

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

ANGÉLICA DE LUCA

**O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS E A
RESSIGNIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO DA CONDIÇÃO HUMANA**

São Paulo
2021

ANGÉLICA DE LUCA

**O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS E A
RESSIGNIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO DA CONDIÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação Científica, Matemática e Tecnológica

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Elena Infante-Malachias

São Paulo
2021

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.

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Catálogo 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

dm de Luca, Angélica
O Movimento de Ocupação de Escolas Públicas e a Ressignificação da Compreensão da Condição Humana / Angélica de Luca; orientadora María Elena Infante-Malachias. -- São Paulo, 2021.
118 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação Científica, Matemática e Tecnológica) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Escola Pública. 2. Ocupação. 3. Condição Humana. 4. Hannah Arendt. I. Infante-Malachias, María Elena, orient. II. Título.

Nome: Angélica de Luca

Título: O movimento de ocupação de escolas públicas e a ressignificação da compreensão da condição humana.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 17/03/2021

Banca Examinadora

Prof.(a). Dr.(a):	María Elena Infante- Malachias	Instituição:	EACH-USP
Julgamento:	APROVADA	Assinatura:	_____
Prof.(a). Dr.(a):	Valéria Cazetta	Instituição:	EACH-USP
Julgamento:	APROVADA	Assinatura:	_____
Prof.(a). Dr.(a):	Herbert Gomes da Silva	Instituição:	UFBA
Julgamento:	APROVADA	Assinatura:	_____

Aos meus pais e à Eleonora, minha mais amada companhia.

AGRADECIMENTOS

Àqueles que primeiro me acolheram no mundo, meus pais Edina e Fernando, ofereço todos os meus esforços de compartilhar o que me ensinaram, e continuam ensinando, como forma de agradecimento por tanto amor e cuidado comigo e com minha filha, Eleonora.

Ao meu irmão, Júlio, que em sua prática pedagógica com os pequenos, sobretudo com minha Lelê, me inspirou muitas e muitas vezes.

À minha pequena, Eleonora, mamãe agradece pela paciência e carinho que junto à Pandora, nestes últimos dias, me deram muita vontade de escrever.

Ao meu companheiro amoroso, Felipe, que esteve comigo o tempo todo em cada linha aqui escrita, me lendo tantas e tantas vezes, reconhecia minhas necessidades e prontamente me providenciava conforto e acalanto. Educador brilhante, comprometido com princípios valiosos, suas ações na educação popular iluminaram minhas escolhas até aqui. Junto a ele Rodrigo, Sônia, Jaime, Venâncio, Letícia, Andréia, Bernardo, Juliana Nadú, Paula, Mariana, Júlia, Solange, companhias queridas e potentes com trajetórias admiráveis, tenho orgulho de saber que habitam em mim.

A todos os amigos e amigas que foram fonte de escuta afetuosa e de palavras de confiança.

Aos colegas do grupo de estudos, que me deram luz em momentos de desânimo, com eles encontrei empenho generoso em tornar o caminho acadêmico menos árido. Neste sentido, deixo um carinhoso agradecimento especial à Jennifer.

Aos meus amados alunos e ex-alunos, agradeço o entusiasmo contagiante com que me acolheram tantas vezes, com o afeto que foi combustível para nossas aulas e para aguentar as durezas da vida.

Aos queridos estudantes do movimento de ocupação agradeço a ousadia e coragem de nos abrir caminhos, especialmente aos queridos participantes desta pesquisa pela maneira com que se comprometeram ao aceitar meu convite.

A todos os meus professores e professoras, especialmente à professora Andrea de história, à professora Mariza da 1ª e 4ª série, minhas referências no cuidado com o mundo comum e com os que nele chegam. E ao professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, pela forma apaixonada com a qual falou sobre Hannah Arendt.

À minha orientadora, professora María Elena, muito amiga, agradeço pela generosidade e cuidado em meu desenvolvimento como profissional desde aquele segundo semestre da graduação. Minha grande referência, não só como professora e pesquisadora, pelo compromisso ético que assume, mas pelo exemplo de esperança e fé.

Ao CNPQ pelo apoio na concessão da bolsa de pesquisa.

Retrato do artista quando coisa

*A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

Manuel de Barros

RESUMO

DE LUCA, Angélica. **O movimento de ocupação de escolas públicas e a resignificação da compreensão da condição humana**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Este trabalho de pesquisa consiste em uma interpretação do movimento de ocupações de escolas por estudantes secundaristas na rede estadual de ensino paulista no ano de 2015 e que se desdobrou em ocupações por vários estados em outras redes de ensino do país. À luz do pensamento de Hannah Arendt, investiga-se como a participação neste movimento pôde resignificar a compreensão sobre a condição humana e sobre as configurações relacionais dos sujeitos ali envolvidos. Em seu caráter qualitativo essa pesquisa está orientada por fundamentos da cartografia social. Para obter os dados que constituem o *corpus* empírico desta investigação, foi utilizada a estratégia denominada Grupo Focal. Além disto, foram selecionados alguns depoimentos de estudantes encontrados no livro “*Escolas de Luta*” (2016) e no documentário “*Escolas em Luta*” (2017). Considera-se que o engajamento de estudantes nesta ação em conjunto pela defesa de direitos promove profundas transformações no modo como compreendem sua condição humana e as relações que estabelecem com o mundo comum.

Palavras-chave: Escola Pública; Ocupação; Condição Humana; Hannah Arendt.

ABSTRACT

DE LUCA, Angélica. **The occupation movement of public schools and the reframing of the understanding of the human condition**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

This research work consists of an interpretation of the movement of school occupations by high school students from the state school system in São Paulo in 2015 and which was distributed into occupations throughout other schools in several states in the country. In the light of Hannah Arendt's thought, we investigate how the participation of young people in this movement can re-signify the understanding of the human condition and the relational configurations of the subjects involved in it. In its qualitative character, this research is guided by the fundamentals of social cartography. To obtain the data that constitute the empirical corpus of this investigation, the strategy called Focus Group was used. In addition, some testimonials from students found in the book "*Escolas de Luta*" (2016) and in the documentary "*Escolas em Luta*" (2017) were selected. It is considered that the engagement of students in this joint action for the defense of rights promotes profound changes in the way they understand their human condition and in the relationships they establish with the common world.

Key words: Public School; Occupation; Human Condition; Hannah Arendt.

Sumário

1 Introdução.....	11
1.1 Breve contextualização a respeito da balbúrdia de alguns formigueiros.....	18
2 Aspectos metodológicos da pesquisa.....	25
2.1 Primeiro Momento: Análise Teórica.....	26
2.2 Segundo Momento: Grupo Focal.....	27
2.3 Terceiro Momento: Depoimentos.....	31
2.4 Aspectos éticos da pesquisa.....	32
2.5 Forma de análise dos dados.....	33
3 Quem são essas formigas?.....	34
4 A representação da escola pública contemporânea.....	49
5 A crise na educação: partilhar um mundo deserto.....	55
5.1 O mundo comum em face da crise da modernidade.....	55
5.2 Responsabilidade e autoridade: educação como dimensão pré-política.....	62
5.3 A ação do corpo político e a liberdade.....	69
5.4 A natalidade e o <i>Amor mundi</i> : E quando os recém-chegados se responsabilizam pelo mundo?.....	85
6 Considerações Finais.....	100
Referências.....	104
APÊNDICE A – Grupos Focais: Roteiro de Debate.....	112
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	114

1 INTRODUÇÃO

A inquietação de onde emergem as questões propostas nesse trabalho de pesquisa surge, sobretudo, do meu vislumbre diante de um movimento político sem precedentes na história do país. Ao final do ano de 2015, mais de 200 escolas públicas estaduais de São Paulo foram ocupadas por seus estudantes que chamaram atenção da sociedade para a defesa da educação de qualidade, pública e gratuita. Tal iniciativa se deu a partir da imposição de um plano de reorganização escolar do governo estadual que propunha fechar 94 escolas inteiras e centenas de turmas, implicando em superlotação de salas e estudantes realocados, muitas vezes, para escolas mais distantes de sua residência (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

A profundidade, a organização e a tática desse movimento chamaram a atenção da sociedade. Os jovens que se engajaram nesta disputa obtiveram como resultado a suspensão do plano e, sobretudo, revitalizaram o debate sobre a educação pública entre aqueles que se surpreenderam diante do protagonismo, consciência crítica e participação política da juventude das periferias do estado, em que se destacaram as meninas, como importantes lideranças no movimento.

No Brasil, a representação social da escola pública como espaço do fazer educacional é demasiadamente negativa e está alicerçada em denúncias gravíssimas, muitas vezes espetacularizadas pela grande mídia – violência física, moral, verbal, baixos salários aos professores, forte relação hierárquica, ensino “conteudista” e indiferente aos conhecimentos prévios dos alunos, ausência de diálogo. A instituição, portanto, carrega duros signos de falência, e aqueles que a constituem impregnam-se dos mesmos. No geral, não se espera nada da escola pública além da (con)formação de cidadãos passivos que saibam bem identificar seus lugares sociais (MESZÁROS, 2008).

Nos dias de hoje acompanhamos uma transformação do capitalismo que empurra os filhos dos trabalhadores, não mais à educação para as máquinas, mas, para fora do mercado de trabalho regular e para a dependência de políticas de alívio à pobreza, devendo estes se conformar com uma formação tão precária quanto os postos de trabalho aos quais se destinam (JEZINE; ALMEIDA, 2010).

Para Lenhardt e Offe (1984), as próprias políticas sociais da democracia burguesa são maneiras de assegurar a proletarização. Muito além de significarem apenas iniciativas de amenização das desigualdades, contribuem como ferramentas de controle das massas, transformando a potência humana em potência de trabalho assalariado, forçando a todos a participação no pacto social com o Estado neoliberal, cujos condicionantes não são explicitados.

Entretanto, a educação parece exemplificar um grande paradoxo: mesmo que funcione muito bem como ferramenta de controle das massas, ela nos surpreende com seu potencial para renovação do mundo. A educação nos permite assegurar que o mundo comum seja conservado em cada novo ser humano que nele chega e, quando compartilhamos esse mundo com nossas crianças e jovens, também devemos garantir que possam nele empreender algo novo (ARENDDT, 2011a).

Mesmo imersos em um cenário fatalista, muitos educadores e educandos resistem em uma prática fundamentalmente esperançosa pela qual se busca converter a impotência dos sujeitos em prática transformadora. A investigação, análise e reflexão acerca dos movimentos de resistência política no contexto da educação pública contribuem para a construção de novas práticas e para a desconstrução da representação de falência que tende ao imobilismo e ao aprofundamento da crise na educação. Estes sujeitos superam, nas palavras de Paulo Freire, o “*cansaço existencial* que está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*, em que se perde a ideia do amanhã como projeto” (FREIRE, 2007, p. 51, grifo do autor).

Não há como deixar de atribuir profundo significado ao fato de que mesmo diante de um cenário de profunda desigualdade social, no qual uma elite insiste em suprimir as forças de resistência de um enorme grupo de pessoas exploradas que apostam seus esforços de superação em seus filhos, estes filhos, diante das condições necessárias e forjadas na luta cotidiana, conseguem suplantar imensas barreiras e escapar da reprodução da condição de existência de seus antepassados explorados.

A escola pública vista como um projeto popular, afirmada como direito, pode significar oportunidade valiosa para aqueles que conseguirem se adequar aos seus moldes obterem o destaque que precisam para a transformação de sua condição social. Ainda que essa transformação esteja restrita à obtenção de um bom emprego e acesso ao consumo, não se pode ignorar o impacto disto em um enorme número

de famílias excluídas, abandonadas pelo Estado, que somente a partir da escolarização é que possuem alguma chance de ampliar seu acesso aos saberes historicamente destinados às elites (GOHN, 2009).

Não se pode ignorar, sobretudo, que os educadores dos filhos dos trabalhadores, quando conscientes disso, possuem um potencial valioso de estimular nesses jovens o desejo de superação de seus limitantes. Podem provocar a reflexão que caminhe em direção ao despertar da consciência de que as relações de desigualdade não estão dadas pela natureza, mas sendo construídas historicamente podem ser, portanto, questionadas e reinventadas (FREIRE, 2005). A educação pode, ainda que diante de uma gama enorme de fatores restritivos, promover a segurança que faça uma jovem moradora da periferia olhar para o mundo ao seu redor como parte de si e assumir uma postura ativa em relação a ele.

O movimento de ocupação de escolas surpreendeu a todos por, entre tantas coisas, seu caráter autônomo. Os estudantes demonstraram profundo engajamento político, a própria experiência de vida, a capacidade de julgamento, o pensamento e o diálogo puderam guiá-los aos caminhos de luta por justiça.

O trecho abaixo foi retirado da página de divulgação nas redes sociais de uma escola ocupada em Guarulhos; o texto nos ajuda a entender um pouco do peso da responsabilidade que os secundaristas assumiram ao iniciar esse movimento:

[EE JOSÉ STORÓPOLI – FACEBOOK – 30/11/2015]

A ocupação pelos alunos não é uma invasão, não é baderna ou muito menos colônia de férias. É uma forma de manifestação [...] Muitos pais não estão cientes. E é esse o motivo desse texto, muitos pais por terem apenas a visão que a Globo mostra, por isso, nós alunos, filhos temos que ser o canal de informação deles [...] Àquelas pessoas que julgam sem saber o real motivo, vejam como está ocorrendo, e que não estamos ali pra brincadeira. Estamos sofrendo uma opressão muito grande [...], estão fazendo de tudo para desocuparmos as escolas [...] (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 194).

Sendo a educação uma tarefa que se cumpre através da ação de adultos, assumindo um compromisso público e sendo a escola uma instituição criada para que se cumpra essa tarefa, todas as medidas que possam degradar este espaço de encontro e relação entre gerações são, conseqüentemente, medidas de degradação do mundo comum e da própria humanidade.

Por certo, diante das mazelas de uma estrutura social, baseada na exploração do outro, falar sobre a escola como ambiente em que nos protegemos da

degradação das relações humanas pode parecer ingênuo, posto que, como parte da sociedade, a escola tende a acolher as diferenças perpetradas nas designações de papéis sociais que existem fora dela (MESZÁROS, 2008). No entanto, podemos afirmar a igualdade entre humanos no espaço público escolar como princípio, sendo esta uma ação capaz de suspender, por exemplo, qualquer condição de degradação em que possam viver crianças e adolescentes da periferia de uma metrópole. E nesse encontro, nesse espaço e nesse tempo em suspensão poder entregar-lhe sua herança tão sua quanto de qualquer outro ser humano: o mundo comum, que construímos juntos enquanto comunidade humana. O mundo que já existe antes de nosso nascimento e com o qual, para sua construção, temos a oportunidade de contribuir, quando nascemos. Nessa ação, ao conservarmos o mundo, também nos responsabilizamos pela existência dos mais jovens que, na sua singularidade, já são o próprio novo no mundo velho e inventam seu modo de sê-lo (ARENDDT, 2011a).

O tema da crise educacional é discutido exaustivamente, todavia, uma grande contribuição para nossos estudos educacionais vem da filosofia política no valioso ensaio de Hannah Arendt *A crise na educação*, de 1957, publicado em uma de suas mais importantes obras, *Entre o passado e o futuro*. Nele, Arendt afirma que a crise na educação é consequência da própria crise do mundo moderno que acomete todas as esferas da vida social, ainda que possamos nos sentir tentados a julgar que nossa dificuldade no processo educacional trata-se de um problema pontual e restrito a fronteiras nacionais ou históricas (ARENDDT, 2011a).

A crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas. Na América, um de seus aspectos mais característicos e sugestivos é a crise periódica na educação, que se tornou, no transcurso da última década pelo menos, um problema político de primeira grandeza, aparecendo quase diariamente no noticiário jornalístico. Certamente não é preciso grande imaginação para detectar os perigos de um declínio sempre crescente nos padrões elementares na totalidade do sistema escolar, e a seriedade do problema tem sido sublinhada apropriadamente pelos inúmeros esforços baldados das autoridades educacionais para deter a maré (ARENDDT, 2011a, p. 221-222).

Para Hannah Arendt, a crise é constitutiva da chamada Era Moderna e nasce sob o signo do desejo de ruptura com o passado. Esse desejo nos impõe o rompimento com a tradição como princípio norteador para o presente, sendo assim, o novo configura a própria tendência no moderno e as nossas atitudes são pautadas no futuro (ARENDDT, 2011a).

Ainda segundo a autora, a educação é, por essência, algo que se relaciona intrinsecamente ao passado, de modo que nada há o que se ensinar que não pertença ao passado. Também a própria autoridade é interposta entre educador e educando pelo fato de o educador ser um representante do passado, carregando consigo a tradição de um mundo comum. Como não há outra forma de educar que não seja fundamentada na tradição e autoridade, a Era Moderna ao romper com esses elementos, impõe à educação sua crise.

Sendo ainda a crise uma oportunidade de revisitarmos os lugares de origem de nossos pensamentos, o momento favorece a reavaliação de nossos critérios e parâmetros na educação, pois estes já não respondem nossas novas questões e não dão conta dos desafios que estão postos na atualidade. Na crise encontra-se espaço e possibilidade para emergência de questões públicas (ARENDRT, 2011a).

Para Arendt, a natalidade impõe-nos a educação como responsabilidade. No educar que se realiza no espaço público da instituição escolar os professores são os responsáveis por inserir crianças e jovens, os recém-chegados, em um mundo que se constitui como herança de artefatos, ideias, relações, linguagens, crenças. Esse mundo é o espaço onde se dão as relações entre humanos, é o mundo que compartilhamos tanto com nossos contemporâneos, quanto com nossos antepassados e com as gerações que virão. Esse mundo é o que temos em comum (ALMEIDA, 2011).

O que nos diz respeito, e que não podemos, portanto delegar à ciência específica da pedagogia é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDRT, 1972, p. 14).

Como afirmado no trecho em destaque, a tarefa educacional decorre de um amor ao mundo e às crianças, esse amor que, na obra de Arendt, aparece como *amor mundi*, não se pode ensinar, mas pode ser revelado no modo como o educador se relaciona com o mundo (ALMEIDA, 2011). O *amor mundi*, segundo

Almeida (2011), é uma decisão, uma atitude em face do mundo em que se insere, pode se relacionar com a gratidão pelo que recebemos dos antepassados e com a intenção de agregar algo nosso ao mundo. Essas duas expressões do *amor mundi* estão presentes na educação de uma maneira muito marcante.

Diante, porém, de uma crise, as esperanças residem na possibilidade da criação do novo:

Reconciliação e renovação do mundo dizem respeito às atividades do pensamento e da ação. O ponto decisivo é que, embora o mundo esteja em crise, nós, em princípio, não perdemos as capacidades de pensar e agir, não obstante tenhamos de pensar sem orientação e o apoio de uma tradição ileso e nossa ação dependa cada vez mais de nossa capacidade de iniciar algo novo, impensável. Se aqueles que constantemente chegam ao mundo se engajarão nesses desafios, depende, ao menos em parte, de que na educação consigamos contagiá-los com o *amor mundi* (ALMEIDA, 2011, p. 89).

Arendt nos impele a estender sua análise acerca dos desafios pedagógicos de seu contexto ao nosso, de modo que nos deparamos com a atualidade de seus pensamentos. Ainda que separados por décadas do cenário atual culturalmente um tanto distinto, seu pensamento provoca novas reflexões quando o confrontamos com os desafios da escola no mundo contemporâneo.

É, sobretudo, sob a luz das reflexões fundadas no ensaio de Arendt, *A crise na educação*, que a compreensão do movimento de ocupações de escolas pode se revelar como uma grande novidade nos dias atuais. A esse respeito, destaco, particularmente, algumas perguntas que norteiam essa pesquisa:

- a) Como interpretar a atitude de jovens que assumem a responsabilidade pelo mundo humano ao mesmo passo em que os adultos aparentemente se eximem?;
- b) Qual a compreensão de mundo que esses jovens guardam e como é que concebem o ser humano em face disto?;
- c) Qual a compreensão da condição humana e das configurações relacionais que se fazem/faziam presentes entre esses jovens que se organizam em defesa da educação?

A compreensão do conceito de natureza humana se estabelece com uma pretensa contribuição da escolarização, mas, sobretudo, ao longo da vida. Particularmente, no ensino escolar de Ciências/Biologia encontra-se espaço para o favorecimento de um tipo específico de compreensão sobre a natureza humana e

mesmo sobre a relação homem-natureza fundamentada principalmente em uma perspectiva objetivante da ciência (GODOI, 2015).

Com a objetivação da visão de mundo, a relação homem-natureza se firma como uma relação de prepotência daquele sobre esta, ao mesmo tempo em que deixa o ser humano desamparado diante de uma natureza que não o contém. A racionalidade científica que legitima tal visão de mundo, apagou a natureza por meio da negação da tradição, transformando-a em natureza - extensão, e fez surgir um sujeito do conhecimento que não tem história nem lugar (GODOI, 2015, p.7).

Entretanto, ainda assim, considerando os caminhos que podem ser trilhados à contramão da concepção hegemônica, pode se encontrar um ensino de Ciências/Biologia que proporcione transitar entre visões de mundo distintas levando em conta a cultura e história humana, também compreendendo o humano como parte integrante de uma natureza que ele observa, nomeia, descreve, interpreta e significa (GODOI, 2015) e, ao mesmo tempo, cria e desenvolve cultura.

Considerando, porém, que a consciência da natureza humana e das suas configurações relacionais não é promovida apenas na esfera do ensino de Ciências, mas, sim, a partir da experiência vivida e refletida do humano entre si e com o seu entorno vivo ou não vivo, destaca-se, *a priori*, a importância de uma experiência política entre jovens vivendo em espaço de partilha, colaboração e comunhão no despertar da consciência de sua relação enquanto humano com a realidade.

Tendo já introduzido as ideias principais do referencial teórico escolhido, apresento abaixo um relato do que foi a experiência das ocupações escolares para aqueles que a acompanhavam principalmente através das redes sociais que asseguraram um importante registro do que se passou por aquelas escolas durante os quatro últimos meses do ano de 2015. Apesar da minha atuação na rede estadual paulista como docente na ocasião das ocupações, a unidade escolar em que lecionava não foi ocupada. Ainda que estivesse na lista de escolas que passariam a atender a apenas um ciclo de aprendizagem, a mobilização dos estudantes foi bastante restrita ao grêmio estudantil que foi tão logo reprimido, não conseguindo sequer informar devidamente aos alunos sobre o plano que estava sendo imposto. No entanto, em outras escolas da região havia uma maior movimentação dos estudantes, tendo havido protestos nas ruas dos municípios atendidos pela mesma diretoria de ensino à qual pertencia a unidade escolar em que eu trabalhava. Dentre essas escolas que se manifestaram nas ruas e em reuniões com a diretoria de

ensino, uma delas foi ocupada. Assim que soube, fui até a escola para prestar apoio e solidariedade, e presenciei algumas cenas de estudantes, mais especificamente meninas muito jovens, em ação política e autônoma que me surpreenderam e me modificaram significativamente, daí me provocando questionamentos e reflexões que estão sendo abordadas neste trabalho.

1.1 Breve contextualização a respeito da balbúrdia de alguns formigueiros¹

“Pisa ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com formiga não atíça o formigueiro!”²

O ano de 2015 foi um ano de resistência para todos aqueles comprometidos de alguma forma com a educação pública no Estado de São Paulo. Se, por um lado, a política governamental manteve-se implacável na implementação de seu projeto de educação aos moldes neoliberais, por outro, professores, estudantes e suas famílias resistiram de diversas formas na luta pela garantia da educação de qualidade para todos, como direito.

Naquele ano, em março, os professores da rede estadual paulista iniciaram o que seria a maior greve da história da categoria, durando 92 dias e contando com importante apoio dos estudantes. A greve liderada pelo maior sindicato da categoria na América Latina, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado (Apeoesp), reivindicava melhores salários, melhores condições de trabalho, fim da superlotação das salas de aula, desmembramento das classes superlotadas, mais recursos para as unidades escolares. Mas, apesar da resistência, os professores encerraram a greve sem que suas reivindicações tivessem sido atendidas³.

1 O registro que se segue teve como referência principal a obra *Escolas de Luta* (2016), em que os autores Antonia M. Campos, Jonas Medeiros e Márcio M. Ribeiro, através de um estudo sistemático das publicações de páginas das ocupações e de grupos apoiadores, obtiveram um banco de dados valioso.

2 Verso cantado pelos estudantes durante as manifestações de rua em 2015, que tem origem atribuída ao povo Xucuru-Kariri que o entoava em Pernambuco numa de suas manifestações: “Pisa ligeiro, quem não pode com a formiga não assanha o formigueiro”. O canto aparece no documentário *Pisa ligeiro* (PISA, 2004) que apresenta a variedade de bandeiras e estratégias de luta que orientaram o movimento indígena brasileiro desde a Constituição de 1988.

3 Ao decidirem pelo fim da greve, Maria Izabel Noronha, presidente da APEOESP, declarou em reportagem: “Foi uma greve de resistência, que foi virando uma greve pela sobrevivência. É hora de parar, fazer um balanço. Professores têm família e contas a pagar. É lamentável que a greve tenha

No mesmo ano, após terem apoiado com criatividade e vitalidade as manifestações dos professores em greve, os estudantes secundaristas se organizaram em defesa da educação pública novamente, no entanto, dessa vez, a necessidade surgia a partir da apresentação de um projeto do governo estadual paulista que fecharia quase uma centena de unidades escolares, reestruturaria outras centenas, atingindo milhares de alunos e suas famílias.

O projeto de reestruturação da rede pública estadual paulista veio a público através da mídia impressa e televisiva⁴ em setembro daquele ano, espalhando-se rapidamente através das mídias sociais. Os representantes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) divulgaram a medida como uma iniciativa de reorganização escolar, que tinha como objetivo a divisão das escolas em ciclos de aprendizagem de forma que cada unidade atendesse apenas um dos três ciclos – fundamental I, fundamental II e ensino médio –, justificada por dois argumentos: o primeiro afirmava que havia diminuído consideravelmente a demanda por matrículas nas unidades de ensino da rede estadual e os dados que reforçavam essa justificativa, coletados pela Fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados), apontavam uma diminuição de cerca de dois milhões de matrículas, que poderia ter se dado tanto por diminuição demográfica como por migração para as escolas particulares; o segundo argumento baseava-se em estudo realizado por um órgão ligado à secretaria de educação estadual, a CIMA (Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional), que sugeriu ser melhor o desempenho dos alunos nas escolas de ciclo único (JANUÁRIO et al., 2016).

A notícia foi recebida por todos com muita surpresa, insegurança e desconfiança. A proposta de realizar um encontro nas escolas com as famílias para envolvê-las no processo, o chamado “Dia E”, não foi suficiente para tranquilizá-los, e evidenciou como a secretaria encarava a medida de maneira burocrática, sendo todos os seus pronunciamentos de caráter meramente informativos com restrita abertura para a consulta pública (JANUÁRIO et al., 2016).

O então secretário da Educação, Herman Voorwald, no dia 19 de novembro daquele ano, garantiu em audiência com estudantes:

terminado sem constituir reajuste, mas o governo também deve fazer o seu balanço e também tem o seu preço” (ARAÚJO, 2015).

⁴ No dia 23 de setembro de 2015, o Secretário da Educação, Herman Voorwald, anuncia pela primeira vez o que chamaram de mudança na divisão de alunos nas escolas (SECRETÁRIO..., 2015).

A reorganização não está em discussão. A reorganização está mantida. A reorganização está em pé. Como nós estamos falando do período letivo do ano que vem, que começa em fevereiro, a linha proposta é que durante o mês de dezembro esse trabalho ocorra na escola, na diretoria de ensino, para que eu receba a sistematização das propostas. Não tem cessar (VOORWALD apud OCUPAÇÕES,..., 2015).

Enorme descontentamento e indignação foram se difundindo conforme o projeto era divulgado. Além da inconsistência dos argumentos, a principal razão era o escancarado descaso com a comunidade escolar e suas famílias. A surpresa em saber sobre uma medida tão importante através de um programa de televisão – como foi o caso de muitos estudantes e professores – acentuou um sentimento de revolta, que já tinha ganhado contornos desde o início daquele ano com a greve dos professores sendo ignorada pelo governador e seu secretário.

As primeiras manifestações contrárias à “reorganização” foram feitas por meio das redes sociais que seriam imprescindíveis para compor a teia que serviu de sustentação ao movimento secundarista contra a medida governamental. A partir da comunicação possível entre os estudantes de todo o Estado e entre estes e toda sociedade, o movimento se construiu transparente desde o início. As primeiras declarações públicas em suas páginas nas redes registram as emoções em suas traduções na linguagem, bem como seus raciocínios e conclusões sobre como aquele plano de reorganização não poderia significar uma verdadeira iniciativa de melhoria da qualidade da educação pública (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Esse registro possibilitou que contássemos com um material valioso que nos serviu de análise. As redes sociais funcionaram como diário de bordo desse movimento e o livro *Escolas de Luta* (2016), de Antonia M. Campos, Jonas Medeiros e Márcio M. Ribeiro, que narra e analisa a reação dos estudantes, é um dos meus materiais de estudo, tendo em vista sua riqueza de detalhes extraídos principalmente da coleção de depoimentos retirados das páginas nas redes sociais de estudantes e das páginas de escolas ocupadas.

