gera lacunas quase barrocas em distorções grotescas, em um tom ingênuo, e munidos de um repertório de sentimentalidades que denotam um deslumbramento com o desfecho do Movimento, ficam na conta de um plasma humano perfeitamente coerente na medida em que a retórica inclinada a dar conta do vivido deixa antever linhas que perfazem mecanismos de sobrevivência em uma selva inóspita, cuja selvageria lhes é apresentada no calor de horas pouco acolhedoras de suas demandas; os depoimentos falam de um contexto difícil, das tentativas de negociação, da ga-

rantia da sua palavra de que não iriam vandalizar mas estavam buscando garantir direitos: o de permanecer na escola que escolheram, o de manter os vínculos que já tinham estabelecido com ela, e até mesmo a valorização dela como os depoimentos em vários momentos demonstram; para isso, identificam claramente a necessidade de apoios, inclusive dos pais e até mesmo de professores sensibilizados com a causa e com a legitimidade da reivindicação; além, também de lançarem mão dos recursos mais primitivos com certa dose de agressividade e heroísmo.

Os estudantes do Ensino Médio organizam, mobilizam, engendram estratégias, angariam energias, aglutinam pessoas, provocam movimentos, e são reconhecidos pelos alunos do Ensino Fundamental II como aqueles que "*fizeram uma reunião com todas as pessoas*" "*que vão ajudar na Ocupação*", pois, na visão dos estudantes entrevistados, esse "*pessoal do Ensino Médio*" precisava saber se "*tinha gente suficiente pra ajudar a enfrentar todos*" (José - EF - C4-P[129]); "*foi de repente, sabe… porque o pai vinha na escola, e de repente não ia poder mais colocar o filho dele aqui, porque o Fundamental fica numa escola, o filho que é de Fundamental fica numa escola, e o outro fica na outra escola… isso não ia dar certo…*" (Alice - EF[130] - C4-P); na visão desses atores "*todo mundo começou a se ajudá, sabe… os pais vinham aqui… os professor comprava pão pra gente comer…*", "*nóis saia na rua pra entregá panfleto…*" (Helena - EF - C4-P); "*eles* [alunos do Ensino Médio] *falaram que os alunos tava sem dinheiro na escola, tava sem merenda, mas aí foi chegando umas pessoa*" (Ruanda - EF - C4-P) que ajudavam na Ocupação. Nos relatos é interessante notar como esses alunos do Fundamental II se referem aos do Ensino Médio como aqueles responsáveis por todo o processo:

> Felícia [EF - C4-P]*: Foi quando eles* [alunos do Ensino Médio] *trancou aqui… Cada um ficou com um cadeado… Então a gente tinha conseguido a chaves, e trocar os cadeado… E os professores, os diretores ficaram de um lado, e a gente do outro lado… A gente trancou todas as passagem dos professô… A gente fechou eles pra cá, e eles ficaram pra lá… Aí eles* [professores e direção] *chamaram a polícia, e a polícia invadiu aqui… A gente pegamos um monte de carteira, e colocamos no portão lá… E pessoas de outras escolas, os alunos daqui também, entraram pra ajudá... E teve muita gente que entrou só pra bagunçá mesmo… Só zoando… gente da escola mesmo…*

[129] **C4-P -** Cena 4: Grupo Focal EE Lucio Cardoso Ensino Fundamental II - Grupo Focal realizado com alunos do Ensino Fundamental II que participaram das Ocupações Secundaristas na EE Lucio Cardoso
[130] **EF** – Aluno/a do Ensino Fundamental II

Aqui os alunos do Ensino Fundamental se incluem no processo justamente porque estão se desenhando como parte integrante do Movimento alavancado pelos alunos do Ensino Médio; nesse momento da entrevista lhes parecem claras aquelas forças que "*ajudam*" e aquelas que estão no processo somente para "*bagunçá*", embora não consigam, evidentemente, realizar uma critica acerca das entranhas de um Movimento permeado de necessidades não ditas, como as forças repressivas empenhadas no desmonte do Movimento ou as demandas mesmas do próprio Movimento cercado por questões imediatas, como a operacionalização das estratégias de Ocupação específicas daquela realidade escolar imediata ou mesmo a demanda para a manutenção do Ensino Médio naquela escola, e questões mais profundas e não desprovidas de contradições, como o desejo de "*ser herói*", que no fundo revela uma gramática existencial marcada por uma retórica francamente colonizada pelos mecanismos produtores de desejos em uma sociedade do espetáculo, ou seja, a projeção social que almejam é, em certo sentido, espetacularizada, ou, ao menos, munida de um sentimento e uma ideia corrente sobre o que é "*ser herói*".

*

2. *relação desses sujeitos com os pais e responsáveis durante a Ocupação*

Nos chama atenção ao longo dos relatos a relação desses alunos com os pais e responsáveis durante a Ocupação; em primeiro lugar pelo óbvio consentimento da imensa maioria dos pais desses jovens, e, mais que isso, de um esperado apoio ativo e de um certo incentivo para que fosse possível aos jovens realizarem o que realizaram; seria romântico imaginar uma autonomia ao ponto de supormos a possibilidade de realizarem um tal enfrentamento com o Estado se não houvesse anuência dos pais e responsáveis – junto com um volume significativo de setores da sociedade civil, comunidade acadêmica, setores jurídicos, artistas, e associações culturais; contudo pudemos perceber ao longo da falas desses jovens que houve, ao longo do processo, um imenso esforço dos estudantes para convencerem seus pais da importância do que estavam fazendo, um verdadeiro trabalho de base, se quisermos usar um jargão; muitas vezes esse trabalho de base era referendado pelos professores que apoiavam a causa dos estu-

dantes e, a pedido dos jovens, ligavam para os pais e mães a fim de expor a situação, explanar as reivindicações do Movimento, explicar o que estava acontecendo na escola e quais eram as expectativas e os perigos envolvidos na dinâmica de luta social tal qual engendrada pelos estudantes naquele momento; mas o que percebemos nos depoimentos dos jovens vai além disso, pois eles mobilizaram energias significativas num certo enfrentamento com os pais que tinha por finalidade a defesa da escola, de suas permanências na realidade escolar que tomaram como suas, e do Movimento Estudantil como uma luta política relevante para eles:

> Luna [EM - C2-P]: *os meus pais eles são lôco, mano… eles não deixaram… Mano, quando eu falei: tô indo dormi na escola, meus pais virou o Jiraya*[131]*, mano... eu não sei o que passou na cabeça deles… [...] nessa questão de Ocupação, eles ficaram com a mente muito quadrada… Por causa da mídia… Minha mãe e meu pai são muito ligados na televisão, então não importava muito o que eu falava, eu não tinha voz... E aí eu falei pra eles, é justamente isso que a gente tá querendo ter: voz… se eu não tenho voz com vocês, se vocês não acreditam na minha causa, vocês acham que quem vai acreditar? Você acha que o pessoal da diretoria vai acreditar? aí ela falou, 'então tá, você pode até participar do movimento, mas um pouco afastado…' [...] Aí eu falei não, eu vou participar da forma que eu quiser… Se eu quiser participar diretamente, ou diretamente, eu vou participar da forma que eu quiser… [...] Porque eles apoiava a causa, de fechar escola, porque pra eles isso aqui é um presídio… Eles vêm* [veem] *a escola como uma estrutura que os alunos pode fazer o que quiser aqui*[132]*… mas eu gosto de estudar aqui… Eu gosto do ensino daqui… Eu acho que eles* [os professores] *são pessoas muito capacitadas… [...] Eu não queria deixar isso pra trás… E eu também não queria mudar de escola… Porque eu prefiro estudar aqui… Eu moro em Pirituba… Eu venho de ônibus… Eu acordo 5h30 todo dia pra estar estudando aqui… E aí eles entenderam finalmente… Entenderam a causa…*
>
> Capitu [EM - C2-P]: *[...] De começo ela* [a mãe] *tomou um susto, sabe… Ela falou assim, 'o quê, você não vai, você tá lôco… Vai dormi na escola, cê tá doido?!' E eu falei, não mãe, nóis tá lutando… pra poder ficar o Ensino Médio aqui na escola… Que a gente quer… Que a gente não quer ir em outras escolas… Aí ela, 'ah, que não sei o quê, que não sei o quê...' aí, explicando… O professor também conversou com ela… Aí ela, 'não, sim, tudo bem… Só ter consciência, tomá cuidado, e ter responsabilidade…'*
>
> Francis [EM - C2-P]: *minha mãe falava que isso é coisa de vagabundo! Minha mãe falava assim: 'você tá participando da Ocupação?!' Ela perguntou… Aí eu falei: eu tô! [...] Só que no meu entendimento, no começo eu vim meio que pra zoar… Depois eu entendi que era uma luta nossa, de todos nós aqui! Que nós abraçamos uma causa pra lutar contra o sistema, contra esse governo que não me representa! aí eu passei esse entendimento pra minha mãe! Só que mesmo assim ela é mente fechada! Eu não pude vim dormir, mas eu sempre vinha pra ver como é que tava… [...] Até hoje ela não apoia… Mas eu falei pra ela, que esse espírito de luta, se for pra lutar contra o governo, pode me chamar que eu estou na frente, para tomar o poder político! [risos...]*

---

[131] Expressão corrente entre os jovens; remete a um famoso seriado japonês cujo protagonista é um ninja; a expressão é usada no sentido de guerreiro, lutador, aquele que briga pelo que deseja; em princípio não é pejorativa, embora aqui seja usada no sentido de que sua mãe teria brigado com ela para que não assumisse o Movimento Estudantil.

[132] Referência explícita ao uso de drogas na escola.

Risada [EM - C2-P]: *[...] não tinha reparado que eles*[133] *tava anotando nome, nem nada… Aí a gente tava aqui no primeiro dia, já tinha Ocupado a escola, tudo… E do nada liga minha mãe: Risada! [eu:] Quê?! [ela:] O que que tá acontecendo?! [eu:] não, a gente Ocupou a escola, tal… [ela:] Vem pra casa! Eu falei: não! Não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê… [ela:] Não, vem pra casa! Aí eu fiquei com medo! Na terceira [vez] ela falou: ou você vem pra casa, ou você vai ver só! Eu pensei, mano, eu não vou ter casa hoje! Hoje eu vou dormi na rua! [risos…] Aí eu falei: não mãe, eu vou ajudar o pessoal aqui! hoje eu vou dormi aqui na escola! E ela falou: o quê?! Você é lôko?! [...] Aí eu fiquei pensando, mano, vai dar merda! [...] mas depois no final de tudo, tio, aí eu contei pra ela tudo que nóis tava fazendo… Tipo, eu falei pra ela do mesmo jeito que nóis tá falando aqui pra você… E ela viu que eu não era tão idiota assim…*

Dante [EF - C4-P]: *Minha mãe não embaça muito não… Só se eu tivé fazendo coisa errada… E ela falou que isso aqui era certo… que a gente tem que lutá pelos nossos direitos, tio… Se nóis tem esse direito, é melhor a gente lutá… Vai ficá moscando aí, tio!*

Roberta [EF - C4-P]: *Teve um dia que teve reunião de mães aqui na porta da escola… A minha mãe participou… E a gente falou pelo grupo do whats, que as mães que apoiava, pra dar sua opinião também… E veio até a repórter nesse dia aqui... Ai minha mãe veio, ajudou com comida…*

Helena [EF - C4-P]: *Eu moro perto da escola… Então tudo que a gente precisava, os menino pulava o muro e ia pedi pra minha mãe…*

Ruanda [EM - C2-P]: *A minha mãe achou normal… Se nóis tá lutando pelos nossos direitos... Ela e meu pai… teve até uma manifestação antes das Ocupação… Que eles foi até lá naquele lugar*[134]*… E eles fizeram até um abaixo assinado… e minha mãe assinou… Saiu um ônibus daqui, e levou a gente… E minha mãe ela até falou, que é um direito da gente…*

Luna [EM - C2-P]: *eu comprei uma briga muito grande com os meus pais por causa disso, e acabei nem vindo pra cá... Mas são coisas que nem tava acontecendo*[135]*… Alguns pais não deixava as meninas virem pra cá… Mas alguns pais vinham aqui pra poder ver o que estava acontecendo…*

Ticiane [EM - C3-P]: *E no caso de família, a minha família apoiou bastante sabia! Apoio tudo que eu queria fazer! Não falaram, 'ow, você não vai fazer isso!' Eu falava, mãe, eu vou fazer isso, isso, e ela falava, 'beleza, eu te ajudo!' Entendeu! Já brigou com a diretora, pra eu ficar aqui dentro! Brigou com a Dirigente de Ensino!*

Bula [EM - C2-P]: […] *os meus pais não apoiavam… A diretora ligou pro meu pai vir me buscar aqui… E eles ficaram com medo… Mas assim, eu fui pras manifestações… Pra algumas… Pra todas que teve que o pessoal da escola foi… Mas que nem, pra dormir aqui na escola, eu não dormia, porque meu pai não apoiava… E aí nesse meio tempo meu pai teve que internar, teve que fazer uma cirurgia* [...] *Minha vó apoiava, ela falava que queria me ver na televisão… [risos...]… ela falava: 'eu tô assistindo jornal, e você não apareceu…' [risos...]... e no dia que eu apareci ela tirou foto! [risos...]*[136] [...] *O meu pai veio saber que eu participei da Ocupação de dia no final… porque ele tava internado… E eu só contei pra ele no*

---

[133] Coordenadora pedagógica e a Dirigente de Ensino anotavam os nomes dos alunos e entrava em contato com os pais e responsáveis a fim de que comparecessem à escola e "ajudassem" a desarticular a Ocupação.

[134] Na Diretoria de Ensinos Norte 1, ver categoria de análise 1.

[135] Referência a acusações sofridas pelos jovens durante o processo de Ocupação nas quais eles eram tidos como baderneiros e invasores que vandalizavam as escolas, sendo que as acusações mais corrente eram referentes ao uso de drogas e de sexo nas escolas Ocupadas.

[136] A Bula, além de presidente do Grêmio, se destacou como uma das lideranças do Movimento Estudantil nessa escola, e era uma das porta-vozes dos estudantes na entrevistas para jornais, televisão e internet.

final, ele estava sedado no hospital, eu falei pra ele, ele até tomou um susto… [risos...]… mas é sério… Agora eu não tenho mais meu pai… Faz três meses!

Falecido em meados de 2016; durante as Ocupações o pai dela foi diagnosticado com câncer, e no relato ela está falando que procurou poupar ele do estresse, mas que decidiu contar quando percebeu a inevitabilidade do falecimento; como quem diz: antes que ele se vá, preciso relatar esse feito à ele; numa espécie de orgulho de si mesma por ter se assumido como parte do Movimento Estudantil. De um modo geral os relatos dão conta desse clima no qual mostram-se dispostos à defesa da "causa" através de "*uma briga muito grande*" com os pais e mães, e nesse sentido a dinâmica de enfrentar os pais, mães e parentes próximos, como tios, avós, etc., soa como uma arena na qual eles testam sua força, seja de persuasão, seja de sustentabilidade das próprias ideias, e, com isso, vão constituindo suas convicções e vão testando suas energias disponíveis para os embates.

A participação desses legalmente responsáveis pelos jovens, a partir das falas desses alunos, pode ser dividida em três grandes grupos principais; aqueles que rejeitavam veementemente o movimento e proibiram seus filhos de participarem, mas que encontraram resistências dos jovens empenhados em manterem-se de algum modo ativos com seus amigos e colegas de escola; o grupo dos que apoiavam indiretamente simplesmente permitindo que os tutelados participassem do Movimento Estudantil nas escolas; e o grupo daqueles que se envolveram ativamente do processo, seja levando os jovens na escola e monitorando os acontecimentos na escola Ocupada, seja produzindo resistências variadas junto aos jovens, como as manifestações que participaram, a presença ostensiva na porta da escola conversando com a direção e a Diretoria de Ensino, além de professores, outros pais e com os próprios alunos Ocupantes. Nos três grupos, contudo, encontramos formas variadas de manifestação dessas ideias, ou seja, em nenhum deles encontramos traços de uma linearidade no pensamento, todos parecem descortinar suas próprias ideias ao longo do processo, dos embates e sobretudo dos enfrentamentos que precisam fazer principalmente com seus filhos ao longo do movimento. A compreensão do que estavam rechaçando ou apoiando vai se desvelando a eles ao longo desse processo a mudam de posições e avaliações conforme a conjuntura e as informações que acessam, além das experiências vividas por eles e por seus filhos.

Ciro [EM - C3-P]: *na verdade eles não entenderam muito bem né… Mas eu sou do tipo que faço o que eu quero né! Não por ser um algo mais*[137]*, minha mãe já me entende né, ela sabe que eu tenho uma cabeça, […] ela fica tranquila... e meu pai […] teve um dia que […] veio me buscar aqui… […] até então ele não sabia que isso aqui tava legalizado né… A gente chegá e fazê Ocupação aqui… Então ele achou que nóis tava invadindo, quebrando tudo, zuando… ele achou que a qualquer momento podia chegar viatura aqui, levar todo mundo… Ele só chegou e falou pra mim tomá cuidado, mas aí a gente explicou pra ele tudo direitinho, e não pegô nada… […] Agora minha mãe é minha irmã, minha amiga, é tudo! Mas ela é mais tranquila! Mas ela também achou que a gente tava fazendo alguma coisa, quebrando, tudo, mas depois que eu expliquei, não pegô nada… Ficou tudo tranquilo!*

Clarice [EM - C3-P]: *No começo assim, ela* [a mãe] *só veio duas vezes* […] *pra saber como é que eu tava… então com ela não tem esses negócio… Como eu sou de maior… Então ela nem se preocupava tanto… Ela se preocupava mais com o motivo da noite, que eu tava ficando aqui já… Dormindo aqui… Então ela ficava meio que preocupada com a questão da noite… Ai de dia ela vinha, perguntava, eu falava, não, tá tudo bem… O pessoal tá tudo bem…*

[Mas havia uma preocupação política, por exemplo de saber o que estava acontecendo aqui? Saber o porquê vocês estavam ocupando…]

Clarice [EM - C3-P]: *então… Eu não tinha falado isso né… Eu não tinha chegado a falar disso né… Aí depois que ela ficou sabendo, aí ela falou, 'então se é o que você tá fazendo…' Aí eu falei, lógico, o pessoal da escola imaginá que a gente vai mudá, que a gente vai pra uma escola lá longe, mais longe, aí é meio complicado… Então ela acabou concordando…*

Ticiane [EM - C3-P]: *meu pai não falou nada… Minha mãe tinha mais boca dura, ela fala mais o que ela pensa… Mas ela, toda vez que eu falava que eu ia vim, tipo, ela falava que não era pra mim vim, porque podia ter essas coisa de violência, porque ela é sempre muito protetora… Só que eu vinha, eu falava que eu vinha, e ela deixava eu vim… Ela me trazia, trazia coisas aqui pra gente… Ela me deixava aqui na frente, e vinha me buscar depois… Teve um dia que ela veio me buscá meia-noite aqui… Aí ela brigou com Dirigente, porque a Dirigente foi falá pra ela fazê eu parar de vim pra escola… Brigou com as diretoras… Com as professoras tudinho que não gostava… porque querendo ou não, ela vinha me trazê, e me levá embora, aí eles cataram ela pra podê desandá… Pra podê tentá fazê Desocupá… Só que toda vez que eles tentavam falá com ela, eles quebravam as perna…*

Ciro [EM - C3-P]: *e a diretoria também, eles ficavam aqui na frente, e era eles que falavam com os pais… Todos pais que vinha aqui, eles falavam que a qualquer momento os omi iam invadir aí, e todo mundo que tivesse aqui dentro ía rodá… Ai foi por isso também que ele* [o pai do Ciro] *veio… Porque ele veio aqui, passou a vê como é que é, pra vê se era verdade mesmo… Aí foi quando a tiazinha da diretoria falou isso pra ele… foi quando ele ficou mais preocupado… Ela tava falando pra todos os pais que vinha, tava pesando pra tirar nóis daqui… Falando que a hora que os omi entrasse aqui todo mundo ía rodá… E por isso também que muitos não pôde ficá também… Porque deu uma assustada e tiraram eles daqui…*

Ticiane [EM - C3-P]: *A diretora chegou a falar pra minha mãe que se eu viesse no dia seguinte que ela ia enfiar um papel me enviando pro Conselho Tutelar… Minha mãe mandou ela tomar no cu! [risos...]*

[137] No sentido de superioridade, de se sentir superior, arrogante.

Dentre as falas dos alunos no Ensino Fundamental II podemos perceber movimentos similares desse envolvimento dos pais com o Movimento Estudantil:

> Júnior [EF - C4-P]: *Eles falaram que é errado fazer Ocupação… Só isso… Se falavam que era coisa de maloqueiro*[138]*…*
>
> Marta [EF - C4-P]: *a minha mãe, ela não deixava muito… Aí teve um dia até que eu tive que mentir pra ela, falando que começou a voltar as aulas, assim… Aí eu vim pra ajudar… Ai depois eu falei pra ela que não tinha aula… Aí eu falei assim, mãe, não tá tendo aula, e eu tô indo lá pra ficar na Ocupação mesmo… Ajudar eles… Ela falou assim, tá bom… Aí ela dava dinheiro pra compra coisa…*
>
> Helena [EF - C4-P]: *Minha mãe deixou eu vim, mas ela só não deixava eu dormir aqui na escola… Porque tinha gente de outra escola invadindo, ela ficava com medo… Aí eu vinha de tarde, vinha de manhã e ficava até de tarde…*
>
> Felícia [EF - C4-P]: *Meu pai não apoiô muito, por causa dos meninos… […] Só que ele tipo, confiô em mim né… Ele sabia que eu tava vindo só pra ajudar mesmo… Eles só não deixaram eu dormir mesmo na escola, por causa dos meninos que tavam ameaçando… E meu pai também não apoiou por causa que tinha muito menino… Ele falou que não ia deixar eu ficar aqui… E ele falou que eu ia perder muita matéria…*

Nesses depoimentos ressalta a impressão de que os jovens souberam mobilizar suas energias para o combate nessa frente com os pais na medida em que lhes seria inviável prosseguirem com o Movimento sem o apoio ativo desses legalmente responsáveis por eles; nesse sentido convencer os pais de que estavam "certos", de que não estavam fazendo nada de "errado", era fundamental para a viabilidade do Movimento; além disso a um tal convencimento também estavam atreladas necessidades menos visíveis em um primeiro plano explícito para eles, como o desejo por participação e reconhecimento ou os laços afetivos fortes de amizade e camaradagem, que analisaremos a seguir, e a própria defesa da escola e de suas presenças no espaço escolar tomados, sobretudo, a partir do Movimento Estudantil, como seu espaço, seu lugar, sua "segunda casa", como externam em diversos momentos.

De modo que essa relação dos estudantes com os pais e mães parece marcada por esse esforço ativo dos jovens no sentido de envolverem seus pais e mães no Movimento Estudantil, o que caracteriza o gesto desses meninos e meninas como militante de uma causa essencialmente política, mas também formativa no sentido de que nesse arcabouço estão aprendendo a lidar

---

[138] Ele fala baixo, apresentando traços de uma acentuada e notória tristeza, muito parecida com os sintomas de um transtorno distímico; não quis insistir para que ele continuasse falando devido à exposição perante o grupo.

tanto com a argumentação necessária no manejo do que precisam mobilizar para a viabilidade do Movimento, quanto a lidar com uma experiência política por um lado, e por outro com uma certa potência de ação à qual estão expostos ao longo de todo o processo. Ou seja, experimentam-se também nessa relação com os pais e responsáveis[139].

Não obstante a isso pudemos perceber também ao longo de nossas observações de campo uma certa energia em relação a esses pais e mães no sentido de uma inclinação ou desejo favorável aos jovens; tudo se passa como se no fundo esses pais e mães estivessem predispostos a apoiarem os filhos, como se houvesse neles uma certa energia acumulada pronta para a revolta, para a recusa do que estava sendo proposto pelo Governo do Estado; em diversos momentos das falas de pais e mães nessas escolas que frequentamos para realizar esta pesquisa nos foi possível perceber um certo germe insurrecional, como se estivessem de prontidão esperando a fagulha atiçar o pavio; o que pode ser interpretado como um facilitador do trabalho de base realizado pelos jovens, que, no limite, precisavam quase que somente iniciar o processo; contudo nos soa um pouco mais interessante que isso na medida em que tratar-se-ia, isto sim, de uma certa aglutinação de energias dispostas ao enfrentamento contra as forças que naquele momento materializavam-se na proposta de Reorganização Escolar. Em uma cena interessante na EE Ariano Suassuna, por exemplo, travamos contato com alguns pais e mães e pudemos verificar isso. Os alunos convocaram uma reunião com pais e mães para que pudessem conversar sobre a Ocupação que estava ocorrendo naquele momento - no caso, a segunda Ocupação ocorrida em novembro de 2016 -, e, com isso, pretendiam tanto esclarecer os pais e mães quanto angariar simpatias para o Movimento que estava se desenhando ali. Analisaremos abaixo essa reunião e as estratégias desses jovens com os pais e mães; agora observaremos uma cena que acontece após essa reunião, cena na qual, ao término do encontro com os

[139] É interessante anotar também que as falas revelam as vozes dos pais e o compromisso destes com a escolarização dos filhos, com os "prejuízos" que o Movimento poderia causar e comprometer a escolarização dos filhos, por mais cruas que as formas de tais demandas possam parecer; outrossim fica evidente uma certa adesão dos pais aos estudantes, que foram ganhando apoios de todos os tipos diante da legitimidade que esses atores reconhecem na reivindicação dos jovens; outra observação interessante, e que nos lavaria para questões de estudos que vem sendo realizados por uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar são algumas tensões que poderiam ser exploradas, tais como: a família desestruturada do senso comum em relação a família que se revela nesses relatos; os pais desinteressados na educação dos filhos em relação aos pais que veem a oportunidade de estabelecerem uma relação genuína com a escola e a escolarização os filhos, como ficam subentendidas nos relatos; a luta por direitos a uma escola de qualidade; entre outras questões. Veremos na segunda parte da categoria de análise 4. *consciência acerca da dimensão política do Movimento Estudantil na visão desses sujeitos* um momento em que essas questões também vicejam de forma patente a partir das falas dos próprios pais e mães. Contudo não foi nosso objeto de estudos aqui explorar todas as questões que poderiam nos surgir a partir de tais falas, mas apenas indicar algumas possibilidades de análise sobre o imaginário dos jovens como sujeitos políticos.

pais e mães, a coordenadora, a diretora e a Dirigente de Ensino solicitaram que nos retirássemos da escola; após a reunião, uma das coordenadoras da escola, a quem não fomos apresentados, mas que de algum modo sabia exatamente quem éramos, e o que estávamos fazendo ali, se aproximou de mim sem que eu a visse, e por trás de mim, pela nuca, sussurrando no meu ouvido, em um tom voz cordial, mas incisivo e notoriamente malicioso, inicia um diálogo duro cujo desfecho foi a nossa saída da escola naquele dia. Em boa parte decido largar de mão a coordenadora porque percebo o movimento dos pais saindo da escola; e prefiro me arriscar a travar uma conversa com eles, afim de tentar perceber o que acharam da reunião, do Movimento, dos alunos, dos professores, da escola… por sorte, ou por persistência, encontro uma mãe bastante generosa, que aceita ceder sua fala para a pesquisa através de um diálogo que travamos na porta da escola após essa reunião do Comando da Escola Ocupada com os pais e mães de alunos do Ensino Fundamental II. Essa mãe, por coincidência, pois conversamos com outros pais na porta da escola, tem seus filhos sob os cuidados do Netuno, um dos professores com os quais realizamos entrevistas individuais. O que torna a entrevista e os depoimentos dela algo especial para nós na medida em que suas falas nos apontam para a atuação deste professor[140]. Não é irrelevante insistir aqui, contudo, que esse foi o meu primeiro e único contato com essa mãe; no entanto as falas dela são despojadas, eloquentes, e destemidas; como se de algum modo ela constituísse ali um vínculo comigo, sem, todavia, dar-se conta disso. Quando soube de que tratava a pesquisa, ela faz questão de demonstrar o que compreendeu de nossas intenções ali: *"ah, você quer, tipo assim, entender o miolinho das pessoas?!"*, como quem diz: entendi o pedido, e vou te dar isso!, em um gesto eloquente de disponibilidade.

Mãe de dois alunos do Ensino Fundamental II nessa escola, ela estava presente na reunião dos estudantes com os pais, e iniciamos nosso dialogo com ela expondo o que achou da reunião; a primeira marca de suas falas que nos salta aos olhos é uma espécie de politização muito marcada pela sua interação com as redes socais e jogos on-line pela internet; as marcas dessa politização aparecem na forma de uma certa ideia sobre os processos de eleição democrática na

[140] Não é matéria de nossa análise aqui, mas o contato com esta mãe nos revela um trabalho de formação docente muito interessante e instigante para pesquisa futura; aqui analisaremos apenas o trecho pertinente a esta formulação acerca das relações entre os pais e o Movimento dos estudantes.

qual ela praticamente justapõe na mesma fala personagens como Geraldo Alkimin, Donald Trump e Adolf Hitler, que lhe surgem como fruto de algumas demandas sociais um tanto obscuras, mas que de todo modo foram escolhas populares na medida em que foram eleitas; o que implica para ela em um processo no qual as escolhas realizadas em urnas dariam conta de sanar ou danar as questões sociais, quase como uma aposta fundamentada no poder de uma democracia cujo tônus mais proeminente seria justamente a voz popular manifesta nas eleições. Estamos falando, portanto, de uma concepção política clara para esta mãe que a seu modo, não é difícil inferir, esforça-se para construir em seus filhos essa ideia. A relação dela com a Ocupação ocorrida na escola no final de 2015 foi a distância, ou seja, não se trata de uma das figura que atuaram diretamente no Movimento como alguns pais e mães que participaram mais diretamente; contudo na fala dessa mãe pode-se perceber um tom de forte apoio ao Movimento dos jovens, seja quando relata sua militância pela internet, seja quando, nas falas, elas descreve o Movimento em si, os alunos, os professores, etc. Ela descreve, por exemplo, que não deixou os filhos ficarem na escola durante a Ocupação por medo, mas ao mesmo tempo descreve formas de interação pela internet via jogos on-line nos quais ela trava contato com pessoas de vários países em diversas línguas via Google Tradutor, onde ela divulga a sua percepção acerca das questões políticas no Brasil e interage com a leitura dessas pessoas sobre seus contextos políticos; foi assim que ela, na descrição, militava via redes sociais contra Donald Trump desde o processo de escolha do candidato republicano nas prévias para eleições nos Estados Unidos. Para além do tom quase burlesco do relato, temos ante nós, é preciso admitir, uma energia insurrecional em latência na medida em que, apesar das gritantes limitações dessa interação, o forte e indisfarçável desejo de participar dos processos políticos que a rodeiam a leva a mobilizar as ferramentas que encontra pelo caminho para que se sinta minimamente participando; um exemplo belíssimo disso é quando ela relata que não tendo internet em casa ela recorre ao ACESSA[141] tanto para incitar seus filhos às pesquisas necessária para a escola, quanto para acessar seus jogos, que ela relata como momentos de lazer e "*relaxamento*", e para interações políticas dessa ordem. Revelando, assim, uma certa mobilidade e um traquejo com ferramentas que lhe são disponibilizadas pelo contexto social

[141] Internet de acesso público, fornecida pelo Governo do Estado, em alguns pontos das cidades, como terminais de ônibus, estações de metrô, etc., normalmente onde o fluxo de pessoas é mais intenso.

em que vive. Apesar de situar-se em um terreno essencialmente lúdico em suas interações virtuais, lhe soa fundamental lutar: *"Mas eu quero estar lutando pelos meus direitos! Eu lutei! Pra protestar de outro jeito! porque o Face* [Faceboock] *não é uma coisa só brasileira né… É uma coisa bem mundial, né?!* […] *Tem que achar outras formas de protestar… Gente, não pode deixar acabar com educação, com saúde… Como é que vai acabar com educação?!"* (Mãe - C5.4-D[142]). Revelando, assim, uma certa sagacidade interessante e promissora na medida em que tais valores estão, de certo modo, e com suas limitações, sendo construídos em seus filhos. Nessa relação com os filhos ela demonstra certas compreensões também interessantes; por exemplo quando ela relata que um dos seus filhos *"não quer nada com nada"*, questiono se de fato ele não se interessa por nada, e ela logo admite que por jogos, como ela mesma, ele se interessa bastante, reconhecendo ali tanto sua influência sobre sua cria quanto possibilidades de usar esse interesse do filho para construir algo com ele; em uma longa fala, cujo fôlego nos leva a pensar nessa relação de formas interessantes esses elementos ficam claros:

> Malvina [Mãe - C5.4-D]: *pelo jogo! É igual eu! Mas aí eu falei pra ele assim, então vamos jogar o jogo do* [professor] *Netuno! [risos...]… Sabe como você pode engabelar o Netuno?! não com comida… Porque eu já vi que o ponto fraco do Netuno é a comida… Você leva uma comidinha pra ele, e ele se derrete todo! [risos...] … Teve um dia que ele foi fazer um trabalho de um negócio da escola… Só que com as comidas do nordeste… Todo mundo queria falar assim, ah professor, quero trazer brigadeiro, bolo de chocolate, tudo que é daqui… Não, é do nordeste… Ah, vocês se viram… Qualquer coisa, mas do nordeste! Pra quê?! Pra aprender! Que a comida de lá é farinha, é coco, é fubá, essas coisas… Nordestinas… Né?! aí eu falei assim, então leva alguma coisa mineira… Um bolo de mandioca! Ah, mãe, bolo de mandioca não é do Nordeste! É de Minas! Eu falei, não é não! É do Nordeste! Aí eu falei assim, que tal levar alguma coisa assim, uma tapioca, bolo de tapioca… Não, mãe… Não é da Bahia… É do Nordeste! Eu falei assim, o Nordeste é da Bahia! Eu fugi da escola, e vocês que não sabe! Aí foi assim! aí eu falei pra eles, sabe como vocês podem engambelar o Netuno, faz tudo que ele pede! Se ele pediu 10 páginas, põe 20! Se ele pedir mais, você põe mais ainda! Faz bastante, explica bastante, joga na mão dele, ele vai ficar lendo, lendo, lendo… Ele vai falar nossa, esse menino é excelente! Eu vou dar nota 10 pra ele! E era assim que eu aprendia... aí ele* [o Netuno] *falou assim pra mim na reunião, nossa, o que que aconteceu com ele, M. não fazia nada, agora ele tá fazendo um monte de coisas… Porque era assim, um era sempre nota 10, estava sempre tirando as melhores notas… E o outro era nada com nada… Aí o Netuno me perguntou o que que aconteceu, eu respondi, não sei! mas eu não falei pra ele que eu estou engabelando ele… Vai que fica chateado né… Imagina, a própria mãe… [risos...]… Eu falei pra ele, você que fica o dia inteiro com ele?! Você tem que perguntar pra ele! O M. tem 12, o B. tem 14… Aí ele acha que só o B. é esforçado… Aí agora ele tá mais esforçado… Ele vai na lan house, pagá um dinheiro, faz a lição, e coloca na mão do Netuno… E ele* [o M.] *tá se sentindo útil e orgulhoso! eu falei pra ele, às vezes o*

[142] **C5.4-D -** Cena 5.7: Mãe Cenas Ocorridas em visita para pesquisa de campo na EE Ariano Suassuna quando pudemos conversar com uma mãe sobre a escola, o Movimento Estudantil, política, etc.

orgulho mata, mas as vezes orgulho de si mesmo, que você foi lá, foi capaz de fazer aquilo que você sabe fazer de melhor, você vai falar: eu sou capaz! Não porque eu sou orgulhoso, mas eu sou capaz de fazer tudo que o B. pode fazer, eu sei fazer! Eu posso fazer! Né?! Aí foi assim a estratégia que o Netuno jogou… Mas se não entra o Netuno nessa, ele [o M.] *ia ficar na mesma! Entendeu?! Foi bom ter o Netuno aqui na escola! E ele* [o professor Netuno] *tá aí faz tempo, e eu não conhecia ele! Entendeu?! Eu só conheci o Netuno esse ano! 2016! Entendeu?! Você vai conhecer ele, e vai saber bem qual é o jeito dele… Qualquer hora você vem ver a aula que ele dá pro nono ano! O que que ele fala! Ele não passa lição assim na lôsa, copeia esse texto aqui! Não! Não copeia! Eu vou explicando… Eu vou falando… Vou falando a vida… Você vai sair da escola, você vai ser um pai, vai ser uma mãe… Uma mãe de família… Se você não quiser ter filho, ótimo! Graças a Deus! Você não vai ter que sustentar ninguém! [risos...]… Mas você vai ter que se sustentar! Se projetar na sociedade… Então ficou nessa assim, sabe… Eu conheci o Netuno aqui, e foi muito bom pro B.! E pro M. também! Porque tem um jogo de realidade nele*[143]*! Porque na escola não tem um professor que chega, e fala: eu vou dá um jogo de realidade em você! É um jogo de ficção! Um jogo assim, um faz de conta! Você vem pra escola, você aprende o a-é-i-ó-u, e só! Porque quando você chega na realidade, não é isso… Você não ensina a criança como vai andá lá fora! Entendeu?! Aí depois que a mãe, tipo assim uma menina, de 14 anos, de 15 anos, engravida, a mãe não conversa, o pai não fala, a tia também, avó também, os parente não fala, mas depois que ela engravida eles falam, se vira, o problema é seu! Vai pra rua! Não tô nem aí! Se vira! Foi isso que aconteceu com muitas amiga minha! Depois eles fica assim, meu Deus! Minha mãe, ela nunca falou nada, se eu dar um beijinho, eu vou engravidar! Se eu tocar no homem eu vou engravidar! Se um homem me abraçar eu vou engravidar! Entendeu?! Aí quando ficou com um homem mesmo, pra valer, engravidou… Aí quando eu cheguei na minha mãe, contei… Aconteceu isso, aconteceu aquilo, foi pros finalmente, e eu engravidei... e agora?! O rapaz nunca assume! O menino fala assim, que não vai ficar preso por causa disso… Aí os pai fala assim, olha, o problema é seu, pega seu filho, some… Porque eu não vou criar puta aqui na rua! E teve uma que foi lá pra casa da minha mãe… A gente cuidou dela… Depois ela foi trabalhar e foi viver a vida dela… Mas eu vivi com ela como se fosse uma irmã… Eu era filha única… Aí a gente conversava… E ela me perguntava se eu sabia dessas coisas… E eu falava que sabia… E ela perguntava se os meus pais falavam dessas coisas… Eu falava que não… Sabe quem falava comigo dessas coisas?! Os professores! Você faltou nessa aula?! Ela falou, ah, esse dia eu cabulei… Eu falei, então! Fica meio difícil né! Porque eles ensinava que um beijo, um abraço, um aperto de mão, não dava gravidez! Só nos finalmente engravidava! Então quando eu conheci o meu namorado, que é o meu marido hoje, eu fiquei, engravidei, quando eu contei pra minha mãe, quando a minha mãe ficou sabendo que eu engravidei, ela falou, graças a Deus, agora você sabe como é ter um filho! Você vai cuidar do seu filho! Eu não vou poder cuidar do seu filho! Agora hoje não, você vê muitas meninas grávidas sem essa orientação… E quem dá mais essa orientação, é aqui* [apontando a escola] *Eu falo essas coisas com meus filhos… Se você for pros finalmente, você usa camisinha! Se não você vai engravidar, eu não quero neto aqui em casa não! Mas o meu marido fica de fora… Porque ele é homem, ele acha que é vergonhoso falar sobre sexo com as criança… Criança de 9, 10 anos, falá sobre isso assim, falar sobre essas coisa, fica meio pesado… Eu falo pra ele, melhor falá agora, com 9, 10 anos, do que falar com 14, 15, e ele já tá lá, já engravidou a menina… eu engravidei com 19… Já tava maior de idade… Já sabia das coisas… Já trabalhava… Eu já sabia o que era… Agora essas meninas de 13 anos?! Você pode vir aqui na porta às 7h00 da manhã… Tem umas meninas que não entram… Cabula aula pra ficar namorando…*

[143] A metáfora do jogo é uma constante nas suas estratégias discursivas, e na maior parte das vezes ela não se atina com isso, não percebe com clareza que está utilizado um recurso linguístico na comunicação de suas histórias e, seguindo seus relatos, nas suas interações cotidianas. Nesse caso, "jogo de realidade" significa que o professor trabalha, na visão desta mãe, com elementos que dão conta da "realidade" social na qual vivem seus alunos, e não com abstrações ou conhecimentos inúteis e mecânicos, "*um faz de conta*", como ela diz adiante, ministrados em aulas pouco interessantes, como quem diz: esse professor faz um trabalho excelente porque sabe tanto fazer a aula interessante quanto coloca para os alunos as questões pertinentes à sua existência social.

> *Então o professor Netuno dá esse choque de realidade neles! Fala assim: olha, você saiu aqui da escola, vai trabalhar, mas quando você chega lá, você é sozinho, você não tem o seu colega, você não tem a sua mãe, você não tem o seu pai… Porque pergunta pra sua mãe, se ela engravidou, se a mãe delas cuidô?! Muitas cuidô, mas muitas não! A minha foi uma das que não cuidô… Ela falou, você já tem 19 anos, você se vira, você vai dar de mamar, você vai saber trocar fralda, vai levar pra escola, vai ensinar ele tudo que você sabe… Não vai deixar ele na mão! Então tá bom né… Eu vou aprender, vou quebrar a cabeça, vou tomar susto…*

A projeção no papel do professor é fundamental para percebermos o movimento realizado aqui: essa mãe, ao acreditar nesse *"choque de realidade"*, está simplesmente apontando como um dos papéis da escola esse trabalho formativo dos jovens, que em seu recorte primário aparece como uma necessidade de preparo para questões sociais essenciais. A descrição da atividade proposta pelo professor, a forma como ela incorpora o *"jogo"* em sua relação com os filhos, a forma como descreve os meninos embarcando na "viagem" sobre as comidas nordestinas, as melhorias no desempenho escolar a partir de uma interação dinâmica com os jovens, uma certa expectativa em um modelo de aula mais discursiva em que o aluno não necessariamente *"copeia"* lições da lousa, numa tentativa de escapar às aulas desconectadas da realidade imediata dos estudantes, portanto das aulas consideradas "sem sentido", o jogo de relações familiares com esse tom descriminando os papeis de gênero, onde os pais se abstêm da *"conversa"* com os filhos, ou na performance típica dos homens abandonando as parceiras grávidas, os apontamentos acerca da necessidade de uma educação sexual coerente com os tempos atuais, a descrição romantizada de sua própria experiência escolar e social, o tom não moralizante mas de certa forma acolhedor com que trata de questões relacionadas à gravidez na adolescência, tudo isso cria um amalgama de uma certa densidade que soa uma reminiscência de um pedido, como se ela estivesse relatando não uma mecânica existente, mas uma ideia do que seria interessante para esses educandos em termos de escola, ou seja, está nos apontando qual seria, em suas fantasias, a escola ideal para os jovens na atualidade. Com isso ela demonstra uma certa prontidão para a realização das tarefas necessárias à execução de um tal projeto, como quem quer falar dessa disposição mas não encontra meios para escoar a sua indignação por uma escola de *"faz de conta"*. De modo que o movimento dos jovens, o "*protesto*", como ela diz, lhe soa algo necessário e, mais que isso, aponta a necessidade de encontrarmos meios de apoiá-los, ajudá-los no que for preciso para que consigam, acima de tudo, "*lutar*".

O tom de suas falas, contudo, de modo algum nos soa como algo prenhe de uma animosidade irascível, ao contrário, tudo se passa com certa naturalidade, como se o ânimo para o enfrentamento político estivesse constituindo um lugar dado, quase cotidiano, em uma memória recente; um imaginário provavelmente animado por um cenário político de polaridades e exaltação constante nos dias em que está situada essa pesquisa; de todo modo nos interessa perceber aqui um exemplo eloquente dessa energia posta à disposição dos jovens e de seu gesto rebelde. Obviamente precisamos considerar o fato de que estas falas estão alocadas no pós-Ocupações, portanto depois de um desfecho moralmente favorável aos jovens, contudo falas do tipo "*fiquei com medo de deixar os meus filhos ficar aqui de protesto*" seguidas de uma série de assertivas sobre as outras formas de participação que ela assumiu no Movimento dos estudantes nos indicam por um lado o reconhecimento da legitimidade da luta encampada pelos jovens, e por outro justamente essa prontidão para realizar o enfrentamento – ainda que dentro dos limites dela enquanto mãe de crianças no Ensino Fundamental II – que ela considera necessário mas que não sabe nomear ou tornar possível, anseio este, inclusive, materializado no gesto dos rebeldes estudantes.

Assim, se de um lado esses meninos e meninas puderam contar com uma certa anuência dos pais, por outro lhes foi disponibilizado uma energia fundamental emanada de apoios como o desta mãe, sem o qual teriam comprometido o que protagonizaram no Movimento Estudantil daqueles dias.

*

3. *consequências da Ocupação para as realidades escolares imediatas na visão desses sujeitos*

Algo que nos salta aos olhos nos relatos diz respeito a quais foram, na visão desses atores, as consequências da Ocupação para suas realidades escolares imediatas; na EE Lucio Cardoso, uma primeira reivindicação atendida foi a mudança de diretor, pois o antigo diretor da escola,

como relatamos em nota acima, e que estava na direção quando eclodiu o Movimento Estudantil no final de 2015, tinha a má fama de ser ausente em relação aos alunos e às questões vividas no cotidiano da escola, e embora alguns professores o retratem como um diplomata entre os pares, essa queixa sobre sua ausência foi muito presente nas falas dos estudantes, e não era negada pelos próprios professores, que confirmavam o distanciamento dele em relação aos alunos; assim esta era uma das pautas do Movimento Estudantil naquela escola em 2015; de modo que a saída do diretor imediatamente ao fim da Ocupação foi lida pelos alunos como uma vitória do Movimento Estudantil. Nos meses que seguiram o desfecho do Movimento Estudantil a escola foi administrada por uma diretora interina, que foi escolhida pelo Conselho Escolar, era coordenadora e professora da escola, e gozava de boa aceitação; tanto entre os pares quanto entre os alunos, era vista como uma diretora presente e atenta às questões da escola; mas ela não pôde assumir a vaga definitiva porque a burocracia escolar prevê um concurso para que o cargo seja preenchido, e uma direção externa e alheia à escola tomou posse; sendo que nesse momento essa diretora bem quista assumiu a vaga de vice-diretora; esse esquema burocrático, pelo que as falas dos alunos nos indicam, gerou novamente, nesse sentido, o mesmo clima de hostilidade entre alunos e direção; de modo que outra consequência do Movimento Estudantil pode ter sido essa percepção dos entraves burocráticos que impede a escola de ser gestada pelos seus efetivos ocupantes.

Outra presença constante nas falas diz respeito a perseguição política de alunos envolvidos com o Movimento naquela escola; os relatos dão conta de remanejamento de horários, revistas policiais direcionadas na porta da escola, aceleração de ano letivo com vistas a finalização dos estudos o mais breve possível, entre outros. Embora tais relatos estejam permeados de controvérsias, como o remanejamento de horários e a aceleração de série [do Ensino Médio Regular para o EJA] terem ocorrido por demandas dos próprios estudantes, e as revistas policiais terem sido motivadas por uma sequência de bombas explodidas no interior da escola antes e depois da Ocupação, como veremos abaixo, fica evidente nas falas dos alunos a sensação de estarem sendo alvo de punições por parte da direção da escola; esta foi uma constante em todos os Grupos Focais com os alunos, tanto os do Ensino Médio quanto os do Fundamental

II; ou seja, uma das consequências da Ocupação foi terem percebido que uma luta política engendra consequências nem sempre positivas, embora possam ser, até certo ponto, previsíveis.

