

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

WAGNER DE QUEIROZ CÔRBO

EM BUSCA DA ESCOLA DESEJADA:
um estudo de duas ocupações de
escolas públicas do Rio de Janeiro (RJ)

RIO DE JANEIRO
2018

Wagner de Queiroz Côrbo

EM BUSCA DA ESCOLA DESEJADA:
um estudo de duas ocupações de
escolas públicas do Rio de Janeiro (RJ)

1v.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Nico Rego Gonçalves

Rio de Janeiro
2018

C792 Côrbo, Wagner de Queiroz

Em busca da escola desejada: um estudo de duas
ocupações de escolas públicas do Rio de Janeiro (RJ) / Wagner de
Queiroz Côrbo. Rio de Janeiro, 2018.

135 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Nico Rego Gonçalves.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2018.

1. Educação. 2. Movimentos estudantis. 3. Ensino secundário.
4. Redes sociais online. I. Gonçalves, Teresa Nico Rego.
II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD 371.81



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"Em busca da escola desejada: um estudo de duas ocupações de escolas públicas do Rio de Janeiro (RJ)"**

Mestrando(a): **WAGNER DE QUEIROZ CÔRBO**

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Teresa Paula Nico Rego Gonçalves**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 16 de abril de 2018.

Banca Examinadora:



Prof(a). Dr(a). Teresa Paula Nico Rego Gonçalves- Presidente



Prof(a). Dr(a). Amílcar Araujo Pereira



Prof(a). Dr(a). André Bocchetti

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais e a sua geração,
que sempre acreditaram na educação,
e às gerações seguintes
de estudantes e professores
que embarcaram nesse sonho e
lutam por uma educação melhor.

AGRADEÇO...

Aos que me formaram e me orientaram para o que sou hoje: meus pais, família, amigos e professores de toda a vida.

Aos que me acompanharam com seu amor, apoio e compreensão de minhas ausências, preocupações e silêncios: a querida companheira, Cristina, fundamental em tantos momentos; meus filhos, Daxé e Dayo; minha nora, Priscila; as famílias de meu irmão e de minha esposa.

À minha orientadora, profa. dra. Teresa Gonçalves, que soube ser paciente e cuidadosa com minhas dificuldades.

Aos professores drs. Amilcar Pereira e André Bocchetti, por poder contar com suas companhias e indicações de estudo desde a banca de qualificação, disciplinas ministradas e grupo de estudos. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), que reforçaram o corpo deste trabalho com seus ensinamentos durante o curso, e a sua coordenadora, profa. dra. Patrícia Corsino. À equipe da Secretaria do PPGE-UFRJ, sempre solícitos e eficientes, especialmente, a secretária Solange Rosa de Araújo.

Aos amigos, professores, colegas e tantos que acionei e me ajudaram com sugestões e leituras, professores drs. Wanderley Codo, Regina Amendoeira, Cristina Amendoeira, bibliotecários e doutorandos Dayo e Priscila Côrbo.

Ao grupo de estudo Trabalho da Educação, que tem sido generoso comigo, desde sempre.

Aos meus colegas do mestrado, que compartilharam seu carinho e apoio e que espero ter correspondido, especialmente Rosaline Alves da Silva.

Finalmente, aos queridíssimos estudantes, que generosamente me confiaram suas vivências e angústias e iluminaram este trabalho.

“[...] é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento” (ARENDR, 2004, p. 189).

O tempo que a gente ganhou ali, das coisas que a gente viveu e aprendeu e que a gente não vai precisar passar pra aprender, foi um tempo ganho mesmo, sabe? E muitas pessoas falavam que a gente não estava fazendo nada, perdendo tempo e, todo esse tempo, a gente achava que estava ganhando tempo. É isso. (a estudante 1G, 10 338-41)

RESUMO

CÔRBO, Wagner de Queiroz. **Em busca da escola desejada**: um estudo de duas ocupações de escolas públicas do Rio de Janeiro (RJ). Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta dissertação tem como objetivos identificar as principais reivindicações dos movimentos secundaristas de ocupação e compreender as possíveis transformações ocorridas em duas ocupações, OCUPA CAIC/Reverendo e OCUPA Monteiro, envolvendo três escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro no período de março a junho de 2016. As ocupações das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro e o uso das redes sociais caracterizaram a forma de luta estudantil secundarista. O movimento estudantil reivindicou uma educação pública de qualidade e investimento na infraestrutura dos colégios estaduais. A metodologia, de natureza qualitativa, utilizou a análise de conteúdo textual (BARDIN, 2016; GONÇALVES, 2008) e de imagens (DIDI-HUBERMAN, 2015) como técnica de pesquisa dos manuais de ocupação oriundos das páginas oficiais da ocupação no Facebook, em conjunto com entrevistas semiestruturadas com estudantes que ocuparam os colégios. A revisão da teoria dos movimentos sociais contemporâneos de ação direta (CASTELLS, 2013), mediados pelo Facebook e articulados ao campo educacional, subsidia a pesquisa. É feita uma discussão sobre os conceitos de ação de Hannah Arendt (2004), igualdade das inteligências (Rancière, 2017), o conceito de experiência em Larrosa (2016) e do tempo livre de Masschelein e Simons (2014), na área educacional. A análise dos resultados apontou o sentido da luta estudantil secundarista em garantir a qualidade da educação pública e, especialmente, em suas escolas. A transformação do estudante se deu pela mobilização coletiva, responsabilidades assumidas na escola ocupada e a experiência democrática, igualitária e de liberdade das assembleias estudantis.

Palavras-chave: Educação pública. Escola. Movimentos estudantis. Ocupação de escolas.

RESUMEN

CÔRBO, Wagner de Queiroz. **Em busca da escola desejada**: um estudo de duas ocupações de escolas públicas do Rio de Janeiro (RJ). Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta tesis de maestría tiene como objetivos identificar las principales reivindicaciones de los movimientos de ocupación de estudiantes de secundaria y comprender las posibles transformaciones ocurridas en dos ocupaciones OCUPA CAIC/Reverendo y OCUPA Monteiro, en los que participaron tres escuelas públicas estaduais del Rio de Janeiro, en el período de marzo a junio de 2016. Las ocupaciones de las escuelas públicas estaduais de Rio de Janeiro y el uso de las redes sociales caracterizaron la forma de lucha estudiantil de secundaria. El movimiento estudiantil reivindicaba una educación pública de calidad e inversiones en la infraestructura de los colegios estaduais. La metodología, de naturaleza cualitativa, utilizó el análisis de contenido textual (BARDIN, 2016, GONÇALVES, 2008) y de imágenes (DIDI-HUBERMAN, 2015) como técnica de investigación de los manuales de ocupación procedentes de las páginas oficiales de la ocupación en Facebook, junto con entrevistas semiestructuradas a estudiantes que ocuparon los colegios. La revisión de la Teoría de los movimientos sociales contemporáneos de acción directa, Castells, (2013), mediados por el Facebook y articulados con el campo educacional orientan la investigación. Se plantea una discusión sobre los conceptos de acción de Hannah Arendt (2004); igualdad de las inteligencias, Rancière (2017); el concepto de experiencia, en Larrosa (2016) y del tiempo libre de Masschelein y Simons (2014), en el área educacional. El análisis de los resultados apuntó el sentido de la lucha estudiantil de secundaria en garantizar la calidad de la educación pública y, especialmente, en sus escuelas. La transformación del estudiante se dio a través de la movilización colectiva, responsabilidades asumidas en la escuela ocupada y la experiencia democrática, igualitaria y de libertad de las asambleas estudiantiles.

Palabras clave: Educación pública. Escuela. Movimientos estudiantiles. Ocupación de escuelas.

ABSTRACT

CÔRBO, Wagner de Queiroz. **Em busca da escola desejada**: um estudo de duas ocupações de escolas públicas do Rio de Janeiro (RJ). Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This dissertation aims at identifying the most relevant demands made by the occupation movements of junior high school students in their schools and at understanding the possible transformations occurred in two occupations, one at the OCUPA CAIC/Reverendo and the other at OCUPA Monteiro, involving three public state schools in Rio de Janeiro, during the months of March and June of 2016. The school occupations and the use of the social media have characterized the way the students' fight took place. The students' movement clearly demanded a better quality of public education and a higher investment on the infrastructure of these schools. The methodology, of a qualitative nature, used the analysis of a textual content (BARDIN, 2016, GONÇALVES, 2008) and of images (DIDI-HUBERMAN, 2015) as its technique of research of manualsof occupation, coming from the official pages of occupation in Facebook, together with interviews semi structured with the students who have occupied the schools. The study of the theory of contemporary social movements and direct action, Castells, (2013), mediated by Facebook and articulated with the educational field have subsided the research. There is an important discussion on Hannah Arendt's (2004) concepts of action, equality of intelligences, Rancière (2017), and the concept of experience in Larrosa (2016) and free time in Masschelein and Simons (2014), in the educational area. The analysis of the results pointed that the students' fight could help guarantee the quality of public education and mainly the quality of the schools. The students' transformation occurred because of their collective mobilization, of their assumed responsibilities in the occupied schools and the democratic egalitarian experience, in the students' assembly.

Keywords: Public education. School. Student movement. School occupations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Ocupa Monteiro — a escola é nossa!-----	XIV
Figura 2. Arredores do Colégio Monteiro de Carvalho -----	20
Figura 3. Vista do Colégio Monteiro de Carvalho -----	20
Figura 4. Vista dos Colégios CAIC e Reverendo Tucker-----	22
Figura 5. Arredores do CAIC/Reverendo -----	22
Figura 6. Manual da Ocupação CAIC/Reverendo-----	25
Figura 7. Manual do #OcupaMonteiro-----	26
Figura 8. Na quadra uma roda de dança -----	32
Figura 9. Esquema de categorias -----	36
Figura 10. Vista da entrada da ocupação CAIC/Reverendo-----	72
Figura 11. Recorte das partes finais da coluna direita dos manuais de ocupação-----	106
Figura 12. Teu machismo me broxa -----	133
Figura 13. Cuidado com ela-----	133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS, DOS ESTUDANTES E DOS MANUAIS DE OCUPAÇÃO	19
2.1 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS	19
2.1.1 Descrição do Colégio Estadual Monteiro de Carvalho (CEMC)	19
2.1.2 Descrição do Colégio CAIC Tiradentes e do Colégio Reverendo Clarence Hugh Tucker	21
2.2 OS MANUAIS DE OCUPAÇÃO, AS REIVINDICAÇÕES E OS MOTIVOS DOS ESTUDANTES	23
3 O ESPAÇO PÚBLICO E A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA	28
3.1 O ESPAÇO PÚBLICO E AS REDES SOCIAIS	29
3.2 A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA	53
3.2.1 O tempo livre da escola	54
3.2.2 A escola e a democracia	61
3.2.3 A educação e o mundo	65
3.2.4 A liberdade para agir	67
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
4.1 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS MANUAIS DE OCUPAÇÃO	71
4.1.1 A análise de conteúdo dos manuais de ocupação	71
4.1.2 As assinaturas dos manuais de ocupação CAIC/Reverendo e Ocupa Monteiro	105
4.2 AS REIVINDICAÇÕES ESTUDANTIS	108
4.2.1 As reivindicações estudantis nas ocupações da escola	108
4.2.2 As reivindicações ampliadas	116
4.3 O RESULTADO DAS OCUPAÇÕES	120
4.3.1 A dimensão pública, os acontecimentos	121
4.3.2 A dimensão democrática e as assembleias	123
4.3.3 A dimensão educativa das ocupações, a experiência dos estudantes	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	111
ANEXO A — COMO OCUPAR UMA ESCOLA. O MAL EDUCADO..	112
ANEXO B — ROTEIRO DE ENTREVISTAS	117
ANEXO C — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	122
ANEXO D — ENTREVISTA	127

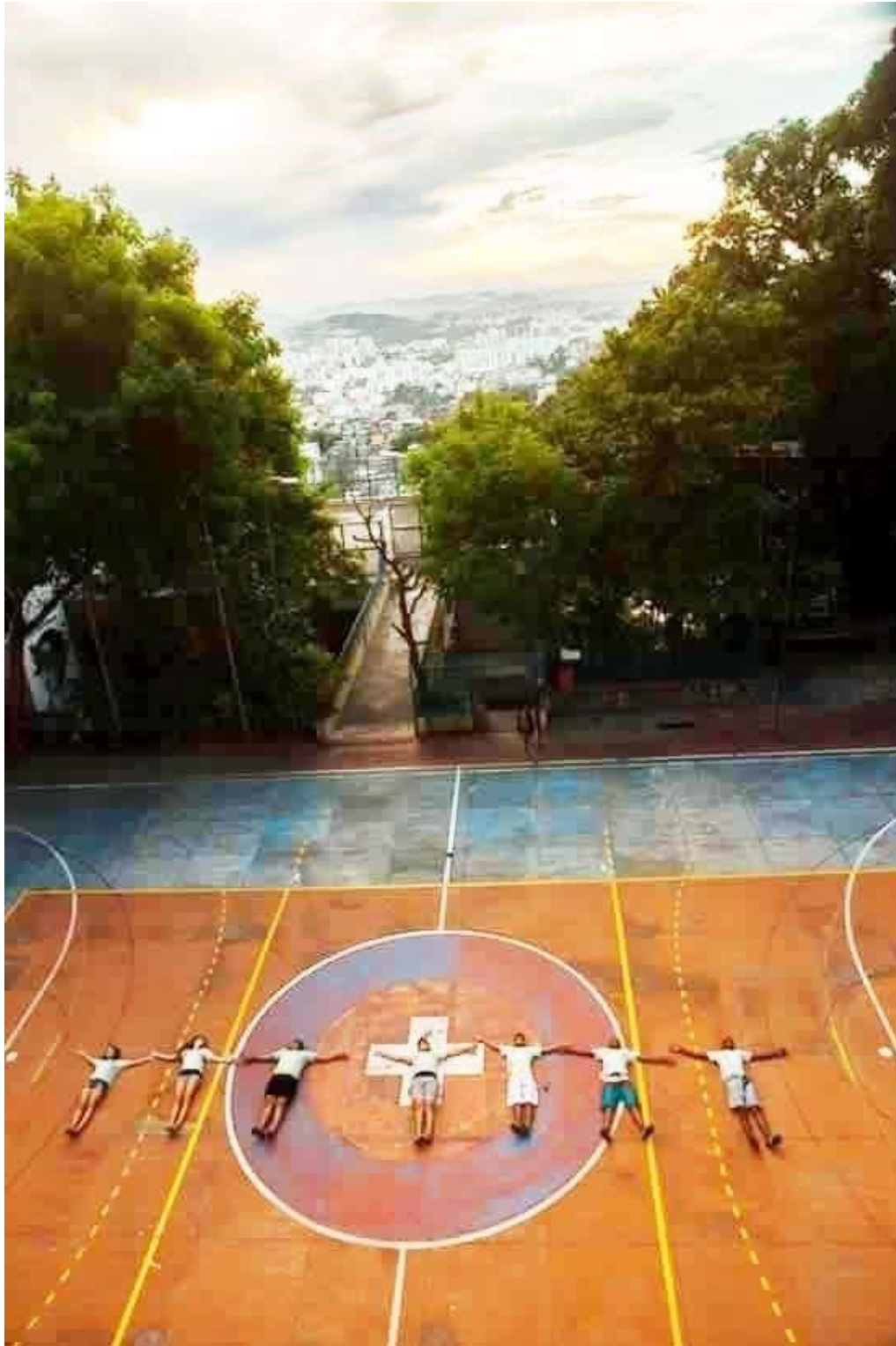


Figura 1. Ocupa Monteiro — a escola é nossa!

Fonte:

<<https://www.facebook.com/ocupamonteiro/photos/a.1035950546485745.1073741828.1034661863281280/1054384967975636/?type=3&theater>>.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da ocupação de três escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, que são: o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Tiradentes — CAIC Tiradentes, o Colégio Estadual Reverendo Clarence Hugh Tucker e o Colégio Estadual Monteiro de Carvalho, onde foram construídas duas ocupações por seus estudantes, respectivamente, o Ocupa CAIC/Reverendo e o Ocupa Monteiro (Figura 1).

Os objetivos da pesquisa são: a) identificar as principais reivindicações dos movimentos secundaristas de ocupação e, a partir das reivindicações, b) compreender as possíveis transformações ocorridas nas escolas ocupadas. As reivindicações e o que foi produzido nas ocupações foram identificados pela análise de textos e imagens nas páginas oficiais do movimento no Facebook e por meio de entrevistas com os estudantes que participaram dessas ocupações.

Os movimentos sociais questionaram a gestão das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro e sua capacidade de prestar um serviço público de qualidade na educação. Houve uma tentativa de redefinir o espaço público por meio do formato adotado de participação e discussão coletiva dos estudantes em assembleias, procurando a igualdade de manifestação de todos.

Esse movimento estudantil ocorreu em 2016, no estado do Rio de Janeiro. No ano anterior, 2015, estudantes secundaristas do estado de São Paulo ocuparam escolas públicas em resposta à decisão do governo de Geraldo Alckmin pelo fechamento de quase cem escolas e a transferência de um milhão de alunos, a partir do ano seguinte. Os movimentos estudantis no Rio de Janeiro seguiram a mesma dinâmica de horizontalidade da informação, deliberação e ausência de lideranças definidas.

As redes sociais e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) permitiram a mobilização e visibilidade do movimento secundarista, agregando apoios e recursos materiais e humanos para as escolas ocupadas no Rio de Janeiro. A organização e a expansão desse movimento ocorreram pelo uso das TDICs. Os estudantes secundaristas lutaram pelo reconhecimento dos seus direitos e denunciaram o desrespeito sofrido pela atuação da direção das escolas e da Secretaria Estadual de Educação (Seeduc).

Por meio da indignação compartilhada em WhatsApp, Facebook e no cotidiano escolar, eles organizaram o coletivo de estudantes, fizeram protestos e ocuparam as instituições educacionais. A análise de conteúdo foi escolhida como procedimento metodológico para estudo dos registros das páginas de Ocupação no Facebook e no tratamento e análise das entrevistas realizadas com os estudantes.

O espaço escolar é um lugar de vivências e de experiências formativas. Tendo em vista essas características, utilizamos um referencial teórico com base na pesquisa em educação de Masschelein e Simons (2014), dentre outros, para pensar a escola em uma dinâmica social, cultural e política próprias, não como local destinado unicamente ao ensino-aprendizagem. Da teoria dos movimentos sociais e da filosofia de Arendt (2004), resgatou-se o papel dos sujeitos na construção da escola como um espaço público.

Nas palavras de ordem “minha escola, minha escolha”, da primeira escola ocupada em São Paulo, vimos as possibilidades de criação de outros sentidos de escola, democráticos e participativos, sendo o aluno um coparticipante, com outros atores nesse movimento.

A crise pela qual passa a escola pública brasileira também pode ser encarada como uma oportunidade de questionar o projeto de escola ou a política pública em que a comunidade escolar está atualmente inserida. As ocupações das escolas estaduais secundaristas ocorridas no estado do Rio de Janeiro surpreenderam as autoridades pela sua organização, abrangência e efeitos na política pública.