Também os vídeos gravados pelos próprios estudantes durante todo o processo de reação possibilitaram a produção de documentários, sendo que esta pesquisa também se valerá de um deles: *Escolas em Luta* (2017), dirigido por Eduardo Consonni, Rodrigo Marques e Tiago Tambelli.

As declarações dos estudantes foram revelando disposição para a luta contra o fechamento de suas escolas, enquanto iniciavam os contatos com as diretorias de ensino em busca de esclarecimentos. As infelizes e fracassadas tentativas dos estudantes em estabelecer um verdadeiro diálogo com os dirigentes de ensino serviram como combustível para que começassem as manifestações de rua.

A secretaria estadual tratou a revolta dos estudantes como decorrente da incompreensão da proposta e atribuiu certo apelo emocional dos alunos, tal gesto em relação aos jovens acaba por minar as tentativas de diálogo, transformando as reuniões nas diretorias de ensino em sequências de repetição daquilo que já havia sido informado desde a primeira declaração pública do secretário, sem que a presença dos representantes das escolas fosse considerada para além da posição de ouvintes (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Dessa forma, passam os estudantes a ocupar as ruas das suas cidades com manifestações de protesto contra a “reorganização escolar” contando eventualmente com a participação de pais e professores. Segundo Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), manifestações de rua ocorreram em, ao menos, 60 municípios, centenas delas se espalharam pela capital, região metropolitana e interior. Essas manifestações se estenderam por seis semanas e, em um dos atos centralizados na capital, a repressão policial com uso desproporcional de cassetetes e sprays de pimenta pode ter contribuído para o esvaziamento das manifestações da semana seguinte e aberto espaço para que as manifestações de ruas fossem lideradas por entidades estudantis e partidos políticos com suas bandeiras já consolidadas.

Desgaste e frustração não fizeram diminuir a revolta dos estudantes nem os colocaram a repensar o projeto como possibilidade aceitável. Muito pelo contrário, toda essa trajetória possibilitou que dessem conta da intransigência do governo estadual que em nenhum momento considerou reavaliar o plano incluindo as comunidades escolares no processo. Também marcados por uma visão autônoma, os secundaristas foram se afastando de lideranças políticas partidárias ou estudantis e imprimindo na luta contra a “reorganização” o caráter horizontal na tomada de decisões.

Diante da ineficácia das táticas adotadas pelo movimento até então, surge entre os estudantes um material decisivo para os rumos da luta, o manual *Como*

ocupar um colégio?, que foi traduzido pelo coletivo *O Mal Educado*⁵. O documento é uma construção dos estudantes argentinos (Frente de Estudiantes Libertários) sobre sua experiência inspirada na luta dos estudantes secundaristas chilenos no movimento que ficou conhecido como “Revolta dos Pinguins”, movimento este que, apesar de ter ocorrido nove anos antes, permanece como exemplo para outros estudantes se engajarem na reivindicação do direito a uma escola pública, gratuita e de qualidade (REIS; KAUFFMAN, 2017). O coletivo tinha como preocupação demonstrar que historicamente as ocupações tiveram papel importante e bem-sucedido em alguns contextos e que poderiam servir como ferramenta de luta contra a reorganização das escolas em São Paulo.

A cartilha que já havia sido publicada digitalmente desde 2013 na página do coletivo, passa a ser distribuída em versão impressa nas manifestações, contribuindo com a proposição de uma nova tática apontada como último recurso, dado o esgotamento das tentativas de diálogo que reivindicavam através das manifestações de rua. Encorajados pelo material que explicita os fundamentos básicos que deveriam ser seguidos para a organização das ocupações das escolas, tendo a democracia direta como preceito básico a ser respeitado, os estudantes passam a organizar as ocupações em suas escolas de maneira independente (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Algumas assembleias foram realizadas em diferentes regiões, fechando o que seria uma Frente de Luta que retoma o fôlego a partir da cartilha. Segundo Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), é possível afirmar que o coletivo *O Mal Educado* não atuou como *dirigente do processo político*, porém exerceu uma *função catalisadora* de uma *virada tática* do movimento, os estudantes mesmos reconheceram os limites da tática de manifestações de rua e viram sentido nas ocupações.

As ocupações se iniciam na capital, depois se alastram por todo o Estado, como afirmam Januário et al., (2016), e cada grupo de estudantes que decidiu ocupar sua escola o fez à sua maneira após os primeiros exemplos terem sido inspirados pelo conteúdo da cartilha. Além disso, apesar das frequentes tentativas de intervenção nas ocupações por parte de partidos políticos e movimentos sociais

5 Em sua página na internet, o coletivo assume como proposta: “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” (O MAL EDUCADO, 2016).

nota-se que os estudantes foram capazes de preservar a autonomia do movimento como um todo (REIS; KAUFFMAN, 2017).

Segundo reportagem do Portal G1 São Paulo, em 25 de novembro de 2015, o então secretário assumiu sentir vergonha do ensino do Estado de São Paulo e, um dia antes, o então governador Geraldo Alckmin comentou:

Nós entendemos que a decisão foi: 'olha, dialoguem'. É o que nós estamos fazendo. Agora, não pode – e aí nós vamos pedir autorização à Justiça – não pode impedir quem quer estudar. Você tem uma escola com 800 alunos, dez alunos vão lá e trancam a escola. E um professor às vezes e até MTST, pessoas que não têm nada a ver com a escola (OCUPAÇÕES, ..., 2015).

Ainda que o governo tenha insistido na afirmação de que a luta dos estudantes havia sido tomada por grupos políticos de oposição, nas escolas o que se observa através dos registros nas redes sociais é o apoio de uma parcela da sociedade que foi solidária às ocupações, permitindo que os estudantes conseguissem chegar a mais de 200 escolas ocupadas em todo o Estado. Estas escolas estavam funcionando com aulas abertas, assembleias, limpeza, organização, registro audiovisual, atividades tanto formativas, organizativas quanto recreativas, sem deixar de lado todo um trabalho de segurança que era gerido pelos próprios estudantes.

Não se pode negar, no entanto, que apesar das diversas doações que receberam, também foram duramente atacados, por diretores, caseiros e vizinhos em ações organizadas para aterrorizá-los e pressioná-los para desocupação. Soma-se a isso a ação dura da polícia em algumas unidades, cuja repressão encontra-se documentada em fotografias e vídeos espalhados pelas redes sociais e fortemente marcada na vida dos alunos que por ela passaram.

Outro fator determinante nos desdobramentos da luta política do movimento de ocupações foi a atuação do ministério público e da defensoria pública estadual paulista que entraram com uma ação civil pública contra o movimento de ocupações e exigiram a restauração dos princípios constitucionais e legais que preveem a gestão democrática do ensino público (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Todas essas ações em conjunto forçaram o governador Geraldo Alckmin – que vinha perdendo muita popularidade desde que a medida foi divulgada – a recuar adiando em um ano o plano, e o então Secretário da Educação, Herman Voorwald, a

entregar seu cargo. Apesar da satisfação em comemorar a vitória diante da revogação do plano de reorganização escolar, a descoberta da potência política que estes estudantes tiveram juntos sobre cada um e sobre o coletivo os fez desejar um engajamento na luta pelo direito a uma educação de qualidade de maneira contínua.

Nos meses seguintes, estudantes das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo (ETECs) e de outros estados do país passaram a adotar a mesma tática contra ações governamentais que ameaçavam a garantia da educação de qualidade como direito público. Houve ainda mais repressão, e o fechamento de salas de aula na rede estadual paulista nos leva a afirmar que o governo estabeleceu uma reorganização silenciosa (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Alguns estudantes desocuparam suas escolas bastante insatisfeitos, e acompanha-se certo recuo reflexivo, que pode ter se dado, entre muitos motivos, também pela necessidade de transmissão daquilo que foi vivido para os mais novos estudantes, posto que muitos daqueles que viveram as ocupações já concluíram o ensino médio.

Diante do exposto, destaco que as minhas perguntas de pesquisa, quando acolhidas, me conduziram ao objetivo de:

a) Investigar se/como a participação política em um movimento de ocupação de escolas pode ressignificar a compreensão sobre a condição humana e sobre as configurações relacionais dos sujeitos envolvidos nesse movimento.

Para tanto, em diálogo com as obras daqueles que já se dedicaram a pensar sobre a condição de ser humano, fora estabelecido o seguinte objetivo específico:

- Verificar aproximações e distanciamentos entre as reflexões dos estudantes e conceitos das obras de Hannah Arendt, *A Condição Humana* (1958) e *Entre o Passado e o Futuro* (1961), com ênfase nos conceitos de *amor mundi* e mundo comum.

Ademais, pretendo que este trabalho possa colaborar para a construção da memória deste importante acontecimento na educação brasileira, cujos desdobramentos jamais estarão restritos às fronteiras geográficas, e que a interpretação proposta a partir dessa investigação contribua para elaboração de uma trajetória interventiva que possa nos aproximar dos estudantes para caminharmos juntos construindo e reconstruindo relações que garantam o direito dos mais jovens à segurança de estar em um mundo que os acolhe para que nele imprimam sua marca com criatividade e ousadia.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como afirmam Maturana e Varela (2001), quando nos aproximamos dos alicerces do fenômeno do conhecer é como se pretendêssemos que um olho visse a si mesmo e nesta circularidade um tanto vertiginosa, os autores afirmam que nada há a ser observado, conhecido ou experienciado que não seja validado pela possibilidade dada por meio da estrutura humana. Desde as bases biológicas dos seres vivos, em sua congruência estrutural, nenhuma perturbação pode determinar os efeitos sobre o ser vivo, posto que as mudanças que ocorrerão em resposta, apesar de serem desencadeadas pela perturbação, não são por ela determinadas, mas pela própria estrutura do ser vivo, a primeira desencadeia, a segunda determina.

As propostas destes autores não somente provocam o olhar para o ser vivo em seu aspecto molecular como provocam a reflexão sobre as relações entre o fenômeno social e suas raízes biológicas. Apesar de todas as marcas de um passado em que explicações das raízes biológicas dos seres humanos foram fonte de justificativa para exploração e desumanização de muitos povos, não se pode dispensar estudos contemporâneos que nos auxiliem para o conhecimento de nós mesmos de maneira integrada e sob olhares cuidadosos, críticos, despertados e alertas, que considerem a complexidade da lógica daquilo que é vivo e em que, portanto, a indeterminação, o acaso e a desordem ingerem-se (COSTA FILHO, 2018).

Maturana e Varela (2001) defendem que todo ato de conhecer faz surgir um mundo novo e propõem uma explicação para isto a partir das raízes biológicas do nosso ser, compreendendo que não há descontinuidade entre estas e o social, sendo o conhecer, portanto, um fenômeno integrado em um todo igualmente fundamentado em todas as suas esferas.

Este caminho de pesquisa se fez amparado pela compreensão do conhecimento como uma coletiva construção humana que constitui o mundo que partilhamos. Compreendo que não seja possível olhar para o sujeito fora da sua história, das suas experiências, das suas relações e do seu corpo. Todos os envolvidos na prática da pesquisa provocam perturbações recíprocas, estando

juntos presentes no mundo. Assim, pesquisador e pesquisado fazem parte do mundo e não é possível estudar os sujeitos fora deste.

Esta pesquisa também contou com preceitos da cartografia social, que em alguns trabalhos de pesquisa tem sido utilizada como método e como tal, não pode se realizar distante das relações, movimentos e trajetórias tensionadas pelas forças políticas dos contextos em que estão inseridos seus participantes, ao contrário, a análise se fez justamente a partir deste mapeamento (KASTRUP; PASSOS, 2013).

A cartografia é um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Partimos do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade, o que coloca em questão o paradigma da representação. Como já atestaram Maturana e Varela (1990, p. 21), “todo ato de conhecer traz um mundo às mãos, [...] todo fazer é conhecer, todo conhecer é fazer”. Ter um mundo às mãos é comprometer-se ética e politicamente no ato do conhecimento. É intervir sobre a realidade. É transformá-la para conhecê-la. Há uma dimensão da realidade em que ela se apresenta como processo de criação, como *poiesis*, o que faz com que, em um mesmo movimento, conhecê-la seja participar de seu processo de construção. O acesso à dimensão processual dos fenômenos que investigamos indica, ao mesmo tempo, o acesso a um plano comum entre sujeito e objeto, entre nós e eles, assim como entre nós mesmos e eles mesmos. O acessar esse plano comum é o movimento que sustenta a construção de um mundo comum e heterogêneo (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264).

Partilho das ideias destacadas por Kastrup e Passos (2013) e divido a esperança de que, a partir de ações como essa, amplia-se a compreensão da realidade complexa que é construído derivado deste próprio intento. Reforço que ao nos aproximarmos do ato de conhecer, emerge e nos atravessa um novo mundo, que se faz através da transformação de cada participante que na interação responde a esta a seu próprio modo.

2.1 Primeiro Momento: Análise Teórica

Foi, primeiramente, realizada uma investigação bibliográfica que me permitiu selecionar, recolher, analisar e interpretar o pensamento e as ideias mais relevantes para o contexto desta pesquisa. Para o estudo e aprofundamento dos conceitos relevantes de Hannah Arendt foram selecionadas como fontes primárias as obras: *A Condição Humana* (1958) e o ensaio *A Crise na Educação* (1957), de Hannah

Arendt. Eventualmente, recorreremos a outras fontes primárias ou ainda a fontes secundárias quando necessário.

As obras de Hannah Arendt foram inicialmente escolhidas pela sua profundidade e vínculo com a proposta deste projeto de mestrado. *A condição humana*, livro publicado em 1958, é um estudo que apresenta os elementos fundamentais do fazer humano no mundo contemporâneo. A compreensão desse fazer humano que a autora apresenta é totalmente incompatível com qualquer forma de totalitarismo. Neste, a autora busca resgatar a política como uma escolha humana de referência, uma invenção humana que instaura o diálogo como forma de mediação entre humanos e suspende a primazia da violência. O texto *A Crise na Educação*, publicado inicialmente em 1957, constitui uma dos exercícios de pensamento reunidos no livro *Entre o passado e o futuro* (1961), e trata-se de uma referência surpreendentemente lúcida e atual sobre as dificuldades que, tanto educadores como educandos enfrentam nas configurações relacionais que se constituem na escola, que são um vivo reflexo das relações sociais que se geram no modelo de sociedade moderna que predomina no ocidente.

2.2 Segundo Momento: Grupo Focal

Para obter os dados que constituem o *corpus* empírico desta investigação, utilizei como estratégia principal dois encontros de Grupo Focal realizados com sete participantes, tendo sido todos eles atuantes na ocupação de uma escola em um município periférico da região metropolitana de São Paulo.

A ideia inicial era contar com a participação apenas de um grupo de estudantes que estiveram presentes na ocupação de uma escola na periferia de São Paulo, completamente distante dos polos de discussão política das entidades estudantis, às margens da efervescência cultural da capital, e há quilômetros das marcantes manifestações políticas do centro da metrópole. Esta escolha se deu por assumir que a repercussão desta vivência entre os estudantes da periferia e os estudantes das escolas do centro expandido da cidade de São Paulo teria sido significativamente distinta (BARROS, 2017). Entretanto, ao entrar em contato com alguns destes estudantes, me deparei com a dificuldade em reuni-los. O encontro

entre eles já não era mais tão frequente, o que pode ter se dado em decorrência da conclusão do ensino médio para alguns dos participantes junto à inserção no mercado de trabalho e/ou ensino superior ou profissionalizante, iniciando uma rotina já não tão acessível ao contato com os colegas de escola.

O convite foi feito através de uma estudante que estava entre as lideranças da ocupação. A partir das negativas que recebi dos colegas dela, pude perceber a dificuldade que seria reunir um número razoável de estudantes numa mesma data e horário para o Grupo Focal. No entanto, ao mesmo tempo, uma nova possibilidade se desenhava diante da dificuldade: alguns outros importantes apoiadores do movimento de ocupação desta escola demonstraram interesse em participar, e o Grupo Focal foi realizado com pessoas que atuaram em diferentes frentes para que a ocupação acontecesse e se mantivesse.

Para apresentá-los, atribuímos a eles nomes fictícios (Quadro 1): Tarsila era estudante do ensino fundamental II em 2015, seu primo Chico também, assim como Tereza (Chico e Tereza só puderam participar de um dos encontros, ele no segundo e ela no primeiro). Além destes três estudantes, participaram a mãe de Tarsila, Marta, que é professora da unidade escolar que foi ocupada e na época atuava como coordenadora pedagógica. Ela gentilmente nos cedeu a casa para que fossem realizados os encontros, ambiente que se configurou num espaço acolhedor e de melhor acesso para todos. Nos dois encontros contamos com a presença de Luísa, mãe de Chico e seu pai, Paulo, esteve no segundo encontro. Também em ambos os encontros contamos com a participação de Edson, um colaborador externo que deu suporte para a ocupação, sobretudo na produção e edição de vídeos que iam para uma página no *Facebook*.

Quadro 1: Participantes do Grupo Focal, suas relações com a escola ocupada e presença nos encontros.

Nome fictício	Relação com a escola ocupada	1º encontro	2º encontro
Tarsila	Estudante	Presente	Presente
Marta	Mãe de Tarsila e professora coordenadora	Presente	Presente
Chico	Estudante	Presente	Presente
Luísa	Mãe de Chico	Presente	Presente
Paulo	Pai de Chico	Ausente	Presente
Tereza	Estudante	Parcialmente presente	Ausente
Edson	Colaborador e morador da comunidade	Presente	Presente

Fonte: elaboração própria.

A técnica de Grupo Focal é utilizada para coletar dados em uma reunião coletiva a respeito de determinado tema. Para Placco (2005), um Grupo Focal constitui:

[...] uma técnica de discussão não diretiva em grupo, que reúne pessoas com alguma característica ou experiência comum para discussão de um tema ou área de interesse. Tendo em foco um determinado assunto, a discussão não busca o consenso, mas levantar as diferentes opiniões, atitudes, pensamentos (PLACCO, 2005, p. 302).

O Grupo Focal estimula a reflexão dos participantes com a criação de um espaço de debate (GOMES, 2009). Este espaço se constitui em um grupo de escuta, aceitação e acolhida o que favorece que o pesquisador possa captar emoções e reações que não seriam registrados com a utilização de outros métodos, como o questionário e a entrevista (SANTOS, 2017; GATTI, 2005).

Para Gatti (2005), a estratégia do Grupo Focal permite identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos sujeitos, e oferece a eles a oportunidade de exporem aberta e detalhadamente seus pontos de vista, obtendo, dessa forma, reflexões mais aprofundadas. Esta configuração grupal facilita que durante a discussão possam surgir pontos de vista divergentes, o que enriquece e amplia o debate e a profundidade da discussão.

Segundo Ressel et al. (2008), uma das vantagens dos Grupos Focais é a condução ao pensamento crítico, uma vez que o exercício de escuta de si e dos outros pode se realizar, cria-se espaço para a consciência de cada um a respeito de suas próprias concepções. Também destacam que essa abordagem pode facilitar o desvelamento de singularidades em contextos culturais complexos.

Nos encontros de Grupo Focal realizados atuei como moderadora responsável por conduzir a discussão a partir de um roteiro de orientação (Apêndice A) que continha excertos de textos sobre educação e questões-chaves para conduzir as discussões de maneira a atingir os objetivos da pesquisa. Também pude contar com a presença de um observador do meu convívio particular e com trajetória em movimentos de educação popular, que além de gentilmente contribuir com a manipulação dos aparelhos técnicos usados para a gravação, contribuiu na análise e avaliação do processo de condução do grupo, a integração e a liberdade de expressão dos participantes.

Os encontros de Grupo Focal se realizaram entre uma e duas horas como máximo, evitando o esvaziamento da discussão devido ao cansaço físico.

Algumas limitações, como o desvio do assunto ou a inibição, fizeram com que fosse necessário que a moderadora interviesse na discussão. Uma das principais dificuldades foi conduzir o grupo para que discutissem as ideias propostas através do roteiro, que não se referiam diretamente aos eventos ocorridos durante as ocupações de escolas. O que se revelou, através disto, foi a necessidade que tinham os participantes em reviver juntos, na narrativa dos acontecimentos que se deram antes e durante a ocupação, algumas emoções que ainda estavam vivas em suas memórias. Os encontros do Grupo Focal foram espaço significativo de resgate da memória da vivência que tiveram durante os meses de mobilização no ano de 2015, através do qual floresceram reflexões e balanços importantes.

Para estimular a discussão criamos um ambiente acolhedor e uma recepção menos formal. Diante da eventual inibição de alguns participantes, para incentivá-los, alguns artifícios são recomendados e foram utilizados, como perguntas inseridas no decorrer das discussões e resgate de diretivas presentes no roteiro que são recolocadas em pauta quando esta ainda não foi esgotada (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002).

As discussões se deram em clima de descontração, respeito mútuo e confiança, a maior parte dos participantes contava com laços de parentescos entre si o que colaborou para que se sentissem mais à vontade na discussão, e muito embora para alguns pesquisadores, em alguns casos essa condição não seja recomendada, não foi um fator que nos fosse possível alterar, além de não ter conferido prejuízo aos objetivos pretendidos no trabalho. Não se tratou de um embate polarizado de ideias, posto que os participantes reunidos haviam partilhado

uma experiência em comum e foi justamente sobre a essência dessa experiência que a conversa foi sendo conduzida.

A análise feita a partir dos encontros de Grupo Focal contribuiu para que os participantes se reencontrassem e por meio das memórias resgatadas 3 anos após as ocupações, revivessem e reinterpretassem aquela experiência. Para esta pesquisa, a estratégia de encontro e diálogo no grupo foi fundamental para que as emoções de estarem juntos novamente também mobilizassem suas falas.

2.3 Terceiro Momento: Depoimentos

Para ampliar o alcance da análise do movimento que se deu em conjunto com tantos outros estudantes de todo o Estado de São Paulo, também foram selecionados alguns depoimentos de estudantes encontrados no livro já mencionado como referência documental das ocupações, *Escolas de Luta* (2016), de Campos, Medeiros e Ribeiro. Os autores assumem que optaram por reconstruir a luta contra o plano de reorganização escolar na perspectiva dos estudantes que foram os protagonistas do processo, sem desconsiderar a validade de outros caminhos possíveis. Os registros do livro foram construídos a partir de entrevistas com os estudantes e outros grupos e instituições, observações feitas em visitas às escolas, documentos produzidos pela mídia em geral, manuais de coletivos, boletins cedidos pela Apeoesp, documentos jurídicos, mas sobretudo, textos produzidos no *Facebook*, numa cobertura sistemática das publicações de páginas das ocupações e de grupos apoiadores resultando em um banco de dados.

Ainda que com a possibilidade de parecer panfletária, a escolha por essa obra de referência sobre os acontecimentos em torno da luta dos secundaristas se faz diante da sua importância e qualidade material, apesar do posicionamento explicitamente favorável aos estudantes, como afirma Pinheiro-Machado (2016, p. 127):

Trata-se de um dos relatos, de cunho etnográfico, mais densos que se tem sobre o tópico. A riqueza dos materiais proporciona uma verdadeira aula prática sobre conceitos fundamentais discutidos no campo acadêmico dos movimentos sociais [...].

Outra fonte de dados, análise e interpretação do movimento de ocupações são os documentários, em que se destaca o documentário *Escolas em Luta* (2017), dirigido por Eduardo Consonni, Rodrigo Marques e Tiago Tambelli. Nesta produção os diretores deixaram as câmeras com os estudantes de modo que pudessem gravar a si mesmos durante as ocupações. Também utilizaram vídeos gravados por celulares e publicados na internet, além de entrevistas que aparentemente foram gravadas após as desocupações. Tudo isso contribuiu para uma contra-narrativa que rivalizou com o discurso hegemônico que procurava criminalizar as ações dos estudantes. Todos os trechos destacados são de falas dos estudantes que imersos no contexto das ocupações expressam diante da câmera suas aspirações, angústias e concepções. A escolha dessa fonte de dados se faz com a clareza de que, como qualquer documentário, não traduz uma absoluta verdade, mas apresenta um ponto de vista substancial para os objetivos aqui pretendidos (COSTA, 2018). A captação das imagens do cotidiano dos estudantes secundaristas durante as ocupações amplia a interpretação de como se configuravam as relações na convivência nas escolas ocupadas, como se organizavam e como se expressavam ao usar as câmeras dos aparelhos celulares para uma nova forma de ação política.

2.4 Aspectos éticos da pesquisa

Este projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação apresentando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), submetido à Plataforma Brasil sendo aprovado conforme parecer de número 3.193.998. O TCLE foi entregue, lido, compreendido e assinado pelos voluntários participantes do Grupo Focal. Os dados gerados no Grupo Focal poderão ser guardados na forma de gravações de áudio e/ou vídeos e os mesmos serão armazenados com a pesquisadora do projeto por 10 anos, podendo ser utilizados para outras análises e trabalhos durante este período. A identidade dos participantes foi resguardada e alterada durante o processo de transcrição.

2.5 Forma de análise dos dados

A realização da análise e interpretação apresentada neste trabalho, conta também com a proposta metodológica de Maroni (2008), na qual a pergunta do pesquisador possui essencial relevância e enfatiza-se a importância do olhar cuidadoso para a leitura interpretativa que ele realiza a partir dos dados, sejam estes teóricos ou empíricos, tomando a objetividade como necessária, todavia, possível apenas quando se reconhece a subjetividade como momento inicial em uma pesquisa científica.

Nesta proposta metodológica, a análise de conceitos requer uma tomada de posição do pesquisador que é uma interpretação. O subjetivo e o objetivo se transformam no denominado espaço intermediário, onde se geram novas possibilidades interpretativas que levam para o pensamento acolhimento, para o acolhimento dos pensamentos que estão em busca de pensadores (BION, 1994 apud MARONI, 2008).

De modo semelhante, encontramos em Kastrup e Passos (2013, p. 276) que:

Ter uma ideia é uma sensação que não é experimentada como subjetiva nem como objetiva; ela encarna justamente a permeabilidade entre o interior e o exterior. No momento em que ela emerge, a sensação de identidade individual é enfraquecida ou mesmo desaparece. “A ideia me chegou de repente”; “Foi como uma aparição súbita”; “Não escolhi esta ideia, parece que ela me escolheu”. A sensação é de ausência de controle e de redução do sentido de agência. A sensação de permeabilidade é um dos indícios do acesso a um plano comum. A sincronização de ritmos, a modulação de intensidades e as ressonâncias afetivas são outras figuras de acesso a tal plano.

Maroni (2006) equipara o conceito de *experiência* de Walter Benjamin àquilo que denomina como *pergunta originária*, ou seja, uma *pergunta sem-resposta*, que justamente por assim ser, orienta a busca, é desejante porque é consciente da ausência, é *lugar vazio*. Desta forma, a experiência se realiza como a própria *pergunta originária* onde se inscreve a trajetória do pesquisador que passa a acolher em seu *caminho* as respostas possíveis para seus questionamentos. A autora busca referência na obra clássica *Fedro*, de Platão, onde reconhece que este *caminho* deve ser de diálogo e compromisso com a subjetividade, posto que é por meio deste compromisso que a verdade torna-se uma exigência. Reconhece que se trata de um

caminho não linear, aberto ao imprevisível, onde valoriza-se os contornos e as epifanias. Maroni (2006) ressalta a importância da escuta mobilizada por um pesquisador que está à espreita de um mundo que chega até ele.

3 QUEM SÃO ESSAS FORMIGAS?

Quando nos reunimos pela primeira vez, três anos após o movimento de ocupações, ficou evidente a necessidade que tinham os participantes de conversar sobre o que os atravessou durante os dias em que estiveram ocupando a escola. Aquele espaço se fez transformador e, para além de uma coleta de dados, foi um momento de reflexão, partilha, interação e conscientização para todos.

Algumas contradições foram sendo expostas e a narrativa do que viveram na ocupação foi prevalecendo de modo que o roteiro teve que ser deixado para o segundo encontro. Dessa forma, os participantes puderam, de maneira livre, falar sobre aquela experiência, e algumas de suas impressões foram se revelando e se transformando durante a conversa pela própria construção do pensamento que emergia durante as falas.

No segundo encontro a conversa fluiu mediada por excertos sobre a prática educativa que se pretende emancipatória. Os participantes expuseram seus conflitos com a instituição escolar, bem como suas aspirações e inspirações para uma nova forma de fazer educação.