De todo modo os conflitos no interior da escola permaneceram, se bem que em boa medida ganharam contornos notavelmente mais politizados; por exemplo, uma queixa recorrente entre os professores e direção da escola é que antes das Ocupações os alunos que não queriam participar das aulas ocupavam o pátio da escola, numa espécie de intervalo permanente; pelos depoimentos dos professores, esse fenômeno foi relativamente "controlado" no período que sucedeu ao das Ocupações, contudo aparentemente esse comportamento social na escola continua sendo uma prática no momento em que realizamos a pesquisa. Uma questão intimamente atrelada à estrutura da escola que produz aulas vagas ou esvaziadas de algum sentido para os jovens:

> Alice [EF - C4-P]: *até ano passado a gente tava tendo muita aula vaga... Até as férias... Mas agora* [depois da Ocupação] *a escola se estabeleceu, tá tendo mais professor eventual... Antes só tava tendo um inspetor... Todo mundo cabulava... todo mundo ficava no pátio... Agora são quatro... Então escola deu uma melhorada...*
>
> [Por que essa história de vocês ficarem no pátio, o que acontecia?]
>
> Roberta [EF - C4-P]: *A gente queria diversão sabe, a gente não queria entrar na sala...*
>
> Helena [EF - C4-P]: *Eu acho que a gente ficava muito com o Ensino Médio... Então atrapalhava eles, atrapalhava gente... Porque a gente cabulava muito...*
>
> Alice [EF - C4-P]: *A escola era muito lotada... Não tinha um inspetor...*
>
> Felícia [EF - C4-P]: *Agora tem quatro inspetor... E tem menas salas, tipo tem duas oitava série só... Agora é difícil alguns professores faltá... ano passado faltava muito...*

Analisando as falas e queixas no interior da escola e cotejando isso com nossas anotações ao longo da estadia na escola foi possível perceber que a recusa dos alunos às aulas estava "justificada" em um contexto no qual eles percebiam e rechaçavam a relação deles com a direção da escola antes da Ocupação, como relatado, pois a "ausência" do diretor era percebida como um descaso; outra queixa constante dos alunos era sobre a "qualidade" das aulas, pois apontavam que os professores não os ouviam ou dialogavam com eles, recorrendo constantemente a gritos, ameaças, suspensões, etc., sempre que os alunos se recusavam a obedecer; somam-se a

isto os relatos sobre a socialização na escola, pois os alunos consideram o espaço escolar como um dos momentos privilegiados na vida para suas interações sociais, e como a dinâmica escolar não lhes impunha grandes resistências, como a falta de monitores, eles terminam por ocupar o espaço basicamente com essa socialização.

Pela indicação dos relatos, alguns alunos, com destaque para os que participaram ativamente da Ocupação, ganham a fama de "abusarem" de sua reputação; uma episódio parece ter comovido boa parte dos membros da escola, pois aparece em três, dos quatro Grupos Focais que realizamos nessa escola: o Tato, num arroubo juvenil, no pátio da escola, vira uma mesa de ponta cabeça, inclinada em uma escadaria, para pular de skate durante o intervalo; um gesto que foi lido, tanto por alunos, quanto por professores e a coordenação, como algo profundamente reprovável, indicando um certo senso de responsabilidade rompido pelo jovem.

> Francisco [EM - C1-P[144]]: […] *acabou Ocupação, começou o ano, todo mundo sabe que não pode andar de skate dentro da escola… Todo mundo sabe disso… Só que na Ocupação eles andavam… Aí o que aconteceu? Voltou a Ocupação, todo mundo queria andar de skate! Pô!* […] *O outro, ajudou pra caramba Ocupação… Apanhou do policial aí na porta… Mas pô, primeiro dia de aula, o muleque virou a mesa, e quis descer a escada?! Como é que a gente vai defender um muleque desse dentro da escola?*

Isto tudo nos soa familiar em um registro ao modo etnográfico de observar a escola, e não chega a causar espanto que em toda nossa estadia nessa escola essas descrições nos chegassem carregadas de sentimentalidades confusas nas quais os atores – todos, alunos, professores, coordenação, direção – mobilizam um imenso arsenal de descrições para imputar as responsabilidades pela situação no outro; de modo que para a direção e professores os relatos giravam em torno de desenhar a existência dos alunos como precárias e deficientes, e os alunos tratam a situação escolar como algo de responsabilidade dos professores e da direção que "*não incentivam*" os estudos e não sabem lidar com as demandas dos alunos.

Nesse sentido, se a Ocupação não teve como consequência imediata uma atenuação dos conflitos vividos por esses atores em suas realidades escolares imediatas, podemos afirmar que a

[144] **C1-P** - Cena 1: Lute Como Uma Menina - Grupo Focal realizado com alunos do Ensino Médio que participaram das Ocupações Secundaristas na EE Pio Teller Peixoto

experiência política lhes proporcionou um arsenal de proposições que lhes permitiram a visualização dos conflitos por ângulos até então não percebidos por eles. Sobretudo para os estudantes que passam a perceber a sua reivindicação de se manterem na mesma escola onde optaram estudar como tendo sido alcançada pelo resultado positivo do Movimento político, ou seja, fazendo referência ao resultado positivo do Movimento. Um mecanismo que nos indica a não abertura de possibilidades comensuráveis de resolução na medida em que firma-se com isso um repertório de interações experienciadas por esses atores não dialogadas entre eles, mas apenas emergida com alguma clareza no desenvolvimento da própria pesquisa na escola, ou seja, apenas se atinam à tais questões a partir da pesquisa, ou das questões que lhes chegam e das discussões que realizam no ambiente escolar ocupado neste momento com estas questões. Nos pareceu sintomático que finalizando um dos Grupos Focais com alunos uma professora nos aborde para dizer: "*Eles gostaram muito de você! Falaram que foi bom porque eles ainda não tinham conversado entre eles sobre a Ocupação!*" Uma fala que nos deixou a impressão de que não houve nenhum tino por parte nem dos professores que participaram ativamente do processo de Ocupação, nem de nenhuma outra instância, quanto a um certo incentivo para realizar um balanço, um debate coletivo dentro da escola sobre as Ocupações; e tanto entre os professores, quanto entre os alunos, o assunto parece ter sido silenciado, ou pelo menos não foi sistematizado, que é um sinal do que vai acontecer mais tarde, que se reflete num certo esquecimento, fruto talvez da nossa anemia histórica, sintomática de um esquema social que não se atina à necessidade de registros que deem conta de sedimentar uma certa memória, e, com isso, nos parece, minam-se na instituição as possibilidades de um trabalho de longo alcance e de relevo a partir da experiência vivenciada por todos naquela escola.

À pergunta sobre o que esses atores veem de consequências do Movimento Estudantil na escola segue-se uma resposta perturbadoramente evasiva que aponta para uma suposta revogação de um decreto do Governo Estadual igualmente evasivo que não indicava um efetivo recuo das intenções governamentais, mas uma inteligente estratégia que desviava o foco dos estudantes insurretos e realocava as energias do Estado no projeto neoliberal de reordenar para setores privados as verbas públicas destinas à educação. Não seria, obviamente, de se esperar que esses atores percebessem o engodo, mas não deixa de ser atordoante que não te-

nham sido capazes de sistematizar uma experiência fulminante como esta, embora a tenham aproveitado em muitas camadas, como veremos.

*

4. *consciência acerca da dimensão política do Movimento Estudantil na visão desses sujeitos*

Nessa chave, é possível, ainda, percebermos um certo movimento mental desses jovens acerca de suas consciências sobre a dimensão política do Movimento Estudantil do qual se apropriam e passam a encarar como sendo seu. Uma afirmação nada despropositada quando percebemos nas falas dos jovens esse movimento no sentido de que assumem terem construído alguma noção do que estavam encampando com o Movimento de Ocupação conforme experimentavam as questões e dificuldades, conforme realizavam os enfrentamentos e assumiam as tarefas, conforme permitiam-se uma experiência política da qual não poderiam saber os pressupostos ou as bases mais profundas.

> Ticiane [EM - C3-P]: *ah, eu tava na aula do P., a gente tava tocando violão e ouvindo música... era aula de artes..... Aí tinha uma mina, eu não sei quem era, acho que era do segundo ano... Não sei... E juntou as salas... A minha sala com a dela... Aí ela falou pra gente, ah, professor, tão querendo fechar as escolas! Aí, nem tchum, só escutei, não dei bola, não falei nada, pra mim era uma notícia passageira... Ah, a gente pensava que isso não ia dar nada...* […] *No começo não queria ficar aqui* [na Ocupação]*... Aí eu fui ficando... Mas mesmo assim, se eu tinha alguma coisa pra fazer da vida, eu ia resolver, depois eu ficava aqui... Então eu soube assim... Com a menina que não tinha nada a ver com a Ocupação... Ela falou que viu no jornal, não sei o quê... Que o Alckmin falou isso...*
>
> Ciro [EM - C3-P]: *eu só soube quando eu cheguei na escola, e tava maior guerra aqui na porta da escola...* [risos...]*... Muita gente gritando... Foi quando a gente estudava de tarde, e eles estudavam de manhã... Aí eu sei que a gente entrou na escola, e no começo a gente entrou mais pela zueira mesmo... Aí a gente entrou, já começou a estourar os cadeados... Estourar tudo... Aí só a diretoria que não queria sair... Aí depois começou a ficar sério negócio... Aí depois que a gente descobriu qual era o motivo, tudo... Foi aí que levamo adiante... aí foi quando a gente ficou até o final...*
>
> Ticiane [EM - C3-P]: *por isso que eu falo, pouca gente sabia do que era o negócio...*
>
> Ciro [EM - C3P]: *No começo a maioria entrou mais pela zueira... Mas depois que foi levando adiante mesmo... Foi levando a sério...*
>
> Risada [EM - C2-P]: *Mas toda vez que tinha reunião* [referência ao Comando das Escolas Ocupadas]*, puta que bagulho chato! porque a gente chegava lá, ficava lá sentado, tentava conversar com pessoal de lá* […] *Pessoal era de boa pra caram-*

> *ba, mano… Era bom pra gente também trocar essas ideias…* […] *E você vai pensando, nossa que da hora…* […], *a gente foi se comunicando com outras escolas, foi vendo qual era as dificuldades deles… Fui aprendendo bastante… eles viam qual era a nossa dificuldade… Viam que ninguém tava apoiando a gente… Aí eles tentavam fortalecer o máximo a gente… até um dia eles ajudaram a gente distribuir os panfletos aqui… Aí uma jornalista até que veio aqui… Ajudar a gente… Ver que invadiram a escola…*[145]

Os relatos seguem um certo fluxo de consciência, pois embora estejam aqui realizando um recorte provocado pelas entrevistas, os momentos das falas são distintos e nos indicam a circulação desta percepção partilhada naquele ambiente social de que houve um ascenso de consciência desde o momento em que percebem um certo movimento no interior da escola até o instante em que descobrem quase repentinamente os fatos se desenrolando e, neste instante, decidem acompanhar o movimento embalado naquela realidade específica. Desde as atividades desenvolvidas em sala de aula, como a proposição de construírem redações sobre o tema da Reorganização, até essas conversas descritas nos relatos acima em que os estudantes tomam contato com o assunto de uma forma quase despretensiosa, percebemos a constituição dessa consciência sobre o espaço em que partilham de experiências cujos significados vão sendo constituídos pela própria experiência. Através de um tal processo passam a emitir certas análises sobre o contexto escolar e o Movimento Estudantil onde passam a conviver com outros membros do Movimentos Secundarista e de outros Movimentos que vieram apoiá-los e os introduziram nas discussões, e que passam a valorizar, pois se percebem parte de um corpo estudantil que vivem as mesmas dificuldades, ou seja, passam a perceber a complexidade das questões sociais que vivem na escola e fora dela, como no Comando das Escolas Ocupadas; indagados sobre mudanças na escola depois da Ocupação os alunos não titubeiam em responder que não identificam grandes mudanças no pós-Ocupação, mas que a escola está defasada em relação aos alunos e suas necessidades, como se os tempos atuais exigissem outro modelo de escola, e neste sentido não foram os alunos que mudaram ao longo do tempo, mas a escola carregaria marcas de tempos passados, sendo que o presente é profundamente marcado pelo que chegam a nomear como "*descaso do governo*":

> Camila [EM - C1-P]*: Na minha opinião não foi os alunos* [que mudaram], *foi descaso do governo… o Governo, simplesmente parou no tempo, abandonou… Não foi os alunos… O que a gente tá vivendo aqui hoje, é uma absurdo… Essa escola decadente… Olha essa quadra… Olha o pátio quando chove… A gente tem que*

[145] Abaixo retomaremos esse episódio da "invasão da escola" por garotos do bairro e por policiais e funcionários.

secar… Os deficientes físicos eles não têm acesso à quadra… Tem três alunos aqui, quatro alunos não sei…[146]

Mas não parecem reivindicar um novo modelo pedagógico, ou algo que o valha, mas encampam uma reclamação sobre o descaso, a precariedade das condições escolares que recebem, ou sejam, não estão reivindicando outros modelos e outras didáticas, mas aquilo que jamais tiveram como formação escolar, como se passassem a perceber a existência de uma escola para ricos e outra para pobres a partir de uma convivência intensificada e oportunizada pelo Movimento de Ocupações com outras realidades similares.

No dialogo de Grupo Focal abaixo podemos ver esse fluxo de consciência com maior fluidez, pois os alunos, ao discutirem a questão sobre a visão da sociedade acerca da escola em que estudam, constroem uma narrativa capaz de colocar em evidência a constituição desse processo de consciência sobre o mundo em que vivem.

[Por que acusam vocês de fazerem tanta bagunça?]

Capitu [EM - C2-P]: *eu acho assim, escola pública sofre uma certa discriminação… Digamos assim… Ah, estuda na escola pública é favelado! Sempre tem essa coisa… Você é mal educado… Não tem cultura… Usa droga… Você não faz lição… Você é vagabundo… Isso e aquilo… Eu acho ridículo, isso porque eu acho que ninguém é melhor do que ninguém... Na minha família tem muita comparação… De prima que estuda em escola particular e quem estuda em escola pública... Aí eles ficam falando que a fulana não se envolve com Movimento, não sei o quê… E o* [a EE] *Lucio Cardoso em específico não tem uma boa fama… Eles falam ah, lá tem pixe* [pixação], *alguns alunos usavam drogas, sempre tem um julgamento do pessoal… Eu não aceito que eles falem mal! eu falo pra eles: você não estuda lá… Você não sabe como é a rotina da escola… o pessoal fala dos professores… Que os professores deixam o aluno fazer o que quiser… E não é bem assim… Sempre tem alguns professores que chegam, conversam… Sempre tem uns professores que querem dar um incentivo pra nossa vida… Que auxiliam a gente… E o pessoal da família fala que ah, porque você tá no Ensino Médio, não tem mais essa preocupação… E o que o* [a EE] *Lucio Cardoso é a escola que usa droga… tá, mas todo mundo já tem idade suficiente pra saber o que é certo e o que é errado… E o que faz da própria vida…*

Capitu [EM - C2-P]*: [...] eles acham que juntou monte de crianças, adolescentes, dentro de uma escola enorme… Vão pensar o quê? Vão fazer zueira, vão fazer bagunça… vão usar drogas… vão fazer tudo que não podia fazer…*

Risada [EM - C2-P]*: mas assim… Não é querendo fazer muito vitimismo não… Mas eles não julgam assim sem ter alguém que já sofreu alguma coisa com isso… Eles não julgam a gente ser ter nada… Tudo bem que alguns fazem algumas coisas, outros fazem outras coisas… Tem gente que faz o que é certo, tem gente que faz o que errado… Mas eles globalizam a gente... Todo mundo é a mesma coisa…*

[146] A escola na época atendia cinco alunos especiais, sendo três deles cadeirantes; e de fato a escola não tinha estruturas adequadas, o que dificultava, por exemplo, a socialização desses alunos.

Entendeu?! Que nem na Ocupação… Eu vou falar… A gente zoou… A gente brincou… Tinha também nossos momentos sérios… Mas eles só viam ah, vocês estão zoando… […] aí eles utilizavam esse critério como a nossa maior acusação…

Garcia [EM - C2-P]*: mas eu vou te falo, mano... Assim, o enquadro que teve aí na frente da escola no começo do ano, foi muito errado! Se ele* [soldado da Polícia Militar] *não fosse com a cara de alguém, por exemplo, eles revistavam, esbarravam, teve um monte de aluno que não conseguiu entrar na escola porque ele ficava segurando lá fora…Eu vi uma cena que o pai tava trazendo a filha pra escola, e o policial falou pra ele, 'deixa eu revistá a bolsa da sua filha', e aí o pai falou pro policial 'não, você não vai fazer isso, eu aqui estou trazendo a minha filha pra escola…' E o policial já sacou a arma, e apontou pra cara do pai da menina…* [o policial:] *'Sai do carro que você vai ser enquadrado, você vai ser preso!' Imagina uma criança vendo pai dela ser ameaçado desse jeito… Esses caras também abusam… Só porque tão cá farda, eles acham assim, que é melhor que nóis… Aí eles pega e oprime… Eles não fala e enquadra, e pergunta as coisa… Eles oprime…* [policial:] *'Da onde você é?' Aí por exemplo, eu sou do jardim Dalva em Osasco… Os cara já manda: 'aí primo, tá fazendo o que aqui? cê é da favelona, cê é traficante?'*

Risada [EM - C2-P]*: Não é vitimismo também não, mano… Mas os preto sofre uns bagulho assim… E antes eu achava , pô, os preto sofre, mas eles são meio vítimistas e tal… Ficá numas de eu sou coitado… Mas isso aí acontece mesmo, mano… Se um polícia não vai com a tua cara, não adianta, mano! Nem Deus vai fazer o cara mudar de ideia…*

Pitanga [EM - C2-P]*: se eles vê um preto com uma roupa boa, com tênis bom, eles pega e enquadra, pensando que é ladrão…*

Caramelo: Aí depois da Ocupação, a gente não podia estar andando no pátio que a direção já vinha em cima, já perguntando o que que cê tá fazendo… Era um tipo de uma perseguição sabe… E foi tipo marcado… Eles expulsaram vários alunos…

Luna [EM - C2-P]*: O interessante é que esse período* [do pós-Ocupação] *também, a gente conseguiu manter o Ensino Médio, e se manter no* [a EE] *Lucio Cardoso, por causa da Ocupação no ano passado… Só que não fica por isso… Ainda tem uma marcação dos alunos que vieram…* […] *E vão sendo repreendidos pro resto do ano… Alguns foram enviados pra delegacia… O L. foi passado pelo médico sem justificativa nenhuma… ela mudou horário dele sem nenhum consentimento de nada…*

Bula [EM - C2-P]*: E a gente começou a debater com a diretora… Que a gente foi falar pra eles que não era justo… Porque eles nos ajudaram, eles nos apoiaram, estiveram do nosso lado… E o que a gente queria, a gente conseguiu… Então não era justo fazer isso… Mas aí ela não quis transferir pra manhã de novo os alunos que ela tinha transferido pra noite… Alguns alunos saíram da escola… Outros passaram pro EJA... Mas era uma lista grande… Se não fosse a gente lá conversar com eles, tinha sido pior... Ela viu a gente no portão, e de quem ela lembrava o nome, ela foi anotando numa lista…*

A impressionante força de conscientização política desses relatos é recorrente entre os jovens ao longo de todos os Grupos, trata-se da passagem de um lugar de fala no qual reproduziam alguma nuance do seu cotidiano, e de como a experiência de Ocupação os informa de outras possibilidades de interpretar a mesma realidade anteriormente vivenciada em outras chaves; falam da divisão social, da discriminação, da culpablização baseada em visões racistas, em

preconceitos sociais de que são vítimas, da distinção indevida e generalizada entre escola particular e pública. Ao encamparem a defesa da escola, seja junto aos familiares, direção, professores ou mesmo junto aos colegas, fazem uma análise das questões vividas por eles, de modo a contestarem o que consideram injusto ou parcial em relação à realidade escolar conforme sua percepção do próprio lugar da escola pública em discursos que circulam largamente em nosso tecido social, e mesmo admitindo os problemas da escola, não deixam de contrapor tais discursos com uma visão francamente simpática à escola na qual estudam e promovem suas existências; "*eu não aceito que eles falem mal*" significa tanto uma espécie de adoção da escola como um espaço privativo ao qual não admitem destratos, quanto a construção dessa consciência sobre a realidade escolar a partir do que vivenciam no período de Ocupação, e, junto com isso, significa uma reapropriação do espaço escolar a partir da experiência de Ocupação; e mesmo considerando a retórica no que tange ser uma fala ambientada no êxito do Movimento Estudantil, trata-se de um mecanismo espiritual de incorporação do vivido na medida em que estão se valendo de um discurso revelador tanto da experiência quanto da forma como se apropriam dessa experiência para se munirem de argumentos mobilizados para uma auto-defesa do espaço em que comungam esse vivido, uma apropriação que os habilitam, inclusive, para se auto-proclamarem com maturidade "*suficiente pra saber o que é certo e o que é errado*". Intimamente não aceitam que os "*globalizem*", como quem diz "não somos todos farinha do mesmo saco" não simplesmente para se diferenciarem – embora os elementos que revelam os preconceitos sociais mais chavões estejam aqui embutidos e sejam indissociáveis desses discursos –, mas para produzirem uma narrativa na qual colocam-se como protagonistas da própria história sem, contudo, desconsiderar que sabem o que é "*certo e errado*", e, sobretudo, que, ao adotarem a Ocupação como uma defesa intransigente da escola, perceberam no Movimento uma proposta genuína que visava melhorias e, com isso, lhes parecia a coisa certa a fazer. Por isso não titubeiam em denunciar as ações policiais como opressoras na media em que para esses atores o gesto policial na porta da escola seja durante a Ocupação ou no pós-Ocupação revelava de que lado social operavam "*os caras*"; embora as falas individualizem as ações policiais, o movimento de consciência dos jovens se atina para os elementos racistas de tais ações, o que nos indica, provavelmente sem a clareza necessária, e mesmo que ainda de forma embrionária, a gestação de elementos críticos de uma estrutura social capaz de

produzir esse racismo que as falas dos jovens denunciam sem nomear. Se antes desse processo social e político vivido por eles ao longo do Movimento de Ocupação as queixas acerca do racismo sofrido pelos negros, sobretudo nas periferias, era visto por esses jovens como "*vitimismo*", a experiência parece ter lhes fornecido elementos decisivos para a percepção de um problema social de magnitude colossal, e cuja dimensão começam a tangenciar de formas não previstas por eles até então. Ao identificaram a perseguição aos pretos à perseguição no pós-Ocupação aos atores que sustentaram o Movimento Estudantil, essas falas dão conta de uma aproximação significativa para a experiência política desses jovens justamente por lhes fornecer elementos de uma critica construída na própria experiência, ou seja, a percepção de que uma perseguição pode ser injusta ou injustificada nasce organicamente, em uma experimentação social na qual lhes figuram um leque de mecanismos sociais tão explícitos quanto cruéis, e que atinam suas sensibilidades e inteligência para questões vistas até então por óticas pouco favoráveis à crítica. Uma experiência, inclusive, que alimenta neles o ímpeto de luta social no interior da escola; "*debater com a diretora*" sobre as "*perseguições*" não significava simplesmente que identificam as injustiças, mas que aprenderam a lutar contra elas na medida de suas forças e ferramentas disponíveis.

Um processo tal que desponta nos jovens um interessante senso de ponderação no qual se colocam a tarefa de apresentarem como resposta social uma certa responsabilidade pelos próprios atos na medida em que são cobrados por isso e reconhecem alguma justificação razoável por alguma atitude que também entendem como repreensível e cujo "*limite*" lhes soam como ultrapassados por eles mesmos:

> Risada [EM - C2-P]: *No período da manhã a gente vinha pra escola, ligava caixa de som lá no fundo, mixava*[147] *e tudo... só que o problema é que a gente também perdia o limite de tempo… Ela reclamava por causa do limite de tempo… Falava, não, já deu a hora, vocês ainda estão aqui, não sei o quê… Mas a questão não foi só da caixa de som… Foi da disputa também… Foi a disputa que a gente teve… E a gente tava em aula vaga… Eles ficava falando que a gente não podia… que tinha vizinho, não sei o quê… mas depois a gente colocou o nosso som lá no canto… E na questão da chapa* [para o Grêmio]*, que a gente falou que foi tumultuado bastante… Mas a gente tumultuava com ela* [diretora] *no sentido esportivo, sabe?! Tipo, gostava de brincar mesmo… Só que aí ela falava não, porque o Risada, não sei o quê, não sei o quê… Eu pesava na ideia… eu pesava mesmo… Eu não tenho*

[147] "Mixar" é uma complexa junção de músicas distintas, em tempos variados; recurso muito utilizado entre DJ's em discotecagens, e também muito apreciado entre os aderentes à cultura Hip-Hop.

> *culpa… E esse ano eu até entreguei o meu cargo*[148]*… Mas eu entreguei por quê? Porque eu falei assim, de tal forma eu tumultuo demais… Eu zoo demais... E eu não quero corrigir uma pessoa que faz a mesma coisa que eu, sabendo que eu taria sendo ibope.*[149]

Ocupar a escola com a atividade cultural lhes soa algo natural e interessante, não passível de repreensão na medida em que a experiência de Ocupação lhes possibilita esse aval que legitima ouvir música na escola e socializar com os colegas em aulas vagas sem que isso possa ser questionado diretamente; ao identificarem um certo "*limite de tempo*" e as tais "*disputas*" – ou batalhas de rimas, que são momentos de improvisação de versos rimados nos quais os envolvidos mobilizam esforços para angariar simpatias do público através desse material produzido no calor das interações, ou seja, são momentos de manifestações efusivas de afeto ou desafeto pelo "produto" oferecido aos expectadores, portanto são momentos carregados de gritaria, algazarra, emoções afloradas em clima de festa – como epicentro das justificativas capazes de depor contra o gesto de ocupar a escola com uma atividade cultural esses jovens apresentam uma maturidade política no sentido de pautarem essa interação com a escola em termos de disputa por espaços e pelo reconhecimento da legitimidade cultural angariada ao longo do Movimento Estudantil; ao identificaram o "*tumulto*" como algo essencialmente negativo e ao dissociarem esse mecanismo da legitimação acerca da atividade cultural ou do processo de eleição do Grêmio como um momento de "seriedade" no qual estão em disputa certas visões sobre a ocupação do espaço escolar, esses atores demonstram um processo de amadurecimento adquirido ao longo de uma experiência significativa no sentido da ampliação desses processos mentais de reconhecimento dos espaços e dos limites de suas ações no mundo; "*entregar o cargo*" foi lido pelos colegas como um gesto razoável, ou seja, havia na recusa ao "*cargo*" uma aprovação social e um reconhecimento da "seriedade" do espaço político do Grêmio, reconhecimento este construído essencialmente na experiência de Ocupação na medida em que esse contexto nos permite inferir tal ligação.

Essa ligação não circunstancial com o Grêmio surge em diversos momentos ao longo da pesquisa, em falas que revelam um profundo senso crítico em relação ao espaço político dis-

---

[148] Ele era membro do Grêmio no final de 2015 e início de 2016.

[149] A expressão quer dizer que ele estaria sendo contraditório se permanecesse no grupo, e insistisse no comportamento reprovado pela direção, professores e colegas.

putado pelos escolares como algo capaz de lhes garantir a voz pela qual lutaram no processo de Ocupação da escola; é neste sentido que a Ocupação espraia-se por uma espécie de espírito coletivo naquele espaço, onde esses alunos se permitem uma entrada no campo social através de mecanismos, como o próprio Grêmio, com os quais potencializam maneiras de operacionalizar essa socialização em termos politizados; assim é que não aceitam, por exemplo, que a escolha dos membros do Grêmio seja realizada apressadamente ou através de critérios pouco claros e passíveis de contestação, pois na medida em que "*fizeram o Grêmio com uma votaçãozinha de última hora, porque o Grêmio tava com oito meses de atraso na votação [...] O Grêmio não tinha moral com os estudantes! [...] Porque eu acho que eles tem que ser respeitados!"* (Tato - EEM - C3-P). Ou seja, a questão é colocada no sentido de que os membros do Grêmio precisam adquirir legitimidade frente ao grupo, pois sem isso o processo torna-se vil e inaceitável. É notável que eles assumam, também, que antes desse processo de Ocupação, não sabiam da existência do Grêmio, mas agora passam a perceber o espaço com outros critérios, com os quais refuncionalizam essa relação pautada agora pela percepção do que é "*certo e errado*": *"não tinha nem gente da tarde pra fazer Grêmio! Não tinha gente da noite pra fazer Grêmio! Fizeram só com a galera da manhã! o bagulho tá errado! Como é que vai continuar a situação?!"* (Tato - EEM - C3-P); sabem que podem exigir dos membros do Grêmio as posturas adequadas ao espírito coletivo: *"o Grêmio, as duas vezes que meteu a mão pra fazer o bagulho*[150]*, fez merda! tentaram fazer sozinhos, não Ocuparam! Se tivesse tentado tivesse Ocupado pelo menos! Eles foram muito arregões! Então é isso... Cagaram nas duas vezes que tentaram fazer Ocupação... Não ficaram na Ocupação... Só o L. ficou! A presidente* [a Bula]*, só fez o que foi interessante pra ela!"* (Tato - EEM - C3-P). "*Interessante*" aqui é uma referência à negociação realizada pela presidente do Grêmio com a Dirigente de Ensino na primeira tentativa de Ocupação; a negociação girou em torno da promessa que a dirigente fizera de manter o terceiro ano do Ensino Médio na escola, pois esta era a série a qual pertencia a presidente, em troca da desistência de Ocuparem a escola, como vimos. A negociação foi vista como uma capitulação por parte do Grêmio, em particular da presidente, a Bula. Dessa experiência tiram uma lógica de funcionamento político do espaço:

[150] As duas primeiras tentativas de Ocupar, ele insiste nesse memória.

> Tato [EEM - C3-P]: *essa parte é muito importante pra você pensar como é que o Estado se articulou! A Dirigente mandou alguém escrever num papel, que não tinha nem rubrica do Estado, um papel em branco, não tinha nada dizendo, era um parágrafo, um texto digitado no world, e impresso na hora! E falava que estava prometendo isso! Isso é válido como documento?! não! Não tinha porra nenhuma! E a Bula, que é uma menor de idade, assinou! E a pior parte: depois que livrô o rabo dela, que era só livrar o Terceiro* [ano do Ensino Médio], *que era só o que influenciava ela, ela vazou! Aceitou, tá legal pra nóis, obrigado! Não vamo Ocupá mais não! […] Eu vou falá pra você, eu acho que o Grêmio não tem que ser regulamentada pelo Estado… O Grêmio tem que ser de auto-gestão! Tem que ser alto-gerido! O Grêmio manda no próprio Grêmio, certo?! O Estado, ele requer que você registre o Grêmio, registrá as pessoa, faça os documentos, bote foto… Quem que o Estado é pra metê o focinho na organização dos próprios estudantes?! O Estado quer regulamentar o Grêmio... Na moral, o Estado trocou a diretoria, e a diretoria colocou Grêmio assim ó… Pra comer na palma da mão! E a eleição do Grêmio já venceu esse ano, e não tem mais Grêmio… Já era! E tipo assim, mano… Os muleque foi perseguido… Eu fui mandado pra noite… o Grêmio serviu pra nada! Eu tava aí de manhã, e meio que a diretora nova deixou a gente andar de skate… Uma nova medida… Ela queria se apresentar como uma nova diretoria, melhor, mais tranquila, porque a gente tinha muito problema porque o nosso antigo coordenador era um ex-ROCAM*[151]*! ele saiu da escola já... Mas mano, ele perdeu tanto a linha, que na segunda vez que a gente tentou ocupar, ele pegou uma serrinha do caseiro e tentou serrar as nossas trancas…*

As ligações realizadas aqui entre os gestos dos membros do Grêmio e as estruturas políticas do Estado é fruto de uma experiência na qual tais sujeitos passam da não ciência sequer da existência do Grêmio para uma critica a processos profundos em uma estrutura de funcionamento dirigida pelo Estado e assumida pela direção e funcionários que encampam as tarefas compreendidas por esses sujeitos como repressoras, a negociação dos membros do Grêmio como uma capitulação e uma traição, e os processos de constituição do espaço político estudantil como viciados dentro de certas lógicas desfavoráveis aos interesses coletivos.

Um tal movimento de consciência não pode ser descolado dessa experiência estudantil com o Movimento de Ocupação não simplesmente porque esse é o nosso ambiente de pesquisa, mas sobretudo porque é através dessa experiência que descortinam questões vividas por eles no ambiente escolar a muito tempo, mas que até então não atinavam para esse mecânica de operacionalização social que agora passam a ler dentro de um jogo de forças no qual precisam suas posições com mais refinamento do que antes da experiência política da Ocupação; questionados, por exemplo, sobre a história das bombas que eram explodidas no interior da escola

[151] Ronda Ostensiva Com Apoio de Motocicletas, unidade tática da polícia militar ligada à ROTA, conhecida pela extrema violência dispensada às classes pobres alocadas em periferias.

por um certo período antes de depois da Ocupação, as falas dão conta de um processo mental desta constatação:

> Ciro [EM - C3-P]: *porque toda diretoria que entra, entra de que jeito?! Que nem eles entraram agora… Vem com umas de 'eu tô disposto a mudar tudo', toda diretoria que entra, entra disposto, que vai mudar tudo, que vai fazer isso, que vai fazer aquilo… no começo entra desse jeito aí... igual essa diretora entrou… Tranquilo e calmo! Legal com todo mundo! Daqui a pouco já começa a transformação… Aí, não… Agora tá mais tranquilo… Mas igual de tarde, o A.* [o ex-ROCAM] *tratava os alunos que nem os policial trata na rua… Só faltava mandá botá a mão na cabeça e pedi o RG! Aí chegou um tempo que tava na brincadeira né… Mais novo, todo mundo era mais novo… Aí jogava bomba aqui, jogava bomba ali… Foi aí quando ele quis ferra nóis, quis falá que nóis que tava fazendo uns negócio aí… Ai foi quando a gente começou a soltar mais bomba… aí começou com uns três ou quatro, aí foi quando envolveu escola todinha! Foi aí que começou! Estora aqui, estora ali, estora aqui, estora ali… Foi aí que ele não aguentou a pressão… E aí ele pegô e vazô!*

Estourar bombas parece aqui, portanto, um mecanismo de defesa dos estudantes contra a repressão entendida como descabida e encampada por um funcionário com postura policial em um espaço que eles consideram não passível desse tratamento[152]; a compreensão do processo passa por uma leitura capciosa do que estão vivendo, com inferências que lhes soam óbvias, afinal o que o Estado poderia esperar colocando um ex-policial para "cuidar" dos alunos se não que estes reagissem ao desmando atroz de um gesto violento com outro gesto violento. Embora não avancem – o que de fato seria demasiado para um processo pouco sistematizado como este – para uma crítica profunda com a compreensão de um jogo de forças em um processo de disputa pelo espaço social no interior da escola cujo desfecho dá-se em um cenário de mútuas agressões, a "vitória" simbolizada pela saída do funcionário diz a esses estudantes que a luta para a efetiva Ocupação do espaço escolar está colocada em um processo essencialmente de disputa no qual um dos lados venceria, ou seja, não foi possível a esses personagens perceberem que tanto funcionários quanto alunos estão ali entranhados numa tecido social que os consome perversamente.

Esse clima hostil de tensões, disputas e enfrentamentos permeou nossa estadia nas duas escolas em que realizamos a pesquisa; na EE Lucio Cardoso houveram momentos em que esse clima era exposto de forma deliberada, e outros nos quais nossa sensibilidade era convocada a

[152] Mais tarde iremos analisar falas em que estudantes discutem os episódios das "bombas" mais detidamente, e poderemos perceber com mais cuidado a visão social acerca dos referidos episódios desenhados pelos próprios estudantes.

perceber essa animosidade na entrelinhas e formulações apresentadas seja em relação a nós como pesquisador, seja em relação aos alunos com os quais interagíamos ao longo de nossa estadia na escola; em um exemplo retirado de nossas notas de campo, estávamos em Grupo Focal com alunos do Ensino Médio noturno, nesta Cena 4, onde desenvolvíamos uma interação eloquente com os estudantes, e fomos interrompidos pela coordenadora do período noturno, com o argumento de que seria melhor encerrar a atividade antes do início do intervalo. Aparentemente não havia nenhuma motivação clara e objetiva para a solicitação da coordenadora; no entanto todo histórico do encontro foi permeado por um clima, por olhares, por intervenções dos funcionários, seja o funcionário que fica nos corredores controlando, e vigiando o movimento dos alunos, como um típico bedel de um sistema carcerário, seja a própria coordenadora do período que já havia me abordado para falar da dificuldade de encontrar uma sala disponível, sendo que haviam muitas salas visivelmente ociosas; um clima portanto no qual essa atividade com esses alunos gerou um visível desconforto em alguns funcionários da escola, entre professores, coordenadora e inspetor de alunos. Sobretudo porque um dos alunos, o Tato, nesse momento em que realizamos esse Grupo Focal não faz mais parte do alunado da escola, pois já havia encerrado o Ensino Médio – ele foi forçado a cursar o EJA noturno e consequentemente a terminar o Ensino Médio no primeiro semestre de 2016. Além desse Grupo Focal ser composto por alunos envolvidos com a história da Ocupação. Um desconforto que nos chega nesse encontro de uma forma notavelmente constrangedora, pois o tom da orientação da coordenadora era rude e um tanto ansioso, como quem diz: por favor, tire esse menino daqui antes que ele se misture com os outros alunos no intervalo, e nos cause problemas. Uma nota sobre isso é que nossa presença na escola foi garantida, sobretudo nesse momento, por uma professora apoiadora do movimento dos estudantes. Ou seja, estamos ante um clima social ainda gerido em cima de tensões gestadas no interior da escola e que a Ocupação explicita à consciência desses alunos de formas diversas, mas que não lhes inibe o enfrentamento e a resistência, de modo que permanecemos no espaço até o fim do intervalo a pedido dos alunos que participavam do Grupo por considerarem necessário terminar as histórias que estavam nos contando.

É possível percebermos esse estofo nos jovens em outra cena singular na qual os alunos do Ensino Médio, realizando uma Ocupação pela segunda vez na EE Ariano Suassuna, convocam, através do Comando da Escola Ocupada, uma reunião com pais, mães e responsáveis por alunos do Ensino Fundamental I e II[153] para esclarecimentos acerca do Movimento, que naquele momento protestava contra a Reforma do Ensino Médio ocorrida no segundo semestre

[153] A EE Ariano Suassuna é umas das poucas escolas do Estado que mantém os três níveis, inclusive como um dos resultados do Movimento realizado no ano anterior que reivindicava a manutenção dos três níveis na medida em que isso atendia a inúmeras famílias que dependem da manutenção de seus filhos nessa escola de região central, portanto que está situada em um fluxo pela cidade favorável aos pais e mães.

de 2016, e contra a PEC 247[154] e para que pudessem ali angariar energias disponíveis para a tarefa que se propunham naquele momento, a saber, lutar contra uma Reforma de magnitude tal que colocava em xeque os fundamentos do ensino básico no país; evidentemente um plano ousado, ainda mais se atinarmos para o fato de serem não mais que uma dezena de jovens

[154] Se a proposta de Reorganização Escolar no Estado de São Paulo em 2015 provocou a reação em cadeia puxada pelos estudantes, como temos visto até aqui, e de tal reação temos notícias tais como um certo sentimento generalizado de que os estudantes percebem em si mesmos o pertencimento à escola, temos nessas Ocupações do final de 2016 um rescaldo da Ocupação de 2015 e um exemplo eloquente da força psíquica mobilizada por esses jovens, que chegam a Ocupar cerca de 300 escolas pelo país em novembro e dezembro de 2016 em protesto contra a Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal via Medida Provisória e que neste momento, dezembro de 2016, tramitava no Congresso para análise e aprovação; mas isso, para ser compreendido, precisa ser matizado. A proposta de Reorganização Escolar no Estado de São Paulo em 2015 guarda distâncias abissais em relação à Reforma do Ensino Médio, embora ambas estejam invariavelmente situadas no caldeirão de manejos políticos contemporâneos, como vimos no Capítulo 3. Mas tais distâncias não estão no âmbito a que pertencem, estadual e federal; tampouco podem ser encontradas nas promessas de soluções para a educação que ambas mobilizam, seja a fim de angariar afetos ou de fato como uma crença genuína – e ingênua – de que tais movimentos das esferas de poder político trazem em seu cerne possibilidades de efetivas melhorias na educação; ou, ainda, nas trivialidades argumentativas que buscam sustentar ambas, a saber, àquela dizia-se, como vimos no Capítulo 2, que as escolas de ciclo único apresentam melhores resultados nas provas diagnósticas, a esta aponta-se que a flexibilização do currículo favorece o dinamismo que os tempos atuais [particularmente atrelado ao abstrato mercado de trabalho] exigem dos estudantes. O que há de distante entre uma e outra é que a proposta de Reorganização Escolar atrelava-se ao cotidiano das famílias envolvidas de uma forma patente e imediata, de modo que o apelo do Movimento Secundarista era francamente tátil, e gera uma comoção perceptível pelos atores envolvidos que teriam demandas imediatamente afrontadas; a Reforma do Ensino Médio soa algo distante, ou pelo menos sem a força acachapante das mudanças na rotina de pais, mães e estudantes como ocorria na Reorganização. Não tratar-se-ia, contudo, me mera abstração não percebida por aqueles que seriam atingidos pela Reforma, mas de percebermos essas distâncias como um fator que seria capaz de reorientar as ações do Movimento Secundarista nesse momento de resistência contra a Reforma; se por um lado os estudantes em suas análises dos dois momentos não passam de trivialidades como a sinonímia dos nomes, o laconismo das proposições governamentais, e o arroubo de propostas desse calibre tiradas a toque de caixa para uma população desavisada; por outro, ainda que de forma insipiente, o Movimento de 2016, ainda no rescaldo do Movimento de 2015 – e ainda que de forma efêmera –, esboça uma reação que foi capaz de Ocupar cerca de 300 escolas. Isso não é pouco, sobretudo se imaginarmos o contexto absolutamente desfavorável a um feito desses. E neste momento da reunião com os pais os estudantes estão às voltas com esta outra demanda: a PEC 241 ou 55, que propunha à casa legislativa o congelamento de investimentos em setores como a educação por 20 anos, e que se emaranhava por um arcabouço argumentativo tão ardiloso quanto patético. O avassalador das questões que se sobrepunham era causticante para qualquer organismo, não estávamos preparados para lidar com a avalanche que nos atropelava nesses dias [e, como se viu nos anos seguintes, e tem se visto nos dias desta redação, continua a nos atropelar]. De modo que é particularmente comovente assistir os estudantes mobilizarem esforços no sentido de articular argumentos que dessem conta de mostrar aos pais e mães presentes na reunião quais eram as perversidades sociais envolvidas na Reforma e na PEC. Contudo, no correr do encontro eles quase não abordam a Reforma e focam basicamente na PEC, o que se explica pela urgência na discussão que acabara de ser votada na Câmara e estava prestes a ser votada no Senado, enquanto a Reforma estava sendo discutida em sessões que viabilizariam a mecânica governamental para aprovação na casa, o que, depois de enfrentar resistências da sociedade civil, ocorreu no início de 2017 com previsão de ser efetivada nas escolas em 2020. Outrossim, é preciso avaliar que a MP não começa em 2016, e seu histórico denuncia a pluralidade de vozes e interesses que fazem parte da confecção da política; chama atenção que tais interesses sejam de natureza financeira, embora as justificativas ou argumentos usados na defesa pública da implementação da Política gire basicamente em torno da "*baixa qualidade do ensino oferecido*" e da "*necessidade de torná-lo atrativo aos alunos*" (FERRETTI, 2018, p. 26), e a "*urgência*" para a implementação, segundo parecer do Senado, esteja ligada "*novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude, fenômeno essencial para o desenvolvimento sustentável do país*" (*Ibid.*, p. 30); é notável que as "*intenções*" da reforma estejam atreladas ou sejam inspiradas pelas discussões em torno do Núcleo Comum, que orientou a reforma da educação nacional norte americana durante o governo Obama, e que tenha sido defendido por grandes empresários brasileiros (*Ibid.*), ou seja, ao atrelar a educação ao exercício da cidadania e ao mercado de trabalho, a reforma tenta silenciar as múltiplas possibilidades de concepções sobre "*realização plena, desenvolvimento sustentável, preparo para o mundo do trabalho e cidadania*", e mesmo a multiplicidade de concepções sobre a juventude (*Ibid.*, p. 31). No entanto, como temos visto, não se constituiu como nosso escopo de investigação aqui as Ocupações ocorridas no final de 2016 por três motivos básicos; porque essas foram um episódio do Movimento Secundarista espalhado pelo país, como se viu; porque um tal estudo exigiria outras fontes; e porque nosso foco aqui tem sido a voz desses sujeitos a partir da experiência política de 2015; assinalamos apenas esta Ocupação específica em Diadema na medida em que ela estabelece, sobretudo através dos atores e do espaço, uma relação direta com os episódios do final de 2015; no mais, como dito, nos foi possível perceber as energias sociais em circulação nesses episódios de 2016 como tributárias diretas do clima estabelecido pela inequívoco vitória dos jovens em 2015; respirar essa atmosfera foi, para esses jovens do país inteiro, inspirador de luta e resistência.

bem intensionados, com disposição, e acabados de fazer uma experiência política intensa cujo escopo lhes rendera moral suficiente para, neste instante, encamparem tal empreita.

Neste momento os estudantes estão Ocupando a escola em modelo de acampamento, ou seja, uma Ocupação que procura manter a normalidade no andamento das questões escolares, de modo que aulas e burocracia, portanto, não estão paralisadas. O encontro foi chamado com o intuito claro de angariar apoio ao Movimento Estudantil, e não deixa de ser tocante o apelo dos jovens a uma plateia francamente descrente na possibilidade de uma saída coletiva para as questões sociais, e que, em boa medida, ignorava naquele momento o Movimento dos estudantes; de modo que esse apelo também funciona ali como uma espécie de fonte de esclarecimentos para os pais e mães. A reunião acontece às 10h da manhã, e comparecem cerca de 40 sujeitos entre pais, mães, e responsáveis, sendo que a maioria, como seria esperado, são mães, embora seja notável o número de pais presentes e atuantes nas falas. As interações entre essas personagens nos informam tanto sobre a atuação estudantil quanto sobre angústias e receios dos pais e mães neste momento de incerteza quanto à possibilidade de radicalização do Movimento Estudantil com o fechamento total da escola[155]. Acompanhamos somente a reunião da manhã, mas acontecem, no mesmo modelo, reuniões com os responsáveis referente aos períodos da tarde, e da noite, com pais e mães de alunos do Ensino Fundamental II e Médio. Além disso, é preciso insistir, essas reuniões foram iniciativa dos estudantes, pois nem professores, gestão escolar ou pais e mães estavam envolvidos no chamado; alguns professores que consultamos no dia, inclusive, sequer sabiam da reunião, a gestão escolar limitou-se a nos informar que apenas foram comunicados que haveria a reunião, e muitos pais e mães chegaram ao encontro acreditando tratar-se de uma reunião pedagógica, sendo que esse foi o motivo, na reunião, das controvérsias iniciais entre pais, mães e esses militantes do Movimento Estudantil.