A pauta de reivindicações estudantis foi extensa e passou pela gestão escolar, formas de ensino, recursos, condições materiais e humanas nas escolas, como foi veiculado pela mídia, internet e relatos dos estudantes. Alguns deles iniciaram a militância política, alguns menores de dezoito anos de idade, na ação e na participação política, como cidadãos e membros da sociedade civil.

No Rio de Janeiro, o caso em estudo nesta pesquisa, a ação estudantil apoiou a greve dos professores estaduais. O período de março a junho de 2016 das ocupações coincidiu, sintomaticamente, com o período da greve dos professores estaduais. Como acontecimento histórico, o movimento secundarista abrangeu setenta e duas escolas e uma pauta de direitos e interesses almejados por diferentes setores da sociedade civil.

A pesquisa permitiu verificar, por meio da experiência relatada por seus principais atores, os estudantes secundaristas, o caráter educativo tomado por esse

movimento, confirmando o entendimento de Maria Gohn (2013), de que esses “[...] movimentos sociais não são apenas reativos, movidos só pelas necessidades, mas podem surgir e se desenvolver também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência [...], têm um caráter educativo para os seus protagonistas” (GOHN, 2013, p. 16).

O trabalho se inicia numa introdução, que apresenta os objetivos da pesquisa, o contexto e a delimitação do tema, a metodologia empregada e o campo do conhecimento de pesquisa, assim como a relevância da problemática abordada e alguns autores como referência teórica.

No segundo capítulo, há a apresentação das escolas que foram ocupadas, sua localização, descrição do entorno e dos manuais de ocupação, folhetos que explicaram para o público as reivindicações e motivações dos estudantes e o que estava sendo realizado durante as ocupações das escolas. Eles foram postados nas páginas oficiais de ocupação no Facebook.

No capítulo três, há uma discussão sobre a educação, o espaço público e os movimentos estudantis nas redes sociais em Castells (2013), Malini e Antoun (2013), Jasper (2016), articulados aos procedimentos de análise de conteúdo adotados nos textos dos manuais e entrevistas. Essa análise utiliza o referencial de Bardin (2016) e Gonçalves (2008); enquanto a seleção de imagens do Facebook para o roteiro de entrevistas, Didi-Huberman (2013; 2015).

Na segunda seção do capítulo três, a defesa da escola e do espaço público é abordada segundo Masschelein e Simons (2014) e Arendt (2004; 2007). No capítulo quatro, apresentamos a análise e a discussão dos dados oriundos dos manuais de ocupação e das entrevistas realizadas; em seguida tecemos as considerações finais.

As ocupações das escolas públicas questionaram estruturas e apresentaram novas formas de organização. Essas se situaram como algo novo no campo dos movimentos sociais contemporâneos e, mais especificamente, dos movimentos estudantis (GOHN, 2014; BRINGEL; PLEYERS, 2015). Ainda, segundo alguns autores, como Jasper (2016) e Ortellado (2016), os protestos tendem a continuar.

Este trabalho procura dar destaque ao protagonismo dos estudantes no movimento secundarista de ocupação das escolas públicas, quanto ele representa de desafio à sua formação, tanto pela ação política dos seus integrantes, quanto para o desenvolvimento entre eles de novos significados, consolidação de valores para a luta pela melhoria da educação pública. Nas ocupações das escolas públicas

e nas redes sociais, os estudantes refletiram sobre seus discursos, agenciamentos e atos. A pesquisa pretende investigar as transformações ocorridas nas escolas que eles frequentaram e ocuparam e, possivelmente, neles mesmos, nessa experiência que os acompanhará nos estudos e na vida.

2 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS, DOS ESTUDANTES E DOS MANUAIS DE OCUPAÇÃO

2.1 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS

As ocupações das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro tiveram início no dia vinte e um de março de 2016, no Colégio Estadual Mendes de Moraes e se estenderam até vinte e um de junho de 2016. Os ocupantes pediram melhorias na infraestrutura das escolas e apoiaram a greve dos professores estaduais, iniciada em dois de março de 2016, por reajustes salariais e melhores condições de trabalho. Ao todo foram ocupadas setenta e duas escolas no estado do Rio de Janeiro. Terminada a ocupação das escolas pelos estudantes, seguiu-se o fim da greve dos professores.

Após a greve dos professores, nos meses de setembro e outubro de 2016, algumas atividades denominadas “Sábados letivos” foram organizadas pelos coletivos de professores que participaram da greve, com a finalidade de reposição de aulas. Essas atividades consistiam em aulas abertas no centro histórico do Rio de Janeiro, com professores de diferentes disciplinas. Nelas, tomamos contato com alunos de dois colégios que tinham sido ocupados pelos estudantes, o Colégio Estadual Monteiro de Carvalho e o CAIC Tiradentes, localizados no centro da cidade do Rio de Janeiro.

As duas escolas levaram um número expressivo de alunos a esses eventos e, a partir das conversas com os estudantes participantes dessas atividades dos sábados, interessamo-nos em investigar o período das ocupações estudantis, compreender suas reivindicações e compartilhar suas experiências de forma mais aprofundada.

2.1.1 Descrição do Colégio Estadual Monteiro de Carvalho (CEMC)

O Colégio Estadual Monteiro de Carvalho (CEMC) está localizado em uma região bucólica e turística, servida por bondinhos, patrimônio tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (Inepac) desde 1984, que circulam nas ladeiras e ruas sinuosas do bairro. O morro de Santa Teresa é um tradicional reduto de artistas e ateliês no centro do Rio de Janeiro, na sua parte plana e central, no Largo dos Guimarães.

Acima do Largo, no ramal Dois Irmãos do bondinho de Santa Teresa localiza-se, a caminho do Silvestre e estrada do Corcovado, o único colégio público estadual do bairro, o Colégio Estadual Monteiro de Carvalho, a antiga escola “Suíça”. A instituição escolar, tradicional no bairro, serviu aos filhos de altos funcionários de empresas europeias até ser repassada ao Estado do Rio de Janeiro pela família Monteiro de Carvalho.

O bairro possui um número extenso das chamadas comunidades ou favelas, em torno de dezessete a dezenove registradas. O Instituto Pereira Passos, da Secretaria Municipal de Urbanismo, apresentou um total de 101.138 de habitantes das comunidades: Morro dos Prazeres, Unidos de Santa Teresa, Ocidental Fallet, Júlio Otoni, Baronesa, Travessa Vista Alegre, Francisco de Castro (Figura 2).



Figura 2. Arredores do Colégio Monteiro de Carvalho

Fonte: <<https://www.google.com.br/maps/@22.9317987,43.1959573,157a,35y,180h/data=!3m1!1e3?hl=en>>. Acesso em: 16 set. 2017.



Figura 3. Vista do Colégio Monteiro de Carvalho

Fonte: <<https://www.google.com.br/maps/@22.9317987,43.1959573,157a,35y,180h/data=!3m1!1e3?hl=en>>. Acesso em: 16 set. 2017.

Na Figura 3, podemos ver os três prédios que compõem o Colégio Monteiro, à direita, na lateral superior da Avenida Almirante Alexandrino, via asfaltada e com trilhos do bondinho, que cortam o bairro de Santa Teresa. O colégio estadual atende os alunos nos três turnos diários: manhã, tarde e noite. Uma coluna de árvores margeia uma rampa ascendente e indica o edifício principal, retangular, de três andares de salas de aula, o edifício maior e mais à direita da Figura 3.

No nível do piso do edifício principal, localizam-se a sala da direção do colégio, a sala de professores, o auditório, a cozinha e o refeitório. Há uma quadra de vôlei coberta pela ligação entre os edifícios principal e anexo, na altura do terceiro andar e

que forma um vão, ao lado da quadra de esportes descoberta. Ao fundo da imagem, o edifício menor anexo, também retangular e de três andares, possui salas de aula, parcialmente ocupadas, segundo a demanda de turmas nas matrículas anuais, e a biblioteca, que está localizada no último andar.

Mais à esquerda, quase totalmente coberta pelas árvores, há uma sala originalmente de balé, servindo atualmente para treinamento de equipes mistas de boxe tailandês. Entre os dois edifícios, ao centro da figura, localizam-se a piscina descoberta, com uma visão parcial na figura, e a quadra mista de futebol e vôlei.

Abaixo da linha das árvores, próximo ao prédio principal, ligado a ele pelo piso do primeiro andar do edifício principal, está o prédio na forma quadrada, de três andares, da Secretaria do Colégio. Nos dois andares abaixo do piso do primeiro andar do edifício principal, nesse prédio, são encontrados laboratórios sem uso, salas, cozinha experimental, sala de ensaios de teatro e um tablado. Esses dois últimos estão próximos aos jardins suspensos à altura de um andar da rua.

Uma escada dá acesso à avenida, pelo portão lateral do complexo fechado por grades, nesse prédio. Os estudantes têm acesso ao edifício principal, onde se ministram as aulas, pela rampa asfaltada inclinada e ladeada por árvores, usada igualmente pelos professores e carros, em direção ao estacionamento.

Outro portão fechado na altura dos jardins leva ao prédio da creche pública, de administração municipal, visível à esquerda do prédio da Secretaria do colégio. Sua entrada e seu estacionamento ficam no início da rampa asfaltada, que possui de quarenta a cinquenta metros de extensão. A rampa de carros e pedestres tem no seu final, vinte metros acima da rua, a entrada principal para os prédios do colégio e um estacionamento para motos dos alunos e carros dos professores, no pátio principal.

2.1.2 Descrição do Colégio CAIC Tiradentes e do Colégio Reverendo Clarence Hugh Tucker

Os estudantes do Colégio CAIC Tiradentes estão instalados no mesmo prédio do Colégio Reverendo Clarence Hugh Tucker. O turno da manhã é de responsabilidade da administração do CAIC Tiradentes e os da tarde e noite, do colégio Reverendo Tucker. Os estudantes conseguiram, ao ocupar o prédio, em 2016, interromper as atividades letivas dos dois colégios e torná-los uma só ocupação: o Ocupa CAIC/Reverendo.

O prédio conjunto é de construção recente. Ele foi inaugurado em 2014, na gestão do governo de Sérgio Cabral, em terreno cedido pela Igreja Batista, que deu o nome ao Colégio estadual Reverendo Clarence Hugh Tucker. O prédio está situado em um complexo de edifícios elevado quarenta metros acima da rua principal, próximo à saída do túnel que liga a Central do Brasil e a estação do teleférico da Gamboa à região portuária, Rua do Livramento, Cidade do Carnaval e via Binário. Ao redor do estacionamento de carros desse complexo, situam-se uma Igreja Batista, o Instituto Central do Povo,

com cursos profissionalizantes, um Centro Municipal de Saúde, um ginásio coberto pertencente aos colégios (Figura 4).



Figura 4. Vista dos Colégios CAIC e Reverendo Tucker

Fonte:

<<https://www.google.com.br/maps/@22.9317987,43.1959573,157a,35y,180h/data=!3m1!1e3?hl=en>>. Acesso em: 16 set. 2017.

No entorno, à direita do conjunto de edifícios, o cemitério dos ingleses também nas encostas do morro da Providência; abaixo, a estação do Teleférico e, na parte esquerda, a via principal que leva à cidade do Samba e região portuária (Figura 5).



Figura 5. Arredores do CAIC/Reverendo

Fonte:

<<https://www.google.com.br/maps/@22.9317987,43.1959573,157a,35y,180h/data=!3m1!1e3?hl=en>>. Acesso em: 16 set. 2017.

O teleférico da Gamboa possui uma estação intermediária no topo dos morros da Providência e da Gamboa. Em sua estação terminal encontram-se um centro de saúde da família e a comunidade municipal. Ao lado, localiza-se a entrada principal do conjunto de edifícios, descrita acima, servida por uma rampa íngreme, com curvas, para carros e pedestres, que leva ao estacionamento e ao complexo.

O prédio retangular de três andares abriga o Colégio Estadual Reverendo Clarence Hugh Tucker nos turnos da tarde e noite, com as duas salas da direção e secretaria no primeiro andar, logo na entrada, ao lado da biblioteca, situadas no início do corredor central, que leva ao fundo, ao refeitório e à cozinha. O espaço físico da copa, cozinha e refeitório é compartilhado por equipes de cozinha diferentes, pertencentes aos dois colégios, que servem estritamente a seus alunos e professores, segundo os turnos e colégios onde atuam.

O CAIC Tiradentes é responsável pelo turno da manhã, com as salas da direção e da secretaria no terceiro andar, onde se encontra o laboratório de informática. O espaço físico do laboratório de informática e da biblioteca é compartilhado, também segundo o horário, com a administração e o controle independentes de cada colégio.

O prédio principal é servido por uma escada circular metálica externa, de três andares, que se adieriu à parte frontal e protegida do prédio, assim como o portão principal, por uma estrutura de grades que se eleva até o terceiro andar. A escada circular e o hall do elevador formam um espaço de circulação utilizado no intervalo das aulas pelos alunos, além do refeitório.

O CAIC Tiradentes foi transferido com seu corpo docente e discente da localidade do Caju, com a promessa de construção de novas instalações nessa localidade, mas sem previsão de entrega. O Colégio Estadual Reverendo C. H. Tucker substituiu, com essa denominação, o antigo Colégio Estadual Benjamin Constant, localizado próximo à Rodoviária Novo Rio. A região foi objeto de reformas do Porto Maravilha.

Atualmente, a maioria dos alunos desses colégios reside na região do Santo Cristo.

2.2 OS MANUAIS DE OCUPAÇÃO, AS REIVINDICAÇÕES E OS MOTIVOS DOS ESTUDANTES

As ocupações das escolas do Rio tiveram início como uma mobilização estudantil contra os cortes na merenda escolar. A educadora Neide Noffs (2016) avaliou em entrevista de maio de 2016, ao Brasil de Fato, que “[...] os alunos começaram discutindo uma situação materializada, que é a merenda, mas eles (iriam) chegar à questão da qualidade” (NOFFS, 2016 apud BERNARDES, 2016).

As reivindicações gerais e as específicas de cada escola e suas respectivas motivações para as ocupações foram reunidas em formato de panfletos, manuais de ocupação (Figuras 6 e 7), distribuídos nos atos próximos aos colégios para angariar apoio e doações para as ocupações. Neles, com uma linguagem fácil e direta, vinham explicados os motivos da ocupação do colégio, as reivindicações e o que estava sendo feito de melhorias nos colégios.

No ano de 2015, os manuais de ocupação foram utilizados pelos estudantes secundaristas de São Paulo para divulgar e organizar a ocupação das escolas estaduais. Eles tiveram origem na tradução do manual “como ocupar um colégio” pelo coletivo O Mal Educado (Anexo A).

Na página do Facebook do coletivo O Mal Educado, foi apresentado um “Plano de Ação” para os estudantes secundaristas e a estratégia de “[...] vencer a luta por educação pública, gratuita e de qualidade”, na qual as ocupações de escolas são uma tática, “[...] uma das ferramentas dentro desta estratégia” (O MAL EDUCADO, 2015).

As ocupações tinham o seu programa retirado do plano de ação, que defendia as seguintes linhas orientadoras:

- a) “coordenar as ações dos estudantes” por meio de reuniões e manifestações unificadas, que evitassem a dispersão;
- b) “não confiar nas entidades estudantis”: para o coletivo, as entidades como a União Municipal dos Estudantes Secundaristas (Umes), União Paranaense dos Estudantes Secundaristas (Upes), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) e União Nacional dos Estudantes (UNE) estariam cooptadas pelos partidos governistas, mais preocupadas em ganhar dinheiro com as carteirinhas estudantis do que defender os estudantes; por isso, houve a proposta de escolher representantes no meio do movimento;
- c) “ocupar as escolas”: acampar nas escolas dia e noite, estabelecer em assembleias, nas ocupações, as comissões de comida, segurança, imprensa, informação, limpeza, relações externas; e
- d) a premissa de que “somente os estudantes podiam derrotar o governo”, independentemente do apoio da comunidade escolar, formada por pais, professores e funcionários.

Os textos dos manuais de ocupação foram elaborados por uma comissão designada pelas assembleias estudantis de cada escola ocupada, segundo suas reivindicações e, posteriormente, postados no Facebook, nas páginas oficiais da ocupação. As Figuras 6 e 7 referem-se aos manuais das ocupações dos colégios investigados.

Por quê ocupamos nossas escolas?

No dia 18 de Abril, estudantes dos colégios Estaduais Caic Tiradentes e Reverendo Clarence, na Gamboa (Providência) ocuparam suas escolas. Assim como alunos de outras 72 escolas estaduais no Rio de Janeiro, nos organizamos para fazer parte desse movimento justo em defesa de uma boa educação para nós e nossa comunidade. O Caic e o Reverendo são exemplos gritantes de como a educação pública é tratada com descaso por um governo que não paga os aposentados e dá bilhões de reais para empresas. Duas escolas estaduais, com duas direções diferentes, num mesmo espaço precário. Por quê isso? Porque o Estado só nos oprime. Em 2012 ele removeu o Caic do Caju, onde ele esteve por mais de 30 anos, para construir no lugar da escola uma UPP. Sim! Tirou uma escola para colocar homens armados. No lugar de livros, o Estado manda armas! Nos tirando do Caju, nos jogou primeiro para Santa Teresa, para o colégio Monteiro de Carvalho (também ocupado pelos alunos) e depois para o novo prédio que remodelaram e onde estamos hoje, do lado do cemitério dos Ingleses. De manhã fica o Caic e à tarde e à noite o Reverendo. Detalhe: o reverendo também é fruto de outra escola que perdeu sua casa, o Colégio Estadual Benjamin Constant. Fecharam o Benjamin e jogaram os alunos onde estamos hoje. Até hoje a escola é registrada como Benjamin! Neste mesmo ano o governo também fechou o Colégio estadual Vicente Licínio Cardoso, a escola de ensino médio. Em toda área do tal "Porto Maravilha", onde gastam bilhões de reais, só existe o Caic e o Reverendo, as duas no mesmo lugar.

E como é a escola? A escola está num prédio que mais parece uma cadeia do que uma escola. Toda gradeada, sem espaço de lazer, sem recreio de manhã, sem caixa d'água, com falta de professores e funcionários, e hoje sem proteção para nós, pois não temos nem porteiros! Vivemos o abandono e é contra isso que estamos lutando! Não estamos em festa, nem em zona, estamos em luta. Ocupamos a escola para dizer que ela é nossa e precisa melhorar! Na Ocupação Caic/Reverendo, acordamos cedo, limpamos nossa escola, fazemos nossa própria comida, organizamos palestras, aulas, rodas de conversa e todo dia à noite acontece um pré-vestibular.

Queremos que o secretário de Educação se posicione e faça um plano de melhorias para todas escolas! Apoiamos também a greve dos professores e funcionários, pois eles trabalham em condições precárias e uma boa educação depende da valorização profissional do educador. Em assembleia, fizemos uma pauta de reivindicações.