Para a análise aqui feita, biologia e cultura são indissociáveis desde que a linguagem e a autoconsciência permitiram ao humano fazer o registro intencional da sua existência. Ao tomarmos a formiga como alegoria da ação coletiva, colocamo-nos diante de um bom exercício de reflexão a respeito de nossa própria maneira de agir coletivamente. A condição de existência das formigas que, assim como nós, se dá no viver coletivo, é, entretanto, exclusivamente marcada pelo imperativo da necessidade, enquanto que, nós humanos, conscientes de nós mesmos, observamos o estado gregário das formigas e somos capazes de distingui-lo e nomeá-lo, sem, muitas vezes, percebermos que a nossa maneira de nos organizar coletivamente não se restringe apenas ao imperativo biológico marcado pela necessidade, mas, sobretudo, se potencializa dada a nossa capacidade de pensamento e linguagem que nos conduz à múltiplas possibilidades de organização do viver junto (CARVALHO, 2015)⁶. Como afirma o professor José Sérgio Fonseca

6 Informação obtida de uma fala de José Sérgio Fonseca de Carvalho proferida durante o Colóquio de Psicanálise e Teoria Política Contemporânea (parte III), sediado no Instituto de Estudos Avançados da USP, 19 nov. 2015. Disponível em <http://iptv.usp.br/portal/video.action?itemId=31084>. Acesso em: 10 dez. 2020.

de Carvalho (2015), para Hannah Arendt, a política é uma criação humana que suspende a primazia fundada na força e eleva o discurso como forma de mediação entre humanos na convivência. Aquilo que somos e como agimos coletivamente se diferencia muito do que fazem as formigas, pelo simples fato de que nós somos seres da escolha, da ruptura, da ação, mesmo que muitos de nós, ainda não possamos nomear nosso próprio agir em face do mundo, posto que, sequestrados de nós mesmos, nos estranhemos e buscamos fora de nós aquilo que nos é fundamental e constitutivo. Para os objetivos deste trabalho afirmamos a interação entre os seres humanos como um imperativo biológico que condiciona a biologia humana à cultura (MATURANA; VARELA, 2001).

É por meio da interação na cultura que nos fazemos um “alguém”, construímos nosso nome, nossa unicidade e passamos a ser parte de um mundo comum, nos tornamos responsáveis e autores de nossa história que se faz no entrelaçamento de todas as histórias humanas.

Nas alíneas a seguir estão descritas as observações mais significativas a respeito de cada um dos participantes:

a) Tarsila

Tarsila era estudante do ensino fundamental em 2015, filha de professores de Geografia engajados na educação pública. Sendo vizinhos da escola, acompanharam suas mudanças por décadas, bem como da comunidade em torno. Seu pai, já falecido, também teve forte atuação em movimentos sociais; uma relevante trajetória acadêmica em congruência com sua importante participação nas lutas por moradia no município. Sua mãe é professora e atuava como coordenadora pedagógica na mesma escola quando decidiram ocupá-la; também teve significativa atuação em movimentos sociais e lutas sindicais. Desde o início, Tarsila se destacou ao lado de outras garotas como liderança do movimento de ocupação.

Nos encontros de Grupo Focal, participou com entusiasmo, expressando suas angústias em relação à escola como é, as alegrias e medos durante a ocupação e as perseguições que sofreu junto aos amigos que participaram desse movimento, depois que voltaram ao cotidiano escolar.

Um das suas falas mais marcantes é sobre como enxerga a si própria antes e depois da ocupação:

Eu mudei da água para o vinho, depois daquilo. Mudei concepção sobre mim mesma (...) Eu não costumava – entendia, um pouco –, mas não costumava falar sobre política. E, querendo ou não, foi um momento totalmente político que a gente fez. (...)

Essa observação sobre si ela compartilhou no primeiro encontro e no segundo encontro retomou essa fala acrescentando:

(...) Na outra vez que a gente se encontrou, você perguntou o que que mudou na gente. E eu percebi que eu não lembro muito da forma como eu pensava antes da ocupação... Eu não lembro como que eu era antes da ocupação. Eu sei o que eu sou agora... Eu ainda tenho dúvidas. ((riso)) Mas... eu.. eu..

Luísa:
Com certeza é difícil”

Tarsila:
Não... Certeza é muito difícil. Eu não lembro do meu pensamento daquela época. Porque eu não... eu gostava de ir para a escola. Eu era aquela aluna que tirava brilhantes notas. Eu não via nada de errado. Eu não achava que tinha nada de errado em todo o ambiente. Eu era acostumada com aquilo.

Luísa:
Estava programada...

Tarsila:
É! Eu estava programada. E quando a ocupação saiu... Quando eu saí da ocupação...

Luísa:
Pane no sistema. Alguém te desconfigurou. ((referência a uma música)) ((risos))

Tarsila:
Quando a gente saiu da ocupação... Foi um sentimento (...) bizarro... De eu voltar para a escola e tudo ter mudado. Porque eu voltei para a escola; era o mesmo lugar, eram as mesmas pessoas, mas estava tudo diferente. E era a mesma situação, que eu estava. O que tinha mudado era eu. Não era o ambiente que mudou. Quem mudou fui eu. E... Nossa!... Meu primeiro ano, até aquele finalzinho... Eu não me lembro de ter me sentido mal na escola, em nenhum momento, (...) me sentir presa. Meu segundo e terceiro ano do Ensino Médio foram horríveis! Por dentro, eu me sentia sufocada, dentro daquele lugar. E... sem a ocupação e nunca teria passado por isso. Eu ia me formar, achando que é normal você acordar às seis e meia da manhã... E ir pra escola... Ficar lá... Ter o horário do intervalo... (...)

Mas, enfim... Eu achava que era normal. Você acorda nesse horário... Ir lá pra escola... (...) Ficar lá... Fica trocando de professor... Sentadinho na carteira, tudo alinhadinho... Aí dá o horarinho, você sai por vinte minutos, volta pro mesmo ambiente... Depois, sai, para, no dia seguinte, estar lá de novo... Eu não via aquilo como uma sentença. Porque é uma sentença. Você tem a sentença e você tem que cumprir até a sua idade adulta... Eu não via com uma sentença. Eu via como algo que eu nem questionava. Eu nunca parei para pensar (...) “Por que que eu estou na escola?”... Eu sabia

que eu tinha que ir para escola porque eu tinha que ter um diploma. Mas por quê?

Em sua fala podemos perceber que a reflexão ainda estava florescendo durante nossos encontros. Não encontramos uma estudante com um discurso pronto e técnico, nem um discurso político programado e repetido. Encontramos uma jovem que vivia parte significativa de sua adolescência depois de fazer parte de algo muito singular e, portanto, tão difícil de compartilhar.

Tarsila também demonstrou grande angústia e insegurança diante das retaliações que sofreu junto aos seus colegas ao voltarem para a escola depois da desocupação. Isso se tornou ainda mais grave em seu caso por ser filha de uma professora da mesma escola. Os anos que lhe restaram como estudante secundarista foram marcados por perseguições por parte da gestão escolar e de alguns professores que se opuseram às ocupações:

(...) Eu percebi que tinha um monte de gente que eu conhecia que, na verdade, eu não conhecia, dentro da escola... Envolvidas na direção... Na própria coordenação (...) Os próprios professores, ali, tinha um monte de gente que a gente achava que conhecia e, na verdade, não conhecia... E, depois da ocupação, eu mudei para muita gente, ali. Eu acredito que minha mãe, também. Todo mundo aqui mudou para muita gente... Porque reunião de escola virou outra coisa... Minha mãe nunca tinha perdido uma reunião minha, até a época da ocupação... Depois da ocupação, reunião de escola virou (...) motivo para apontar... E era incrível porque o último ano que a gente teve... Sobraram (...) três alunos da ocupação: Eu, Chico e Tereza. Ficamos todos na mesma sala. A gente achou que ia ser pior. Mas teve (...) acontecimentos que as próprias pessoas da nossa sala que falavam: “Se não fosse a Tarsila, a Tereza...” “Se o Chico não tivesse nessa sala, isso não estaria acontecendo” Porque era perceptível (...) para os próprios alunos (...). Mesmo quem não está na nossa pele, sabe? Era perceptível o que estava acontecendo. E isso faz a gente mudar porque... você tem que ficar mais forte, quando acontece essas coisas. Porque, hoje em dia, quando você apresenta seu posicionamento político para uma pessoa, você tem que se preparar porque você pode ser apedrejado por isso. É igual religião.

Há certa ênfase na mudança de postura depois da vivência da ocupação, uma mudança relacionada aos processos subjetivos desencadeados quando se encara o mundo e as relações humanas a partir de uma realidade que parece ter sido ampliada, desvelando, inclusive, jogos de poder, como parte da ideia de governo de uns sobre outros, até mesmo no interior da própria escola. Revela-se uma disputa para além da oposição a uma proposta do governo, nota-se, uma cisão da própria comunidade escolar; como hipótese, podemos sugerir que a atmosfera do

primeiro momento da reflexão dos participantes sobre os acontecimentos de 2015 foi influenciada pela cisão que se estabeleceu no país entorno das eleições presidenciais de 2018, ano em que os encontros aconteceram, bem como o tensionamento que, já em dezembro de 2015, com o início dos protestos pró-*impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, acirraram os embates em torno do poder executivo, acentuando a visão maniqueísta das disputas partidárias e dos projetos de governo. O cenário da governança nacional neste período conduziu um processo de polarização acentuada das opiniões e posturas da população, no geral, e parece se revelar, também, nas falas dos participantes desta pesquisa quando se referem aos colegas que se opuseram declaradamente ou não ao movimento de ocupações.

b) Marta

Marta é professora, mãe da Tarsila, esteve junto aos estudantes apoiando-os e encorajando-os diante da iniciativa de ocupação, a exemplo dos estudantes de outras escolas. Atuou significativamente em movimentos sociais e lutas sindicais. Em suas falas demonstra grande decepção com parte de seus colegas professores que se opuseram firmemente ao movimento de ocupação:

(...) fingir que posso conviver com algumas pessoas. Não finjo mais. (...) Tem pessoas, na escola que eu fui a casamento... Que eu era muito amiga... Que eu ia viajar e trazia lembrancinha... E que hoje eu não dou bom dia... Eu não olho na cara... Porque fizeram coisas comigo. Fizeram (...); com os outros alunos; com os pais... Abomináveis (...). No sentido pessoal (...) Não só no sentido profissional. São pessoas que, profissionalmente (...) estão lá, fazendo o trabalho delas. E, pessoalmente, não são pessoas boas (...). Eu mudei muito (...) nessa coisa de hipocrisia. De agradar por agradar. Não agrado por agradar.

Essa fala profundamente carregada de frustração e desapontamento pode demonstrar um pouco do que foi o primeiro encontro, um momento de resgate de memórias, de revisitar a experiência, de reflexão em que os participantes revelaram um pouco das marcas que a experiência de desafiar as regras de uma instituição tão rígida deixou em cada um. Entretanto, no segundo encontro, Marta parte para uma análise mais ampla e crítica dos desafios da escola pública e denuncia as péssimas condições de trabalho encontradas por muitos professores em seu ofício nos dias atuais:

(...) Nós ouvimos da Coordenadora, essa semana (...) Ela pegou o caderno do professor com o Currículo Oficial, “Isso aqui é Arroz com Feijão... Isso aqui é pra todo dia... Projeto... Feira Cultural... É Pudim; pra de vez em quando e olhe lá. Então é isso aqui que vocês tem que trabalhar. E a Secretaria de Educação está pegando pesado nisso e os coordenadores estão na sala de aula, conferindo se os professores estão trabalhando com currículo...”

(...) É isso. Agora é... De duas semanas para cá o bicho está pegando, lá, na questão do Currículo, que (...) nunca foi discutido. ((ininteligível)) Ele simplesmente foi implantado, em 2008. E, até hoje, não houve a menor discussão. Não teve nada...

(...)

Não... uma outra coisa... em relação a esse relacionamento professor/aluno... É... Nós temos um Sétimo Ano, aqui [nome da escola], que tem uma menina que tem uma síndrome... Eu esqueci o nome da síndrome... Tem até um documentário (...) no youtube sobre a síndrome dela. Mas enfim, a menina tem dezesseis anos, é muito maior que eu, mas a cabeça dela funciona como a de uma criança de três ou quatro anos, não é?... Que que diz a Legislação? Quando você tem um aluno nessa situação... obviamente, tem a inclusão, não é? E tudo mais... Nenhum professor é contra isso... Quer dizer... Muitos, são... Mas a maioria acha que tem que ter, sim. Só que tinha que seguir a Legislação: Quando você tem um aluno assim, você tem que ter, no máximo, 20 alunos na sala. Nós temos trinta e seis mais ela... Trinta e sete... Essa menina, ela é agressiva... Ela grita. Ela bate nos outros. Ela não tem noção do que ela está fazendo... Ela quer ir pro banheiro, ela grita... Ela diz o que ela vai fazer no banheiro... Aí os outros dão risada... Aí a... Ela bate no professor... Não é?”

Outro dia... Eu não faço chamada... Porque eu sei. Eu conheço todo mundo. Então eu olho, vejo que está. Se eu não vejo... “Faltou?”... “Faltou.”... Aí eu ponho falta... E eu fiz assim... Aí ela me agarrou pelo braço, começou gritar que não tinha... Eu não disse “PESENTE”... “Eu não falei PESENTE, PROFESSORA!”... E ela fala como uma criancinha pequena... (...) deixou o meu braço roxo... E os outros ficam... E essa sala, o ano passado, era uma sala tranquilíssima. Lógico... Eles tinham dez anos... Tinham onze anos e, agora, tem doze... Mas eram crianças tranquilas. Tinham aquela bagunça deles, tal (...) Mas você lidava... Esse ano está impossível (...) porque... A agitação da sala, por conta da presença da Jaqueline... Não que a Jaqueline não tivesse que estar lá... Ela tem que estar lá... Mas ela tem que estar lá com mais dezenove. Não, com mais trinta e seis.

Marta desabafa sua indignação diante do desamparo em que se encontra como professora, cujas condições de trabalho não permitem desenvolver sua prática atingindo toda sua potencialidade e dos seus alunos, sobretudo quando se refere aos alunos com deficiência. Esta angústia da sua fala evidencia a sobrecarga de responsabilização docente pelo desenvolvimento integral das crianças e jovens sem poder contar com apoio ou reconhecimento (BALTIERI SOUZA; SOUSA; GONÇALVES, 2020). Marta também inicia sua participação no nosso primeiro encontro afirmando que havia desde o início dois grupos no movimento de ocupação, os que compreendiam a importância e significado político daquela ação e

os que estavam apenas preocupados com os desdobramentos da reação dos estudantes diante da medida governamental, em seus projetos pessoais. Essa ideia reforça a percepção de que no nosso encontro as memórias do movimento de ocupação estão imersas na conjuntura posterior, nos desdobramentos de uma grande crise do poder institucional: a ideia de uma nação partida em dois.

Eu acho que essa primeira... Primeiro ponto, aqui, da Identidade... Estar enxergando a história como possibilidade... É o que a gente estava falando antes, não é? O processo de ocupação não enxergou (...) a história como possibilidade... Na minha opinião (...) ela não (...) levou à frente uma concepção de educação... E política e tal... Para todos os envolvidos... No meu modo de ver (...) Eu estava dentro da escola (...) Como coordenadora... Agora estou como professora, voltei pra sala de aula. Mas. No meu modo de ver, o apoio maciço que a ocupação teve aqui (...) foram questões individuais. Não foi uma questão coletiva. Foi (...): “O meu filho vai ter que estudar no [nome de uma escola]... Então, eu vou apoiar porque, senão, eu sou prejudicado.” E, talvez, não dá uma continuidade de conscientização, de educação e tudo mais... Foi o que fez se perder... Porque começou dessa maneira e não houve uma continuidade... Na minha opinião....”

[...]

É. Só que essa preocupação de separar (...) Foi mais por parte dos professores(...), de quem está dentro da educação, que não enxerga como uma coisa boa essa separação... A gente enxerga que a escola, quanto mais plural, melhor. Mas não foi uma discussão que foi levada para todos (...) Ficou dentro de um (...) pequeno grupo de professores, que eram aqueles que apoiavam a ocupação... Os demais estavam preocupados se iam mudar de escola... Se iam ficar aqui mesmo... O individualismo, de novo. Cada um preocupado com sua vida. O que é completamente compreensível. (...) Porém, não tinha essa dimensão de educação mesmo. Era questão de: “Eu vou trabalhar aqui?” “Para onde que eu vou?” “Quantas aulas vão ter pra mim na outra escola?” Agora, um outro grupo, não, (...) estava mais preocupado com outras questões... Só que este grupo (...), no final da ocupação, teve que se preocupar com sua vida, também (...) “Eu vou ser exonerado?” “Eu vou sofrer sanção?” “Vou sofrer perseguição?”. E todo mundo sofreu (...) naquele dia do (...) filme [estreia do filme *Escolas em Luta*]... as meninas falaram... aqui não foi diferente, não. Aqui, os alunos... a Tarsila sofreu perseguição até o final do 3º ano... inclusive, por parte dos professores, com questão de nota (...) coisas absurdas (...) não vamos nem entrar no mérito, senão a coisa fica muito pessoal..., mas, depois disso, mesmo esses professores... alguns saíram daqui porque não suportaram a pressão. A Marlene não está mais aqui, ela pediu remoção para outra escola. A Ana pediu remoção. A Cristiane, a outra professora ficou tão mal, que pediu licença não remunerada, por dois anos (...) Agora acabou tendo que voltar antes de terminar a licença. E os que ficaram foram, cada vez mais, murchando.

Neste encontro, não só Marta apresenta essa visão de que majoritariamente a ocupação se deu por uma defesa de interesses individuais e não por uma concepção política de resistência e luta por educação de qualidade e democracia. Edson e Tarsila também concordam muito com isso. No entanto, Luísa, mãe do

estudante Chico, faz uma fala que muda a lente pela qual estavam analisando o movimento.

Luísa:

(...) Eu queria só fazer uma colocação... Eu acredito também que, dentro daqueles alunos (...) existia, também, uma preocupação. Aquela coisa de adolescente... Era uma rebeldia... E contra a escola. Então, às vezes, não existia uma posição política ou um conhecimento político, de educação... “Ah, vamos!” “Vai ser contra a escola.” Uma rebeldia. Aquela coisa adolescente. Acabou que todo mundo: “Ah. Vamos?” “Então, vamos!” Entendeu? Às vezes, não tinha nem essa consciência de ter que mudar de escola.

Essa fala de Luísa confere outra orientação à discussão, em que todos os participantes passam a relembrar com ânimo as ações organizadas que tiveram ao longo dos dias de ocupação e o apoio que receberam da comunidade.

c) Edson

Edson era um jovem assessor de um vereador da cidade e foi procurado quando estudantes decidiram ocupar a escola. Trata-se de uma referência política mais próxima. Durante a ocupação, Edson contribuiu com o registro audiovisual do movimento, criando um espaço de divulgação nas redes sociais que foi de grande importância para que os estudantes obtivessem apoio da comunidade e para garantir que as informações chegassem ao maior número de pessoas possível. Participou dos encontros, trazendo o olhar de quem acompanhou de perto o movimento dos estudantes e suas famílias.

Edson chama atenção para a maneira como os estudantes são tratados no cotidiano escolar e como a ocupação contribuiu para evidenciar os preconceitos que no dia-a-dia na escola são reproduzidos:

(...) Mas o que, para mim, ficou, ali, evidente, e muito, é que a escola cria muito um preconceito. A gente tem esse negócio de falar: “(...) Esse é bom aluno...” “Esse é mau aluno...” Mas por que ele é um mau aluno? Porque ele não tira uma boa nota? Porque é quase isso, (...) Porque a ocupação foi feita de maus alunos ((faz aspas com os dedos, ao dizer “maus alunos”)), na grande maioria (...). Eu ouvi isso. De muita gente chegar e falar: “Pior que só tem aluno ruim nessa ocupação”. “Só tem aluno que dá problema” “Só tem não-sei-o-que-lá” E aí... Quando você ia conversar com um dos alunos. Nossa! Era gente que você falava: “Caramba! Como ele é mau aluno? É inteligente para caramba!” Teve, na época, um debate e o pessoal (...)

queria que fosse a Tarsila e a Vanessa porque elas eram as líderes. Mas aí aconteceu que elas não foram. Foram outros dois alunos.

Tarsila:

A gente não foi porque teve aquela conversa que eu mencionei... Estava só a gente aparecendo. E a gente falou: “Então vai outra pessoa.”

Edson:

Porque, realmente, tinha gente que estava (...) usando a imagem das duas. (...) Teve esse preconceito: “Vão vir aqueles dois?” “Nossa!” “Eles nem falam...”

Tarsila:

E deram um show!

Edson:

Os meninos deram um show de (...) conhecimento político da causa, que estava acontecendo, ali. (...) E tinha muita gente que falava (...) que o Anderson ((um desses jovens que foi ao debate)) era um mau aluno. (...) Caramba! O menino falava bem em público. (...) extrovertido. (...) Inteligente. (...) Tinha uma oratória diferenciada (...) Como que esse é um mau aluno? (...) Eu fui acompanhar, também, o ((outra escola ocupada))... Eu vi uns meninos chorando de raiva porque (...) saiu uma professora e falou: “Uma pena que são só os vagabundos (...) que ocuparam.” (...) O menino que ocupou lá, falou: “Só porque falam que eu sou disléxico?” (...) O menino ocupou a escola sozinho. Ele é burro? (...) Os professores, tirando sarro dos alunos, que eles não iam ocupar, e ele estava escondido, lá.

Durante essas falas que todos os participantes escutam e demonstram concordar, percebemos que há uma alteração no enfoque que estava sendo dado para a avaliação do movimento; mudando critérios de análise, o grupo começa a demonstrar maior ânimo ao se referir ao que foi feito. Passam, então, a destacar os vários exemplos de estudantes que estavam engajados na construção de um movimento responsável e que se expuseram publicamente para assegurar um direito, mesmo que estivessem sendo invisibilizados no cotidiano escolar antes da ocupação. A partir desta, tiveram a oportunidade de aprender e de ensinar no próprio movimento que construíam coletivamente, neste acontecimento revelam-se princípios das práticas de educação escolar, há muito acobertados, que alcançam os mais jovens produzindo indignação e, ao mesmo tempo, autoconsciência no encontro com outro e no conflito que ao se fazer explícito, também se faz transparente e possível de ser enfrentado.

d) Tereza

Tereza⁷ chega na metade da discussão, escuta seus amigos e faz apenas uma fala, já quase ao final do encontro e que, sem dúvida, contribuiu muito para a reflexão de todos:

(...) naquele momento, a gente tinha muita esperança de que as coisas iam melhorar... Primeiro, a gente não podia deixar o pior acontecer... Entre o pior acontecer e ficar no mesmo, a gente preferia manter... Então, a gente imaginava que iria mudar, realmente, para melhor... (...) Não ficar no mesmo modelo; as mesmas coisas; não ficar parado no tempo educacionalmente... A gente tinha esperança de uma escola melhor... Se isso vai acontecer... A gente vai estar vivo para ver... A gente não sabe. Mas a gente lutou para isso... A gente quer conquistar um futuro melhor para nossos filhos, netos e afins... A gente está tentando... Difícil, mas está tentando. Talvez a gente possa ter um modelo de escola melhor, talvez, europeu (...)

Tereza fala sobre o futuro, ela vai além da lembrança e afirma uma expectativa, afirma a esperança, ainda que com referências em modelos distantes de nossa realidade, mas que frequentemente nos são apresentados como superiores por meio de divulgação de índices comparativos entre países, reportagens de televisão, filmes que exibem um cotidiano fantasioso de escolas. Tereza expressa o quanto quer o melhor para o mundo. Revela a carência de referências de educação de qualidade em nosso próprio país e evidencia o quanto isso parece ser sempre um projeto com resultados para longo prazo, muito distante do presente, talvez para os netos, algo que para ser alcançado só com muita luta e que, talvez, uma vida não seja o bastante. Ainda assim, nota-se uma visão de construção de um projeto, de um amanhã, uma construção da qual fizeram parte e que as gerações futuras poderão desfrutar. Através de uma visão profundamente comprometida com o mundo e com o porvir, Tereza explicita por meio desta fala seu amor ao mundo.

Diante da reflexão que Tereza trouxe ao grupo, surgem algumas falas críticas ao modelo de escola que lhes é imposto, no entanto, as falas abrem espaço para a esperança em uma escola diferente. A partir daí, Tarsila e Edson começam a relembrar como eram as aulas durante a ocupação:

7 A mãe de Tereza foi uma grande colaboradora durante a ocupação, e, inicialmente, participaria do Grupo Focal, mas isto não foi possível por uma recomendação médica de manter-se em repouso.

Tarsila:
As aulas que a gente teve durante a ocupação

Edson:
Vocês tiveram um pouquinho do modelo de escola diferente...

Tereza:
Era, assim, roda. Todo mundo sentado. Todo mundo se via.

Tarsila:
Eu acho que (...) esse negócio da roda foi o principal d'a gente perceber que o professor não está acima de ninguém. Ele está ali, para ensinar a gente porque ele tem o conhecimento, mas ele não está acima de ninguém. Ele é um cidadão, assim como você e como todo mundo que está ali. Eu acho que esse negócio do professor ficar em pé e os alunos ficarem sentados só dá a impressão de que ele é o seu chefe...

Marta:
É o sacerdote... É o sacerdote, doutrinando o rebanho... Doutrinando entre aspas... ((Luíza ri alto)) Eu não gosto dessa palavra.

Edson:
É uma escola onde você pode questionar, não é? Eu acho que vocês viveram isso. Vocês podiam chegar na pessoa que estava dando a aula e falar assim: "eu não concordo com o que você está falando" e ele não ia repreender vocês...

A ideia de um jeito novo de se fazer escola e de um modo novo da aula acontecer foi muito discutida durante o movimento de ocupações, posto que este momento de suspensão do cotidiano convencional da escola propiciou um espaço e tempo oportuno para se revisitar os mesmos lugares sob nova perspectiva, uma perspectiva política, o que fica evidente pelos trabalhos dos documentários que conseguiram trazer as gravações de discussões como essas. Além disto, o movimento contou com a participação de voluntários que foram às escolas ocupadas para darem aulas, que já pelo modo em que se gestaram não poderiam mesmo se assemelhar com as aulas que os estudantes costumavam ter. Estes momentos foram valiosos para que questionamentos como estes de Edson e Tarsila fossem feitos por centenas de estudantes em todo o Estado com uma intensidade única dada pela condição inédita a que se dispuseram. Na própria vivência do novo é que se pode questionar o antigo sem deixar espaço para o discurso fatalista do "jamais seria possível".

e) Paulo

Pai de Chico, Paulo se opôs à ideia de o filho ocupar a escola, mas mudou de ideia ao acompanhar o movimento e conta:

(...) Então... O Chico foi assim... (...) No começo, eu fui para cima dele (...): “Você não vai!” “Você não vai!” Só que, o que que acontece? Eu não tinha essa visão que eles tinham. (...) Eu quis proteger, ali. Falei: “Como que eu vou deixar?...” (...) Na verdade, eu estava mais pensando no Chico e na Tarsila porque os outros eu nem conhecia. (...) Eu estava, na época, desempregado. (...) O dia que eles ocuparam... A primeira vez... Eu cheguei na frente da Escola... Eu fiquei preocupado porque eles estavam sem comer nada desde de manhã... Aí, quando eu vi o Chico, do lado de dentro (...). Falei para ele (...) Que ia buscar um negócio, para eles comerem. E veio um cara... Peitudo... (...) Falei: “O quê?! Você não manda!” (...) Aí, eu (...) Caseiro... Até, então, eu não sabia... (...) comecei a mudar, totalmente (...) tive a oportunidade, depois de entrar, para conversar com o Conselho Tutelar. Só que, quando aconteceu isso, uma coisa que eu nunca fiz com o Chico... Que que eu fiz? ((E aponta o indicador para Edson, como se ele fosse seu filho, Chico)): “Agora, você só sai daqui quando eu mandar!”

((Todos riem))

Paulo:

Falei: “Vou tirar meu filho daqui!” Só que, quando vieram me peitar, eu falei: “Só sai, quando eu mandar!” Quer dizer, mudei totalmente. (...) Aí começou (...). Até então, nunca tinha vindo numa reunião deles. Não sabia quem estava participando. Entrei meio de gaiatão. (...) E acabei ficando.

Tarsila:

E os alunos surpreenderam (...). Chegaram... Avisaram para os pais. No dia seguinte, já tinham ocupado.

Paulo:

Já tinham ocupado. Foi muito rápido. Aí foi que eu entrei de cabeça, para apoiar eles. E acabei ficando... Acho que um dia só eu não fiquei na escola. Durante os outros dias (...), eu ficava durante a noite... Durante o dia eu dava uma saidinha (...). para ir em casa, dormir um pouquinho. Só que nesse meio tempo, sempre acontecia alguma coisa... “Pai, a polícia está aqui.” “Pai, cortaram a Internet. Cortaram a água” (...) Eu voltava... A Marta que sabe (...) a Marta e a (...) professora que ficou, a Priscila. Então, eu voltava (...) que, se eu pegasse o caseiro, eu tinha feito caca (...). Por que ele tinha liberado, para a diretora entrar, para cortar a água deles... Depois, a gente conseguiu. Voltou...