[155] Uma questão sobre a gravação a qual recorremos para avaliar nossas interações nesse dia na escola diz respeito ao fato de que, por não tratar-se de uma investigação "controlada", como nas entrevistas individuais ou em Grupos Focais, muitas falas acontecem distantes do microfone, não existe uma linearidade na reunião, em certo momento muitas pessoas falam ao mesmo tempo, o que torna impossível distinguir as falas, mas os burburinhos dão conta de nos informar sobre um encontro no qual as emoções estão notoriamente afloradas, e os momentos relevantes da reunião fazem parte de nossas notas de campo, o que nos permite uma avaliação sobre esse encontro a fim de buscarmos explicitar aqui uma visão sobre os jovens que formulam e conduzem essa atividade.

Em um tom didático, um dos traços da argumentação dos estudantes para o seu público nesta cena girava em torno de apontar, na visão dos alunos, que a Reforma, então em vias de ser aprovada no Congresso Nacional, era uma consequência das estratégias do governo naquele momento com suas propostas de reordenar as verbas destinadas à educação de modo a restringir o orçamento social nessa área essencial, ainda na visão dos alunos, para a construção de algo que eles chamam, insistentemente, de "*um país melhor*". Apresentam na argumentação alguns elementos que nos indicam uma clareza interessante quanto ao impacto da Reforma no currículo dos alunos de Ensino Médio no que tange os grandes vestibulares, pois *"nos Enem da vida, nas Fuvest, nas provas de PUC, USP, e diversas outras universidades, não vai cair só matemática, vai caí diversas matérias*" (Abel - EM - C5.2-D[156]), embora não avancem para a percepção clara de que as escolas de elite não vão abrir mão de áreas como sociologia e filosofia, como fica subentendido dessa Reforma do Ensino Médio que ocorrerá com o ensino básico e público no país, os estudantes sabem que permanecerão sendo cobrados e que tais conteúdos deveriam compor seu currículo na medida em que, como apontam para os presentes na reunião, "*o seu filho vai ter uma defasagem bem maior!*" (Abel - EM - C5.2-D), sem atinarem, contudo, para a forma como historicamente vem sendo construída tal defasagem e sobretudo como na Reforma esse fosso tende a ser mais largo e profundo. Sabem que a Reforma está intimamente atrelada a remanejos de orçamento, *"o governo atual só tá pensando em reconstituir[157] o dinheiro público"* (Abel - EM - C5.2-D); embora não suspeitem das imensas forças envolvidas numa Reforma como esta, esses alunos sabem que a estratégia do "*governo*" é um equívoco, pois

> "*eles* [o governo] *acham que cortando da saúde, cortando da educação, cortando da aposentadoria, eles vão colocar o Brasil em cima... só que na verdade eles esquecem que a escola pública, que é a grande maioria de escolas do Brasil, é o futuro dinheiro do país!"* (Abel - EM - C5.2-D);

---

[156] **C5.2-D -** Cena 5.5: Pais e Mães - Cenas Ocorridas em visita para pesquisa de campo na EE Ariano Suassuna quando acompanhamos reunião convocada por estudantes do Ensino Médio noturno da escola para conversarem sobre a Ocupação com os pais de alunos do Ensino Fundamental II também da escola

[157] O termo está posto no sentido de "repor", pois o discurso os estudantes desenhavam a crise financeira a qual a Reforma reporta-se para se fazer necessária no entendimento dos administradores do erário público, o que justifica a Reforma no entendimento desses administradores, e os alunos aqui estavam informando os pais dessa "crise" como uma espécie de falta, pois no entendimento desses alunos ocorria uma falta de dinheiro que obrigava o "governo" a uma administração do pouco dinheiro disponível para que em algum momento fosse possível "repor" o desfalque.

de modo que insistir nessa reorientação proposta com a Reforma seria a manutenção das profundas desigualdades que fazem parte da realidade brasileira, e mesmo que não saibam nomear tais mazelas, ou que tenham aderido a macabra ideia que supõe a educação como o caminho para o mercado de trabalho ou como a garantidora do "*futuro* [econômico] *do país*", revelam nas falas uma percepção do engodo que é a proposta de Reforma do governo federal. A crença nessa visão muni os alunos de um estofo interessante para o enfrentamento ao ceticismo dos pais que duvidam descaradamente da própria capacidade para superar o contexto e barrar a Reforma:

> Mariete [Mãe - C5.2-D]: *mas como é que vocês acham que a gente combate essa corrupção toda, gente?! A gente somos baratinhas perto deles!*
>
> Priscila [EM - C5.2-D]: *nós não somos baratinhas perto deles! Se todo mundo se unir…*
>
> Mariete [Mãe - C5.2-D]: *aqui, agora?!*
>
> Priscila [EM - C5.2-D]: *Aqui agora não, mas se a gente se juntar, e tiver o apoio de outras pessoas, a gente consegue construir uma sociedade unida…*
>
> Flor [EM - C5.2-D]: *Todo mundo aqui trabalha, sabem o que é a CLT, então sabem do que eu estou falando… a carteira de trabalho nem sempre existiu… Ela foi conquistada a partir dos anarquistas a muitos anos atrás… Antigamente não tinha auxílio creche, não tinha 13º, não tinha fundo de garantia… Esses direitos foram conquistados a partir de manifestações… Porque essas pessoas vão pra rua mesmo, foram juntas, e batalharam… O governo tem medo do povo! Tem medo! E a gente precisa saber usar isso contra ele! Se a gente souber usar isso…*

O tom romântico da fala não deixa de ser tocante sobretudo no que tange uma certa consciência quanto a construção histórica de um tecido social marcado pela construção de direitos, ou da noção política de direitos construídos historicamente. Esse fôlego dos alunos permanece no mesmo nível ao longo de toda reunião, aparece de diversas formas e com uma eloquência rica em matizes sobre essa consciência na berlinda a qual estão expostos; a emblemática sequência abaixo, é um plano-sequência sem corte capaz de nos colocar a par do clima que permeia essa reunião e da forma como essa disposição dos estudantes é mobilizada para a colocação de seus pontos de vista em relação a uma plateia distante de seus devaneios levemente romantizados:

> Floriano [Pai - C5.2-D] [em tom de voz alterado, visivelmente irritado]: *O que significa isso aí?! Eu tô sabendo agora disso aí… Que que tá acontecendo aí? Pra mim a reunião era com os professores! Pelo amor de Deus! Saí correndo do meu trabalho! E agora?!*

Priscila [EM - C5.2-D]: *É pra gente informar o porquê nós estamos dormindo na escola! Entendeu?! Nós estamos falando de manifestação…*

Floriano [Pai - C5.2-D]: *mas aí vão fazer igual ano passado?! Vai fechá tudo?!*

Flor [EM - C5.2-D]: *Não! A gente não tá fechando a escola…*

Floriano [Pai - C5.2-D]: *eu só quero saber, cê não vai fechá a escola não né?! Tipo assim, eu já tô com passagem comprada, pra cinco pessoas, e aí se meu filho ficá de recuperação, tem que sair depois… igual ano passado… É um transtorno e… Eu fico fudido com isso aí!*

Flor [EM - C5.2-D]: *A gente não tá fechando escola… A gente tá falando de manifestação…*

Floriano [Pai - C5.2-D]: *Até aí tudo bem, a gente apoio… Mas não prejudica o meu filho não!*

Judite [Mãe - C5.2-D]: *todo mundo tá pensando nesse mesmo caso…*

Floriano [Pai - C5.2-D]: *Então fecha quando começá a escola… Ou o ano né… Por isso... entendeu né… Muita gente tem prano aqui pra fazê uma viagem… E por causa disso aí... deus me perdoe!*

Simone [Mãe - C5.2-D]: *quando meu filho vem pra escola, pra ter aula, não tem aula, como é que faz, e a passagem de ônibus, ninguém devolve… Tira do bolso pra repor…*

Flor [EM - C5.2-D]: *aconteceram muitas coisas boas no ano passado também, gente… A gente conquistou muita coisa… Por exemplo… Que nem aqui no CEFAN*[158]*, a gente não tinha curso gratuito, que nem agora tem o cursinho… Curso gratuito pra vestibular!*[159] *Que escola tem essa oportunidade?! Por aí a gente tem que pagar pra ter um curso pra estudar, pra se sair bem no vestibular…*

Jaci [Mãe - C5.2-D]: *mas o escola da família é de todos…*

Flor [EM - C5.2-D]: *sim… Mas não tinha cursinho aqui no fim de semana… Agora tem!*

Jaci [Mãe - C5.2-D]: *Eles vão tirar tudo gente… e quanto o povo não se juntá, eles vão tirar tudo…*

Flor [EM - C5.2-D]: *sim... é isso que a gente tá tentando…*

Priscila [EM - C5.2-D]: *olha quantos pais tem aqui…*

Fausto [EM - C5.2-D]: *eu queria explicar pra senhora e pro senhor essa coisa de fechar a escola… A princípio, os planos eram o seguinte… Ocupar a escola parcialmente… Para que ninguém seja prejudicado! Porque a nossa ideia não é prejudicar ninguém! Não é prejudicar a viagem programada, não é prejudicar aluno que está de recuperação, que tem problemas escolares! Não é pra prejudicar exatamente ninguém! Entendeu?! Só que assim… Que nem você vocês falaram do ano passado… Não é que nós não conquistamos nada… Nós conquistamos até demais! Falando internamente da EE Ariano Suassuna… Porque assim, o Conselho*

---

[158] A EE Ariano Suassuna é uma antigo CEFAN, e, no imaginário popular no entorno da escola, sobretudo entre os mais velhos, quando se referem à escola evocam o antigo nome, que estava ligado à formação para o magistério.

[159] Depois da Ocupação nessa escola os estudantes conseguiram defender a estadia do Emancipa na escola, cursinho popular que atua em escolas públicas preparando os jovens para os principais vestibulares do país, e particularmente para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

de escola, e eu faço parte do Conselho de escola, a gente assim, a gente é acima da diretora! É um conjunto de pessoas que decidem tudo o que acontece dentro da escola! Isso não existia aqui! Só existia de papel! Então tudo que acontecia, antes do Conselho de escola, vinha de cima… Entendeu?! Não era uma decisão do conjunto da escola! era uma decisão de cima! Grêmio… Grêmio estudantil… Que representa o filho de vocês… Que representa todos os alunos… Não tinha! E esse ano já teve! Agora esse ano, tudo foi eleito pelos alunos! Tudo foi eleito pelos pais! Entendeu?! Esse cursinho, emancipa, a gente conseguiu pelo conselho que a escola ficasse aberta no fim de semana pra ter cursinho aqui! Das 8h30 da manhã, às 6h00 da tarde! Para esse cursinho acontecer! E assim, são seis salas cheias de aluno… Com professores… Professores de universidades, alunos de universidades… Ensinando… Eu fiz esse cursinho… E eles não ganham nada por isso… Cursinho acontece com essas pessoas que já passaram na USP, em diversos vestibulares… O simpósio que aconteceu de tarde, e que aconteceu de noite, foi também graças a Ocupação… Porque graças a Ocupação a gente conseguiu ter um diálogo melhor com a direção… Ter um diálogo melhor com os professores… Os alunos e os professores se aproximaram mais… então a gente conseguir uma participação melhor com a direção, com os professores… Ter uma conversa melhor amplamente com toda comunidade escolar… Entendeu?! Sem contar que o noturno não foi cortado… Ou seja o seus filhos vão poder estudar no noturno, se o senhores quiserem! Entendeu?! Não foi à toa tudo que aconteceu ano passado! também não é à toa que está acontecendo esse ano! […]

Floriano [Pai - C5.2-D]: *agora vou te falar… Eu concordo com você… Agora por que você não faz com apoio?! Digamos assim você pede o apoio das pessoas?!*

Fred [EM - C5.2-D]: *O que a gente precisa falar pra vocês é o seguinte… Que a Ocupação aqui, a Ocupação não é só o espaço geográfico… A gente não quer que a Ocupação seja de uma escola fechada... A gente qué é uma Ocupação com caráter de formação do indivíduo… A gente quer que você venha aqui e faça parte disso aqui com a gente… E você aprenda com aluno, que o aluno aprenda com você… Não somente com professor… Porque aqui na prática a gente vivencia o que é dito em muitos livros… Por exemplo, vamos citar aí Marx… A gente não precisa ler um Marx pra saber de tudo que ele fala… A gente pode ter contato com trabalhador… Porque o trabalhador vive tudo aquilo que ele fala! A gente quer que vocês venham aqui e se informem! Nos informem! Conversem! Dê opinião! O nosso principal argumento aqui, é que tá tendo medidas econômicas federais, e não só econômicas, mas medidas econômicas, medidas trabalhistas, medidas que vai mexer na educação, que não tá sendo discutido na sala de aula! A sala de aula é a nossa próxima sociedade, nossa futura sociedade, e onde isso não é discutido! Aí infelizmente vai gerar uma sociedade assim, que vai pensar desse jeito, que a gente é um só… 'Ah, eles tão fazendo isso, tão fazendo aquilo, e a gente não tem força pra nada!' Mas a nossa principal força é se informar! Vim* [vir] *aqui, aprender… Entender o que que é uma Medida Provisória… Eu tava vendo um vídeo na*

internet, onde que o MBL fala, 'pô, mas um aluno que está na Ocupação não sabe nem o que é uma Medida Provisória'[160]*...*

Floriano [Pai - C5.2-D]: *mas isso é confuso... É difícil pra gente participar com vocês... às vez já faz a reunião na escola com aluno... Tipo assim, de quatro em quatro mêis... Nem todo mundo vem... Que nem por exempro, eu mesmo, tô aqui, eu tô tipo assim sem saber mesmo... Tipo assim, tá valendo a pena, depois que vocês expricaram... Eu cheguei até meio nervoso, meio com raiva... Não acredito que eu vou ter que voltar na escola de novo... Que é igual, que nem eu falei pra eles... tá faltando sete dias pra viajar, pô... Igual ano passado... Ano passado mesmo tive que cancelar uma viagem minha porque tinha que ficar repondo aula da greve... Entendeu?!*

Fred [EM - C5.2-D]: *mas o que a gente quer de vocês, não é competir com a Globo... ao invés de vocês ouvirem a Globo, a gente tá pedindo pra vocês virem aqui, conversar com a gente...*

Floriano [Mãe - C5.2-D]: *Mas por que vocês não falam isso então?! Porque aí eu venho... Fala, tal dia vamo fazê uma outra reunião, eu venho... agora sair lá do trabalho correndo, pra chegar aqui e sê isso...*

Parece difícil sair dessa conversa sem a incômoda sensação de que o dialogo não aconteceu, pois tudo se passa como se as personagens estivessem falando em línguas quase distintas e a comunicação truncasse em algum momento que não fica explicitado na conversa; mesmo a despeito de um certo reconhecimento por parte da maioria dos pais e mães presentes quanto a

---

[160] A sigla se refere ao grupo reacionário Movimento Brasil Livre, que promove de forma distorcida, por convicção ideológica ou por má fé, intervenções que buscam construir uma ideia negativa dos movimentos sociais; na época das Ocupações Secundaristas ocorreram inúmeros episódios nos quais os membros do MBL entravam nas Ocupações dos estudantes realizando entrevistas que eram divulgadas de forma parcial, descontextualizada e tendenciosa, intimidando os jovens. Ocorreram ataques de diversas ordens ao Movimento dos jovens secundaristas; um tipo de intervenção injuriosa contra eles, e que ocorreu em diversas ocasiões, praticada por membros do MBL e por outros atores políticos, consistia em ligar uma câmera escondida para gravar tentativas de visitas às Ocupações, nas quais os 'interventores' abordavam os estudantes com perguntas técnicas ou esvaziadas de conteúdo crítico, com a intenção de "provar" a despolitização ou as limitações dos estudantes, que muitas vezes, desconcertados com as perguntas, titubeavam em respostas pouco convincentes, como não poderia deixar de ser; num exemplo que viralizou [termo empregado pelos usuários da internet para indicar uma rápida e impactante circulação de um conteúdo], com um vídeo que mostrava um rapaz perguntando sobre a PEC 241 ou sobre as normativas da Reforma do Ensino Médio. No mais, esse "procedimento" foi recomendado pelo Chefe de Gabinete do Governo Estadual, Fernando Padula – em fala que analisamos no capítulo 3 sobre a Política de Reorganização – como indicado para "*desmoralizar o Movimento*"; e podemos entendê-los também num contexto de produção do que Aharonian (2018) chama de "*novas armas de uma guerra cultural ciberespacial*" que "*estão ancorados na denunciologia, sem tornar visíveis as lutas, os anseios dos povos ou sociedades que pretendem representar*". Nesse cenário é dado notarmos que "*a manipulação das redes é um grande negócio, e governos, fundações, ONGs e partidos políticos gastaram mais de 500 milhões de dólares em pesquisas, desenvolvimento e implementação de operações psicológicas e manipulação da opinião pública através da Internet*". Algo inserido no que o autor chama de guerra de quinta geração, ou seja, "*a ideia principal é que o Estado perdeu o monopólio da guerra, e as táticas incluem desde o controle armamentista até o psicológico*", que basicamente se configura na "*manipulação política*" através da "*desinformação, a imposição de imaginários coletivos com a difusão de informação falsa, criando realidades virtuais distantes das realidades reais*". Para o autor, contudo, "*é difícil que um único pais tenha capacidade de desenvolver os níveis necessários de resposta para manter e/ou recuperar a soberania em algumas áreas, e por isso, imprescindível a soma de vontades políticas – governo, academia, movimentos sociais – para somar a potência de negociação em temas básicos como inteligência artificial e big data. Não há outra saída: devemos nos apropriar do big data para poder pensar em ferramentas libertadoras [...] A única forma de lutar nesta guerra de Quinta Geração é colocando-se em dia em relação à inteligência artificial, à possibilidade de montar novas plataformas que escapem aos filtros das grandes corporações, à necessidade de apropriar-se das armas, as ferramentas para poder lutar nesta guerra cultural, de gerar agendas próprias de acordo com os interesses de nossos povos*" (AHARONIAN, 2018). Se por um lado estratégias como as do MBL e outros visava, assim, produzir uma desestabilização afetiva nos jovens, temos que estes, por seu turno, na horizontalidade do Movimento Secundarista, souberam "*gerar agendas próprias*", tanto para orientar as demandas quanto para encaminhar as soluções pontuais para elas. Nesse sentido o lamento do estudante Fred não é simplesmente pela falta informação dos estudantes – no caso sobre o que é uma MP –, mas sobre um complexo que gera a desinformação, inclusive como arma política.

legitimidade das reivindicações do Movimento, o imenso esforço dos alunos na exposição pauta uma tentativa de comunicação fortemente marcada pelo que poderia ter sido mas que de fato não foi; assim, que o [pai] Floriano esteja irritadiço por ter sido frustrado na expectativa de uma reunião pedagógica que no encontro mostra-se a ele como uma confusa reunião política de protesto podemos compreender no sentido de que o contexto foi de certo modo forjado pelos estudantes sem a intenção explícita de provocar alguma instabilidade, ou seja, esses alunos poderiam ter sido mais explícitos na convocatória, mas, de forma propositiva ou não, realizam um chamado genérico que desenrola-se num encontro cujas tensões denotam essa irregularidade ou distância entre o que os pais e mães compreendiam daquele Movimento naquele momento sem, contudo, atinarem ao processo histórico que era objeto de contestação por parte dos jovens, quase como se estivessem falando de assuntos disformes, incompreensíveis; que o pai não tenha ouvido a breve e quase debochada lembrança do filósofo alemão também podemos denotar uma certa razoabilidade no sentido de que a gramática dos discursos fluídos entre os estudantes e seu público é marcada por uma distância não vencida pelo esforço dos jovens ou pela boa vontade dos ouvintes atentos, no fundo, ao seus interesses imediatos acerca da possibilidade de radicalização do Movimento Estudantil, que lhes renderia um certo transtorno, esforço este, dos jovens, que rende uma certa ruptura na resistência dos pais, mas que não é suficiente para lhes render do ceticismo quanto ao próprio Movimento; que esses pais e mães estejam pateticamente preocupados com suas passagens compradas para viagem de férias semi-burguesas está muito bem contextualizado em um regime do Capital no qual os sujeitos compartilham de lógicas capazes de lhes tolher a percepção acerca das necessidades profundas que os cercam, o que também parece algo pouco surpreendente, embora o tom que nos aloca nesse desentendimento entre as partes seja levemente atenuado por algo que parece lhes causar a sensação, ao menos em palavras, de que o encontro "*tá valendo a pena*"; que esses alunos busquem fundamentos para justificar suas intervenções junto a este público nos soa algo plausível e a tocante clareza com a qual expõem o que, em seus entendimentos, resultou do Movimento de 2015 nos indica o orgulho e a "moral" de onde tiram a energia para assumirem a empreitada de agora; a tempestividade nas respostas aos pais parece algo igualmente compreensível se pensarmos que o joguete social aqui não era exatamente aleatório na medida em que esses alunos estavam preparados, ou aparentemente se

prepararam para a tarefa; mas tudo isso parece perder-se num clima lancinante no qual os sujeitos estão profundamente apegados aos seus pressupostos e não percebem-se mutuamente; de modo que as falas dos estudantes assumem uma espécie de afronta que tende a despertar no público uma necessidade de reação cujo escopo dá-se no sentido de alimentar um clima de notável distância semântica entre o enunciado e os significados assumidos; de um lado as expectativas dos interlocutores parecem dissonantes, de outro, ambos, estudantes e seu público, operam suas falas com uma certa desconfiança mútua que os limita na interlocução, mesmo ante o esforços de ambos, ou seja, dos jovens na tentativa de comunicação, e dos pais e mães no próprio esforço de deslocamento de seu cotidiano para presença na reunião; a cumplicidade gerada ao longo da conversa aparece num tom no qual as partes operam suas avaliações a partir de pressupostos fixos, quase impermeáveis, o que torna tal cumplicidade incomodamente frágil, mesmo que ambos os lados tenham, em certa media, reformulado seus pressupostos iniciais; os jovens estão, no limite, pedindo ajuda desses pais no sentido de que ambos precisariam unir suas ações para realizar um enfrentamento absolutamente descomunal, para o qual nenhum dos interlocutores se sabem preparados ou munidos de instrumentos capazes de criar neles o vislumbre de um desfecho favorável; a sensação de que somos "*baratinhas perto deles*" parece a derradeira imagem do Movimento Estudantil para este público, de modo que a interjeição "*sê isso*", usada para retratar a "frustração" do pai, indica justamente essa notória incomunicação na medida em que mesmo depois da exposição dos jovens e desse reconhecimento por parte do público acerca da legitimidade do Movimento frente aos projetos políticos francamente desfavoráveis e indesejáveis à imensa maioria da população, o termo empregado pelo pai é carregado de um distanciamento, como se o reconhecimento acerca de tal legitimidade estivesse acompanhado de uma profunda descrença nas possibilidades de saída do engodo; os estudantes, por seu turno, parecem ainda inebriados pela moral angariada com os resultados do Movimento em 2015 e se deixam atravessar pela interação com esses pais de um modo ainda esperançoso, e seguem o encontro em um forte clima de trabalho de base no qual depositam a expectativa de comunicação; a experiência dos pais no ano anterior, contudo, fora traumática, nos indicam suas falas, ou seja, não poderiam mesmo partilhar das esperanças dos jovens; e estes não poderiam perceber que a experiência de seus interlocutores fora diferente da suas simplesmente porque não fizeram um trabalho de análise mais profunda acerca do

Movimento e assumiram para si, em camadas psíquicas aparentes, quase tão somente os "louros" daqueles dias intensos de luta.

Esse clima de animosidade entre pais, mães e alunos insurretos atravessa toda a reunião; mas igualmente permanece até o fim uma certa disposição dos jovens em comunicar aos pais a necessidade de luta, e, mas que isso, uma necessária união de forças entre eles:

> Priscila [EM - C5.2-D]: *gente, só queria falar pra vocês que a gente entende que o ano passado muita gente foi prejudicada individualmente… Mas esse ano a gente quer fazer uma coisa diferente… Mas sem deixar de lutar pelos nossos direitos, pelos seus direitos… E a gente só quer o apoio de vocês! A gente não está atrapalhando direito de ir e vir! tá tendo aula normal! No intervalo a gente não fica atrapalhando! As mesas estão enfileiradas de forma correta! A gente limpou a escola! Limpamos o vestiário! Limpamos o portão! Fizemos melhoras na escola!*[161]
>
> Judite [Mãe - C5.2-D]: *Mas o que vai acontecer por exemplo se segunda-feira, os meninos chegam aqui, e não pode entrar?! Pra quem a gente pode recorrer?! Porque ano passado foi a mesma coisa… Porque isso aí acontece de repente*[162]*… Hoje vocês pensa uma coisa, e amanhã é outra… Nós vamos recorrer a quem?! Pra cobrar isso de vocês que estão fazendo isso…*
>
> Floriano [Pai - C5.2-D]: *Aí se acontecer isso nós junta todo mundo e bota todos eles pra fora…*
>
> Sirlene [Mãe - C5.2-D] [notavelmente alterada]: *Então vocês chamaram a gente aqui pra quê?! Só pra eu saber… Se a gente votá agora, e decidir que vocês não é pra Ocupar mais, vocês vão pegar suas coisas e ir embora, ou vão continuar aqui?! Só pra eu saber?!*
>
> Flor [EM - C5.2-D]: *Teve uma votação na escola, e os alunos aprovaram a Ocupação!*

O exemplo acima está carregado de certa agressividade que não caracteriza todo o encontro, pois apenas uns poucos pais e mães chegaram a termos grosseiros como esses, em tom de ameaças, a maioria do público estava mais para descrente e reticente quanto as possibilidades de sentirem-se parte do Movimento; sendo que os jovens esforçavam-se para manter um clima de tentativa diálogo, embora os pais tenham fincado suas avaliações em termos que os distanciava absolutamente co envolvimento afetivo e efetivo com os estudantes:

---

[161] Nesse período os estudantes pintaram e trocaram a porta do vestiário, que segundo os relatos estava "*caindo aos pedaços*" e não fechava mais.

[162] A expressão "*… isso aí*" refere-se à possibilidade de radicalização do movimento; por outro lado ela também está falando da experiência desses pais e mães no ano anterior, pois o modelo de Ocupação através de acampamento também foi a estratégia inicial em 2015, sendo que a radicalização do Movimento ocorreu depois de um certo espraiamento das Ocupações por todo Estado.

> Flor [EM - C5.2-D]: *Eu acho muito boa essa sugestão de vocês, de que hajam outras formas de luta... mas eu queria fazer uma pergunta pra vocês: se nós fizéssemos outra coisa além de Ocupar, vamos supor, a gente fosse lá na Câmara fazer uma super manifestação com todos os estudantes, vocês iriam?*
>
> Joaquin [Pai - C5.2-D]: *A Câmera Municipal não vai resolver, como não vai resolver na Prefeitura, como não vai resolver no Governo do Estado… Porque isso aí*[163] *é uma lei federal, você sabe disso?! Rio de Janeiro, Pezão, fez aquele projeto de lei, como é que as pessoas conseguiram derrubar? os funcionário público, como é que a população conseguiu derrubar? não foi quebrado nada nas rua não… Foi lá na Câmera, na Assembleia, que é onde que os deputado iria votá a lei deles… Tirou projeto… foi retirado projeto… Mas uma manifestação lá… Não foi num lugar diferente… Porque em lugar diferente não vai ter efeito nenhum, pô! A polícia vai, sempre pau em vocês, pronto! Câmara Municipal, vocês vão lá na quinta-feira, 2h00 da tarde, fazer um manifesto lá… O que que esses vereadores pode fazer?! Eles não vai poder fazer nada! Nem o deputado estadual daqui não vai podê fazê nada… Porque é com os senadores, e com deputado federal, pô! tá errado isso! o certo é Pranalto! Entendeu?! O certo é lá em Brasília! Faz rifa, faz qualquer coisa, se manifesta… Eu mesmo ajudo… Não tem esse negócio… Pra alugá um ônibus, í pra lá… Juntá as escola, alugá um ônibus… í pra Brasília… Lá que é o lugá certo…*
>
> Priscila [EM - C5.2-D]: *o senhor ajuda?!*
>
> Joaquin [Pai - C5.2-D]: *Com certeza eu ajudo… eu não posso ir, mas posso ajudá financeiramente, dá R$100, sei lá, o que for… A gente ajuda…*

A disposição financeira denota justamente essa distância entre as partes, pois fica claro o quanto esse pai não acredita no Movimento dos jovens, considerando-o imaturo e limitado, desinformado e incapaz; a solução financeira, nesse contexto, soa mais como uma tentativa do pai em livrar-se logo dos estudantes, como quem diz: vão fazer *isso* bem longe daqui, em Brasília, por exemplo; mas de fato não se compromete efetivamente na medida em que "*eu não posso ir*" diz respeito ao quanto se distancia do Movimento Estudantil e o quanto essa comunicação não aconteceu, pois se o objetivo dos estudantes era fomentar nesses pais a mesma necessidade que sentem, sem contudo nomearem com tanta clareza, de insurgirem-se contra um estado de coisas nefastas à população pobre do país; o que ocorre efetivamente no encontro é um medo generalizado de que sejam mais uma vez prejudicados por um Movimento de jovens tidos como inconsequentes. A esperança dos estudantes simplesmente parece não comover os pais e mães:

> Flor [EM - C5.2-D]: *Em relação a outras medidas, ano passado aconteceu abaixo assinado, fizemos alguns protestos na rua, e nada adiantou… Tivemos 10.000 assinaturas físicas, 10.000 on-line… Os vereadores também nos apoiaram… E nada adiantou! Assim, o pessoal fala, 'ah, vocês chegam e ocupam, são vândalos!'*

[163] É notável o quanto a esta altura do encontro os termos todos estão apegados à PEC e quase todos parecem esquecidos da Reforma do Ensino Médio.

> *Não!!! nós não chegamos e Ocupamos! Nós não somos vândalos! A gente foi pra rua, a gente falou com a população! Quantas pessoas tem Diadema?! É muita gente! 10.000 pessoas assinaram nosso abaixo assinado! Todos os vereadores assinaram o nosso abaixo assinado!*
>
> Joaquin [Pai - C5.2-D]: *Diadema tem 450.000 habitantes!*
>
> Flor [EM - C5.2-D]: *sim, mas10.000 faz uma diferença… A gente conversou com as pessoas! Quanto nós somos na escola?! Então assim, a gente não chegou aqui e Ocupou… A gente teve outras medidas… Nós fomos várias vezes na* [Avenida] *Paulista… A gente conversou com o Secretário da Educação de São Paulo… Então é muita desinformação chegar e falar, 'ah, vocês ocuparam e só!' Só que muitas pessoas fala, 'ah, eu sou muito pequenininha diante do governo...' É porque somos acomodados muitas vezes! Preferimos, 'ah, não vou fazer isso, porque isso vai me prejudicar!' Mas e os 20 anos pela frente?! De educação, de saúde… Não é só educação, é saúde também…*[164]

Ante uma plateia irônica e distante das suas crenças, esses jovens esgarçam seus argumentos numa tentativa de tocar em consciências que eles de alguma forma sabem encontrar algum eco:

> Marlene [Mãe - C5.2-D] [tom de voz irônico]: *mas tá ótimo, todo mundo votou no prefeito em Diadema*[165]*… Lá no posto, não tem médico, não tem remédio, não tem nada… E todo mundo tá tranquilo… tá ótimo! Diadema, parabéns povo! Ninguém pode recramá de Diadema não gente!*
>
> Janete [Mãe - C5.2-D]: *nem de lugar nenhum, não botaram o Temer lá também?!*[166]

De modo que os limites da comunicação improvável neste encontro não parece atingir o espírito aguerrido dos jovens:

> Flor [EM - C5.2-D]: *por isso nós estamos aqui, pra mostrar pra vocês a nossa visão, pra mostrar pra vocês nosso lado!*
>
> Priscila [EM - C5.2-D]: *por isso a gente insiste com vocês… Conversem com seus filhos sobre a PEC! Se vocês não querem que seus filhos sejam prejudicados com o fechamento da escola, nós estamos aqui lutando para que o seu filho não seja prejudicado com o ensino precário!*

Ao final da reunião os alunos seguiram colhendo dados dos presentes a fim de se comunicarem com os pais e mães com o intuito de pensarem a possibilidade de uma mobilização,

---

164 "*20 anos*" é uma referência à PEC que prevê o congelamento de investimentos em áreas sociais por esse tempo.

165 O episódio ironizado aqui é uma referência à Prefeitura de Diadema que a 20 anos era dirigida pelo PT, e em 2016 elegeu um prefeito do PV, ligado ao PSDB.

166 Nunca será demais lembrar que o atual presidente do país, Michel Temer, tomou posse depois de um movimento político de elites que defenestrou a presidente eleita, Dilma Rouseff; nomear esse momento em que escrevemos torna-se, assim, um risco político na medida em que vivemos um indisfarçável estado de exceção; no caso aqui as duas mães justapõem a eleição do prefeito em Diadema - num contexto que em muitos aspectos lembra a eleição de João Dória na cidade de São Paulo em 2016 - a posse de Michel Temer na medida em que este também teria sido eleito na condição de vice-presidente.

construída na reunião, que não levasse a cabo o fechamento total da escola; os presentes, aparentemente mais tranquilizados quanto aos rumores acerca da possibilidade de radicalização do Movimento Estudantil, seguiram em um clima de sorrisos e amenidades, e pudemos conversar um pouco com alguns pais e mães presentes.

Se de um lado encontramos os jovens da EE Lucio Cardoso construindo uma certa consciência política do movimento que iniciam na escola, de outro podemos perceber esses jovens na EE Ariano Suassuna sendo testados em franco campo de batalha ante agentes pouco simpático a eles justamente por estarem na linha de frente e serem um dos primeiros grupos a experimentar os enfrentamentos, as recusas, as visões negativas, ou seja, os "incômodos" desencadeados no Movimento dos estudantes. Essa aproximação aqui nos diz respeito justamente porque nela nos fica claro esse movimento mental dos jovens; de um lado eles descobrem na experiência de Ocupação os significados políticos do Movimento que encampam, ou seja, o sentido público e socialmente implicado em dimensões políticas que para eles eram inacessíveis até este momento, e de outro percebem os limites desse Movimento no enfrentamento que precisam fazer para sustentarem seus pressupostos adquiridos ao longo do próprio Movimento. Desse tensionamento entre a constituição da *consciência* política e os limites da *luta* política necessária para afirmarem seu 'recado', temos uma certa síntese que estamos aqui colocando como uma dos aspectos da *formação existencial* desses jovens. As marcas geradas neles a partir dessa experiência são notáveis, e não são marcas de uma experiência onírica, mas de uma experiência formativa; ao mesmo tempo em que percebem suas potências ao reunirem suas energias na construção do Movimento Estudantil, também estão encurralados pelas dificuldades impostas por uma realidade política desfavorável ao que estão propondo como forma de luta e resistência. Embora anunciem uma certa esperança, um ar de que ainda seja possível resistir, a experiência realizada, no desenvolvimento do Movimento Estudantil desde 2015 e que de certo modo aparece nessa reunião com pais e mães no final de 2016, opera em camadas que eles não percebem de imediato, ou seja, nos encontros na EE Lucio Cardoso os estudantes elaborando, em uma situação de entrevista, uma análise sobre o vivido deixam-se notar pela construção de um balanço que, claramente, não haviam sido chamados a fazer até aquele momento, e os estudantes em movimento da EE Ariano Suassuna

mostram-se a plenos pulmões no afã por encontrarem alguma nesga de apoio, sem o qual sabem que não seguirão adiante em sua empreitada. Saímos de um lugar de elaboração em germe e testamos o elaborado em ação; no pensamento em construção os jovens encontram a si mesmos na medida em que, ali, na entrevista para esta pesquisa, percebem certos mecanismo que precisaram mobilizar para a realização do Movimento Estudantil, ou para que tivesse ocorrido como ocorreu a luta dos estudantes; na ação, que aqui retratamos no encontro entre estudantes, pais e mães, essa luta encontra seus limites em um público distante e descrente, com o qual precisam formular seus argumentos e, através deles, propor unidade de ação, equacionamento de forças, e formulações estratégicas para seguirem na luta; nos dois momentos, e na passagem de um ao outro, temos as consciências dessas personagens realizando movimentos de expansão e contração, seja quando encontram no Movimento em si a própria possibilidade de intervenção social, até então nula para eles, seja quanto esbarram nos limites de tal intervenção, e percebem, como é claro na fala de uma aluna na reunião com pais e mães, que "*é isso que eles querem... jogarem os pais contra os alunos!*", sem, contudo, nomearem "*eles*". Os limites e as potências entrelaçam-se e tendem a oferecer aos jovens uma experiência que os informa e os forma.

*

5. *medo, incompreensão e desconfiança no interior do Movimento Secundarista*

Não seria razoável que esses jovens passassem por uma experiência desta envergadura sem contradições para as quais eles constroem soluções improvisadas e superficiais, mas que lhes ajudam a seguir adiante na empreita política que assumiram; por isso fazem parte desse processo medo, incompreensão e desconfiança no próprio Movimento; a coisa toda lhes parecia divertida, mas sabiam-se expostos a riscos incomensuráveis, de modo que na EE Lucio Cardoso relatam em todos os Grupos um certo medo de que invadissem a escola Ocupada, como ocorreu mais de uma vez, seja por sujeitos alheios ao Movimento, seja pela polícia ou funcionários da escola; de modo que esses jovens sabiam-se frágeis naquele contexto; o medo dos "*favelados*", por exemplo, como eles relatam, era recorrente e motivo de especulações não de

todo descabidas por parte dos estudantes insurretos que descrevem a desconfiança de que estariam, não se sabe quem, dando dinheiro para "*os muleque*" entrar na escola e basicamente levarem itens como bolas, material de limpeza e comida; também relatam que os garotos "*mexeram*" com as três meninas que estavam essa noite na Ocupação, mas o episódio aconteceu muito rápido e quando se deram conta do que estava acontecendo eles já estavam na cozinha pegando o que lhes interessava, no caso, comida. Esse boato que alguns agentes da *staff* estariam aliciando os jovens "*favelados*" para investirem contra os jovens da Ocupação era recorrente ao longo dos relatos; não foi possível, contudo, encontrar vestígios acerca da veracidade de tal aliciamento, embora outros relatos mais verossímeis - como os do caseiro da escola investindo frequentemente com ameaças e violências de outras espécies, como quebrar cadeados e portas para entrar na escola Ocupada pelos alunos - sejam verificáveis a partir de variados relatos dos jovens, e também de funcionários, professores, direção e coordenação, e de vestígios materiais dessas violências que pudemos verificar na própria escola. Esse episódio da "*invasão dos favelados*", como eles desenham, é um tanto obscuro e contraditório nos relatos; mas ao que parece um grupo de garotos de fato entrou na escola no início de uma madruga, que não pudemos precisar exatamente qual, mas que foi durante o auge da Ocupação, e furtou desde materiais esportivos até material de limpeza e alimentação; a única aparente "certeza" nesse episódio é que de fato o grupo que realizou os furtos não fazia parte do grupo de jovens que Ocupou a escola, pois toda a comunidade escolar, mesmo os detratores do Movimento Estudantil, é unânime em "horrorizar-se" com o episódio e apontar que não foi de autoria dos estudantes que estavam Ocupando a escola. Em outro momento dos relatos a Ocupação foi *"invadida"* por *"muleques do skate"*, que hora são descritos como invasores, hora como adolescentes do bairro que desejavam usar o espaço da escola para o exercício do esporte. Assim

> Os estudantes secundaristas, tal como qualquer outro grupo social, não são uma coletividade homogênea. Isto implica negar a existência de expressões unitárias de consciência e atividade entre eles e obriga a investigar a diversidade de valores, opções e, inclusive, antagonismos de interesse presentes em sua prática política comum. (BRITO, 2018).

Dentre os inúmeros perigos aos quais esses jovens estavam expostos, surgiu nos relatos uma denúncia grave, embora impossível de ser verificada, pois na fala de um aluno do Ensino

Fundamental II ele expõe em tom de brincadeira um assédio sexual sofrido por alunos meninos durante a Ocupação por alguém externo ao Movimento, mas que provavelmente era aluno da escola, fazia parte do período noturno, e frequentava a Ocupação ao longo do dia. Não foi possível identificar os pormenores dessa história, que embora não seja exatamente inverossímil, guarda lacunas inacessíveis; de todo modo, além da notável violência sofrida pelos jovens, a despeito de eles serem incapazes de a traduzir, ressalta do relato os riscos aos quais estavam expostos ao longo do movimento.

É comum encontrarmos nos relatos acusações mutuas entre os membros da Ocupação; no episódio da entrada policial na Ocupação, por exemplo, em um Grupo o relato surge ressaltando a versão de que a polícia foi acionada por pessoas contrarias ao Movimento, como o caseiro, alguns professores, pais, e direção da escola, já em outro Grupo o mesmo episódio é descrito como se a responsabilidade pela entrada da polícia tivesse sido do militante que estava de guarda na Ocupação naquela noite, em uma acusação pelo colega ter "*sentido medo da polícia*", como se quem acusa estivesse livre do medo; ou na entrada dos skatista, que é descrita como uma invasão, em que alguns membros da Ocupação "*entram em pânico*" por não saberem exatamente o que está havendo, e acionam os colegas para se protegerem do que era vista até então como ameaça em um ambiente no qual as tensões estão afloras a todo instante; embora não se trate, contudo, de uma contradição dos relatos, é interessante notar como eles fazem determinados recortes a partir de suas memórias afetivas com os acontecimentos; de um lado o que parece ter chocado alguns alunos foi justamente a iminência de ameaças sérias e graves, como o grupo de garotos não identificados que representavam a possibilidade inclusive de desarticulação do Movimento na escola, o que colocaria a perder um grande esforço que estavam fazendo até o momento para sustentar a Ocupação ali; por outro lado, alguns estudantes identificavam no processo falhas pontuais que permitiam uma certa fragilização do Movimento a partir de atitudes dos membros da Ocupação, ou seja, avaliavam o sucesso ou o fracasso do Movimento na escola através de um jogo no qual os sujeitos, munidos das estratégias corretas ou equivocadas, seriam os responsáveis pelo destino da empreitada. De todo modo temos no exemplo uma formatação espiritual desses jovens cujo escopo limita-se a resolução imediata das questões que lhes surgiam ao longo da operacionalização do Movimento

Estudantil na escola; mesmo engendrando algumas saídas engenhosas – como a incorporação dos skatistas ao Movimento, onde eles passam a colaborar com os Ocupantes –, a leitura do processo estava comprometida na medida em que fundamentavam suas ações no imediato dos problemas, e não em um projeto qualquer que lhes auxiliasse em tais resoluções; ao diferenciarem as pessoas que estavam para "ajudar" e as que estavam para "atrapalhar" eles dicotomizam um complexo social que demanda compreensão. Evidentemente não tratar-se-ia de exigir dos jovens uma litura crítica ao ponto da elaboração de um projeto capaz de dar conta desse complexo, mas de percebermos a dinâmica frágil na qual operam como um limitador das possibilidades de interação com os potenciais que estão produzindo em suas interações com o Movimento Estudantil nessas escolas estudadas.

Essas investidas de externos à Ocupação relatadas pelos jovens ocorriam por brechas estruturais da escola, pois os "invasores" pulavam o portão na frente da escola ou por um muro na parte de trás da escola, e que eram de ciência dos alunos, pois relatam inclusive que deixavam uma porta aberta para o caso de ocorrer uma "*invasão*" e eles precisarem fugir da Ocupação. No dia em que houve uma entrada policial na Ocupação, segundo os relatos dos estudantes, ocorreram diversas agressões por parte dos policiais, como ameaças, terror psicológico, acusações infundadas, abusos, tais como revista de policiais homens em meninas, revistas abusivas nos meninos, *"eu vou te contar, eu nunca vi um policial que gosta tanto de apertar um negócio* [referencia à genitália] *que nem aqueles dois… [risos…]…"* (Risada, EM - C2-P) , "*tapa no peito*" de meninos, em um esforço de encontrar motivações que incriminassem o Movimento dos estudantes, como pilhagens, depredações, ilícitos, etc., mas sem obterem sucesso: *"polícia entrou aqui dentro, não achou nada… Eles revistaram todo mundo…"* (Risada, EM - C2-P)*; "eles entraram na cozinha, eles entraram na salas… Eles entraram em tudo na escola… Eles foram ver até se o cadeado da cantina tava lá… Porque falaram que a gente tava roubando as coisa…"* (Capitu, EM - C2-P). Embora os relatos sejam tratados com alguma leveza por esses jovens do Ensino Médio, o tom das falas não esconde o horror desses dias, pois a euforia que os tomava não lhes atenuava o peso da responsabilidade que assumiram coletivamente aqui: *"os polícia colava no Risada, se eles prender o Risada, vai prender todo mundo! Era maior emoção! eu Ocupava de novo!"* (Leão, EM - C2-

P); sabiam que a "brincadeira" era séria, embora estivessem longe de um dimensionamento mais preciso do que estavam fazendo: *"mas também, eu colo em você, e falo: vamo tumultuar? Vocês num vem?! [risos…]"* (Capitu, EM - C2-P). As dificuldades pelas quais passam ao longo desses dias vão, portanto, desde essas intervenções externas, e passam, por exemplo, pela operacionalização de um espaço precário como a escola: *"A cozinha tava interditada… Então não podia ficar nem muita gente lá dentro porque tinha perigo de desabar… Então a única passagem que a gente tinha na cozinha era pra usar geladeira… e os armários... aí doaram fogão pra gente* [...] *Que era onde a gente conseguia cozinhá…"* (Capitu, EM - C2-P); uma certa auto-exposição desejada: "e *eu dando a cara a tapa! Ai falava porque eu tinha que falar, que não tinha líder… Porque se a escola caísse, caía nas costas de quem?! de quem tava segurando a bronca!* [eu] *tava visado total!"* (Tato, EEM - C3-P), onde o sujeito se coloca numa missão na qual sabe-se exposto a perigos, mas age como se fosse possível o enfrentamento em um âmbito individual, onde, sem dúvidas, seguem "*querendo ser herói*".