São estas:

- Área de recreação
- Porteiro
- Regularização da situação do rio card.
- Abertura das salas de químicas e de informática
- Professores de todas as disciplinas (faltam professores de química, física e português)
- Menos alunos por turma
- Caixa d'água própria (a escola usa a caixa d'água da creche).
- Abolição do Saerjinho.
- Conserto dos elevadores.
- Conserto do ar condicionado e manutenções.
- Prédio próprio com estrutura de aula adequada.
- Iluminação
- Eleição direta para diretor (a).
- Saída de emergência.
- Fim do currículo mínimo.
- Participe da nossa ocupação!
- Lute conosco por uma escola pública que sirva ao povo!

#OCUPA CAIC/ REVERENDO



Figura 6. Manual da Ocupação CAIC/Reverendo
Fonte: Ocupa CAIC/Reverendo.

O manual da ocupação CAIC/Reverendo apresenta os motivos alegados pelos estudantes para ocuparem os colégios Estaduais CAIC Tiradentes e Reverendo Clarence em 18 de abril de 2016. Dentre outros motivos, os estudantes defendem a educação para eles e sua comunidade e exemplificam problemas como os dois colégios, com direções independentes, situarem-se no mesmo prédio e em estado precário.

Os estudantes traçam um histórico de remoção do CAIC Tiradentes, assim como o do Colégio Reverendo Clarence, deslocados para o mesmo local na área portuária. No folheto, há uma descrição do prédio, a afirmação da luta pela melhoria

da escola, com a organização de palestras, aulas, rodas de conversa, a exigência de um plano de melhorias ao secretário de Educação, para todas as escolas, apoio à greve dos professores e funcionários e a apresentação de uma pauta de reivindicações.

#OCUPAMONTEIRO

Por quê estamos ocupando o Monteiro de Carvalho?	#OCUPATUDO	O que estamos fazendo durante a ocupação?
<ul style="list-style-type: none"> • Não tem como estudar com apenas 20% dos professores trabalhando, já que os outros 80% estão em greve desde março. • Não tem como disputar de igual para igual uma vaga nas universidades com quem estuda em escolas particulares, por conta do conteúdo considerado fraco ou insuficiente. • Não temos como estudar em salas com o teto a ponto de desabar e cheio de goteiras. • Não dá para aceitar as desculpas do secretário de educação e do governador de que o estado está sem dinheiro para pagar as contas, enquanto investe bilhões nas olimpíadas. • Por nosso direito de ir e vir, que é limitado a 5 passagens no RioCard por dia. • O espaço da escola não é aberto aos finais de semana oferecendo acesso a cursos, esporte e cultura. • Não há transparência na prestação de contas da escola. (não sabemos ao certo quanto ela recebe do governo e quanto ela gasta com os alunos). • Queremos uma CPI da educação para investigar todos os erros que encontramos e ainda vamos encontrar. • Temos sala de informática, auditório que pode servir como sala de exibição de filmes, cozinha experimental, biblioteca, sala de física, sala de química, centro cultural e uma horta comunitária. Porém, tudo isso é inutilizado. • Livros desde de 2006 que não foram entregues aos alunos e se encontram fora da validade segundo o PNLD (plano nacional de livros didáticos). • Não somos consultados ou ao menos informados das mudanças que ocorrem na escola e no sistema de educação. • Queremos eleições diretas para diretores. (já conseguimos graças à ocupação) • O fim do SAERJ, que é uma prova que limita os recursos financeiros para as escolas com baixo rendimento. (já conseguimos graças à ocupação). • Professores tinham que tirar do próprio salário (que erradamente e infelizmente já não é muito) para comprar apagadores e caneta de quadro branco, enquanto nós alunos, durante a ocupação, encontramos uma caixa cheia dessas canetas e apagadores na direção do nosso colégio. • Alunos tinham que comprar uniforme com o próprio dinheiro (pois era cobrado da direção que usássemos uniforme) enquanto nós alunos achamos também uma caixa cheia de uniformes. • Perdemos muitos livros por causa do teto da biblioteca que está totalmente acabado, e quando chove alaga tudo. • Muitas portas estão fechadas há tempos, e nem ao menos sabemos o motivo ou de quais salas são essas portas fechadas. • O colégio tem espaço, suporte e estrutura para ser um dos melhores colégios do RJ, de ponta, a nível de colégio particular e até muito melhor, mas mesmo havendo condições de investir, o governo não investe o suficiente para isso. • Durante a ocupação descobrimos que temos direito a um cardápio de boa qualidade, nutritivo e super variado, mas o que nos era dado (QUANDO era dado) era um cardápio escasso, pouco nutritivo e insuficiente para que um aluno pudesse ter condições de focar totalmente na aula. 		<ul style="list-style-type: none"> • Mudando a sala de biblioteca para um local que não alague e nem estrague os livros, e de fácil acesso aos alunos... • Reativando a horta e criando uma nova horta comunitária. • Criando uma sala de projeção e reorganizando a antiga sala de vídeo. • Reativando a rádio da escola. • Restaurando a escola, pintando e fazendo pequenos reparos. • Restaurando a fachada da escola. • Tentando pôr o centro de informática para funcionar para alunos e moradores. • Realizando palestras, debates, exibição de documentários sobre diversos temas sociais... • Criando uma sala de Jogos. • Criando um pré-vestibular para ajudar os alunos no ENEM 2016. • Criando eventos para incentivar a cultura e a prática de esportes. • Criando um núcleo de áudio visual. • Fazendo as coisas que o estado deveria fazer. • Lutando por qualidade melhor de ensino. • Lutando por uma gestão escolar democrática. • Melhorando o convívio entre as pessoas através do trabalho coletivo e aprendendo uns com os outros.




Figura 7. Manual do #OcupaMonteiro

Fonte: <<https://www.facebook.com/ocupamonteiro>>. Acesso em: 16 set. 2017.

O manual de ocupação do Monteiro de Carvalho procurou responder a duas questões: os motivos de os estudantes estarem ocupando o Colégio Monteiro de Carvalho e o que eles estavam fazendo durante a ocupação. Na primeira questão, os estudantes alegaram diferentes razões, como a do conteúdo fraco e insuficiente, que não permitia que disputassem, com igualdade, com alunos das escolas particulares a prova do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), externa e anual, entre as escolas; a não prestação de contas pela direção, teto com goteiras, salas fechadas sem explicação, dentre outras. O folheto

informa que a reivindicação de eleição para diretores foi conseguida graças à ocupação.

Na segunda questão, dentre outras realizações, há o relato de palestras, debates, a exibição de documentários com diversidade de temas sociais, eventos culturais e de esportes realizados, além da reparação, pintura do interior da escola e da fachada, a mudança da biblioteca para um local protegido, além da criação de um curso pré-vestibular comunitário, para ajudar alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2016.

As diferenças de estrutura dos folhetos mostram: um deles, desenvolvendo o histórico das mudanças de locação e a descrição do entorno, enquanto outro enfatiza os problemas estruturais do prédio; contextos diferentes nessa descrição. As preocupações dos coletivos apontam para reivindicações específicas a cada escola, uma vista como toda gradeada, num prédio pequeno para conter duas escolas; outra, com uma infraestrutura subutilizada pela direção do Colégio Monteiro. Aparentemente, há uma dinâmica própria que orientou cada coletivo de estudantes: redação própria, layout diferenciado.

3 O ESPAÇO PÚBLICO E A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Os movimentos sociais contemporâneos têm atuado nas redes sociais para dar visibilidade a suas demandas e para mobilizar o movimento e a população em torno de suas propostas. Dessa maneira, trouxemos um referencial teórico que procurou fundamentar a análise do uso das redes sociais pelos movimentos ativistas contemporâneos, cujos manuais de ocupação descritos são um exemplo no movimento secundarista (CASTELLS, 2013; COELHO, 2015).

A observação de situações reais e cotidianas busca o significado da ação social, segundo a óptica dos sujeitos pesquisados. A abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa não está separada da subjetividade que move os sujeitos, estudantes do ensino médio, seus sentimentos e percepções, sua consciência de agir do modo como o fizeram durante as ocupações.

A forma como esses movimentos se organizaram, a horizontalidade sendo uma de suas características de participação e deliberação em assembleias é discutida em Gomes (2011) e, especificamente sobre os estudantes, em Ortellado (2016).

No movimento secundarista, essa linha de fundamentação teórica se cruza com a do direito ao uso do espaço público, que tem sofrido crescente privatização (ARENDRT, 2004, 2007; CHAUI, 2006). Na perspectiva de Masschelein e Simons (2014) e também de Arendt (2004, 2007), a defesa da escola pública situa a discussão das ocupações escolares e a interação entre os estudantes numa dimensão educativa, de liberdade e democrática.

As situações, pessoas e acontecimentos que circundaram as ocupações e que lhes deram continuidade e resistência, assim como as percepções e significados que os estudantes tiveram das ocupações foram colhidos por meio de entrevistas em profundidade (CRUZ NETO, 2002; GASKELL, 2015; IVENICKI E CANEN, 2016; MYERS, 2015). Os manuais de ocupação das páginas oficiais do movimento secundarista passaram por uma análise de conteúdo e de imagens que serviram para a construção do roteiro de entrevistas, constituindo-se como fontes secundárias.

Na seção 3.1, discutimos a contribuição de Coelho (2015) sobre ativismo nas redes sociais e espaço público, com Castells (2013), Arendt (2004), Gomes (2011) e a atual privatização do espaço público com Chauí (2006). Na segunda seção,

passamos à defesa da escola com teóricos Masschelein e Simons (2014), dentre outros.

3.1 O ESPAÇO PÚBLICO E AS REDES SOCIAIS

Para a investigação do espaço público, encontramos no conceito da ação e da liberdade de Arendt (2004), assim como nas características de comunicação das redes sociais desenvolvidos na pesquisa de Isabel Coelho (2015) sobre o direito às cidades, as possibilidades de contribuir para a investigação sobre as ocupações das escolas.

Nos movimentos urbanos em que se inclui o movimento secundarista, há um significado de retomada de anseios de liberdade, desejos e recriação do próprio indivíduo e do ambiente que o cerca, como dito por Harvey (2014), pela cidade que queremos: “[esta] não pode estar separada da questão do tipo de pessoas que queremos ser [...] estilo de vida que desejamos levar, quais são nossos valores [...], exercício de um poder coletivo” (HARVEY, 2014, p. 28).

As entrevistas puderam suscitar aos entrevistados a memória dos acontecimentos, reivindicações, realizações, por meio da apresentação de situações, eventos ocorridos nas ocupações: “retomar sua vivência de forma retrospectiva” (CRUZ NETO, 2002, p. 59). A interpretação exaustiva dos discursos dos entrevistados procura dar a dimensão coletiva da ação estudantil: “a pesquisa visa penetrar nas construções da realidade por parte dos sujeitos, nas formas como interpretam e dão sentido a esta realidade”. A pluralidade dos discursos procura evitar que o universo do pesquisador seja “imposto” aos sujeitos da pesquisa (IVENICKI E CANEN, 2016, p. 7-8).

As duas ocupações pesquisadas apresentaram perfis diferentes. Santa Teresa é um bairro boêmio, residência de poetas, músicos como BNegão, artistas plásticos, enquanto a ocupação CAIC/Reverendo está situada na zona portuária, próxima à Seeduc. O prédio menor, sem área de lazer ampla como a da ocupação Monteiro, foi utilizado pela ocupação CAIC/Reverendo e recebeu, em sua roda de conversa, professores universitários (Viveiros de Castro, entre outros), professores de cursos pré-comunitários e oficinas para um trabalho na biblioteca, tornada auditório dos eventos internos.

No Monteiro, os eventos, em sua maior parte, eram culturais, contando também com palestras, inclusive auditório:

A gente fez um evento na escola BEM¹ maneira que a gente conseguiu chamar várias mulheres pra palestrar. Tem uma foto que estão TODAS as mulheres assim... E cada uma com uma MUDA que a gente fez a reativação da horta. E aí foi uma troca que a gente deu pras meninas que foram na escola palestrar dar aula (8M 12 541-56)².

A particularidade que foi explorada pela ocupação CAIC/Reverendo para tornar-se visível foram os atos de rua na zona portuária, da Via Binário, próximo à Cidade do Carnaval, local que abriga os “barracões” das escolas de samba do grupo especial, onde se montam os enredos do desfile de carnaval da cidade do Rio de Janeiro e, especialmente, o prédio da Secretaria de Educação, a vinte minutos a pé da ocupação CAIC/Reverendo na praça de Santo Cristo.

Nos protestos de rua no Monteiroy distribuíram-se os manuais de ocupação em frente ao colégio, com faixas e tambores, como folhetos para os pedestres e carros que passavam. Esse exercício e a liberdade de fazer e refazer a si mesmo são relatados pela estudante 1G:

A gente tentou fazer uma manifestação diferente mais com a cara do que era a nossa escola, de uma forma que os alunos se sentissem confortáveis para expressar realmente a voz deles e não uma coisa que eles vissem como distante deles, sabe? Uma das coisas que agradou bastante foi ver as pessoas que não participaram da ocupação, mas que estavam gritando junto com a gente nesse ato (1G 3 92-6).

A internet se tornou importante espaço e ferramenta da luta política contemporânea, permitindo novas formas de ação. O uso de imagens postadas pelos estudantes no Facebook faz parte da linguagem da internet, que reúne textos, imagens, vídeos e links numa mesma unidade de análise. O chamado hipertexto é formado por esses elementos de informação — nós, que podem ser interpretados como um todo (FERREIRA, 2015). Cada ocupação investigada reuniu no Facebook

¹ Na transcrição das entrevistas, utilizaram-se as seguintes convenções de análise de conversação (MYERS, 2015): Sublinhado — ênfase; MAIÚSCULAS — sonoridade; // — o começo de falas sobrepostas; . (ponto) — pausa curta; (2.0) — pausa medida; [] — transcrição incerta; P — pesquisador.

² (nX n1 , n2-n3), sendo n — número de ordem da entrevista, X — letra inicial do nome do(a) entrevistado(a), n1 — número da página da transcrição, n2 — número da linha inicial do trecho transcrito e n3 — número da linha final do trecho transcrito.

cerca de cem fotografias e alguns vídeos, durante o período de ocupações, de março a junho de 2016.

A escolha das imagens procura selecionar momentos ligados a eventos da ocupação, seguindo o entendimento de Didi-Huberman (2013a), de que a imagem ilumina e sobrevive ao movimento. Na análise de conteúdo, o enquadramento geral de temas do texto dos manuais de ocupação permite propor perguntas ao roteiro das entrevistas. O tema é geralmente utilizado para estudar motivações de atitudes, opiniões nas comunicações de massa, como o Facebook.

O roteiro das entrevistas (ver Anexo B) serve de ponto de partida para o diálogo entre o entrevistador e entrevistados sobre experiências vividas no passado recente das ocupações, em 2016. Às perguntas iniciais se somam outras surgidas no decorrer da fala dos entrevistados. Há o convite para eles falarem longamente, com as próprias palavras e tempo para refletir. Um roteiro de entrevistas é assim caracterizado por Gaskell (2015, p. 66-67):

O tópico guia é parte vital do processo de pesquisa [...], em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa [...]. Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. [...] Um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco.

Um recorte se fez necessário para atender a um roteiro final de cinco a seis questões por escola investigada, com figuras, frases e dizeres da ocupação (Anexo B).

As questões de Didi-Huberman (2015) que permitiram construir uma seleção de imagens no roteiro de entrevistas foram as seguintes: de que uma imagem é imagem? Quais são os aspectos que aí se tornam visíveis, as evidências que aparecem e se impõem? E a questão da devolução dessas imagens: a quem se dirigem as imagens?

No seu texto, Didi-Huberman (2015) procurou levantar questões que devolvessem ao espaço público o direito às imagens:

Hoje, as informações são transmitidas diretamente do espaço privado ao espaço privado, e as pessoas devem permanecer em casa para ter acesso a elas [...] elas suportam “um desengajamento político”, porque o espaço público, o fórum, não serve mais para nada, [...] Pretende-se que “o político” está morto e que a história se debruça sobre a pós-história,

onde nada progride e onde nada, simplesmente, se passa (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 206).

As questões fazem as imagens mostradas recuperar para os entrevistados o sentido latente de um patrimônio comum, as ocupações. Por meio de elementos que se impõem ou tornem visíveis os significados transmitidos pelas imagens, há um sentido de restituição de um passado recente e a premissa de que as imagens tragam essa ambiência das ocupações para seus protagonistas, permitindo um espaço para a reflexão dos entrevistados (Figura 8).



Figura 8. Na quadra uma roda de dança

Fonte:
<<https://www.facebook.com/ocupamonteiro/>>.
Acesso em: 9 fev. 2017.

Pergunta: Como foi se construindo o coletivo de alunos? Como ocorreu?

Na figura 8, um grupo de jovens batendo palmas cerca um casal dançando na quadra de esportes. Cada ocupação trouxe particularidades em seu desenvolvimento, como essa festa junina que foi produzida na ocupação Monteiro.

As questões abertas aludem ao significado das fotos: “por favor, fale-me sobre as fotos. O que mais foi reivindicado pelos estudantes”? Ao contemplar uma imagem, o “tom de certeza” que surge de uma forma rápida nos pensamentos, olhar e nas palavras daqueles que as observam não permite explorar o potencial das imagens apresentadas, devido ao automatismo do olhar ou à interpretação imediata da imagem, que diminuem a capacidade da descoberta (HUBERMAN, 2013, p. 10).

A fim de explorar o que as imagens tornam visível para cada entrevistado, em dois espaços de tempos e situações diferenciadas, as perguntas do pesquisador procuram suscitar relatos e experiências que perturbem um discurso preestabelecido, concebido nas assembleias estudantis ou sob palavras de ordem, enfim, que gerem um tempo e um olhar reflexivo para aqueles que a vivenciaram.

Uma imagem assim, “pensativa”, tem a pretensão de tornar presente aquilo que está distante no tempo e acontecimentos, mas é trazido à memória dos entrevistados. A força em pensar essa imagem não busca realçar os sujeitos, mas a

situação que ela evidencia, que “se difunde e afeta tudo que a cerca” (ALLOA, 2015, p. 9).

Por isso, nas interpelações do entrevistador, busca-se a atenção do indivíduo, algo que provoque no entrevistado um olhar de volta à imagem. Com essa atitude e o impacto provocado, procuram-se uma fluidez e uma qualidade nas falas dos entrevistados. A questão final: “há algo mais que você gostaria de me dizer” ou “há alguma coisa que nós não discutimos”? Ambas fecharam os roteiros de entrevistas, nos dois grupos.

As questões sobre esses temas da ocupação apresentam uma linguagem simples, termos familiares aos entrevistados, de fácil compreensão e suscitam neles o acolhimento de seu depoimento, possibilitando, ainda, a compreensão e o aceite do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), com o Termo de assentimento livre e esclarecido (Tale), para os menores de idade (Anexo C), recolhidos após os esclarecimentos dos objetivos da pesquisa e os procedimentos éticos necessários a sua realização.