Paulo ficou junto com outras mães, pais e professores na frente da escola ocupada para dar segurança e apoio aos estudantes. Sua participação foi apenas no primeiro encontro e não houve mais falas além da descrição de como passou a apoiar os estudantes, mas escutou seus amigos com atenção e, depois que desligamos a câmera, falou mais sobre seu ponto de vista. Paulo é bastante espontâneo, mas pode ter sido inibido pela gravação. Demonstrou indignação em relação à postura do caseiro, que buscou prejudicar o movimento dos estudantes

agindo junto com a direção da escola. Paulo, ao visitar a ocupação, se deu conta de que seu filho junto com tantos outros estudantes estava lutando por justiça em oposição ao governo que contava com aliados em cada escola. Assume, então, uma postura de enfrentamento como aliado dos estudantes. É notória a sua preocupação com a integridade física do filho e dos demais jovens, manteve-se ali em vigília e, muito embora tenha brincado sobre as motivações para mudar de ideia e a forma como o fez, é evidente que o que ele está assumindo é que ao conhecer o movimento dos estudantes, se aproximar e compreender a dimensão do que estava acontecendo sua atitude passa ser de apoio, não apenas pelo caseiro que o enfrentou, mas, sobretudo, pelo que tudo aquilo representava.

f) Luísa

Luísa, mãe de Chico, participou dos dois encontros e falou sobre o que ela chama de rebeldia ingênua dos estudantes que pode ter contribuído para que ocupassem a escola em oposição às muitas coisas que vivenciam no cotidiano escolar. Apesar de não haver um discurso político ou uma compreensão mais ampla das razões pelas quais a escola não representa o interesse da maioria dos estudantes, estes “rebeldes” sabiam o que queriam e o que não queriam para a sua escola.

No segundo encontro, Luísa retoma falando sobre o medo de agir contra a autoridade, de como o agir coletivamente permite enxergarmos melhor o que somos capazes de fazer juntos:

É que a gente tem essa dificuldade de desacatar uma autoridade, seja lá qual for... seja na escola porque é uma autoridade, o professor... e essa ocupação, mesmo que – da outra vez, eu lembro que a gente falou isso, né? –, sobre, às vezes, quem ocupou ali não tem uma mentalidade política, de como funciona a política e tudo... Mas ouvi isso de falar assim: “Puxa... Eu estou desacatando uma autoridade”, “Eles mandam em mim. Agora que eu vou comandar esse negócio aqui.” Foi exatamente esse sentimento. Talvez, que eles tiveram ali. Mas, para mim, foi um antes e um depois, de pensar assim: Sempre ter medo de desacatar o sistema, de ir contra o sistema. E depois que aconteceu isso eu penso: “Puxa! Dá pra fazer alguma coisa, sim, contra o sistema.” Depois da ocupação... Esse é o meu sentimento que eu tive. Eu não gostava dessa rebeldia de... Sabe, quando você quer fazer alguma coisa, mas “não vou fazer porque tenho medo”? Mas, agora, dá para fazer. É que tem que ter muita gente envolvida. Só acho, isso... A nossa realidade... ((interrompida))

Edson e Tarsila concordam com a observação feita por Luísa e acrescentam muito sobre como os estudantes passam a enxergar o poder da ação que empreenderam juntos, essa visão que surge na discussão no segundo encontro se contrapõe muito com as primeiras afirmações do primeiro encontro de que os estudantes ocuparam a escola por questões individuais e não tinham conhecimento algum sobre o que estavam fazendo.

Durante os encontros e de um encontro para o outro, nota-se que os participantes transitaram de uma visão pessimista, para uma visão mais crítica e ampla do processo como um todo, entendendo as transformações que ocorreram a partir das interações que se estabeleceram durante a convivência na escola em meio ao turbilhão de acontecimentos envolvidos naquela ação.

Edson [Primeiro encontro do Grupo Focal]:

Está escrito, aqui: “Quando enxergamos a História como possibilidade”, mas os alunos, lá, nem enxergavam a História... Se você (...) perguntar pra um aluno: “(...) O que é Guerra dos Canudos?”... Não sabe. Pergunta o que que foi o período de Regime Militar... Não sabe... Então... Ali, na hora, eles não pensaram em História... Ou no que ia acontecer... Acho que foi a necessidade do momento, que levou a fazer aquilo. (...) Já estava acontecendo em outras escolas e viram que ia acontecer aqui e surgiu a necessidade, mas... Aqui está falando de enxergar a História como possibilidade, mas (...) os alunos, ali, não tem nem preparo, para enxergar a História... Pelo contrário. Não tem o conhecimento ou coisa assim...

Edson [Segundo encontro do Grupo Focal]:

É, não sei hoje em dia... (...), mas, naquele momento, naquela época, (...) esse sentimento era muito forte. Não sei hoje em dia, se tivesse alguma coisa, se, por exemplo, se o Chico ou a Tarsila iam se propor a passar por aquilo de novo... Coisas assim (...) Não sei... Mas, naquela época... Foi muito forte... Foi muito intenso... E é muito o texto aqui; quando a galera viu que estava fazendo História, que a História estava se refazendo... Porque lembra muito com outros fatos que já aconteceram... Principalmente a ditadura... Lembra muito a ocupação com esses fatos... Quando eles veem que é possível mudar, ali, alguma coisa... Foi o que eles viram e foi muito forte.

(...)

Tarsila:

(...) É como se você passasse a vida toda num potinho. Você mora em um potinho e, uma hora, alguém abriu a tampa e foi repentino... Alguém abriu a tampa e... “TUM!” ((onomatopeia de tampa sendo aberta)) ... você está no mundo e ... mudou, mudou ... é outra realidade (...)

g) Chico

Chico participou apenas do segundo encontro onde contou sua história como estudante, Tarsila contribuiu testemunhando como colega de turma e Luísa, como

sua mãe, também pode contar os desafios de lidar com as frequentes queixas que recebia a respeito do comportamento de seu filho.

A angústia de Chico diante da monotonia da rotina escolar o fez enxergar a escola apenas como tarefa necessária para levá-lo a outro espaço possível, onde ele pudesse fazer o que gosta:

(...) Eu olhava a escola... (...) assim, não é? A gente está na escola para depois a gente ir para faculdade. Para gente trabalhar, fazer alguma coisa, o que a gente quer. Mas o sistema... (...) Desde pequeno, eu sempre soube Inglês. Aí eu falei: “Caramba! Provável que eu trabalhe com Inglês, quando eu crescer, não é?”

Aí eu fui passando os anos e falei: “Mano, quero trabalhar com arte. Quero trabalhar com teatro, música, essas coisas”. Só que, se você for ver no ambiente que eu estava, até o terceiro ano... “Por que eu estou aprendendo Matemática?” (...) Se no quinto ano já aprendi a fazer multiplicação, divisão... Coisas básicas, Sabe? “Por que eu estou aprendendo Biologia?” Coisas que só é interessante. E não é uma carga para você ir lá para fora e usar aquilo. Só se for para fazer vestibular. Só se for para isso. Então para uma pessoa que (...) queria fazer teatro e música... Por que que eu estava usando aquilo?” Então eu só... ((faz som onomatopaico e pende a cabeça para o lado, como se estivesse dormindo)).

Luísa:

(...) o ensino não é estimulante. Porque eu, como mãe do Chico, você ouvir todas as reuniões que seu filho dorme. Vai ser difícil de entender. Você vai por a culpa em quem? (...) Nele... porque ele dorme. E, às vezes, o sistema te julga por quê? Porque ele acha... todo mundo achava que ele ficava a noite inteira no... ((faz gesto como se estivesse mexendo em um celular)). E o Chico não ficava. Porque até uma certa altura desse segundo ano, o Chico ia dormir dez horas. Estou mentindo, Chico?
(...)

Luísa:

Dez Horas! Você dormia dez horas porque... E ele dormia a noite toda e continuava dormindo na sala de aula, desde sempre. E eu falava: “Meu Deus! Mas ele só dorme!”. E ele tirava nota azul. Porque ele já tinha entendido que aquilo não era estimulante, mas ele precisava do mínimo porque o sistema queria que ele tivesse... Então, ele fazia o mínimo, para ele tirar... Inclusive, teve uma vez fui na reunião dele, “Ó, seu filho só dorme, mas ele ganhou esse prêmio, porque ele tirou a maior nota do Provão da sala”. Daí eu falei, “Pronto!”. ((todos brincam))

Fica evidente no depoimento de Chico que ele não via sentido na escola para além de uma exigência de ordem burocrática. Acentua-se a distância entre Chico e a escola, o fato de que seus objetos de interesse maior estão subsumidos no currículo oficial que pouco espaço destina ao universo das artes, além de serem comumente taxados como irrelevantes e supérfluos em uma cultura que instrumentaliza a educação em função do mercado de trabalho. Chico é um entre milhares de estudantes prejudicados por uma visão tecnicista ratificada por avaliações institucionais que pouca ou nenhuma atenção destina às artes, e decide se

posicionar contra o fechamento da escola, mesmo que ela lhe dê sono, para que assim se possa discutir a possibilidade de uma escola cuja função esteja explícita e que assumi-la faça sentido.

4 A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA

O conjunto de representações fortemente negativas que a educação escolar carrega produz uma atmosfera consensual entre os diferentes grupos sociais. As representações, ainda que se distingam de ideologias, podem assim ser encaradas quando substituem completamente aquilo que é vivido (LEFEBVRE, 2006). São como fenômenos ou fatos de consciência do indivíduo ou da sociedade a que pertence, originam-se a partir de símbolos no imaginário, mas se potencializam como correntes no seio das instituições (LEFEBVRE, 2006).

Os signos negativos a respeito da educação nos dias atuais revelam que a ideia de uma crise da educação se tornou tema de análise histórica, acadêmica, jornalística, reforçando os já consolidados signos de degradação, sobretudo, da qualidade daquela que se realiza no espaço público.

Os participantes desta pesquisa em suas falas contribuem para esta representação da educação pública em crise. Há o predomínio de uma ideia de calamidade educacional em que o analfabetismo funcional evidencia a ineficiência do sistema educacional público e o anacronismo da escola como incapaz de acompanhar as transformações do mundo, cuja consequência é a perda de seu aparente monopólio de espaço de aprendizagem e sociabilidade (DAYRELL, 2007).

Por outro lado, o próprio encontro permitiu que os participantes, ao revisitarem a vivência que tiveram de autogestão e auto-organização do espaço público de educação, criassem uma nova mediação entre si que atravessa as representações e as supera mesmo sem destruí-las. Tendo em vista a impossibilidade de uma existência humana sem representações (LEFEBVRE, 2006), o que se fez possível consiste em uma nova maneira de reelaborar a educação pública para lidar com as discrepâncias entre a representação predominante na sociedade e que já carregavam e o que experimentaram no espaço do vivido na ocupação, contribuindo para a criação de um novo horizonte de possibilidades de apreensão da educação pública como projeto em construção e em disputa, assim como podemos verificar nas falas de Tarsila em dois momentos distintos dos grupos focais, no primeiro encontro:

(...) A gente tinha a escola inteira para a gente. (...) Primeiro, que a gente ia se conhecendo. (...) Um tempinho, para se acostumar e, depois, a gente acordava e falava assim: “Vamos lavar o pátio?” (...) Ligava para o pessoal de fora “Traz bexiga, aí, para gente” (...) Jogava sabão dentro da bexiga com água. “Vamos fazer uma guerra de bexiga, aproveita para lavar o pátio. (...) Por que a gente tinha de fazer alguma coisa lá dentro. (...) Eu (...) não fiquei no primeiro dia, perdi o “esconde-esconde”, valendo a escola inteira... Eu não sei como foi isso porque eu duvido que alguém tenha conseguido achar alguém. Que a escola tem três andares... Mas a gente fazia muito isso lá dentro de arranjar uma maneira diferente de fazer as coisas que viraram nossa obrigação... Porque (...), depois que falaram que aquilo ali era para fazer vandalismo, coisas desse tipo, a gente provava todo dia. A gente postava: “(...) A gente tem que limpar (...)”

E, também, no segundo encontro:

(...) Mas sabe por quê? (...) O ambiente de escola é um ambiente feio... É gado; para alunos que são gado... Os alunos são gado (...) Já viu aquele clip “Another Brick in the Wall”, do Pink Floyd? É aquilo: você vai ser treinado para obedecer um chefe, que, provavelmente, vai ser um grande de um escroto; que você vai comparar com o diretor da sua escola. Porque... É te preparando pro mercado de trabalho. Aquilo ali é muito...

Há, no entanto, outra relação com a instituição escolar implicada pela teia de relações humanas que se estabelecem ali no cotidiano e que são capazes de superar o desprezo que os estudantes demonstram pelas políticas do sistema educacional que têm feito piorar a condição das escolas. As mobilizações dos secundaristas em 2015 e 2016 evidenciaram que, apesar da precarização de suas escolas, os estudantes possuem uma relação positiva com elas ou, ao menos, um anseio por mudanças que consistam efetivamente na melhora daquilo que possuem (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Em vídeo publicado em página no *Facebook* para divulgação das mobilizações, Tarsila e uma colega durante a ocupação falam sobre a relação com a escola:

Luna: Por que a gente quer tanto o [nome da escola]? Primeiro vamos começar pelo amor que a gente tem pela nossa escola.

Tarsila: É, já tem um vínculo criado ali com todos os alunos, com os funcionários da escola, os professores [...] que a gente criou essa convivência desde o Ensino Fundamental e não é uma coisa que você vai... não vai ser assim, ninguém chega na casa de uma pessoa e fala “Não, não é mais aqui que você fica, você vai ser mandado pro quinto dos infernos.”

Outros depoimentos são encontrados no livro *Escolas de Luta*, como este em que podemos perceber que não se trata apenas de uma visão ingênua da escola, mas de uma visão crítica e responsável:

[EE Maria José – YOUTUBE (CANAL NOVA ESCOLA) – 10/12/15]

Eu particularmente detestava a escola, desculpa a sinceridade, mas eu detestava a escola por ela ser um ambiente muito opressor [...], só que eu detesto a escola mas eu acho que quem faz a escola como nós [...], porém, tipo eu falo que eu não gosto assim só que é a minha escola sabe, tipo eu quero estar aqui, eu quero mudar esse costume chato dos professores entrarem aqui e jogarem qualquer coisa na lousa, porque a escola pode ser do jeito que for mas é um ambiente nosso que a gente tem que lutar por ele [...] (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 34).

O Brasil como um país de fortes desigualdades e com uma herança cultural escravista apresenta desafios gigantescos em lidar com o princípio da igualdade de direitos proposto em sua Constituição Federal firmada a partir do pacto democrático que se estabeleceu após um regime ditatorial de mais de 20 anos. Segundo Horodynski-Matsushigue e Helene (2012), a regulamentação de terras, o escravagismo, bem como sua abolição sem instrumentos para integração dos antigos escravos na sociedade, sistema tributário regressivo, sistema capitalista em sua forma mais perversa, desregulamentação das relações de trabalho e a educação são instrumentos sociais pelos quais as nossas desigualdades foram meticulosamente construídas ao longo de séculos.

Das consequências de uma história tão marcada pela injustiça, a desigualdade de renda pode ser exemplificada por meio dos seguintes dados: em 2007, quase metade da renda brasileira ficou com os 10% mais ricos, ao mesmo passo que cerca de 6% do montante esteve distribuído entre os 30% mais pobres (HORODYNSKI-MATSUSHIGUE; HELENE, 2012).

Jessé Souza (2012) defende que as sociedades modernas periféricas, como o Brasil, se diferenciam das sociedades modernas centrais dado que seu processo histórico de formação assegurou que um grandioso número de pessoas permanecesse apartado de direitos. Esses, muito embora possam estar economicamente ativos, sobretudo no mercado informal, não possuem acesso aos direitos básicos e seus provimentos somente garantem a manutenção de sua existência enquanto explorados. Essa massa que, segundo Souza (2012),

corresponde a um terço da população brasileira, ele provocativamente chama de “ralé”.

Desta forma, ainda que a ideia de crise educacional promova uma atmosfera consensual, essa crise atinge cada grupo social de maneira muito distinta, interferindo diretamente na política que cada governo irá estabelecer para lidar com ela.

[EE CLOTILDE PELUSO - FACEBOOK – 27/11/15]

Estudamos em situação precária, no jeito que podemos, em situação que coloca em risco nossa saúde. Tirando o direito do ser humano[...] Nas fotos vemos a quadra e o espaço ao seu redor com gramas e moitas com grande volume (o que pode trazer pragas urbanas, trazendo doenças ou até podendo ferir algum aluno ou funcionário). Infiltrações por toda a escola. Água sai pela fiação das lâmpadas das salas de aulas. Buracos nas paredes com ‘remendos’, mas sem uma manutenção devida. Banheiros com portas quebradas e sem alguns azulejos nas paredes (o que pode trazer doenças por acumular bactérias). Uma palavra para definir isso: IRRESPONSABILIDADE! Como o governador quer uma reorganização, sendo que nem o que há está organizado? Reflitam sobre isso. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 38)

[EE PROF. JOÃO CAVALHEIRO SALEM – FACEBOOK (VÍDEO) – 29/09/15]

[...] Porque nós não somos burros, nós sabemos qual a real intenção do governo, o que ele quer com essa separação... ele quer demitir professores e ele quer colocar funcionários na rua e quer fechar escolas, porque é isso que vai acontecer! [...] a superlotação das salas! [...] (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 45).

O conflito de interesses na gestão da educação no Brasil carrega marcas significativas do processo histórico da consolidação da educação como um direito. O modelo nacional desenvolvimentista que uniu a sociedade brasileira desde meados de 1930 até a década de 1960 tem ao final do processo de industrialização um momento decisivo de alteração de rota (SAVIANI, 2016). Segundo Saviani (2016), a contradição que se amenizava na acomodação de interesses comuns na substituição da importação encerrava-se no embate entre um grupo (classe média e burguesia) que via na industrialização um fim em si mesma e o grupo (forças de esquerda) tendo a industrialização apenas como uma etapa, defendia, entre outras coisas, as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional) e a nacionalização das empresas estrangeiras como bandeiras de luta da ideologia nacional desenvolvimentista. Tal tensão resultará na articulação entre empresários e militares para conter a mobilização popular em torno das reformas de base que unia camponeses, operários, estudantes secundaristas e universitários e movimentos de

cultura e educação popular. A aliança de oposição formada entre militares e empresários se consolidará através do golpe de 1964 instaurando um regime militar que irá controlar “com mão de ferro, pelo exercício do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas, (...) e deixar um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje” (SAVIANI, 2016, p. 294-295).

A orientação educacional do regime militar parte para dar urgentes respostas ao Mercado, reforçando uma ampla reforma educacional voltada, entre outras coisas, para a profissionalização do nível médio e a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas. Após o golpe, além de um simpósio educacional, o IPES (Instituto de Estudos Políticos e Sociais), entidade empresarial ligada ao regime militar, também organizou em 1968 um Fórum intitulado “A educação que nos convém” em resposta ao escancaramento da crise na educação com a tomada das escolas superiores pelos estudantes em junho de 1968 (SAVIANI, 2016).

Das heranças que o regime militar deixou para a educação brasileira uma delas é a vinculação da educação pública aos interesses do Mercado, Saviani (2016) denomina essa orientação de concepção produtivista da educação que reforça os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Outro legado do período do regime militar no Brasil é a redução de recursos financeiros para educação pública paralelamente à ação de incentivo ao mercado do ensino privado (SAVIANI, 2016). O favorecimento à privatização do ensino até hoje contribui para que a representação negativa da escola pública seja acentuada pela representação positiva da escola privada, numa contraposição injusta e superficial. O que vemos em decorrência dessa representação são iniciativas governamentais de forte incentivo ao mercado da educação, tratando esta cada vez mais como um serviço e menos como um direito.

Nos dias de hoje, portanto, dos projetos que visam transformar a educação do país, longe de qualquer consenso, cada um deles oferece respostas que são validadas apenas pelo grupo que representam. A disputa de um horizonte possível para a educação passa pelo jogo de interesses dos grupos que governam a nação sob a lógica do sistema capitalista e as respostas são deslocadas, drasticamente, do campo da educação para o da economia (HORODYNSKI-MATSUSHIGUE; HELENE, 2012). Ainda que o poder das corporações seja muito maior na aplicação

de projetos para solução da crise, baseados em eficiência e produção de resultados que satisfaçam ao Mercado, as experiências alternativas são importantes em momentos de tensão e acirramento das disputas onde as iniciativas populares podem ganhar espaço para emergirem.

Os relatos dos alunos após as ocupações foram de surpresa diante da enorme escola que só puderam descobrir ao ocupá-la politicamente. Descobriram uma potência de espaço revelador da burocratização da educação que restringe e dificulta acessos de todos os tipos, desde acesso a recursos didáticos até aos órgãos colegiados, restringe ação e movimentos dos estudantes (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Ao se darem conta da potência do espaço e do tempo ofertados na escola e das reconfigurações possíveis deste espaço e deste tempo em que se desenhava o cotidiano durante anos de suas vidas em formação, puderam também ampliar a visão da disposição de seus corpos e da expressão de seus gestos e palavras naquele espaço. Essa descoberta impele os estudantes a gerirem o espaço com autonomia e organização numa clara demonstração de como desejam e podem fazer uma educação que supere a burocracia tecnocrática. Ao reinaugurarem esse lugar por meio de suas ações de colaboração, os estudantes confrontam o sólido conjunto de representações da escola pública. É a própria ação inesperada dos jovens estudantes que acrescenta na experiência de todos que acompanham esse movimento uma nova perspectiva sobre a educação pública.

A conservação do mundo requer a disciplina da atenção às coisas eleitas para que nele permaneçam, por isso, como afirma Jorge Larrosa Bondía (2017), dar aula de uma matéria é também dar a disciplina que ela precisa; a crítica ao conservadorismo e à irracionalidade tecnocrática que invade esta instituição não pode diluir o caráter essencialmente conservador da educação, no sentido de sua função fundante de transmissão do mundo através dos tempos. Uma pergunta que nos cabe, no entanto, é o que do mundo queremos conservar?

5 A CRISE NA EDUCAÇÃO: PARTILHAR UM MUNDO DESERTO

5.1 O mundo comum em face da crise da modernidade

O mundo moderno resultou da organização social que emergiu na Europa a partir do século XVII e cuja influência de estilo e costume tomou dimensões globais. Nos nossos dias há uma ideia geral de que se vive em um período de emergência de um novo sistema social, sobretudo baseado nas transformações que indicam uma transição de um sistema social baseado na manufatura de bens materiais para outro centrado na informação (GIDDENS, 1991).

Para Giddens (1991), o dinamismo da modernidade é derivado da separação do tempo e do espaço e recombinação em zoneamentos tempo-espaciais da vida social, do desencaixe dos sistemas sociais e ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais. A criação do relógio mecânico e sua expressão entre os membros da população criava uma nova relação com o tempo que o desvinculava da referência a um lugar, uniformizava uma noção de tempo “vazio” quantificado que pode também uniformizar a organização social do tempo. Por consequência do “esvaziamento do tempo”, o autor afirma que se cria condição essencial para que também haja um “esvaziamento do espaço” (GIDDENS, 1991):

Nas sociedades pré-modernas, espaço e tempo coincidem amplamente, na medida em que as dimensões espaciais da vida social são, para a maioria da população, e para quase todos os efeitos, dominadas pela “presença” — por atividades localizadas. O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais *fantasmagórico*: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza (GIDDENS, 1991, p. 27).

Tal característica contribui para o dinamismo extremo da modernidade posto que dissolve as pontes entre as atividades sociais e suas particularidades relacionadas ao contexto da presença, abrindo inúmeras possibilidades de transformações e se desvencilhando das limitações impostas pelos costumes e

práticas locais. Conexões entre local e global tornam-se possíveis e afetam imensuravelmente a vida de todos; a história passa a ter estrutura de história mundial e passamos a dividir um mesmo passado ainda que com interpretações contrastantes (GIDDENS, 1991).

Todo esse dinamismo do desenvolvimento das instituições modernas traz oportunidades de uma existência humana muito mais segura e satisfatória do que outrora em outras organizações pré-modernas. Por outro lado, as características negativas como a degradação humana no trabalho industrial moderno e o totalitarismo foram se revelando, sobretudo, como grave contraponto, enfraquecendo a crença no progresso, evidenciando que, ainda assim, vivemos constantemente em face do risco e exigindo cada vez mais confiança para operacionalizar as relações modernas sob desençaixe (GIDDENS, 1991).

Em meados do século XX, a ideia de racionalidade científica que deu propulsão para a visão de homem moderno como civilizado e científico aos poucos deixa seu posto que passa a ser ocupado por um desalento em relação à humanidade e conseqüentemente também à ciência. A Segunda Guerra Mundial, seus impactos e o próprio avanço da ciência nuclear que se dá acoplado a interesses geopolíticos, bem como estudos ambientalistas criaram condições para que emergisse um contexto de suspeita em relação ao ideal cientificista (LIMA et al., 2019).

Assumimos a insustentabilidade do mundo moderno, uma vez que a promessa de futuro virtuoso amparado na razão, no progresso, na ciência, no empenho individual revelou seus limites e contradições. A própria ideia de desenvolvimento que se estabelece no seio da modernidade passa a ter novas versões que buscam inserir um compromisso com a sustentabilidade planetária e justiça social. No entanto:

Neste quadro, percebe-se que as mudanças que estão ocorrendo têm uma função mais cosmética, “esverdeando” os discursos e os estilos, sem gerar mudanças profundas que de fato ampliem as perspectivas para a construção de um novo estilo de vida (BRITO; RIBEIRO, 2003, p. 150).

A humanidade e o planeta seguem sob ameaça, as certezas de outrora já não possuem lugar e abrem espaço ao que se constrói nos dias de hoje, cujos contornos ainda nebulosos, evidenciam uma crise que, como nos convida Hannah Arendt

(2011a) deve ser tomada como um momento em que revisamos nossos critérios e temos a oportunidade de assumir novos direcionamentos em todas as esferas da vida.

Hannah Arendt em seu ensaio de 1957 nos provoca a pensar sobre como a crise no mundo moderno afeta a educação em particular. Seu texto intitulado *A crise na educação* não permite passar despercebida a preposição que revela uma mudança substancial na perspectiva para avançar na análise dos desafios educacionais que se evidenciam em meados do século XX.

Este importante texto encontrado na obra *Entre o passado e o futuro* (1961), constitui um dos seis ensaios ali publicados que são, de fato, como são apresentados, exercícios de pensamento político. Hannah Arendt se propõe a pensar a experiência política como modo particular da existência humana em comunidade e que, obviamente, se diferencia do simples gregarismo por seu potencial de liberdade e de criação do novo. Arendt atenta-se para a peculiaridade da experiência moral do século XX, que reflete o mal-estar de nossos critérios, antes transmitidos de geração em geração a partir da tradição, ou seja, da relação com o passado como referência e inspiração, essencialmente como autoridade e que na contemporaneidade se desvanece pelo avanço da modernidade e seus desdobramentos.

A política como Arendt apresenta pressupõe uma escolha humana, como já foi mencionado, que se distancia da ideia de dominação de uns sobre os outros; ela é, no entanto, um modo de lidar com o viver entre humanos na escolha de estar juntos. As experiências políticas nas quais Arendt lança luz são propriamente a democracia ateniense e o fórum romano. E a partir disso, afirma a política como a escolha que sobrepõe a palavra à violência, e inventa uma igualdade entre os cidadãos diante das questões públicas. A autora recorre à fonte desse legado para resgatar a dignidade daquilo que na modernidade se confunde com o que ela distingue como governo/gestão do Estado.

A ideia de poder associada à ação em conjunto reafirma um princípio que reflete a escolha pela vida em comunidade. Ao olhar para essa herança da antiguidade clássica, a autora a toma como referência para pensar o presente e reacende as ideias que emanam cuidado com o mundo comum tão necessário na contemporaneidade.

O que é público constitui o próprio mundo comum, é tudo aquilo que nos interpõe em nossas relações humanas no tempo, vai além do planeta compreendido simplesmente como espaço e fonte de recurso para a vida em sua organicidade, mas é propriamente o modo como o ser humano se relaciona nele e com ele, todo o construto das mãos humanas, é o mundo das coisas que ao passo que separam também relacionam os humanos entre si “como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor” (ARENDDT, 2010, p. 64).

Esse domínio público é espaço de lançar luz àqueles que se arriscam à exposição em gestos e palavras assumindo contornos aparentes por estarem em partilha; é o lugar onde humanos podem revelar-se como são em sua singularidade. Difere do mundo privado posto que este é o mundo da proteção, onde nossas palavras e gestos podem ser obscurecidos e ocultados da comunidade, resguardados do mundo no conforto da vida em família e, ao mesmo tempo, privados da experiência política da vida pública (ARENDDT, 2010).

Arendt (2010) afirma que o humano numa vida inteiramente privada não aparece e, portanto, é como se não existisse. Segundo ela, o chamado fenômeno da sociedade de massas – indicado pela absorção de diversos grupos sociais numa sociedade única – faz com que não só o domínio público, como também o domínio privado seja destruído, apartando os seres humanos do seu lugar no mundo comum e na própria realidade da vida familiar.

Um fator decisivo é que a sociedade, em todos os seus níveis, exclui a possibilidade de ação, que outrora era excluída do lar doméstico. Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a “normalizar” os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária (ARENDDT, 2010, p. 49).

Na sociedade de massas, afirma Arendt, a companhia uns dos outros já não se faz mediada por nada que lhes seja verdadeiramente comum, nos perdemos uns dos outros na ausência de um elo que nos relaciona ao mesmo tempo em que nos separa. Sem o domínio público para a ação, o que nos interpõe nos aprisiona em nossa subjetividade que já não mais protegida pelo domínio privado, assume a esfera pública e a dissolve no que se designa como domínio social (ARENDDT, 2010).