*

6. *relação de gênero*

Nesse percurso formativo esses meninos e meninas apresentam certas formas de operacionalização social ou de uma certa sociabilidade na qual fundamentam seus pensamentos e ações através de pressupostos pouco claros para eles mesmos, mas ao mesmo tempo são permeados de mecanismos que os colocam em movimento de modos interessantes e reveladores de uma gramática existencial cujas formulações são tributárias de certos modos de ser que fazem parte de seu mundo e que surgem com veemência no processo politico, social e cultural de Ocupação. Nesse sentido um aspecto notável do movimento secundarista passava por uma proposição intrigante acerca das relações de gênero; o cotidiano das escolas ocupadas foi profundamente marcado por uma discussão sobre os papeis de gênero que reformulava a gramática de lutas sociais a partir daqueles episódios, não exatamente pela atuação das meninas, uma vez que na história das lutas sociais o papel das mulheres sempre fora, mais que relevante, fundamental; mas talvez pela ambientação naturalizada, não estigmatizada, provocada espon-

taneamente, de um enfrentamento cotidiano entre o que os jovens propunham com aquela intervenção política e as demandas cotidianas para que as coisas se dessem como se deram; tratar-se-ia, com isto, de percebermos que as meninas e os LGBT's em geral foram não somente os protagonistas, mas a vanguarda do Movimento; foram eles que instigaram o Movimento seja realizando o debate no interior das escolas, nas redes sociais, etc., seja propondo e encampando ações diretas de enfrentamento, também no interior das escolas, e mais que isso, nas ruas, pautando a luta e reformulando concepções acerca do próprio Movimento ao longo das experiências que iam vivendo. Tal reformulação acontecia em termos de uma certa expectativa acerca do papel das mulheres e dos LGBT's, pois ao se colocarem numa espécie de linha de frente no Movimento que, no limite, envolvia toda a comunidade escolar, esses atores desenhavam, naquele cenário, algumas marcas protuberantes que angariavam as energias necessárias para o desenrolar do próprio Movimento Estudantil.

É nesse clima que o documentário "*Lute como uma menina*" funcionaria como uma espécie de gatilho na atividade de que realizamos na EE Lucio Cardoso a partir de uma dinâmica de grupo na qual assistimos ao filme e, logo em seguida, começamos um debate sobre a escola e as Ocupações. Não tínhamos intenção, contudo, de discutir as questões de gênero na escola ou mesmo na Ocupação, embora o tema fosse de fato incontornável; nos interessava, isto sim, ouvir os estudantes a partir de uma sensibilização estética proposta pelo filme lançado no mesmo ano (2016), ou seja, após o desfecho do Movimento Estudantil.

O documentário em si é uma coletânea de entrevistas com algumas meninas que fizeram a experiência de Ocupação como a sua primeira experiência política; o clima é o de uma conversa na qual elas são convidadas a recontar sua visão do Movimento, o que sentiam e pensavam, e suas falas são entrecortadas por cenas coletadas no próprio contexto das Ocupações e das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Expõem nas falas suas descobertas políticas, suas expectativas e realizações no interior do Movimento, suas percepções do espaço, dos atores em volta, e de si mesmas naquele contexto social específico que invariavelmente nos remete a um contexto social mais amplo na medida em que o gesto de força política dessas meninas não somente questiona os pressupostos das relações de gênero, mas provoca uma série

encadeada de ações que realocam os papéis de gênero em um contexto social francamente marcado pela determinação do lugar social que os gêneros devem ocupar. O clima de igualdade na autogestão das escolas Ocupadas imposto pela militância feminina buscava responder a demandas de enfrentamento aos descasos governamentais na educação e, num só golpe, elas evocavam as discussões de gênero propondo ações concretas que reformulam os sinais desses papéis sociais, e, com isso, explicitam, ainda mais para si mesmas, as tensões, conflitos e contradições que fazem parte da realidade escolar e social em que vivem. Em pouco mais de uma hora, o filme se passa em um ritmo dinâmico que despertava o interesse na atividade e rememorava nesses alunos no segundo semestre de 2016 na escola os principais momentos do Movimento ocorrido no final de 2015.

A questão da divisão de tarefas ainda que permeada de tensões, nessa escola foi notavelmente marcada pelo papel demarcado de gênero; embora alguns relatos apontem para as contradições, o "cozinhar", por exemplo, era uma tarefa notavelmente feminina, quando os relatos apontam para a comida feita por meninos, eles dão conta de uma alimentação "*ruim*", mal feita, inadequada; diferente de realidades como a EE Ariano Suassuna ou a Raduan Nassar, nas quais esse enfrentamento é mais direto, explícito e politizado.

> Bula [EM - C2-P]: […] *Mas que nem, pra dormir aqui na escola, eu não dormia, porque meu pai não apoiava*...[...] *Mas eu vinha todo santo dia… Eu acordava todo mundo… Fazia café… Eu deixava as* <u>*meninas*</u> *praticamente com o almoço pronto pra eles comerem* [....]

Essas marcas surgiam nas falas entrecortada por contextos nos quais esses papeis definidos apontam uma certa prática ainda formulada em termos que denotam os arquétipos de gênero; contudo, e isto nos interessa aqui, encontramos na militância - que elas raramente nomeiam como tal - o espaço em que é possível percebermos o Movimento como essencialmente pautado pelas meninas. Observemos as cenas a seguir a partir dos diálogos surgidos nesta atividade na EE Lucio Cardoso e logo em seguida em uma conversa na porta da escola na EE Ariano Suassuna, de modo a percebermos em movimento essa postura existencial dessas jovens; e junto com isto poderemos observar também uma constelação de imagens sobre o ambiente

escolar formuladas nos pensamentos e falas de estudantes imersos em suas realidades cotidianas.

O que nos interessa aqui é percebermos, por exemplo, que as meninas são maioria nesse Grupo Focal e, mais que isso, são elas que pautam o debate e conduzem as discussões; de modo que pudemos perceber o debate girando não em torno de discussões sobre o que pensam acerca das relações de gênero no interior do Movimento Estudantil, mas de uma intervenção essencialmente determinada pela voz da meninas. No encontro, após a exibição do filme, perguntados sobre como seria uma boa escola para eles, não titubeiam em responder: "*uma escola que eles* [os alunos] *participam*", ou seja, um espaço no qual sintam essa "*liberdade*", pois "*as escolas tem grade, parece mais um presídio*",

> Marcela [EM - C1-P]: *Eu estudei numa escola [...] que a gente era muito assim, a gente tinha muita liberdade... a bola cair pra fora da escola, a gente tinha liberdade de ir lá fora buscar... Os alunos, eles voltavam... Eles não iam fugir [...] os diretores de todas as escolas devem confiar nos alunos... Deveriam perguntá: o que vocês acham que a gente faz pra melhorar? precisam [...] fazer os alunos participarem da escola... Não é só você acordar 6h00 da manhã, sentá na cadeira, estudar... Isso pra mim, eu não aprendo nada com isso... [...] nunca vi incentivarem os alunos a quererem estudar, aí reclama que os alunos tá no pátio...*

De modo que o comportamento de evadir as aulas e ficar no pátio da escola era também justificado pelos alunos na medida em que identificam a escola como um lugar claustrofóbico, inóspito, castrador, onde sentem os descasos e abandonos e vivem em função de retrucar tais sentimentos:

> Felipe [EM - C1-P]: *Isso é verdade... igual aqui mesmo... A gente vive trancado!*
>
> Camila [EM - C1-P]: *Eles ficam com medo de droga na escola, de maconha [...] Banheiro deveria ser livre para todos os alunos usarem! se tá com problema de droga na escola, a direção tem que fazer alguma coisa! E não só trancá o banheiro! [...] por que não ficá o monitor no banheiro?*
>
> Camila [EM - C1-P]: *[...] tudo que você propõe pra direção da escola é sempre: 'não! A gente não tem verba! A gente não pode! Porque não dá! Porque não depende da escola! Porque não depende da gente!'*

Perguntado sobre as motivações da evasão e da indisciplina eles respondem sem refletir muito:

> Marcela [EM - C1-P]: *ah... As vezes a relação com os pais não é muito boa... Não sei... as vezes eles acabam descontando na escola... Eu acho que a obrigação de*

educar é dos pais… [a obrigação] *dos professores é o ensino… a obrigação da escola é ensinar… não é educar…*

Pergunto para a turma se eles concordam com ela:

Dani [EM - C1-P]: *não! Não defendendo quem não se comporta, mas eu acho que tem gente que vem pra escola sem saber o porquê tá aqui! Tipo, vem pra comer! Porque não tem comida em casa! A gente vê claramente que o aluno nem sabe o que tá fazendo na escola… E o que tá acontecendo… Porque alguns professores ensinam que a nota é maior do que o aprendizado… Então se você copiar trabalho da internet e entregar, você tem a nota e você vai passar de ano… Então tem gente que nem sabe o que tá fazendo aqui, sabe? […] E tem gente que se revolta com isso… Tem gente que tem déficit de atenção… Não consegue prestar atenção, não consegue memorizar… Não vai passar de ano porque alguns professores, tipo, trabalham com a memória… se você memorizar o texto, responder a pergunta, você passa de ano! Você pode ver no ENEM… Meu, você estudou três anos do Ensino Médio… Três anos! Você chega no ENEM, e você não sabe responder nada do que tá ali!*

Resposta do grupo em uníssono: "*verdade!"* E ela continua:

Dani [EM - C1-P]: *as vezes você até viu o que tá ali, mas você não conseguiu aprender! Porque você nem aprendeu, você memorizou! E algumas pessoas não conseguem fazer isso… Então eles ficam revoltados… Porque todo mundo aprende e ele não… Uma pessoa que tem déficit de atenção, por exemplo… Tem gente que não consegue, tem gente que se sente incapaz… E nem tenta mais por causa disso… E aí vem pra escola por obrigação… Porque os pais mandam… Fala: 'você tem que ser alguém na vida! você tem que estudar! Você tem que fazer uma faculdade!' E tem gente que não sabe lidar com isso… Tem gente que passa fome em casa… Tem gente que vem pra escola só pra merendar… Então assim, não defendendo aqueles que se comportam mal, mas assim, tanto é que a maioria desses alunos que se comportam mal, foi os que tavam na Ocupação, foi quem fez acontecer os Movimento, ninguém botava uma fé neles, ninguém acreditava neles, ninguém acreditava mesmo, não tipo, de verdade gente, ninguém acreditava neles!*

[…]

Dani [EM - C1-P]: *e na Ocupação é outra vibe… esse pessoal que bagunça na escola, é o pessoal que tava ajeitando as atividades, que tava fazendo discussões, discussão política, eram aquelas pessoas que estavam conduzindo, e a gente nunca parou pra ouvir… Porque a gente estava mais preocupado em copiar o texto da internet pra passar de ano! Eu acho que é isso!*

Marcela [EM - C1-P]: *alguns, como diz a diretora, são de periferia! Então eles pensam assim: poxa, eu quero viver no mundo melhor, não quero mais viver nessa porcaria de cidade! Eu quero viver numa cidade melhor! Então ele chega na escola e fica revoltado porque escola não tem estrutura pra isso! então a Ocupação é uma coisa que não deveria acontecer, o governo deveria saber que a gente tem direitos! A gente somos estudantes! A gente somos o futuro do país! Então a gente ter que implorar por ensino é completamente humilhante! Eu acho um absurdo total! A Ocupação não deveria acontecer porque é humilhante você ter que ir nas ruas, apanhar, ser espancado, ser preso, ser tratado como lixo, por uma coisa que é tão essencial!*

Pergunto como ficou a escola depois da Ocupação, se melhorou ou piorou:

Camila [EM - C1-P]: *eu acho que assim, abre um pouco a mente de algumas pessoas… Deu voz e pauta pra algumas discussões… Se não fosse a Ocupação o* [Ensino] *Médio não estaria aqui hoje... então isso já é, tipo, ótimo! A gente conseguiu o que a gente queria, pelo menos parcialmente! E alguns alunos foram realmente perseguidos pela direção! E assim, não melhorou 100%… Mas deu uma melhoradinha… E ao mesmo tempo na balança equivaleu ao tanto de perseguição que os alunos que participaram da Ocupação sofreram depois! Porque teve perseguição sim, e tem gente que nem ficou sabendo! tem gente que nem parou pra pensar!*

Paulo [EM - C1-P]: *se você for pensar, essa repressão que você tá falando, tem esses alunos serem transferidos para noite…*

Camila [EM - C1-P]: *não só! tem muito aluno sendo enquadrado aqui na porta da escola…*

Paulo [EM - C1-P]: *mas você não acho isso certo? Você achou isso errado? Agora, você acha isso errado, todo dia às 7h00 da manhã ter polícia revistando aqui na porta da escola, ou você prefere que todo dia os vacilão que desce da favela e vem tacá bomba aqui na porta da escola?*[167]

Dani [EM - C1-P]: *mas deis'do ano passado que tem bomba… Não tem nada ver com pessoal da favela…*

Paulo [EM - C1-P]: *Mas quando começou as revistas, não parou? Não pegaram o pessoal? Não pegaram?!*

Camila [EM - C1-P]: *teve essa questão das bombas… Ele chamaram as polícia pra enquadrarem e tudo mais… Só que não foi só por conta disso… Eles usaram desse argumento pra chegarem com a polícia até aqui…*

Paulo [EM - C1-P]: *eles te bateram?! Eles te bateram?!*

Marcela [EM - C1-P]: *eu tava sendo revistada, e passou uma evangélica e eles não revistaram, qual que é o problema com isso? [risos...]… Só porque a evangélica tá com a Bíblia?! Qual é a diferença?*

Paulo [EM - C1-P]: *Como é que eles iam saber quem tava trazendo bomba, quem não tava? eu não acho tudo certo… Mas não acho que a polícia veio aqui fazer tudo isso… mas você acha certo a pessoa continuar entrando com bomba e estorando bomba na escola igual eles fizeram o ano passado inteiro? Estorô os vidro tudo daquela vez lá…*

[Pergunto: claro que estourar bomba na escola, pode machucar as pessoas, muito ruim isso, ninguém aqui vai defender uma coisa dessas… mas você acha que é papel da polícia resolver isso?]

Paulo [EM - C1-P]: *mas se é a única opção?!*

[Pergunto: é a única opção?]

Paulo [EM - C1-P]: *qual é a outra opção?*

---

[167] Ao longo de 2015 - ano que se inicia com uma longa greve de professores da rede estadual e termina com as Ocupações estudantis - ocorreram nessa escola uma série de episódios nos quais alunos e jovens externos à escola protagonizaram a explosão de artefatos no interior da escola; não identificamos vitimas das bombas, mas os relatos dão conta de ser uma prática recorrente e fonte de grandes preocupações para professores e gestores da escola; a questão aparentemente ganhou reforço repressivo do aparato policial disponibilizado após o retorno às aula em 2016, ou seja, depois das Ocupações.

Camila [EM - C1-P]: *Você acabou de falar que os alunos do Gepan*[168] *tavam tacando bombas… E todo mundo sabe quem são… Por que que ninguém chega neles, e conversa? deis'do primeiro ano que os alunos soltam bomba aqui na escola e ninguém faz nada… Ninguém tomou atitude… Eles vieram tomá atitude depois da Ocupação! desde muito antes da Ocupação que tem bomba na escola… Eles passavam na escola, na sala de aula, pra falar que não era pra soltar bomba… Teve polícia aqui?!*

Francisco [EM - C1-P]: *Eu estudo nessa escola des'da quinta série… Quando eu era menor, tinha ronda na porta da escola… Depois parou… sempre teve a polícia na porta da escola… Por que parou? Não sei!*

Dani [EM - C1-P]: *tem gente que entra na escola com maconha dichavada na sola do sapato… Eu já vi os menino fazendo isso… E quando você vai no show, eles revistam tudo, e o seu tênis eles não mandam retirar… Então se for pra maconha entrar aqui dentro, vai entrar de qualquer forma!*

Marcela [EM - C1-P]: *eu lembro que estava tendo problema de venda de droga na escola, e a direção da escola sabia disso, não fez nada… Não vai na Secretaria de ensino pra ver o que pode fazer… Não conversa com os alunos pra saber o que pode fazer…Eu acho isso um absurdo! uma palhaçada!*

Dani [EM - C1-P]: *Então, o negócio da venda de droga, do tráfico pra parar, tem que ser alguma medida que seja imposta na escola, e que aconteça todo dia… Mas foi que nem eu falei, pra entrar droga é fácil…*

Paulo [EM - C1-P]: *E aí você coloca a polícia todo dia na porta da escola, e todo mundo reclamou… E aí?*

Dani [EM - C1-P]: *mas ele só revistam a mochila, Paulo! O menino foi até a delegacia, mas como o negócio era pequeno, não foi considerado tráfico… Foi considerado usurário de drogas… Usuário de drogas! Se ele entra com um negocinho, ele é considerado usuário!*

[Pergunto: depois da Ocupação, vocês acham que a relação de vocês com a direção da escola, com as aulas, mudou? vocês estão tendo mais aulas, estão conseguindo conversar melhor com os professores?]

Marcela [EM - C1-P]: *Pra mim continua mesma coisa! A minha mãe estudou aqui quando ela era nova… Ela morava na rua de baixo… E a* [EE] *Lucio Cardoso era uma escola modelo… Exemplo! É uma ótima escola… Minha avó teve que ir na secretaria da Educação para exigir uma vaga pra minha mãe aqui… Era muito concorrido aqui… os professores são os mesmos… O que mudou foi os alunos e o mundo… O descaso do governo com educação pública… Quem faz a escola é o aluno… É o aluno que faz escola… Quem faz a escola tem um ambiente legal, sem drogas, sem essas coisas, quem faz é o aluno… Porque na época da minha mãe não era assim… Na época do meu pai era diferente… nossa época é diferente… O mundo mudou… Evoluiu, nem sempre pra melhor, mas evoluiu…*

Pergunto se a escola poderia ser diferente:

Camila [EM - C1-P]: *acho que precisa mudar também como as coisas funcionam… Porque as coisas dão certo quando os alunos participam… Não adianta nada o professor trazer uma aula diferenciada, se os alunos não estão interessados… É um exemplo… Cê viu que tipo, na Ocupação, eles escolheram o que eles iam estudar… Eles escolheram as vídeo aulas… As oficinas… Eu acho que essa nossa partici-*

[168] Escola Estadual que fica no mesmo bairro.

pação na forma como escola funciona é o que vai acabar melhorando… porque [é] *o aluno que tá estudando… E se ele não tem essa fome de conhecimento não funciona… Ele não aprende de qualquer forma… O professor trazendo data show, professor passando uma lousa inteira de lição, se o aluno não quiser aprender sobre aquilo não vai funcionar… Então a gente tem que ter mais voz! Eles vem com currículo das coisas que eles tem que ensinar e as vezes nem cai no vestibular tudo aquilo que eles trazem… Eles tentam ensinar…Então eu acho que a gente também deveria falar assim no começo do ano: oh, a gente quer aprender sobre tal assunto… Esse ano a gente queria muito ver sobre a Segunda Guerra Mundial, sobre a Primeira Guerra Mundial, a gente quer aprender sobre isso… E de repente eles não passam porque não tá no currículo que eles pegam pra ensinar… No currículo que eles pegam pra ensinar pros alunos não tem aquilo… E eles simplesmente não passam… ó professor, a gente quer um filme… 'Não tem data show!' ó professora a gente quer isso... 'não, não posso ensinar porque nesse primeiro semestre eu tenho que ensinar isso aqui!' Eu acho que se eles ouvissem mais os alunos, o negócio ia fluir… Não só a mudança do governo… Porque o governo tem que mandar verba… Eles tem que mandar aparelhos, e meios da gente ter esse ensino… Livros e tudo mais… Mas acho que a gente também tem que ter voz… E a gente teve voz… Tanto é que o nosso Ensino Médio tá aqui por conta disso… Eu acho que quanto mais voz tivermos, melhor… Eu acho que a nossa voz foi abaixando… Eu acho que se a gente mantivesse mais voz, melhoraria não só escola, mas todo ensino, todo aprendizado que a gente leva pra vida!*

[…]

Camila [EM - C1-P]: *eu só queria frisar essa questão de fazer o aluno que quer vim pra escola quem quiser vim pra escola… Eu acho que a gente não tem que falar pro aluno que vem quem quiser vim pra escola… A gente tem que fazer o aluno querer vim pra escola! Despertar isso nele! Porque esses alunos não querem nada com nada, mas na Ocupação eles que estavam aqui, ajeitando tudo!*

Pergunto como os alunos poderiam ser incentivados:

Marcela [EM - C1-P]: *eu queria falar sobre assim, ah, desde o primeiro ano, desde a quinta série, ele causa problema… ele não gosta da escola, não gosto de aprender, não sei o que, não sei o que… Mas alguém sabe o histórico por trás dele? Muitos alunos, assim, no Brasil em geral, sofrem violência doméstica, meninas são estupradas pela própria família, aí chega na escola, não sabe o que fazer, não tem atenção, porque tem depressão, tipo, é uma coisa complicada… E aí a gente fala assim: ah, ele vem causando problema desde o ano passado… aí Ocupação… Esses professores, que apoiaram o pessoal na Ocupação, são os professores que eu mais converso também… E eles não são só professores… Eles são meus amigos! Conselheiros! É muita coisa! Eu acho que os professores deveriam ter esse papel… de perceber, que assim ó, você não tá tendo esse rendimento, você não tá se esforçando, o que que tá acontecendo? E se o aluno quiser falar, conversar com ele dessas coisas… Até o momento que ele queira falar… Que muita gente sente vergonha… Tem aluno que passa dificuldade em casa… Aí ele tem vergonha de falar porque os amigos dele são boyzinho, são rolezero, que vive esbanjando dinheiro por aí… Então eles tem vergonha de falar isso… Eu acho que cada caso é um caso… Então você não pode considerar geralmente, tipo assim, então problema dele, ele tem problema des'do ano passado, ele veio trazer preocupação, causou problemas, vou reter ele! Não! Cada caso é um caso! no caso o professor, ele tem que ver de modo geral… Entender que o aluno tá passando…* […] *E cada pessoa tem um modo de lidar com aquilo que passa… muitas vezes o aluno não tem a quem recorrer… E aí se ele não fala com o professor, o professor vai lá, ajuda, conversa com ele… Eu acho que isso é importante… Porque as vezes os professores só querem passar a lição… Pô, isso é cansativo!*

[…]

Camila [EM - C1-P]: *Não é obrigação do professor ter que lidar… mas o professor tem que estar preparado psicologicamente pra lidar com essa situação…*

Camila [EM - C1-P]: *na escola onde eu estudei, era liberado… No intervalo do almoço, que é uma hora… E de sexta-feira… Tem tipo uma eletiva… Que eles pegam as três primeiras aulas e ficam se dedicando só a determinado assunto, então cada sala tem um assunto diferente… Tem eletiva de muay thai, eletiva de skate, tudo misturado ali…*

Marcela [EM - C1-P]: *eu acho que assim, a escola quer é que o aluno venha pra cá, e fique sentado sem fazer nada! Tem aluno que é eclético… Tem gente que é eclética… Aí você tem que ficar lá sentado, sem fazer nada… Eu acho que é importante você incentivar o aluno fazer alguma coisa, a praticar um esporte, andar de skate, andar de bicicleta, jogar futebol… Eu acho que é importante escola participar disso…E não proibir! Eu acho que a gente deveria ter essa regalia… Não é regalia!*

Mesmo com todos os estereótipos de escola e de visão de mundo a partir do universo escolar, é notável a distância entre a análise produzida pelas *meninas* e a que os *meninos* encampam. O lugar comum que se tornou a ideia de que as famílias desestruturadas é um dos problemas centrais da educação atravessa o desenvolvimento dos pensamentos desses jovens; a marcada distância entre o que chamam de *ensino* e *educação* funciona como um arranjo de ideias capaz de lhes responder à demanda por compreensão do fracasso escolar, que eles obviamente também não nomeiam como tal. Mas observamos nessas falas uma distância considerável entre os discursos e projeções formulados e que marcam as relações de gênero no sentido de que os dois grupos, o de meninos e o de meninas, realizam percursos discursivos díspares, perfazendo uma notável diferença qualitativa na compreensão e análise dos fenômenos vividos no ambiente escolar; a percepção das sentimentalidades envolvidas na revolta do aluno que não aprende e por isso rebela-se contra um estado de coisas que o exclui das possibilidade de interagir com o universo escolar, entrecortada pela crítica clara aos professores que "*trabalham com a memória*", e a noção de um gritante déficit de conteúdos elitizados para provas de seleção, misturam-se nas falas criando um clima compartilhado nessa discussão entre os jovens sobre as dificuldades oferecidas pela escola, de modo que ao realizarem essa análise temos em germe um processo no qual as garotas colocam-se, sem perceberem com tanta clareza, à tarefa de complexificar uma visão aparentemente fácil de que a solução seria, por exemplo, excluir o aluno que "*não quer nada com nada*", como se o desinteresse fosse congênito e não fruto de uma realidade causticante em muitos aspectos; a visão sobre os alunos que promovem a Ocu-

pação como uma espécie de reposta a este contexto que os exclui parece fruto de uma experiência na qual veem seus pares trabalhando no sentido de defender uma escola que para eles até então parecia alheia, distante, como uma realidade da qual não fazem parte, ou seja, essas meninas parecem perceber que a escola pode ter sentido para os alunos se for permeada de um trabalho no qual eles assumam essa tal "*voz*", como um cenário no qual os sujeitos apenas poderiam reconhecerem-se, uns aos outros e também o próprio espaço escolar, através de uma mecânica de operacionalização deste espaço como agentes ativos na construção de tais sentidos possíveis; a Ocupação, portanto, como uma resposta, surge nessas falas claramente atrelada a uma gramática pautada pela defesa de direitos, portanto um apelo àquilo que Agnes Heller chama de *necessidades radicais*, ou seja, esses sujeitos de alguma forma experimentam algo que vislumbram como possibilidade, sem contudo nomearem tais necessidades em sua radicalidade elas formulam suas hipóteses e compreendem as formulações que levam à Ocupação como um direito de reivindicação, não como uma "*baderna*", e nisso essas meninas denominam um terreno comum compartilhado com os meninos, mas a proposição é essencialmente *delas*; nesse sentido as falas dos meninos, embora não retruquem a análise proposta pelas meninas, estão mais atreladas a um certo olhar, por exemplo, para o aparato repressivo como algo necessário no sentido da contenção do que entendem como uma espécie de *abuso* por parte dos estudantes que "*ajudam*" na Ocupação. Não tratar-se-ia, contudo, de anotarmos essas intervenções das meninas como uma espécie de sensibilidade feminina, não somente porque não teremos elementos para isto, e porque não faz parte de nosso escopo de estudos aqui, mas sobretudo porque nos interessa aqui perceber dessas falas uma espécie de intervenção social pautada por essas vozes que vem se constituindo em espaços sociais nos quais foi possível a elas testar tal sensibilidade que fornece às suas inteligências esta percepção da realidade social que vivem; se pensarmos que a experiência de meninos e meninas tem sido marcada por uma acentuada distância política e de formação política nos últimos anos, e que tal distância aparece nos mais diversos ambientes, e tem um certo acento bastante visível no ambiente das artes e da cultura jovem em geral, fica mais fácil observarmos essas falas em suas marcas de gênero na medida em que essas meninas estão convivendo com a necessidade de defenderem ardorosamente seus pontos de vista para conseguirem sobreviver ou ver suas ideias e sensibilidades serem pautadas no cotidiano; de modo que estamos ante um quadro

social amplo, e que surge aqui nas intervenções dessas meninas de uma forma exuberante. Nesse sentido, um sentido político portanto, os meninos estão visivelmente atrasados em relação as meninas; suas análises não passam de superfícies banais; esboçam, assim, um balbucio de ideias cujo teor é quase boçal, além de truculentos e visivelmente atreladas a um aparato mental repressivo muito típico da masculinidade histórica da qual são tributários; o problema das bombas, por exemplo, é "resolvido" por eles sem titubeios, na medida em que apela-se ao aparato policial e opera-se em termos punitivos e violentos, respondendo violência com mais violência - nada mais típico do "ser macho" em uma sociedade patriarcal e construída historicamente nesses termos; a solução operada pelas vozes femininas aqui, por outro lado, nos dão um exemplo bastante eloquente disto que estamos chamando aqui de relações de gênero, pois elas, mesmo em falas que marcadas por estereótipos e preconceitos sociais, apelam para uma leitura do quadro social cujo escopo nos soa bem mais complexo e fundamentalmente atrelado à dinâmicas sociais, não a soluções estanques, como nos fica a impressão das falas dos meninos; as meninas parecem compreender o Movimento Estudantil em geral como um sonoro pedido de voz e reconhecimento de meninos e meninas que, no fundo, estão reivindicando espaço para sua formação ampla, ou seja, espaço para compreenderem o mundo em que vivem e para que sejam ouvidos em suas demandas profundas por uma existência social na qual sintam-se parte ativa e fundamental para os processos sociais amplos; pedido que surge nessas falas seja na forma de cobrança por conteúdos para os vestibulares, seja na forma de soluções efetivas para violências como as bombas na escola, uma atuação policial grotesca e aviltante, ou para a atuação de um professorado repressor em aulas nas quais ouvem mais despautérios que possibilidades de compreensão do mundo. Sabem que não estão cobrando uma "*regalia*", mas o que lhes soa justo; uma noção de direitos, portanto, pautada por uma ideia de justiça. De modo que estamos chamando atenção aqui para uma discussão que ultrapassa largamente uma ideia acerca de papeis de gênero atrelada a tarefas domésticas ou ao desempenho na luta social, mas a efetiva ocupação de um papel social cujo escopo vem sendo pauta de luta dos muitos feminismos ao longo do século XX e que surge nesse início de século XXI em termos francamente alargados, ou seja, o que esses meninos e meninas nos mostram aqui tem haver com o alcance de lutas seculares que eles não atinam, mas encampam de forma exemplar.

Esse exemplo surge de uma forma também intrigante na porta da EE Ariano Suassuna quando, após aquele efusivo encontro dos estudantes insurretos com pais e mães preocupados com a possibilidade de radicalização do Movimento Estudantil naquela escola, encontro duas alunas do Ensino Fundamental II, uma aluna do Ensino Médio dessa escola, e duas alunas do Ensino Fundamental II da EE Leon Tolstói, escola que fica ao lado da EE Ariano Suassuna, discutindo com um professor da EE Ariano Suassuna sobre a reunião, a Ocupação, a escola, as perspectivas políticas do momento, e expressam suas análises e angústias com revolta, desconfiança, humor e poesia. As falas recortadas, às vezes, parecem desconexas e um tanto aleatórias, pois a conversa é rápida e os assuntos não são pautados com alguma linearidade; mas o trecho demonstra um certo olhar para a escola que nos interessa aqui na media em que nos informa justamente dessa ocupação do universo escolar por uma certa visão de mundo pautada por essas necessidades profundas que marcam a Modernidade, conforme nos lembra Agnes Heller. O grupo que pudemos ouvir nesse momento na porta da escola, exceto pelo professor que nos acompanhava, era formado somente por meninas. Partindo de uma análise sobre a PEC 241 e a Reforma do Ensino Médio, elas chegam a um olhar sobre a escola, os professores e, em boa medida, deixam escapar de suas falas certas sentimentalidades sobre si mesmas, suas esperanças, expectativas, desejos, formulações poéticas ou cômicas sobre o que vivem, sentem e sobre as respostas que tendem a construir acerca do mundo em que vivem. As falas são dirigidas a mim e ao professor que nos acompanha, e elas parecem ter constituído rapidamente uma relação de confiança comigo na medida em que fui apresentado pelo professor como pesquisador preocupado com as questões escolares e apoiador do Movimento Estudantil; de modo que a conversa flui no sentido de uma exposição sem grandes dificuldades, como de certo modo estivessem a espera de uma boa oportunidade para expressarem o que pensam e sentem:

> Adele [aluna EF EE Leon Tolstói - C5.5-D[169]]: *eles* [a *staff*, composta por direção da escola, Conselho Tutelar e Diretoria de Ensino] *já fizeram a cabeça de todo mundo aí...* [Sobre as reformas] *eles chegaram e disseram assim, que a PEC 241 é boa! Por quê?! 'Porque não vai gastar tudo aqui com você... Porque a gente não precisa disso tudo de dinheiro! Porque não é todo mundo que come! E outra, chega ano que vem vocês vão estudar de novo como primeiro ano, então vai se fodê vocês!' Chegaram na sala falando tipo isso!*

[169] **C5.5-D -** Cena 5: EE Ariano Suassuna - Cenas Ocorridas em visita para pesquisa de campo na EE Ariano Suassuna

Sara [aluna EF EE Leon Tolstói - C5.5-D]: *gente, sério! Eu não sei o que essa gente da escola pensa! Além das verbas que a gente nem sabe o que acontece na escola… Eu nem sabia que tinha biblioteca na escola… Eu fiquei sabendo por causa do Grêmio…*

Flor [aluna EM EE Ariano Suassuna - C5.5-D]: *Você percebe que é horrível, quando eles nem explicam o que que é a PEC… Eles fazem campanha no Facebook a favor da PEC…*

Sara [aluna EF EE Leon Tolstói - C5.5-D]: *Essa escola* [EE Leon Tolstói] *é horrível… Pra você ter uma ideia, lá é assim, você copiou a lição da lousa, e pronto, já é 10… Você só precisa ir pra escola… Você não precisa fazer nada… Nem caderno do aluno se você não fizer você ganha nota, só você ir mesmo… Sem fazer nada! Essa história da PEC aí, que tá na Ocupação, foi o Grêmio que foi lá na sala falar… Eu sou monitora da sala… E ela* [a diretora da EE Leon Tolstói] *chamou todo mundo pra dizer que tinha gente querendo Ocupar, Ocupar não, invadir a escola… Sendo que o pessoal da noite tá tudo favor da Ocupação! E eles tudo jogando contra! eu falei pra ela, que eu sou a favor da Ocupação, eu realmente pesquisei o que é a PEC, e aí ela começou a falar não sei o que, que não vai ajudar no nosso ano letivo… Eu falei, como não vai ajudar o nosso ano letivo, se a gente não pode ter renda pra poder estudar na escola?! Isso sim vai ser pior! E tudo que você fala eles tentam reverter!*

Flor [aluna EM EE Ariano Suassuna - C5.5-D]: *Uma aluna veio me falar que realmente foi ruim a Ocupação… Eu falei pra ela, mano, se não tivesse tido Ocupação das escolas, cadê os primeiros anos que ia sair daqui?! Se não tivesse a merda da Ocupação! Primeiro, Segundo, Terceiro ano não estariam aqui! aqui a gente conseguiu montar um cursinho que a diretora era contra! O cursinho Emancipa, é um cursinho que a gente conseguiu fazer o quê?! É um cursinho para o vestibular… E sabe o que eles disseram na reunião* [do Conselho de Escola]*?! Eles* [a direção da EE Ariano Suassuna] *disseram que eles eram contra o cursinho porque não era pra acrescentar, que não ia acrescentar nada, sem contar que a gente ia destruir o patrimônio público! Agora me explica, quem é que vai chegar aqui sábado, sábado você tá em casa, 9h00 da manhã, aí vai acordar, vai falar assim, não, eu poderia estar dormindo, poderia estar lá no Ibirapuera me divertindo horrores, no sábado, mas o que que eu vou fazer?! Eu vou acordar as 9h00 da manhã, por quê?! Porque eu vou destruir a escola!*

Sara [aluna EF EE Leon Tolstói - C5.5-D]: *Eles dão uma desculpa muito merda! Porque se tiver Ocupação aqui, você pode rasgar o negocinho lá, eu esqueci o nome*[170]*, que é pra comprovar o seu primeiro ano… Eles falaram isso! Que a Ocupação ia destruir tudo!*

Flor [aluna EM EE Ariano Suassuna - C5.5-D]: *Tem um professor bosta aqui! Meu, ele defendeu o Temer no Facebook! O Temer! Meu!*

Sara [aluna EF EE Leon Tolstói - C5.5-D]: *E tem gente que fala que ele é um bom professor! Eu realmente não entendo isso!*

Flor [aluna EM EE Ariano Suassuna - C5.5-D]: *Ele é professor de matemática, né?!* [com a voz em tom irônico] *olha… A matéria dele não vai ser afetada! Que coincidência, né?! Que coisa! É conveniente! Aí tem uma professora minha que é de artes, que eu não vou citar o nome, a R., [risos...]… E eu falei assim, você viu que a sua matéria vai ser drasticamente afetada? Você viu que absurdo? falei assim, já atiçando fogo né… Aí ela falou assim: ah, eu vi, só que eu vou aposentar! Eu fiquei, tipo! Nossa!*

[170] Provavelmente está se referindo ao histórico escolar.

Piá [aluna EF EE Ariano Suassuna - C5.5-D]: *Mano, na hora que eu vi o que ia tirar, eu fiquei, nossa! A hora que eu vi, eu pensei, como é que eu vou ser professora de educação física?!*

Flor [aluna EM EE Ariano Suassuna - C5.5-D]: *aí digamos que tenha ciências humanas… Tem sociologia, tem história… Digamos que tem! Só que aí, tem a Escola Sem Partido*[171]*! Olha que delícia! Porque aí não vai poder falar de religião, não vai poder falar de sexo, não vai poder falar de homofobia, essas coisas todas… E as aulas de história sem religião, vão funcionar de que jeito?! Não tem como! foram motivações de religião que construíram e destruíram civilizações! Não tem sentido isso! É uma educação que você aprende a conjugar verbos… E aprende que 2 + 2 é igual a quatro! Então essa educação que você vai dar pros seus filhos! É uma reforma maravilhosa mesmo! Aumenta o horário, diminui o tanto de matérias! É isso que a gente precisa, Brasil! [risos…]…*

[…]

Flor [aluna EM EE Ariano Suassuna - C5.5-D]: *[…] A minha professora de artes, sabe que ela fez?! Ela, por causa do simpósio, descobriu o que eu escrevo né… Aí ela: ah gente, então, inspirado na Flor, eu preparei uma aula de português que a gente vai ter que dividir as sílabas dos versos dela! Eu fiquei, tipo! Tanta coisa pra achar num poema, o que ela vai encontrar?! divisão de sílabas!* [Respira engasgando, simulando uma falta de ar] *[risos…]…*

Febo [Professor EE Ariano Suassuna - C5.5-D] [Tom de voz irônico]: *mas você sabe que tem o hiato, tem o ditongo crescente, tem um ditongo decrescente, né?!*

Flor [aluna EM EE Ariano Suassuna]: *desculpa, eu tenho muito sono pra isso! Eu gosto de escrever, de recitar! Juro, não gosto disso! Eu não gosto muito de português! E tem gente que me pergunta isso: você não gosta de escrever?! Eu respondo, gosto de escrever, e gosto de recitar poemas... não de ficar dividindo!*

Febo [Professor EE Ariano Suassuna - C5.5-D] [Tom de voz irônico]: *mas é importante você saber do ditongo, e da oração subordinada substantiva coordenativa analítica!*

Flor [aluna EM EE Ariano Suassuna - C5.5-D]: *Desculpa, eu tenho preguiça!*

Piá [aluna EF EE Ariano Suassuna - C5.5-D]: *Desculpa, eu tenho preguiça dois!*

Sara [aluna EF EE Leon Tolstói - C5.5-D]: *desculpa, eu tenho preguiça três! [risos…]…*

Piá [aluna EF EE Ariano Suassuna - C5.5-D]: *desculpa, eu sou de humanas! Eu vou pra* [Avenida] *Paulista ganhar a vida dançando na frente do teatro!*

Flor [aluna EM EE Ariano Suassuna - C5.5-D]: *Aí a dirigente foi falar com a gente assim… Veio com umas ideias que a gente tava fazendo tudo errado… Que eles queriam auxiliar o Grêmio… Aí eu perguntei pra ela: ah é, então por que vocês vieram só no final do ano?! E ela falou: 'ah, desculpa, culpa foi falha nossa!' Ah, gente! Eu sou estressada! Mas ao mesmo tempo eu consigo manter uma certa tranquilidade… Mas meu, eles não vem aqui o ano inteiro, e aí quando 30 alunos coloca três barraca no pátio, eles vem aqui todo mundo, Dirigente de Ensino, Conselho Tutelar, todo mundo! Porque eles querem falar que eles são ó! Porque eles quebram o pau quando vai falar com aluno, só que agora que tem pai eles sentam lá, ficam só falando no ouvido do pai! Entende?!*

[171] Na época o projeto de lei Escola Sem Partido, que previa a proibição de ensino "ideológico" - seja lá o que for isso! - nas escolas, estava tramitando na Câmara, e foi aprovado naquela instância, mas foi arquivado pelo Senado no início de dezembro de 2017.

A indignação manifesta parece girar em torno dessa identificação do descaso, como ocorre nas falas realizadas no Grupo Focal na EE Lucio Cardoso, mas aqui assume um tom mais enfático e explícito, como se a percepção do engodo lhes causassem um constrangimento tal cuja inflamação parece não passar de uma consequência inevitável ante a sonoridade vexatória de uma displicência por parte da *staff* que insiste em argumentos pouco críveis para esses atores, que, por isso, respondem com ironia e deboche. Convencidas de que as propostas do Governo Federal não favorecem a construção de uma escola que desejam, elas mobilizam contra-argumentos que lhes surgem quase como se fosse óbvio o compromisso de tais propostas com a manutenção de tais descasos. Desvelam o que, em suas análises, há embutido nas intervenções dos agentes do Estado e respondem de forma fulminante ao que consideram desprovido de legitimidade ou lhes surge como uma espécie de afronta cujo teor visa "*revertter*" seus argumentos com ideias pouco dignas de confiança; e nesse processo encampam uma ideia basicamente militante na medida em que partem em defesa do que acreditam ser o caminho mais interessante para a manutenção de direitos, que tratam como seus, em manifestações fervorosas de apoio ao Movimento Estudantil e à luta social. O argumento acerca dos ganhos com a Ocupação em 2015 na EE Ariano Suassuna parece fazer parte da argumentação mobilizada cotidianamente em defesa do Movimento e como esse caldo espiritual que os alimenta de uma energia interessante na manutenção de uma luta que entendem como justa. Quando desqualificam ironicamente os argumentos utilizados contra a Ocupação, parecem mobilizar essa energia no sentido de um esforço em construir evidências do engodo, pois em suas experiências com o Movimento parece reinar não simplesmente a convicção acerca da legitimidade do Movimento Estudantil, mas a memória de uma vivência que lhes diz o contrário do que tais argumentos tentam afirmar, afinal "e*u vou acordar as 9h00 da manhã* [de um sábado]*, por quê?! Porque eu vou destruir a escola!*", como se quisessem nos apontar não somente a farsa do argumento que tenta desenhar as Ocupações como um Movimento que mobiliza energias destrutivas, mas que tais argumentos são risíveis, vulgares e sobretudo frágeis, pois tudo se passa como se o retrato que essas jovens desenham falasse de seus inimigos como agentes carregados de intenções grotescas, cujo teor aponta um certo chiste que identificam e se esforçam para evidenciar. Nesse sentido, o professor que defende nas redes

sociais o que, no tom de suas falas, apreende-se como o "ilegítimo presidente Temer", só poderia ser motivo de riso e desprezo por parte dessas estudantes notavelmente atreladas a uma certa ideia política vigente nesses dias, a saber, a própria compreensão do mandato exercido pelo governo vigente no país naquele momento como ilegítimo na medida em que teria sido empossado após um processo político duvidoso[172]. Ao perceberem uma coerente amarração entre a defesa do professor às Reformas propostas pelo Governo Federal e o fato de que a matéria que leciona não seria atingida por tal proposta, ou a professora nas vésperas da aposentadoria, portanto que também não seria direta e imediatamente prejudicada, ao menos aparentemente nessa leitura das meninas, vemos ser mobilizada aqui uma certa malícia argumentativa interessante na medida em que nos revela não simplesmente a sagacidade dessas jovens, mas o seu atrelamento a uma visão de mundo pautado pela necessidade explícita de coerência, igualdade, justiça social, ou seja, formulas cujo compromisso nos leva diretamente, para além da luta por direitos, a uma mecânica de funcionamento e entendimento das relações humanas marcada por necessidades profundas de uma realidade social menos causticante. Os mecanismos de um projeto como o da Escola Sem Partido – parece que aprenderam nas aulas de História! – lhes tolheria possibilidades de interação com o mundo social e que são fundamentais para o exercício pleno de suas existências; a "*preguiça*" que anunciam não diz respeito exatamente à decupagem de um poema ou a compreensão gramatical de um verso, mas, em seu sentido profundo, trata-se da negação, que não sabem nomear, das aulas mecânicas, desarticuladas de um sentido mais denso capaz de lhes traduzir uma realidade dura e empobrecedora; empobrecimento este, inclusive, que percebem claramente ao longo do próprio Movimento de Ocupação, com suas atividades e dinâmicas que trazem para a realidade imediata dessas alunas a possibilidade de expressão e o contato com ideias que até então lhes eram negadas justamente por esse mecanismo social que tentam com todas as suas forças denunciar em suas falas.

Isto traduz-se, também, pela necessidade de beleza. Terminamos a conversa com a Flor recitando o seu mais recente poema, bastante concreto mas também filosoficamente romântico, e cujo escopo nos vale aqui uma nota ante esse quadro social exposto nessas falas reve-

[172] Sobre essa perspectiva política contemporânea ver Souza, 2016.

ladoras de um estado de espírito em formação, e de uma sensibilidade ancorada num tempo febril; "*Por quê?*", é o título do poema:

Passou a mão nos meus direitos
Sem o meu consentimento
Passou por cima das minhas ideias
E argumentos
Mostrou preconceito de todas as formas
E não mostrou arrependimento
Então dá licença que agora eu vou falar
E não quero interrompimento

Eu tento entender que as coisas
Simplesmente acontecem
Porque têm que acontecer
Mesmo assim eu pergunto, por quê?
Por que a crueldade?
Por que massacre e morticínio?
Por que temos que implorar de joelhos
Por ensino?
Por que preto, pobre?
Por que ter que escolher
Ser o que mata, ou o que morre?
Por amor foram assassinados?
Por que tantos jovens jogados?
Por que mulher mutilada?
Por que a fé feriu?
Por que a violência venceu?
Por que a esperança diminuiu?
Por que a lágrima desceu?
Por que senhores sem saúde?
Por que a paz pisoteada?
Por que tantos homens humilhados?
Por que tantas crianças condenadas?
Por que periféricos perseguidos?
Por que poderosos protegidos?
Por que neguinho é confundido?
Por que trabalhadores são esquecidos?
Por que bala perdida?
Por que a amargura encontrada?
Quantas mortes poderiam ser impedidas,
Quantas vidas já não significam nada?
Por que o questionamento afinal?

Um final feliz não existe!
A tristeza resiste,
E a resposta é mortal!
As falas são falhas!
A felicidade, uma farsa!
Porque uns exibem o carro de luxo,
E outros clamam pelo pão no lixo![173]

[173] A divisão das estrofes e dos versos é de responsabilidade nossa, pois o poema foi transcrito a partir da gravação que registrava nossa conversa; contudo não parece que outras divisões possíveis implicariam em uma leitura muito distante da que estamos propondo aqui.