A primeira reivindicação geral do movimento, contra o corte da merenda, somou-se a tantas outras ações específicas de cada escola ocupada que, ao final, visaram ampliar o direito à qualidade da educação recebida. No relato de 7D, o conceito de uma educação pública de qualidade foi construído por meio de um debate com outras ocupações, não se restringindo ao significado atribuído apenas aos entrevistados das ocupações investigadas:

Tem aquela frase que o Estado não dá o ensino porque o ensino quebra o Estado [...] a gente QUERIA uma resposta. Por que o... Por que NÃO tem nos dado um ensino de... de qualidade? Por que eles NÃO querem dar um ensino de qualidade? A gente ia com essa... com essa ideia com essa PERGUNTA até as outras escolas e eram TANTAS as RESPOSTAS que a gente falava “Não, a gente precisa sintetizar em uma SÓ” aí a sintetização maior assim... O que... a gente MAIS recebia... É ÓBVIO que eles não querem dar a o acesso à... à inteligência pra gente — Que com a inteligência a gente vai... É ISSO que vai destruir eles — a inteligência. A gente vai se UNIR e vai acabar... tirando o problema, né? É sem usar a força, né? só com inteligência. (7D 5 222-31)

A clareza dos objetivos possibilita agregar forças. Com objetivos comuns a todos, com os quais seus integrantes se identifiquem, há o fortalecimento do movimento social. A reivindicação geral de uma educação pública de qualidade e

outras específicas foram citadas, primeiramente, no manual *Como ocupar uma escola* (ver Anexo A), que circulou nas páginas da internet. Esse documento foi criado para superar uma fragilidade do movimento secundarista, percebida pelos fundadores do coletivo O Mal Educado — a de estar limitado ao ciclo de três anos no ensino médio, em que o:

[...] ritmo imposto pelo ciclo de três anos do colegial é hostil à formação de organizações estudantis duradouras [...] pela perda sistemática de experiências e discussões passadas. Essa não transmissão de experiências aos estudantes mais novos facilita a imposição de “uma diretoria escolar contrária à organização dos estudantes”, que “continuam cometendo os mesmos erros das gerações anteriores”. (CAMPOS; RIBEIRO; MEDEIROS, 2016, p. 62)

O coletivo buscou resgatar e registrar a história da articulação e as características do movimento estudantil desde 2009, que servisse de conhecimento e de autocrítica para os futuros movimentos. O manual e os artigos postados na internet pelos integrantes do coletivo O Mal Educado serviram de modelo para os manuais de ocupação dos movimentos de São Paulo e, posteriormente, do Rio de Janeiro, embasando e dando nascimento a outras experiências.

Essa iniciativa d'O Mal Educado de guardar a memória do movimento estudantil caracteriza as novas possibilidades trazidas pela comunicação digital ao espaço midiático. A iniciativa permite que as pessoas agenciem, de forma autônoma (CASTELLS, 2013), os movimentos coletivos. Ao mesmo tempo, essa interação entre as pessoas nas redes sociais tem uma dimensão educativa, por ser formadora de sujeitos (COELHO, 2015).

A discussão do espaço público pode ser renovada com a vitalidade do movimento de ocupação das escolas e suas descobertas sobre as condições precárias da realidade escolar. Na narrativa dos entrevistados, os objetivos imediatos de interesse em sua educação e as condições materiais da escola se alargaram para outras perspectivas e descobertas sobre seus direitos:

Consegui ver o mundo de outra forma, entendeu? Eu era bastante alienada, não entendia nada mesmo de política... essas coisas pra mim tipo: o governo fez isso pra escola? Nossa! Tá ótimo; e não, a gente merece muito mais, porque é direito nosso, entendeu? (3C 12 576-95)

Na atividade humana, os atos e palavras condicionam a existência. O contato entre os seres humanos, diferentes entre si em atos e palavras e entre eles próprios,

caracteriza a ação: “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original” (ARENDT, 2004, p. 189).

Na análise de conteúdo, o ponto de partida no texto comunicativo é a mensagem, que pode ser escrita, verbal, silenciosa, gestual, figurativa. A forma manifesta da fala está sujeita às interpretações que precisam, no desenvolvimento da pesquisa, recorrer e agregar a outras entrevistas. O sentido da fala comunica a singularidade de cada indivíduo e abrange também uma forma latente daquilo que não é dito, mas pode ser interpretado pelo pesquisador.

A ação é uma atividade inerente à condição humana e pode fazer surgir o singular e o inusitado de cada indivíduo no espaço público. A interpretação da análise de conteúdo é feita e refeita segundo partes da mensagem que contam uma história, o relato construído pelos estudantes. Esses embates entre os homens diferentes num espaço comum, as interações próprias da condição e ação humanas são decompostas em palavras, afirmações e parágrafos chamados unidades de registro. As unidades de registro são então agrupadas sob um título genérico, por padrões de semelhança em suas características comuns, denominadas categorias ou subcategorias temáticas.

O processo de categorização consiste na identificação, descrição e classificação das unidades de registros reunidas num conjunto de categorias diferenciadas e, em seguida, reagrupadas num esquema de análise. No movimento secundarista pesquisado, a categorização tem por base os manuais de ocupação e a narração das entrevistas.

A análise de conteúdo usa o recurso de constante retorno e acréscimos às categorias de análise, durante a interpretação, a fim de estabelecer categorias iniciais, a que, no processo investigativo, se somam a outras emergentes:

No agrupamento em categorias, recorreu-se a um processo simultaneamente dedutivo e indutivo, na medida em que se partiu, num momento inicial, de categorias a priori a partir dos temas abarcados pelas questões colocadas aos entrevistados e que posteriormente, ao longo do processo de redução e codificação dos dados, foram acrescentadas categorias emergentes da própria análise (GONÇALVES, 2008, p. 361).

Nessa parte final da codificação integram-se as categorias iniciais encontradas em categoria centrais, formadores de um quadro geral (Figura 9), sendo o título conceitual de cada categoria definido ao final da operação. A seguir, encontram-se as categorias que emergiram da descrição dos manuais de ocupação e das entrevistas, segundo as linhas interpretativas do texto transcrito das entrevistas.



Figura 9. Esquema de categorias

A construção do esquema de categorias é, em si, uma primeira análise dos dados, seguida pela elaboração das matrizes das entrevistas, uma relação de semelhanças e diferenças dos enunciados de cada categoria por entrevista. Ao proceder à análise das matrizes das entrevistas, observamos os tipos de comentário que se repetiam, se assemelhavam e fomos agrupando-os em ideias síntese das categorias informadas, formando as matrizes das categorias.

Essas matrizes aprofundam a análise do conteúdo das categorias e dos temas tratados nas entrevistas, pela comparação sintética das argumentações e questões levantadas pelos entrevistados:

Foram elaborados quadros com as ideias síntese de cada categoria, cuja leitura ajuda a determinar as opiniões vertidas pelos sujeitos relativamente ao tema de cada uma delas, aos argumentos em que sustentam as suas posições sobre o tema e a estabelecer relações e comparações entre os fragmentos textuais. Este processo repetiu-se para todas as categorias. Posteriormente, foram elaboradas matrizes dos dados textuais que permitiram a comparação entre os entrevistados e que sintetizam os significados contidos nas unidades de texto que foram incluídos em cada categoria, e que possibilitaram ainda

a comparação entre as categorias. (GONÇALVES, 2008, p. 367)

Na Figura 9, a categoria escola reúne as referências explícitas dos estudantes, nas entrevistas e manuais de ocupação, às situações encontradas na escola que frequentam, tanto no aspecto relacional com professores, diretores e demais atores do ambiente escolar, como no contexto escolar, situação material em que a escola se encontra. A categoria escola liga-se ao Estado por meio da direção. Essa subcategoria é responsável pelo funcionamento e qualidade do ensino da escola e tem como atores os diretores nomeados pelo Estado, seus representantes na escola.

Na escola real, os estudantes atuam e se relacionam com outros atores, especialmente professores, responsáveis pelo ensino e estudo das disciplinas da escola real, mediando a experiência dessa com os estudantes. A escola desejada faz menção às referências explícitas dos estudantes em relação a ideias, sentimentos e projetos, fruto de suas reivindicações, objetivando transformações na escola real como um todo.

Na escola real, as reivindicações estudantis surgiram, inicialmente, pelo contato com produtos que nunca foram servidos nos lanches. Os entrevistados avançaram na mobilização para novos direitos e mudaram a pauta de reivindicações. Eles depararam com uma escola que controlava recursos nunca disponibilizados para os estudantes. Essas “coisas boas” passaram a formar um repertório de reivindicações por uma escola desejada.

Dessa forma, entre as duas categorias de análise do conteúdo das entrevistas (escola real e a escola desejada), há um fluxo de reivindicações visualizadas na escola real, que se projeta na experiência percebida pelo estudante e em desejos, esperança numa outra possibilidade de escola. O impacto das descobertas de coisas escondidas pode provocar, conforme narrado nas entrevistas, a indignação que mobiliza o estudante para a contestação do poder e a transformação (CASTELLS, 2013).

Numa carta aberta aos estudantes secundaristas paulistas, de 28 de abril de 2016, Peter Pál Pelbart (2016) saudou o rompimento do movimento com a atual representação institucional. No entendimento do autor, a resistência, a mobilização, a iniciativa e a afirmação romperam com as relações de poder vigentes fora e dentro

da escola, em virtude do arbítrio hierárquico e a disciplina cotidiana, tornados intoleráveis para os estudantes.

No contexto escolar questionado pelos estudantes, o arbítrio não era apenas hierárquico, vertical. Como relatado por 4T, não se reconhecia ou se mostrava aos estudantes sua condição humana:

Antes da ocupação, eles (os estudantes) não tinham noção de que eles eram pessoas, sabe? Eles não tinham noção de que eles podiam falar SIM, que eles podiam falar NÃO. Que eles podiam concordar, eles podiam não concordar. Eles podiam emitir a opinião deles, e ninguém tinha o direito de falar pra eles que eles eram melhores ou piores que isso, ou diminuir ninguém, ou falar “Nossa, tá errado, você é burro”. Isso tinha muito aqui, antes da ocupação. (4T 10 367-71)

Na forma em que está estruturado o funcionamento da escola, que os estudantes consideram também ser deles, as denúncias de tratamento desigual unem-se à restrição do espaço comum, de acesso ofertado nas escolas. Essas conexões presentes nas escolas foram tensionadas pelo movimento:

Aqui na escola, eles querem transformar a gente como se fosse uma prisão sabe. Não a prisão assim, tipo a gente tem que vir e estudar, pegar a matéria com o professor e ir embora... eles não querem seres humanos que pensem, que questionem, sabe? [...] é a mesma coisa que na [direção] ser tratado, sei lá, como um qualquer, entendeu? Não ser tratado como ser humano, aluno como o professor é tratado [...] tipo ali na sala da direção é em frente à sala dos professores. Vocês podem entrar ali à vontade, mas ali do lado de fora está escrito que aluno não pode entrar, entendeu? Sendo que não deveria ser assim.

P Como deveria ser, então?

E Como deveria ser? Sei lá. Acho que todos deveriam ter o direito de entrar ali, principalmente alunos. A escola é nossa também. (2L 1 50-65)

A categoria Estado reúne os relatos sobre as instituições e seus respectivos agentes públicos diversos. Ela abrange os diretores que têm atuação na categoria escola e são responsáveis por sua gestão. A Polícia Militar (PM), o Ministério Público, os juizados vinculados ao Estado reúnem relatos referentes a suas atuações nas ocupações e perante a sociedade civil.

Para Arendt (2004), a burocracia, a última forma do Estado-nação, “o governo de ninguém” estabeleceu um suposto interesse único da sociedade, que, na sociedade de massas, passou a controlar o indivíduo:

[...] a igualdade do mundo moderno é apenas o reconhecimento político e jurídico do fato que a sociedade conquistou a esfera pública, e que a distinção e a diferença reduziram-se a questões privadas do indivíduo. Esta igualdade, baseada no conformismo inerente à sociedade e que só é possível porque o comportamento substituiu a ação como principal forma de relação humana. (ARENDR, 2004, p. 51)

Assim, a homogeneidade que o espaço público apresenta pode restringir a subjetividade e aquilo que aparece como ato criativo no indivíduo, a ação que o faz imaginar, refletir e ir além das experiências cotidianas. O domínio público tende a impedir que esse objetivo da ação seja alcançado, ao “normalizar” o comportamento individual por diferentes regras.

Ao ocuparem a Secretaria da Educação, os estudantes conseguiram trazer à sua presença autoridades capazes de responder a suas reivindicações. Nessa situação de negociação, eles entenderam estar num patamar de igualdade com esses agentes públicos presentes à ocupação. No entanto, o relacionamento das autoridades com os estudantes se deu de uma forma já conhecida por eles na escola, com desinteresse, infantilizada, como foi relatado pela entrevistada 4T:

O Ministério Público e o Tribunal de Justiça estavam lá vinte e quatro horas por dia, né. Mais para convencer a gente a sair. Só que eles achavam que a gente não sabia. Ficavam tentando comprar a gente. Eu ganhei muito açaí, muita bala, muito bis, pra ver se eu mudava de ideia; mas não aconteceu [...]. — O que eles alegavam? Eles queriam ajudar a gente. Queriam que a gente tivesse nossas pautas atendidas, pra gente poder desocupar logo, pois eles precisavam do prédio. Que a gente tava gastando tempo que eles não podiam. Que a educação já estava ruim, imagina se a gente parar a Secretaria. Essas coisas assim. (4T 6 209-27, 241- 4)

Ao tratar os estudantes como crianças que “nada sabiam” e fazer regalos com balas e chocolates, não houve muita diferença da resposta e do tratamento dado pelo secretário estadual da educação, Wagner Victor, às reivindicações estudantis. A segunda reunião do secretário estadual com os estudantes na Seeduc foi assim percebida pela estudante 4T:

Ele não queria resolver nada. Ele estava falando sobre a vida dele, sobre como ele sofreu pra chegar onde ele chegou, que ele teve uma infância muito difícil como uma criança pobre da Ilha do Governador, e que ele conseguiu crescer. Ele... a gente ficava tentando perguntar e falar com ele sobre, e, aí, o que a gente vai fazer? E ele ficava cortando o assunto, falando coisa que não dizia interesse a ninguém, e que não levou a lugar nenhum. Até que a gente ficou com raiva e falou “Olha, só, meu filho, se você não for falar sobre o que a gente quer falar, não precisava nem ter vindo aqui”. E ele foi embora. Aí, foi quando começou a guerra. (4T 6 221-7)

No discurso atribuído por 4T às autoridades: “gastando tempo que eles não podiam” faz-se alusão ao tempo produtivo do trabalho totalmente estranho ao tempo da escola vivida pelos estudantes. A incongruência do discurso dos agentes públicos se percebe ao dizerem que “eles não podiam”, embora permanecessem lá.

Os meios de comunicação de massa têm participação na configuração conformista do espaço público, pelas possibilidades de restrição e persuasão que eles determinam na sua atuação. A categoria mídia reúne relatos das entrevistas referentes a sua atividade, por meio do noticiário, que tem a potencialidade de afetar a sociedade política e civil, as categorias Estado, comunidade e outras, além da experiência dos estudantes e sua percepção sobre as ocupações.

Por exemplo, o lazer e o entretenimento, que são exigências vitais da condição humana de reposição de forças corporais e psíquicas, podem assumir, na cultura de massa, no prazer experimentado pela apreciação da obra artística como trabalho de criação interpretativo, crítico, de reflexão e de experiência do mundo por todos ou, ainda, do direito de fazer cultura, algo reprodutivo e repetitivo, consagrador da moda e do consumo. Nas palavras de Arendt (1972, p. 256):

[...] os valores culturais eram tratados como outros valores quaisquer, eram aquilo que os valores sempre foram, valores de troca [...] eles perderam a faculdade que originariamente era peculiar a todos os objetos culturais, a faculdade de prender nossa atenção e de nos comover.

As formas livres de associação e cooperação que acontecem nas redes sociais têm possibilitado um modelo mais plural. Esse espaço de autonomia permite o poder de agência coletiva e de construção do conhecimento, na reflexão de Coelho (2015). Essa distribuição do saber pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) permite a formação crítica dos sujeitos e asseguram o conceito de imprevisibilidade da ação.

A importância das redes sociais para o movimento foi relatada pelos estudantes 7D e 8M:

[a gente recebeu] doação de LIVRO através do Facebook, as pessoas falavam com a gente na PÁGINA E a maioria das AULAS também. Tinham aulas que a gente tinha que fazer uma PESQUISA, mas a maioria das aulas eram professores que chegava no inbox e falava “Olha eu sou professor de... de... de... FILOSOFIA e eu tô disposto a dar uma aula. Vocês escolhem o TEMA. CULTURA eh... eh... Vocês escolhem um TEMA”, aí davam um TÓPICO de três temas e a gente escolhia. Eu acho que foi um veículo muito importante. (8M, transcrito na entrevista 7D 3 129-138)

Na perspectiva das atividades culturais desenvolvidas nas ocupações das escolas e da junção da arte com a iniciação na política, o movimento dos estudantes secundaristas se utilizou de manifestações artísticas de autoria coletiva, que podem ser acompanhadas na internet e nos sites de relacionamento. O hit instantâneo “Escola de luta”, composto pelo “MC Foice e Martelo da Z/S [zona sul]”, uma versão politizada do funk “Baile de Favela”, mesclou imagens de atos de rua e do funk original e trouxe uma mostra do dinamismo do movimento (CAMPOS; RIBEIRO; MEDEIROS, 2016, p. 78).

No intuito de entender como os indivíduos com interesses diversos se reúnem na fundação de tais ações coletivas, Manuel Castells (2013) atribuiu aos movimentos sociais um início emocional. A estudante 4T relatou como terminou a primeira ocupação na Seeduc e se deu início ao planejamento da segunda ocupação:

a gente foi tirado à base da porrada e não ia ficar assim. A gente foi, basicamente, a gente apanhou, voltou aqui pro colégio e chegou aqui umas cinco horas. [...] da manhã. Eu fiquei INDIGNADA; mas, assim, o pessoal tava assim, tipo, Ahh eu já imaginava que isso ia acontecer, não foi eu, não imaginava que isso ia acontecer, foi a primeira vez que eu apanhei, efetivamente assim, da polícia. Literalmente, a primeira vez que eu tive um confronto direto. Então, eu realmente não imaginava que a gente ia ser tirado assim. E eu fiquei indignada. Aquilo ficou consumindo a minha cabeça por uma semana. E, uma semana depois, eu resolvi chamar todo mundo de novo e fazer outra reunião. E, aí, vamos ocupar aconteceu. (4T 5 183-91)

A insurgência não começa com um programa ou uma estratégia política. No plano individual, a emoção negativa paralisante do medo evita as ameaças externas. Mas, se essa emoção for transformada em raiva contra uma situação injusta, ela

pode assumir riscos e ativar o entusiasmo pela mobilização. A mobilização cria a esperança, que antecipa os resultados da ação (CASTELLS, 2013, p. 18).