Na modernidade a industrialização e a representação quantitativa do trabalho pautada na duração do tempo do relógio evidencia a propriedade como algo que

está vinculado ao corpo através de sua força vital transformada em trabalho, esta será a única propriedade real e que pertence ao conjunto dos corpos que trabalham. Toda e qualquer propriedade só poderá ter sido obtida a partir da força de trabalho que será sempre um esforço biológico que na modernidade evidencia a exploração da vida de muitos para a acumulação na vida de poucos (MARX, 1980). Através da invenção moderna, o relógio, temos a substituição do tempo da vida em tempo da ordem, estabelecendo o tempo social mensurável, medido e que transforma *el tiempo cíclico de los días y de las horas en tiempo lineal y homogéneo*, fonte de uma nova ferramenta de medição da força de trabalho através da atribuição de valor: o dinheiro (LEFEBVRE, 2006, p. 37).

Diante do chamado *advento do social* (ARENDDT, 2010), as relações humanas já não se estabelecem pela existência real de cada ser humano, posto que este já não encontra espaço para o aparecer diante de outros. As relações passam a ser mediadas pela mercadoria através da venda da *força de trabalho* (MARX, 1980) para a manutenção da própria existência. Há por consequência uma divisão social em que a hegemonia de um grupo é mantida por meio da produção de necessidades que perpetuam a indústria, naturalizando-se a luta pela sobrevivência dentro de um planeta onde se acumula recursos dos quais, no entanto, mantém-se uma enorme parcela humana apartada. De tal organização contraditória o que obtemos é nosso desaparecimento diante das questões públicas e imersão na luta pela satisfação do ciclo vital que é de um eterno consumo.

Uma crítica contundente que aparece na discussão no Grupo Focal diz respeito das motivações descritas como individualistas e egoístas que os participantes identificavam em parte daqueles que se engajaram no movimento de ocupação e que, portanto, supõe-se, não estavam comprometidos com o bem comum:

Marta:

Os demais estavam preocupados se iam mudar de escola... Se iam ficar aqui mesmo... O individualismo, de novo. Cada um preocupado com sua vida. O que é completamente compreensível. (...) Porém, não tinha essa dimensão de educação mesmo. Era questão de: "Eu vou trabalhar aqui?" "Para onde que eu vou?" "Quantas aulas vão ter pra mim na outra escola?" Agora, um outro grupo, não. (...) Estava mais preocupado com outras questões... Só que este grupo (...), no final da ocupação, teve que se preocupar com sua vida, também (...) "Eu vou ser exonerado?" "Eu vou sofrer sanção?" "Vou sofrer perseguição?". E todo mundo sofreu (...)

Judith Butler (2019, p. 83) afirma em diálogo crítico com a obra de Arendt que “os suportes materiais para a ação não são apenas parte da ação, mas são também aquilo pelo que lutamos, especialmente nos casos em que a luta política é por alimento, empregabilidade, mobilidade e acesso à instituições”. Sendo assim, ao pressupor as necessidades corporais humanas como indiscutíveis condições prévias para a ação, Arendt revela um pensamento no mínimo ingênuo que nos exige avançar a partir disto para uma análise crítica mais detida aos acontecimentos políticos do presente a exemplo de Butler.

Segundo Butler (2019), para Arendt a sobrevivência não poderia ser considerada objetivo de uma vida humana, posto que Arendt faz uma relevante distinção entre o desejo de viver e o desejo de viver bem ou viver uma vida boa. Em seu pensamento, a vida do corpo deveria, em grande medida, estar separada da vida do espírito, desta compreensão resulta sua proposta de separação entre a esfera pública e esfera privada. Sobre essa distinção, Judith Butler (2018, p. 226) critica:

[...] o corpo preocupado apenas com as questões da sobrevivência, com a reprodução das condições materiais e a satisfação das necessidades básicas, ainda não é o corpo “político”; o privado é certamente necessário, uma vez que o corpo político só pode vir à luz do espaço público para agir e pensar quando está bem alimentado, bem abrigado e apoiado por numerosos atores pré-políticos cuja ação não é política. Quando não existe ator político que não possa assumir que o domínio privado opera como apoio, então o político que se define como público está essencialmente dependente do privado, o que significa que o privado não é o oposto do político, mas entra em sua própria definição. Esse corpo bem alimentado fala aberta e publicamente; esse corpo que passou a noite abrigado e na companhia privada de outros surge sempre mais tarde para agir em público. Essa esfera privada passa a ser o próprio contexto da ação pública, mas deveria ser, por essa razão, considerado pré-político? Será que importa, por exemplo, se relações de igualdade, dignidade ou não violência existem nesse contexto obscuro no qual as mulheres, as crianças, os mais velhos e os escravos vivem?

Para Arendt (2010), é somente no espaço público que através de nossos gestos e palavras nos revelamos em nossa unicidade e nos distinguimos em nossas escolhas, esta é a própria experiência política. Algo semelhante é narrado por Tarsila a respeito de revelar-se para si e para os outros depois da ocupação:

Eu mudei da água para o vinho, depois daquilo. Mudei concepção sobre mim mesma (...) Eu não costumava – entendia, um pouco –, mas não

costumava falar sobre política. E, querendo ou não, foi um momento totalmente político que a gente fez.

Acrescenta um pouco mais adiante na conversa:

Na minha opinião, foi quando eu percebi o quão maior que era o que (...) a gente estava planejando fazer. Por quê? Porque a Luna [nome fictício] ((garota que acabou se tornando liderança junto à Tarsila, na ocupação)) era uma pessoa que eu não me dava bem. Eu não gostava nem de olhar na cara dela. (...) Chega a falar mal da menina pelas costas. Não gostava mesmo... E, quando aconteceu isso, eu me vi, indo na casa dela pedir ajuda. Porque eu vi que ela era outra pessoa que estava muito querendo participar disso, também... E (...), quando eu percebi que a causa era tão maior, que eu venci o meu orgulho e preconceito (...), foi quando eu comecei a mudar e eu percebi que não pode ser levada para uma questão pessoal. Eu não posso fazer um movimento como esse, pensando em mim. Eu tenho que pensar em tudo. E eu acho que eu e a Luna, nesse momento, a gente teve essa (...) visão porque, um dia, a gente se odiava, no outro, a gente conversou. No dia seguinte, a gente estava gravando um vídeo juntas. E, quando a gente estava gravando os vídeos, a gente ainda não se dava muito bem, (...) Depois que ocupou que a gente criou, ali, uma amizade. (...) Algo inesperado. Mas (...) foi ali que eu percebi que era bem maior do que eu. (...) Não era: “ela, também quer aquilo. Não posso fazer por causa de picuinha”. Não é isso. A gente tem que se unir mesmo (...).

Na interação entre os estudantes gesta-se a condição para a compreensão de que aquele conflito que atinge diretamente a produção e consumo vital de cada pessoa envolvida na referida proposta governamental vai além da esfera econômica e desperta-se para questionamentos políticos de uma maneira mais ampla.

À luz da leitura crítica que Butler (2019) faz da obra de Arendt, os secundaristas na ação em conjunto lutaram não só por exigências do corpo, por meio do acesso à educação que lhes assegure minimamente concorrer aos postos de trabalho, sem os quais não podem garantir o próprio sustento quando finda a etapa de proteção escolar, como também protestaram contra a condição precária de existência a que estão submetidos seus corpos ao serem direcionados para a instituição escolar tendo como único apelo a obtenção do diploma para o mercado de trabalho. Os secundaristas ocuparam escolas e, ao denunciarem a ausência de sentido na educação tecnocrática, apontaram, por meio da própria reconfiguração de suas relações, um sentido humano, plural e solidário.

5.2 Responsabilidade e autoridade: educação como dimensão pré-política

Retomando outra importante consequência da crise do mundo moderno, diga-se: a tendência de construção, de fabricação de um futuro, toda a atitude humana está pautada por uma noção de tempo linear e de progresso nessa linearidade. No entanto, nossas frustrações recentes nas experiências totalitárias, guerras e armas de extinção em massa nos fazem perder a confiança em nós mesmos como referência para as próximas gerações e, também, já não creditamos confiança em nossos antepassados. Temos, portanto, um mundo utópico projetado por cada ser humano e a ser construído por jovens e crianças sem que estes possam contar com qualquer referência concreta.

Na ocasião de estreia do documentário *Escolas em Luta* (2017), já mencionado neste trabalho, alguns secundaristas falaram ao final da exibição do filme sobre como se sentiam ao recordar aquele momento tão significativo. Algumas falas exclamaram que, associada à surpresa diante do que foram capazes de realizar, carregavam o peso da incessante cobrança por continuidade e culminância de seus gestos em uma grande transformação social. Uma cobrança que decorre, sobretudo, do fato de serem jovens e despertarem expectativas de uma transformação do mundo pelo qual os adultos parecem não querer se responsabilizar:

Marta:
Ou que assim: “Nossa! Essa juventude...” Aquela coisa que virou...

Luísa:
Até pareceu, na hora... Na época pareceu...

Marta:
(...) estava todo mundo muito empolgado com aquilo... “Nossa! Essa juventude veio para arrasar!” “Vai vim para...” Não aconteceu.

Tarsila:
Não é bem isso.

Hannah Arendt afirma que a crise na educação é constitutiva da Era Moderna e nasce sob o signo do desejo de ruptura com o passado, e, por outro lado, também significa uma oportunidade para investigarmos a essência da questão que nos está sendo exposta pela própria existência da crise que nos faz perder de vista as

respostas que nos apoiaram. Evidencia, então, que essas respostas já não dão conta de nossas novas questões. A autora também nos alerta que a crise somente significaria um desastre, sendo inclusive acentuada, se respondida por preconceitos, o que também nos impediria a oportunidade de reflexão e a experiência da realidade por ela proporcionada (ARENDR, 2011a).

Em seu ensaio de 1957, Arendt está olhando para a educação estadunidense que se constrói a partir da promessa de uma Nova Ordem do Mundo, com princípios de acolhida de imigrantes de toda parte para a fundação de uma nação entusiasmada com o novo, com o futuro, com o porvir. Para a autora, essa característica americana ressalta uma tendência de estar a educação sempre voltada para os recém-chegados. No entanto, ela faz uma categórica crítica à prática comum de fazer a educação desempenhar um papel político de educar para cidadania em um amanhã utópico. Na América da década de 1950, a ideia de um mundo novo sendo construído, para Arendt, não passa de uma ilusão, tendo em vista que sempre em qualquer parte do mundo, o mundo em que crianças são inseridas é sempre um mundo antigo, ou seja, um mundo que já existe muito antes delas nascerem. Ademais, afirma que quando preparamos as crianças para um amanhã utópico estamos amputando sua própria ação política futura:

Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (ARENDR, 2011a, p. 226).

A busca pela igualdade proclamada como princípio traz para o sistema educacional grandes vantagens e também desafios do aprofundamento de uma crise que se revela em três pressupostos básicos que são criticados no ensaio de Hannah Arendt (2011a).

O primeiro consiste na afirmação de que existe um mundo da criança, que dotadas de autonomia é possível e desejável permitir que elas governem, restando aos adultos o papel de auxiliá-las. A autora chama atenção para o fato de que a autoridade de um grupo, mesmo quando esse grupo é composto por crianças, é sempre maior do que a de um indivíduo isolado, deixando as crianças em posição ainda mais difícil do que antes submetidas à autoridade docente. Posto que agora quem determina o que a criança deve ou não fazer é o seu coletivo, neste caso para

Arendt, estão diante do poder tirânico da maioria. Não se trata, portanto, da emancipação das crianças em relação aos adultos, mas de bani-las do mundo dos adultos, entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual nada podem fazer por serem crianças. Para Arendt, a reação tende a ser, em suas palavras, uma mistura de conformismo e delinquência juvenil.

O segundo pressuposto está relacionado à maneira como a pedagogia assumiu sua ênfase, como ciência do ensino, nos aspectos metodológicos da prática, resultando, drasticamente, na precarização da formação docente em suas matérias. Diante disto, os professores conhecendo pouco mais do que seus alunos sua própria área de ensino, não só pouco podem ajudá-los como também, afirma a autora, perdem a “fonte mais legítima de sua autoridade” (p. 231), que reside no fato de saberem mais e poderem fazer e falar sobre o que os estudantes ainda não podem. É sobre os professores não-autoritários que as consequências mais duras de tal pressuposto repousarão, afirma Arendt.

Por fim, o terceiro pressuposto é uma ideia sistematizada pelo Pragmatismo, que consiste em afirmar que somente é possível compreender o que nós mesmos somos capazes de fazer. Sua consequência para a educação é a ideia de desenvolvimento de habilidades contrapondo-se à transmissão de conhecimentos. Para a autora, essa ideia instrumental de ensino para a vida resulta em instituições incapazes de possibilitar à criança apropriar-se do que Arendt chama de “pré-requisitos normais de um currículo padrão” (p. 232). Para ela, o brincar como o fazer próprio das crianças assumiu relevância grandiosa a ponto de substituir a ideia de tarefa. Tratando o aprendizado como brincadeira, Arendt atenta-nos para o risco de excluirmos as crianças sob o pretexto de respeito à sua independência e autonomia. Ocultando a infância como fase temporária de um ser humano em desenvolvimento, afastamo-nos da nossa tarefa de prepará-las para a fase adulta.

De acordo com Aquino (2007), trata-se de uma evidente oposição aos princípios escolanovistas, que tiveram forte influência na educação no Brasil, e, segundo os quais, as experiências infantis deveriam fundamentar os programas de ensino. Sob esta perspectiva, os estudantes assumiriam a condução de seu próprio processo de aprendizagem:

(...) O aqui e o agora passa a ser o núcleo da ação, mediada quase exclusivamente pela iniciativa pessoal, livre e autônoma do aluno, e

conformada apenas pela organização psicológica do aprendiz, tendo como referencial suas etapas de desenvolvimento (AQUINO, 2007, p. 83).

Estes apontamentos de Arendt nos auxiliam na reflexão sobre as origens da crise no próprio sistema de ensino brasileiro nos dias atuais, sobretudo os dilemas dos professores em sala de aula que foram inevitavelmente escancarados após as ocupações dos estudantes paulistas e que se desdobraram por todo o país em 2015 e 2016. Como exemplo disso temos as falas dos participantes Tarsila e Edson:

Tarsila:

Ele saiu da escola. Eu era da sala dele. Ele saiu da escola no oitavo ano. Eu fui reencontrar com ele de novo só nesse grupo de Teatro. Ele manda muito bem em música. Ele toca. Ele toca guitarra, violão. Qualquer coisa que tem corda, acho que ele toca. E ele é muito bom. (...) no grupo de teatro ele faz bem, quando a gente faz as atividades, lá. E ele falou: “Eu não estou me formando. Eu não quero me formar”.

Edson:

Isso. (...) Eles falam: “Esse aluno não aprende”. Lá na ocupação, eles tiveram aulas. (...) Aula de história (...) legislação escolar, um negócio assim... democracia... E eles aprenderam. (...) Por que que naquela aula eles aprendem e em outra aula, eles não aprendem?

À luz das ideias de Hannah Arendt a prática educativa se estabelece necessariamente por uma autoridade interposta não somente pela condição de ser um professor capaz de instruir os mais jovens para o mundo, mas pela responsabilidade que os professores devem assumir pelo mundo e pelos mais jovens.

Segundo Aquino (2007) a autoridade em Arendt está relacionada a uma dimensão ético-política, na qual a responsabilidade pelo mundo como herança cultural implica em “fomentar entre os alunos uma sólida efervescência, que se transmutaria, mais tarde, na espinha dorsal de um certo espírito público” (p. 84).

Distingue-se, portanto, evidentemente, de qualquer forma de autoritarismo e coação. Muitos dos problemas identificados pelos estudantes durante a ocupação refletem uma postura que consideram antidemocrática nas salas de aula, como o que está presente nessa fala de Tarsila durante o Grupo Focal:

Eu acho que (...) esse negócio da roda foi o principal d'a gente perceber que o professor não está acima de ninguém. Ele está ali, para ensinar a gente porque ele tem o conhecimento, mas ele não está acima de ninguém. Ele é um cidadão, assim como você e como todo mundo que está ali. Eu acho que esse negócio do professor ficar

em pé e os alunos ficarem sentados só dá a impressão de que ele é o seu chefe...

Arendt alerta para o fato de que a educação, ao contrário da política, se constitui necessariamente por uma desigualdade inicial, condição, evidentemente, dada pela chegada de novos em um mundo velho, a responsabilidade que os professores assumem é de apresentar aos recém-chegados o mundo comum, entretanto, em nada essa condição o superioriza ou absolutiza seu conhecimento e maneira de ensinar.

A responsabilidade destes adultos é de criar condições para que os estudantes desejem e possam fruir na mundanidade que criamos para além da reprodução do ciclo vital e proteger a potência que guardam de empreender algo novo. Para tanto, é indispensável que as relações na educação sejam de profundo respeito. Cabe salientar, como afirma Aquino (2007), uma sociedade democrática não se realiza na simples reunião de pessoas formadas em escolas democráticas, e que, evidentemente, a própria dinâmica da vida política não pode ser reproduzida em escola alguma.

Nesse sentido, para a autora, a educação, de fato, se encontra em uma dimensão pré-política, na qual se espera uma preparação dos recém-chegados que antecede seu aparecimento na esfera pública. É a escola, um lugar de cuidado e formação, um lugar de transição entre o âmbito privado do lar e da família e a esfera pública dos assuntos humanos.

Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto às nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro. Cumpre divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos (ARENDR, 2011a, p. 246).

De tal modo, segundo Arendt, somos responsáveis pela conservação do mundo comum e, ao mesmo tempo, pela vida dos recém-chegados; é nessa condição que adultos e crianças não podem ocupar a esfera pública em condição de igualdade, posto que os últimos ainda devem estar sob resguardo, protegidos de si mesmos e do mundo que ainda não conhecem, bem como o mundo deve estar protegido para que seja conservado mesmo em face das nossas reiteradas

chegadas e partidas. No entanto, isto não deve ser tomado como uma redução da potência da criança e do adolescente, nem orientar uma prática que os cerce e silencie, mas que, ao contrário, ofereça condições seguras para que possam falar e ser escutados do lugar que ocupam no mundo.

A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos a palavra 'educação' soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força (ARENDRT, 2011a, p. 225).

No entanto, a crise revela uma grave condição e que essencialmente é geradora de grandes conflitos na educação no mundo contemporâneo:

A perda geral de autoridade, de fato, não poderia encontrar expressão mais radical do que sua intrusão na esfera pré-política, em que a autoridade parecia ser ditada pela própria natureza e independer de todas as mudanças históricas e condições políticas. O homem moderno, por outro lado, não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso. É como se os pais dissessem todos os dias: - Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês (ARENDRT, 2011a, p. 241-242).

O desencanto e o fatalismo diante do passado trouxeram para a educação a ordem de um presente pautado em si próprio, onde depositamos todas as fichas nas gerações futuras e esperamos que nossas crianças atuem politicamente. Para os professores isso se reflete em uma difícil posição de mediação entre o velho e o novo, sendo ele o representante do velho que quase não encontra apreço.

Segundo Aquino (2007), não se trata de conservadorismo ou de apego às chamadas pedagogias tradicionais. A tradição para Arendt é uma maneira de se relacionar com o mundo tendo o passado e a ancestralidade como imagem de inspiração para as ações no presente.

Em 2015, no estado de São Paulo vimos jovens assumirem a responsabilidade pelo mundo ao ocuparem a esfera pública fazendo política de maneira exemplar, com manifestações, audiências públicas, reuniões com representantes do governo, depoimentos na mídia, organizando assembleias. Muitos

corpos jovens foram expostos também à repressão do Estado, ao julgo e às agressões dos opositores.⁸ Os adultos estiveram presentes, muitos e por toda parte, mas embora devessem, nem sempre estavam ali para protegê-los. O que se via em grande parte eram espectadores, alguns apoiadores e outros opositores indignados como aqueles em seus carros parados pelos piquetes e passeatas.

Escola e praça pública se mesclaram, e, atônitos, alguns educadores escolares ou familiares foram aos poucos organizando uma rede de apoio e solidariedade. Somaram a estes outros adultos que juntos compuseram a guarda coletiva desses jovens ousados, como podemos verificar no depoimento registrado nas redes sociais e na decisão judicial que suspendia definitivamente a reintegração de posse das escolas ocupadas na cidade de São Paulo:

[EE ARLINDO BITTENCOURT – FACEBOOK – 25/11/15]

(...) O dia terminou muito bem, recebemos muito apoio e diversas doações, o que agradecemos a todos de coração![...] O segundo dia de ocupação foi mais tranquilo, pois tudo já estava organizado, o pessoal está colaborando muito e tudo está andando como esperado. As doações continuam e nós agradecemos muito por todos que estão se mobilizando para nos ajudar! Hoje também entramos em contato com várias instituições/movimentos/pessoas que se disponibilizaram a nos ajudar com oficinas para entreter a galera, e estamos montando uma agenda de atividades. Os interessados chamar inbox! (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 129)

[DECISÃO JUDICIAL – 23/11/15]

Aliás, é preciso ter coragem de se dizer que o ajuizamento dessa ação, além de sua evidente impropriedade técnica, constitui-se verdadeira irresponsabilidade e irracionalidade, porque não se resolve com repressão um legítimo movimento de professores e alunos, adolescentes na sua expressiva maioria, a merecer a proteção do Estado (art. 205 e 227 da C.F.).

Não vai longe o dia em que a insensibilidade e o autoritarismo dos governantes, a incentivar o excesso de repressão policial, levou o país à perplexidade com os movimentos sociais de junho de 2013.

Não será, portanto, com essa postura de criminalizar e ‘satanizar’ os movimentos sociais e reivindicatórios legítimos que o Estado brasileiro alcançará os valores abrigados na Constituição federal, a saber, a construção de uma sociedade justa, ética e pluralista, no qual a igualdade entre homens e a dignidade de todos os cidadãos deixe de ser uma retórica vazia para se concretizar plenamente (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 167-168).

8 Durante as manifestações de rua os estudantes podiam entrar em contato com o apoio, indiferença ou rechaço da população, sendo tal situação exemplificada pelo divulgado na matéria online do dia 17/12/15 do jornal Folha na reportagem intitulada “Em ato contra plano escolar, grupo fecha ruas, e motorista agride aluna” (MACHADO, 2015). E, em áudio vazado de reunião com dirigentes de ensino, o chefe de gabinete da secretaria de educação do governo de São Paulo afirmou ser necessário adotar “táticas de guerrilha” para acabar com o movimento de ocupação (GOVERNO..., 2015).

Estes exemplos de colaboração não podem mudar o fato de que a construção política da ação coletiva de ocupar as escolas em protesto ao projeto que previa fechamentos de salas e escolas inteiras foi de autoria dos jovens secundaristas e que a estes restou a tarefa de defender o próprio direito de serem devidamente acolhidos no mundo; é por isso que este movimento se destaca na história dos movimentos sociais do país. Inspirados por secundaristas chilenos e argentinos, os estudantes saltaram os muros que, na mesma medida em que os amparam, também os privam. Em face da insegurança e da ameaça ao direito à educação de qualidade, o muro só cumpre a função de separar e a grade, a de deter. Para surpresa de todos, eles trancaram-se para dentro e exigiram proteção; contraditoriamente, assim, experimentaram a liberdade.

5.3 A ação do corpo político e a liberdade

Nesta seção, buscando uma análise mais direcionada, serão feitos apontamentos a respeito da liberdade à luz do pensamento de Arendt e da inspiração dada pela ação dos secundaristas. Para tanto, julgo necessário elucidar as atividades que compõem o que Hannah Arendt (2010) designa como *vita activa*. Em sua análise, estas correspondem às condições em que se estabelece a vida humana por meio da relação com a natureza, da relação com os objetos e da relação entre humanos.

A existência em sua dimensão biológica é um ciclo sempiterno de geração, crescimento, decaimento e renovação, um fenômeno que se estabelece por meio de uma relação de produção e consumo que se encerra em si própria. Ocorre de maneira autônoma e pulsa para manter-se através de um ciclo metabólico, onde a permanência e a durabilidade são intangíveis para o indivíduo, mas, propulsão para uma espécie.

Nessa vida (*zoé*), o *animal laborans* – modo como Arendt denomina o ser humano na perspectiva de ser condicionado ao *trabalho* – se relaciona com a natureza de maneira orgânica, interage sob a orientação imperativa de subsistência. Ainda que feitas pelas suas mãos, as coisas cuja finalidade está associada à

manutenção da vida, são as mais efêmeras, estão destinadas ao consumo ou à deterioração na temporalidade; esta atividade humana que promove a vida (*zoé*), Arendt (2010) chamará de *trabalho*.

(...) o *animal laborans* permanece adstrito à satisfação de suas necessidades corporais compulsivas, incompartilháveis e significativamente incommunicáveis. Desse modo, quando ainda constrói uma vida social, ela é gregária e sem mundo, ao contrário do *homo faber*, que, ainda que não possa constituir um domínio político propriamente dito, tem em seu mercado de trocas seu domínio público próprio (CORREIA, 2013, p. 210).

Segundo Arendt (2010), o que se revelou a partir de Karl Marx e fascinou a todos na Era Moderna, no entanto, foi a produtividade que despertava esperança na liberação das necessidades e do próprio trabalho. A autora chama atenção para o fato de que é a “força” humana a potência capaz de produzir um excedente muito maior do que a própria necessidade. Essa potência é guiada por um impulso vital poderoso que não cessa depois de produzida suas condições de manutenção e reprodução da vida, e, nas palavras da autora,

(...) mediante violenta opressão em uma sociedade de escravos, ou mediante a exploração na sociedade capitalista da época de Marx, essa produtividade pode ser canalizada de tal forma que o trabalho de alguns é bastante para a vida de todos (ARENDR, 2010, p. 109).

O ser humano, enquanto artífice, guarda a partir daquilo que o distingue dos demais seres vivos a capacidade de romper com a natureza e eleger-se senhor desta. Destacamos objetos que nos são valiosos para que através deles possamos ser salvos da ruína do tempo (*khronós*). Com isso criamos o mundo comum, por meio do cuidado com as obras que resgatamos do ciclo vital para que não pereçam. Ainda que não sejam imortalizadas, tendo em vista que são desgastadas pelo uso que fazemos delas ou porque, se não as usamos, estamos abandonando-as para que retornem ao ciclo vital, a *fabricação* é a atividade humana que pode assegurar a durabilidade que não é possível nas coisas destinadas ao consumo.

Para Arendt (2010), a *fabricação* funda a objetividade que permite os seres humanos escaparem do eterno movimento cíclico global da natureza, inaugura-se uma temporalidade linear, já que estabelece um mundo de coisas feitas por humanos que podem permanecer a despeito da morte, nascimento e consumo de outras ao seu redor, como uma cadeira presente por gerações em uma família ou

uma escultura que, como obra de arte, é destacada das coisas que se esvaem e permanece entre humanos por meio da proteção e abrigo que lhe prestamos – embora a obra de arte não esteja entre os produtos da *fabricação* que estão compreendidos na categoria de meios para determinados fins e fins de determinados meios, não caberá neste estudo aprofundarmos sobre essa importante ressalva⁹.

Como explica Xarão (2000), pela *fabricação* ocorre a antecipação mental daquilo que se pretende fabricar. A imaginação permite ao *homo faber* – o ser humano enquanto artífice – a instrumentalização da vida para amenização de seu sofrimento. No isolamento, o *homo faber* imagina e com suas ferramentas ele fabrica seu artefato, guiado pela compreensão da utilidade, da finalidade e dos meios para se chegar até ela. Cria-se, no entanto, uma esfera pública onde se possa mostrar sua obra e ser reconhecido através dela, este espaço é o mercado de trocas onde o *homo faber*, também, interage como negociador.

Entretanto, para Arendt, a tecnologia derivada deste processo tornou o humano prisioneiro na medida em que a *fabricação* automatizada impede o *homo faber* de distinguir meios e fins.

(...) A descrição geral do processo de transformação das ferramentas e utensílios do *homo faber* em máquinas que imitam o movimento automático e ritmado do corpo do *animal laborans*, “trabalhando” com mais eficiência, é, para Arendt, a descrição da introdução de movimentos típicos da natureza no mundo humano. Essa introdução tem a grave consequência de extinguir a barreira, construída pelo *homo faber*, entre o mundo tipicamente humano e a natureza (XARÃO, 2000, p. 123).

Há com isso a diluição da *fabricação* em *trabalho* e conseqüentemente perde-se a objetividade que conferia estabilidade ao mundo comum, restando apenas as necessidades internas do organismo vivo. O que, no entanto, aqui nos faz mais relevante é que, como observa Xarão (2010), nenhuma dessas atividades, nem o *trabalho*, nem a *fabricação* dão conta de atribuir sentido àquilo que se faz. A partir destas atividades humanas, os sentidos possíveis estariam restritos à circularidade própria da reprodução da vida ou de meios e fins que se tornam meios para outros fins, na circularidade própria da razão utilitarista (XARÃO, 2010).

9 Na seção 23 de *A condição humana* (2010), Arendt, referindo-se a um poema de Rilke, afirma que: “No caso das obras de arte, a reificação é algo mais que mera transformação; é uma transfiguração, uma verdadeira metamorfose, como se o curso da natureza, que requer que tudo queime até virar cinzas, fosse invertido de modo que até o pó pudesse irromper em chamas” (p. 211).