"*Passou a mão*" sem o "*consentimento*", ou uma certa prática de "*interrompimento*" das falas das meninas, que frequentemente têm as suas "*ideias*" e "*argumentos*" pouco considerados, são termos e gestos enraizados no imaginário das lutas feministas contemporâneas[174], e se tratam de falas presentes no léxico das meninas escolares de nosso tempo, embora aqui assuma a função de um mecanismo de protesto social amplo, e não de uma luta por igualdade de gêneros especificamente; de modo que nosso interesse no poema poderia vincular-se a uma certa visão exposta por uma adolescente que transparece suas angústias na forma de perguntas cujas respostas poderiam ser formuladas em termos de análise social, política, ou histórica; mas não parece girar em torno disso a dúvida exposta no texto, e sim uma certa descrença melancólica acerca das possibilidades de transformação ante coisas que "*Simplesmente acontecem / Porque têm que acontecer*", munidos, ainda assim, de uma certa energia ou pulso vital que busca tensionar com essa avalanche tétrica de questões sociais que causam um certo horror ao eu lírico embevecido pela impossibilidade de "*um final feliz*". Se o que resta é o "*questionamento*", parece que a sensibilidade aqui é posta no sentido de uma ode à resistência, como se não arrefecer, mesmo ante a tristeza de tantas mazelas sociais, fosse uma possibilidade remota de salvação, que mesmo não disponível em horizontes papáveis, precisa funcionar ao menos como uma espécie de alimento, combustível capaz de colocar em movimento o próprio questionamento, como se não aceitassem o silêncio mordaz; de modo que é preciso exprimir – gritando, Ocupando, escrevendo, seja o que for. Essa não aceitação do silêncio imprime a estes versos algo entre o sombrio e o esperançoso, entre a visão acerca da impossibilidade veemente da vitória final e a necessidade de luta e resistência, entre uma sensibilidade ante o abismo e uma inteligência ante a urgência. O que há de belo aqui, portanto, não é exatamente uma tradição poética possível, também não está ligado a um esmero formidável ou original com a palavra, tampouco uma fonte inesgotável de sonoridades perdidas, ou o gesto panfletário de uma luta social, mas um certo retrato sensível ligado a mecanismos sociais perversos, mas incapazes de calar e apagar vozes inebriadas pelo *desejo de participação e reconhecimento*.

[174] Sobre um histórico das lutas feministas pelo viés da teoria crítica ver Scholz, 1996.

O que nos soa um traço militante essencialmente pautado nas relações de gênero nessa luta social é justamente essa capacidade de mobilizar a própria sensibilidade ante uma espécie de aporia social cujo escopo lhes aponta o engodo e a perversidade de um esquema social francamente marcado pela desigualdade e pela injustiça; as marcas de suas falas são notavelmente mais profundas e eloquentes que a dos meninos; mas não no sentido trivial dos termos, e sim como um arcabouço sensível e inteligível acumulado historicamente e que foram capazes de evidenciar ao longo desse Movimento de Ocupações como uma resposta política ao que vivem cotidianamente e compreendem como injusto e causador de sofrimentos sociais e individuais, portanto psíquicos, e que são indizíveis; parece que essas meninas estão atreladas ao que Agnes Heller denominou de *carecidos radicais*, ou seja, aquelas sensibilidades capazes de perceber o sofrimento social justamente porque a elas foi negada historicamente esse lugar de fala, de expressão do desejo, da participação reconhecidamente interessante e potente, cujo resultado da exclusão não é somente um alheamento, mas uma grande quantidade de sofrimento psíquico, ou seja, uma grande quantidade de sentimentalidades danosas a organismos sujeitados a violências atrozes. De modo que se por um lado nos fica claro o envolvimento dessas meninas nas Ocupações qualitativamente superior em relação aos meninos, por outro esse envolvimento nos parece essencialmente atrelado a um processo histórico de lutas por igualdade de gênero, embora não apareça nessas falas nomeado em tais termos, e provavelmente não devesse mesmo aparecer nesses termos na medida em que este processo é marcado por uma densidade teórica que atravancaria em boa medida a própria ação dos sujeitos cotidianos[175].

*

7. *relação desses atores com arte, cultura, esportes, e lazer em geral*

[175] Evidentemente não se tratou aqui, como fica da exposição, de um esforço para inserir esta categoria num campo de estudos sobre gênero e educação, o que em si mesmo precisaria de um estudo a parte, dada a complexidade do campo de reflexões teóricas e as imensas contribuições para a compreensão das múltiplas faces da escola inserida por tal campo; tampouco era nossa intenção aqui dissertar sobre as articulações entre Educação e os Estudos Feministas, o que seria outro vasto campo de estudos; outrossim, nos propomos aqui a realizar alguns assinalamentos que a escuta dos jovens nos indicou ao longo desta pesquisa e que nos informam sobre a potência de ação dos sujeitos nesse contexto que viemos até aqui analisando.

Outro aspecto desse processo formativo amplo pelo qual passam esses jovens ao longo dessa experiência política de Ocupação diz respeito a forma como se relacionam com arte, esportes, lazer e a cultura jovem em geral. De forma um tanto estridente denunciam com alguma eloquência a falta de equipamentos de lazer nas periferias apontando suas necessidades de socialização e ampliação de horizontes e conhecimentos. Em diversos momentos surge em suas falas situações nas quais explicitam essas necessidades; e não somente apontam as necessidades em si, mas engendram certas "soluções" que lhes surgem, ou pelo menos assim expressam, com uma certa obviedade, como se não atinassem para qualquer embaraço capaz de inviabilizar a ocupação da escola com as atividades lúdicas – "*essa história do skate na escola por exemplo… Eu acho que escola tinha que ter um espaço que os alunos possam se divertir… Por exemplo, durante o intervalo eles poderiam liberar a quadra, uma parte da quadra, para os alunos fazerem alguma coisa, jogar bola, andar de skate, ouvir música… Eles deveriam liberar…*" (Marcela - EM - C1-P) –, em uma certa dinâmica de percepção do espaço que lhes informa dessa compreensão; nos relatos surgidos na EE Lucio Cardoso os alunos chamam as salas ocupadas de "*suítes*", a "*sala 14*", por exemplo, virou a "*suíte 14*", onde, ao longo da Ocupação, eles instalaram ambientes de descanso e diversão, como colchonetes, vídeo-game, televisão, música e jogos em geral; para além disso, foi uma Ocupação marcada por intervenções culturais desde palestras, passando por oficinas e performances artísticas, que eram propostas pelo que eles chamam de "*pessoas de fora*"; e apesar de terem acontecido muitas atividades durante a Ocupação, a memória mais significativa dos estudantes se fixou basicamente nas exibições de skatistas e nas chamadas "*batalhas de rimas*", momentos centrais na cultura Hip Hop, com o Rap em particular, em um estilo musical no qual eles encontram um espaço existencial especial, pois ali "*a gente tenta falar sobre o sistema, sobre a política, sobre Brasil, sobre essas coisa*" (Leão - EM - C2-P); além disso nas falas dos jovens elementos culturais como relatos acerca de pesquisas deles sobre capoeira, religiosidade, política contemporânea, situações de conflitos pelo mundo, como guerras e afins, África, direitos, negritude, e mitologia, que lhes proporcionam acessos ao que eles chamam de "*outras culturas*", são interesses que nos surgem seja de forma espontânea seja como respostas às nossas indagações de pesquisa quando perguntados justamente sobre os assuntos que lhes interessam para a além da escola e que de certa forma reivindicavam com o próprio gesto de Ocupar a

escola e trazer para esse ambiente tais interesses, como surgem em muitos de seus relatos. É possível perceber nas falas desses jovens uma disposição e uma disponibilidade para construírem relações com temas que facilmente poderiam ser abordados no próprio currículo escolar, mas que de alguma maneira são evocados como assuntos alheios à escola; em um depoimento do Tato, na EE Lucio Cardoso, por exemplo, nos ficam claros certos aspectos desse quadro social cujo escopo parece lidar com tais limites produzidos em sua própria realidade escolar na medida em que deixa evidenciado um desejo patente por conhecer, por interagir significativamente com o conhecimento, por uma tentativa de tornar o mundo em que vivem algo inteligível e interessante:

> Tato [EEM - C3-P]: *Eu leio bastante também sobre mitologia... Na verdade eu não nego nenhum tipo de conhecimento que vai fazer eu me evoluí como pessoa... Eu só não tenho muita paciência pra deitar e ler um livro... Eu já tentei fazer isso, quando era mais novo... Mas minha cabeça não funciona muito bem pra essas coisas... Mas pra ler um texto assim na internet, as vezes sobre mitologia, estou lendo bastante coisa agora sobre mitologia japonesa, de teatro japonês, também um pouco de relações sociais... Mas tipo, o que tiver pra ler, eu quiser saber, eu pesquiso lá* [na internet] *e consigo achar as coisas... Se for um bagulho que vai me melhorá, tá ligado?!*

Para além do evidente atrelamento com as histórias tipo mangá, animes e desenhos de quadrinhos atrelados à cultura japonesa, em uma abordagem estética e cultural que em boa medida é ocidentalizada e muito em voga entre os jovens brasileiros dos grandes centros, temos nessa fala a noção de conhecimento como um "*bagulho que vai me melhorá*", ou seja, não estamos tratando com uma noção do conhecimento esvaziado como deixa pressupor a máxima do "aprender a aprender"; uma necessidade, que vai ser explicitada em outros termos em outras falas do mesmo ator, de colocar o conhecimento a serviço da formação de uma subjetividade, no sentido evocado por autores como Dayrell (2003), na medida em que deixa antever um posicionamento francamente ativo ante as possibilidades oferecidas por uma realidade escolar que parece não lhe bastar no sentido dos acessos qualificados à temáticas e abordagens experimentadas de outras formas em outros espaços e que, no tom da fala naquele contexto de entrevista, parece dialogar pouco com essa realidade escolar mais imediata; de modo que o reconhecimento do espaço escolar como legitimador desses conhecimentos está intimamente ligado à própria experiência de Ocupação na medida em que através desse gesto rebelde eles são incitados a experimentar a escola como um espaço no qual tais acessos se tornam mais

que possíveis, se tornam necessários. Posto isso, temos que essas atividades realizadas na escola ao longo da Ocupação funcionam não simplesmente como uma uma espécie válvula pela qual escapam as demandas desses jovens, mas, isto sim, como um arcabouço de experimentos que os levam à forja de uma experiência existencial potente de significados profundos para a forma como compreendem o próprio espaço escolar. Algumas falas são eloquentes no sentido de nos indicar o encontro da experiência política de Ocupação com essa necessidade por uma participação ativa e interessante, como o Risada nos dizendo num tom autobiográfico e autocrítico: "*eu zoo pra caramba… A gente faz muita rima aqui… A gente tulmutua… Mas quando é pra ser sério, se empenhar, com muita força de vontade, a gente tenta o máximo possível, sem fazer merda!*" (Risada - EM - C2-P), numa espécie de reconhecimento do "*sério*" como algo necessário, mas a "zoação" como igualmente legítima; portanto da escola como o espaço capaz de comportar um certo "peso" do conhecimento e a "leveza" da fruição desse conhecimento, e junto a isto uma certa relação com o "conhecimento" como algo distante da "zoação". Ou declarações como: "*É coisa de quem rima, tô ligado!*" (Risada - EM - C2-P), fazendo referência ao movimento cultural Hip Hop, uma referência na fala que tanto expressa um reconhecimento cultural quanto um certo orgulho de fazer parte desse movimento. Obviamente que essa análise não está posta ao âmbito imediato desses sujeitos, ou seja, tais caminhos não estão explícitos às suas avaliações e intenções e ações, de modo que estamos aqui explicitando um certo inconsciente que nos surge de tais falas e de nossas observações de campo ante um quadro social rico em nuances que nos apontam esses traços. Nesse sentido, ler quadrinhos que, num sentido potente, leva o sujeito à leitura de mitologia e sociologia de culturas que guardam distâncias significativas, como a brasileira e a japonesa, parece a estes sujeitos algo que não é "sério" como seria uma leitura de um "*livro*", digamos, de sociologia japonesa, ou um grande romance dessa cultura, embora, ao que parece, tais termos não façam sequer parte do seu imaginário. De modo que é possível inferir uma dimensão na relação com arte e cultura que parece não desvelada a esses sujeitos, a saber, a de uma certa legitimidade de seus próprios conhecimentos, ou seja, o que se explicita dessas falas é que a experiência de Ocupação cria certos terrenos psíquicos nos quais esses jovens podem testar a compreensão de seus saberes como legítimos, interessantes e capazes de lhes fornecer essa experiência existencial.

Essa dinâmica também deixa antever algo de extravagante na manifestação dos desejos e na fruição lúdica das fantasias na medida em que as distâncias assumidas nos coloca a possibilidade de perceber esses jovens de modos distintos, ou seja, o comportamento dos jovens ante sua realidade imediata permite certas leituras que podem, a depender das inclinações políticas ou dos compromissos teóricos por exemplo, engendrar leituras diversas e, muitas vezes, antagônicas. Dois exemplos em que essas possibilidade nos surgiram de forma mais evidente ao longo da pesquisa remetem tanto à essa necessidade lúdica eminentemente hedônica como a uma certa engenharia eloquente no sentido de nos mostrar de uma forma confusa as linhas de força desses sujeitos.

Os dois exemplos ocorrem na EE Lucio Cardoso. No primeiro, nos chegam dos relatos que no momento em que os jovens efetivam a Ocupação da escola, em uma quarta-feira, o avançar das horas indicava o início da madrugada da quinta-feira, e a direção, coordenação, professores avessos ao Movimento Estudantil e Dirigente de Ensino "desistem" do enfrentamento com os jovens e resolvem deixar a escola; após a imensa euforia e tensão gerada pelo contexto, do qual faziam parte gritos, ameaças, e agressões variadas que partiam tanto dos jovens quanto da *staff*, os jovens precisavam encontrar formas de efetivamente Ocupar a escola, ou seja, começam a explorar o prédio em busca de locações seja para dormir, seja para se reunirem, seja para constituírem espaços nos quais pudessem realizar atividades da própria Ocupação. Nessa busca por esses espaços, eles encontram desde laboratórios fechados e que estavam em desuso, algo que surge nos relatos como uma imensa surpresa para eles, até materiais que, segundo eles, estavam "*escondidos*", pois não acessavam quando precisavam para as atividades escolares, como material de papelaria; no percurso veem-se às voltas com a necessidade evidente de lidar com portas trancadas, de modo que lhes ocorriam as soluções mais espalhafatosas, como quebrar as fechaduras de algumas salas; é preciso observar, portanto, que os relatos, desde o tom das conversas até o conteúdo propriamente das falas, não dão conta de uma violência gratuita, como se estivessem munidos da necessidade de destruir a escola, muito pelo contrario, tudo se passa com o tom de um desejo imenso de explorar o espaço da escolar, que nos chega através dos relatos como um espaço mais bem quisto, muitas vezes, que a própria casa de muitos deles. Nessa busca por abrir os espaços alguém teve a ideia de

procurar o local onde a direção guarda as chaves, e encontram elas na secretaria; mas que também está trancada, embora tenham conseguido ver, pela fresta da grade que os impede de entrar, as chaves que estavam penduradas em uma espécie de mural; as "boas intenções" dos jovens se evidenciam por exemplo quando não passa pela imaginação deles quebrar a fechadura da porta da secretaria, pois isso lhes soa algo que justificaria as acusações de "vandalismo", ao invés disso sacam um *insight* que os leva a uma espécie de "*pescaria das chaves*", como eles denominam. A "solução" foi encarada com grande entusiasmo pelo grupo de jovens, que viram na tarefa uma brincadeira *sui generis* e de certo modo extremamente divertida, que os leva a manifestações efusivas de alegria com gritos animados de festejo; o problema disso começa quando o esposo da caseira da escola resolve acionar a polícia alegando que os jovens estavam fazendo uma "*algazarra*" na escola que incomodava a vizinhança, embora somente o caseiro tenha se manifestado. O gesto dos jovens deve ter gerado, de fato, desconfortos, mas na forma como eles narram o que aconteceu o tom das falas e a mecânica de funcionamento de suas percepções sobre isso dão conta de uma narrativa na qual deixam transparecer muito mais a fluência de suas alegrias em boa medida infantilizadas que a percepção de que estavam incomodando:

> Risada [EM - C2-P]: *eu vou contar porque que eles* [a polícia] *vieram... A gente precisava da chave pra abri algumas coisas aqui né... Pra ver se agente consegue abrir a sala da diretoria, pra ver se a gente poderia usar os computadores, pra poder ter mais acesso à internet... Aí de tal forma, que a gente só viu a janela, não tinha um alcance... Aí o que a gente pensou? Mano, não sei quem foi que deu uma grande ideia! Vamos fazer uma vara de pescar gigante, com os pau aí, vamos colocar uma argola na ponta, e vamos começar a pescar... Pela janela... Aí, imagina... Eu estava bermuda de ciclone, cê conhece né? bermuda de favela mêmo... neguinho do corre, preto daquele jeito... Sem camisa... Pior, é que se a gente tivesse pescado quieto, acho que não tinha acontecido isso... Mas cada chave que a gente pegava, era uma alegria tão grande! Da gente poder abrir, sei lá, qualquer buraco no chão... uns negócio louco... Aí a gente pegava uma chave, e era aquele auê... Aí algum vizinho deve ter ouvido, e deve ter pensado: um bando de favela gritando aí vai dar merda... Chamaram a polícia... O caseiro chamou a polícia... Depois até ele saiu da escola...*

O episódio é narrado por ele em meio a risadas e euforia geral dos alunos nesse Grupo Focal, pois a simples lembrança que eles possuem desse dia os deixa numa espécie de êxtase; com isso talvez seja possível imaginar esta cena na qual a família da caseira se vê ante os gritos de alegria desses jovens com a "*brincadeira*" de pescar as chaves no mural da secretaria; essas cenas de conflitos com a família da caseira da escola, em particular o marido dela, também

são recorrentes e nos remetem justamente aos inúmeros enfrentamentos que esses jovens precisavam fazer e as resistências que encontravam para se afirmarem enquanto Movimento na trajetória mesma em que vão se descobrindo como agentes políticos.

O segundo episódio que nos interessa observar aqui girou em torno de um gesto dos jovens que ao longo da Ocupação subiram na torre que suporta a caixa d'água e nadaram no reservatório, simulando uma espécie de parque aquático na escola; portanto aproximando dois objetos cujas funções são absolutamente distintas, uma de saneamento e outra lúdica: reservatório de água potável e piscina. Essa "aproximação" é notadamente comum em periferias, onde os equipamentos de lazer chegam de forma precária, mas o desejo manifesto pelo tempo dispensado a este lazer específico chega de forma mais patente na medida em que a falta do equipamento tende a gerar uma espécie de acirramento do desejo, que leva os sujeitos a utilizarem como abjetos lúdicos desde tanques de lavar roupas até mangueiras de esguichar água nos quintais, que transformam-se em piscinas e chuveiros de beira de piscina, sobretudo em dias quentes de alto verão numa cidade como São Paulo. De modo que em um primeiro momento os jovens não atinaram com o gesto como se estivessem transgredindo regras dignas de serem levadas a sério; nas diversas cenas em que surgem os relatos dos jovens sobre isso, tudo se passa como um grande devaneio, quase um realismo fantástico operando instintivamente no reflexo desses jovens; perguntados sobre o episódio, diferentemente da *staff* que tende a descreve-lo com uma espécie de exortação e indignação que reprovam o gesto horrendo, os jovens não exasperam em relatos francamente leves e carregadas de informações acerca das reais motivações dos jovens:

> Leão [EM - C2-P]: *Nado olímpico na caixa d'água! [risos...]*
>
> […]
>
> Luna [EM - C2-P]: *Isso aí foi uma dúvida também né… Porque a caixa d'água tem uma escada, certo... E tem umas pessoas que sabe fica keto, mas tem umas pessoas que tem problema… Mas isso aí deu uma confusão, porque os vizinho viram… E aí eles vieram falar com a gente, vocês não podem ficar aí… Porque vocês estão fazendo bosta na caixa d'água… Tem muleque nadando dentro da caixa d'água… Coisa que praticamente quase nem aconteceu…*
>
> […]
>
> Tato [EEM - C3-P]: *pode crer… Esse lance do caseiro é um negócio pra gente levantá depois… Porque ele tretou bastante com a gente…*

Islane [EM - C3-P]: *ele ainda acusou vocês de fazer xixi na caixa d'água…*

Tato [EEM - C3-P] e Ciro [EM - C3P] juntos: *a gente subiu na caixa d'água!*

[…]

Ciro [EM - C3P]: *A gente até nadou na caixa d'água!*

Tato [EEM - C3-P]: *nós tem foto na caixa d'água, vixi! tiramo assim: aeeeee...*

Ciro [EM - C3P]: *tá lá no fece! [risos...]…*

Tato [EEM - C3-P]: *nossa! naquele dia tinha o quê? Tinha uns 20 nego na caixa d'água… em cima da caixa d'água… Porque a caixa d'água por um tempo, um dia, dois dias, porque não deu muito certo, porque a visão dela não é muito boa, que era pra gente ter tipo um águia, tá ligado?! pra gente ter uma visão lá de cima… Mas não deu muito certo… A gente não tinha muito a visão da parte de trás… E nem da parte da frente, que é por onde chega os polícia… Era pra ver a polícia chegando da Jaguara…*[176]

[…]

Bula [EM - C2-P]: *quando a gente voltou no começo do ano, eles lavaram a caixa d'água…*

Esse episódio gerou muitas falas revoltadas de alguns professores e da direção na época; de fato os alunos tomaram banho na caixa d'água, inclusive gravaram um vídeo deles tomando banho na caixa d'água, além de confessarem abertamente o fato, postando inclusive nas redes sociais, como afirmam no relato acima, nos indicando justamente o fato de que para eles não houve nenhuma transgressão relevante. Mas, como fica claro em conversa com os estudantes, os relatos deles dão conta de outras nuances sobre o episódio; em primeiro lugar a motivação inicial dos jovens foi estimulada pela Comissão de Segurança da Ocupação que se viu às voltas com a necessidade de estabelecer um esquema de vigia noturna e diurna no ambiente escolar na medida em que o medo de "invasões", sobretudo das investidas anunciadas em ameaças feitas por policiais; os jovens se viram obrigados a pensar em estratégias de auto-defesa, e uma dessas estratégias era subir na parte mais alta da escola, que fica num altiplano do bairro, a fim de estabelecer uma ronda noturna e diurna na Ocupação; e assim o fizeram; mas em meio a isso imaginemos o verão paulistano girando em torno de uma média de 30 graus, some-se a este fato um ambiente social no qual as opções de lazer são demasiadamente escas-

[176] Vila Jaguara é o bairro onde a escola é localizada, mas os alunos em todas as entrevistas se referem a esse bairro como sendo um lugar de comunidade, ou seja, um bairro considerado como "favela", de onde, inclusive, como eles apontam, seriam oriundos alguns dos "invasores" das escola; interessante notar que esse bairro, "favela", nas falas deles é um lugar outro, um lugar do qual eles não pertencem, um lugar ao qual eles não querem pertencer, ou, aparentemente não querem ser identificados como parte desse lugar.

sas; numa tal conjuntura os jovens não titubearam em usar a caixa d'água como piscina, ou seja, como fonte de lazer; além disso o intuito de subir no telhado da escola, que era o de promover um espaço de vigilância, não se efetivo na medida em que a vista que precisavam não era alcançada pelo ângulo que foi proporcionado quando alcançaram a torre que suporta o reservatório de água. Mas pelo menos duas observações nos parecem peculiares nesse episódio. A primeira é que nenhum dos professores, nem dos apoiadores, nem dos detratores do Movimento, em toda a nossa estadia durante a pesquisa de campo – e ficamos um semestre inteiro frequentando a escola quase semanalmente, realizamos mais de quatro semanas de Grupo Focal nos ATPC's da escola e ouvimos os depoimentos de praticamente todos os professores da escola, da direção, e de funcionários da secretaria e da limpeza –, nenhum sequer suspeitou da motivação dos jovens, ou esbouçou qualquer movimento de compreensão desse gesto dos estudantes; todos os relatos, mesmo daqueles que apoiam o Movimento Estudantil, descrevem o episódio como algo irresponsável e imaturo dos jovens, sem perceberem a mecânica engenhosa, seja como gesto de auto-defesa, seja como um gesto lúdico que os leva à invenção dos próprios "brinquedos", criatividade da qual os jovens lançam mão para interagirem com suas questões imediatas. Outra observação que não foi notada, ou pelo menos não nos foi relatada ao longo de toda a nossa estadia na escola, é o fato de que, devido ao gesto "juvenil", a caixa d'água, depois de mais de 15 anos, pôde ser limpa - a escola ficou cerca de 15 anos sem limpar sua fonte de armazenamento de água potável, segundo o relato de uma coordenadora que foi contra o movimento dos secundaristas, e que, sem atinar com isso, nos deu essa informação. Os vídeos e as imagens produzidas por eles dão conta de que esse foi um dia de alegria e diversão para esses jovens; e, com isso, nos informam tanto acerca dos infortúnios causados pela estrutura social que gera neles o desejo por momentos de lazer e a precária condição que os alija desse gozo pleno, quanto acerca dos olhares viciados e socialmente construídos sobre os jovens e suas necessidades.

Essa forma extravagante de manifestação dos desejos deixa ensejo para leituras diversas; evidentemente a maneira extrovertida daquele grupo de jovens brincando de pescar chaves no mural da secretaria deveria colocar em riste uma vizinhança já assustada com um gesto absolutamente inesperado e incompreensível numa camada mais imediata como o de Ocupar a es-

cola por conta de uma reivindicação política de direitos; outrossim é que, nesse contexto, usar o reservatório de água deveria causar o mesmo espanto e indignação na medida em que as informações que circulavam davam conta de "invasão", "baderna" e arroubos jovenis; mas um olhar um pouco mais atento para os dois episódios filtrados pela memória desses jovens em seus relatos dão conta tanto de motivações estratégicas em ambos os casos, como de um certo ardil propriamente humano, ou seja, esses jovens por um lado estão motivados à operacionalizar a tarefa política do Ocuparem a escola e, para isso, utilizam uma espécie de sagacidade que nos revela uma potência interessante e rica, indicando justamente o que há de vivo e humano nessas pessoas. A incompreensão por parte da *staff* e mesmo de apoiadores do Movimento Estudantil gira em torno de um olhar castigado pela seca de tempos que tendem a obnubilar nossa sensibilidade dispensada ao outro, tempos nos quais tendemos a olhar o outro através de nossas imediaticidades, sem abertura para uma audição mais detida afim de uma tentativa de compreensão mútua. O gesto francamente juvenil desses estudantes deixa antever uma imaturidade, evidentemente, mas também um forte desejo de se comunicarem e de serem ouvidos, tanto que não titubeiam em momento algum em reconstruírem essa história rememorando alguns momentos que lhes parecem ocorrer com uma espécie de júbilo interessante. Assim, tanto seus interesses quanto a necessidade manifesta de explorar tais interesses nos surgem de modo a evidenciar um misto entre o experimentado e os resquícios desses experimentos, ou seja, nos surgem de modo a evidenciar o que dessas experiências parece ter ficado no imaginário dos jovens; bem como seus interessas e estratégias de realização de seus desejos.

Interesses certamente constituídos em repertórios de existências marcadas por determinadas trajetórias de vida que nos indicam mecanismos de operacionalização com as escolhas, os desejos, o próprio gosto, e as compreensões da realidade social vivida, que os informam acerca de suas possibilidades e limites; de modo que ao se constituírem na experiência realizam formulações acerca de si mesmos e do mundo em que vivem; e que são tributárias do tempo, ou seja, ao circunscreverem suas ideias no tempo histórico no qual estão situados os sujeitos são mobilizados a criar respostas para suas necessidades que por sua vez também são fruto dessa experiência.

Assim encontramos no Tato, um jovem de 18 anos, que se auto denomina como "*um muleque meio desandado*", mas que ante sua realidade social imediata viu-se na obrigação de "*meio que amadurecer mais cedo*", uma espécie de arquétipo desse jovem que em boa medida é demandado a ocupar um lugar socialmente reconhecido de uma forma um tanto precoce e de forma aligeirada, ou seja, sem um tempo de formação e preparo ante as necessidades dessa realidade imediata. O seu relato sobre si mesmo, por exemplo, nos indica uma personalidade ávida e sagaz, mas também às voltas com um indisfarçável desejo de participação e reconhecimento que tende a recobri-lo de uma aura franca e ingênua. Ao relatar a forma como se encontra existencialmente no ofício de tatuador nos faz pensar nesse mecanismo social e subjetivo, a um só tempo, de constituição da subjetividade ante essas necessidades de encontrar um certo equilíbrio entre as demandas materiais e as espirituais, ou seja, ao mesmo tempo em que esses jovens reconhecem a "seriedade" da vida adulta e a necessidade de, por exemplo, ter uma profissão ou um emprego, também estão às voltas com a necessidade de produzirem com as suas vidas algo de lúdico, prazeroso, estético, existencial, portanto, político no sentido de Ocupação plena da polis; de modo que ao assumir uma certa noção de si mesmo, sabe expor uma surpreendente visão de mundo:

> Tato [EEM - C3-P]: [precisei] *assumir as próprias responsabilidades das cagadas que faço, também segurar um pouco os BO ali da casa* […] *por causa dessas cobranças eu tive que botar a cabeça no lugar… E nesse caminho eu conheci um maluco, que o irmão dele era o Cigano… Ta ligado, mano?! E esse Cigano é um dos pilares da Tattoo no Brasil… Em realismo... E, mano, é aquele cara, que é o único na geração! Cara foda! E aí numa dessas eu conheci esse maluco… E ele viu uns desenhos meu… E aí eu me inspirei em começar tatuar! Comecei a trampar num estúdio na Lapa… Comecei a aprender… Por conta da minha arrogância eu fui mandado embora de lá! eu não aprendi a assumir os meus defeitos!* […] *Depois eu fui trampar no Renê! Aqui na Avenida Um! É um tatuador também… E ele que me ajudou... E nesse meio tempo eu não tava ganhando nada, tá ligado?! Isso tava meio que irritando a minha família… Minha família tava precisando! E eles queriam que eu fizesse qualquer coisa, tá ligado?! Antigamente eu fazia design gráfico… Pra videogame, tá ligado?!* […] *aprendi isso num curso que teve aí… Um professor meu me indicou… Ele tinha amigos lá… E eu consegui pagar melhor o bagulho lá… Porque pelo que eu saiba é um curso caro pra caralho, tá ligado?! E ele conseguiu me passar na frente pra fazer a prova… Eu fiz a prova, passei na prova, e ganhei um desconto aí de 40%, tá ligado?! Deu pra pagar apertado! Eu usei umas coisas que eles me ensinaram! Mas eu joguei tudo pro alto! até hoje eu ainda uso algumas coisas, tá ligado?! Modelagem 3D, parte gráfica, mas eu virei a mesa, tá ligado?! Eu não quero saber disso… Eu fiz bico de design gráfico… Dos meus 13 pros 14 anos… eu fazia site pra manicure, ganhava uns 20 conto num sitezinho, esses bagúio aí… Criança né, mano?! Vamo incentivá o muleque, tal! Mas depois de um tempo como aprendiz lá no Renê, uma galera começou a gostar de tatuar comigo… Eu fazia de graça pra uma penca de gente…* […] *Quem se*

atreveu a entrar na minha agulha… Porque as primeiras tatoo, cê sabe como é, né?!

[Mas antes disso você já desenhava?]

Tato[EEM - C3-P]: *desenhava... Mas desenhava de brincadeira, tá ligado?! Mas depois disso veio a cobrança! E eu precisava melhorar, o melhor que eu podia, o mais rápido possível! Eu precisava, mano! agora, nesse momento da crise do caralho, não tá tão legal… Mas já teve época esse ano, tá ligado, que eu tava fazendo um dinheiro bom… Tava dando pra comprar as minhas coisas… Mas cara, é tanta coisa que você tem que investir, se você quer trampá com arte, é tanta coisa que você tem que investi, que quase todo mês você fecha no prejuízo! mas a satisfação que eu tenho de fazer um negócio gostoso assim, mano, olha, mexer com design era uma coisa, mas depois que eu comecei a trampá com tatoo, e vê o sorriso na galera assim, tá ligado?! O trampo ficou da hora, mano! Ver o sorriso! A galera vendo eu fazer o bagulho com gosto! O Renê me dava vários toques da hora! tipo, pintava uns bagulho que eu não sabia fazer, e pela minha arrogância na época, eu topava fazer! tá ligado?! E aí eu dava um passo maior que a perna! Fazia um bagulho tosco! Fui aprendendo com tempo, mano! Se eu vou me predispor a fazer o bagulho, eu vou ter que estudar antes! Estudar pra caralho! entendeu?! E aí, tá ligado, a tattoo salvou minha vida! Porque me botou no lugar, botou a minha cabeça no lugar, me ensinou bastante coisa, assim, de verdade! As cobrança foram as melhores! Sei lá, mano… Você ver sua cabeça organizada, tá com seu quarto limpo, sua casa arrumada, seu equipamento organizado, tudo isso influencia como a sua cabeça funciona, como as pessoas vão te ver, num estúdio, cabelo cortado, barba feita, tudo isso, você tem que tá apresentável, porque querendo ou não, você vai tatuar famílias, cê não vai tatuar só lôko, você vai tatuar a mãe, a patricinha, que não tá'acostumada'ver o maluco com a orelha aberta*[177]*, tá ligado?! Foi uma coisa que ficou de aprendizado pra mim, tá ligado?! Mesmo quem tem uma cara de bobo como a minha, nós não somos socialmente aceitos em qualquer lugar! então isso de prezar por uma boa aparência, e fazer bem o trampo, e a pessoa olha o bagulho, fica assim, eita porra mano!*

[E hoje você acha que consegue prestar um serviço com essa "qualidade"?]

Tato [EEM - C3-P]: *É minha maior satisfação, cara! Não estou brincando! Sabe quando você… é um bagulho que eu posso passá fome, tá ligado?! Posso não fazer dinheiro, mas eu fazer o bagulho… de verdade memo, a gente tem que comer, a gente tem que receber, entendeu?!, por cada trabalho feito! mas se houvesse uma utopia que a gente trocasse as coisa, tá ligado?! Eu fazê uma compra do mês no mercado, e dá uma tattoo pro maluco! Seria da hora! Eu já fiz rolo pra caralho! Vários trampo já troquei por tattoo, tá ligado?! Esses negócio do skate mesmo… vários truque*[178] *caro pra caralho… Eu troquei por tatoo, tá ligado?!*

[….]

Tato [EEM - C3-P]: *[…] Minhas raízes assim, principalmente depois que eu descobri a tatuagem, eu conheci um amigo que veio da galera do hardcore e punk, entendeu?! E a gente tem uma postura de pura vida, tá ligado?! Nada de drogas! Sem drogas no rolê! Sem bebidas, sem álcool, sem nada… […] Mas de qualquer tipo, natural ou não, mas que vai interferir no meu pensamento, no meu julgamento, a gente não curti! Só café! E o hardcore e o punk sempre teve essa postura de contestação, de briga… tá ligado?! Então já vem minha raiz daí! tá ligado?! Então depois das Ocupa, né véio, que foi minha primeira briga dessas, depois eu fui pra Ocupa do Basilídes… Eu também fui pra um acampamento marxista… Junto com o*

[177] Alusão ao uso ele faz de alargador de orelha, adereço apreciado por uma parcela dos jovens dessa faixa etária e adeptos a culturas juvenis atreladas à estéticas musicais como o rock ou o punk, entre outros, e que em certo momento, depois de alguns tempo de uso, tende a lassear o lóbulo, o que pode causar uma certa estranheza, ou um impressão forte, em grupos sociais não afeitos ou alheios a esta cultura.

[178] Acessórios de skate.

> *P.*[179]*... Numa fábrica ocupada a 12 anos... porque eu falei pro P. que eu tava interessado, mas eu não tinha dinheiro... Nisso que eu falei que eu tava interessado, uma professora desistiu* [de ir]*... Aí sobrou uma vaga... Aí eu dormi numa borraca com um maluco lá... foi da hora! mas depois do Basilídes, e depois do acampamento, não vou dizer que estou velho, mas a minha militância já deu!*

Desejo de participação e reconhecimento atrelado a uma certa lógica incrustada em uma narrativa cuja fluência traz à tona certos modos de ser e pensar dos jovens; a cobrança para que assumisse "*responsabilidade*" dos adultos parece ter gerado nessa personagem um certo ímpeto ou uma certa ânsia por independência financeira e autonomia das escolhas, como lembra Dayrell (2003), bastante típicas dessa fase da vida social dos sujeitos, e junto com isso uma certa aceitação tácita de que as "*cobranças*" são justas na medida em que de fato o coloca em "*caminhos*" que o iluminam e tecem nele uma existência social ou forjam nele uma certa identidade, no caso, a identidade profissional, isto aliado a forja de um pensamento tributário de certos acessos à culturas que lhe fornecem substância à existência; o encontro com o conceituado tatuador gerado nessa experiência o leva a se identificar com um repertório bastante específico, uma espécie de ídolo capaz de, por um lado, lhe informar sobre suas própria capacidades, e, por outro, de deixar nelas as marcas que o instigam ao movimento no sentido de lapidar os próprios talentos a medida que interage com as possibilidades de seu campo de atuação profissional; acesso a estilos musicais que o informam acerca da possibilidades de acesso à cultura pelo viés da negação de esquemas sociais, portanto de "*briga*", como diz ele; mas isto não diz respeito a uma trajetória isolada, ao contrário, estamos lidando com um traço social na medida em que o sujeito aqui se desvela em um olhar para si mesmo de cujo escopo escapa uma trajetória de tentativa de profissionalização tributária de um tempo no qual os sujeitos são levados a escolhas notavelmente "forçadas" justamente por lhes ser negado o tempo necessário para a depuração desse espírito crítico ante as possibilidade de forjar um ofício que lhe garanta o sustento, ao mesmo tempo, de forma perene e realizadora; de modo que a nossa personagem aqui parece traçar um caminho que destoa na medida em que de um jeito ou de outro ele vive o privilégio de poder "*jogar tudo pro alto*", como se reservasse a si mesmo o direito de recusa que o leva para caminhos de um tipo de realização profissional interessante. Não deixa de ser interessante também a forma como nessa trajetória ele otimiza suas exper-

[179] Professor apoiador do Movimento Estudantil.

iências na medida em que às reconstitui em suas falas dando ênfase na utilidade para a forja de seu ofício trazida por tais conhecimentos adquiridos ao longo desses caminhos; assim a experiência como diagramador de sites lhe ajuda a pensar nas possibilidade de interação profissional como tatuador. Por isso também a consciência de ter escolhido trabalhar com arte e as dificuldades que essa escolha impõe parece lhe causar uma espécie de dignidade profissional, como se as dificuldades de alguma forma lhe proporcionassem uma experiência valorizada em seu léxico, que o leva à "*satisfação*" de realizar um trabalho que gera alegria nos clientes e um certo orgulho de si mesmo perante seu ofício e que fica patente em suas falas. Um movimento que lhe impõe desafios; de modo que a tarefa de aperfeiçoamento seja de técnicas de desenho seja de sociabilidade e comunicação, passa a lhe fazer sentido na medida em que lhe surgem como demandas para a realização de algo que o transcende: um trabalho capaz de lhe fornecer identidade; e identidade aqui não está ligada ao trabalho sob a égide do Capital, mas a um trabalho capaz de lhe proporcionar a visão de um "eu" munido de uma espécie de autoconfiança capaz de lhe dar dignidade humana na realização de suas tarefas profissionais; estamos frente a uma moral do trabalho não prevista ou não atinente aos meandros do Capital, embora de fato não seja capaz, como seria esperado, de negar o Capital e seus ditames; um inconsciente não totalmente devastado pelo Capital e suas incongruências; o trabalho aqui foi capaz, na visão desse ator, de "*salvar*" sua vida. Perguntar-nos-íamos: ele teria sido salvo de quê, exatamente? Do banditismo social tosco para o qual ele parece não ter uma inclinação delirante? Da falta de perspectiva de um mercado de trabalho sufocado e sufocante? Das estratégias de sobrevivência social e profissional incapazes de lhe fornecer as ferramentas garantidoras de uma vida digna? Talvez um pouco de tudo isso. Mas o tom de suas falas nos leva a um lugar psíquico muito mais interessante que essa negação de um mundo corroído pelos flancos abertos num de império do Capital; parece que a nossa personagem aqui está encontrando a salvação, isto sim, de uma vida proletária e vazia; de um trabalho esvaziado de significados profundos; da insatisfação que tende a mofar nosso paladar estético e existencial cotidianamente; a consciência de "*não ser socialmente aceito*" o leva a formulações próprias acerca das necessidades que engendra ao longo desse caminho; uma qualidade de quem aprende a ver o mundo através de "*utopias*". Em uma perspectiva utópica evidentemente curta na media em que até esta entrevistas via Grupo Focal o nosso ator tinha feito apenas a exper-

iência de duas Ocupações e um acampamento sindical; mas certamente também o reconhecimento dos limites de ação dos sujeitos frente aos despautérios atrozes do Capital e uma visão em aberto acerca do que pode ser denominado como uma espécie de sonho acordado, ou de *utopia*.

De modo que a demanda por lazer, cultura, arte, diversão, beleza e significados profundos brotam nas falas desses jovens como demandas plantadas antes da experiência política e existencial de Ocupação; espaço no qual parecem ter encontrado uma espécie de escoo para tais necessidades, ou seja, o espaço político no qual encontram as possibilidades de se experimentarem em termos que para eles parecem dados, mas que a realidade escolar até o momento da Ocupação lhes impunha barreiras, e no qual acumulam experiências tais que os levam a revisões de si mesmos frente às muitas camadas da realidade social que os informa e os forma. Uma experiência que lhes proporciona, assim, um vislumbre, ainda que pouco sistematizado, das possibilidades de se constituírem de formas interessantes ao mesmo tempo em que contribuem para a constituição de relações sociais, se não pautadas por parâmetros justos, ao menos capazes de lhes escutar enquanto sujeitos sociais ativos e plenos de direitos[180].

*

8. *relações de camaradagem, amizade e companheirismo: identidade de grupo*

Se de um lado é verdade que as redes sociais e a internet em geral impõem certas dinâmicas a movimentos sociais como esse dos secundas paulistas, por outro, e isto nos interessa sobremaneira aqui, a gênese de um processo insurrecional qualquer dá-se sobretudo a partir de certos laços afetivos e de confiança que surgem mais que tudo no bojo mesmo da cotidianidade, onde acontecem as possibilidades políticas de constituição de tais laços. Movimentos políticos, sociais, portanto existenciais, com esta força mostrada pelos secundaristas não ocorrem sem que os indivíduos se sintam engajados e também encontrem pares que compartilhem em

[180] Tampouco tratar-se-ia aqui de um estudo sobre a relação dos jovens com arte, cultura e lazer, mas tão somente uma reflexão que, a partir de nossa leitura do campo pesquisado, nos indicou tal relação, nos termos da exposição acima, como um elemento relevante para pensarmos a inserção política dos jovens.

algum nível das mesmas ideias, ou seja, para que Movimentos desse tipo ocorram é preciso que se constituam no tecido social, no qual eclodem tais insurreições, relações de camaradagem, amizade e companheirismo, capazes de forjar identidade de grupo e a constituição de laços sociais fortes (GLADWELL, 2010)[181]. A premissa se mostra verdadeira quando encontramos nas falas desses jovens muitos relatos que dão conta de uma constituição de tais laços fortes que nos remetem a um tempo anterior ao próprio movimento de Ocupação, por um lado, e, por outro, a uma espécie de amalgama que ocorre no próprio tempo de Ocupação no qual esses jovens encontram sentido no Movimento através justamente de experimentarem tais laços com mais clareza e veemência. Os relatos são abundantes em imagens que nos remetem à constituição desses laços que vão encontrando força ao longo do movimento:

> Francis [EM - C2-P]: *pra mim primeiramente, a questão da Ocupação, assim, eu não entendia nada que tava ao meu redor… ao meu redor aqui no país… O que tá acontecendo… Qual é as coisa… Porque eu não acompanhava jornal! Não via nada! Só que a Ocupação clareou a minha mente! mostrou quem é que tá no comando! Os cara que tá no comando! Que não faz nada pela gente! Só qué enricá! Só qué enchê o bolso de grana! Me fez passá uma visão diferente que eu tinha do mundo político, pra outros assuntos, pra outras coisa, eu consegui ter uma percepção melhor*[182]*, e também ver as coisas, como é que eu posso dizer, a galera tipo, se unindo, um ajudando o outro, um estendendo a mão pelo outro, união, gratidão, amizade, todas as coisas reunidas e unidas juntas! isso não tem preço!*[183] *num é mano, todo mundo acha que eu sou… que eu não entendo as coisa… Só que eu não gosto de mostrar o meu verdadeiro pensamento! Eu mostro meu verdadeiro pensamento no momento certo!*[184]
>
> Bula [EM - C2-P]: *bom, foi uma experiência muito importante na minha vida! Eu acho que jamais em qualquer outro lugar eu viria aprender tanto! E o* [a EE] *Lucio Cardoso marcou muito, em vários aspectos, que não vem ao caso citar!*[185]
>
> […]

---

[181] O artigo trata de rebater a ideia de que movimentos sociais que envolvem ativismo de alto risco, como o movimento segregacionista norte americano evocado no artigo, se constituem ou são passíveis de se constituírem em redes sociais; contudo evocamos o famoso artigo aqui para chamar atenção acerca do fato de que o Movimento secundarista está pautado em vínculos, como veremos, eminentemente marcados por laços fortes de amizade entre os jovens (Gladwell, 2010). Devo o acesso a este artigo à fala pública de Paulo Arantes durante ato promovido pelo movimento Passe Livre durante as Jornadas de Junho de 2013, na qual Arantes desenvolve interessante raciocínio acerca da influência das redes sociais e de sua limitação na mobilização do porte das Jornadas.

[182] Os outros alunos reagiram ao termo "*percepção*" com uma espécie de tom público ali que misturava o chiste em si típico desses ambiente, acompanhado de um certo orgulho, ou algum sentimento de aprovação, como quem diz: esse garoto evoluiu, está até usando palavras difíceis; nos indicando, de certa maneira, tanto um "estranhamento" do grupo em relação ao léxico empregado pelo colega, quanto uma certa consciência coletiva de que aquela experiência, coletiva, de fato exerceu um impacto no sujeito, impacto este francamente e prontamente percebido pelo grupo.

[183] Aplausos entusiasmados... alguém fala: "*poucas vezes eu vi um discurso tão bonito! qual é o seu diploma?!*" [risos…]

[184] Interessante notar uma espécie de confiança na pesquisa, ou no pesquisador; como se ali ele encontrasse uma espécie de "escoamento" possível dos seus sentimentos e pensamentos, ali era o "*momento certo*" de se expressar.

[185] Uma espécie de 'gemido' coletivo no Grupo sugere que a experiência da garota tem haver com uma experiência amorosa, não nos pareceu pertinente nem interessante insistir na descrição do que teria sido isso para ela, mas a sugestão de que muitos dos jovens experimentaram, como experiência política, sentimentos de amor e amizade nos indica um caminho interessante para percebermos a constituição de laços fortes e a potência dessa experiência na vida desses jovens.

Islane [EM - C3-P]: *Ah, eu só entrei, primeiro porque me empurraram… amizade, sabe?! Me puxaram, aí eu entrei… Mas depois porque iam jogar cada um pra um lado, cada um pra uma escola, e eu ia estudar numa escola longe pra cacete!*

[…]

Ciro [EM - C3P]*: […] isso aí era uma fase né… Era uma fase que os muleque tava passando né… Então, por exemplo, fazia quatro acerto, e cinco erro, vai, vamo dezê assim… Acertava uma coisa, e errava em outra… Mas todo mundo fazia sua parte… Cada um fazia sua parte… Nóis ia, zoava com o outro, mas era só os conhecido memo… Por exemplo, eu conhecia a mili'ano e escondia o tênis do outro, mas até então era amizade… Não era do tipo os muleque não conhecia as outras pessoas e ia lá zoar…*

[…]

Marta [EF - C4-P]: *A gente pegou também amizade com os professores…*

[…]

Risada [EM - C2-P]*: é, foi um momento também de muita afobação*[186]*! teve muita gente afobada no meio disso tudo! pra mim pessoalmente foi um momento novo! Ideias novas! Foi tipo, trabalho em equipe! Com pessoas que eu nunca tinha conhecido na minha vida! então foi um momento de relacionamento muito bacana! Foi discussão! Foi amor! Foi Zueira! Foi desentendimento! Foi tipo, um relacionamento em família! Isso aqui era minha casa! Onde eu também ditava as regras e ao mesmo tempo também tinha que segui-las! foi um dos melhores momentos da minha vida também!* […] *A gente brigava todo dia, a gente limpava todo dia, parecia mãe… [risos...]… A noite a gente fazia turnos…*

Macedo [EM - C2-P]*: pra mim foi o momento da hora… Foi todo mundo junto! Todo mundo ficou junto! No momento difícil, no momento de felicidade, na parte de comida, todo mundo dividia o tanto pão, como as marmita! É sério! Todo mundo dividia tudo! Isso é da hora demais! eu fiz amigos novos! Isso é bom demais!*

[...]