Hoje, os seres humanos criam significado interagindo em seu ambiente natural e social, condicionados, principalmente, pelo processo de comunicação multimídia. Esse espaço de autonomia da internet, defendido por Coelho (2015), aparece em Castells (2013) como uma construção de significados, normas e de relações de poder possibilitados pela mudança do ambiente comunicacional para a multimídia interpessoal.

A sociabilidade contemporânea dos movimentos sociais se assentou na internet. Por meio dela, as pessoas se articularam online, em redes sociais. A construção de significados pelos indivíduos é uma fonte de poder que determina as instituições, normas e valores da sociedade organizada: “[...] as pessoas só podem desafiar a dominação conectando-se entre si, compartilhando sua indignação, sentindo o companheirismo e construindo projetos alternativos para si próprias e para a sociedade” (CASTELLS, 2013, p. 166).

As redes sociais digitais oferecem a possibilidade de deliberar e coordenar ações livres do controle dos que detêm o poder institucional. Bringel (2009) ressaltou a particularidade da inovação do movimento estudantil: a mobilização por meio da internet e o fato de não ser institucionalizado em grêmios estudantis. As páginas no Facebook apresentaram propostas, problemas das escolas e apontaram os responsáveis na esfera pública.

Para construir uma mudança cultural como resultado, as ações dos movimentos sociais têm de adquirir visibilidade nos lugares de vida social. A categoria comunidade abrange as subcategorias pais, galeras e outros que reúnem os relatos referentes aos relacionamentos e atuação das galeras, pessoas próximas aos estudantes ocupantes ou não com afinidades de amizade e interesses; referências aos pais ou familiares próximos dos estudantes e outros atores, aqueles que vivem no local de origem e habitação dos estudantes ou que sejam significativos para a investigação das ocupações.

Os dois principais eventos internos da Ocupação Monteiro, segundo os entrevistados, foram a festa junina e a roda cultura Canta Teresa, que contou com a presença do artista BNegão, residente de Santa Teresa:

ABRIU uma ação. Eh... a gente fez uma roda cultural que a entrada era um livro e a gente pediu pras pessoas trazerem

livros de doações, que era pra gente tentar repor a quantidade de livro que a gente jogou fora porque a gente perdeu com a chuva. (8M2 85-8)

Acho que ESSE [Canta Teresa BNegão] foi mais ligado ao ativismo. A festa junina foi mais festa junina mesmo de comemoração e esse não esse teve um show de um cara que TEM uma letra consciente e ele também abriu o microfone pros alunos... Recitarem... a gente... fez roda de conversa depois. (8M 15 695-700)

Eu vivi tudo que estava ali, foi a gente que fez com as nossas próprias mãos e a gente que conseguiu com o nosso próprio esforço. Todas as atrações tudo que tinha e toda a comida feita saiu da gente. Do coletivo sabe ehh foi nesse dia... foi uma firmeza muito grande que a gente sentiu porque tipo... teve a festa e tudo correu perfeitamente bem e todo mundo tava bem todo o mundo se sentindo feliz ehh depois disso a gente se reuniu no dormitório e foi muito emocionante porque a gente falou várias coisas e todo mundo falou um pouco sobre como é... como tava sendo... agradeceu o que tinha que agradecer. Algumas pessoas CHORARAM nesse dia... foi um dia muito tocante, assim que a gente descobriu meio que o nosso poder, sabe? (1G 6 193-201)

As rodas culturais eram importantes por trazer visibilidade às ocupações, por isso eram divulgadas nos celulares, no Facebook e havia a participação de todos os ocupantes e apoiadores das ocupações.

A preocupação em “dar tudo certo” e o envolvimento das pessoas lembram o aspecto emocional que apareceu com frequência nas entrevistas e que foi ressaltado por Castells (2013) como mobilizador dos movimentos sociais. A categoria comunidade e subcategorias pais, galeras se relacionam e interferem na experiência, sentimentos, ideais e valores da consciência dos estudantes, atuação e no desenvolvimento das ocupações.

A categoria experiência dos estudantes reúne as referências explícitas e implícitas aos impactos na consciência e formação dos estudantes como indivíduos. Essas experiências reúnem as impressões oriundas dos relacionamentos das galeras, pais e outros atores, assim como são resultados da experiência vivida na escola real e da mediação com os professores.

A categoria experiência também traz referências aos desejos e ideias dirigidos à escola desejada, visando a sua transformação. Nos eventos culturais, 8M enfatizou a importância do ativismo do movimento, um enfoque diferente em relação ao percebido por 1G. A categoria experiência liga-se aos acontecimentos, que trazem as referências às ocorrências do novo nas experiências em comum dos

estudantes. A pluralidade e a diferença das percepções são os resultados dessa experiência (LARROSA, 2015).

A festa junina ocorre todo ano no Colégio Monteiro, mas, dessa vez, a festa tradicional no colégio estava sob a direção da ocupação, daí a preocupação de 1G com a gestão do coletivo de estudantes. A experiência que surge das reivindicações, das críticas e transformações está voltada à escola desejada pelos estudantes. À medida que os jovens vivem o presente, eles querem exercer a mudança na prática (MALINI; ANTOUN, 2013).

A categoria educação reúne os relatos dos estudantes referentes às condições da escola de tornar algo disponível, criar interesse, iniciar, dar capacidade, paixão, testar limites e trazer uma nova geração para o mundo e renová-lo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Essa categoria reúne o resultado das reivindicações estudantis pelas dificuldades vividas na educação atual e reúne também os relatos que visam a sua transformação:

No Amaro Cavalcante, as mulheres sempre questionavam MUITO que eram muito oprimidas lá dentro. E aí a gente chamou uma mina do Amaro pra ocupar e depois a gente foi tentando levar o coletivo (Arte Nua) pra lá... Pra... empoderar as mulheres também. (8M 11 534-8)

Na ocupação das escolas, a subcategoria acontecimentos reúne as citações de atos, eventos e demais acontecimentos, resultados das decisões coletivas das assembleias. O evento com a presença do artista BNegão foi uma realização patrocinada pela ocupação, com a participação inclusive dos estudantes que tinham algum trabalho de poesia ou rap para apresentar e que subiram ao palco com o artista. Para Castells (2013, p. 176): “[...] a governança democrática eficaz é um pré-requisito para a concretização de todos os projetos e demandas”. Um espaço público livre não pode estar limitado às redes e aos espaços ocupados pelos interesses das elites dominantes.

Nas ocupações das escolas públicas, a realização de assembleias soberanas procurou recuperar esse espaço de deliberação política. Na análise da experiência dos estudantes paulistas, em 2015, Ortellado (2016) assinalou que a dinâmica da organização coletiva acionada pelo movimento secundarista forjou novas relações sociais:

[...] os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público. (ORTELLADO, 2016, p. 13)

A categoria ocupação das escolas engloba as subcategorias coletivo, assembleias e acontecimentos. No conjunto, a categoria reúne as referências a atos e palavras, resultados da ocupação das escolas pelos estudantes, seus atores. A subcategoria coletivo reúne os relatos das atitudes e ideias da convivência em comum dos estudantes que ocuparam as escolas.

A autogestão das escolas pelo movimento secundarista, dividida em coletivos de estudantes responsáveis pela gestão de cada escola ocupada, substituiu a deliberação pela representação verticalizada, hierárquica, pelo princípio da horizontalidade. Os movimentos secundaristas criticaram e se diferenciaram dos movimentos tradicionais, especialmente, no aspecto da horizontalidade, com a proposta de que o poder seja distribuído igualmente entre os membros de um coletivo.

A subcategoria assembleias reúne as decisões referentes ao dia a dia das ocupações, debates referentes às propostas de eventos, atos e acontecimentos, no desenrolar do movimento secundarista. Por meio da horizontalidade, as deliberações discutidas e as decisões aprovadas nas assembleias estudantis tornaram-se um poder instituinte, que se firmou no cotidiano das escolas ocupadas. Foram as relações presentes nas escolas que sofreram tensionamento por parte do movimento.

Pál Pelbart (2016) viu o caráter “instituinte e potente” do movimento secundarista, que considerou como acontecimento, “uma referência, um farol”. Para ele, os estudantes conseguiram nesse movimento estar conectados às forças reais presentes naquele momento (PELBART, 2016, p. 7 e 11).

O princípio da horizontalidade pretende evitar que indivíduos e grupos possam criar relações verticalizadas de poder, pelas quais líderes viessem a dirigir o movimento. A horizontalidade é uma crítica ao princípio da representatividade:

Acho que a gente estava fazendo uma hierarquia diferente. Não era aquela hierarquia padrão que todo mundo conhece: em cima um presidente, ou qualquer coisa que manda em tudo. A gente era meio que uma hierarquia horizontal. Todo mundo respondia pela ocupação, entendeu? (9V 3 118-24)

Para seus defensores, a assimetria de poder dos polos base e da liderança é análoga à assimetria de poder entre representado e representantes. A tradução em termos táticos é a ação direta.

No entanto, para Ortellado (2016), a horizontalidade do atual movimento estudantil no Brasil e a ausência de lideranças estudantis, com as quais a direção das escolas pudesse dialogar, foram uma fragilidade do movimento para a efetivação das reivindicações propostas. O autor afirmou que: “[...] é preciso ter uma agenda muito clara e exequível de reivindicações, de maneira que esse caráter mais horizontal não gere uma incapacidade de você efetivamente alcançar conquistas” (ORTELLADO, 2016 apud BERNARDES, 2016).

Retomando o pensamento de Castells (2013), o espaço público deve ser livre e ter visibilidade nos lugares de vida social. Internamente, nas assembleias há de se manter o equilíbrio entre uma gestão libertária, espontânea de seus membros e, ao mesmo tempo, organizada, de modo que sejam atendidas, no caso dos estudantes secundaristas, suas reivindicações e mantenha-se a mobilização. Essas dificuldades aparecem nas entrevistas dos estudantes:

Tinham coisas que saíam do LIMITE e a gente reconhecia e conversava... E depois com o tempo a gente CONSEGUIU tirar algumas pessoas— Conseguiu tirar não— As pessoas se (barulho de estalo) deram um se LIGA, né? Por isso que a nossa ocupação ficou com um número BEM pequeno— No início era uma galera que achou que a gente tava ocupando pra ficar na PISCINA. (8M 8 367-72)

A esperança que gerou o entusiasmo inicial pelo movimento, como foi defendida por Castells (2013), pode arrefecer no dia a dia das assembleias soberanas. Elas podem inclusive não ser tão democráticas ao estabelecerem um consenso avesso às discordâncias, expulsando os integrantes contrários às decisões do coletivo (HOBBSAWM, 2015).

A governança do movimento, que tem como princípio organizacional a horizontalidade, pode não atender à complexidade das sociedades contemporâneas nem às dimensões do espaço urbano transnacional ou de um país pelo qual transitam os movimentos em rede.

Sobre as iniciativas democráticas da segunda década do século XXI — inclusive as “digitalmente mediadas” —, os estudos sobre a participação e o

engajamento devem levar em conta as pessoas “reais”, que estão, segundo Wilson Gomes (2011, p. 38-39):

[...] pouco dispostas ao engajamento permanente, pouco interessadas na partilha coletiva de palavras de ordem. Essas pessoas são pouco dogmáticas, pouco ideologizadas, muito pouco dispostas a sacrificar os seus projetos, tempos e espaços individuais em nome de um “nós” qualquer.

Assim como no domínio da comunicação em rede, há um processo histórico de conflito e negociação, dos valores e interesses em disputa. Esses são os limites daqueles que gerem recursos de propriedade comum como as escolas ocupadas, que giram em torno da incapacidade organizacional, porém podem ser resolvidos ao se levar em conta sua dimensão no espaço urbano.

Para David Harvey (2014), em resposta às políticas públicas, os espaços urbanos têm sido palco de ações por parte dos cidadãos e pessoas que pretendem apropriar-se deles e de outros bens públicos, a fim de torná-los “comuns urbanos”, ou seja, aprimorar esses bens públicos, tornando-os bens de uso e benefício comum.

No entendimento de Harvey (2014), o comum não é um ativo material simplesmente, mas uma relação social que grupos estabelecem com o comum, tanto para uso exclusivo de um grupo social, quanto parcial ou aberto a todos (HARVEY, 2014, p. 144-145). Na visão do autor, esses limites são um problema de escala no espaço urbano. Ao se considerar o princípio organizacional da horizontalidade, nas assembleias estudantis:

[...] o que parece ser uma boa maneira de se resolverem problemas em uma escala não se aplica a outra, [...] soluções comprovadamente boas em determinada escala “local”, não necessariamente se somam (ou se concatenam) de modo a produzir boas soluções em outra escala (a global, por exemplo). (HARVEY, 2014, p. 138)

O espaço urbano em que as atividades e eventos estudantis transcorreram, no entorno de cada escola ocupada, pode ser considerado local, assim como o contexto da pesquisa em três escolas públicas do centro do Rio de Janeiro.

Isabel Coelho (2015) se inspirou, para sua dissertação sobre a internet e a educação, nos movimentos sociais articulados em rede para a formação crítica dos sujeitos. Sua perspectiva é do espaço virtual como um espaço público educador,

fonte de um diálogo permanente, democrático e de integração entre as pessoas. A autora partiu da indissociabilidade entre a educação e a comunicação.

Nosso desenho de pesquisa defendeu, assim como ela, uma autonomia dos sujeitos, fatores e circunstâncias que podem ter contribuído para um empoderamento dos estudantes secundaristas, embora não tenha sido a partir da ação educadora nesse contexto comunicativo dos espaços sociais virtuais que a autora investigou. Nossa perspectiva abordou as redes sociais como lugares de registros de imagens e textos que sobrevivem ou perpetuam o momento do movimento estudantil (DIDI-HUBERMAN, 2014), embora não se negue o papel educador desses registros.

Esses registros, nas páginas estudantis de ocupação, nas redes sociais, são resultados e também espelham a horizontalidade, característica do movimento. Eles procuraram agir como alternativa própria do movimento estudantil que almejou uma visibilidade concorrente com a dos outros meios de informação de massa. Segundo Diógenes Lycarião (2011), o uso dessas tecnologias é “um recurso de comunicação e formador da opinião pública” (LYCARIÃO, 2011, p. 268).

A horizontalidade pode aparecer no ativismo das redes sociais, como dito por Fábio Malini e Henrique Antoun (2013), porque tais atividades têm a internet como um “megaespaço público”, onde “os movimentos sociais falam diretamente através dos seus manifestantes, sem precisar que líderes e porta-vozes sequestrem seus interesses” (MALINI; ANTOUN, 2013, p. 174).

Eles têm repercussão no espaço escolar, ao trabalhar significados e provocar ações porque “informam algo porque querem que algo seja feito (de tal maneira) [...], melhor atendimento, que o professor ensine com mais dedicação” (MALINI; ANTOUN, 2013, p. 112). Enfim, tais eventos estudantis comunicam que a transformação que se quer é vivida pela prática que se tem; ou seja, no caso investigado, há uma premissa do engajamento das “pessoas reais” (GOMES, 2011). Nas palavras do estudante 7D:

um ponto importante do Facebook também é que... a gente se... comunicava com as OUTRAS ocupações pelo Facebook. Como não tinha como ficar pegando dados... telefone um do outro, a gente ia lá no Facebook. (7D 4 140-3)

Portanto, no contexto local das escolas ocupadas, para esse novo tipo de sociabilidade das redes sociais, as iniciativas estudantis puderam apresentar uma

eficácia nos resultados. As ocupações escolares interromperam o ano letivo. Esse fato possibilitou a ampla cobertura da mídia, ao ter uma dimensão social que não podia ser desprezada. Nas palavras de Lycarião (2011), a visibilidade mediática só é possível ao existir “um fator extraordinário que traga dramaticidade a algum evento, independente do debate crítico racional que se possa estabelecer na esfera pública” (LYCARIÃO, 2011, p. 268).

No entanto, não se pode ignorar o viés político da mídia nesse debate “racional” formador da opinião pública. O jogo político democrático mais amplo da esfera pública supõe e prevê “lutas concorrenciais permanentes” (GOMES, 2011, p. 32), na busca de determinar ou influenciar as decisões políticas do Estado ou da opinião pública.

A difusão de notícias teve pouca atenção inicial da imprensa nas ocupações das escolas estaduais de São Paulo e essa veiculação de notícias foi contra o movimento secundarista, que se iniciou em 2015. No Rio de Janeiro, a mídia se manteve contra o movimento secundarista e a greve dos professores, que contou com o apoio dos alunos participantes da ocupação. A mídia local difundia notícias de depredação, pichamento e roubos nas escolas ocupadas, influenciando negativamente os pais e a opinião pública:

Foi um movimento muito criminalizado, principalmente, pela mídia. Noventa por cento das coisas que apareciam na televisão, que apareciam em todo lugar, que a gente fazia, não era verdade. A gente foi acusado de furtar, se não me engano, TREZENTOS computadores. E aí eu te pergunto: aonde é que eu enfiei estes computadores? Não tinha como sair. (4T 11 412-23)

Mais do que influenciar o Estado, as decisões da mídia contemporânea são as de manter a dramaticidade dos acontecimentos ou a plausibilidade das notícias, em vez da investigação dos fatos. A mídia, não podendo acompanhar a velocidade das notícias, assumiu o jornalismo de opinião impresso ou televisivo. Segundo Chauí (2006), são recorrentes, na atualidade, as declarações técnicas e autorizadas do propagandista ou do jornalista moderno para um público ávido por fatos e que cultiva a ilusão de estar bem informado pela propaganda que substituiu a informação.

Assim, mesclam-se informações confiáveis com não confiáveis e ela conclui: “o jornalismo está ficando cada vez mais rápido, inexato e barato”, para tentar salvar-se. Ao conservar um público leitor específico, há uma “ascensão do partidarismo”

(CHAUÍ, 2006, p. 13). Ao concentrarem o poder econômico e midiático, dez ou doze conglomerados, de alcance mundial, limitam, segundo a autora, a liberdade de expressão no espaço público, inclusive nos meios eletrônicos e digitais.

Em Arendt (1972), a existência da liberdade é uma condição imprescindível para a ação e a política. Por ser o alvo direto em tempos de crise e revolução, 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, 1972, p. 192).

Acompanhando esse entendimento, Chauí (2006) apontou outro aspecto que limita a democratização do espaço público na sociedade brasileira. Nos direitos à liberdade de pensamento, de expressão e de opinião, os meios de comunicação e de informação tornaram-se poderosas máquinas de intimidação social. Segundo a autora, nem todos podem exercer esses direitos “humanos” sem serem criminalizados. Há uma premissa da necessidade de uma competência: “não é qualquer um que tem o direito de pensar e dizer qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer tempo para quaisquer outros” (CHAUÍ, 2006, p. 103-104).