Arendt (2010) observa que a Era Moderna marca a conquista do *animal laborans* representada por meio do advento da sociedade de massas, em que o *homo faber* perde o controle dos processos que envolvem a *fabricação* e cujo fim de sua obra estará sempre voltado para o consumo, e tece sua crítica à utopia de Marx em que a libertação do *trabalho* para a manutenção do ciclo vital levaria, de modo incontestado, os humanos propriamente à liberdade: “o tempo excedente do *animal laborans* jamais é empregado em algo que não seja o consumo, e quanto maior é o tempo de que ele dispõe, mais ávidos e ardentes são os seus apetites” (ARENDR, 2010, p. 165). Assim como descreve Correia (2013) citando a autora:

O *animal laborans* assim compreendido, ao contrário das outras espécies animais, pode deslocar sempre mais adiante, indefinidamente, o horizonte da sua saciedade, por meio da promoção cada vez mais intensa da indistinção entre desejo e necessidade, assim como entre consumo e uso, sendo um animal potencialmente devastador. Se o *animal laborans*, como animal condicionado que pode ampliar o espectro das necessidades que lhe imprimiu a natureza, maximiza suas necessidades por meio da identificação da máxima felicidade com a máxima saciedade, ele pode tragar não só a natureza como mundo ambiente, mas também o mundo compreendido como artifício humano. Assim, “a natureza do homem está descoberta no *animal laborans*; esse é o fim do humanismo. Ele atingiu sua meta” (ARENDR, 2002, p. 558 [XXI, 84, jan. 1956] apud CORREIA, 2013, p. 220).

Por meio de sua crítica à futilidade da sociedade do consumo, Arendt resgata a ideia de liberdade que não está presa ao sentido moderno que lhe foi atribuído, de liberação dos assuntos públicos para a dedicação à produção e ao consumo da vida privada. Para tanto, a autora recorre aos antigos e suas práticas, para compreender as raízes de conceitos fundadores de nossa cultura ocidental, limita-se, como já fora pontuado anteriormente, sua análise no contexto em que as atividades para manutenção do ciclo vital eram dirigidas a escravos como atividades inferiores e os assuntos públicos na *pólis* eram de dedicação dos cidadãos, aqueles que libertos da necessidade, assegurada pelo trabalho de outros, ocupavam a *ágora* e nela imprimiam sua marca por meio da ação e do discurso.

Nesta perspectiva, a ação é, portanto, condição para que o corpo humano se faça corpo político, único, insubstituível, singular. Este corpo que deseja e precisa, também é o corpo que pensa, julga, escolhe, questiona e na ação e no discurso se expõe e se revela de maneira que se distingue enquanto sujeito em sua máxima potência. Arendt (2010) chama atenção para ação ser reveladora de quem somos, pois somos através dos nossos gestos e palavras que só se realizam na interação

entre humanos no espaço público. Os cidadãos da *pólis* eram reconhecidos por suas ações e seus discursos. Por meio dos referenciais do mundo grego a autora apresenta-nos “a pluralidade [como] a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDDT, 2010, p. 9-10).

Em Arendt (2010), o espaço público da ação é um espaço político, espaço onde reafirmamos a escolha de estarmos juntos na convivência por meio da palavra: o corpo político nega a passividade, se dispõe e se expõe. Permitindo que seja visto e ouvido, contribui com o que vê do mundo do lugar onde está, a partir do que o constitui ontologicamente. Toda ação é um início que tem desencadeamentos incalculáveis, um ser humano ao agir não tem controle sobre as consequências de sua ação, diante desta, as reações possíveis são imprevisíveis, mas dentre as possibilidades há a que resulta em agir juntos.

A esfera privada, no entanto, atua como suporte à esfera pública, de tal forma que para adentrar ao espaço público da decisão e da ruptura, como cidadãos, no referencial grego em que se fundamenta Arendt, dependia-se “fundamentalmente da reprodução do privado e do corredor livre que levava do privado ao público” (BUTLER, 2019, p. 224).

A política, que para Arendt é uma categoria muito específica e frágil inaugurada a partir da escolha humana pela ação em concerto (ARENDDT, 2011a), é por ela descrita com as seguintes palavras:

A política se baseia no fato da pluralidade humana [...] Política diz respeito à coexistência e associação de homens diferentes. Os homens se organizam politicamente segundo certos atributos comuns essenciais existentes em, ou abstraídos de, um absoluto caos de diferenças [...] Desde o começo, a política organiza os absolutamente diferentes, tendo em vista a sua relativa igualdade e em contraposição a suas relativas diferenças (ARENDDT, 2008, p. 144-147).

Para Hannah Arendt, a ideia de poder está na ação coletiva e os conflitos são simbolizados pelas palavras e pela ação em praça pública. A política, segundo a autora, é fundada pela própria democracia ateniense e seus princípios de isegoria e isonomia como modo de lidar com o viver entre humanos, portanto, está localizada no tempo e no espaço. Arendt (2010) sustenta que mesmo com “a instrumentalização da ação e a degradação da política em um meio para atingir

outra coisa”, o domínio dos assuntos humanos não fora destruído, nem mesmo a ação como experiência humana decisiva (p. 287).

Entretanto, afirma Butler (2019), a esfera pública de onde parte a concepção arendtiana estava encoberta pelos problemas do trabalho invisibilizado e desconsiderado das mulheres e dos escravos e do multilinguismo de um grupo humano, cujos discursos não eram inteligíveis para todos.

A ação é uma atividade humana que se faz pela condição humana da pluralidade, e é por meio desta que seres humanos experimentam a liberdade. A autora em seu ensaio *Que é Liberdade?* presente na obra *Entre o passado e o futuro*, afirma em suas primeiras linhas a dificuldade humana histórica em conceber a liberdade. De todo modo, mais adiante define:

[a liberdade] é na verdade o motivo por que os homens convivem politicamente organizados. Sem ela, a vida política como tal seria destituída de significado. A *raison d'être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação (ARENDR, 2011a, p. 192).

A autora distingue sua concepção de liberdade daquela afirmada como processo individual onde cada sujeito a experimenta em seu interior, no espaço íntimo, distantes dos constrangimentos externos. Essa experiência que ela chama de sentir interior não tem significação política em si por não garantir nenhuma manifestação externa.

(...) Antes que se tornasse um atributo do pensamento ou uma qualidade da vontade, a liberdade era entendida como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações. Essa liberdade, é claro era precedida da liberação: para ser livre, o homem deve ter-se libertado das necessidades da vida. O estado de liberdade, porém não se seguia automaticamente ao ato de liberação. A liberdade necessitava, além da mera liberação, da companhia de outros homens que estivessem no mesmo estado, e também de um espaço público comum para encontrá-los – um mundo politicamente organizado, em outras palavras, no qual cada homem livre poderia inserir-se por palavras e feitos (ARENDR, 2011a, p. 194).

Arendt (2011a) afirma que antes de conhecer e declarar qualquer coisa a respeito dessa liberdade interior, os humanos tiveram que conhecer a liberdade mundana que se dá por meio do contato entre humanos em uma convivência que assegurasse a esfera pública como espaço concreto do aparecimento. Para a

autora, antes de habitar os sombrios corações pulsantes dos seres humanos, a liberdade era fato demonstrável por meio da vida pública.

Ainda contrapondo-se a visão de liberdade **da** política, onde destinamos os assuntos públicos aos políticos profissionais para que nos reste tempo para vida apolítica, Arendt (2011a, p. 203) observa que:

É preciso coragem até mesmo para deixar a segurança protetora de nossas quatro paredes e adentrar o âmbito político, não devido aos perigos específicos que possam estar à espreita, mas por termos chegado a um domínio onde a preocupação para com a vida perdeu sua validade. A coragem libera os homens de sua preocupação com a vida para a liberdade do mundo. A coragem é indispensável porque, em política, não a vida, mas sim o mundo está em jogo.

Há sempre princípios que inspiram a ação, tais como a *honra*, *amor à igualdade* ou mesmo *ódio* e *medo*, se revelam no momento em que a ação é executada (Arendt, 2011a, p. 199). Nas palavras da autora, “a liberdade ou seu contrário surgem no mundo sempre que princípios como estes são atualizados” (p. 199). Portanto, humanos são livres enquanto agem e em cada ação o ser humano se revela um novo ser no mundo, em cada ação, humanos renascem, funda-se em cada ação um novo começo para o mundo.

A liberdade para Arendt (2011a) está na capacidade humana de inaugurar o novo em cada ação cujo início é imprevisível, cujas implicações são irreversíveis e imensuráveis, as motivações não são acessíveis, posto que residem na obscuridade dos corações, mas os princípios são manifestos na duração do próprio ato.

A imprevisibilidade da ação ocorre porque se insere na pluralidade de relações da vida pública e impede que possamos ter domínio da construção da história. No entanto, ela guarda o que Arendt (2011a) designa como milagre, o acontecimento absolutamente inesperado que irrompe a experiência ordinária. Mesmo nos períodos de maior automatismo dos processos e *petrificação das civilizações*, Arendt (2011a) observa que permanece a “faculdade humana da liberdade, a pura capacidade de começar, que anima e inspira todas as atividades humanas e que constitui a fonte oculta de todas as coisas grandes e belas” (p. 218).

Diante do exposto, ao direcionar o olhar para a ocupação das escolas pelos secundaristas, é evidente que trata-se de uma ação em concerto e esta aparece como um milagre dentro do cenário da educação pública contemporânea. Tendo em vista todo aparelho institucional de domesticação dos corpos que constitui parte da

escola historicamente (FOUCAULT, 1987), o atual contexto da sociedade de massas e de negação da política, pensar em corpos estudantis que ousam levantar-se de seus lugares para mudar os rumos da política pública decretada – a política profissional que difere do sentido atribuído por Arendt – é pensar em um milagre no sentido arendtiano, que mesmo que sejam “antecipados pelo temor ou pela esperança”, nas palavras da autora, “nos causam comoção e surpresa uma vez se tenham consumado” (ARENDR, 2011a, p. 219).

A ideia de uma educação que cumpre o papel de *fabricar* o futuro através da modelagem dos novos para que desempenhem os papéis aos quais estão destinados pela sua origem é denunciada e rejeitada pelos estudantes em diversas de suas declarações; estes encaram “a história como possibilidade” (FREIRE, 2007, p.37) e isto está posto pela própria ação que empreendem.

Apesar de suas estratégias e táticas como meios para se chegar ao fim que objetivamente significava a retirada do plano de reorganização escolar, estudantes revelam os princípios que os movem através de suas ações, de modo que não se restringem às justificativas para se alcançar um fim. Verifica-se que na ação que iniciam o meio que escolhem é um fim em si mesmo:

[EE DR. ELOY DE MIRANDA CHAVES – FACEBOOK – 28/11/15]

O que queremos? Uma educação de qualidade. Uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer. Queremos ser ouvidos, queremos continuar na escola que nós escolhemos, queremos mais qualidade nas escolas públicas. Queremos sim a chance de ter um bom preparo para passar numa faculdade, mas sabemos que nossa educação não pode se limitar ao treinamento para uma prova. Aqui, dentro da ocupação Eloy, estamos tendo a experiência de aulas mais livres, mais abertas, mais democráticas, das quais todos são convidados a participar. [...] (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 154).

A expressão dos estudantes revela o cuidado com o mundo comum e a compreensão que têm de que este é o lugar que une suas ações às ações daqueles que um dia viveram e às daqueles que ainda viverão.

Os estudantes, em geral, por sua condição de jovens e crianças, têm suas necessidades asseguradas pelos adultos que deles cuidam e por eles são responsáveis. Durante as ocupações, isso se intensificou e se estendeu, de modo que muitos adultos, mesmo não familiares, se dispuseram através de doações de alimentos e produtos de higiene.

[EE DOMINGOS MIGNONI – FACEBOOK – 01/12/15]

Nos disseram uma vez que em 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 tapa os olhos para a verdade dolorosa. Hoje, a hora da vez foi a manifestação fora da escola, sabem 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 tudo a própria população precisa nos ouvir! Está na hora de até mesmo os adultos entenderem que a importância da vida vai muito além do seu próprio problema, e sim no que todos ao seu redor sofrem! Estamos aqui para exercer a cidadania, [devolvê-la à] população, e se for preciso ensinamos a todos como nossos professores fizeram e ainda fazem conosco! (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 252).

Asseguradas as necessidades dos jovens e das crianças, o que deles espera-se é a formação no mundo e para o mundo, aprender o que o mundo é, para nele fruir. Notavelmente estamos muito distantes deste cenário. Apesar das promessas de sustento para alguns, muitos jovens são, cada vez mais cedo, encaminhados para o *trabalho*, e a escola, como lugar de suspensão do tempo que os acolhe para o cuidado de si, torna-se apenas uma saudosa lembrança. Para Arendt (2011a), não se deveria esperar que jovens e crianças agissem politicamente, posto que a política deva ser dada entre iguais e para o cuidado com o mundo, a condição de recém-chegados implica numa assimetria indiscutível. Entretanto, diante da postura apolítica em que encontram-se os adultos, cuja manutenção da *vida* (zoé) tem sido o destino de suas forças, dado que sua participação na esfera pública encontra-se limitada ao voto numa inconsistente representação conferida a uma elite já muito bem assentada, a política tem sido experienciada na própria instituição escolar como um dos raros espaços públicos em que as classes populares têm acesso através de seus filhos.

[EE ANA ROSA – FACEBOOK - 03/12/15]

Depois de hoje nunca mais serei a mesma. Talvez porque levei um real choque de realidade, quando o gás de efeito moral entrou, não queria mais sair, fiquei sem palavras, sem ação, sem reação... Se não fosse uma alma amiga me dar água, para molhar minha alma seca pela brutalidade de um homem fardado. Logo após, eu não conseguia segurar minha revolta, vieram um turbilhão de sentimentos... turbilhão que foi calado novamente pelo homem fardado. As cadeiras eram jogadas, desprezadas como algo abominável pelas pessoas furiosas pelo nosso ato... Eu podia olhar nos olhos de quem estava lá. Olhinhos que brilhavam determinação, olhos que reconheciam a cumplicidade de quem não foge à luta. Hostilizados, nós continuamos... não nos importamos se julgam isso que fazemos como errado... não é errado! Vejo meus amigos seguindo para a Marginal Pinheiros, infelizmente voltei... a preocupação tomou conta de quem toma conta da minha vida. Me dói saber que não fui, me preocupa, me deixa

aflita. Mas sinto alívio em ver os outros indo. Voltei na escola e fui recebida com um abraço, 'ainda bem que você chegou bem', um suspiro aliviado, e um sorriso sincero. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 249).

Paulo [Grupo Focal]:

Falei: "Vou tirar meu filho daqui!" Só que, quando vieram me peitar, eu falei: "Só sai, quando eu mandar!" Quer dizer, mudei totalmente. (...) Aí começou (...). Até, então, nunca tinha vindo numa reunião deles. Não sabia quem estava participando. Entrei meio de gaiatão. (...) E acabei ficando.

Algumas experiências políticas escolares (como, por exemplo, assembleias mediadas pelo professor), que configuram um simulacro, visto que não acolhem a complexidade da vida pública de fato (ARENDR, 2011a), não são comparáveis ao que os secundaristas empreenderam ao ocupar suas escolas e as ruas de suas cidades.

Tamanho feito, no contexto de uma sociedade que vive o futuro distendido ao presente, traz consigo o peso da expectativa da construção de um mundo inteiramente novo que recaí sobre os ombros frágeis destes recém-chegados, espera-se que as crianças e jovens respondam pelo mundo que antes mesmo de conhecê-lo tiveram que lutar pelo direito de conhecer. Tal expectativa, não tem sentido se olharmos para o ser humano como ser capaz de agir apenas no presente, no instante fugaz em que a ação o faz livre, e, portanto, capaz de realizar o improvável. Pensar à luz de Hannah Arendt é pensar fora de uma perspectiva linear da história humana, de sequências causais, manipuláveis e controláveis. Não se trata de um mundo apenas construído pelas mãos humanas como uma obra, o mundo comum é também irrompido através da emersão do novo, do imprevisível que se revela em cada ação.

Quando secundaristas diante do mundo comum assumem a responsabilidade por ele, na ação em concerto experimentam a *felicidade pública*: dotados de liberdade, agem juntos na esfera pública, sentem-se como alguém cujas palavras têm eco e impacto no mundo, reconhecem em si e no outro a própria humanidade (ARENDR, 2011b). No prazer em falar, deliberar, agir e discutir presente no modo político de viver encontram um prazer adormecido que a eles sempre pertenceu:

[COMANDO DAS ESCOLAS OCUPADAS – ENTREVISTA – 17/01/16]

a gente se encontrou embaixo da Ponte Santo Dias né? Ai eu não sei quem...um professor acho, pegou o megafone e falou: ' a gente tá embaixo da Ponte Santo Dias que foi símbolo aqui da resistência aqui da Zona Sul' Aí a gente ficou todo emocionado lá. [...] nossa, foi muito bonito. Foi muito bonito também porque a ponte ela faz aquele eco né? Aí, quando a gente

entrou embaixo do túnel, parece que tinha mil pessoas falando assim. Foi... Foi muito legal. A gente se encontrou, ficou pulando lá, se abraçando... (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 250-251).

[EE PLINIO NEGRÃO – FACEBOOK – 15/12/15]
[...] Desocupamos! Vamos descansar? É difícil descansar e se conformar com as condições em que se encontra a Educação [...]. Vivemos tanto tempo numa caixinha, pelo qual não saímos dela para realmente perceber que algo está muito errado, que as escolas públicas têm sim condições para serem escolas boas e de qualidade. [...] Pois somos acostumados a ouvir: ‘escola pública é uma merda’; ‘o estado é uma merda’. Sim, é mesmo. Por isso não devemos deixar isso assim [...] Por isso temos que nos unir, lutar não só pelo FIM DA REORGANIZAÇÃO mas sim pelo futuro da Educação. Sem mais delongas. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 305-306).

No que se refere à constituição física do espaço público a disposição dos corpos no cotidiano escolar se distingue muito da disposição dos corpos durante as mobilizações e nas ocupações estudantis, dessa forma a própria maneira de enxergar o espaço, ver a si próprio e perceber o outro é transformada também pelos deslocamentos.

Uma característica interessante observada em um grupo de estudantes que participaram das ocupações de escolas mais centrais em São Paulo é que permanecem juntos numa organização chamada ColetivA Ocupação que se define como “um encontro entre diferentes corpos que se conheceram durante as ocupações de 2015, 2016: secundaristas, estudantes, atores, dançarinos e performers” e do qual resultou a criação de uma peça musical que tem sido apresentada em diferentes cidades brasileiras e até mesmo fora do país.¹⁰

A peça “Quando Quebra Queima” em cada uma de suas apresentações evoca os corpos políticos que ocuparam suas escolas e permite que atores e espectadores juntos refaçam os atos que romperam o curso esperado da formação escolar daqueles jovens. De modo similar, a narrativa entre os participantes desta pesquisa, no entanto, encontrou espaço através do próprio encontro de Grupo Focal, em que ao contarem sua experiência, ao mesmo tempo com que se deparam com os olhares e escuta interessada daqueles que não a viveram, reencontram os outros com quem a compartilharam, e, essencialmente, encontram a si próprios, como quem olha para o que já viveu, nessa intersecção reconstruímos juntos a experiência, que nas palavras de Tarsila revelam um misto de saudade e desejo:

Tarsila:
Quando a gente saiu da ocupação... Foi um sentimento (...) bizarro... De eu

10 A auto-descrição da ColetivA Ocupação pode ser encontrada em suas páginas nas redes sociais.

voltar para a escola e tudo ter mudado. Porque eu voltei para a escola; era o mesmo lugar, eram as mesmas pessoas, mas estava tudo diferente. E era a mesma situação, que eu estava. O que tinha mudado era eu. Não era o ambiente que mudou. Quem mudou fui eu. E... Nossa!... Meu primeiro ano, até aquele finalzinho... Eu não me lembro de ter me sentido mal na escola, em nenhum momento, (...) me sentir presa.
[...] E... sem a ocupação eu nunca teria passado por isso. Eu ia me formar, achando que é normal você acordar às seis e meia da manhã... E ir pra escola... Ficar lá... Ter o horário do intervalo...

A experiência da liberdade proporcionou aos secundaristas a felicidade pública de juntos participarem do mundo e que não encontram fora da esfera pública, portanto, quando estes estudantes voltaram para as suas escolas em suas rotinas ainda mais restritivas, viveram uma ausência nunca antes notada.

O único “produto” possível da ação são as histórias humanas, que podem de alguma forma salvaguardar os feitos e palavras que instantaneamente ofuscam-se logo depois de aparecerem. Na verdade, segundo Arendt (2010, p. 217):

(...) os homens que agem e falam necessitam da ajuda do *homo faber* em sua capacidade suprema, isto é, da ajuda do artista, dos poetas, e historiadores, dos construtores de monumentos ou escritores, porque sem eles o único produto da atividade dos homens, a estória que encenam e contam, de modo algum sobreviveria.

A peça “Quando Quebra Queima” suscita em sua narrativa, onde forma e conteúdo não se separam, os princípios da ação que os estudantes, inclusive os próprios atores e atrizes, empreenderam em 2015 e 2016. Evocam em nome do quê lutam e, como descreve Inês Bushatsky (2018):

Não há o papel principal, há um coro; não há monólogos, há partes da mesma história sendo contadas de diferentes pontos de vista, entre outros detalhes que nos aparecem e se modificam de acordo com o espaço em que a peça é apresentada. [...] Cada espaço possibilitava novas lembranças de ações físicas já antes realizadas, são narrativas que se adaptam para contar uma mesma história e, assim, abrem espaço, destroem os muros, modificam as estruturas do espaço teatral (BUSHATSKY, 2018, p. 167).

A organicidade que está posta entre o texto da peça e as atrizes e atores é dada pela conquista histórica desses corpos que se fizeram políticos e se recriam esteticamente em movimento, numa dança de corpos que se manifestam encharcados de vida (biós)¹¹. Suas escolhas cênicas revelam um convite à ação e

11 Como afirma Arendt em *A condição humana*: “A principal característica dessa vida humana, cujo aparecimento e desaparecimento constituem eventos mundanos, é que ela é plena de eventos que no fim podem ser narrados como uma estória [story] e estabelecer uma biografia; era essa vida, biós,

um convite a despirmo-nos dos preconceitos para conhecer a história por dentro (BUSHATSKY, 2018).

Em cada um dos corpos expostos há uma história de rompimento em que se quebraram e se incendiaram velhos hábitos de passividade e obediência de que derivam angústias e frustrações, abrindo espaço para a liberdade. A peça lança luz à transformação concreta dos corpos passivos em corpos políticos, um corpo que tem marcas físicas, estéticas ou biológicas, que carregam a memória de um acontecimento. Assim como já foi exposto a partir da fala de Tarsila, a ocupação de escolas passa a ser um momento de reconfiguração dos próprios sujeitos que ali atuaram, e isso pode ser verificado nas expressões de seus corpos:

É como se ali, naquele depoimento pessoal (mas que está intrinsecamente ligado a um fato político), elas nos revelassem: “Eu era um sujeito antes das ocupações, e esse evento, em que meu corpo foi literalmente implicado em ações políticas, me transformou em um sujeito político” (BUSHATSKY, 2018, p.168).

Na narrativa a respeito da experiência de liberdade que tiveram ao criarem um espaço para fazer política, os secundaristas não só mostram quem são, como mostram quem somos enquanto coletivo, enquanto humanos que agem juntos, abrindo caminhos para um reencontro com nossa humanidade. A memória dos acontecimentos, ainda que permaneça repleta das angústias e medos que cercam aqueles que se atrevem a agir, também é repleta de testemunhos da felicidade de sentir-se amparado, acolhido, compreendido, respeitado, considerado.

Estes corpos políticos e publicamente felizes são desviantes. “Quando Quebra Queima” exhibe um corpo que se recusa a ser fragmentado ou moldado como sugere o seu tempo ao olhar seu entorno. Também são corpos que juntos recusam a solidão do mundo deserto e convidam para a partilha de experiências, mesmo que estas sejam traumáticas e dolorosas, é na ação em conjunto, no cuidar e no amar que estão os corpos contentes.

[DOCUMENTÁRIO ESCOLAS EM LUTA]

20min30seg

Na escola a gente não tem tempo para isso... A escola de tempo integral. A gente está preocupado em matéria, para correr atrás... A professora de química... Não tem uma socialização dos alunos. Uma interação; primeiro, terceiro, segundo, primeiro, como tinha antes... E com a ocupação, com o

em contraposição à mera zoé, que Aristóteles dizia ser, ‘de certa forma, uma espécie de práxis’.” (ARENDETT, 2010, p. 120).

movimento, a gente se inteirou mais, conversou, conheceu pessoas que estavam convivendo com a gente todo dia e a gente não conhecia.

21min00seg

Durante as aulas (...) o único processo era: entra na escola, vai para a sala, sai da sala, vai para o pátio, vai para a casa. Era uma coisa de automática. E agora (...) que a gente está podendo ocupar e descobrir... Descobrir... Conhecer a escola, realmente, como ela é. Nossa! Super gratificante! Sabe? Nada melhor que isso. (...) A gente está conhecendo a escola e está vendo porque que ela é nossa. Porque essas coisas nos pertencem. É nosso direito. Sabe? A gente está amando a escola, finalmente.

O corpo está sujeito aos poderes em qualquer sociedade, mas não se trata somente de um poder que obriga os corpos a trabalharem, por exemplo, e que explora a força de trabalho, trata-se de um poder que pressiona o corpo em sentidos diversos de forma a modelá-lo e coagi-lo sem folga para que exerça um papel na trama social reproduzindo as relações que necessariamente devem ser estabelecidas para a manutenção da ordem (FOUCAULT, 1987).

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem [atacam], o marcam, o dirigem o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas à sua utilização econômica [...] [A constituição do corpo] como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição; o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência e da ideologia; [...] pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física (FOUCAULT, 1987, p. 28-29).

A disciplina, segundo Foucault, (1987) é uma anatomia política do detalhe, uma mecânica do poder que tem por objetivo atingir a obediência dos corpos, tornando-os economicamente úteis, favorecendo a maximização de suas forças para extrair o máximo rendimento, na mesma medida em que opera soterrando a força do corpo do ponto de vista político da resistência às condições normativas, tornando-os, tanto quanto possível, corpos previsíveis.

[DOCUMENTÁRIO ESCOLAS EM LUTA]

[15min14seg]

((alunos bloquearam um corredor de escola com carteiras e cadeiras))

((brincando))

Essa é nossa companheira presa, ela não pode sair.

[15min30seg]

Mas parece uma cadeia mesmo, não é, mano?

[15min39seg]

(...) Aí tem uma outra grade, para subir a escada; e outra grade, para o segundo andar; e tem um monte de fechaduras; e, para você entrar no pátio, tem duas grades; e tem uma grade, separando outra parte do pátio. É tudo muito lacrado, muito, assim, separado. Gente, como assim? Isso é uma prisão.

[15min56seg]

((quem filma a cena:))

É um conceito de que a gente é tudo marginal.

[15min59seg]

Exatamente! O interessante é que a escola deveria ser um lugar, para formar cidadãos, sabe? Para tirar a (...) marginalidade. Só que, pelo contrário, ela aumenta mais a questão da segregação.

[16min27seg]

Quando a gente vai para a escola, é, quando a gente volta para a prisão. Entretanto, a gente está cumprindo um regime aberto em domicílio. Que é quando a gente vai para escola, fica aquele período, depois volta para a casa. Mas a gente volta para a casa, sabendo que a gente vai ter que voltar para a prisão no outro dia.

Estas observações são recorrentes nos diálogos entre os estudantes nas ocupações e demonstram que há um desvelo dos mecanismos de fabricação de subjetividades, e diante disto, resistência autônoma e autêntica:

Luísa [Grupo Focal – 1° encontro]:

(...) Eu queria só fazer uma colocação... Eu acredito também que, dentro daqueles alunos (...) existia, também, uma preocupação. Aquela coisa de adolescente... Era uma rebeldia (...)

Luísa [Grupo Focal – 2° encontro]:

É que a gente tem essa dificuldade de desacatar uma autoridade, [...] Mas, agora, dá para fazer. É que tem que ter muita gente envolvida. Só acho, isso... A nossa realidade (...)

[DOCUMENTÁRIO ESCOLAS EM LUTA]

[32min57seg]

O Movimento Estudantil ser uma coisa política é uma coisa maravilhosa. Até porque os alunos, estudantes, estão criando uma consciência política. Até porque os planos da educação estadual seriam: criar alunos mecanizados que se tornam adultos dizendo "política e religião não se discute". E o que a gente está fazendo aqui, hoje, é diferente disso. Se discute, sim. A gente está fazendo, a gente está discutindo. A gente está gritando. A gente tá falando sobre política a todo momento, toda hora. Acho que isso nunca aconteceu. Sempre mantiveram os alunos anestesiados.

[1h13min3seg]

((leitura de discurso, com jogral))

Pensamos no quão grande foi a força, a união, a história, e, por isso, sabemos, foi ganha a batalha, mas, não, a guerra. O movimento é horizontal A Escola será horizontal. A Escola é nossa! A Escola é nossa! A Escola é nossa! A Escola é nossa!