Garcia [EM - C2-P]: *Pra mim foi legal... A Ocupação entre a gente… A gente não se conhecia… A gente se uniu bastante… Aprendeu a dividir as coisas…*

[…]

Tato [EEM - C3-P]*:* […] *Os muleque foi super de boa, mano! E hoje em dia os caras são meus amigos, tá ligado?! Os muleque são muito firmeza…*

[…]

Luna [EM - C2-P]*: […] A gente acordava de manhã, tinha tarefas pra fazer… A gente dividia as tarefas… um vai lavar o banheiro, outro vai fazer café, outro vai ficar no portão… Então cada um tinha um dever… Tinha alguma coisa pra fazer…*

Ciro [EM - C3P]*: E foi da hora assim… Mas foi a molecada que mais se conhecia né… Muitos vinham aí pra jogar bola, pra comer, pra tomar suquinho…*

Capitu [EM - C2-P]*: eu acho que foi um momento muito bacana! Como eu já falei! Eu confesso que eu fiquei com pouco de medo no começo… Porque eu sou muito*

[186] Utiliza o termo no sentido da euforia promovida pela "novidade" da luta política, do encontro com os amigos, de uma certa conscientização acerca de realidades vividas por eles e que não se davam conta até então.

medrosa… Eles colocaram umas coisas dentro da minha bolsa[187]*… porque era mais fácil colocar as coisas na minha bolsa… ia gerar menos desconfiança…*

Tulipa [EF - C4-P]: *teve gente que a gente não falava, mas a gente começou a conversar… Vamo supor, a gente se ajuntou mesmo… Tinha uma menina, que ela não gostava de mim, desde que eu entrei na escola… Ela vivia brigando comigo… A Bula… Na Ocupação a gente ficou amiga… Porque ela precisou de óleo, e eu fui em casa buscá pra ela… Aí foi um ajudando o outro… Aquela intriga que uma pessoa tinha uma outra, sabe, foi acabando…*

Ruanda [EF - C4-P]: *eu e a M., a gente não se gostava… Mas durante a Ocupação a gente começou a ficar mais próximas… E assim foi…*

[…]

Ruanda [EF - C4-P]: *E teve muita gente que não tava aqui dentro, mas que tava lá fora ajudando, sabe… Muitos pais que não apoiaram, mesmo assim eles tavam ajudando… Era um lutando pelo outro… Se um não conseguisse, o outro tava lá pra ajudar…*

Parece uma obviedade o fato de que esses jovens apenas encontram espaço de expressão e a possibilidade de constituição de ideias políticas e sociais através de tais laços de amizade que por um lado estabelecem na escola sem que isto esteja necessariamente vinculado à própria experiência de Ocupação, e por outro que uma experiência desse tipo lhes tenha proporcionado essa espécie de encontro no qual estabelecem novos laços e fortalecem laços antigos, sem os quais não teria sido possível o Movimento Estudantil tal qual temos visto até aqui. A disposição, contudo, para a causa parece regular o encontro que possibilita a amizade; diferentemente dos jovens negros norte-americanos[188] que, ao sentarem no bar reservado para brancos, desafiam a lógica brutal de um sistema estabelecido em termos literalmente mortais, e que haviam estudado com afinco as causas das questões segregacionistas em seu país, os nossos jovens relatam não terem estudado nada antes da experiência de Ocupação, ou seja, é a própria experiência que os informa da necessidade de buscarem compreender o mundo no qual vivem. Uma camaradagem aqui posta a serviço do Movimento e uma disposição para correrem os riscos inerentes à tomada de decisão política, e que no contexto podemos compreender como alto risco justamente porque, por um lado, não era de modo algum evidente que o desfecho seria favorável aos estudantes, ao contrário, uma análise simples da conjuntura naquele momento em que os jovens decidem Ocupar as escolas dava conta de apontar os peri-

[187] Os colegas mobilizaram cadeados e correntes, que serviriam para efetivar o trancamento dos portões.

[188] Além do exemplo dos movimento segregacionista nos EUA, para discorrer acerca da necessidade de laços fortes para que seja possível a eclosão de grandes movimentos políticos, Gladwell (2010) traz para o artigo o exemplo das Brigadas Vermelhas na Itália nos anos 1970, e a rápida queda da Alemanha Oriental nos final dos anos 1980.

gos atrelados ao Movimento, e, por outro, o que poderíamos compreender como astúcia dos estudantes não passava por uma estratégia clara e prévia acerca do que seria necessário para o desfecho tal como o tiveram, e, mais que isso, é de se supor que provavelmente se estivessem pensando em termos clássicos de luta e organização política evocando léxicos como "vanguarda" e "trabalho de base" estariam atrelados a uma gramática existencial que certamente não os teria mobilizado com a fluência exigida naquele momento. De modo que o nexo de solidariedade possível dentro do Movimento Secundarista está intimamente ligado à confiança gerada pelos vínculos fortes de amizade constituídos ao longo do processo de Ocupação, e esta confiança dá-se antes de tudo no ambiente escolar, espaço no qual haviam já se constituído enquanto sujeitos sociais e a partir do qual era possível estabelecerem tais laços na medida em que as suas trajetórias de vida estavam postas em histórias que se confluíam e que encontram a base de sustentação para a solidificação do próprio Movimento, a saber, a questão mesma da Reorganização Escolar imposta pelo Governo Estadual e que naquele momento atingiria a todos de alguma forma, ou seja, ao compartilharem do mesmo sofrimento criam nexos que os levam a uma identificação social capaz de gerar neles o ambiente psíquico necessário para a constituição de laços afetivos fortes de amizade e camaradagem, sem o qual a sedimentação do movimento teria sido impossível. O que parece óbvio é que tais laços tenham gerado a confiança necessária para se unirem em torno da causa, o que não parece dado, no entanto, é que o desencadear das ações desta luta social deva-se a processos insuspeitos de que esses jovens pudessem constituir tais laços a partir de um ambiente escolar tido como desinteressante e desprovido de sentido para eles; o que podemos observar a partir de suas falas e depoimentos, ao contrário, nos indica justamente a centralidade do espaço escolar em suas vidas e, mais que isso, suas profundas necessidades seja por participação e reconhecimento, seja por conhecimento, interpretação e entendimento do mundo em que vivem; o que nos evidencia o que há de político na amizade:

> *Não recuar face ao que toda amizade contém de político*
>
> *Habituaram-nos a uma ideia neutra de amizade, como pura afeição sem consequência. Mas toda a afinidade é afinidade no seio de uma verdade comum. Cada encontro é um encontro no seio de uma afirmação comum, mesmo que seja a da destruição. Não nos ligamos inocentemente, numa época em que se agarrar à algo e não desistir desse algo conduz frequentemente ao desemprego, em que é preciso mentir para trabalhar, e trabalhar, depois, para conservar os meios da mentira. Seres que, partindo da física quântica, prometessem a si próprios retirar dela todas*

> *as consequências, em todas as esferas, não se ligariam de uma forma menos política do que os camaradas que lutam contra uma multinacional agro-alimentar. Eles seriam levados, mais cedo ou mais tarde, à deserção, e ao combate. Os precursores do movimento operário tinham o atelier e depois a fábrica para se encontrarem. Tinham a greve para saberem com quem contar e desmascararem os amarelos. Tinham o rendimento salarial, que opõe o partido do Capital ao partido do Trabalho, para traçarem as solidariedades e as frentes de luta a uma escala mundial. Nós temos a totalidade do espaço social para nos encontrar. Nós temos as condutas cotidianas de insubmissão para saber com quem contar e desmascarar os amarelos. Nós temos a hostilidade a esta civilização para traçar as solidariedades e as frentes de luta a uma escala mundial* (COMITÊ INVISÍVEL, 2007, p. 113-114).

*

9. *o significado da Ocupação para esses sujeitos*

Esse largo processo político, cultural e existencial de Ocupação é assumido por esses jovens como uma espécie de marco; algo que também pode não passar de uma obviedade se observarmos tais depoimentos a partir da experiência política que vivenciam como algo alheio ao seu cotidiano, como se a experiência política, portanto, fosse algo extraordinário; no entanto nos interessa aqui observar as formulações desses jovens em flagrante e constante aliteração com esse cotidiano; suas formas de pensar e agir no mundo estão pautadas, em suas falas, ou seja, em seus imaginários, a partir de marcas profundas desse cotidiano justamente na medida em que de certo modo todas essas falas operam no sentido de reportarem-se às impressões, ideias e valores atrelados a imediaticidade cotidiana; de modo que o significado político e existencial da Ocupação para esses atores pode ser encontrado no desvelamento de certas camadas do cotidiano até então, ao que nos soa, pouco claras a eles; se, ao serem indagados sobre o significado da experiência de Ocupação para eles, não titubeiam em nos informar sobre esse divisor de águas acerca de terem vivenciado o significado político de Ocupação da polis, ou seja, de terem experimentado serem vistos como atores ativos e significativos no interior da comunidade da qual fazem parte, isto deve-se também a uma percepção do cotidiano fermentada ao longo de suas histórias de vida, e particularmente, neste caso da experiência de Ocupação, com suas histórias de vida pautadas no cotidiano escolar. Observar as falas abaixo sob esta ótica produz em nós a profunda sensação de que as respostas que engendram no fundo continuam presas a esse cotidiano, uma angústia sem dúvidas, mas também uma possibilidade de abertura para uma ordem de questões cujo escopo lhes escapa mas que de certa forma

lhes fornece ensejo para uma percepção da existência que até então simplesmente perecia indisponível para eles; assim, por exemplo, encontramos na fala de uma adolescente negra que vive a experiência de Ocupação como um dos atores políticos mais ativos do processo em sua escola, formula nessa experiência algumas vivencias de amor e amizade que fincam nela impressões profundas acerca de laços fortes entre os sujeitos, e em meio a isso tudo perde o pai para o câncer; a experiência política lhes soa algo de um orgulho indizível, ao ponto de não se conter e, no leito de morte de seu pai, que era avesso ao Movimento Estudantil, revelar isto que em suas impressões fica marcado como um grande feito, a saber, ter sido parte da experiência de Ocupação[189]; observar os depoimentos dela e de seus pares nos ajuda a compreender o flanco aberto em suas existências a partir dessa experiência:

> Bula [EM - C2-P]: [...] *eu não achei que eu era capaz de enfrentar tudo que eu enfrentei… Principalmente porque ninguém na minha casa acreditava, meu pai falava que eu vinha pra escola* [durante a Ocupação] *pra não fazer nada… Que a gente era um bando de baderneiro… Que a gente só queria tumultuar… Até mesmo quando a polícia invadiu escola… Eu não me arrependo de nada…*
>
> Pitanga [EM - C2-P]: […] *Foi um mundo que tipo, não é todo aluno que vai ver isso, entendeu… Foi tipo uma porta assim que abriu pra nóis…*
>
> Capitu [EM - C2-P]*: a Ocupação foi uma experiência muito diferente pra mim… Foi nova… […] eu nunca imaginei que eu ia gostar de Movimento desse... eu vim com um pensamento de ah, nossa, não tem o que fazer, é uma perda de tempo… E eu não me imaginava numa situação dessa, de repente eu estava numa manifestação…*
>
> Risada [EM - C2-P]*: eu cheguei na escola nem sabia o que eu tava fazendo!* […] *mas só voltando uma questão, professor*[190]*… Disso que vocês tavam falando, da questão da gente sendo manipulado… tipo, que muita gente estava aqui, que tinha muita gente manipulada… Mas a gente tinha, tipo, a vontade de lutar… Tipo assim, tem uma frase, que eu não lembro exatamente como é que é, mas… Mais ou menos assim, é, não adianta você ser um guerreiro, coisa do tipo, se você não luta pela causa certa! E tipo, muita gente lutou sem saber pelo que tava lutando… Eu fui entender isso um pouquinho depois… Mas aí também foram ideias que bateram comigo também… Mas essa ideia também, que no começo eu não entendia o que tava acontecendo… Mas mesmo assim eu decidi apoiar, porque eu pensei, eu estou aqui deis'do começo, eu comecei essa história, agora eu vou apoiar!*
>
> Macedo [EM - C2-P]*: Eu tenho uma observação: eu acho que a maioria das pessoas era contra o Movimento porque não sabia do Movimento, não tinha a ideologia certa do Movimento… A mídia dava o parecer deles, do jeito deles, então a pessoa, tem pessoas que se manipula na tv, acreditou naquela notícia… Então, tudo que ele falava lá era totalmente diferente aqui na escola! Mas quando eles vinham aqui, eles viam qual que era! viam a realidade!* [Aplausos entusiasmados…]
>
> […]

[189] Como vimos na categoria de análise 2, à página 197 deste trabalho.

[190] Eles me adotaram como professor, todos me chamam de 'professor Jesus', além do carinho e do acolhimento, está implícito no tratamento a confiança estabelecida ao longo da nossa permanência na escola.

Leão [EM - C2-P]*: [...] Eu não sabia que a gente tinha tanto poder assim nas mãos! A gente fez uns bagulho pra mudança, deu pra perceber isso! Vendo na tv que tem muitos fatos que são distorcidos, vendo que a gente teve muita força, de verdade mano, foi da hora participar desse bagulho! conheci pessoas novas, ajudei aí, de certa forma no que a gente precisava! Atrapalhei bastante o sistema! Ta ligado mano, 'assim que é, só tô vivo pela fé!'* [Aplausos entusiasmados]

Capitu [EM - C2-P]*: [...] E eu acredito que cada um de nós aqui, que estamos aqui, o pessoal que também não está presente, faz parte da história da escola, faz parte da história da Ocupação, e essa experiência a gente vai levar pra vida toda! […] esse negócio assim, abriu muito a minha mente! […] Eu entendo que os professores tem que ser muito valorizados… Questão do salário, tudo… Só que eu não apoiava muito, entendeu?! Depois que eu passei a experiência, eu pensei nossa, eu preciso de apoio, que é importante, uma experiência de luta, eu senti que eu tive totalmente uma mudança nesse sentido! […] na greve*[191]*, eu pelo menos não tive participação, eu falei, eu não era muita a favor… Porque eu acho que perdeu muito conteúdo, atrasou bastante… […] eu acho que ficou um clima pesado! Então, se fosse acontecer hoje, os professores fossem fazer greve, eu acho assim, ia me atrapalhar?! ia! Mas eu ia apoiar eles!*

Luna [EM - C2-P]*: Eu acho que assim, que do* [da EE] *Lucio Cardoso, eu nunca esperei nada daqui! Pra mim era só entrar no Ensino Médio, terminar o Ensino Médio, e acabou! então o que eu acho que eu aprendi aqui enriqueceu todos os aspectos da minha vida! E de repente a gente se vê na obrigatoriedade de lutar! […] Eu acho que de repente você acha que não tem voz, que não tem como você lutar contra, de repente todo mundo se levanta, não, a gente vai, e a gente vai junto! […] O Raduan Nassar Ocupou, e as outras escolas, não, a gente tá junto nessa! Nós também somos estaduais, estamos passando pela mesma situação, vamos lutar, vamos resistir, vamos nos levantar, e vamos Ocupar! […] Eu acho que eu também fui muito surpreendida! Eu tive esse sentimento de impotência! […] eu acho que todo mundo trabalhou muito em equipe, e enriqueceu muito a minha vida, as minhas visões, porque eu não esperava nada disso!*

[Encerramos o Grupo Focal com gritos de "*Fora Temer!*"]

[…]

Clarice [EM - C3-P]*: pra mim foi um choque! ficá sabendo que ia separar todo mundo, que cada um ia pra um lado, isso é uma efetividade muito difícil… E de imaginar assim, até hoje imaginar que ia ficá todo mundo longe, que os professores ia ser transferido cada um pra uma escola…*

Ciro [EM - C3P]*: ia separar todo mundo, mas não só por questão de separar, a questão é que nóis tem a escola aqui do lado de casa, não do lado do lado, mas é a mais perto que tem! Então se joga pra uma escola mais longe, aí além do dinheiro de condução, ia ser, que nem eu já falei pra você, uma escola que a gente já conhece, tudo, ia pra outra escola, que é outras pessoas, outros professores, e aqui a gente já conhece todo mundo, a diretoria toda, aonde a gente pode fazer as coisa, aonde a gente não pode, isso aí não ia ser muito legal né!*

[...]

Ciro [EM - C3P]*: Foi bom né… Porque é isso, nóis aprende qual é o poder que nóis tem, né… Tipo assim, nóis não sabia, em termos, o que a gente podia fazê… porque por exemplo, cê aprende o quanto é importante você lutar e poder construir alguma coisa… Porque a gente achava que a gente ia buscar, mas a gente não tinha totalmente certeza né… Porque cê* [para o Tato] *lembra como é que foi quando o*

[191] De professores da rede estadual, e que durou cerca de três messes no início de 2015.

Alckmin deu pra traz lá?! A gente ficou, será que foi, será que não foi, aí quando foi mesmo a gente estorô aqui…[192]

Ticiane [EM - C3P]*: assim, eles chamavam assembleia com os representantes de todas as escolas que estavam Ocupados… Que era pra ir lá… ir pelo menos um aluno… E muitas vezes só eu que ia… A gente se encontrava com os quatro ou cinco professores… Uma renca de aluno… Pra conversar sobre como que tava cada escola… Qual o problema que tinha… Como nóis podia ajudar… Quem tava melhor, quem tava pior… Essas coisas… agora, pra mim não mudou nada, pra mim continua tudo a mesma coisa… Eu só passei a ver o outro lado das coisas… Eu só via com outros olhos, entendeu?! Agora eu vejo o outro lado, tanto lado da polícia, quanto outro lado…*

[O que tem desse "*outro lado*"?]

Ticiane [EM - C3P]*: tem muita gente que fica desse outro lado, tipo, eles lutam pelo que eles querem… Entendeu?! Até conseguir! Pra mim foi isso! tem gente que quer realmente mudar o negócio, tem gente que quer só por zueira, entendeu?!*

[…]

Alice [EF - C4-P]*: ela* [a Ocupação] *significou assim que a gente tem que lutar pelos nossos direitos… Porque eu entrei aqui quase no meio do ano, e aqui essa escola não significava nada pra mim… Então eu aprendi que a gente tem que lutar por aquilo que a gente acredita… E agora eu gosto dessa escola!*

Marta: A gente pegou também amizade com os professores…

Helena [EF - C4-P]*: Eles que ficaram aqui na escola, lutou pelos que tava lá fora… E mudou bastante a escola… Porque ano passado a gente tinha muita aula vaga…*

Felícia [EF - C4-P]*: ah, pra mim significou bastante… Porque a gente lutou bastante… Foi difícil porque cada luta era uma vitória… A gente enfrentou polícia, um monte de coisa, sabe… Os diretores… Os inspetores… Todo mundo aqui… Muita gente pensou que a gente não ia conseguir… Porque a polícia tava invadindo toda hora… Então tava ficando difícil… Muito difícil! Aprendi muita coisa com isso… Principalmente que a gente tem que ir atrais mesmo do que a gente quer!*

Um misto de orgulho, esperança e também um rescaldo significativo de uma experiência exitosa, ou pelo menos parcialmente ou aparentemente exitosa, sem a qual certamente suas avaliações seriam de outra ordem; o sentimento de serem desacreditados parece ter assumido um certo auge nessa experiência, os medos e inseguranças também formavam um amálgama que os punha em riste ante um quadro social prenhe dessa rejeição ou descrença neles; o "*mundo*" que na experiência "*se abriu*" parece ter uma ligação íntima com essa espécie de possibilidade quanto aos enfrentamentos necessários, em princípio, para a própria viabilidade do Movimento Estudantil, mas que, numa camada mais adiante, os leva a encontrar em si mesmos um sentimento de potência que passam a experimentar e ao qual apegam-se com algum deslumbre;

[192] "Estorô" é uma referência à comemoração dos estudantes ante o anúncio de revogação do decreto que determinava a Reorganização Escolar.

que em boa medida é fantasioso, pois o desfecho favorável aos estudantes deve-se mais a uma mobilização de energias multisetoriais que a somatória do empenho de sujeitos individuais, mas que nesse quadro opera nas sentimentalidades desses sujeitos de modo a lhes possibilitar o acesso a sentimentos de pertencimento obscurecidos em camadas de um cotidiano que, a partir dessas falas, parece trabalhar no sentido de omitir deles essa potência; assim, se por um lado a experiência política de Ocupação os retira do cotidiano justamente pela natureza mesma de um movimento social de reivindicação de direitos que tende a suspensão do cotidiano, por outro temos nessas falas os germes que nos indicam a revisão dessa cotidianidade, tal qual nos desenha Agnes Helles, que foi capaz de colocar no horizonte desses sujeitos um franco desenlace afetivo que os informa acerca de alguns entraves de certos mecanismos sociais, como a necessidade de luta coletiva para a garantia de direitos, e, sobretudo, de suas atuações enquanto sujeitos individuais ante tais entraves; o desvelamento da própria potência os deslumbra, é verdade, mas junto com isso também promove neles um flanco capaz de suspender caminhos dados e, com isso, os levar a certas reorientações de processos mentais e ações no mundo; uma experiência lida por eles como "*nova*" não significa, contudo, uma experiência perene no sentido de que nas Ocupações apenas sentem de esgueio – e de forma relativamente adocicada na medida em que toda a angústia vivida por eles se desenlaça num desfecho favorável – o que significa uma luta social por direitos, que no mais das vezes precisa enfrentar os inúmeros poderes estabelecidos para se fazerem valer, algo que historicamente não ocorre sem enfrentamentos atrozes e mortais que tendem ao massacre dos insurretos; ou seja, se de um lado, como afirmam, parece que eles "*não sabiam o que estavam fazendo*", por outro, de fato não poderiam saber, pois é provável que se soubessem não teriam colocado em movimento as ações que fariam daqueles dias algo de heróico na medida em que mobilizam essas energias insurrecionais soterradas em camadas insuspeitas de um tecido social afeito a humilhações e vilipêndios que o leva a se reconhecer no gesto indignado e potente dos jovens; essa imagem de que encontraram o sentido *da* luta *na* luta nos remete a esse processo que estamos aqui chamando de uma experiência existencial formativa porque no ímpeto da ação pela camaradagem encontram a "*vontade de lutar*" a medida que tomam contato com uma multiplicidade de experiências capazes de lhes proporcionar outras existências possíveis, o que forja neles uma justificativa para a luta não em abstrações, mas numa existência real,

numa experiência que vão construindo ao longo do movimento, numa realidade com a qual identificam-se e identificam nela os meandros das injustiças, das manipulações midiáticas, das violências em suas múltiplas camadas e manifestações; experimentam, no fundo, orgulho por terem de certo modo "*desafiado*" o "*sistema*", revelando com isso mais que uma disposição para a luta, mas um germe de insatisfação que encontra na luta um sentido, um eco pluripotente na medida em que ao eclodirem tal germe trazem consigo muitas camadas sociais que, ao apoiarem veementemente os secundaristas, revelam, por sua vez, também essa grande insatisfação; nesse experimentar outras existências passam a reconhecer camadas que até então lhes soavam obscuras e em certo sentido até obtusas; é nesse ínterim que passam a reconhecer, por exemplo na luta dos professores por melhorias salariais e condições de trabalho, algo de seu, algo que agora faz sentido na medida em que podem formular novas dicções para algumas pautas das quais passam a perceber identidade e significados próximos a eles; de uma escola da qual "*eu nunca esperei nada*" passa-se a uma realidade ampliada onde "*todo mundo se levanta*" e "*a gente vai junto*", de uma realidade particular chega-se a uma realidade coletiva, e volta-se a consciência para a realidade particular no reconhecimento acerca dos laços fortes de amizade e solidariedade entre aqueles que de algum modo compartilham da mesma gramática existencial, a saber, justamente esta que lhes indica a necessidade da luta; encerrar o Grupo Focal com uma palavra de ordem que era uma espécie de jargão entre os setores ditos de esquerda nesses dias de governo de exceção não significava simplesmente que esses jovens estavam imbuídos com o espírito do tempo, significava percebermos que esse movimento existencial coloca esses jovens numa sintonia com o tempo, com as questões que afligem e mobilizam as lutas sociais de seus dias, menos por qualquer coisa que possamos identificar por consciência política ou algo que o valha que por terem encontrado um sentido amplo para tais lutas através da percepção acerca do que pode existir "*do outro lado*" como algo reconhecível, familiar, a luta para "*mudar o negócio*"; esse tom obscuro, contudo, não deixa antever exatamente qual é o "*negócio*", mas o êxtase da vitória, "*aquele estôro*", nos indica o afã com o qual esses jovens, neste momento final, estão na luta; faz lembrar, ou está muito próximo ao êxtase do futebol, por exemplo, é verdade, uma energia quase tão evasiva quanto, não fosse o experimento acontecer através de uma experiência absolutamente "*nova*" para eles.

Em uma fala exemplar desse processo social, político e espiritual pelo qual passam esses jovens, a estudante Clarice, do terceiro ano do Ensino Médio noturno, participante ativa do Movimento Estudantil, e um dos poucos atuantes que tinham mais de 18 anos na época das Ocupações, nos fornece um panorama abrange que assume a forma de uma espécie de síntese do que foram as angústias, dramas, conflitos e expectativas vividas por esses estudantes ao longo dessa experiência, um esteio no qual podemos perceber o seu significado político e existencial para esses atores; ante a pergunta sobre como hoje ela enxerga um Movimento de greve, ela dispara:

> Clarice [EM - C3-P]*: bom, eu nunca participei de uma greve… A primeira vez que eu participei foi na Ocupação… De ir pra rua, esses negócio… se for direito de cada um, que cabe a nóis lutá, vale a pena qualquer coisa… Então se é o direito dos professores ir à rua, se manifestá, eles tão fazendo o direito deles… Se nóis alunos quisé fazê uma Ocupação, ir prás rua também, nóis vai também… a gente mete a cara mesmo… Porque nóis tá lutando pelo nosso direito de conseguir alguma coisa melhor! E teve muita crítica… Muita gente falando se ia dar certo, se não ia dar certo... Eu mesmo, particularmente, eu achei legal, participei, tal… Só que aí era muita pressão na mente assim… Muita pressão das pessoa… Assim por fora, ah, não sei o quê, cês tão aí quebrando as coisa, tal… bom, no começo quando teve a segunda tentativa, teve umas coisinha quebrada... Mas nada demais… [...] aí o meu papel aqui, era pouco, e simples… Mas o que o pessoal pedia pra fazer, eu fazia! [...] Eu acho que as pessoas se conheceram mais… E a escola tá mais cuidada esse ano… Ainda tem muitos livros que não entregaram pros alunos... A cozinha, não sei se você percebeu, mas deu uma mudança*[193] *[...] E das vezes que eu dormi aqui, sempre tinha aquela coisa na cabeça, aquela pressão, das pessoa falando, nossa, quem é que vai fazer o que, quem é que vai fazer isso, quem vai fazer aquilo, e sempre tem aquilo na cabeça, e você fica com aquela agonia toda, de querer sair, desistir... dois ou três desistiram... eu desisti na metade do caminho… Não cheguei no final… Eu desisti assim, era briga entre os próprios participantes, era discussão por causa de quem ia ficá com chave, era briga de quem ia ficar assim, era briga por causa disso, era briga por causa daquilo… E aí foi gerando aquilo na cabeça… Eu de maior, com um monte de menor… Com medo de sofrer alguma coisa! Tipo, ah, ela é de maior, leva ela, que não sei o quê… Então eu fiquei com aquele receio… E isso tava afetando o meu lado pessoal! Então foi na terceira semana… Ou na quarta semana… Na madrugada… Que um monte de muleque entrou correndo aqui no pátio… Não tinha ninguém aqui… Tava todo mundo lá na frente… Ai pularam, invadiram aqui… Correram tudo pra direção da cozinha… Foi aonde ele* [o Tato] *falou do grito… E eu tava ali, na entradinha… Aí eu vi um pessoal de preto, e gritei… Bati lá na sala de vídeo, onde eles tava… Oh, levanta aí, levanta aí, tem gente que entrô ali… Eu vi um monte de gente passando pro lado da cozinha… Oh, levanta aí… Foi quando os muleque levantô… Era uns três, quatro muleque que entraram aqui dentro… Que não tinha nada a ver com Ocupação… O clima era tenso… Não tinha aquela coisa leve, de falar, não, vamo todo mundo ficá leve, vamos se acalmá, vamo dá risada… Não teve organização… tentavam colocar uma turma pra fazer uma tarefa, aquela tarefa não era cumprida… Cada um tinha uma obrigação… por grupo… Nóis fez por grupo, pra fazê a organização… De como que vai ser a limpeza, a comida, na organização de tudo…*

[193] Durante o período da Ocupação a cozinha estava em reforma porque o teto estava com rachaduras e caíam sedimentos durante o uso do espaço.

> *Só que aí não teve isso… Teve briga… Por causa de chave, por causa de quem ia ficar na cozinha… Porque a chave no começo ficava com uma pessoa… E não teve consenso de maturidade, não teve consenso de muita coisa… E aí teve muito desaflito* [conflito] *na hora de fazer organização de tudo… cada chave tinha nome, cada chave tinha numeração, são 17 salas, cada chave tinha uma numeração… Foi o que conseguiram pegar de chave né... então… Mesmo assim teve uma sala que eles quebraram pra entrá… Depois eles tiraram a madeira não sei da onde, pra arrumar a porta… Pra fazer uma emenda lá… Mas de modo geral a Ocupação fez bem pra escola… Se não os alunos não tariam aqui hoje… A maioria não taria estudando aqui… E desde que começou a coisa dos professores, eu tive uma noção…* [Falando da greve de professores] *eu não tava ajudando os professores… Mas eu via a condição deles… Deles tá lutando pelos direitos deles… Eles foram julgados por isso… ah, os professores então lá fora se manifestando em vez de tá aqui… Eu já ouvi muito isso… De muitas pessoas, daqui da própria escola… Falar que os professores em vez de tá aqui dando aula, eles tão lá se manifestando… Que direito que eles tem de ficá lá se manifestando?! Em vez de vim aqui dá aula pra gente?! Pra gente aprendê alguma coisa… Sai daqui e não aprende muita coisa… daí em diante que eu via minha concepção do motivo deles tá lutando, né… Eles lutaram para dar o melhor pra nóis… o governo já não tá lá muito essas coisa, né... não tá ajudando muito… E aí tratando nóis, cidadões, dignos de ter um futuro melhor lá pra frente, de mostrar pra eles que a gente é capaz de alguma coisa… Até os professores né, tem uma capacidade de mostrar lá pra eles lá, que eles podem ser um bom professor… Porque é igual aquele ditado, um bom professor, um bom aluno é um futuro melhor, ou um bom professor ensina um bom aluno, sei lá… As coisa lá mais pra frente… Então eu acredito nisso… Então basicamente eles tão ensinando a gente… Então essa manifestação que eles fizeram, foi onde eu entrei na minha concepção de se tiver manifestação, uma Ocupação na escola, pra um futuro melhor, então a gente vai ter que lutar por ele…*

O relato dela sobre nunca ter participado de uma greve não surpreende, justamente porque não temos a tradição de iniciar os jovens em lutas políticas, de modo que não é de se esperar que eles sejam considerados como vozes relevantes na elaboração das pautas ou das estratégias políticas de movimentos sociais de um modo geral; por outro lado esses jovens não se sentirem parte do movimento grevista de seus professores é um indício razoável de um necessário trabalho de elaboração do Movimento com a comunidade que, se houve, foi, no mínimo, insuficiente; de modo que a reelaboração de suas avaliações acerca de movimentos sociais desemboca diretamente e imediatamente no Movimento dos professores tanto porque estes são seus principais e imediatos apoiadores, ou seja, são esses professores e professoras que estão na linha de frente junto a seus alunos, quanto porque na experiência os jovens puderam perceber junto a seus professores os significados e meandros de uma luta política por direitos; de modo que, a fala sobre a "*pressão*" sentida, que, obviamente, também não foi sentida igualmente por todos, torna possível atinarmos para um clima geral no qual esses jovens, incapazes de prever o desfecho do Movimento, estão apreensivos com as possibilidades sombrias de repressão, sobretudo após as previstas para o término do Movimento, e, com isso, temos a justificativa

do êxtase ante o recuo do governador apontando, com isso, um êxito - em boa medida inesperado - do Movimento Estudantil; se de um lado o trabalho de elaboração do vivido não foi percebido pelos estudantes, ao menos não em massa, ou num volume significativo, ainda na eclosão do Movimento grevista dos professores, por outro, através da experiência imediata, podemos inferir dessas falas que de alguma forma foi possível aos professores realizarem uma espécie de trabalho formativo nesse sentido de ruminação da experiência junto a seus alunos ao longo do Movimento Estudantil; a própria disponibilidade dos jovens seria uma chave de entrada numa tentativa de explicação desse encontro que realizam com a ideia acerca da necessidade de luta social para a garantia de direitos historicamente conquistados, mas além disso a própria disponibilidade desses professores apoiadores do Movimento Estudantil, seja como um exemplo mesmo de luta por direitos, seja na experiência cotidiana que os informa o teor da luta que colocam em movimento com seu gesto rebelde; claro que a "*pressão*" não suportada que a leva a desistir no "*meio do caminho*" nos remete justamente àquela avaliação sobre o desfecho favorável aos jovens como fator determinante dessa elaboração nesses termos, contudo não podemos perder de vista que ainda assim ocorre esse trabalho formativo, e, por outro lado, a "desistência" não significava um descompromisso com o Movimento Estudantil ou qualquer distanciamento ao que há de subjacente ao Movimento, a saber, o desejo de participação e reconhecimento que está no imaginário ou no inconsciente desses jovens, mas, isto sim, significava um profundo envolvimento dessa jovem com as questões postas pelo processo de Ocupação tal qual ela o entende; uma vez que na Ocupação "*as pessoas se conheceram mais*", entre outras questões, foi possível a elas que se ouvissem mais, e com isso puderam formular, ainda que na chave do conflito, suas demandas no espaço escolar; a "descoberta" de que "gostam" da escola não se coloca, nesse sentido, como um achado de quem busca na sua história pregressa os registros que deem conta dessa identificação com o espaço escolar, mas como uma elaboração, não explicitada a eles mesmos nesses termos, do que vivem no interior da escola através de uma luta em defesa daquele espaço, ou seja, é na *luta* que podem formular uma ressignificação do espaço escolar justamente porque ali vivem uma certa exacerbação das relações e dos afetos que as envolvem na medida em que as demandas do cotidiano da escola Ocupada chegam a esses sujeitos que desejam essa participação e se colocam nela através da luta social, mesmo sem se darem conta desse trajeto ou sem que isso surja

a eles como um projeto político claro; daí que os episódios, que em boa medida já apareciam nas falas que viemos analisando até aqui, vão se sucedendo em sua narrativa num movimento catártico enquanto ela reelabora a sua experiência; "*desaflito*" não lhe ocorre porque ela não domina a pronúncia do termo "conflito", mas porque no relato ela está afetivamente desestabilizada em uma aceleração mental que ela não quer conter, ou seja, ela segue o relato mesmo ao custo de atropelar algumas palavras, não por uma espécie de afobação ou algo que o valha, mas por conta de uma necessidade mais profunda que ela mesma não percebe, ao ponto de confundir a dicção, porque, e isto sim nos interessa aqui, ela *precisa* falar, não simplesmente pelo desafogo quase como um desabafo, mas precisava sistematizar, na fala, aquela experiência; a história dessa fala também nos indica isso, pois ao final do Grupo Focal, os outros participantes haviam dispersado, e ela faz questão de continuar a conversa, expondo num só fôlego todas a impressões que ela não expos ao longo do Grupo; ela precisava expor, sobretudo para si mesma, através de alguma instância – que de certo modo ela encontra em nossa pesquisa –, como um espaço seguro, um espaço de análise no sentido psicanalítico do termo, a defesa quanto à legitimidade do Movimento Estudantil, e, com isso, lhe é possível a elaboração de uma experiência significativa. "*Então basicamente eles tão ensinando a gente*" nos indica o fruto dessa elaboração: aprendemos com nossos professores, em sua atuação ao nosso lado, sobre a necessidade da luta; ainda que deságue na abstração de "*um futuro melhor*", o esforço mental aqui é uma necessidade de elaboração do vivido, ou seja, neste caso, da própria luta.

Se aqui uma tal *significado* assume a forma de um *isight* sobre a luta social, encontramos esse percurso manifesto em outros termos em uma cena peculiar na EE Ariano Suassuna, na qual essa matriz formativa nos surge, ainda subjacente às falas dos estudantes, num Grupo Focal realizado sob condições de policiamento da *staff* sobre nosso trabalho de pesquisa e com a resposta dos estudantes a tal condição no calor dos acontecimentos. Como vimos, na Cena 5.1 a coordenadora aceitou que realizássemos a entrevista com alunos do Ensino Fundamental II, e com isso pudemos circular livremente no interior da escola Ocupada; contudo ela foi comunicar a nossa presença para a direção da escola e para a Dirigente de Ensino, que haviam passado as últimas 24 horas nos televisores de vigilância da escola monitorando os alunos e a cir-

culação na escola, e que imediatamente solicitaram a ela que providenciasse a nossa saída da escola; o embaraço aqui é que já havíamos iniciado o referido Grupo Focal, e solicitar a nossa saída depois de termos iniciado os trabalhos geraria um ruído que ela não topou bancar, preferindo esperar o término do Grupo, ou seja, poderíamos terminar a conversa com os estudantes desde que ela acompanhasse o encontro; com isso, por um lado, encampando, com força policial, a necessidade de limitar nosso trabalho de pesquisa, mas, por outro lado, e sem dar-se conta de tal feito, alargando de um modo interessante nosso escopo de observação sobre esses atores. Assim a entrevista ocorre nos moldes do Grupo Focal realizado com os alunos na EE Lucio Cardoso, ou seja, com a mesma base de perguntas, mas que aqui assumem um caráter ligeiramente diferente na medida em que o contexto é pautado por esse policiamento e as demandas do momento nos conduzem para questões que mostram-se relevantes para esses atores justamente a medida que eles as pautam em nossas conversas ao longo do Grupo. Foi possível ouvir as impressões de 25 alunos do nono ano matutino, ou seja, jovens escolares na faixa etária média de 14 anos, falando sobre a escola, professores, Movimento Estudantil, política, entre outros.

De início destacam-se, em suas falas, impressões sobre a escola; que apontam em alguns momentos com uma clareza impressionante, mas em outros também com lacunas que exigem de nós um esforço de interpretação; essas impressões passam por algo que eles nomeiam como "*desfeita*", que "*é tratar a gente que nem cachorro! Entendeu?!*"; na entrevista coletiva eles apontam questões como mobiliário em péssimas condições de uso; falta *de* professores e a falta *dos* professores, ou seja, queixam-se de passarem o semestre sem, por exemplo, aulas de ciências, e de que os professores faltam cotidianamente, e de que, com isso, "*a gente perde muito conteúdo*", questões para as quais esboçam uma explicação: "*tem uns professor que falta… às vezes não gosta de dar aula… e o governo não dá dinheiro pra comprar cadeira*"; reclamam de algo que eles chamam de "*rigidez da escola*", expressando uma demanda corrente por atividades, no fundo, significativas, mas que eles desenham como algo que nos lembra o lúdico, que eles chamam de "*descontraído*" ou o "*fora da sala de aula*", como se a experiência de sala de aula lhes remetessem diretamente à essa "*rigidez*" causticante e intragável, "s*empre na sala, sempre lição na lôsa, copiar texto, esses negócio… não tem nada*

interativo", "*professores que não ensinam… que geralmente passam mais texto… que não explicam nada… que manda a gente fica copiando as coisa da lôsa*"; entoando queixas que parecem incomodar veementemente o grupo, pois quando perguntados se concordam com as falas pontuais, a resposta dos alunos acontece em uníssono e num grito forte: "*siiiim!*", causando espanto na coordenadora que nos observa, e um visível e indisfarçável incômodo que ela expressa com trejeitos estereotipados de quem está impaciente e tocada pelas respostas a queima-roupa disparadas pelos alunos, que sem titubeios veem no espaço da pesquisa uma oportunidade ímpar de expressarem à coordenadora o sentimento terrível de serem "*tratados que nem cachorro*". Mas as queixas também se fazem acompanhadas de um certo senso propositivo e em boa media auto-crítico, quando apontam, por exemplo, que "*a história é bem importante… a gente tinha que ver a história desse lugar, e aprender mais sobre esse lugar*", ou que a escola é um espaço relevante para o "*estudo, aprender, saber das coisas*", e de que "*as pessoas desperdiçam muito isso*", ou, ainda, quando expõem a noção que possuem do que seja um "*bom aluno*" como aquele "*que gosta de estudar, não fica fazendo brincadeira… faz as lição… tira boas notas*", ou quando perguntados sobre o porquê do "*governo não dá dinheiro*" para manutenção da escola e eles ressoam uma resposta acachapante: "*porque eles não liga… eles não acha que nóis é importante!*". E não se pode refutar essa resposta justamente porque ela nos fala de uma sensibilidade que atravessa todo o Movimento Estudantil, e que já indicamos aqui: as ações dos agentes governamentais são percebidas como descaso; portanto sensibilidades que por um lado estão pautadas numa visão do Estado como o "cuidador", o responsável por uma certa ordenação das coisas, uma espécie de visão superior capaz de levar a cabo decisões por vontade própria; mas, por outro lado, também sensibilidades marcadas por certas experiências que às informam sobre tal descaso em camadas do cotidiano que não lhes podem passar despercebidas porque lhes são caras, ou seja, a falta *de* professores e a falta *dos* professores, ou a escola suja e mal conservada, indica justamente a centralidade desse *espaço* e dos *professores* no imaginário desses jovens:

> Jorge [EF - C5.6-D[194]]: *ah, gosto um pouco* [da escola] *Assim, eu gosto dos professores… Do ensino que eles dão… Mas eu acho que o método que eles dão não é assim tão eficiente… Porque eu acho que não adianta nada a pessoa ficá na cadeira lá e ficá ouvindo o professor falá meia hora, uma hora, eu não entendo*

[194] **C5.6-D -** Cena ocorrida na EE Ariano Suassuna Grupo Focal Ensino Fundamental II - - Grupo Focal realizado com alunos do Ensino Fundamental II na EE Ariano Suassuna

nada… Uma aula mais descontraída, como a Maitê falou, faz a pessoa entender em cinco minutos mais do que uma hora ele falando aqui sem a gente entender nada… Eu também acredito que, não todos os professores, mas tem professores que eu fiz algumas perguntas e eles não conseguiram responder a minha pergunta… aí eu fiquei meio assim sem entender… Aí depois eu fiquei pensando no porque eles não responderam… E eu não sei se é esse o caso do ensino deles, mas sabe, eu acho que os professores, eles devem atender as dúvidas dos alunos… E outra coisa que eu não gosto da escola, é sobre a infraestrutura… Porque eu acredito que essa escola poderia ter várias, assim, entre todas as escolas, ela é uma das melhores… De Diadema… Só que assim, olha o tamanho do espaço aqui?! Pra 40 alunos eu acho que isso aqui não deveria caber… Olha o estado das cadeiras! A pessoa vai sentar, fica tremendo a cadeira… Você vai escrever na mesa, ela fica tremendo! [...] eu acho que [a escola é assim por causa da] *mal administração do governo! Se eles administrar mais na questão da… se ele desse mais investimento na educação, a gente poderia ter uma escola com mais infraestrutura! E acho que… Eu já vi várias escolas que tem laboratório adequado, que tem uma sala de informática que funciona, que a gente poderia pesquisar uma coisa, e que a gente poderia aprender de outra forma! Não ficar apenas em sala de aula!*

[...]

Jade [EF - C5.6-D]: *Eu acredito que quem faz a escola é o aluno… Mas quando a gente vai dar opinião, eles não querem ouvir a gente! Por causa assim, se a escola quem faz é o aluno, eles deveriam ouvir a gente!*

[...]

Manu [EF - C5.6-D]: *eu acho assim, que é uma questão de capacidade… Não só dos alunos, mas também da diretoria… E dos professores… Eu acho que se a diretoria conhecesse mais os alunos, os professores, os alunos e os professores interagissem mais, se tivessem a capacidade de se relacionar mais, acho que escola seria bem melhor!*

[...]

Maitê [EF - C5.6-D]: [...] *algumas vezes alguns alunos fala alguma coisa que pode melhorar, que pode ser bom, mas eles acabam não concordando! E acaba tudo ficando no mesmo!*

Luz [EF - C5.6-D]: *Talvez se a escola fosse mais estruturada, os alunos iam vim com mais gosto pra escola, sabe…*

Jorge [EF - C5.6-D]: *[...] Só pelo fato de que quando a gente vê uma coisa que é diferente, a gente tem vontade, a gente tem curiosidade… e com os alunos interessados, eles motivam o professor, e o professor, ele consegue dar uma aula que seja diferente, uma aula que rende, sabe… E a gente acaba entendendo muito mais coisas do que antes...*

[...]

Benito [EF - C5.6-D]*: ou quando o professor tenta dá uma aula diferente, e a direção não deixa…*

Sabrina [EF - C5.6-D]: *E tem a falta de materiais também… Tem falta de livros, falta de recursos… Falta de espaço pra realizar algumas coisas…*

Bajé [EF - C5.6-D]*: muita vez não tem como ele mostrar o conhecimento dele…*

Ou seja, estamos ante consciências críticas capazes de formular proposições acerca da realidade em que vivem, e, mais que isso, ante uma representação da realidade escolar como algo central em suas existências, bem como a figura do professor como fundamental em seus processos de apreensão do mundo na medida em que a espantosa força com a qual pautam constantemente a necessidade de serem ouvidos para que seja possível a promoção de uma escola que faça sentido para eles nos informa sobre demandas profundas nesses sujeitos. Problematizar o "*método*" de ensino como algo que precisa de revisão diz respeito a essa necessidade justamente porque expressa a demanda por um ensino significativo na figura do professor que deveria "*atender as dúvidas dos alunos*" sem que isso coloque em xeque a própria figura do professor. Se o professor não é algo que possam "dispensar", também o espaço configurado de forma inadequada e precária para um trabalho pedagógico interessante surge nas falas como algo penoso em seu cotidiano, não como algo dado e, portanto, despercebido por eles, ao contrário, são capazes de tecer considerações complexas sobre tais condições de trabalho. De modo que "*se a escola ouvisse os alunos*" talvez ela fosse capaz de "*ser bem melhor*" na medida em que tal escuta promovesse a "*capacidade*" de levar direção, professores e alunos a "*se relacionarem*" melhor. Assim as impressões do Grupo caminham para a ideia acerca de uma comunicação que deveria acontecer mas que efetivamente não ocorre; uma aposta na força da comunicação - talvez romântica, no sentido de um palpite não elaborado, e intuitiva no sentido da percepção dos truncamentos da palavra não dita, mas a despeito disso uma aposta eloquente na medida em que nos informa a visão de que "*alguns alunos fala alguma coisa que pode melhorar*" e que num espaço com estruturas adequadas "*os alunos iam vim com mais gosto pra escola*", portanto que a "*vontade*" e a "*curiosidade*" estão atreladas, em suas falas, a contextos claros, em proposições que direcionadas a quem lhes surge como os responsáveis pelos truncamentos que identificam, como a estrutura precária que dificulta o trabalho do professor, que fica impedido de "*mostrar o seu conhecimento*".