Na sociedade brasileira há uma divisão social do medo, defende a autora. As diferentes classes sociais têm medos diferentes: a classe dirigente teme perder o poder e seus privilégios; a classe dominante teme perder riquezas, bens, propriedades; a classe média teme a pobreza, a proletarização, a desordem; a classe trabalhadora teme o desemprego, a morte cotidiana, a violência patronal e policial. A entrevistada e menor de idade 6R foi proibida pela responsável de participar das ocupações, em virtude das agressões físicas sofridas pela colega e entrevistada 4T:

Eu fiquei tipo — fiquei me sentindo culpada porque eu também fazia parte daquilo, então eu não podia deixar eles só apanharem e recuar, eu podia estar lá com eles apanhando, sofrendo mas [...] não depende só de mim; eu sou menor e a minha tia não ia deixar isso acontecer. (6R 4 171-5)

Chauí (2006) resumiu os medos das classes populares que frequentam as escolas públicas, objeto de nossa pesquisa: “os medos dos que estão no baixo político, econômico e social são de [...] desumanização, medos de perder a condição humana e por isso medos que dizem respeito aos seus direitos” (CHAUÍ, 2006,

p. 104). Os estudantes reclamaram de um tratamento mais humanizado na escola, ou seja, serem tratados como pessoas e não como números:

dentro desse sistema somos vistos como números, como notas como alunos em que, acho que não como alunos, mas como [...] só símbolos do que está se passando ali e tipo . muitas vezes não se olha pra parte pessoal na vida de cada aluno . eles só se importam que a gente tenha nota e passe de ano e cada vez isso acontece cada ano e vão aprovando pessoas como números e não se importando em dar uma educação de verdade para cada indivíduo. (1G 2 50-6)

Com relação à democratização no espaço online das redes sociais, pelas oportunidades que elas apresentam ao visar objetivos, como o aumento do poder civil, dos direitos e liberdades, o aumento do pluralismo e/ou do poder das minorias; ou seja, promover a participação civil e popular. Gomes (2011) conceitua essa participação política de base online como “o poder relativo que o cidadão tem de fazer prevalecer a sua opinião e a sua vontade face às instâncias que com ele concorre” (GOMES, 2011, p. 27).

O teor democrático inclui aspectos aceitos nos Estados democráticos modernos como a garantia e/ou aumento das liberdades de expressão, opinião e de participação. A democracia digital é entendida pelo autor do seguinte modo:

[...] não é necessariamente aquela em que pessoas participam massivamente, empregando uma multiplicidade de meios, mas aquela em que todos os concernidos pelas decisões que afetam a comunidade política possam se tornar participantes, se e quando quiserem, e, ainda, no que queiram [...] moderado pela posse da informação necessária a uma participação qualificada, relevante e efetiva e pela liberdade de participar. (GOMES, 2011, p. 37-38)

Na democracia digital, o poder relativo do cidadão tem sido diminuído, se consideramos a qualidade da informação disponibilizada pela mídia, como já visto em Chauí (2006) e, também, a máquina burocrática estatal, os centros de poder político, o controle social e cultural, visto em Arendt (2004) como um impeditivo da ação.

Apesar das condições que podem limitar o teor democrático das TDICs na comunidade política, Gomes (2011) defende que os dispositivos eletrônicos móveis (computadores, celulares), aplicativos (programas) ou ferramentas (fóruns, sites, redes sociais) de tecnologias digitais de comunicação podem suplementar, reforçar ou corrigir aspectos das práticas políticas e sociais do Estado e dos cidadãos, sob

duas formas: a primeira, de acompanhar as mídias eletrônicas, o noticiário, ver vídeos e, dessa forma, orientar, formar opinião pública e aparelhar o grupo e até mesmo produzir participação; na segunda forma, a participação mais estrita: fazer petições, manifestação em fóruns etc.

Já Chauí (2006) é menos otimista. Ela considera o poder de influência que o sistema multimídia detém pela natureza de sua propriedade e atuação. Para a autora, o sistema de comunicação que integra diferentes veículos de comunicação e seu potencial interativo, em função da escala de investimentos em infraestrutura, necessários para seu estabelecimento, é propriedade de consórcios empresariais regionais ou globais. Os governos não dispõem de recursos para montá-la ou atuar com independência no ambiente regulador de conflitos e negociações entre quem manda em quem e no quê.

O discurso competente determina, ou melhor, intima socialmente quem tem o direito de falar e quem deve ouvir, na figura do especialista formador de opinião, de presença cotidiana explícita e difusa nos diversos meios. Para a autora, com um discurso político parcial e indeterminado, sob uma forma anônima e impessoal de apresentar o mundo, o poder maior da multimídia está em produzir simulacros da realidade, que não diferenciam o virtual do real.

A fusão de companhias telefônicas, operadoras de televisão, estúdios de cinema, provedores de internet, empresas de computadores compõe esse ambiente de empresas, partidos e legisladores de governos. Além de privatizar o espaço público no plano econômico, o sistema multimídia diferencia no social os usuários capazes de ação seletiva e interativa de outros, que apenas recebem os pacotes multimídia do emissor, por disponibilidades de tempo, recursos econômicos e culturais.

A visibilidade do movimento estudantil de ocupações das escolas públicas nas redes sociais concorreu com diferentes instâncias, poderes e interesses que envolvem essas tecnologias, além de depender das condições particulares de seus usuários de interesse, conhecimento e capacidade em acessá-la, disponibilidade de tempo e recursos:

a gente tinha a falta da INTERNET lá. Então... MUITOS dos problemas eram esses. A gente tinha um EXTENSO material, mas a organização tava difícil porque ATÉ que a gente saía [saísse] daquela turbulência toda pra se organizar. Não tinha

um grupo só que selecionava assim “Ah vocês organizam, vocês são de frente vocês...” Era tudo em um só. (7D 3 112-6)

Além dessas dificuldades, um leque vasto de opções culturais, ocupações, atividades, de entretenimento, mensagens pessoais, de trabalho, mensagens favoráveis e contrárias do Estado, da mídia, de parte da opinião pública, de familiares e relações pessoais concorriam com as atividades e as postagens do movimento no Facebook.

Apesar dessas limitações na experiência das ocupações das escolas públicas de São Paulo, Pablo Ortellado (2016) defendeu que o ato em si já era a antecipação do resultado, pela própria experiência forjada na luta. Na escala local, em que se investiga o espaço público, e para os diretamente interessados, os estudantes, a organização de protestos, das ocupações e das atividades aí incluídas, as ações voltadas para o Facebook, podem ter sido consideradas satisfatórias.

Numa perspectiva diferente, ao discutir a baixa propensão ao sacrifício pessoal, em nome de um projeto coletivo, e advertir sobre os grupos que privilegiam seus interesses particulares, aos civis ou republicanos na internet, Gomes (2011) chegou à mesma questão posta por Ortellado (2016): “a participação online passa por questões relacionadas ao desejo, tanto por meios, motivos, quanto por oportunidades de participação” (GOMES, 2011, p. 76). Como resposta à questão e avaliação dos efeitos dessas redes, a sugestão de Gomes (2011) é contextualizar e particularizar os cenários, arranjos institucionais e atores envolvidos no plano local e/ou nacional.

3.2 A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

O tempo livre disponibilizado para o estudo e a prática escolares é uma condição para a renovação do mundo pela nova geração. Esse conceito e sua potencialidade emancipadora serão discutidos por autores como Masschelein e Simons (2014) na seção 3.2.1. Nas seções seguintes, a igualdade e liberdade, bem como os princípios democráticos constituintes da ação serão abordados por Arendt (2004, 1972) e Rancière (1996, 2005). Esse referencial teórico é importante para qualificar as reivindicações e o que foi produzido pelo movimento secundarista, objetos de nossa pesquisa. As ocupações e o estudo das experiências estudantis têm como referência os autores Larrosa (2013) e Didi-Huberman (2014).

3.2.1 O tempo livre da escola

O termo escola tem origem no termo grego *skolê* e significa “tempo livre”. Na perspectiva de Masschelein e Simons (2014), com o tempo livre existente na escola, a relação que os estudantes estabelecem entre si no espaço escolar forma uma comunidade única. Essa comunidade tem como base a participação conjunta de pessoas que não têm nada em comum, por serem diversos na origem e que compartilham, confrontam culturas, histórias e identidades, tornadas um bem comum na escola.

Esse conceito ajuda a pensar nas ocupações. Quando os estudantes agem juntos, em proximidade, eles podem compartilhar atos e palavras, que possuem o potencial de se tornar um poder. O poder surge da convivência entre os homens, que funda a ação, possibilitando o próprio inter-relacionamento das pessoas. Não há geração de poder no indivíduo isolado, apenas na relação entre os homens, pois eles: “vivem tão próximos uns aos outros que as potencialidades da ação estão sempre presentes” (ARENDT, 2004, p. 213).

Por outro lado, o conceito de uma comunidade única por suas diferentes origens (uma comunidade plural) também está associado à possibilidade de apreensão da realidade do mundo, à medida que diferentes enfoques pessoais geram um entendimento múltiplo das coisas, como aponta Arendt (2004, p. 67):

Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que veem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna.

As ocupações surgiram de movimentos de mobilização estudantil, possibilitados pela pluralidade e proximidade das pessoas de diferentes origens, com interesses comuns que se reuniram na escola ocupada. Esse é um importante ponto a se verificar nas ocupações das escolas: a condição de os estudantes fazerem ações em conjunto e estarem próximos. A manifestação do poder pode existir porque a proximidade supera o medo, aquele que paralisa as ações de contestação do contexto escolar.

Essa condição da ação em conjunto independe de as pessoas conhecerem-se. Basta elas estarem presentes, “em qualquer tempo e lugar [...], no espaço no qual eu apareço aos outros e os outros a mim” (ARENDT, 2004, p. 211). As condições de

poder também não dependem de grandes recursos materiais, mas de as pessoas estarem organizadas.

Nas ocupações, ela pode ser pensada para esse grupo pequeno de indivíduos, com fragilidades materiais, mas, unidos e organizados segundo o modelo de organização contido nos manuais de ocupação. No ambiente local, no espaço comum onde os estudantes se reúnem, os interesses podem ser revelados e defendidos, criando-se algo novo. Jasper (2016) defende a ideia, ao se referir aos movimentos sociais, que:

A maioria dos movimentos sociais não vence nem perde: não é esmagada nem punida, mas também não consegue realizar todas as políticas e mudanças estruturais desejadas. Se os movimentos têm primeiramente de persuadir, seu maior impacto, quando chegam a ter algum, é muitas vezes ampliar o número de pessoas que pensam e sentem. (JASPER, 2016, p. 199)

Esses movimentos sociais surgiram no contexto da escola e procura-se, ao compartilhar um espaço comum, uma participação no processo decisório de utilização desse espaço. Segundo Castells (2013), “os movimentos sociais surgem da contradição e dos conflitos [...] e expressam as revoltas e os projetos das pessoas resultantes de sua experiência multidimensional (CASTELLS, 2013, p. 166). A experiência multidimensional inclui o uso das tecnologias digitais e da internet nos movimentos sociais contemporâneos.

Pela formulação e atendimento de suas demandas, os estudantes têm, a partir dos interesses em comum, a oportunidade de fazer surgir novos significados e transformar o que pensam e sentem. Nesse entendimento, Castells (2013) defende que novos tipos de movimentos sociais “estão reconstruindo a esfera pública, [...] com base em assembleias e reconstituindo a confiança como alicerce da interação humana”. O autor afirma, ainda, que esses movimentos possibilitam o reaprender a conviver (CASTELLS, 2013, p. 177).

De maneira semelhante, na escola, o tempo livre permite esse espaço de autonomia, ao liberar os alunos para a tarefa essencial da educação, que é poder apresentar o mundo para as novas gerações. O estudo na escola torna-se uma prática de liberdade e de criação de novas formas de convivência e de apreensão da realidade, ao desapropriar um tempo que seria dedicado à produção, ao

investimento ou a alguma funcionalidade social. Há uma interrupção temporária da influência ou condição de origem específica a cada estudante.

Os condicionamentos de origem social ou familiar podem trazer um peso desmotivador na prática do estudo. O histórico de fracassos pessoais, reforços escolares, a pressão advinda de expectativas de desempenho tanto de familiares, como as ligadas às condições sociais, limitam as escolhas e aprisionam os estudantes num futuro esperado, preenchendo a mente de cada um deles. O aprisionamento mental torna-se um peso e aparece como um destino inescapável.

Na escola, segundo Masschelein e Simons (2014), existe a possibilidade de interromper esses pensamentos, abrindo-se para outra reflexão: a do tempo presente. Na sala de aula, do estudo mediado pela escola e professor, a reflexão é sobre o “agora”. Essa reflexão precisa, a todo instante, ser renovada, para que os estudantes voltem suas atenções para o objeto de estudo, algo que nos faz pensar, que nos desperta o interesse, ou seja, “algo real e significativo, um assunto que importa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 52).

Tal prática foi verificada nas ocupações das escolas públicas de São Paulo, ou seja, a existência de um “repertório variado de formas de protestos” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 53). Os eventos e atos de protesto realizados nas ocupações permitem verificar como foi usado o tempo presente pelos ocupantes. Tais eventos significam o tanto de atenção dada aos objetivos das ações coletivas, reivindicações e transformações pretendidas por eles no contexto escolar.

Assim, sem antecedentes que os identifiquem e os posicionem socialmente, os estudantes que ocuparam as escolas tinham a condição igual de serem unicamente estudantes, para realizarem as práticas propostas nas assembleias da ocupação.

A escola constrói um ambiente de experiências que permite que os jovens se liberem e se igualem. Nesse espaço comum das assembleias, ao narrarem o que fazem, o que se pretende é o entendimento conjunto das propostas. Portanto, são as conversas e explicações que verificam a igualdade entre eles. Nas ocupações, a igualdade foi possibilitada pela utilização do recurso da horizontalidade nas assembleias, contido no manual da ocupação, que colocou todos os participantes em posição de igualdade, ao propor as ações discutidas em conjunto.

O tempo livre para as atividades da organização do tempo, do espaço e da gestão da escola ocupada possibilitou verificar a atuação emancipadora dos estudantes. Nessa discussão, a iniciativa conjunta daqueles que ocuparam as

escolas os tornou presentes em condições novas no espaço escolar. Foi preciso, nas palavras de Biesta (2013), aprender algo “não familiar, diferente [...], educacionalmente mais importante e significativo” (BIESTA, 2013, p. 97). A dinâmica das assembleias e das ocupações testou sua participação como seres únicos e singulares.

A manifestação dessa presença estudantil na ocupação, a relação estabelecida por eles com o espaço físico comum das escolas ocupadas se deu, inicialmente, com as demandas materiais. Por exemplo: as denúncias de “materiais escondidos” para uso público, como visto nas ocupações das escolas públicas estaduais paulistas:

[EE Romeu de Moraes — FACEBOOK — 04/12/15]

Jogávamos futebol, vôlei e outros esportes usando bolas velhas e sempre diziam que eram as únicas. Estávamos averiguando e achamos diversas bolas novas e de marca, até redes de tênis de mesa tinham. É de entristecer e revoltar uma situação como essa, materiais que são escondidos e ficam sem uso algum. REVOLTANTE!
#Cuidamosmuitobemdanossaescola #Materiaisescondidos.
(CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 144)

A escola pública não deve ser fixada como um local de passagem entre as famílias e a sociedade, como um meio de determinação familiar. A escola é um meio para criar múltiplas direções e orientações possíveis aos seus estudantes. As demandas estudantis nas ocupações apontam uma forma de ver e recriar o mundo, que foi apresentado originalmente aos estudantes na escola. O tempo voltado para as atividades escolares ou nas ocupações das escolas permitiu criar nos estudantes o interesse pelo mundo que, desse modo, se abriu às descobertas.

No entendimento de Masschelein e Simons (2014), essa descoberta não é uma aprendizagem que expande uma base de conhecimento produtivo e que acumula competências e amplia um domínio existente. A descoberta é algo, no mundo, que se torna real para o estudante, que ele não conhecia e que passa a fazer parte da sua vida, criando interesse.

Estar atento às descobertas significa ampliar a visão de mundo e de si mesmo. A exposição às descobertas, a experiência do estudante naquilo que ele vive e que se passa com ele revelam novas possibilidades de formação pessoal. Há uma

transcendência, por “se sentir envolvido em algo além de si mesmo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 99).

Pensar além do uso utilitário do conhecimento, do uso corrente a que ele se destina na atualidade, é abrir a possibilidade para novos usos da escola e disponibilizar aos estudantes um bem de uso público para uma preparação e exercício. Numa aula de artes ou de mecânica, uma figura ou uma peça pode ter seu uso social ou significados alterados pelos estudantes, servindo de exemplos para os fins de estudo a que se destinam. O conhecimento tem um uso livre e novo, válido por si mesmo, tornando-se autossuficiente. Nessa transformação do uso original, há uma reapropriação acessível a todos de significados, habilidades e conhecimentos, transformados em matéria de estudo.

O engajamento no confronto consigo próprio, pela prática esportiva ou cognitiva, pode tornar os estudantes curiosos; eles sentem-se capazes de saber ou dar início a algo na prática escolar. Essas práticas na escola tornam possíveis pensar nas ocupações e em seus desdobramentos como um aprendizado ou conhecimento dos estudantes que nelas se engajaram.

Outra questão é a igualdade. Os professores ajudam os alunos a sair temporariamente de seu modo de vida ou de seu lugar na ordem social, igualando-os pelo contato com a matéria ensinada. O ponto de partida da atividade escolar é pensar de novo e de novo pelo professor, que todos são capazes e que todos apresentam habilidades singulares. Essa é uma forma de averiguar a igualdade, sem privar as possibilidades de cada um deles.

A escola não procura fixar o lugar social a que o aluno se destina, como princípio, como um lugar ou posição socialmente predestinados. A experiência de igualdade na escola coloca todos numa posição inicial igual e com a oportunidade constante de começar algo, pelas atividades propostas diariamente nas escolas.

Para o professor, a matéria deve ser determinada pela escola e qualificada como algo “adequado à prática, estudo e preparação da geração mais jovem” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 90). Ele dedica atenção à aula e a torna presente em detalhes para os alunos. Há um pressuposto de que todos são aptos e podem engajar seu interesse, atenção e prática nela, ou seja, que uma formação é possível. O foco é colocado em todos e não em uma pessoa em particular. Ao falar e agir publicamente, o professor dá, diante do grupo de alunos, uma garantia de que o conhecimento se tornou um bem comum, de uso público.

A forma de preparação defendida por Masschelein e Simons (2014) diz respeito ao fato de os estudantes serem capazes de renovar o mundo. Para os autores, a aprendizagem com uma finalidade imediata, de formação específica, por exemplo, para o mercado de trabalho, não é o objetivo fundamental da escola. A educação refere-se à formação pessoal, ou seja, ao ato de trabalhar arduamente em algo com detalhes, com a finalidade de estar pronto, preparado, educado para um futuro que é, por definição, imprevisível. O sentido da formação é o estudante estar apto a participar da sociedade, de forma autônoma.

A autonomia e a prática de igualdade na escola tornam possíveis as ocupações, assim como na escola todos são capazes de aprender algo, comunicar e fazer-se entender em suas reivindicações. As propostas nas assembleias e conversas entre si supõem uma igualdade das inteligências para lidar com assuntos dos quais não se possui conhecimento prévio (RANCIÈRE, 2017). As respostas ou indagações do outro às questões levantadas tornam-se a própria prática de ensino e do entendimento.