Segundo Ortega (2001), há pontos importantes de confluência entre o pensamento de Arendt e Foucault, entre eles a recusa de uma visão essencialista de subjetividade e à ideia de interioridade. Para Arendt, só no espaço público o sujeito se revela, a si e aos outros, portanto, no espaço intersubjetivo se faz sua identidade, para Foucault, também a presença de outros indivíduos é condição para o processo de autoconstituição (ORTEGA, 2001).

(...) Somente na relação com os indivíduos livres por meio da ação e do discurso é possível para o sujeito se diferenciar, mostrar seu valor e poder reconhecer-se na alteridade, já que a lembrança e a reputação são fenômenos que acontecem no mundo. Daí Foucault falar de “práticas de liberdade”, nas quais não se trata de se ver livre do poder, mas da liberdade positiva, pública, isto é, a liberdade para constituir a própria existência segundo critérios estéticos: a ética do cuidado de si como prática de liberdade, ou seja, a “liberdade como condição ontológica da ética” e a ética como a “forma refletida que adota a liberdade” (ORTEGA, 2001, p.232)

[DOCUMENTÁRIO ESCOLAS EM LUTA]

1h1min20seg

Quando eu acho que ser mulher é ruim. ((interjeição)) Queria ter nascido homem, para, mano, não ter que passar por tudo isso. E aí eu olho uma foto da Marcela, assim, que está lá na frente do ato, velho. (...) Com braço levantado ou puxando a cadeira do policial. Eu penso: “Velho! São essas minas que eu quero do meu lado! São essas minas, que não tem medo de policial. São essas minas que não tem medo de, mano, Nada, velho! Não tem medo de dar a cara a tapa. São essas minas!

[EE DIADEMA – EVENTO ESP – 03/02/16]

“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 quanto a gente tem que ser sensível com o próximo, tá ligado? [...] porque a gente enquanto moleque, a gente tem, mano, privilégio. Na escola mesmo a gente podia fazer o que 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 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 dessa 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. E é isso.” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 139).

Ortega (2001) defende ainda que, tanto Arendt como Foucault, bem como Derrida e Deleuze dispõem-se a pensar o que não está dado, e a política para além de uma política partidária, mas sim compreendida como possibilidade de criação, nas palavras dele, a “fenomenologia arendtiana e a genealogia foucaultiana convergem na desconstrução da subjetividade e da tradição política ocidental, na procura de novas formas de subjetividade e de ação” (p. 228). Há uma tentativa de criar alternativas ao que está posto, um convite à ação criativa.

Sob essa perspectiva, com chaves e cadeados, colchões e cadeiras, estes jovens criaram um mundo novo cuja existência está registrada nas falas transcritas ao longo deste trabalho. E ao passo que renascem, ostentam o futuro como um *oceano de incertezas*.

[DOCUMENTÁRIO ESCOLAS EM LUTA]

43min35seg

A gente quer mudar. A gente está resistindo com esperança. (...) Ocupar e resistir é uma forma de esperança. (...) Todo dia vem pai, vem mãe, aqui na frente e diz: “isso aqui não vai dar nada”; “vocês estão perdendo o tempo de vocês”; “vai viver a vida de vocês”... E a gente, aqui, ocupando, resistindo, é uma forma de esperança.

5.4 A natalidade e o *Amor mundi*: E quando os recém-chegados se responsabilizam pelo mundo?

Ainda que nossa capacidade política de instituir acordos duradouros esteja desaparecendo na sociedade contemporânea (AUGUSTO, 2016), em tempos de discursos de supressão violenta das diferenças entre humanos e de determinismos das mais variadas origens, saber-se como pertencente a uma teia de relações cujo fim não está dado, e nem poderia – justamente por nossa condição de seres que agem – exige-nos ter fé e esperança, considerando-se que, mesmo imersos em tempos sombrios, a natalidade escancara aos nossos olhos que há sempre um novo mundo que pode ser irrompido na ação.

(...) Entregues a si mesmos, os assuntos humanos só podem seguir a lei da mortalidade, que é a mais certa lei e a única confiável de uma vida transcorrida entre o nascimento e a morte. O que interfere nessa lei é a faculdade de agir, uma vez que interrompe o curso inexorável e automático da vida cotidiana, que, por sua vez, como vimos, interfere no ciclo do processo biológico vital e o interrompe. Prosseguindo na direção da morte, o período de vida do homem arrastaria inevitavelmente todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-lo e iniciar algo novo, uma faculdade inerente à ação que é como um lembrete sempre-presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar (ARENDRT, 2010, p. 307).

A natalidade é para Arendt (2010; 2011a) a essência da educação, e não somente refere-se à condição biológica que nos faz estar sempre diante de novos humanos que chegam ao mundo como estrangeiros e escancaram diante de nós a capacidade que temos de iniciar, mas também diz respeito à propriedade da ação de significar um segundo nascimento para os seres humanos, tendo em vista que, quando agem aparecem para o mundo de um modo novo, renovando-se a si e ao mundo.

A ação política é um risco que torna possível, nas palavras de Ortega (2001, p. 235), “sacudir as imagens e metáforas tradicionais, experimentar e criar novas formas de vida”. O autor também afirma que, para se realizar a noção arendtiana de natalidade, exige-se um afastamento da esfera de segurança para nos confrontarmos com o novo. Na aceitação dos novos na convivência é que se encontra o desafio do outro que nos é estranho, desconhecido, somente assim, abrindo espaço sem medo e desconfiança é que se pode “sacudir formas fixas de sociabilidade, de viver no presente e de redescrever nossa subjetividade, de recriar o *amor mundi*” (p. 235).

[Documentário ESCOLAS EM LUTA]

25min50seg

(...) Os próprios estudantes foram na rua e falaram assim: (...) Vamos fazer nosso próprio movimento. Quando começaram distribuir os ((manuais)) do Chile de como ocupar escola, acho que ninguém sabia aonde daria. Onde é que ia parar tudo isso. (...) A gente só fez, sabe? Só aconteceu. (...) Acabou sendo algo de “a gente vai”, “a gente vai ficar”, “a gente vai estar lá” e “a gente vai fazer” (...) A gente vai lutar pela nossa escola. E ninguém vai fechar ela porque ela é nossa.

Aparecer é também nascer para o mundo e ocorre na ação impreterivelmente acompanhada do discurso – sem o qual ela perde seu caráter revelador – por meio

destes, as “identidades pessoais únicas dos sujeitos são expostas, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz” (ARENDT, 2010, p. 224). E no estar juntos pela escolha de assim estar, é que tornamos as qualidades da ação e do discurso evidentes, e é nessa convivência que nascemos como um alguém, que será definido pelos seus feitos e palavras, e que, no entanto, será incapaz de enxergar a si próprio, sem contar com os sentidos daqueles que o percebem e descrevem (ARENDT, 2010).

O *amor mundi* é uma decisão em face da natalidade, na qual o desejo de que o mundo perdure mobiliza uma postura ética e política de responsabilidade diante do próprio mundo como uma herança que deve ser conservada e transmitida a cada geração. É nesse sentido que Arendt apresenta o conceito de natalidade como essência da educação. A responsabilidade por acolher os recém-chegados deve ser assumida por aqueles que se comprometem com a educação, da mesma forma como devem se responsabilizar pela conservação do mundo comum, compreende-se que para Arendt não é possível educar alguém sem apreciar o mundo que partilhamos.

No entanto, como já fora mencionado, a crise que se instala na educação é evidenciada, justamente, na generalização da depreciação do mundo comum, onde expressões de total abandono dos assuntos humanos são propagadas e amplia-se o isolamento dos humanos em si mesmos, agigantando a relevância da esfera privada. Mesmo diante disso, o esforço de manter essa instituição funcionando, ainda que alienada da sua função, é pautado na esperança de fabricação de um mundo novo a partir da modelagem dos recém-chegados.

Para a autora as pretensões de fabricar alguém para a construção de um mundo novo soam totalitárias a despeito de qualquer declaração de intencionalidade. A tarefa dos adultos envolvidos pelo *amor mundi* é de se responsabilizar não só pela conservação do mundo comum para que ele permaneça existindo, mesmo diante de cada geração nova que a ele possa assediar, como também pelo cuidado em acolher e apresentar os mais jovens ao mundo que já existe muito antes de sua chegada, mas não menos importante é permitir que se conserve a potencialidade dos mais jovens empreenderem algo completamente novo e inesperado no mundo, ou seja, não se pode desejar fabricar sujeitos, já que nesse intento a possibilidade de ação é suprimida. Nesse sentido, todo o esforço de

Arendt de distinção entre educação e política é valioso, segundo Augusto (2016, p. 889):

(...) Não para negar a dimensão política da educação, mas para recusar que essa mútua implicação autorize a total indistinção, isto é, a diluição da política na educação e da educação na política. Mas ela também revela que o diálogo entre as gerações implica a partilha de uma herança, um tesouro a ser revelado ou ao menos as pistas para encontrá-lo. Esse diálogo é, antes de tudo, uma brecha que se abre no tempo, uma espécie de agora congelado em que desfilam o passado e o futuro.

O que se evidencia quando estudantes lideram uma oposição política contra o fechamento das escolas é a própria crise na educação, na qual mesmo os adultos sentem-se desalojados no mundo. Nascidos numa sociedade de massas, diante de um estreitamento dos espaços públicos, os jovens encontram na escola seu lugar de aparecimento, ainda que este não signifique um espaço político para Arendt, no contexto atual é o lugar da promessa de futuro para cada criança. O gesto de fechar classes e escolas inteiras, no contexto de uma crise, provoca os sujeitos que esperam de si e do mundo o cumprimento dos votos diante de um futuro que pesa sobre seus ombros.

Convenientemente, a ideia de educação como etapa pré-política passa a ser resgatada nos nossos dias pelos políticos profissionais que se valem de discursos de proteção aos estudantes, alegando a incapacidade de ingerência dos mesmos, que quando em suas manifestações de contestação são sempre descritos como sendo manipulados por grupos políticos de oposição, coordenados por professores militantes de esquerda. Esta visão pretensamente isenta de ideologia ficou marcadamente conhecida nos dias atuais por meio do movimento Escola Sem Partido (GUILHERME; PICOLLI, 2018). Como afirmam Guilherme e Picolli (2018), os projetos de lei propostos pelo movimento Escola Sem Partido (PLs n. 867/2015 e n. 193/2016) “promovem um processo de tecnificação da vida, de rotinização perversa das relações com os outros e consigo mesmo” (p. 5), apresenta-se a realidade como norma a se adequar e a História como fatalmente inexorável, revelando os inevitáveis elementos políticos na referida posição educacional.

Segundo Almeida (2011), apesar de afirmar o desejo de um “mundo decente”, Arendt não diz como deve ser a configuração deste mundo, mas certamente refere-se ao mundo em que a barbárie seja inconcebível. O *amor mundi* é, portanto sua resposta diante do desmantelamento do mundo comum e sua aposta para a

reconciliação com o mundo que *permitiu e permite barbaridades*, e diante deste, há a urgência de não só conservá-lo, mas, sobretudo, reconstitui-lo (ALMEIDA, 2011, p. 89).

A conservação do mundo para Arendt não diz respeito ao conservadorismo político, e nem mesmo à atitude conservadora na educação, por estar diretamente vinculada à tradição, não implica naquilo que ficou conhecido como educação tradicional:

[...] aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o status quo [...], não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína do tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, alterar, a criar aquilo que é novo [...] exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDR, 2011a, p. 242-243).

Os secundaristas forjaram na própria luta por condições dignas de acesso à educação novas configurações relacionais que correspondem às suas aspirações para o mundo, como afirma Ortellado no prefácio do livro *Escolas de Luta* (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 13): “fazendo convergir meios e fins. [...] uma espécie de antecipação performativa daquilo que se busca”.

[EE JÚLIO MESQUITA – FACEBOOK - 26/11/15]

“A ocupação tem um propósito, o propósito é de lutar pela educação. Sendo assim, aproveitamos que estamos o dia todo na escola para cuidar dela da melhor forma [...], além de reivindicar por mudanças [...] estamos cuidando do que é nosso por direito. [...]” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 142).

[EE MANUEL CIRIDIÃO BUARQUE – BRASILPOST (#OCUPAESTUDANTES) – 09/12/15]

Aprendemos a conviver com as diferenças e a respeitar o próximo, na prática, no dia a dia. Mas, pra mim, acima de tudo, aprendemos que JUNTOS SOMOS FORTES! É realmente maravilhoso você entrar na sua escola e perceber que não há mais, ali dentro, a separação de gênero nem de faixa etária. Olhamos ao redor e vemos meninos na cozinha, limpando e lavando banheiros, e meninas organizando protestos, de peito aberto, dando sua cara a tapa e se juntando na linha de frente para enfrentar a tropa de choque da polícia militar. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 138).

[EE FIDELINO FIGUEIREDO – FACEBOOK – 24/12/15]

“Ontem, 23/12, desocupamos nossa escola, E. E. Professor Fidelino de Figueiredo, mas isso não significa que a luta acabou, a reorganização NÃO FOI CANCELADA, simplesmente foi suspensa. O fato de estarmos desocupando não significa que estamos deixando a luta e sim que estamos

preparando NOVOS MÉTODOS PARA NOVAS METAS! A experiência e conviver todos os dias, 24hrs, com colegas e amigos de escola foi sensacional, aprendi e amadureci muito dentro da mini sociedade que construímos, todos têm um lugar muito especial no meu coração e essa convivência me deixou ainda mais forte e preparada para o que der e vier! NÃO TEM ARREGO!(CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 294).

No tempo suspenso no espaço escolar ocupado e gerido pelos estudantes criam-se as condições necessárias para uma ressignificação das relações humanas mediadas pelo encontro na política. Com este jeito novo que encontraram para ocupar a escola, com este novo jeito de se dispor, o espaço marcado pela disciplina e pela heteronomia é ressignificado e encharcado pelos afetos não mais reprimidos, pelo barulho, voz ecoada nos jograis, pelo jogo, pela brincadeira, pela música, pela poesia, tudo acontecendo junto e em conjunto.

[EE DR. ELOY DE MIRANDA CHAVES – FACEBOOK – 28/11/15]
[...] Estamos formando um só corpo em luta pela educação. Estamos, a cada dia, mais unidos. A cada dia, mais amigos uns dos outros. Quando começou a ocupação, a escola era formada por panelinhas, mas agora somos como crianças que mal se conhecem, mas brincam como se fossem os melhores amigos do mundo. Não estamos, porém, para brincadeira. Estamos aqui por uma causa [...] Um por todos e todos por um! (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 135).

A convivência que se estabeleceu no encontro na luta do movimento secundarista favorece o diálogo e a amizade que são, para Arendt (2010), condições indispensáveis para a realização da política. Afastam-se, portanto, da hierarquia transitória da educação e aproximam-se na horizontalidade da amizade política. Neste movimento dilui-se os postos de autoridade dos educadores para que os estudantes possam assumir a linha de frente da luta por educação. Entretanto, apesar de configurar uma importante evidência da crise do mundo moderno e esfacelamento da autoridade e responsabilidade pelo mundo, nota-se uma aliança entre gerações que ocupam papéis diferentes na mesma luta por melhores condições de vida. Houve durante todos os meses de ocupação a solidariedade e apoio de muitos adultos que estiveram junto aos estudantes, participaram de ações em conjunto e interferiram sem, no entanto, retirar-lhes a autonomia de decisão sobre os rumos do movimento.

Dito isto, também é importante considerar que a ação política, como Arendt pontua, é possível entre aqueles cuja sobrevivência já está assegurada, cujas necessidades não estão sob a pauta política. Esta visão, criticada por Butler (2019)

já mencionada neste trabalho, deve ser enfatizada como uma das dificuldades de analisar os movimentos políticos das ruas no mundo contemporâneo estritamente à luz do pensamento de Hannah Arendt. As lutas que tomam as ruas e espaços como as escolas são feitas por pessoas cuja vida está em jogo, cuja própria sobrevivência está sendo reivindicada, mesmo que, obviamente, este não deva ser o único motivo pelo qual devam lutar; não é possível lutar por uma vida boa sem que as exigências do corpo que luta tenham sido atendidas (BUTLER, 2019). Enquanto seus filhos passavam dias e noites sob o domínio público, ocupando as ruas, praças e a escola, alguns adultos privados da possibilidade do aparecimento, no entanto, perderam suas noites de sono e descanso e trabalhavam angustiados, preocupados diante do esforço sem garantias de assegurar a integridade física dos corpos de seus filhos.

[FACEBOOK PESSOAL- 03/12/15]

Eu estava segurando a cadeira quando o policial veio com brutalidade pra cima de mim e tentou puxá-la. Um colega veio para perto de mim quando outro PM chegou e deu um soco na cara dele (?); Eu falei: Vocês estão batendo em criança que está lutando por educação. O policial respondeu gritando: CALA A BOCA E SOLTA ESSA PORRA!

(Me deu um chute)

Ele conseguiu pegar a cadeira de mim e eu falei: CUIDADO COM A CADEIRA, ELA É DA ESCOLA. (ELE JOGOU A CADEIRA LONGE)... Eu fui e levantei a cadeira.

Tem pessoas falando que EU estava desacatando o policial e depredando patrimônio público.

O cara bate numa adolescente, joga cadeira da escola longe (amassando ela) e eu sou a errada da história?

Da licença né?!

Quem estava lá viu o que realmente aconteceu; a minha maior preocupação era devolver a cadeira pra escola intacta.

Quem jogou a cadeira? Quem estava depredando patrimônio público?

[EE ANA ROSA – FACEBOOK – 30/11/15]

“Hoje não foi um dia como outros... talvez a repulsa e a revolta possam tomar conta de mim, mas isso não importa... Saí de casa, eram mais ou menos 8h...como de rotina. Peguei o ônibus, não qualquer um, mas um que carregava guerreiros. Quem tem coragem de se espremer, de se diminuir, de colocar sua cara à tapa todo dia de manhã. E quantos guerreiros há em um dia só... Hoje mesmo, eu vi... a coragem que nós estudantes temos. Sempre soube dela, mas hoje ela foi me apresentada de uma forma inesquecível de como lutar pelo direito de estudar, como lutar pelo direito de ir e vir. Lutar e não ser oprimido. Não é só a “reorganização”, é lutar contra um estado que como um vampiro, nos suga o sangue, nos suga até acabar com nossas energias e esperanças... e assim acha que somos uma presa fácil. Mas eles só acham mesmo.

[...]

O Dia acaba, mas a luta não... Estamos preparados para a guerra, mas uma guerra justa. Guerra que já saímos ganhando, sabe por quê? Porque não aceitamos calados. Vocês não vão sugar nosso sangue (CAMPOS, MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 241).

No decorrer desta pesquisa a compreensão da dependência e interdependência humanas e os questionamentos propostos por Butler (2019) a respeito da autonomia dos corpos políticos e da necessidade do reconhecimento da dependência entre o público e o privado para a ação política performativa foi fundamental para que, de tal modo, se questionasse e ampliasse a pergunta que dá nome a este capítulo, e assim, assumirmos junto à Butler (2019) que:

(...) Para repensar o espaço de aparecimento a fim de entender o poder e o efeito das manifestações públicas do nosso tempo, precisamos considerar mais de perto as dimensões corporais da ação, o que o corpo requer, e o que o corpo pode fazer, especialmente quando devemos pensar sobre os corpos juntos em um espaço histórico que sofre uma transformação histórica em virtude de sua ação coletiva: O que os mantém unidos ali? E quais são as suas condições de persistência e de poder em relação à sua condição precária e exposição? (BUTLER, 2019, p. 83).

Embora tenha sido uma leitura complementar, Butler, que pensa com e contra Arendt, possibilitou reflexões que apesar de não pertencerem aos objetivos iniciais deste trabalho e não serem de fato aprofundadas nesta proposta de pesquisa estão sendo pontuadas como importantes possibilidades de estudos futuros, especialmente sobre as lutas dos secundaristas.

Muito diferente do proposto nas ideias de Arendt que aponta para um caminho necessário de proteção das crianças e jovens do domínio público, a juventude brasileira, em geral, sobretudo nos anos finais da etapa de escolarização básica, sequer pode ser considerada dispensada das relações de trabalho, sendo, inclusive, a busca pelo primeiro emprego nesta fase da vida uma busca por condições econômicas que garantam acesso aos recursos culturais de lazer e fruição típicos da juventude. Isto evidencia a complexidade das relações entre trabalho – representando uma esfera de aparecimento – e os estudos no Brasil, que vão além destes termos (DAYRELL, 2007) e demonstram a dificuldade de analisar a condição da juventude nos limites desta pesquisa no que se refere tanto à sua responsabilidade com o mundo quanto às suas garantias de produção da vida. Sendo assim, o envolvimento da juventude nos assuntos públicos revela que os jovens não estão sendo devidamente privados e protegidos como esperado, bem como que há uma conexão ininterrupta entre as esferas pública e privada.

Segundo Butler (2019), a vulnerabilidade dos corpos a condições indignas e à morte é uma condição humana compartilhada, e, no entanto, uma condição

diferencialmente distribuída de modo que alguns estão mais expostos ao padecimento do que outros; do mesmo modo, o sofrimento e a morte de alguns de nós não obtêm a solidariedade e luto tal qual de outros. A partir destas afirmações, Butler (2019) propõe uma concepção de obrigação ética fundamentada na coexistência e interdependência e comprometida com uma busca por organizarmos política e economicamente atenuando a precariedade e assentando a igualdade política e econômica. Sendo somente no encontro com a perspectiva do corpo que não se pode habitar que as vidas se evidenciam precárias para todos, somente assim podemos nos enxergar como seres corporais dependentes uns dos outros para sustento e proteção (BUTLER, 2011; 2019).

Neste sentido, é possível afirmar que compor o movimento de ocupações tenha sido de grande relevância para suscitar naqueles que ali se encontraram, viveram e lutaram juntos, um exercício de pensamento a respeito da condição humana no mundo em relações de interdependência e coexistência.

[DOCUMENTÁRIO ANJOS REBELDES – YOUTUBE (TV BRASIL) – 11/12/15]

“Na educação dentro da escola a gente tá extremamente acostumado a olhar e ficar sentado cada um atrás do outro, a gente não tem esse contato visual. Tem pessoas que estudam aqui há 4, 5 anos e eu falo ‘Caramba, nunca te vi e agora que eu posso olhar nos seus olhos, eu posso lidar com você, eu posso te entender, eu posso te enxergar’... A gente aprendeu a se enxergar aqui dentro.” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 134).

Também o *amor mundi* foi evocado e recriado nas manifestações de 2015 e 2016 pelos jovens secundaristas, contraditoriamente, pelos recém-chegados que assumem uma ética fundada na responsabilidade e negam-se a silenciar diante de respostas apolíticas para a crise do mundo moderno na educação. A consciência da crise revelada na oportunidade de contestar a vivência cotidiana na tecnocracia do sistema escolar que favorece uma existência individual particularizada os levou a pensar sobre novos sentidos para educação, o conflito escapa às respostas antecipadas para os questionamentos mais importantes, permitindo que a pergunta “qual o sentido da educação?” penetrasse esses jovens que a acolheram em cada nova ação que em concerto realizaram, norteando suas condutas e revelando novas possibilidades de ser e estar no mundo em partilha.

Professora: “Vocês são malucos?!”

Aluno: "Malucos não, professora. Ousados." (diálogo em uma escola na região central de São Paulo) (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 237).

É possível afirmar que os secundaristas, em diversos momentos do movimento que realizaram, puderam perceber que tinham ocupado além das escolas, um lugar de responsabilidade que poucos adultos ousam ocupar. No entanto, o apoio que receberam de uma parcela da população pode ser interpretado como identificação com a revolta dos estudantes e desejo político de participação daquele momento importante de decisão.

É na convivência no espaço público que aprendemos a fazer política e a escola é para a maioria de nós, o nosso primeiro espaço público de convivência e nele podemos aprender e criar formas de conviver. Autonomia, organização, estratégia e tática dos nossos estudantes são também aprendizados de nossa educação pública, o discurso de falência de nossa escola pública não pode servir para que o mercado governe as salas de aula do país.

No avanço dos direitos civis, políticos e sociais ao longo da história, observa-se que estes passam a ser encarados como concessões, destinadas a grupos privilegiados. No Brasil, país com forte herança de uma oligarquia escravocrata, de tradição autoritária, verifica-se agudo desequilíbrio, exclusão e parcialidade na cidadania. As reformas promovidas no país não caminharam em direção à ampliação do acesso aos direitos pela via democrática (BENEVIDES, 1994).

A democracia liberal, por outro lado, ao afirmar a cidadania como sendo correspondente a possuir liberdades individuais, tende a afastá-la de uma concepção onde a participação ativa é a essência e fundamento da sua construção. Saber-se como possuidor de liberdades, inclusive no sentido de livrar-se das questões públicas é bem distinto de saber-se possuidor de direitos, no mundo moderno são coisas muito distintas e que carregam significados enraizados que impactam diretamente a maneira como nos relacionamos com o mundo (BENEVIDES, 1994).

Nota-se que essa distorção na compreensão de cidadania colabora para a construção do imaginário social das camadas populares sobre o que é a política e como se enxergam (ou não) dentro dela. Nesse sentido, também o encolhimento dos espaços públicos dificulta que se possa estabelecer relações onde a prática

cidadã se revele e que o próprio estar junto entre iguais fortaleça a potência da construção coletiva e conservação do bem comum.

Já se somam mais de trinta anos desde que a Constituição brasileira traduziu as esperanças de grupos envolvidos no compromisso de construir um Estado democrático de direitos, e ainda há muitas dúvidas sobre o quanto isso é possível num país tão marcado por desigualdades, cujo poder está tão concentrado e as camadas populares tão nauseadas diante da política nacional. Entretanto, ainda mais difícil e desafiador nos parece ao examinarmos nossos problemas como parte de uma crise que atinge a todos, como descrita por Arendt, a crise no mundo moderno.

Benevides (1991) afirma a necessidade de repensar o papel dos partidos políticos e a centralidade que assumiram como espaço para a organização da participação e engajamento daqueles que querem exercer seu papel político enquanto cidadãos. Também Arendt, segundo Yara Frateschi (2016), a partir de uma análise sobre os conselhos revolucionários denuncia que as democracias representativas atuais restringem a participação por estarem fundadas no sistema de partidos.

A luta dos estudantes secundaristas nos recobra que, para além das saídas institucionais, nossos direitos avançam na medida de nossas lutas e a democracia se constrói e se fortalece a partir disto também. Movimentos populares de resistência para garantia de direitos são exemplos importantes que nos orientam fornecendo mais informações sobre o avanço de nossa cultura para o Estado democrático de direitos. Como exemplo disto, destaca-se o movimento secundarista de ocupação que se opôs firmemente a ideia de que os partidos possuem monopólio da ação política democrática.

[DOCUMENTÁRIO ESCOLAS EM LUTA]

27min17seg

A gente estava aqui na escola. A gente não sabia que a gente poderia ter o mesmo tipo de poder que o diretor. Que a gente poderia ter até mais voz que ele. Porque os nossos direitos são maiores, aqui dentro. Aí toda essa união chegou e falou para a gente: "Não! A gente pode fazer diferente! A gente pode ser livre! A gente pode desconstruir isso.

Podemos também apontar que as estruturas dentro de um Estado podem fazer com que haja diferentes escalas de acesso aos direitos, como foi mencionado,

no Brasil os direitos muitas vezes são encarados como concessões ou privilégios. A miséria, a xenofobia, o racismo, a LGBTQIA+fobia e o machismo estruturais também contribuem para que muitas pessoas estejam, em certo sentido, sem lugar no mundo.

A experiência histórica dos *displaced people* levou Hannah Arendt a concluir que a *cidadania é o direito a ter direitos*, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Em resumo, é esse acesso ao espaço público – o *direito de pertencer a uma comunidade política* – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos (LAFER, 1997, p. 58, grifo do autor).

Os jovens secundaristas ao ocupar suas escolas nos revelam muitas coisas e uma das mais significativas é o *amor mundi*. O amor pela escola que se revela na defesa ferrenha da sua manutenção vai muito além da relação com os colegas ou com os prédios ou com o bairro, esse amor é um amor ao que partilham nesses espaços, as relações mediadas pelo mundo que herdaram e que se apresenta de maneira única neste espaço público. Cada escola que fecha é uma parte importante do mundo velho sendo destruído e eles compreenderam a importância das coisas velhas como coisas que permanecem quando, assim, são eleitas para isso. Ao ocupar suas escolas, cuidaram delas como se deve cuidar do mundo comum. Conservaram-na e renovaram-na. Descobriram coisas guardadas, nunca reveladas, tratando-se de materiais não disponibilizados e trancados em salas reservadas, mas também de pedaços do mundo que não estão sendo compartilhados, que não estamos dando conta de transmitir: “Gostaria de deixar uma pergunta para nossa diretora. Por que a senhora nos privou de tanta coisa boa?” (página da ocupação da EE Anhanguera) (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 141).