Os alunos do Ensino Médio noturno, por exemplo, que, nesse momento em que estamos realizando o Grupo Focal, estão acampados no pátio da escola, são acusados por esses alunos do Ensino Fundamental matutino de não promoverem essa comunicação e realizarem a Ocupação sem consultarem adequadamente os alunos do Ensino Fundamental matutino e vesper-

tino; anotemos que não se trata de uma recusa em massa, ou uma deslegitimação da Ocupação, mas de reivindicarem sua participação nas decisões que levaram à deflagração do Movimento político e de luta social; "*porque o pessoal da noite mais é velho, e eles deve achar que a gente não tem idade pra decidir as coisas… Que a gente não tem capacidade de decidir as coisas… Que a gente não tem maturidade!*", "*mas a gente tem!*", ou seja, sabem que podem reivindicar essa participação por compartilharem tanto o sentimento de pertencimento ao espaço escolar quanto por uma certa consciência do lugar de fala que podem e desejam ocupar. Perguntados sobre a direção permitir uma reunião dos alunos da Ocupação com os do Ensino Fundamental, a resposta em coro e uníssono vem sem titubeios: *não!*; e trazem olhares sobre a escola carregados de histórias reveladoras do ambiente escolar sob as Ocupações:

> Natália [EF - C5.6-D]: *tem isso também… Eles* [a direção] *não deixariam! Escola não deixa! Esses dias um menino ficou lá em baixo três minutos, e estava conversando com eles… Sim, ultrapassou horário de intervalo, ok, poderia ser algo conversado… Mas eles deram advertência porque ele tava se comunicando com pessoal da Ocupação! No ano passado eles não queriam deixar a gente descer pro intervalo! Teve um professor que machucou um aluno dentro da sala de aula porque não queria deixar ele descer pro intervalo! Por causa da Ocupação! Mas esse ano eles não estão prejudicando a gente! Eles tão deixando a gente ter aula normalmente!* [...]
>
> [...]
>
> Natália [EF - C5.6-D]: *a escola só tem nome! Está em primeiro, segundo, terceiro lugar, não sei…*[195] *Mas só tem o nome! Porque se você entra aqui, e vê a estrutura do prédio, vê o ensino, tá uma bosta!*
>
> [...]
>
> Jorge [EF - C5.6-D]: *eu acho que todo ser humano tem necessidade de se expressar! E sobre Ocupação a gente não tem espaço pra entender o que tá acontecendo, expressar nossa opinião! Eu acho que o pessoal tá Ocupando lá em baixo, mas a nossa comunicação com eles, eu não posso dizer ignorância, mas a forma como eles nos tratam, é meio que diferente da forma como a gente trata uma pessoa aqui da nossa série… Eles falam com uma maneira, como se a opinião deles tá certo, e nenhuma outra opinião tá certa! Porque a gente tem uma idade menor que não vale de nada pra eles… Eu acho que como a gente está em Ocupação, eles deveriam reunir os alunos um dia, e tentar explicar o que está acontecendo… Mas ouvir a opinião das pessoas! Pra tentar chegar a um acordo!* [...]

[195] Está se referindo ao resultado do ENEM 2015/2016, no qual, segundo o site do INEP, a escola figura como a segunda colocada na lista que considera apenas as Escolas Estaduais localizadas na cidade de Diadema; como a primeira colocada na cidade é uma ETEC, alguns jornais locais, e a própria escola, divulgam como sendo a primeira colocada entre as Escolas Estaduais. No entanto no ranking geral a escola ocupa o lugar 7989 na mesma lista, e a primeira colocada, a ETEC, ocupa o lugar de 1830.

> Natália [EF - C5.6-D]: *eles poderiam no intervalo mesmo, gritar, igual eles faziam no ano passado* [está se referindo ao jograis]*, e conversar com os alunos, falar o que está acontecendo!*

A demanda por participação e reconhecimento que viemos retratando até aqui aparece nesse momento como uma pauta de enfrentamentos entre os próprios estudantes; se por um lado a direção da escola, na visão deles, cria embaraços que dificultam essa tentativa de comunicação, e que eles não titubeiam em apontar diretamente para uma das coordenadoras da escola, por outro lado a leitura desses sujeitos sobre a realidade escolar apresenta essa relação de uma forma crítica na medida em que sabem não ser correto impedir os alunos de se comunicarem; ainda que fosse apenas uma fantasia nesse imaginário coletivo, sabem do absurdo, como se pode inferir do tom de suas falas, da situação entre professores e alunos se embatendo numa sala de aula como se fosse uma cela na qual acirram suas energias num embate físico e psicológico truculento que tende a destroçar qualquer possibilidade de um trabalho pedagógico bem sucedido; não lhes passa despercebido a distância entre o anúncio de uma posição num ranking qualquer, em boa medida desconhecido deles, portanto para eles uma abstração pura, mas que ainda assim parece lhes soar como um – obscuro – prestígio social, e a realidade imediata formulada em termos que denunciam uma sensação notável de pesar ante o quadro identificado por eles; se identificam na *staff* uma espécie de algoz que encampa a figura que por vezes aparece como uma ideia falaciosa e por outras uma ideia de repressão, o que nos indica um movimento crítico de avaliação do vivido e que não personalizam ou personificam os problemas enfrentados por eles, mas apontam com certa clareza comportamentos que de muitas formas os ofendem e criam distanciamentos pela falta de comunicação; nesse sentido o tom das falas dos estudantes mais velhos em relação a eles é percebido pelos estudantes mais novos como um desagregador do Movimento na medida em que tende a produzir essa distância e, consequentemente, a fragilidade do próprio Movimento; algumas fórmulas já experimentadas por eles no ano anterior, como a técnica dos jograis, estão postas em suas falas como uma espécie de memória interessante sobre o vivido e como um indício desse senso crítico esboçado no momento em que os acontecimentos se sucedem, impondo aos sujeitos a demanda por respostas imediatas; de modo que os eventos fluem num tempo perceptível a esses jovens, que na resposta esboçam suas hipóteses elaborando ideias e avaliações acerca

das experiências, do Movimento e de quem os cerca, identificando as questões e propondo enfrentamentos quando sentem necessidades com a força capaz de os movimentar.

Essas formulações das quais se servem para lidar com as questões que lhes surgem nesse cotidiano são potentes na lida com essa espécie de teatro do absurdo, vivido por eles com a mesma consternação, contudo sem que o possam nomear como tal, mas que os estarrece e gera neles reações que parecem ter sido elaboradas muito rapidamente e que lhes surge com essa força incontida; o nosso interesse em ouvi-los está em percebermos esse incontido, ou seja, não se trata simplesmente de compreender os porquês de sua indignação ou a forma dessa revolta contra um estado de coisas putrefatas, mas, sobretudo, observa-los para apreender deles justamente essa força incontida do vivo, justamente a força que os movimenta os sujeitos e que não pode ser barrada ou interrompida por uma mecânica social mobilizada para isso; nesse sentido esta cena na qual podemos ouvir a resposta que esses alunos dispensam às intervenções da coordenadora – que o tempo todo do Grupo Focal estava de braços cruzados encostada na porta acompanhando os alunos – nos informa acerca dos enfrentamentos que esses jovens precisam fazer, a forma como o fazem e, sobretudo, a força com a qual o fazem; num arroubo quase repentino a coordenadora parece sentir-se provocada pelas falas dos alunos quando inicia uma intervenção sem ter sido chamada a isso, num tom rude, como quem se impacienta e não consegue deixar de se expressar:

> Coordenadora: *eu vou dizer uma coisa… Eu já dei aula pra esses alunos que estão aí* [na Ocupação]*, já dei aula para os alunos que estão vindo à noite estudar… Esses alunos que estão aí, nunca foram bons alunos! Inclusive tem alguns que nem frequenta a escola! Só vem aqui de vez em quando! Eu sei! Eu conheço eles, porque eu dei aula pra eles! Eles são alunos ruins!* [ênfase no termo 'ruins'] *Se você for consultar o prontuário deles, tá cheio de advertência, comparecimento dos pais… Então bom, os que estão vindo na escola é porque eles querem fazer faculdade! Eles querem estudar! Os que estão aí… Sem contar que eles não tem capacidade de passar numa universidade pública! Porque eles não tem QI pra isso! Nunca tiveram! Nunca tiveram vontade de estudar! E numa particular muito menos!*
>
> [Pergunta dirigida à sala: vocês concordam com isso?]
>
> Resposta em coro, tom de voz baixo: *não!*
>
> Luz [EF - C5.6-D]: *eu não conheço as pessoas… conheço o F.… não sei como elas são em sala de aula… Mas o ano passado ajudou bastante! Porque manteve o Ensino Médio aqui na escola!*
>
> Coordenadora: *o ano passado eles estavam fazendo uma coisa, que era pra não fechar o Ensino Médio… Tanto é que nessa Ocupação vários professores estavam*

com eles! Hoje, de 100 professores que você perguntar quem apoia a Ocupação, tem 6 no máximo! Então eu acho que se a PEC fosse afetar mesmo eles, eu acho que mais professores estariam de acordo com Ocupação! ou vocês discordam de mim?

Natália [EF - C5.6-D]: *tem 100 professores nessa escola? Tem certeza? Por que que falta tanto professor aqui então?*

Coordenadora: *mas isso é outra coisa…*

[Após alguns segundos de um silêncio quase embaraçoso, uma pergunta dirigida à sala: por que vocês acham que os professores estariam, segundo a coordenadora, contra a Ocupação?]

Luz [EF - C5.6-D]: *não sei porque… Porque essa luta é pra melhorar o ensino… E se melhorar o ensino, também vai melhorar o salário dele… E todas as coisas na escola…*

[Pergunta dirigida à sala: e vocês acham que essa proposta do governo vai melhorar o ensino?]

Resposta em coro, num tom médio mas com firmeza: *não!*

[Pergunta dirigida à sala: por que não?]

Benito [EF - C5.6-D]: *tem essa propaganda do governo… Que eles falam que vai ser bom a Reforma do Ensino Médio… Que no futuro a gente vai escolher as matérias…*

Jorge [EF - C5.6-D]: *eu fico pensando assim… Que eles querem impor uma Reforma assim… Só que a própria escola não tem infraestrutura pra isso! Tá, beleza! Eles vão separar as matérias… Entre as pessoas de humanas e de exatas… Só que vai ter sala pras pessoas que querem necessariamente ir pras exatas?! Vão ter salas específicas para as pessoas que querem ir pras humanos?! Porque não adianta nada por uma coisa sendo que não vai dar resultado! Eu acho que pra uma infraestrutura de uma escola estadual essa proposta do governo de ensino não vai funcionar!*

O cômico e o patético da situação se misturam à clareza e à tempestividade das respostas dadas à queima-roupa, diretamente, e sem meias palavras por atores sociais tendo que lidar com as questões que lhes surgem das formas mais variadas e violentas; indicar o "*prontuário*" dos alunos como o espaço passível de conter as informações sobre eles evoca uma linguagem médica que nos remete diretamente à ideia de uma espécie de doença, ou seja, a concepção de que esses alunos tem algo de patológico é pronunciada com naturalidade; e não há equívoco no emprego do termo na medida em que de fato a lógica que atravessa a intervenção da coordenadora passa pela ideia da incapacidade, da incompetência, da falta de "*QI*" dos alunos que "*não querem estudar*"; "*alunos ruins*" que "*não tem capacidade*" nem "*vontade*" parece formar uma imagem suficientemente forte para os alunos que ouvem e que, pelo tom baixo com o qual respondem, parecem não concordar com a coordenadora, de modo que não teriam re-

spondido se não fossem consultados pela pesquisa em andamento e se não sentissem que esse fosse um espaço que, dando voz à eles, lhes soasse como um espaço seguro de fala; essa tentativa que a *staff* leva a cabo de personalizar o mal desempenho escolar dos alunos envolvidos diretamente com a Ocupação e produzir uma narrativa que atrela o Movimento Estudantil a um "*prontuário*" é rejeitada por esses alunos envolvidos indiretamente com a Ocupação na medida em que buscam reverter a fala da coordenadora no sentido de pautarem o que pensam sobre o Movimento Estudantil a despeito das identificações pessoais ou dos apontamentos individuais que possam ser feitos; a resposta dos alunos, portanto, é segura e certeira, não há titubeios ou senões, o desempenho escolar, para eles, não está diretamente atrelado ao Movimento político por reivindicação de direitos; de modo que a fala da coordenadora parece gerar neles uma espécie de indignação silenciosa, ou abafada, mas que não pôde conte-los e expõem com firmeza como avaliam o Movimento, nos indicando também como se defendem de uma fala que lhes soa ofensiva; a manutenção do Ensino Médio na escola como o desfecho marcante, ou a nuance perceptível de forma mais imediata por esses sujeitos, é uma mostra de como o gesto rebelde dos jovens foi percebido como um estado de direito cujo resultado reconhecido como positivo espraiou-se no tecido social escolar, mostrando-se fonte de energia que anima esses jovens frente as demandas cotidianas de enfrentamentos desse tipo, uma repercussão, portanto, com significados que a transcendem na medida em que a permanência do Ensino Médio em si diz pouco dessa energia que anima esses sujeitos nessa tarefa cotidiana de responderem as formulações que lhes chegam com essa veemência; a intercorrência do argumento acerca da manutenção dos ciclos nas escolas após anunciada a suspensão da Reorganização Escolar nos informa dessa concreticidade do fato, mas não nos informa desse orgulho dos estudantes mais novos em relação aos mais velhos, dessa sensação de reconhecimento entre os pares, dessa força de luta que os move seja em direção aos pares quando sentem-se excluídos, rejeitados ou diminuídos, seja em direção aos agentes externos ao grupo, como a *staff* escolar em franca campanha para desagregação do alunado; a resposta da aluna chamando atenção para a informação posta de uma forma surpreendente para ela e pautada de forma visivelmente inadvertida pela coordenadora quanto ao número [provavelmente aproximado] de professores da escola é, no mínimo, desconcertante, imprimindo algo de risível à interação, mas também algo de substancial na medida em que nos informa dessa energia aten-

ta dos jovens – sobretudo no pós-Ocupações – aos descabidos de uma realidade ajustada em termos patéticos como esses e que, nesse momento, esses alunos respondem tempestivamente num tom que nos indica um quase deboche, menos como um escárnio do que um reconhecimento dos mecanismos de exclusão dos quais são vítimas; esquivar-se à resposta também é um indício desse reconhecimento, embora pela negatividade da proposição na medida em que o embaraço aligeirado por uma inesperada e fulminante percepção dos alunos tenha proporcionado um contexto cuja administração foi comprometida e a resposta possível não poderia ocorrer à coordenadora justamente pelos limites postos pelo flagrante que desconcerta quem é pego no contra pé e inevitavelmente tropeça, de modo que tal reconhecimento pela negação desses mecanismos coloca-se no sentido de uma espécie de justificação da realidade vivida; nesse contexto, anunciar que a maioria dos professores estava contra a Ocupação que ocorria naquele exato momento foi apostar que os alunos acatariam a proposição acriticamente, ou seja, que se colocariam a favor da fala da coordenadora e passariam a detratar o Movimento Estudantil, e quando ocorre exatamente o inverso temos uma prova de que o imaginário dos estudantes está profundamente afetado pela forte experiência política que vivenciaram; um senso crítico que se estende ao contexto social mais amplo quando percebemos a rejeição à proposta de Reforma do Ensino Médio nos mesmos termos, ou seja, recusam, sem maiores embaraços, o engodo vendido pela propaganda do Governo Federal quanto a benefícios que esses alunos veem como fantasiosos a medida que sua realidade cotidiana lhes aponta os limites do que fora anunciado.

Assim, o processo político e existencial de Ocupação de fato marca essas sensibilidades, mas não como algo que vivem simplesmente num tempo e espaço distanciados, embora, em boa medida, precisem lidar com suas fantasias do "*querer ser herói*", mas, isto sim, o que vivenciam nessa experiência social ampla e profunda lhes marca na medida em que lhes proporcionam o anúncio de um desvelamento do que vivem cotidianamente; o significado político e existencial dessa experiência é que, através dela, através de experimentarem a sensação de serem vistos, notados, ouvidos, percebem não somente um poder de fala, mas algo a dizer sobre a realidade que vivem nesse cotidiano; por isso, ao serem perguntados sobre o que é política para eles a resposta não é aleatória, mas coerente com esse processo, pois de fato,

política, nesse contexto, para alunos do Ensino Fundamental II, numa situação de policiamento, apenas pode ser percebida como "*uma forma de expressão... de expor as coisas... o Grêmio por exemplo é uma política...*"; a experiência política e existencial de Ocupação lhes informa que *podem* pensar e se expressar, a realidade imediata lhes informa sobre o *que* pensar e o *que* expressar.

Toca o sinal para o intervalo, e encerramos o encontro. Eu agradeço, e eles aplaudem efusivamente, como se aquele momento de fala fosse de algum modo catártico. Os alunos da turma me chamam pelo nome quando me encontram nos corredores, e fazem muitas piadas com meu nome [Jesus], como se tivessem me aceitado e criado comigo certa intimidade trazida de longa data; o que demonstra por um lado certa simpatia dispensada à minha presença no espaço, e, por outro, deixam claro que a atividade proposta foi realizada por eles em níveis afetivos significativos. A coordenadora, contudo, fez questão de me ignorar, e seguiu sem dirigir os olhos para mim nas outras diversas vezes que nos cruzamos na escola naquele dia.

Uma palavra sobre o gesto dos rebeldes e sua força política

Um acontecimento no sentido forte da palavra,
como o que foi produzido no bojo desse Movimento,
divide o tempo em antes e depois.
Não dá mais para voltar atrás –
algo de irreversível se deslocou no corpo,
no afeto, na imaginação, na compreensão dos estudantes,
mas também dos seus pais, dos professores,
das suas famílias, na comunidade, na cidade.
E o que aconteceu torna-se uma espécie de farol,
de incandescência, de marca indelével,
de referência incontornável –
já não é possível fingir que nada aconteceu,
que se pode passar por cima disso,
que se pode voltar para a mesma subserviência
ou apatia ou passividade de antes.
É que foi muito forte o que se viveu,
foi muito intenso, foi muito vital,
foi mais do que uma experiência,
foi uma experimentação coletiva,
micropolítica e macropolítica,
que abriu um campo de possíveis,
e por conseguinte pode ser retomada a qualquer momento,
e pode ser prolongada, ampliada, transposta...

Peter Pál Pelbart,
Tudo o que muda com os secundaristas

Forças insurgentes são, basicamente, inerentes ao vivo. Esses jovens fizeram nada menos que explorar essas forças ao colocá-las em movimentos e servirem-se delas. Assim, no contexto da história das Ocupações vimos, de um lado, o imaginário de atores políticos que assumem a voz do Estado e das ideias neoliberais na educação, e, de outro, atores políticos que, em sua existência cotidiana, fazem o enfrentamento às consequências imediatas dessas ideias; na contraposição de forças temos uma luta na qual assistimos disputas por espaço, voz, e, sobretudo, projetos para a educação em franco tensionamento, num amálgama no qual os sujeitos expõem um intricado e interessante manejo com suas formulações acerca da educação. Se as políticas neoliberais desconfiguram o projeto humanista de escola (CARVALHO, 2016), e, com isso, temos um projeto raso de escolarização, que, sobretudo, é pautado por ideias vagas, embora pragmaticamente perceptíveis – como as ideias sobre melhores colocações no mercado de trabalho, alinhadas aos "níveis" de estudos, entre outros –, o que encontramos nas falas dos jovens ouvidos neste trabalho dá conta de outros projetos concomitantes em andamento

na educação básica; projetos obviamente paralelos, que, de certo modo, não estão em disputa com o projeto contemporâneo de escola, e nem poderiam estar, mas utilizam os espaços tradicionais da escola e suas brechas inerentes como uma espécie de subterfúgio ou desafogo do massacre humano que redunda do esquema de financeirizar a educação, e, sobretudo, coloca-se em franco tensionamento com esse projeto neoliberal – que é *hegemônico*, mas não é *homogêneo* num tecido social marcado por fissuras de muitas ordens; nos indicando, sobretudo, que as possibilidades de superação das determinações históricas estão em aberto; e, num outro olhar, que a participação ativa dos jovens é algo imprescindível, ou seja, sem ouvirmos suas demandas, suas vozes, qualquer proposta para melhorias no campo educacional se torna artificial e, portanto, ineficiente.

A partir dessa história e dessas vozes, o que nos fica de substancial acerca da recusa operada no gesto rebelde desses jovens é justamente a explicitação desta tensão na medida em que colocam à mostra as vicissitudes de fórmulas notavelmente inadequadas a uma ideia de educação comprometida com a formação, no sentido que temos imprimido ao termo até aqui, dos milhões de jovens que frequentam a escola pública contemporânea; assim, parece que o tensionamento entre os muitos possíveis projetos de escola continua vivo a despeito do imenso esforço de Políticas, como essa Reorganização de 2015, em homogeneizar o espaço escolar. Esses meninos e meninas são a flor colorida e exuberante que nasce no cinza de um asfalto recoberto de trincas, todo rachado e esburacado, o asfalto duro e seco do Capital, nos exalando e nos inspirando uma *esperança radical*; os jovens, em seu gesto de recusa, alimentam outros atores sociais (militantes, professores, pais, vizinhos, artistas, etc.) dessa esperança por uma escola que faça sentido para eles; esses atores ao identificarem nos jovens essa não-sujeição, identificam na verdade um eu renovado, como se um tal 'respiro' confirmasse e atestasse a necessidade da luta. Se por um lado os jovens confirmam na realidade – sobretudo através da truculência governamental – o que seus professores discursavam em sala de aula, por outro, esses jovens em busca de formação encontram também na luta social a necessidade, posta por uma realidade social funesta, a possibilidade da busca por uma sobrevivência humana e digna. As falas dos estudantes sobrepõem camadas insuspeitas quando observadas ligeiramente, mas revelaram possibilidades exuberantes de compreensão do universo psíquico

dos jovens quando nos detivemos um pouco em demandas escondidas sob intervenções afoitas e que facilmente poderiam ser lidas como imaturas ou como uma esperança festiva, como de fato foram lidas por alguns intérpretes do gesto rebelde desses jovens. Essa esperança radical não é a esperança de que esses jovens, meninos e meninas, possam concluir qualquer projeto salvacionista do mundo estragado que receberam – e evidentemente ninguém esperaria isso deles –, tampouco está ligada a uma ideia de projeto revolucionário, ou mesmo simplesmente um projeto de reivindicação de direitos. Trata-se aqui, portanto, de, a partir de uma experiência compartilhada, a partir de sentimentalidades espraiadas nesse tecido social, percebermos um processo amplo de circulação dos afetos, em que esses jovens colocam-se como "antenas" de tais afetos, se permitem serem atravessados por eles, e guiam seus gestos no mundo através dessa sentimentalidades que os alimentam, e alimentam os que estão a sua volta, e estes os alimentam de volta; é a convergência de sentimentos atrelados a processos vitais através de uma sociabilidade do eu e do nós, do comum, no sentido que Negri (2016) dá ao termo. Ou seja, quando nos perguntamos o que houve de substancial no gesto rebelde desse punhado de adolescentes, identificamos essas tensões que de certo modo precipitaram a própria iniciativa de radicalização do Movimento por parte dos jovens, mas isto nos remete a isso que nomeamos aqui de esperança radical na medida mesma do espraiamento dessa energia insurrecional mobilizada através do gesto político dos jovens; o substancial não é o que *foi* o Movimento Secundarista em questão – o resultado de tensões sociais que não dizem respeito ao Movimento e sim o Movimento como resposta a tais tensionamentos –, mas o que ele *representa*: uma intensa energia social disponível, e essencialmente contrária aos pressupostos do Capital.

Quando essa invenção humana tão bela e tão potente que é a educação tornou-se um mecanismo boçal de controle, adestramento e confinamento de populações? Provavelmente esboçaremos uma resposta menos interessante se não observarmos esse imaginário social que em boa medida encontramos circulando no imaginário desses jovens e que, de formas variadas, nos levam a pensar em seu gesto rebelde como essa potência política em um Movimento que recusa veementemente tal mecanismo. A escuta dos jovens nos levou à História das Ocupações na visão desses atores em termos que orientam nossa sensibilidade para o sentido con-

struído por sujeitos em formação no próprio movimento de constituição de tais sentidos, ou seja, na experiência esses jovens acionam o gatilho para a identificação de si mesmo e do outro no contexto social em que vivem em camadas insuspeitas para eles e que vão sendo desveladas através de uma gramática de luta social que, no limite, vivenciam através dos instrumentos que lhes são disponibilizados numa conjuntura que vão compreendendo conforme experienciam os eventos que se sucedem vertiginosamente; isto é algo que se evidencia na relação desses sujeitos com os pais e responsáveis ao longo do Movimento na medida em que o enfrentamento, nessas circunstâncias, podemos afirmar, começa em casa; às fragilidades do processo, como a impossibilidade de sistematizar uma experiência que os arrebata das formas que temos visto aqui, não chegam a colocar em cheque o processo formativo que vivem nessa experiência; o que fica claro quando vemos os jovens construindo uma certa consciência política ao longo da experiência de Ocupações e sendo chamados a formulações no calor dos momentos que lhes provocam e mobilizam; e mesmo com medo, incompreensão e desconfiança no interior do Movimento encampado por esses jovens, os vemos enfrentando as contradições com o mesmo fervor e franqueza com que formulam suas avaliações acerca dos temas que lhes tocam profundamente; como fica exemplificado nas formulações que desenvolvem quando os observamos numa chave de leitura acerca da presença feminina pautando as questões imediatas de formas eloquentes e relevantes para o cenário das lutas sociais, e, no limite, para o próprio desenrolar do Movimento Estudantil nesses anos; ou nas relações dos jovens com arte, cultura, esportes, e lazer, nas quais os processos sociais os demandam a criatividade e nas quais essa espontaneidade os levam a enfrentamentos quase no mesmo tom em que os diverte; uma experimentação social que os leva a encontrar, por exemplo, na força política da amizade, algo de uma verdade humana profunda; exalando, assim, o significado existencial do Movimento de Ocupações como um espaço político de realização para esses sujeitos. De modo que os mecanismos de controle mostram-se além de algo ofensivo ao que há de humano e profundo nesses sujeitos, também algo de ineficaz na medida em que a impossibilidade mesma de confinamento da liberdade inerente ao ser leva tais mecanismos a não conseguirem promover o silenciamento de vozes eloquentes, como as que buscamos ouvir neste trabalho.

Se de um lado nossos métodos de pesquisa aliados às ferramentas de entrevistas coletivas e de análise desse imaginário coletivo nos mostraram um terreno social ligado ao universo da educação profundamente marcado pelas contradições estruturais enraizados no cotidiano escolar, como um certo personalismo atrelado à burocracia escolar representada por sujeitos comprometidos com projetos políticos que não atinam com alguma clareza necessária à crítica, ou mecanismos sociais produzindo uma certa visão sobre os jovens que os desenham através de lentes limitadoras de possibilidades interpretativas acerca de uma vitalidade incontida, de outro, essa forma de produzir análise social, psicológica e cultural nos levou a uma espécie de panorama sobre imaginários férteis, criativos, deslumbrantes, nos colocando em contato com formas de vida em plena manifestação de sua potência. As narrativas desses sujeitos nos contou a História do Movimento Secundarista através de episódios cujas cores foram pintadas com sentimentalidades eloquentes atravessadas por contrastes desveladores de um cenário social e político marcado por esses mecanismos reprodutores de estruturas francamente perversas com existências que brotam no húmus das potencialidades humanas nessa disputa pela realização de seus projetos de escola, ainda que não nomeiem como tal. Se, por um lado, como vimos, ocorre, por parte da comunidade escolar, essa grande recusa à Política de Reorganização Escolar, por outro identificamos no grande esforço da *staff* governamental em justificar e legitimar a Política – ainda que no 'grito' – um momento revelador de um estado de tensão no interior dessas disputas, que nos confirmam a vivacidade e a presença ora latente ora patente de tais projetos que animam e movimentam agentes nesse terreno da educação.

Assim, esses jovens colocam em cheque não simplesmente uma Política específica, como de fato o fizeram, mas, através de um gesto rebelde, trazem à tona significados humanos e profundos sobre Ocupar um espaço e, com isso, explicitam uma tensão inerente à disputa pela própria linguagem, produzindo, assim, uma espécie de descolonização de um imaginário sobre eles, sobre sua rebeldia, sobre seu gesto político. Se uma colônia pressupõe um espaço ocupado, por si só o termo não aponta nada de perverso e cruel, tampouco de aguerrido e libertário, de injusto e invasor, ou emancipador e revelador de potência. Mas verificando socialmente e culturalmente o termo, analisando sutilezas espirituais da palavra, uma clareira

se mostra à nossa sensibilidade. Ocupar um espaço pode ser um gesto de empoderamento, embora também possa ser um gesto de usurpação. O continente latino-americano, por exemplo, carrega em seu nome uma História comum que remonta contextos ideologicamente artificializados em nome de interesses econômicos e políticos indisfarçáveis. Desde o século XV esse trecho do planeta vem sendo colonizado no sentido mais devasso que pudermos imaginar o termo. Mas nisso o continente não guarda marcas originais, o contexto global aponta para histórias tão marcadas pelo gesto explorador do grande Capital quanto outras regiões do globo. Contudo, mesmo guardando marcas de exploração comuns tão profundas, seguimos passos latino-americanos que insistem em alimentar algumas diferenças como pilares que distanciam as colônias de matriz espanhola e portuguesa; nesse contexto fala-se de Brasil e o restante da América Latina; fala-se de línguas como barreiras, não como possibilidades de comunicação e troca; fala-se de interesses divergentes, mas raramente de interesses convergentes. Para além das sutilezas linguísticas, obviamente o contexto colonial ultrapassa uma ideia de tempo histórico como algo longínquo e achata nossa percepção sobre ele; nesse sentido, estupro coletivo das índias no início do século XV soa algo não tão distante de estupro coletivo de uma adolescente carioca aqui no avanço do primeiro quarto do século XXI; a investida política dos militares na segunda metade do século XX em nome de combater os males comunistas soa algo de podre tal qual a tomada de poder por parte de uma facção política em nome de um combate a retóricas pedaladas fiscais também aqui no limiar do século XXI; parece que a instrumentalização do verbo é a mesma. Respondendo a este contexto ideológico Frederico de Moraes em 1970 dizia assistir ao nascer de uma consciência latino-americana, um mútuo reconhecimento das múltiplas realidades como uma realidade comum que começava a parir um conceito de diversidade mas que encontra sua potência na unicidade, "*resistir e libertar*" (FREIRE, 2015, p. 19) era o reconhecimento de que a nossa história comum de colonização trouxe também a expropriação máxima possível em termos ideológicos: nossas possibilidades de compreensão de uma identidade latino-americana foram roubadas junto com as toneladas de ouro do continente. Aqui, iniciando nosso século, seguimos, expropriados, uma luta que é, irremediavelmente, comum. Nossa liberdade, material e espiritual, depende desse reconhecimento de que nossa luta é a mesma luta, é a luta pela descolonização material e espiritual. O que nos faz lembrar de um Freud atinando para a

observação de que esse desejo de liberdade, na comunidade humana, pode ser sua revolta contra alguma injustiça na própria comunidade (FREUD, 1990, p. 62). Mas uma tal descolonização não implica um processo de simples tomada de consciência; seguimos, de fato, com "*mais informações do que se passa em Berlim, Londres, ou Nova York, do que em Bogotá, Lima ou Buenos Ayres*" (FREIRE, 2015, p. 20-21). Uma consciência descolonizada depende, para sua formação, de práticas que a sustentem. No sentido de construir alternativas não colonizadas, na pesquisa científica, por exemplo, é preciso desconstruir qualquer ilusão de neutralidade na medida em que, se o rumo é a descolonização, desconstruir as pretensões de um conhecimento que se pretenda valer universalmente é um passo fundamental para a descolonização do pensamento. O que esses jovens intuem de forma exemplar, por exemplo, formulando suas estratégias de luta inspiradas nos Pinguins chilenos, ou realizando uma leitura crítica sobre os processos de luta social no contexto chileno e no contexto paulista.

As raízes desse colonialismo do pensamento latino-americano remontam às estratégias de colonização do território; estratégias que amalgamam, de diversas formas, violências físicas e simbólicas ao longo de uma história construída pelo olhar colonizador através do domínio dos corpos e do pensamento, da terra e do direito a ela, das definições do que é arte e do que não é arte, do que é uma escola adequada e do que é uma escola inadequada, do que é ser jovem visível e do que é ser jovem invisibilizado. A capacidade de produzir distinções – entre o eu e o outro, entre metrópole e colônia, entre civilizado e primitivo, entre verdadeiro e falso, entre ciência e não-ciência – está assentada no ímpeto em dicotomizar artificialmente quando é necessário identificar cisões que sejam capazes de afastar a possibilidade de reconhecimento da própria identidade. Dominar índios e negros para torná-los escravos passava por constituir uma espécie de clima social e espiritual convincente, em vários níveis, aos dominadores e aos dominados. No bojo dessas linhas artificiais que separam o que é válido do que não é, constituem-se as justificativas ideológicas que sustentam as divisões sociais e ancoram privilégios enraizados no seio de uma sociedade profundamente marcada por desigualdades econômicas e de acessos, por exemplo, aos tais saberes legítimos e verdadeiros da ciência. Os sub-humanos coloniais são colocados nessa condição de colonizados através de refinados mecanismos de construção ideológica que perpassam o direito, a política, a ciência, as artes, a

comunicação de massas, etc., e firmam sua potência-de-tijolos-na-parede justamente em sua invisibilidade; no limite, é o não-dito que sustenta as artimanhas de dominação. O grau de violência física necessária nos primeiros tempos de invasão e tomada do território se refinam em mecanismos linguísticos e arcabouços epistemológicos tão complexos quanto falsos, mas altamente eficientes por atuarem em esferas de dominação que se utilizam do convencimento dos dominados[196], embora sem abrir mão de graus elevados de violência física, repressão, confinamento[197], etc. O que temos das falas desses jovens nos indica uma luta pela visibilidade, mas não aquela egocêntrica, e sim aquela que nos informa uma existência, um ser aí, uma presença.

Por isso é preciso perceber: o que nos mantém produtivos sob a égide do Capital é uma abstração; no concreto vivemos tempos de catástrofes, social e ecológica, com os entraves de um colapso urbano e da militarização do cotidiano, fruto de uma lógica racional de operacionalização das nossas energias vitais; um processo civilizador engendrado nos idos setecentistas do velho mundo que tem se mostrado com uma aterrorizante clareza ser no fundo um projeto civilizacional de uma sociedade burguesa em que sua face destrutiva tem arrebatado bilhões de vidas humanas à degradação e condenando essas bilhões de vidas a uma existência vazia e amorfa; um sistema, no mais, eficientemente auto-destrutivo na medida em que sua rota de fuga aponta para a produção alienada de valor sobre valor, num paradigma econômico tetricamente tautológico; um cenário no qual "*no lugar da almejada europeização ou americanização da América Latina, assistiríamos à latino-americanização das culturas centrais*" (SCHWARZ, 1987, p. 36), de modo que fomos incorporados a um sistema-mundo não simplesmente de forma subalterna – pois isso poderia nos indicar aqui alguma espécie de desejo ou de esperança de que "um dia" pudéssemos ser a cultura central dominante –, mas de uma forma basicamente resiliente frente a um lugar sob o sol do mundo capitalista no qual o latifúndio que nos coube é o de ser uma potência intermediária em termos de um Brasil Potência capaz de explorar desde seus vizinhos latino-americanos até seus irmãos africanos e

---

[196] Sobre a burocracia estatal e as artimanhas ideológicas da cultura e do Estado ver: Michels, 1982; Tragdenberg,1974; Reich, 1972; Poulantzas, 2000, p. 141-185; sobre a ideologia na Educação ver Chaui, 2016, p. 245-257; e Chaui, 1981, p. 5.

[197] Basta lembrar que o Brasil, com mais de setecentos mil presidiários, é a terceira maior população carcerária do mundo. Sobre isso ver: https://istoe.com.br/populacao-carceraria-no-brasil-ja-e-terceira-maior-do-mundo/, acesso em 09/08/2018.

asiáticos; ou seja, um tipo de resiliência, da forma como a estamos apontando aqui, que, no limite, é uma engrenagem importante na manutenção de um sistema social alastrado em todos os cantos do planeta, e que corrói de forma perversa a vida sobre a Terra; um tal esquema social vigente que tem nos colocado naquilo que Paulo Arantes chamou de um "*estado de emergência generalizado*" (ARANTES, 2004, p. 25-78), "*época terrível*" na qual "*idiotas dirigem cegos*", ladraria o poeta. O que os versos shakespeareanos indicam são limites do projeto burguês de sociedade, e mais que isso, de humanidade, ou melhor, de humanização das subjetividades dentro da lógica estrutural do projeto burguês de sociedade, que se colocam avidamente ante nossa capacidade de pensar e sentir esse mundo engendrado numa racionalidade no mais das vezes economicista, ou numa economia voltada substancialmente para a produção de subjetividades imanentes ao próprio sistema, ou, se quisermos, afeitos à lógica do Capital; isso já nos indica os limites lógicos de realização dos ideias da Revolução de 1789; limites que desencadeiam desde terrores como o nazifascismo, que no limite é um subproduto do Capital (MENEGAT, 2014, p. 14)[198], até a elaboração cientificista que justifica, numa insistência patológica na defesa das possibilidades de saída por dentro do sistema, uma atroz esperança na redenção do Capital a partir dele mesmo.

A solidão, ou o isolamento (VANEIGEM, 2002, p. 44-59), nesse contexto, provocado numa sociabilidade de falsa comunicabilidade entre os sujeitos, além de enorme sofrimento psíquico gerado, nos solapa à um estado de sociabilidade que tende ao tétrico. A confiança cega num estado de coisas assim, como se colocássemos na mesma sacola de sentimentalidades confusas a certeza de que o sol nascerá amanhã e de que o Capital há de nos redimir um dia se trabalharmos com afinco, fé e perseverança, cria em nós a sensação de absurdo; isto significa que se as funções sociais de um sistema em franca decadência não conseguem atinar nossos

---

[198] Vale observar o trecho: "*O estado de horrores produzidos pelo nazifascismo foi tendencialmente lido como particularidade patológica de modernidade tardia da modernização do centro - um subproduto da via pelo alto em que esse processo se realizou na Alemanha, na Itáilia e no Japão. Não se viu nele um sintoma comum à forma social em que indivíduos associados coativamente são induzidos à realização de funções imperativas determinada por leis sociais naturalizadas. O trabalho sujo [...] de milhares de respeitáveis cidadãos alemães, que tornou viável o regime de exceção e a eliminação de 6 milhões de pessoas com procedimentos burocráticos zelosos e forças produtivas industriais poderosas, não seria explicável sem o fundamento que sustenta a existência do capitalismo. Sem eliminar do resultado final o peso de fatores como a cegueira que a razão instrumental produz e as particularidades da formação dessas nações, parece que esse processo foi urdido pela conjunção de uma sociabilidade fundada no trabalho e o trauma da crise econômica e social do entreguerras, ou seja, imposição dominadora dos mecanismos funcionais da sociedade e adesão subjetiva produzida pelo medo que a dissolução das relações sociais cria.*"

desejos e expectativas criadas nessa estrutura, nossa tendência é a melancolia e a depressão, ou mesmo auto-destruição coletiva e subjetiva, na medida em que não há reflexão sobre as possibilidades de um ser-social de outra forma que não a de acordar na madrugada, exaurir-se penosamente na ardência demente do cotidiano, repor as energias em pouquíssimas horas de algo que vagamente lembra uma ideia de descanso, e começar a mesma nefasta rotina no dia seguinte, e assim até a morte. Qualquer coisa que saia desse esquema nos coloca em estado de desespero; atônitos não sabemos como reagir; inertes, nos colocamos à mercê de um estado de putrefação espiritual a longo prazo. Reconhecer, portanto, esses limites de um projeto que tem nos colocado em estado de emergência permanente, nos termos de Arantes (2004), sem conseguir garantir sequer a subsistência material dos humanos, e muito menos sua substância espiritual, significa alimentar, no mínimo, as reflexões que, num primeiro instante, nos instrumentalizam numa compreensão substancial do terreno social e espiritual no qual pisamos, e, com isso, pode nos atinar um estado de criatividade tanto para desvelar o engodo quanto para a construção de outras formas de sociabilidade. Nesse sentido é que nos interessou perceber aqui outras sociabilidades possíveis, que demandam a constituição de sujeitos afeitos a uma cultura de resistência, ou de negação de um mundo no qual corriqueiramente se tem trocado uma frágil, para não dizer inexistente, garantia de não morrer de fome pela possibilidade iminente de morrer com o tédio da inércia que tem nos levado coletivamente ao precipício, num repertório nefasto de neuroses coletivas; essa possibilidade nos fica evidenciada com os episódios do Movimento Secundarista de 2015/2016, no qual esses jovens recusam, em um sentido profundo, as vicissitudes desse projeto, cujas consequências são fundamentalmente coletivas.

As maiores necessidades humanas tem haver mais com os afetos do que com a razão; dir-se-ia, inclusive, que a razão é somente a ponta do iceberg que é ser humano; mas os afetos desde a idade da razão são induzidos ao doméstico, onde são controláveis na medida em que lá assumem um lugar social desvalorizado, inferiorizado, associado, inclusive, como vimos com Chaui (1981), aos loucos, às crianças e às mulheres; de modo que os afetos profundos nesse sistema social no qual vivemos são fundamentalmente privados; extirpados das possíveis circulações socais eles geram medo e desconexão, e tendem a, quando emergem de formas so-

cialmente amplas, surgirem na forma de monstruosidades sociais; mas, por outro lado, quando circulam livremente tendem, isto mais que tudo, a gerar solidariedade e cumplicidade; quando esses jovens encontram sociabilidade na expressão política de suas potências enquanto sujeitos surge neles, a partir desta circulação social de afetos que os levam à cena política, o desejo humano e profundo do encontro com o outro; o medo surge quando tomamos distância do outro, e o que esses jovens realizam nessa experiência é o *encontro*, uma aproximação que gera de forma exponencial neles a descoberta de possibilidades até então negadas numa experiência escolar que funciona como um sistema de *apartheid* mais do que de aproximação entre os sujeitos; esse é o significado dos estudantes que, contraditoriamente, apontam o "*favelado*" como o outro potencialmente inimigo e, quando permitem-se uma aproximação genuína, encontram nesse outro um aliado para a luta na qual encontraram a si mesmos; ou quando identificam na assembleia pública o instante atrelado ao desejo de participação e reconhecimento que os leva à própria potência enquanto sujeitos, mas não sujeitos individuais simplesmente como o sistema do Capital fomenta, e sim sujeitos sociais e coletivos na medida em que essa descoberta de si está profundamente atrelada à descoberta do outro; ou, ainda, quando os adolescentes indicam terem encontrado na experiência política sentimentos como amizade em suas formas de solidariedade e amor; nesse sentido é que, como nos fala Paulo Freire, "*ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar*" (1992, p. 79); este é o significado de paralelizar na forma de trocadilho, como fizeram os jovens, o "*Ocupar e resistir*" com o "*Ocupar e existir*" numa espécie de fala coletiva, ao modo dos jograis, típicos desse Movimento estudantil, e que ganha rapidamente ampla circulação social nos círculos para além do próprio Movimento, como os de apoiadores, nos indicando que a natureza desse processo de descoberta da própria existência no seio da luta social como algo próprio do humano genérico emergido da experiência particular dos sujeitos engajados na causa, é, sobretudo social, como uma tônica social ampla, que de certo modo confirmamos na escuta desses jovens que buscamos ouvir; esse caminhar desta forma, na qual esses jovens vão se fazendo e se refazendo no caminho, apenas foi possível porque esses jovens não estavam – ainda – contaminados com a descrença, a desilusão, ou com a razão que toma a esfera pública, e tende a governar os sujeitos que fazem parte de um tecido social marcado por

ideias que tendem a levá-los ao isolamento, ao individualismo, num esforço de proteção que o fragiliza justamente na medida em que cria neste sujeito uma distância do outro que invariavelmente se atrela à desconfiança e ao medo.

Como indicado anteriormente, um problema que verificamos nas atuais formas de organizações sociais é o da invisibilidade de parcelas significativas das populações; uma solução apontada para isso é aquela que indica corretamente a necessidade de dar voz a esses invisibilizados; é preciso constituir canais e formas de *ouvir* as demandas dessas parcelas da população silenciadas em nossos esquemas sociais amplos. Por outro lado, sem contradizer esse ponto, é preciso perceber os limites dessa proposta na medida em que a visibilidade possível em nossas atuais formas de sociabilidade implica necessariamente em uma gramática geográfica implícita ao lugar de fala daquele que tem a "*voz*"; ou seja, dar voz àquele que não a tem a partir da nossa gramática política usual significa, entre outras coisas, reforçar em certa medida o lugar de fala do sujeito que dá a voz, o que não necessariamente garante uma escuta. Mas essa reflexão nos leva, ou deveria nos levar, ao entendimento acerca da necessidade de rompimento com essa gramática. O que os jovens secundaristas se dispuseram a nos mostrar em suas falas e em seu gesto político, é que o nosso lugar de fala poderia, e deveria, não ser centralizado, hierarquizado, pautado numa cartografia de nossa existência social ampla, numa gramática usual do poder e da dominação. A horizontalidade do Movimento Secundarista nos indicou uma inflexão interessante nas formas de inserção política desses jovens construindo essa resposta à heteronomia como uma resposta essencialmente distinta da resposta fomentada e esperada pelo Capital.