O conceito de igualdade das inteligências foi desenvolvido por Rancière (2017), ao incluir na educação o chamado mestre ignorante. Esse autor conta a experiência de Jacotot, revolucionário francês do século XIX que, ignorante da língua holandesa, deixou uma turma de holandeses aprender o francês com recursos próprios, sem terem acesso às explicações em sua língua materna. Jacotot nada havia transmitido e o método de aprendizado partiu dos próprios alunos. A ideia do mestre de elevar o aluno gradativamente a seu conhecimento, pela explicação do que sabe, passou a ser questionada por Jacotot e exemplificada na obra de Rancière (2017).

Esse autor critica o discurso que privilegia a figura daquele que tem o conhecimento para ensinar em relação àquele que não tem. Em seu entendimento, “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2017, p. 34). O discurso tradicional subordina a aprendizagem à lógica das explicações do professor e pretende reduzir as diferenças entre quem ensina e aquele a quem se ensina. Portanto, esse discurso tem a igualdade como alvo a ser atingido e não como ponto de partida. Essa forma de instruir impede a emancipação e nega o reconhecimento da capacidade do outro em aprender sozinho ou com outros ignorantes, aquilo que se ignora.

Nas ocupações das escolas de São Paulo, a experiência abriu os horizontes dos estudantes; a palavra de ordem era “por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer”, que entrou para o repertório do movimento (CAMPOS; RIBEIRO; MEDEIROS, 2016, p. 152). Os próprios estudantes organizaram debates, aulas e temas culturais que lhes interessavam. Por outro lado, não havia uma experiência prévia de organizar os eventos, palestras; eles aprenderam por experiência própria. As interações entre eles se transformaram no próprio aprendizado:

[NÃO FECEM MINHA ESCOLA — FACEBOOK (VÍDEO) — 17/12/15]

No começo todo mundo ficou um pouco inseguro, eu acho assim que a preocupação inicial era de ocupar a escola, então quando a gente chegou aqui a gente ficou meio assustado, a gente ficou pensando como a gente ia poder se virar... e quando a gente conseguiu se organizar pra fazer comida, conseguiu se organizar pra trazer outras pessoas aqui dentro e cuidar dessas outras pessoas, numa questão também de limpeza e tudo o mais... eu acho que foi uma surpresa, tudo aqui dentro porque a gente fez coisas que a gente nunca imaginou que fosse fazer (aluna da EE Prof. Luiz Castanho de Almeida in CAMPOS; RIBEIRO; MEDEIROS, 2016, p. 131).

Educar é traduzir coisas, palavras e práticas, de modo a atrair e dialogar com os jovens, tornando-os, ao mesmo tempo, jovens capazes e empenhados em iniciar algo novo. Quando a própria preparação é enfatizada, o aluno precisa estar em forma para ser testado. No entanto, os estudantes não deixaram de preocupar-se com a qualidade do ensino nas escolas públicas:

[EE DR. ELOY DE MIRAND CHAVES — FACEBOOK — 28/11/15]

[...] 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 estão convidados a participar (CAMPOS; RIBEIRO; MEDEIROS, 2016, p. 154).

A sociedade deve refletir sobre quais matérias possibilitam uma emancipação pelo estudo. “A escola carrega a sociedade nos ombros, com o dever de determinar

o que pode e deveria se qualificar como matéria adequada à prática, estudo e preparação pela geração mais jovem” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 90).

A responsabilidade pedagógica daqueles que tornam o tempo livre disponível e possível para os jovens é fazer dessa tarefa uma realidade. A responsabilidade dos professores é permitir que o estudo e a prática na escola se tornem importantes por si mesmos, sem as intencionalidades sociais ou imediatismo das expectativas do mercado de trabalho, impostos fora da escola.

O professor deve libertar os estudantes das atribuições que ligam as habilidades às funções de valor, utilidade e expectativas sociais. Separadas essas práticas da destinação comum e usual, esquecidas do mundo da geração anterior e absorvidas no estudo, o professor compartilha a forma como se relaciona com o mundo das coisas e das práticas, numa relação de interesse e amor pelo mundo.

Para os estudantes, é um tempo de criar as possibilidades de superação e renovar o mundo que lhes é apresentado. Essa forma de engajamento pelo estudo e prática da escola possibilita a descoberta de novos significados e do que será percebido como de valor para a nova geração.

3.2.2 A escola e a democracia

O tempo livre para pensar e estudar, defendido como emancipador por Masschelein e Simons (2014), em Rancière (2017), é considerado a capacidade de ensinar o que não se sabe e, dessa forma, a possibilidade de que, mesmo as pessoas ignorantes ensinem algo aos filhos. Rancière (2017) trouxe a história dos trabalhadores do começo do século XIX, que reivindicavam um tempo livre, restrito apenas à burguesia da época, para pensar e não apenas fazer, já que os trabalhadores dispunham apenas do tempo produtivo do trabalho manual.

Por meio da discussão sobre o tempo livre, Rancière (2017) queria trazer o papel público da educação, discutido anteriormente, como um espaço afeito a discussões, descobertas por indivíduos com capacidade igual de inteligência de apreender a realidade e de ensinar. Para o autor, qualquer um tem o direito de perceber, ver e opinar sobre os objetos que estão disponíveis num espaço comum. Essa é uma prática de liberdade de opinião e de igualdade.

As partes minoritárias devem ter a liberdade de exercer suas ações e opiniões, de forma independente dos demais. Para cumprir essa igualdade, de qualquer um para qualquer um, Rancière (1996) nega a possibilidade de se aplicar o critério

político da maioria. Ao exercer o critério da maioria, um critério político, o dano à democracia está em desconsiderar a deliberação de outros sujeitos minoritários, que são iguais a qualquer um e a todos.

Para Rancière (1996), a liberdade não pode ser propriedade política de ninguém, não pode estar sujeita ao critério proporcional de contagem da maioria, que impede a igualdade de participação de todos:

A política só existe mediante a efetuação da igualdade de qualquer pessoa com qualquer pessoa na liberdade [...] que desregula toda e qualquer contagem das partes. A igualdade, que é a condição não política da política, não se apresenta ali enquanto tal. Só aparece sob a figura do dano. (RANCIÈRE, 1996, p. 71)

Dessa maneira, entende-se a importância de todos terem o direito de expressar opinião e voz sobre quaisquer assuntos tratados no espaço comum, incluída aí a escola ocupada. Pensar na atitude dos estudantes de ouvir, em assembleia, acompanhando a horizontalidade das decisões, a multiplicidade de vozes, em decidir o cotidiano e a divisão de tarefas são entendimentos de que a igualdade se encontra unida ao direito à liberdade, pelo fato de não haver o dano ao direito igual a todos.

A democracia aqui foi entendida de forma ampla como “processo pelo qual cada um [na escola] pode afirmar sua igualdade sem a necessidade de uma qualificação especial”, capacidade ou inteligência (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 145). Nas entrevistas, foi tomada como uma capacidade para lidar com pessoas diferentes, de diferentes idades, desconhecidas, como relatou 1G:

Não sou obrigada a aturar essa pessoa, de gostar dela, e aqui é diferente, você tem que conviver, fazer coisas juntos. A maioria das coisas é tudo no coletivo, é um coletivo muito DIRETO. Essa pessoa que se relaciona com essa e todo o mundo se relaciona entre si, sabe? Então, ASSIM, cada pessoa tem um jeito diferente. Acho que aprender a lidar com a diferença do outro foi o que mais me ajudou assim, porque, no final, eu percebi que eu me relacionei com todas as pessoas independentes das diferenças. (1G 5 150-6)

Para Wilson Gomes (2011), quando analisa a sociedade civil, essas são oportunidades democraticamente relevantes, pois visam objetivos, como o aumento do poder civil, direitos e liberdades, aumento do pluralismo e/ou do poder das minorias, ou seja, promover a participação civil.

A discussão de Hannah Arendt (2004) sobre o conceito da condição humana é recuperada por Rancière (2017). Nela, as atividades mais elementares da condição humana são o labor, o trabalho e a ação. O labor está ligado ao corpo humano e suas necessidades vitais, ou seja, naturais.

O trabalho é o que há de artificial na existência humana e está relacionado ao mundo das coisas produzidas. Separada da natureza, a fabricação se interpõe entre os homens, ao criar objetos e instrumentos que resultam nas diferentes formas da existência humana, por exemplo, no contexto urbano ou rural, o trabalho forma o mundo humano.

Por sua vez, as coisas produzidas pelo trabalho também condicionam a identidade e subjetividade entre os homens no mundo. Esses objetos nos distinguem do ambiente natural e ganham sentido na história humana; eles fazem uma ligação por meio de seu uso, através do tempo entre as gerações.

Na discussão com o referencial de Arendt (2004), interessa-nos seu conceito de ação. Ela é a única atividade exercida apenas entre os homens, sem qualquer mediação das coisas ou da matéria: uma condição humana da pluralidade, na esfera pública, ou seja, de toda vida política. “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, existe ou venha a existir” (ARENDR, 2004, p. 16).

Sob certos aspectos, o conceito amplo de democracia, que se desenvolveu nas ocupações, em sua forma de organização em assembleias e de gestão, lembrou as características de uma democracia só possível em pequenas sociedades em número, como as estudadas por Arendt (2004). A vivência de proximidade no coletivo era a origem da participação nas atividades, conforme dito nas palavras da mesma entrevistada 1G: “um coletivo muito direto: essa pessoa que se relaciona com essa e todo mundo se relaciona entre si” (1G 5 155-6).

Os próprios estudantes paulistas, que ocuparam suas escolas, surpreenderam-se com a capacidade de organizar as atividades nas escolas ocupadas, enfrentando os desafios da convivência com aqueles que lhes são iguais, singulares como indivíduos. No entendimento de Biesta (2013), o primeiro interesse da educação consiste em os estudantes poderem aprender a falar com a própria voz, de forma responsável, a outros que lhes são diferentes. A maneira própria de falar nos constitui como um indivíduo único.

Nesse sentido, importa a voz de todos e de qualquer um, se pensarmos na igualdade e liberdade, abordadas por Rancière (1996), como as práticas ocorridas nas assembleias estudantis nas ocupações. Biesta (2013) segue o entendimento de Arendt (2004) quando diz que, para o indivíduo agir, precisa-se da reação do outro para responder a sua ação inicial e, assim, introduzir algo no mundo. A ação não é possível no isolamento.

A singularidade, e a conseqüente pluralidade dos homens, é fundamental no conceito de esfera pública. Os homens se reconhecem na esfera pública por meio do discurso e da ação (ARENDR, 2004). A ação, que permitiu preservar o mundo para os recém-chegados, estranhos entre si, também tem a capacidade de iniciar algo.

Biesta (2013) questiona o tipo de escola de que precisamos para que os estudantes possam agir, a fim de obter uma qualidade da interação na escola. Esse foi um questionamento recorrente nas reivindicações estudantis, aquele que “requer uma atenção contínua à qualidade democrática da escola” (BIESTA, 2013, p. 177-178).

O ambiente escolar que providencie oportunidades para agir e criar algo, “algo imprevisto por nós” (BIESTA, 2013, p. 183), deve permitir uma interação com outros indivíduos, que reagem às ações, igual ao sujeito da própria ação, de maneiras imprevisíveis e incontroláveis, introduzindo novos inícios, num mundo de pluralidade e diferença.

Os homens não são apenas diferentes por uma questão física, corpórea, e nem deixam de ser humanos quando não produzem ou vivem parasitariamente do trabalho dos outros. Na distinção feita por Arendt (2004), pertencemos ao mundo humano em virtude das palavras e ação: “a vida sem discurso e sem ação [...] está literalmente morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens” (ARENDR, 2004, p. 189).

Os caminhos abordados por esses autores nos auxiliam a compreender os eventos da ocupação e a qualidade de interação desses estudantes quanto à dimensão democrática, oportunidades de expressar igualdade e a liberdade na ação.

3.2.3 A educação e o mundo

Para entender a relação entre o mundo e a educação da nova geração, Arendt (1972) trabalha o conceito de natalidade, que se apresenta na educação sob duas formas: pelo nascimento dos homens — ao ingressar na vida, o novo existe na forma de uma nova geração que surge no mundo — e pela novidade do mundo — o mundo se mostra à nova geração. Para Arendt (1972, p. 223): “a essência da educação é a natalidade, o fato que os seres nascem para o mundo”. O mundo recebido pela nova geração é apresentado a ela por meio da educação.

Há uma herança de conhecimentos que preservam a humanidade. A apresentação do mundo dá um sentido à existência dos seres humanos e torna necessária uma educação que preserve o conhecimento adquirido, que apresente o mundo humano às novas gerações e que dê continuidade à vida humana. Para Arendt (1972), a educação tem essa dupla responsabilidade, o que lhe dá um caráter conservador.

A própria tarefa de preservação das crianças e do conhecimento do mundo explica a atitude conservadora (COELHO, 2015). O ensino para a criança de como falar, satisfazer suas necessidades vitais (labor), de entrar em contato com os objetos da fabricação humana (trabalho) induz ao aceite da educação recebida do mundo dos adultos pelas crianças.

No entanto, com o tempo, essa preparação para o mundo humano entre os homens trará também novas responsabilidades para essas novas gerações. A natalidade se aplica à ação política. O lugar do político foi indicado como conformista nas sociedades modernas por Arendt (2004), no conjunto das instituições do Estado burocrático, incluídas as de ensino. A instituição escolar não pode assumir o papel transformador do mundo pelos valores tomados das velhas gerações. Ela não prepara para o novo:

A criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo [...], transição da família para o mundo. (ARENDR, 1972, p. 238)

As gerações mais velhas, ao procurarem impor às novas gerações uma projeção do futuro, tornam a educação conformista. A potencialidade de iniciar o novo pela educação deve partir das gerações mais novas:

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, 1972, p. 226)

A responsabilidade da escola de preservar o mundo humano não pode ser confundida com a responsabilidade política da renovação do mundo pela ação e discurso. Portanto, pode-se compreender a importância que as ocupações das escolas públicas assumem, pelas suas diversas reivindicações dirigidas ao contexto escolar, como propostas de renovação do mundo, trazidas pelas novas gerações.

A preservação do *status quo* não é tarefa da política; ela impede o novo, o que significa, para Arendt (2004), a destruição do mundo, como ela diz:

Parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa [...] Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais. Tal atitude conservadora, em política — aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* —, não pode senão levar à destruição. (ARENDR, 1972, p. 242)

A destruição é inerente aos processos, tanto humanos como os naturais, assim como o automatismo das ações humanas, de início novas e que depois passam a ser repetidas. Para Arendt (2004), o automatismo pela repetição leva à estagnação e perde a força do início do processo, não importando o processo ser natural ou da iniciativa humana.

Diante da tentativa humana de prolongar ou recriar a vida de forma artificial pela ciência, ou seja, modos de superar as limitações naturais do homem, Arendt (2004) advertiu que: “se desejamos usar nessa direção nosso conhecimento científico e técnico — esta questão não pode ser resolvida por meios científicos: é uma questão política” (ARENDR, 2004, p. 11).

Arendt (2004) acompanhou, na década de 1950, as circunstâncias políticas e militares que envolveram as corridas espacial e armamentista, do uso político de desenvolvimento tecnológico e científico. Importa a convivência entre os homens e o agir entre eles. Assim, compreende-se a palavra de ordem levantada pelos estudantes paulistas de quererem pensar, em vez de simplesmente obedecer às instruções recebidas.

3.2.4 A liberdade para agir

O princípio da liberdade de ver e de ter a voz no espaço público está ligado ao agir. No texto sobre o que é a liberdade, Arendt (1972) comentou que o princípio da ação é inspirado pela liberdade: “os homens são livres [...] enquanto agem, nem antes, nem depois; pois ser livre e agir são a mesma coisa” (ARENDR, 1972, p. 199). Assim, entende-se que o encontro das vozes de diferentes estudantes no mesmo espaço e tempo livres, comuns e públicos pode se potencializar na escola.

A liberdade se realiza ao se manifestar na ação. O princípio da liberdade, que é, para Arendt (1972), inspirador da ação, não está subordinado aos motivos ou vontades, embora precise deles para ser executado. As razões e a vontade de agir podem ser perdidas durante o processo, mas, como disse a autora, nem por isso o ato em si deixa de ser livre e nessa condição manifesta a liberdade: “ao contrário do juízo do intelecto que precede à ação e do império da vontade que a inicia, o princípio inspirador torna-se plenamente manifesto somente no próprio ato realizador” (ARENDR, 1972, p. 199).

São essas condições de liberdade, igualdade e ação que parecem estar presentes nas ocupações, quando os próprios estudantes experimentaram e geriram a escola por eles ocupada. Ao relacionar liberdade e ação, Arendt (2004) comentou que os homens precisam da presença de outros num espaço público para agir: “a soberania só pode ser alcançada pela união de muitos” (ARENDR, 2004, p. 257).

Essa condição de poder do coletivo, de as decisões terem o respaldo de assembleias, trazida pela fala dos estudantes paulistas que ocuparam suas escolas pode contribuir para a investigação das transformações ocorridas nas ocupações das escolas públicas do Rio de Janeiro. No entanto, a autora ressalta que apenas as sociedades antigas, como a pólis grega, expressamente serviram homens livres e proporcionaram um espaço onde a liberdade pudesse aparecer:

É este o âmbito em que a liberdade constitui uma realidade concreta, tangível em palavras que podemos escutar, em feitos que podem ser vistos e em eventos que são comentados [...] tudo o que acontece nesse espaço de aparecimentos é político por definição, mesmo quando não é um produto direto da ação. (ARENDR, 1972, p. 201)

Dessa forma, podemos pensar nessas questões levantadas por Arendt (2004, 1972) como as condições para se verificar o que se produziu nas ocupações das escolas públicas. Em São Paulo, o juiz Luis Bedenti despachou favoravelmente aos

estudantes paulistas que ocuparam as escolas, pela suspensão da reintegração de posse pelo governo estadual, em 13 de novembro de 2015. Ele considerou o movimento secundarista um protesto pelo cerceamento à liberdade de manifestação contra uma política pública:

Tudo isso levou à conclusão de que as ocupações — realizadas majoritariamente pelos estudantes das próprias escolas revestem-se de caráter eminentemente protestante. Visa-se, pois, não à inversão da posse, a merecer proteção nesta via da ação possessória, mas sim à oitiva de uma pauta reivindicatória que busca maior participação da comunidade no processo decisório da gestão escolar. [...] Com isso quero dizer que o cerne desta lide possessória não é a proteção da posse, mas uma questão de política pública. (LEMES, 2015)

Portanto, vale lembrar os relatos e experiências vividas pelos estudantes que ocuparam as escolas públicas paulistas:

Lúcia: [...] a gente teve aulas que a gente nunca ia ter numa escola em horário normal. A gente discutiu e falou sobre o que a gente queria numa escola de verdade. A gente levou vários movimentos na escola. Teve sarau. Aquilo, pra gente que viveu na ocupação, foi a verdadeira escola dos nossos sonhos que a gente queria. A gente aprendeu a conviver de fato com todo mundo. [...] A gente aprendeu a amar, e foi tipo uma família a escola. (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016, p. 27)

A pluralidade e a diferença são produzidas pela experiência. A experiência é algo que apenas acontece e alcança o indivíduo, quando há interrupção do automatismo da ação. O sujeito que sempre está voltado para os acontecimentos, mas na forma de conformá-los, subordiná-los, fazer por fazer, numa hiperatividade, não pode experimentar os acontecimentos.