Como adultos, sobretudo como professores, reconhecer este cenário deve nos orientar para gestos e palavras de quem também ama o mundo e, portanto, se responsabiliza por ele e pelos que nele chegam mesmo que “secreta ou abertamente possa[mos] querer que ele fosse diferente do que é” (ARENDR, 1972, p. 237). Na educação importa que os adultos consigam inspirar nos mais jovens o *amor mundi* a partir do próprio exemplo de partilha e cuidado com os construtos humanos, por meio das relações que estabelecemos entre humanos em todas as

nossas dimensões mediados pela cultura, mas também nas relações que se dão neste mundo com os outros seres vivos e com o meio ambiente.

Como afirma Heuer (2020), não é mais admissível partir da distinção e oposição fundamental entre cultura humana e natureza desumana, bem como da oposição entre civilização e barbárie. Mais do que nunca a possibilidade de aniquilação da vida humana passa pelos problemas ambientais que decorrem de uma visão cindida de natureza e cultura. A crise no mundo moderno é, para este autor, evidenciada tanto pela crise climática, pela extinção massiva de espécies quanto pelos movimentos de refugiados ou pela eleição de representantes políticos autocráticos e populistas. Para Heuer (2020), o *amor mundi* refere-se tanto ao mundo humano quanto ao mundo natural, e a partir de um estudo de aproximação entre Arendt e o naturalista Alexander von Humboldt, Heuer (2019) argumenta que um esforço de combinação entre as duas visões de mundo implica na elevação decisiva da ideia de cidadania republicana de Arendt, ampliando a uma racionalidade ecológica dos cidadãos favorecendo um outro tipo de relação com a natureza, da mesma forma que a compreensão de Humboldt da natureza radicaliza essas relações com a suposição de uma unidade mundial do homem e da natureza.

Apesar da defesa de Arendt por uma educação que ofereça aos recém-chegados um *lugar-momento* de proteção das demandas políticas (ALMEIDA, 2011), a emergência de problemas que impactam de maneira mais profunda a existência e sobrevivência das gerações futuras, derivados de desequilíbrios ambientais graves que ameaçam a possibilidade de vida na Terra, pautas políticas relativamente novas, e que estão sempre a atingir diretamente as crianças e jovens que neste mundo chegam, tem feito somar às ruas grupos de crianças reivindicando a promessa de futuro (TANSCHKEIT, 2019).

Dito isto, Maria Rita César provoca-nos a pensar sobre a política na educação de modo distinto ao de Hannah Arendt:

[...] se o mundo público desejado por Hannah Arendt não existe mais e tampouco os instrumentos que possibilitariam o seu ressurgimento contemporâneo, talvez a política deva ser re-inventada e comunidades escolares poderão ser o novo local dessa reinvenção (CÉSAR, 2007, p. 41).

César (2007) aponta que passadas algumas décadas desde que Arendt escreveu seu importante ensaio sobre a crise na educação, suas hipóteses sobre o

futuro parecem ter se realizado em grande parte, sobretudo, no que se refere ao enlaçamento do mundo em uma infância permanente, diante da qual os recém-chegados se deparam com as dificuldades de serem conduzidos para uma vida adulta em um mundo infantilizado. Nesse sentido, César (2007) afirma que a ausência da tensão, que deveria estar sempre presente na educação entre a novidade e o já instituído, pode ter nos conduzido ao fracasso, isto é, a autoridade do passado expressa na tradição, já não tem mais sentido e nem lugar na educação. Por outro lado, dos poucos lugares onde a política ainda pode ser experimentada, nos termos que por Arendt foram defendidos, as comunidades escolares, paradoxalmente, tem revelado ser um deles (CÉSAR, 2007).

A crise como afirma Arendt é também oportunidade de revisitar nossos critérios, posto que estes não dão suporte às perguntas que nos atravessam, portanto, a condição paradoxal da educação diante da crise é a condição em que se cria espaço para discussão a respeito de sua função e sentido, sendo estas questões fundamentais que compõem o pano de fundo das ocupações secundaristas de 2015 e 2016.

A esfera social, segundo Arendt (2010), comprime nossa singularidade em um todo sem rosto e sem nome e estreita os espaços para ação. Emerge disto, um contexto que aprofunda a solidão e a sensação de impotência, apesar disto, nós, educadores, precisamos reconhecer o cenário da educação no mundo contemporâneo como um cenário de crise, de conflito, também de oportunidade de revisitar o juízo, de ir ao encontro do contraditório e das incertezas, embora, também, devamos ser capazes de oferecer aos estudantes, do ponto de vista pedagógico, alguma solidez, da qual necessitam como o chão no qual aprenderam a andar, até que, mesmo diante dos tombos, decidam correr sozinhos. Com a perda da tradição, nada é sólido o bastante, mas aos que se comprometem com o mundo comum e com as crianças e jovens, Arendt (2011a) orienta para que saibam estabelecer na educação uma relação que seja distinta das demais relações no mundo moderno: nosso próprio modo de olhar para o passado como um caçador de tesouros esquecidos, um olhar de quem se inspira por feitos humanos que revelam princípios valiosos que poderão ser ressignificados por nós e por nossos estudantes.

O *amor mundi* manifesta-se nesta disposição a olhar para o passado em busca de testemunhos de luta pelo mundo, da mesma forma que quando fazemos nossas próprias escolhas de companhias na caminhada pela mundanidade, como

exemplo de pessoas, vivas ou não, personagens ou narrativas das quais retiramos fôlego e inspiração para nossas decisões no mundo partilhado (ALMEIDA, 2011). Como afirma Almeida (2011), quando apresentamos aos mais jovens nossas preferências, eles podem aprender sobre a importância de fazer escolhas, além disso, nos distanciamos da perigosa postura indiferente, supostamente neutra e ensinamos sobre a responsabilidade dos adultos na tomada de decisões.

A educação é um tema político por excelência, portanto, no mundo contemporâneo ainda estão em disputa os exemplos do passado a serem apresentados aos alunos, pois, por meio destas escolhas, o mundo comum é conservado por gerações. Nesse sentido, as opções curriculares em todas as dimensões do que vem a ser o currículo escolar são resultados de disputas políticas pelo quê se deve ou não conservar do mundo. É imprescindível que haja participação e autonomia na escolha docente de suas “companhias” e suas “pérolas do passado” no percurso que deseja construir com seus estudantes, que estas sejam destacadas pela maravilha em que se convertem diante do professor, bem como que isto esteja explicitado aos seus alunos é de total relevância para que jovens e crianças sejam acolhidos no mundo por meio das instituições escolares e para que potencialmente sejam contagiados pelo *amor mundi* e que, neste intento, os educadores não estejam sozinhos (ALMEIDA, 2011).

Os estudantes secundaristas do movimento de ocupações, em seus gestos e palavras que irromperam como novidade na rotina dos dias escolares, demonstraram estarem certos da importância e impacto de suas ações e discursos nos rumos da educação pública e da própria política, sem dúvida, dispostos a intervir nos rumos da educação pública, sobretudo quando diante deles não houver adultos que possam assumir a responsabilidade pelas decisões.

Nossa esperança está sempre pendente do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura (ARENDETT, 2011a, p. 243).

[DOCUMENTÁRIO ESCOLAS EM LUTA]

1h5min24seg

O que eu tenho mais medo é de que o meu medo seja maior do que a minha vontade de transformar o mundo. Esse é o maior medo que eu tenho. De que o medo das pessoas seja maior do que a vontade delas de transformar o mundo. Porque, se um dia isso chegar, a gente não vai transformar o mundo. Então é por isso que o medo tem que ser menor sempre do que nossa coragem. Quando a coragem for maior que o medo, a gente vai ter que criar coragem nas pessoas. E isso demora

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de ocupações de escolas públicas trouxe à tona, a partir da emergência dos conflitos na dimensão política da educação, a necessidade do cuidado com os assuntos públicos. Este acontecimento revela o caráter profético do pensamento de Hannah Arendt que muito bem sinalizou a tendência da crise em diluir as fronteiras entre a educação e a política.

Apesar do apoio e solidariedade que foram capazes de mobilizar em uma parcela da população, sobretudo pessoas engajadas nos movimentos sociais, intelectuais e artistas, o protagonismo desta juventude ardente por participação nas tomadas de decisões no espaço político evidenciou a abstenção de grande parte dos adultos em face da política, uma tendência já elucidada por Arendt, de nos moldes da democracia representativa, nos rendermos à abnegação da política, para desfrutar a esfera privada.

Ocorre que do encolhimento dos espaços públicos também se revela uma nova imaginação política que muito está presente no movimento de ocupação secundarista que se utiliza das redes sociais para forjar um espaço de debate público. Esse é com certeza, um ponto-chave de investigação dos movimentos político-sociais no mundo contemporâneo, de modo geral, e que escapa aos limites deste trabalho, porém fica evidente sua relevância para estudos futuros. A análise dos documentários produzidos, sobretudo, utilizando as imagens capturadas pelos próprios estudantes deve ser maior aprofundada para uma compreensão deste movimento criativo que se dá na precária disponibilidade de um *smartphone* com conexão à *internet*.

Há entre os pesquisadores que se debruçam sobre o tema a compreensão de que este movimento de ocupações secundaristas seja um dos frutos das manifestações políticas no Brasil em junho de 2013 que se iniciaram em protesto contra o aumento da tarifa dos transportes públicos organizados pelo “Movimento Passe Livre” e posteriormente foram se configurando em um movimento muito mais amplo de reivindicações. Sendo assim, é possível identificar que esta novidade entre os jovens secundaristas no modo de organizar os protestos, reunir grandes números de pessoas para ocupar ruas, praças e prédios por meio das redes sociais tem sua

gênese já em 2013, novidade que nos permite acessar o movimento em sua formação, organização, bem como suas mudanças de tática, como no momento em que as ocupações passam a acontecer, posto que desta forma de organização obtemos um registro valioso em textos, fotografias e vídeos e que compõem uma ferramenta para a construção da narrativa em disputa com os discursos veiculados pela mídia hegemônica e defendidos pela gestão governamental.

É extraordinária a magnitude deste movimento e suas repercussões, seus frutos e suas lições tanto no que se refere a mobilização de diferentes estratégias e táticas no jogo político já estabelecido e do qual precisaram participar, como na organização do coletivo no interior da luta, no encontro dos corpos políticos, na interação que se realizou e na antecipação de uma nova proposta para educação e para a política, e tudo isso o faz um dos tesouros a ser destacado em nossa história e narrado a cada nova geração de estudantes.

Arendt, assim como o movimento secundarista de ocupação de escolas, nos mostra que somos capazes de questionar os ajustes que nos fariam nos acostumar com o isolamento em um mundo deserto. Somos seres do encontro, da ação e da liberdade, e, como puderam experimentar os estudantes secundaristas, quando agimos juntos em nome dos assuntos humanos, experimentamos a felicidade pública. Estes aspectos da condição humana nos levam a insistir na política como escolha de viver juntos mediados pela palavra e tais aspectos estão marcadamente presentes nos depoimentos registrados durante as ocupações, bem como nas falas dos participantes desta pesquisa. Ainda que não mais com a mesma efervescência do momento das ocupações, estes também revelaram durante os nossos encontros suas aspirações por outras formas de existência em que se supere o individualismo e despolitização e nesse sentido para todos os envolvidos nesta pesquisa a defesa da escola pública é um compromisso ético-político.

Apesar de nos limites deste trabalho não ser possível demonstrar qual a compreensão dos estudantes sobre as relações humano-natureza ou que estas tenham sido modificadas pela experiência de ocupar suas escolas, é possível supor que, por extensão, este movimento em que puderam se desvelar mecanismos opacos de objetivação da vida, do conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo, também tenha favorecido uma nova compreensão a respeito da racionalidade

científica que, ao mesmo passo que nos une na realidade compartilhada, também nos desampara diante daquilo que definimos como mundo natural.

As perguntas propostas nesta pesquisa a respeito da compreensão de natureza humana não puderam ser respondidas pela complexidade da abordagem do tema à luz das obras de Hannah Arendt (2010), posto que para ela “se temos uma natureza ou essência, então certamente só um deus poderia conhecê-la ou defini-la” (p. 12). A princípio, as perguntas nesse sentido poderiam ser discutidas à luz do referencial teórico de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoller sob a perspectiva da Biologia do Conhecer, objetivo proposto inicialmente neste projeto de pesquisa, que, no entanto, fora alterado seguindo sugestão do próprio parecer técnico de seleção de bolsistas, segundo o qual a construção argumentativa sobre as perspectivas destes autores, ainda incipiente, indicava que poderiam não ser devidamente abordadas nos limites deste estudo. No entanto, mantive os questionamentos geradores neste texto final para que fossem reconhecidas as inquietações que nortearam a pesquisa mesmo após a mudança nos rumos que direcionaram o foco para os aspectos da condição humana no pensamento de Hannah Arendt, sobretudo a nossa condição de seres que agem.

É muito importante para a educação científica que se realiza nas instituições escolares considerar que a própria vivência da condição juvenil favorece uma relação criativa e ousada com o mundo e que isso é campo frutífero para pensamentos e ações que desvelam e revelam potências criadoras de novas configurações relacionais que inclusive valorizem outras imagens da natureza. E quando nesta vivência de sua juventude os estudantes engajam-se em um movimento político de defesa de direitos sua relação com o conhecimento e com o mundo comum são profundamente transformadas, tendo como origem a própria ação que modifica suas condições de observação.

A escola, no entanto, não poderá fundar uma sociedade democrática a partir de simulacros da vida política sendo ensaiados por crianças e adolescentes, sob orientação de seus professores, mas, por meio dos exemplos do passado e do presente, da ação em concerto dos adultos à sua volta na própria esfera pública, assim os mais jovens poderão ser inspirados pelos princípios da democracia. A compreensão da dimensão política da educação passa pela decisão de, como

adultos, nos responsabilizarmos, tanto pelo mundo com o qual contribuímos para conservação e transformação, quanto pelos que nele chegam, o que implica em acolher e conceder tempo aos mais jovens, tempo de aproximação ao mundo, tempo para experimentar, tempo de conviver em partilha, tempo de fazer perguntas. O vislumbre diante do movimento de ocupações com suas demonstrações extraordinárias dos saberes que habitam nossa juventude nas escolas públicas não pode ocultar a gravidade do que lhes custou a ousadia e a coragem em oporem-se à política decretada: a violência e hostilização, a exposição pública ao julgamento, a perseguição.

Também é necessário enfatizar que a política para Arendt, bem como a democracia, é uma categoria muito específica que se realiza em um dado momento da história e circunscrita em um contexto muito particular, visitar esse lugar é um modo de nos confrontarmos com “as democracias” da atualidade, cujos sufixos burguesa ou popular não podem ser desconsiderados, também em busca de criar alternativas de organização na esfera pública, como forma de resistir à desertificação do mundo comum.

À luz de Hannah Arendt e diante de um mundo que assim recebe a juventude que ousa questionar as injustiças e a reprodução de desigualdades, nós, professores, mães, pais, adultos que nos comprometemos com a educação, temos o dever de nos posicionar e esta, a dimensão política da educação, deve recair sempre sobre os adultos que ousam assumir o lugar de quem responde pelo mundo, quem o repara, quem o transforma, ao mesmo passo que assim o faz, também ensina aos recém-chegados sobre o que do mundo não se deve perpetuar e preserva a potência que têm de criar algo inteiramente novo e inesperado.

Ainda que a ousadia e coragem pareçam habitar com mais intensidade o coração da juventude, o que Arendt chamou de milagre, um acontecimento absolutamente inesperado, é sempre possível, mesmo nos cenários de profunda crise, por nossa condição humana de seres que agem, seres com infinita capacidade de começar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

AQUINO, J. G. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas: Papyrus, 2007.

ARAÚJO, G. Professores de SP anunciam fim de greve após 3 meses de paralisação. **G1**, São Paulo, 12 maio 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/professores-estaduais-parados-ha-3-meses-decidem-pelo-fim-de-greve.html>. Acesso em: 17 nov. 2019.

ARENDT, H. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, H. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011a.

ARENDT, H. **Sobre a Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b.

AUGUSTO, M. L. Ideia de Futuro em Política e Educação: um diálogo com Arendt. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 870-894, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00870.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BALTIERI SOUZA, A. M.; SOUSA, C. P.; GONÇALVES, H. M. Representação social e inclusão: lidando com a diferença. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 66, p. 1015-1037, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/27031/24475>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BARROS, C. P. P. **Contestando a ordem**: um estudo de caso com secundaristas da zona leste paulistana. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BONDÍA, J. L. **Abecedário de Jorge Larrosa**: O de ofício de professor. CINEAD LECAV. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRITO, D.; RIBEIRO, T. A Modernização na Era das Incertezas: Crise e Desafios da Teoria Social. **Ambiente & Sociedade**, v. 5, n. 2, p. 147-164, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v5n2/a09v5n2.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BORGES, C. D; SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do Grupo Focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**, v. 6, n. 1, p. 74-80, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v6n1/v6n1a10.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BUSHATSKY, I. Quando quebra queima: a irrupção do sujeito político coletivo. **Sala Preta**, v. 18, n. 2, p. 162-170, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/150181>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, J. Vida precária. **Contemporânea**, São Carlos, n. 1, p.13-33, jan./ jun. 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18/3>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CAMPOS, M. A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO M. M. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CÉSAR, M. R. A. A educação num mundo à deriva. **Revista Educação**, São Paulo, v. 4, p. 36-45, 2007.

CORREIA, A. Quem é o animal laborans de Hannah Arendt? **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 25, n. 37, p. 199-222, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/679>. Acesso em: 03 nov. 2019.

COSTA, N. L. F. "Escolas em Luta": o Documentário Ideológico em Tempos de Pós-Verdade. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 23., 2018, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2018. p. 1-11. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2018/resumos/R63-0735-1.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

COSTA FILHO, G. P. Convergência entre Biologia Evolutiva e Ciências Sociais. **Revista Estudos de Sociologia**, v. 23 n. 45, p. 217-245, 2018. Disponível em https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Parnaiba/Obras/10445-35649-1-PB120190214152603.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002. Ouro Preto. **Anais** [...]. Ouro Preto: UNESP, 2002. p. 1-26. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PESQUISA%20EM%20GEOGRAFIA/Grupos%20Focais%20e%20Pesquisa%20Social%20Qualitativa_o%20debate%20orientado%20como%20t%E9cnica%20de%20investiga%E7%E3o.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2020.

DIAS, C. M. S.; ENGERS, M. E. A. Tempos e memórias de professoras-alfabetizadoras. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 3(57), p. 505-523, set./ dez. 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/429/325>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ESCOLAS EM LUTA. Direção: Tiago Tambelli, Eduardo Consonni, Rodrigo T. Marques. Brasil: Taturana Filmes, 2017. Documentário (77 min.), son., color.

FRATESCHI, Y. Liberdade política e cultura democrática em Hannah Arendt. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, v. 21, n. 3, p. 29-50, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/124504>. Acesso em: 22 nov. 2020.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. UNESP: São Paulo, 1991.

GODOI, M. K. **A perspectiva objetivante da ciência e a relação humano-natureza**: algumas repercussões no ensino de ciências. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biologia, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GOHN, M. G. Paulo Freire e a Formação de Sujeitos Sociopolíticos. **Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 4, n. 8, p. 4-20, 2009. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1887>. Acesso em: 23 jan. 2021.

GOVERNO de São Paulo fala em 'ações de guerra' contra ocupações em escolas. **G1**, São Paulo, 02 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/governo-de-sp-diz-que-prepara-aco-es-de-guerra-contra-ocupacoes-em-escolas.html>. Acesso em: 19 jan. 2020.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola Sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

HEUER, W. **Diálogos Arendtianos**: Arendt e Humboldt: sustentabilidade, ecologia e política. Centro de Estudos Hannah Arendt. 5 dez. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jaUBYU7dABM>. Acesso em: 23 jan. 2021.

HEUER, W. Cosmos and Republic: A Hidden Dialogue between Hannah Arendt and Alexander von Humboldt. **Russian Sociological Review**, v. 18, n. 4, 2019. Disponível em: https://sociologica.hse.ru/data/2019/12/30/1511029146/SocOboz_18_4_284-298_Heuer.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, L. B.; HELENE, O. Brasil: olhar o futuro, sem esquecer o retrovisor. *In*: ARELARO L. G.; FRANCA G. C.; MENDES M. T. (Org.). **Às portas da Universidade**: alternativas de acesso ao ensino superior. São Paulo: Xamã, 2012. p.13-31.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, v. 9, p. 1-26, abr. 2016. Disponível em <http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=09&t=12>. Acesso em: 17 nov. 2019.

JEZINE, E.; ALMEIDA M. L. P. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2010.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 263-280, Agosto. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 Mar. 2021.

LAFER, C. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt, **Estudos Avançados**, n. 11, 1997. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25473-25475-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

LEFEBVRE, H. **La Presencia Y La Ausência**: Contribución a la teoría de las representaciones. México: FCE, 2006.

LENHARDT, G.; OFFE, C. Teoria do Estado e política social. *In*: OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, p. 10-53.

LIMA, N. W.; VAZATA, P. A. V.; MORAES, A. G.; OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. Educação em Ciências nos Tempos de Pós-Verdade: Reflexões Metafísicas a partir dos Estudos das Ciências de Bruno Latour. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 155-189, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4933/9956>. Acesso em: 5 maio 2019.

MACHADO, L. Em ato contra plano escolar, grupo fecha ruas, e motorista agride aluna. **Folha UOL**, São Paulo, 07 dez. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1716022-alunos-fecham-avenidas-da-zona-oeste-de-sp-em-ato-contra-reorganizacao.shtml>. Acesso em: 19 jan. 2020.

MARONI, A. Psicanálise e ciências sociais: tecendo novos caminhos de pesquisa. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 39, n. 71, p. 231-246, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v39n71/v39n71a14.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MARONI, A. **E por que não?**: Tecendo outras possibilidades interpretativas. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

MARX, K. A Mercadoria. *In*: MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v.1, p. 41-93.

MATURANA, H. **Emociones y Lenguaje en Educación y Política**. Santiago de Chile: Ed. Universitária, 1990.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e Brincar**: Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H.; Varela, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OCUPAÇÕES, atos e polêmicas: veja histórico da reorganização escolar. **G1**, São Paulo, 14 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>. Acesso em: 17 nov. 2019.

O MAL EDUCADO: luta e organização nas escolas. 13 abr. 2016. Disponível em: <https://gremiolivre.wordpress.com/quem-somos/>. Acesso em: 17 nov. 2019.

ORTEGA, F. Hannah Arendt, Foucault e a reinvenção do espaço público. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 24, p. 225-236, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/trans/v24n1/v24n1a15.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PINHEIRO-MACHADO, R. Resenha: Escolas de Luta. **Ponto e Vírgula**, São Paulo, n. 20, p. 126-128, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/31197>. Acesso em: 17 jan. 2010.

PISA ligeiro. Direção: Bruno Pacheco de Oliveira. Produção e Roteiro: João Pacheco de Oliveira. Rio de Janeiro: Museu Nacional / LACED, 2004 (42 min.), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FseTLA9D4jg>. Acesso em: 17 nov. 2019.

PLACCO, V. M. N. S. Um estudo de representações sociais de professores do Ensino Médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. *In*: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. **Experiência e representação social**: questões teóricas metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 295-314.

REIS, J. E. A.; KAUFFMAN, K. R. A Ocupação das escolas no estado de São Paulo e o direito de resistência constitucional. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 15, n. 2, p. 193-210, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/354/301>. Acesso em: 29 set. 2020.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M.; SEHNEM, G. D. O uso do Grupo Focal em pesquisa qualitativa. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. p. 779-786, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, mar. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2005000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2020.

SANTOS, R. H. **O que pensam os professores de ciências sobre a profissão docente**: concepções e motivações na formação inicial do professor. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biologia, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SECRETÁRIO da Educação esclarece dúvidas sobre a mudança na divisão dos alunos na escola. **Bom Dia SP**, São Paulo, 23 nov. 2015. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4486989/>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SOUZA, J. **A Construção Social da Subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

TANSCHKEIT, P. O levante global das crianças pela ação climática. *In*: WRI Brasil. 25 fev. 2019. Disponível em: <https://wribrasil.org.br/pt/blog/2019/02/o-levante-global-das-criancas-pela-acao-climatica>. Acesso em: 21 jan. 2021.

APÊNDICE A – Grupos Focais: Roteiro de Debate

Reflexão com base nas seguintes afirmações:

Parte 1: Identidade

1 *“Quando enxergamos a História como possibilidade, nosso posicionamento permite a intervenção no futuro que não é de forma alguma, inexorável.”*

“O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz” (Freire, 1992).

() o que os move

() a motivação por trás das escolhas, por trás da prática

() os valores, as crenças, as posições políticas no processo educacional

Parte 2: A prática libertadora

2 *“Através de sua busca pra convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula”* (Shor e Freire, 2008).

“Entre nós, a educação tem de ser acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude, de criação de disposições mentais democráticas, através de que se substituam antigos e culturológicos hábitos de passividade por novos hábitos, de participação e ingerência.” (Freire, 1992)

() relação com a prática pessoal de cada um

() relação com suas escolhas pessoais

() relação com a iniciativa de ocupar a escola

() a busca por transformação de si e do mundo

Parte 3: A condição humana

Para Maturana (1998) o educar como uma ação humana é:

[...] um processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. (Maturana, 1998, p. 29).

“O que nos diz respeito, e que não podemos, portanto delegar à ciência específica da pedagogia é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (Arendt, 2011, p. 14).

- () responsabilidade pelas transformações
- () responsabilidade na conservação do mundo
- () a construção de um novo modo de conviver
- () a importância dada ao “conviver”
- () a relação que se estabeleceu no convívio durante as ocupações

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Sr(a) _____

RG nº _____, nascido (a) em _____, do
sexo _____, residente _____ à

_____ na cidade de _____, estou de acordo com a realização do grupo focal, com a minha participação neste, e com a utilização dos dados obtidos para a pesquisa: **Autonomia, organização e alteridade: o movimento de ocupação de escolas públicas como experiência de ressignificação da compreensão da condição humana.** O objetivo deste estudo é interpretar a iniciativa do movimento estudantil de ocupação das escolas e suas repercussões à luz do pensamento de Hannah Arendt e investigar e inferir como a participação política em um movimento social pode ressignificar a compreensão sobre a condição humana e sobre as configurações relacionais desses sujeitos.

Para tanto, serão realizados grupos focais. Os grupos focais possuem um roteiro guiado pela pesquisadora, que podem ser flexíveis de acordo com o andamento da entrevista. Serão gravados em áudio, para registro das falas dos participantes, e em vídeo, para que as expressões durante a interação dos participantes também possam ser registradas. Os arquivos de áudio e vídeo serão armazenados com a pesquisadora do projeto por 10 anos, podendo ser utilizados para outras análises e trabalhos durante este período.

Esta pesquisa possui riscos mínimos, como o constrangimento dos participantes em ceder seus dados, e em relação ao uso de sua imagem e suas falas.

Estes riscos, no entanto, serão evitados ao máximo, através do esclarecimento da pesquisa e garantia de sigilo de todas as pessoas envolvidas. Em nenhum momento os nomes dos participantes serão expostos publicamente. As imagens dos participantes são importantes para que na interação no grupo focal, as reações expressas corporalmente também contribuam para alcançar o objetivo da pesquisa.

Através deste estudo, pretende-se uma interpretação de um evento recente na educação pública do estado de São Paulo e que repercutiu na educação em todo o país, que foram as ocupações de escolas públicas por seus estudantes. A partir dessa interpretação, pretende-se

que somada às contribuições de outros colegas possamos compreender melhor o que significou esse evento para educação no Brasil.

Fui informado que, em qualquer etapa do estudo, poderei entrar em contato com a pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora responsável é a Angélica de Luca mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Professora Dra. Maria Elena Infante-Malachias e pode ser contatada através do telefone (11) XXXXXXXXXX e e-mail: angelica.luca@gmail.com. Também fui informado(a) que se eu tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, posso entrar em contato com a Comissão de Pesquisa da USP pelo e-mail pesquisa@usp.br ou pelo telefone (11) 3091-1037.

A pesquisadora esclareceu que me foi garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, desistindo de permitir a utilização dos dados neste estudo, sem qualquer prejuízo para os participantes em qualquer uma das instituições envolvidas. Ademais, como dito anteriormente, a pesquisadora garantiu que as informações obtidas serão analisadas em conjunto, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante.

Também fui comunicado(a) que posso ser informado(a) dos resultados parciais e finais da pesquisa. Estou também ciente que não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Em caso de dano pessoal comprovadamente causado pelos procedimentos deste estudo, sei que terei direito em solicitar as indenizações legalmente estabelecidas. Estou ciente que os dados e os materiais coletados serão utilizados somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: **Autonomia, organização e alteridade: o movimento de ocupação de escolas públicas como experiência de ressignificação da compreensão da condição humana.**

Eu ME INFORMEI com a pesquisadora sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo.

Assinatura do participante/representante legal

Data:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou representante legal para a participação neste estudo. Sendo que uma via deste documento deve ficar com o participante e outra em posse do pesquisador.

Angélica de Luca

Data:

Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias

Orientadora da Pesquisa

Email: marilen2810@gmail.com

Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Universidade de São Paulo

Rua Arlindo Bétio, 1000 - Jardim Keralux, São Paulo - SP, 03828-000

E-mail da Comissão de Pesquisa; pesquisa@usp.br

Telefone da Comissão de Pesquisa: (11) 3091-1037