Nesse ponto nos nos ajuda observar como Vladmir Safatle (2016 [b]) pensa as possibilidades da relação entre autonomia, liberdade, emancipação, e educação, para avaliarmos essa resposta horizontalizada e coletivizada desses jovens. Segundo o filósofo contemporâneo, ao menos desde Rousseau a nossa tradição filosófica ocidental compreende a liberdade como expressão da autonomia; tendemos a aproximar autonomia e liberdade na medida em que essas duas categorias a partir da terminologia rousseauniana, para quem liberdade é dar para si a própria lei (SAFATLE, 2016 [b]). Nessa perspectiva um sujeito é aquele capaz de domínio sobre si mes-

mo, sobre seus desejos, e portanto responde socialmente por essa autonomia. Contudo, essa noção nos remete a ideia de propriedade; em termos simples e diretos, trata-se da relação que é objetificada; sou objeto de mim mesmo na medida em que uma propriedade é necessariamente um objeto. Um objeto, como sabemos, é destituído de desejos, de vontade, portanto de autonomia. O modelo de organização das subjetividades em nossos sistemas educativos, portanto sistemas formativos – sistemas que tendem a contribuir significativamente para a formação de determinadas subjetividades – precisa, nessa perspectiva colocada pelo autor, responder a três eixos básicos; a saber, (1) a unidade das ações, ou seja, as ações dos sujeitos correspondem às suas experiências enquanto sujeitos, constituindo portanto a resposta subjetiva a um repertório social complexo, configurando com isso um repertório referente a personalidade una; (2) também é preciso que essa "coerência" interna dos sujeitos seja expressão da identidade do sujeito, que se dá a partir de um princípio necessário de exclusão, ou seja, para que o sujeito seja um sujeito ele precisa conformar-se numa dada cultura e não em outra, numa dada a linguagem e não em outra, numa certa gramática cultural[199] e não em outra, isto seja do ponto de vista da história de sua subjetividade, ou do ponto de vista da forma como a suas dores da vida lhe conformaram, seja da geografia que ele ocupa, dos espaços que partilha, etc., ou seja, da sua capacidade de reconhecer um dado território para o qual invariavelmente ele direciona seus sentimentos de pertencimento; e (3) o elemento da autonomia, ou seja, sua capacidade de responder, dentro dessa gramática social ampla, por suas ações, que são próprias à sua subjetividade. Assim, o sujeito, como causa de si mesmo, está baseado numa ideia intrinsecamente autoritária na medida em que o conflito entre autonomia e o princípio de exclusão colocam à esse sujeito a necessidade formal de, em alguma medida, processar uma ideia de heteronomia como algo potencialmente capaz de causar dano a sua personalidade, ou a sua

[199] O conceito de gramática cultural é usado pelas estratégias de marketing subversivo denominado "comunicação de guerrilha" numa referência a um quadro de regras e convenções que tendem a governar as interações e as relações sociais de um modo geral, em suas representações de objetos e espaços, e no curso normal de situações acordadas socialmente num espectro amplo, retomando o contratualismo russeauniano. A metáfora entre gramática e os sistemas de regras socialmente aceitas visa dar conta de um repertório invisibilizado no inconsciente dos sujeitos mas que estrutura e determina as regras usadas nas interações intersubjetivas, como o fazem os elementos das determinações linguísticas usuais numa gramática da língua. Com isso também o conceito questiona a própria estrutura, pautando, de tal modo, as possibilidades de resistência à estrutura na medida em que as apropriações realizadas pelos sujeitos, tal qual nos usos que podem ser feitos da língua, estão postas para as estratégias de sobrevivência (material e espiritual) dos sujeitos. De modo que uma tal "gramática" pode ser percebida em todos os espaços sociais e culturais, públicos e privados, nas instituições (concretas e abstratas) e na própria cotidianidade dos sujeitos, submetendo inclusive o repertório de demandas dos sujeitos. Um conceito potente na medida em que nos ajuda a pensar, por exemplo, a naturalidade e a naturalização com que as nossas relações sociais e intersubjetivas ocorrem; como na gramática que normatiza a língua, a gramática cultural atravessa os sujeitos, compondo neles um repertório existencial e social cujo tônus solidifica as formas de existir, com valores, normas, comportamentos, que no limite são pre-definidos e surgem na vida cotidiana dos sujeitos (BLISSET & BRÜNZELS, 2005).

subjetividade; dito de outro modo, o *outro* (no limite um heterônimo), quando posto numa leitura conflitiva, em alguma medida precisa ser excluído para que um *eu* seja formado. Nesse contexto, qualquer elemento que de alguma forma seja capaz de colocar em xeque a minha relação de propriedade sobre mim mesmo, é desenhado pelo sistema social no qual vivemos como algo patológico na medida em que nossa educação prevê a constituição da subjetividade como o resultado da formação da autonomia; e, neste sentido, os sujeitos autônomos serão responsabilizados por suas ações, ou seja, trata-se de uma lógica de responsabilização, não necessariamente e francamente de autonomia. O que esses jovens fazem é justamente subverter essa lógica por dentro, radicalizando os processos de heteronomia que não são hierarquizados por eles, e uma tal horizontalização se converte em sua maior força política, pois na medida em que o corpo político é horizontalizado temos que esses sujeitos precisam se haver com iguais, como na polis grega, da qual nos lembra Carvalho (2016).

Nesse sentido esses jovens buscaram reafirmar os pressupostos que privilegiam a constituição de uma sociabilidade capaz de se reorientar a partir das demandas por um viver pleno das potencialidades do humano *com o outro*. Partindo, assim, da crença profunda na capacidade humana de ser; todos os humanos possuem tal capacidade, invariavelmente e independentemente de suas origens, simplesmente por sermos desenvolvidos a partir de uma codificação genética específica que nos permite, a partir de conjunturas sociais e culturais, gerar pensamento; uma condição vulnerável, convenhamos, na medida em que esse pensamento apenas pode ser desenvolvido na cultura e através dela; refinamentos – estéticos ou intelectuais, espirituais ou temporais – apenas são atingidos em patamares de linguagem poética ou racional quando se dão numa coletividade qualquer; o humano apensas aprende *com* outros humanos; e a função da escola é, ou deveria ser, transmitir esse legado aos humanos que dela são partícipes. Mas a escola apropriada por uma classe ou fração de classe compõe a criação de uma cultura dominante em relação a outras formas de manifestação cultural disponíveis aos humanos; de modo que nossas alternativas são reduzidas[200]; de tal sorte que este trabalho con-

[200] Mas não inviabilizadas, como "*a recusa completa desse jogo (o que significa ficar então em silêncio) ou entrar no jogo para perturba-lo, complicá-lo, sugerindo aqui e ali que as coisas não são exatamente como aparecem ou como são apresentadas. Pode-se contornar o risco de uma nova 'competência' se não houver intenção pedagógica e normativa, e sim de debate, discussão, crítica, e a intenção de suscitar desconfiança sobre aquilo que é infindável e muito repetido, como se a repetição produzisse verdades.*" (CHAUI, 2000, p. 317).

stituiu-se enquanto um libelo advogando o gesto rebelde desses jovens como um gesto humanizador por excelência. As artimanhas do poder estão sempre em riste, algumas vezes implícitas, outras explicitamente, mas sempre prontas a nos roubar as possibilidades de pensar, o gozo estético, e a alegria de viver; artimanhas estas, em muitos níveis, desarticulada pelo gesto rebelde desses jovens em seu processo político e de politização do eu. Esses jovens insurgentes provaram, mesmo com todas as contradições e fragilidades desse contexto, que os grupos humanos podem ser generosos e solidárias; uma frase que não é vazia, ao contrário, é a partir dela que se colocam em pauta efetivamente e afetivamente os processos de ensino-aprendizagem e a valorização das capacidades humanas tanto de interação social quanto de atendimento a nossas demandas políticas essenciais por *reconhecimento* e *participação.* Como vimos, a estratégia desses jovens secundaristas paulistas para suas questões imediatas foi buscada nos pares, seja num âmbito macro, com intercâmbios, por exemplo, do porte de documentários e manuais chilenos e argentinos, numa criativa solução coletiva e pontual de adaptação desses materiais às suas realidades locais, seja no micro, com os inúmeros relatos dos jovens dando conta de soluções complexas como, ante um episódio de uma ameaçadora invasão da Ocupação, serem obrigados a escolher entre pedir ajuda aos apoiadores, como pais, professores, etc., pedir ajuda da polícia e, consequentemente, desarticular a Ocupação, ou buscar uma solução que nós, nesse caldo aguado no qual nossas políticas públicas para educação insistem classificar os jovens, não seríamos capazes de imaginar que eles criariam, como buscar ajuda nos companheiros de luta e, com isso, construírem suas armas de defesa, sejam armas sociais, como buscar ajuda em outras Ocupações, sejam armas políticas, como interagir politicamente com os 'invasores' da Ocupação, inclusive fagocitando-os, tornando-os parte da Ocupação; nos ensinando resistência e existência em proposições derivadas da ação, utopia em ato nos ensinando o porquê se vive e se luta de fato.

Se essa provocação do gesto político dos jovens, de um lado, nos faz repensar um ceticismo da razão de tempos difíceis, de outro, esse mesmo gesto não deveria nos levar a um certo

otimismo da vontade, do qual fala Gramsci[201]; a escola é machista, misógina, racista, homofóbica, dada ao misticismo, etc., porque vive numa sociedade que se alimenta dessas questões, que, no mais das vezes, estão desde as políticas públicas até a trama miúda do cotidiano imediato dos sujeitos; evitar um otimismo ingênuo ou um pessimismo paralisante pode ser buscado como inspiração na rede formada entre os estudantes como a mecânica básica de formação intelectual e sensível, de solidariedade, de laços fortes entre os sujeitos, como esses jovens, nas interações que souberam, com todas as fragilidades e contradições, construir; eles entenderam a escola como uma *polis*[202] na medida em que fez sentido a eles como esse espaço produtor de laços sociais, da amizade como uma virtude ético-política de igualdade, seja no sentido dos conflitos, disputas, seja na constituição mesma de laços fortes e identidade social entre os sujeitos, e, mais que isso, nos mostrando que essa leitura pode fazer o mesmo sentido a todos nós. O que esses jovens foram capazes de nos fazer lembrar é da escola como o lugar em que se tece pertencimentos e teias de relações amplas e complexas; uma proposta autoritária da política pública como a provocação que faz vir à tona em suas existência essa necessidade de resistir; e desse gesto de resistência eles descobrem uma existência submersa, mas óbvia a eles, dessa potência de ação, ou potência submergida da ação direta; descobrem o movimento mesmo da própria vida política, a vida do *eu* e do *outro*, mas acima de tudo a vida do *nós;* e com isso nos incitaram a uma reflexão sobre a necessidade e a possibilidade de assentar esse gesto-dos-rebeldes numa dinâmica racionalizável no âmbito da reprodução do gesto em si como uma fonte de energia vital à confecção de laços sociais horizontalizados; a necessidade de uma tal reflexão se coloca na medida em que, se a história se repete, dizia aquela voz vermelha alemã, o segundo ato é uma farsa, uma farsa, completou o francês (MARCUSE, 2011), mais sinistra que que o ato original; mas, nessa espiral da existência humana, a tragédia repetida nessa farsa sinistra é, também, imprevisível, ou seja, é da ordem do imponderável, o que *vem* não podemos saber,

---

[201] O aforismo: "*Pessimisme de l'Inteligence, Otimisme de la Volonté*": a primeira vez que um tal aforismo, amiúde associado a A. Gramsci, vai aparecer em seus escritos é num curto artigo de jornal não-assinado, "Discorso agli Anarchici", à edição semanal de 3-10 abril de 1920 no *L'Ordine Nuovo.* 'A concepção socialista do processo revolucionário se caracteriza por duas notas fundamentais que Romain Rolland resumiu desde a palavra-de-ordem – o 'Pessimismo da Razão' e o 'Otimismo da Vontade'.", *ON*, N.º 43, disponível em: http://blog.esquerdaonline.com/?p=3017, acesso em 02/03/2017.

[202] Termo usado por Marília Sposito para se referir a esses secundaristas no I Encontro Internacional da Rede Escola Pública e Universidade | Reformas de Ensino e Movimentos de Resistência: diálogos entre Brasil e América Latina, 17/05/2017, Universidade Federal do ABC - Campus Santo André, Realização:Universidade Federal do ABC (UFABC), Rede Escola Pública e Universidade e Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFABC.

mas podemos tirar nossa força de ação justamente desse indeterminado se soubermos ouvir o que esses jovens nos disseram.

Uma nota sobre isso é que, se quisermos compreender em profundidade a ação dos secundaristas em seu gesto político, precisaremos, também, lançar luzes sobre suas bases de apoio (pais, mães, moradores do entorno, advogados, Poder Judiciário, sindicatos, partidos políticos, organizações e agremiações políticas e culturais, professores), sem as quais simplesmente não teria sido possível o arremate impetuoso dos jovens, bem como sobre suas principais fontes de ataques (Estado, Poder Judiciário, Polícia Militar, administração escolar, professores, pais, mães, moradores do entorno das escolas Ocupadas), que souberam fazer do cotidiano das Ocupações palco de cenas assombrosas, como vimos; a complexidade desses episódios aparecem apenas de forma superficial nas cenas em si, pois o que as torna um emaranhado intricado de camadas é o que há nelas de um cenário mais amplo e que faz parte de nossas preocupações políticas mais candentes; se quisermos destampar nossos ouvidos políticos, na expressão de Pelbart (2016), e atinarmos criativamente para a luta como uma necessidade absoluta em dias de sombras, será preciso compreender não simplesmente o gesto dos secundaristas, que é essencialmente político, mas compreender as energias que os sustentaram no protagonismo que eles souberam conduzir até o desfecho apoteótico; sustentaram no sentido de que essas energias foram mobilizadas das formas mais genuínas imagináveis de ambos os lados, de apoiadores e daquelas que se opunham ao Movimento[203], e com isso foi possível não somente um desfecho almejado e construído, mas uma experiência política no sentido forte do termo, ou seja, no sentido da formação de uma certa consciência das questões sociais que perfazem nossas ações cotidianas, saindo de uma posição francamente distanciada de tais questões para uma posição crítica em relação à elas; com isso estamos invocando uma necessidade acerca da compreensão do Movimento que aponta tanto

[203] Obviamente essa dicotomia é simplista e reducionista na medida em que as energias sociais que os apoiavam não o faziam tanto sem contradições quanto sem interesses dos mais diversos campos e fins; basta percebermos as cisões explicitadas em torno do Movimento, tais como professores apoiadores e não apoiadores, etc.; mas nos interessa aqui a dicotomia apenas na medida em que evoca essa imagem de que os jovens não agiam no vácuo, ao contrário, eles estavam apoiados justamente nessa mixórdia de contradições, e souberam, de forma muito original – apesar de não ser uma originalidade exatamente uniforme e uníssona – mobilizar essas energias; ainda que, e talvez justamente por isso, para constituírem a luta com uma liberdade criativa e uma potência basicamente inéditas na história do segmente estudantil secundarista brasileiro [lembremos, por exemplo, os secundaristas do pós 1964, que viveram uma experiência radicalmente diferente em termos de luta social no período; sobre isso ver o interessante e atordoante relato de Lungaretti (2005), um estudante secundarista na luta armada contra a ditadura militar].

para o complexo social no qual ele está inserido, quanto para o complexo afetivo-psíquico que precisou ser mobilizado para que aquela experiência fosse possível; de modo que trata-se-ia de uma necessária imersão nas categorias que fossem capazes de nos atinar para tais complexos a fim de percebermos não o mecanismo de ação dos sujeitos, mas para aprendermos com eles de que modo foi possível o despertar de um espírito politicamente criativo no país dos memes, ou seja, aprender com eles não o que eles criaram, mas *como* criaram; não o objeto, mas a essência de tal objeto; não a sua luta simplesmente pela sua luta específica, mas pelo que ela indica em nós de essencialmente político e, portanto, de essencialmente vivo.

Peter Pál Pelbart (2016) dizia que as Ocupações não eram para dar em nada, e parece que ele tinha razão; de fato não era para dar em nada; e numa ânsia do absurdo proporíamos que esse nada é ele mesmo algo, como se não aceitássemos a proposição; oras, o Movimento Secundarista sequer chegou a tornar-se um Movimento político em seu sentido clássico [por exemplo, sem um saldo organizativo relevante], a não ser por um punhado de estudantes que no período que seguiu as Ocupações nesses anos[204] ora propõem uma intervenção estética, ora uma manifestação de rua, no mais da vezes tímida, ora uma fala pública em colóquios ou espaços acadêmicos em geral, entre outros; ou seja, são lutas sociais organizadas sem organização alguma; mas, e este nos soa o centro nevrálgico dos termos de Pelbart, isto não deveria nos soar melancólico, ainda menos quando assistimos o quadro social amplo no qual esses jovens estão atuando politicamente; o que houve de inventivo e interessante no Movimento estudantil que vimos aqui foi justamente essa plasticidade absolutamente impalpável ao poder, e que o vivo exubera; eis o sentido do que nos dizia o autor em sua análise, e que nos soa coerente com as ideias que identificamos no imaginário dos sujeitos ouvidos aqui. É neste sentido que opera a *esperança radical* que emana dos gestos desses jovens: talvez pudéssemos distinguir os secundaristas sobre os quais falamos projetando neles uma certa esperança, como se eles pudessem ser os exemplos de que um sistema auto-implosivo pudesse rever seus paradigmas essenciais a partir de um "olhar esclarecido" ou algo que o valha, ou seja, que pudéssemos esclarecer seus gestos e, com isto, tabular suas falas, as compreendendo numa

[204] Portanto trata-se basicamente dos anos 2017 e 2018, ressalte-se.

espécie de inteligibilidade mais concreta ou clara; mas parece, contudo, que os jovens apenas estão a nos provar que não estamos lidando com uma sociedade de mortos-vivos, mas, isto sim, estamos ante um sistema que prontamente se dispõe, com voracidade, a cooptar a experiência do vivo a fim de subsumir o humano e se impor sobre ele, e, para isso precisa dispor de violência – no sentido bruto de que fala Byung-Chul Han (2017), ou seja, a violência que o filósofo nomeia como da decapitação, característica das sociedades pré-modernas da soberania e do sangue –, e que, como afirma o autor, atrela poder e dominação de forma inócua na medida em que a violência crua gera resistência, não submissão. O "dar-em-nada" é justamente a percepção do sentido político dessa experiência: a percepção, através do gesto político, de que são parte do processo social que vivenciam; perceberem-se como seres que fazem parte de um processo social amplo é isto um fim em si mesmo; não era para dar em nada, mas deu; deu nessa percepção da própria potência enquanto grupo, e, enquanto sujeitos, se perceberem como parte de um tal processo leva esses jovens e encontrarem no Movimento social a possibilidade inequívoca de darem vazão a sua vitalidade contida mas em latência expressiva em anos de uma escolaridade que busca de muitas formas gerir tal pulsão sem, contudo, ser capaz de confinar ou destruir o desejo, como, muitas vezes, parece ser o projeto escolar contemporâneo.

Essa reação política dos jovens com a Ocupação das escolas se torna emblemática na medida em que através dela foi possível sensibilizar um tecido social esmorecido, embora não necessariamente apático, em uma realidade social dura e voraz. Trata-se-ia, portanto, menos de uma questão de forças sociais prontas para a tomada do Estado – para ficar num certo jargão pertinente aos setores que identificam as demandas sociais como um reflexo da luta de classes –, que uma espécie de um revelação epifânica de que o Capital não venceu... ainda. Eis aí o sentido profundo da *esperança radical* que esses meninos e meninas nos lembraram. A capilaridade social que o Movimento Secundarista desencadeia tem haver com esse sentimento de que ainda é possível. Um tecido social que apenas pôde ser tocado pelo gesto de resistência dos jovens justamente porque ainda arde nele a necessidade de superação do Capital. Tudo se passa como se o gesto de resistir acendesse o pavio óbvio da necessária resistência. O quê político – que também é estético, espiritual, histórico, filosófico, em suma,

existencial – do contemporâneo consiste justamente na *busca*, ou melhor, na *tentativa de encontrar* formas não colonizadas de desembotamento[205], ou seja, formas criativas, justamente por não serem as formas que existem, mas formas que precisaríamos criar a partir de um mínimo de relação mais detida com nossos objetos de estudos, no nosso olhar para o mundo – de produção estética, de busca transcendental, de arquivos, de especulação, em suma, de componentes de uma existência propriamente humana –, pois somente liberando essas energias poderemos pensar em formas criativas de luta política. O que os jovens têm feito entre nós, brasileiros –, de uma forma mais proeminente ao menos desde Junho de 2013, passando aqui pelos Secundas de 2015/2016, mais de micro-formas políticas que em sua concatenez conjuntural, e que possibilitou essas manifestações políticas fortes –, nos proporcionam não uma *fórmula* de luta social, mas uma *epístola* de luta social. Na missiva dos estudantes, como arautos, paladinos da luta, a mensagem é radical e esperançosa: sem ações – ou seja, sem uma postura ativa que enfrente o Capital – não haverá possibilidade de superação do Capital, e nos manteremos a caminho do ocaso humano. Uma missiva tal que estrala em nossos ouvidos com uma apelo irresistível: a vida. Quando professores, pais, mães, advogados, artistas, vizinhos, e toda sorte de entes sociais das mais diversas origens *agem* em solidariedade aos estudantes estão, no fundo, intuindo o conteúdo propriamente político do recado epistolar dos jovens, que essencialmente nos indicam, como já dissemos em nota acima, a grande recusa de "*um mundo no qual a garantia de não morrer de fome se troca pelo risco de morrer de tédio*" (VANEIGEM, 2002, p. 20). Do mesmo modo que ler Antônio Vieira implica mais em perceber as formas de circulação das ideias setecentistas que de seus préstimos catequéticos, ou seja, mais por nos fazer observar uma certa gramática da colonização que por uma evangelização puramente religiosa, portanto metafísica, embora eivada de matéria[206]. Ler o que "*escreviam*" os jovens naquelas dias de luta implica em "*destampar nossos ouvidos políticos*" – na feliz expressão de Pal Pelbart (2016) –, por nos dar

---

[205] Notemos que o trânsito de uma terminologia à outra não é um mero recurso estilístico, pois o termo "busca" indica algo sutilmente diferente, mas francamente interessante ao que estamos aqui defendendo, da fórmula "tentativa de encontrar": uma *busca* é essencialmente etérea, para não ir adiante percebendo o quê metafísico do jargão, de modo que podemos, por exemplo, buscar (mesmo compreendendo o tanto necessário de utopia nessa ideia de buscar) modelos de sociabilidade pautadas na igualdade entre as pessoas, mas não efetivar jamais um tal devaneio; ao contrário, ao empreender uma *tentativa de encontrar* me permito uma certa experimentação; este é o cerne político dos jovens nas Ocupações: eles se permitem aquela experiência.

[206] Esse raciocínio é tributário de um lembrete do Paulo Arantes acerca de um trecho do Brecht numa fala em Maringá, onde o dramaturgo alemão coloca na boca da personagem essa liberação das ideias (ARANTES, 2018).

a entender um gesto objetivo em favor da vida que o Capital sistematicamente tem nos levado a perder de vista.

Por fim, este trabalho não esteve interessado em buscar ou propor soluções, tampouco interessou-se em indicar práticas ou formulações de convencimento quanto aos argumentos apresentados; com isso, também, não pretendemos uma análise social ou psicológica bem sucedida; no entanto esta exposição de um exercício intelectual – que, no muito, tem servido à formação de seu autor, único responsável pelos [inevitáveis] fracassos da análise – realizou um percurso que poderá apresentar algum interesse social na medida em que for capaz de colocar em circulação uma leitura possível sobre um micro-instante que se nos mostrou expressivo e historicamente relevante, sobretudo num cenário de transformações profundas pelas quais tem passado as forças produtivas mundiais, que, no limite, são forças que determinam ou constituem as relações intersubjetivas, o imaginário social e as estratégias discursivas dos sujeitos que buscamos ouvir aqui; neste sentido estivemos, nesta pesquisa, frente a energias de tendência antifascistas que não foram totalmente subsumidas pelo Capital; de modo que a única performance deste trabalho encerra-se em si mesma, embora, com isto, não enseje um apelo pragmático na medida em que colocar em circulação social o que buscamos desenvolver aqui constitui-se em si mesmo um gesto político por excelência[207]. O complexo melódico que a voz desses jovens enseja ecoa em nós uma sinfonia social imensa; buscamos aqui expor algumas nuances que nos soaram particularmente interessantes para pensarmos a inserção política dos jovens no cenário escolar; e disso nos fica, para os estudos sobre educação, um retrato social desses jovens como um panorama de riquezas que podem nos ensinar o diálogo, o encontro, a interação construtiva nas relações entre os agentes que atuam neste cenário; insistimos: indagamos os jovens não porque eles pudessem ser um oráculo a nos informar do mundo estragado que demos a eles, mas porque eles representam as possibilidades de respostas criadas por esse mundo social amplo que eles, de certo modo, souberam contestar exigindo do mundo o que lhes fora ensinado a desejar; seu gesto político, que muitas vezes foi interpretado como uma brincadeira juvenil, se torna algo heróico; não, evidentemente, no sentido grego de forças so-

[207] Ball (2009) diria que "a *análise social é sempre parcial, é sempre inadequada, a análise social é sempre um fracasso de muitas maneiras. Tudo o que é possível são alguns* insights *úteis, alguns tijolos nas paredes, algumas peças pequenas de conhecimento estratégico.*" (p. 309)

bre-humanas, tampouco no sentido divinizador de um gesto, ou simplesmente pela sorte incomum desses jovens, mas no sentido de que, ao protagonizarem o Movimento, esses meninos e meninas trazem a tona mais que as tensões que vimos aqui, trazem, isto sim, possibilidades de ação e, portanto, de transformação.

Encerro com uma palavra de Pelbart (2016) que sintetiza este trabalho inserido nos dias em que buscamos desenvolver essa leitura sobre o imaginário desses jovens em diálogo com eles:

> nesse momento gravíssimo que atravessamos de ascensão de um fascismo pavoroso, talvez sejamos todos prisioneiros políticos em meio a um estado de exceção onde o maior conluio entre canalhas de toda espécie esteja virando a mesa da democracia dita representativa. Mais do que nunca, a lição que vocês deixaram é de importância capital. Pois é preciso ir muito além das categorias ainda manipuláveis pelo discurso político, ou mesmo mensuráveis pelos planejadores e economistas, e redesenhar o campo das possibilidades de vida. Ousemos a pergunta: e se essa operação de destampe da imaginação política se estendesse à sociedade como um todo? Se por vezes temos a impressão que todos almejam o mesmo, dinheiro, conforto, segurança, ascenção social, prestígio, prazer, felicidade, há momentos em que fica claro que esta é uma miragem enganosa, disseminada pela cultura midiática e publicitária, por um suposto consenso capitalista que camufla formas de vida em luta, não apenas classes em luta, com todas as segmentações e heranças malditas, escravistas, racistas, elitistas, etc., mas também conflitos entre modos de existência que colidem, formas de vida distintas em embate flagrante, anseios plurais.

Referências bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações Sobre A Tematização Social Da Juventude No Brasil *In* **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

AHARONIAN, Aram. **Na guerra de 5ª Geração com arco e flecha?**, tradução: Inês Castilho, 2018, disponível em https://outraspalavras.net/destaques/enfrentar-guerra-de-quinta-geracao-com-arco-e-flecha/, acesso em 17/10/18.

ALVAREZ, J.; PASSOS, Eduardo. Cartografar É Habitar Um Território Existencial. *In*: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Ediardo; Escóssia, Liliana da; Pistas **Do Método Da Cartografia**: Pesquisa-Intervenção E Produção De Subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia Da Prática Escolar.** São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino, **A psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições**, revista Psicologia: ciência e profissão, 2012, n. 32 (num. esp.), p. 44-65.

ARANTES, Paulo. Eduardo. **O Novo Tempo Do Mundo**: E Outros Estudos Sobre A Era Da Emergência, São Paulo : Bomtempo, 2014, 460p.

_____. **No tempo das emergências** - Uma entrevista com Paulo Arantes, disponível em https://blogdaboitempo.com.br/2014/05/11/no-tempo-das-emergencias-uma-entrevista-com-paulo-arantes/, 2014 (b), acesso em 25/08/2016.

_____. **Zero À Esquerda**, São Paulo: Conrad Editora Do Brasil, 2004 (Coleção Baderna), 306p.

_____. **Sobre a era de emergência em que vivemos**, Conferência disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WjQ1mMOmLnc&t=2931s, acesso em 28 de fev de 2018.

BALL, Stephen John. **Entrevista Com Stephen J. Ball***:* Um Diálogo Sobre Justiça Social, Pesquisa E Política Educacional, Mainardes, Jefferson; Marcondes, Maria Inês, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

_____. **Performatividade, Privatização E O Pós-Estado Do Bem-Estar**, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

_____. Redes, neoliberalisomos e mobilidade de políticas*, In* **Educação global S.A**. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, p. 21-44.

BAPTISTA, Isabela. **Secundas lutam por direitos humanos em Washington**, Disponível em: https://www.catarse.me/secundasnaluta, acesso em 14/05/2016.

BELCHIOR. Alucinação, *In*. **Alucinação** LP PolyGram, 1976.

BLEGER, José. **Temas de psicologia**: entrevista e grupos/José Blerger; tradução Rita Maria M. de Moraes; Revisão Luis Lorenzo Rivera - 2ª Ed - São Paulo; Martins Fontes, 1998.

BLISSET, Luther; BRÜNZELS, Sonja. **Manual de guerrilla de la comunicación.** Grupo autónomo a.f.r.i.k.a., Editorial Virus, 2005, disponível em https://ia800305.us.archive.org/20/items/guerrilladelacomunicacion/luther_blisset_manual_guerrilla_comunicacion_baja.pdf, acesso em 01/07/2017, 224p.

BLOCH, Marc. **Apologia Da História** Ou O Ofício Do Historiador, Rio De Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, 159p.

BOURDIEU, Pierre. A "juventude" é apenas uma palavra, *in* **Questões de sociologia**, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 12-122.

_____; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior, *In* **Escritos de Educação**. (Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani).– 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 217-228.

_____; **A miséria do mundo**, 9°ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, 747p.

BOTTOMORE, Tom (Ed.), **Dicionário do Pensamento Marxista**, Rio de Janeiro, Zahar, 2013, edição digital disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicionário_pensamento_marxista.pdf, acesso em 28/02/18.

BRAGA, Ruy. **Rebeldia do Precariado**: trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo: Boitempo, 2017. 269p.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Teoria Novo-Desenvolvimentista: Uma Síntese**, Cadernos Do Desenvolvimento, Rio De Janeiro, V. 11, N. 19, Pp.145-165, Jul.-Dez. 2016

BRITO, Luciana. **Insurgência Estudantil**: O Caso Das Ocupações De Escolas Estaduais Em São Paulo, 2018, disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=2ah-UKEwjo1-G_voPeAhWJvZAKHST6DOgQFjAHegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.iassc2018.sinteseeventos.com.br%2Farquivo%2Fdownloadpublic%3Fq%3DYToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSVZPIjtzOjM6IjEyMyI7fSI7czoxOiJoIjtzOjMyOiI4MmJmNzA3OTc1MjIyOGQxNThiZTY3OTVlZDA5YWM1YSI7fQ%253D%253D&usg=AOvVaw3jHt1HQYogXBl3jXI7lcZl,

acesso em 13/10/2018.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Calvacanti. **Escolas de luta, educação política**, Educ.Soc., Campinas, v. 37, n. 137, 1177-1202, out.-dez., 2016.

CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escola de Lutas**. São Paulo, Ed. Veneta, 2016, (Coleção Baderna), 352p.

CARLOTTO, Maria Caramez. **Decifra-me ou devoro-te – O enigma de junho**, 2014, Revista Fevereiro, n. 6, disponível em http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=06&t=14, acesso em 23/10/15.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar.** Educ. Pesqui., São Paulo, *Ahead of print*, out. 2016.

_____. O Serviço de Psicologia Escolar e o sentido público da universidade. *In* **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**. org. Machado, Adriana Marcondes; Lerner, Ana Beatriz Coutinho; Fonseca, Paula Fontana, São Paulo: Blucher, 2017, 257p.

CARONE, Iray. **Necessidade e individuação**, in Trans/Form/Ação, São Paulo, 15: 85-111, 1992.

CHAUI, Marilena. **Ideologia E Educação**, Educ. Pesqui., São Paulo, V. 42, N. 1, P. 245-257, Jan./Mar. 2016.

_____. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas (2A Ed). São Paulo: Ed. Moderna, 1981.

_____. entrevista, *in* Marcos Nobre e José Marcio Rego, **Conversas com Filósofos Brasileiros**, editora 34, São Paulo, 2000.

CHECCHIA, Ana Karina. **Adolescência e escolarização: numa perspectiva crítica em psicologia escolar**, Ed. Atomo Alinea, 2010, 158p.

COMITÊ INVISÍVEL. **A insurreição que vem**, 2007, disponível em: http://dazibao.cc/wp-content/uploads/2015/11/A-insurreição-que-vem-CI.pdf

COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**, Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago. 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova Razão do Mundo** *: Ensaio sobre a sociedade neoliberal,* tradução Mariana Echalar, São Paulo: Bomtempo, (Estado de sítio), 2016, 413p.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **O jovem como sujeito social**, Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez número 24, 2003, p. 40-52.

DEBORD, Guy. **A Sociedade Do Espetáculo**. eBookBrasil, Projeto Periferia, Rio De Janeiro: Contraponto. 2003, 169p., disponível em: https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf, acesso em 28/04/18.

DEFENSORIA PÚBLICA. **Peça apresentada pela Defensoria Púbica**, solicitando a suspensão da Reorganização Escolar, disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/pls/portal/!PORTAL.wwpob_page.show?_docname=2577000.PDF, acesso em 23/05/2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma (Tradução De Aurélio Guerra Neto) *In* **Mil Platôs** - Capitalismo E Esquizofrenia, Vol. 1, Rio De Janeiro : Ed. 34, 1995, 94p.

DORON, Roland; PAROT, Françoise. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática, 2001.

DUARTE, Newton. O Lema "Aprender A Aprender" nos ideários educacionais contemporâneos. *In* **Vigotski E O "Aprender A Aprender"**: Crítica às apropriações neoliberais e pos-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Ed. Autores Associados, 2001, P. 29-69.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. *In* **Pesquisa Participante**, São Paulo, Ed. Cortez, 1986, p. 55-73.

_____. A escola: relato de um processo inacabado de construção. Curriculo sem Fronteiras, v. 7, n.2, jul/dez., 2007.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Da universalização do acesso à escola e da qualidade das estatísticas da educação**. Cadernos de Educação, Pelotas/RS, v. 13, n. 23; p. 57-75, jul./dez. 2004.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**, Estudos Avançados 32 (93), 2018, p. 25-42.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**, trd. Eduardo Brandão, São Paulo, Martins Fontes, 2014.

FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de indisciplina escolar**: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicotiana, Editora Casa do Psicólogo, 2001, 2ª Edição, 252 p.

FREIRE, Maria Cristina. **Terra Incógnita**, conceitualismos da América Latina no acervo do MAC USP, São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2015, 323p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 127p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*. Fazenda, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-90.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. *In*: FREUD, Sigmund. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v.XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

GENTILI, Pablo. O Consenso De Washington e a crise da educação na América Latina. *In* **A Falsificação Do Consenso: s**imulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo, Petrópolis, Ed. Vozes, 2002, p.13-39.

GLADWELL, Malcolm. **A revolução não será tuitada, os limites do ativismo político nas redes sociais**, 2010, Ilustradíssima, Folha de São Paulo, 12 de dezembro de 2010.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**, tradução Enio Paulo Gianchini, Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2017, 270p.

HOEVELER, R. C. **A geração que educou seus educadores**, 2016, disponível em : http://blogjunho.com.br/a-geracao-que-educou-seus-educadores/, acesso em 14/05/2016.

JANUÁRIO, Adriano; CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. **As Ocupações de escolas em São Paulo**: Autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social, *In* Revista Fevereiro, N.9, 2015, Disponível em: Http://Www.Revistafevereiro.Com/Pag.Php?R=09&T=12, acesso em 17/04/17.

JASMIN, Marcelo. Apresentação. *In*: Koselleck, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tr. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006, 368p.

JESUS, Fábio Ferreira de. **Manifestação das subjetividades e os agentes produtores do fracasso escolar**: estudo introdutório sobre fracasso escolar - projetos nas escolas do presente; 2014; Iniciação Científica - Faculdade de Educação USP, Orientador: Sandra Maria Sawaya.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar Como Objeto Histórico***,* Revista Brasileira De História Da Educação, Nº1, 2001, p.9-44.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas Do Método Da Cartografia**: Pesquisa-Intervenção E Produção De Subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

_____; PASSOS, Eduardo. **Cartografar é traçar um plano comum, fractal**, Rev. Psicol., V. 25 – N. 2, P. 263-280, Maio/Ago. 2013.

KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativa. Duas categorias históricas *In* **Futuro Passado**. Tr. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; Rio de Janeiro: Contraponto/Editora, PUC-Rio, 2006, 368p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola*. In*: Frigotto, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEITE, Isabela. **MP e Defensoria pedem na Justiça suspensão de Reorganização Escolar**, disponível em: http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/mp-e-defensoria-pedem-na-justica-suspensao-de-reorganizacao-escolar.html, acesso em 23/05/2016.

LEFFA, Lisiane Molina. **Ocupação das escolas no Brasil: uma origem, a cadeira e outras dobras na ilha de papel**, Psicanalistas Pela Democracia, 2017, disponível em

http://psicanalisedemocracia.com.br/2017/10/ocupacao-das-escolas-no-brasil-uma-origem-a-cadeira-e-outras-dobras-na-ilha-de-papel-lisiane-molina-leffa/, acesso em 23/11/2017.

LEFEBVRE, Henri, **Lógica formal/ Lógica dialética**, trad. Carlos N. Coutinho, Civilizacao Brasileira, 1979.

LUNGARETTI, Celso. "*Náufrago da Utopia",* São Paulo : Geração Editorial, 2005, 282p.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum**: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação, Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MARCUSE, Herbert. Prólogo, *In* **18 de brumário de Luís Bonaparte**, Marx, K., São Paulo : Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**, São Paulo : Boitempo, 2007, 614p.

MAZZA, Débora; SANTOS, Maria Helena. **Notas sobre o Movimento de Ocupação das escolas em São Paulo**, 2016, disponível em: http://brasildebate.com.br/notas-sobre-o-movimento-de-ocupacao-das-escolas-estaduais-em-sao-paulo/, acesso em 23/05/2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS**,** Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MICHELS, Robert. As tendências oligárquicas da organização, *In* **Sociologia dos partidos políticos**, Editora Universidade de Brasília, 1982, p. 216-243.

NEGRI, Antonio. **O Comum como modo de produção**, proferido no encontro "Diálogos Com Antonio Negri – Poder Constituinte, Império, Multidão e Comum" Ocorrido entre 25-27 de outubro de 2016, São Paulo, FFLCH-USP.

_____. **Economia do Conhecimento e a constituição do comum**, seminário proferido na conferência inaugural do II Seminário Internacional Capitalismo Cognitivo –. 24 e 25 de Outubro de 2005, Rio De Janeiro. Organizado Pela Rede Universidade Nômade e pela Rede De Informações Para O Terceiro Setor (RITS).

MENEGAT, Marildo. Prefácio: um intelectual diante da barbarie, *In* ARANTES, Paulo Eduardo. **O Novo Tempo Do Mundo**: e outros estudos sobre a era da emergência, São Paulo : Bomtempo, 2014, 460p.

NAVARRO, Cristiano & BRASILINO, Luís, **Educação, autonomia e liberdade – Escolas de luta, disponível em:**https://diplomatique.org.br/escolas-de-luta/, acesso em 4/04/16.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**, *In* Ser Social: revista do Programa de Pós-graduação em Política Social - Universidade de Brasília, 1988, p. 159-185.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo e. Desigualdade e políticas compensatórias. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Org). **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ORTELLADO, Pablo. **Movimento dos secundaristas deve ser visto como desdobramento do espírito de junho de 2013**, Portal Aprendiz, 2015, Disponível Em: Http://Portal.Aprendiz.Uol.Com.Br/2015/12/09/Pablo-Ortellado-Movimento-Dos-Secundaristas-Deve-Ser-Visto-Como-Desdobramento-Espírito-De-Junho-De-2013/, acesso Em 01/02/17.

_____. **A ascensão do conservadorismo, guerras culturais no Brasil**, disponível em: http://diplomatique.org.br/Guerras-Culturais-No-Brasil/, 2014, acesso em 17/08/2016.

_____. A primeira flor de Junho, *In* CAMPOS, Antonia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escolas De Luta**, São Paulo: Veneta, 2016 (Coleção Baderna), p. 12-16.

PASTERNAK, Suzana. **Habitação e saúde**, Estudos Avançados 30 (86), 2016, p. 51-66, disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v30n86/0103-4014-ea-30-86-00051.pdf, acesso em 15/10/2018.

PATTO, Maria Helena Souza. O papel social e a formação do psicólogo: Contribuições Para Um Debate Necessário *In* PATTO, Maria Helena Souza. (Org), **Introdução À Psicologia Escolar**, São Paulo Editora Casa Do Psicólogo, 1997.

_____**A Produção Do Fracasso Escolar** – Histórias De Submissão E Rebeldia. São Paulo, Ed. Intermeios, 2015, 454p.

_____. **O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação**, São Paulo : Revista Perspectivas 16, 1993, p. 119-141.

_____. **Psicologia e ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

_____. (Org.) **A cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública**. São Paulo, Fgv, 2011.

PELBART, Peter Pál. A Comunidade Dos Sem Comunidade. *In* **Vida Capital**: Ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003, p. 28-41.

_____. **Tudo o que muda com os secundaristas**, 2016, Disponível Em: Http://Www.Ihu.Unisinos.Br/555122-Pelbart-Tudo-O-Que-Muda-Com-Os-Secundaristas, Acesso Em 20/05/2016.

POULANTZAS, Nicos. As lutas políticas: o Estado, condensação de uma relação de forças, *In* **O estado, o poder, o socialismo**, Rio de Janeiro: Graal, 2000, pg, 141-185.

RAMOS, Conrado. **A indignação dialética**: paixão e resistência em Maria Helena Souza Patto. *Psicologia*, Psicologia USP, 22 (3), Sobre Maria Helena Souza Patto e outros trabalhos, 2011, p. 499-528.

REICH, Wilhel., A ideologia como força material, *in* **Psicologia de massas do fascismo**, Martins Fontes, 1972, p. 27-47.

REDE: PÓ, Marcos Vinicius; YAMADA, Erika Mayumi Kasai; XIMENES, Salomão Barros; LOTTA, Gabriela Spanghero; ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo**, São Bernardo do Campo, novembro de 2015, disponível em:

https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganiza-c3a7c3a3o-escolar-sp.pdf, acesso em 05/12/15.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Desigualdades nas transições para a vida adulta no brasil (1996 e 2008)**, Sociologia&Antropologia | Rio de Janeiro, v.04.02: 433 – 473, Outubro, 2014.

ROCKWELL, Elsie. La etnografia em el arquivo, *In* **La experiencia etnográfica** – Historia y cultura en los processos educativos. Buenos Aires : Ed. Piadós, 2009, p. 157-182.

_____. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. *In*: EZPELETA, Justa.; ROCKWELL, Elsie. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1980.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROSSI, Marina. **Os estudantes de São Paulo são tratados como inimigos**, disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/11/politica/1449854456_017857.html, acesso em 20/12/2015.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: Corpos Políticos, Desamparo e o fim do indivíduo, Belo Horizonte : Autêntica, 2016 [a], 358P.

_____. **Educação, poder e dominação**, Aula Inaugural Da Pós-Graduação, Proferido Na Pos-Feusp Em 19/09/2016 [b].

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre As Ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 13º ed., 2002.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça**: A política social na ordem brasileira, Rio De Janeiro, Ed. Campos, 1979, 138p.

SAVIANI, Dermerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAWAYA, Sandra Maria. **Sujeitos, normas e práticas de leitura e escrita: a cultura escolar e a psicologia**. *In* Internacional Studies On Law And Education, nº28, Jan-Abr 2018, p. 27-42.

SEE-SP. **Entenda como funcionará a Reorganização Escolar da rede estadual paulista**, 2015, disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual, acesso em 14/03/2017.

SEE-SP, **A sociedade órfã**, página da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 5/04/2016, disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/a-sociedade-orfa, acesso em 23/05/2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: Uma Biografia**, São Paulo: Companhia Das Letras, 2015, 808p.

SCHWARZ, Roberto. **Que Horas São?**, São Paulo, Companhia das Letras, 1987, 180p.

SCHOLZ, Roswitha. **O valor é o homem** – Teses sobre a socialização pelo valor e a relação entre os sexos, Tr. José Marcos Macedo, São Paulo, Novos Estudos – CEBRAP, nº. 45 - julho de 1996, p. 15-36.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil*, In* **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**

org. MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *Psicologia escolar na luta por uma atuação ético-política na educação básica*", *In* Concepções e proposições em Psicologia e Educação. org. Machado, Adriana Marcondes; Lerner, Ana Beatriz Coutinho; Fonseca, Paula Fontana, São Paulo: Blucher, 2017, 257p.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**, São Paulo, Ed. Leia, 2016, 144p.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**, Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez número 24, 2003, p. 16-39.

TERENZI, Gabriela; SALDAÑA, Paulo. **Fortalecidos após ocupações, secundaristas de SP renegam entidades estudantis**, 2016, disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2016/07/1787761-fortalecidos-apos-ocupacoes-secundaristas-de-sp-renegam-entidades-estudantis.shtml, acesso em 17/09/2016.

TRAGDENBERG, Maurício. As harmonias administrativas de Saint-Simon a Elton Mayo, *In* **Burocracia e ideologia**, São Paulo: Ática, 1974.

VANEIGEM, Raoul. **A arte de viver para as novas gerações**, Trad. Leo Vinicius, São Paulo, Conrad Editora Do Brasil, 2002 (Coleção Baderna), 294p.

WESTPHAL, Márcia Faria. Uso de métodos qualitativos no estudo de movimentos sociais por saúde. In: Spinola, A. W. P. *et al.* (Org.). **Pesquisa social em saúde**. São Paulo: Cortez; 1992. p. 117-24.

ZIBAS, D. M. L. **A Revolta dos Pinguins e o novo pacto educacional chileno**, *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.38, pp.199-220.

Anexos

1. Roteiro das entrevistas realizadas com os estudantes via Grupo Focal

As entrevistas foram semi-estruturadas a partir de quatro blocos de questões num roteiro inicial de discussões para os Grupos Focais e para as entrevistas individuais:

primeiro bloco

1. identidade pessoal (nome, idade, profissão, etc.)
2. história de vida (de onde veio, qual o histórico da formação escolar, etc.)

segundo bloco

1. descreva a escola ocupada?
2. como são os professores da escola ocupada?
3. e a direção?
4. como são os alunos?
5. como é o bairro?
6. o que é escola pública? e qual o papel social dela?

terceiro bloco

1. possui ligações com movimentos sociais e/ou políticos organizados? quais?
2. que expectativas possui em relação às políticas públicas para a educação?
3. a escola tem grêmio? qual a história desse espaço?
4. o que é a escola pública? e qual o papel social dela?

quarto bloco

1. que relação manteve com as ocupações?
2. o que foram as ocupações na sua visão?
3. relação da greve de professores com as ocupações
5. qual o papel desempenhado pela direção nas ocupações?
6. e pelos professores?
7. e os alunos?
8. como identifica as relações de gênero nas ocupações? qual o impacto do papel ativo da garotas durante o movimento na própria consciência das relações de gênero (e portanto da opressão de gênero) na escola e na vida?
9. que apoios às ocupações você identifica?
10. quais ataques?
11. o papel da polícia nas ocupações... quais histórias, relatos, experiências podem ser comentados?

Lista de anexos em mídia digital

1. Áudios: (1) entrevista com Herman Voorwald, (2) reunião com Fernando Padula, e (3) fala público de Wilson Levi
2. Transcrição completa desses áudios
3. Vídeos analisados ao longo do trabalho
4. Transcrições completas de todos os Grupos Focais, e entrevistas, e das cenas utilizadas
5. Documentos e textos utilizados na bibliografia retirados da internet