Seguindo esse entendimento, Larrosa (2015) defende que a experiência é um saber que não pode separar-se “do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós” (LARROSA, 2015, p. 32). Assim, compreende-se que nada acontece ao homem moderno, sempre em busca de informações na mídia e TDICs, de estar bem informado, em atividade constante.

A experiência precisa ser sentida, para acontecer, haver o cultivo da atenção, num “gesto” de interrupção: “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2015, p. 25-26). Com isso se entende o cultivo da atenção não pelo que nos estimula e excita, mas pelo que nos acontece e nos

transforma. O sujeito da experiência é, dessa forma, receptivo e tem disponibilidade para o novo, pois se expõe às descobertas. Há uma disponibilidade atenta do sujeito da experiência àquilo que está acontecendo.

Para Arendt (2004), o automatismo da ação acontece em todos os processos e ocorre quando a repetição toma o lugar do novo. O novo representado pelas novas gerações, como a autora defende, pode ter o potencial de criar algo e ser sujeito da experiência, conforme podemos entender a experiência vivida pelos estudantes nas assembleias das ocupações, como espaço da convivência de diferentes e palco de muitas vontades.

A experiência pode acontecer: “quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades”, dependente “do acordo frágil e temporário”, vivido nesse momento da ação e da proximidade entre eles (ARENDR, 2004, p. 213).

O acontecimento comum a dois indivíduos é experimentado diferentemente. Essa é a condição que permite elaborar o sentido (ou o sem sentido) da existência do sujeito. Por meio da experiência, adquire-se um saber ativo, que forma e transforma a singularidade do indivíduo; não o sentido estabelecido por meio de regras ou regularidades e que tenta apresentar a verdade e dominar a existência. Mas aquele saber que faz, por ser pessoal, o indivíduo apropriar-se da própria vida,

que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo. (LARROSA, 2015, p. 33)

São essas condições de existência que podem qualificar o que foi produzido nas ocupações das escolas públicas e, se podem ser caracterizadas como uma atividade educacional, que interferiu na subjetividade e consciência de seus participantes. O agir no mundo apresenta uma dimensão educativa. Nas ocupações, esse agir tomou o sentido de transformar a realidade apresentada pelas escolas numa escola desejada, formada pelas lutas e experiências dos estudantes.

O caminho para a escola desejada passa pela concepção de uma educação entendida como: “aquela que teria, entre seus objetivos, o desenvolvimento da capacidade das pessoas em agir no mundo para transformá-lo” (COELHO, 2015,

p. 29). Acrescenta-se a isso que são esporádicas e curtas as aparições históricas de realização da liberdade, como lembrou Arendt (1972) ao citar as experiências das cidades gregas da Antiguidade.

Por sua vez, Didi-Huberman (2014) disse, ao comentar as reflexões de Pier Pasolini, cineasta italiano, sobre o aparecimento e morte dos vagalumes, que “há momentos de exceção em que os seres humanos se tornam vagalumes — seres luminescentes, dançantes, erráticos, inapreensíveis e resistentes enquanto tais” (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 23).

Portanto, as ocupações estudantis podem ser um desses momentos de aparição da liberdade, caracterizados como desobedientes ao *status quo* ou resistentes ao controle social, conformismo, que lhes quis impor. O surgimento dos vagalumes, na carta redigida nos tempos do fascismo italiano (1941) por Pasolini, segundo Didi-Huberman (2014), procurou trazer a esperança, talvez similar àquela alegada por Castells (2013) dos movimentos de ruas surgidos pelo Movimento Passe Livre³, em 2013.

Na mobilização dos corpos nas ruas, há mais do que apenas uma adesão por palavras de ordem dos movimentos tradicionais. O que Arendt (1972) chamou de princípio da ação, Didi-Huberman (2014) chamou de desejo encarnado, que surge de tempos em tempos: “onde a política se encarnaria nos corpos, nos gestos e nos desejos de cada um” (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 25).

Os jovens vivem o presente e, por isso, não têm a “experiência” política que tolhe aqueles que frequentam a política na forma do discurso formal. Dos jovens, se disse que eles querem exercer a mudança que querem ver na prática (MALINI; ANTOUN, 2013) e, para isso, se requer coragem, uma virtude que é própria da ação política e chama para a prática do mundo. Nas palavras de Arendt (1972, p. 203): “a coragem libera os homens de sua preocupação com a vida para a liberdade do mundo”.

³ O Movimento Passe Livre (MPL) é um movimento social autônomo, apartidário, horizontal e independente, que luta pela gratuidade do transporte público para o conjunto da população.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, vamos analisar os manuais de ocupação das páginas do Facebook Ocupa CAIC/Reverendo e Ocupa Monteiro e apresentar os dados das entrevistas realizadas com os estudantes que participaram dessas ocupações. Na seção 4.1, as reivindicações e produções das ocupações dos manuais de ocupação são interpretados, primeiramente, no corpo dos manuais, seguido da parte final do manual — sintetizados em imagens e palavras de ordem. A discussão e análise do material das entrevistas sobre as reivindicações dos estudantes constam na seção 4.2. Na seção 4.3, o autor discute os acontecimentos, as assembleias e a experiência dos estudantes, de acordo com os resultados e possíveis transformações alcançadas.

4.1 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS MANUAIS DE OCUPAÇÃO

4.1.1 A análise de conteúdo dos manuais de ocupação

Na escola real, o contexto escolar é entendido como a situação encontrada na escola, sendo motivador para as ocupações. O prédio novo que abrigou o CAIC e o colégio Reverendo foi precarizado rapidamente: falta de manutenção do ar-condicionado, necessidade de reforma nas salas de aula, até mesmo falta de uma saída de emergência. A capacidade menor das salas de aula do prédio do CAIC/Reverendo gerou a reivindicação específica de uma sala adequada.

Mas o contexto escolar deve ser interpretado como um todo, evitando entender esse espaço físico de forma isolada, como reivindicação de natureza material apenas. A ligação da situação material com a dinâmica da escola, bem como sua gestão, e a relação pedagógica com os professores permitem relacionar problemas de manutenção com a falta de transparência da gestão, na prestação de contas, como o sentimento de prisão por causa da falta de área de lazer, a falta de professores ou o não investimento em compra do material próprio dos professores com a inação da direção.

O conselho dado por Cossío, mentor das Missões espanholas de 1931, para os professores encarregados de levar cultura às pessoas humildes do campo foi: “procurem não ofender as pessoas” (LARROSA, 2017, p. 127). Na escola real, a questão de igualdade foi substituída pela massificação de alunos. No mesmo livro,

López, Masschelein e Simons (2017) criticam a escola moderna e sua pretensão de uma igualdade futura, em que os pobres e excluídos poderão encontrar ferramentas para se incluírem numa ordem injusta, de um mundo desigual em bem-estar e consumo.

A Figura 10 é a foto do perfil da página de ocupação do CAIC/Reverendo. No manual, a forma visível e materializada da escola aparece para esses estudantes como uma cadeia. “A escola está num prédio que mais parece uma cadeia: toda gradeada”. Na Figura 10, a fachada do prédio ocupado das duas escolas, prédio com grades aparentes, está coberta pela faixa #OCUPA CAIC e REVERENDO, ao longo de dois andares do prédio.



Figura 10. Vista da entrada da ocupação CAIC/Reverendo

Fonte: <<https://www.facebook.com/1064014160338123/photos/a.1064034573669415.1073741826.1064014160338123/1065106550228884/?type=1&theater/>> Acesso: 20 maio 2018.

A faixa identifica a ocupação e a apropriação do espaço público pelos estudantes. Mas, ao mesmo tempo, a imagem apresenta a contradição de poder ser vista como a de uma escola/prisão gradeada, que detém alunos ou de uma escola/prisão tomada por seus alunos/detentos.

A simbologia dessa imagem do sistema escolar reproduz a desigualdade de uma ordem social imposta às classes populares, majoritárias nas escolas públicas, limitando as possibilidades futuras. Há uma desigualdade escolar subordinada às regras culturais vigentes, “que asseguram a reprodução dos ‘herdeiros’ e a autoeliminação dos filhos das classes populares” (RANCIÈRE, 2017, p. 12).

Mudar o futuro predestinado por alguns (prisão?) e tomá-los nas mãos pela ocupação pareceu ser o motivo para a escolha dessa imagem no perfil da página da ocupação. A imagem torna-se marcante quando contém, em si, uma riqueza de contradições e possibilidades de interpretação.

A Figura 10 representa um momento significativo para o movimento secundarista, momentos visíveis e ricos, mesmo que passageiros, como esses das ocupações das escolas públicas: “Quando as suas imagens, as suas emoções e seus atos não se veem divididos por nada, então as imagens não são dialéticas, as emoções são pobres de conteúdo e os atos não se orientam para nenhum porvir” (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 76-77).

Masschelein e Simons (2013) perguntam: o que faz que uma escola mereça ser chamada de escola? O que a faz verdadeiramente uma escola? A escola contemporânea é um lugar da possibilidade presente, não um lugar de futuro. Os estudantes, “em cada um dos seus gestos, interrompem o sentido habitual do mundo e o rerepresenta [...] como um lugar de possibilidade” (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 187).

O manual do Monteiro trouxe, além das reivindicações, o que foi feito pelos estudantes durante a ocupação. Desse modo, permite-se pensar o que é a escola desejada por eles. Segundo a análise desse material, a escola desejada pode se aproximar da experiência dos estudantes paulistas, das ocupações de 2015: “quantas vezes quisemos realizar debates com assuntos que nos diziam respeito, que eram polêmicos e atuais, e fomos reprimidos”? (Estudante do EEMCB apud CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 149).

A escola desejada reúne eventos para incentivar a cultura e a prática de esportes, debates, exibição de documentários e a equiparação com o ensino

privado, no que ele tem em número de professores e conteúdo escolar. Os estudantes das escolas ocupadas reivindicaram as condições para a disputa de vagas para a universidade pública.

O convite feito pelos dois manuais de ocupação a cursos pré-comunitários preparatórios para o Enem 2016 nas escolas ocupadas mostrou a preocupação dos alunos de reforço às aulas perdidas pela greve dos professores. Uma medida que os prepara, como é pretendido pelas escolas, para estarem habilitados para a sociedade contemporânea.

As reivindicações de oportunidades e valorização dos estudantes também se estendem ao incrementado pelas ocupações, na utilização de equipamentos na escola, como sala de informática, núcleo de audiovisual e abertura de salas inoperantes como a de cozinha experimental, laboratórios de química, horta comunitária etc.

A descoberta de espaços, antes fechados, da escola Monteiro dá conta das possibilidades abertas pela ocupação e que os manuais de ocupação resumem. As falhas da direção na gestão escolar, como: a falta de prestação de contas aos alunos, a reivindicação de entrega dos uniformes, as denúncias de salas fechadas, sem explicação aos alunos, diminuíram a transparência do exercício do cargo da direção. As eleições para a direção foram reivindicadas e realizadas após as ocupações.

Similar às condições da escola, os professores também têm condições precárias de trabalho. Os estudantes aproximaram sua luta de qualidade da educação ao da valorização do profissional da educação e incluíram o apoio à greve dos professores e funcionários.

A nomeação política, sem critérios visíveis ou resultados positivos explica a reivindicação de uma eleição da direção pelos alunos. No entanto, a reivindicação de eleger os diretores seguiu o critério da democracia representativa vigente, que privilegia uma continuidade da gestão escolar verticalizada. Essas eleições não atendem à horizontalidade vivida por eles nas ocupações, sem hierarquias, sem fixação de cargos, nem às minorias, como criticou Rancière (1996).

A falta da merenda foi a reivindicação inicial das ocupações das escolas públicas do Rio de Janeiro, tornada reivindicação geral das ocupações. Mesmo o currículo mínimo não pareceu assegurar um padrão mínimo de ensino. O descaso

com a educação pública se traduz no desejo de equiparação ao ensino privado em professores e conteúdo escolar.

A falta de transparência das atividades do Estado relacionadas à educação soma-se à reivindicação de abolir os sistemas de avaliação do Estado: o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), avaliação externa, anual, entre as escolas; e o Saerjinho, bimestral, interno, com fins diagnósticos e de avaliação interna das escolas estaduais. Há uma questão ética envolvida nessa reivindicação: o Estado não presta contas de suas atividades, nem do seu orçamento, além de limitar direitos fundamentais como a educação e o transporte público, como reclamado pelos estudantes.

O descaso com a educação pública se confunde com o tratamento dispensado aos alunos. Da mesma maneira, como não foi esclarecido o processo das avaliações de suas escolas, os estudantes falam na opressão do Estado, em virtude das remoções de seus colégios.

O diálogo e a convivência nas ocupações, juntos com atividades culturais, diferenciam-se das práticas vividas no contexto escolar e originadas do Estado. Não houve uma consulta pública aos interessados, ou seja, os alunos das escolas removidas, posteriormente, somaram-se às comunidades escolares de dois colégios, no único espaço disponível de ensino público estadual, na área portuária. A prioridade do Estado foi demonstrada pela substituição de um espaço educacional por uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP).

Os estudantes alegam estar fazendo em suas escolas o que o Estado deveria estar fazendo. Assim, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) reivindicada pelos estudantes para a educação é compreensível, ao alegarem a má gestão de recursos do governo estadual (não pagando aos aposentados e privilegiando as empresas). Os cursos preparatórios vestibulares e o trabalho voluntário nas ocupações com recursos próprios servem de comparação com a falta do empenho ou de decisão do governo em resolver as situações.

4.1.2 As assinaturas dos manuais de ocupação CAIC/Reverendo e Ocupa Monteiro

“A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto.” (Darcy Ribeiro)

A afirmação emblemática de Darcy Ribeiro foi posta como uma assinatura da ocupação Monteiro, junto à imagem do educador. Na mesma posição, final da segunda coluna à direita do manual do Ocupa CAIC/Reverendo, aparece sob a hashtag da assinatura da ocupação Ocupa CAIC/Reverendo, uma linha de mãos erguidas e fechadas em torno de um lápis (ver Figura 11).



Figura 11. Recorte das partes finais da coluna direita dos manuais de ocupação

A imagem com punhos erguidos na frente da Secretaria da Educação pelos estudantes que a ocuparam foi selecionada para o roteiro de entrevistas (ver Anexo B). Esse gesto aparece em outras fotografias, ao longo da página da ocupação do CAIC/Reverendo. O punho erguido representa um gesto de luta. Essa é a evidência da imagem, mas ela também pode significar um gesto de resistência, que está unido à luta, ou seja, ao ato de resistir.

A palavra “resistir” foi repetida ao longo do período de ocupação na página de ocupação do Facebook. Sua frequência aumentou logo após a ocupação da Secretaria por um grupo de estudantes. Na página, a expressão “resistir” aparece repetida, ao lado da hashtag #vempraluta. Foi essa classificação da imagem, de indicação para a luta: “vem pra luta”, que foi postada pelo administrador da página na Figura 10 pela hashtag. Assim, o próprio coletivo de estudantes categorizou essa imagem para ser seguida na internet como um chamamento para a luta. Esse entendimento é confirmado na última frase do manual: “lute conosco por uma escola pública que sirva ao povo”! A resistência tem o sentido de lutar pela escola pública.

O lápis é um ícone que faz uma analogia à escola fundamental. O lápis é usado como sua característica dominante, pois é usado predominantemente pelos alunos do ensino fundamental. O lápis também tem um valor simbólico, referente aos bancos escolares, à escola (JOLY, 1996). O punho está fechado em torno de algo que é seu. A expressão “minha escola” tem sido recorrente nas ocupações.

Em frente à Seeduc ocupada, um cartaz denunciava que “fecharam a minha escola”. Nas ocupações das escolas públicas paulistas, a palavra de ordem “minha escola, minha escolha” do colégio CEFAM foi a primeira imagem selecionada pelos autores do livro *Escolas de luta*, de Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), que narraram as ocupações dos secundaristas paulistas.

A experiência de fechamento, seguida de remoções das escolas, como a do CAIC no Caju, que foi removido para a Gamboa, num prédio compartilhado pelo colégio Reverendo, antigo colégio Benjamin Constant, também removido da localização original, pode indicar que a expressão “resistir” tem o significado de resistir à perda de direitos, à perda de algo que é seu, ou seja, a “sua” escola pública.

Esse mesmo entendimento da assinatura do Ocupa CAIC/Reverendo pode ser acompanhado na página Ocupa Monteiro. A missão da ocupação foi assim explicitada: “Ocupação realizada pelos estudantes C.E. Monteiro de Carvalho tendo como fim reivindicar nossos direitos e lutar por uma educação pública de qualidade” (OCUPA MONTEIRO, 2016).

Após dois meses de ocupação, em 20 de junho de 2016, eles prestaram contas da atividade: “E hoje completamos dois meses de luta, queremos agradecer a todos que nos apoiam e lutam junto com a gente, estamos fazendo revolução, a aula de história está sendo na prática, parabéns a galera: Ocupar, resistir, lutar pra garantir” (OCUPA MONTEIRO, 2016). O sentido da resistência de lutar pela educação pública de qualidade acrescenta-se ao de lutar para garantir e manter o resultado da luta. Nesse sentido, os estudantes apresentam como sua assinatura do manual de ocupação Monteiro a luta secundarista como de resistência, de forma a garantir o direito a uma educação pública de qualidade.

Os jovens querem exercer uma mudança em sua prática de luta. Na ocupação Monteiro, essa mudança foi explicitada na sentença do educador Darcy Ribeiro, que constou do manual de ocupação: “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto” e pelo cartaz “Hoje, a aula de história será na prática”, colocado no portão do Colégio Monteiro no período.

A denúncia de ser um projeto de precarização da educação brasileira, feita pelo educador Darcy Ribeiro, tem nele a autoridade de senador ligada à história do estado do Rio de Janeiro. Ele foi secretário de Educação do governo Brizola e implantador dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), que foram criados

como um projeto educacional e considerados por ele, na época, “uma revolução na educação pública do país” (RIBEIRO, 1994). Eles foram implantados ao longo dos dois governos estaduais de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994). Os Cieps tinham como objetivo oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos estudantes da rede pública estadual. Essa denúncia e projeto do senador foram seguidos como assinatura da luta dos estudantes.

4.2 AS REIVINDICAÇÕES ESTUDANTIS

4.2.1 As reivindicações estudantis nas ocupações da escola

A primeira questão da pesquisa se refere às reivindicações estudantis. Elas se apresentam na escola real, mediante a atuação do Estado, direção e professores no contexto escolar e na escola desejada pelos estudantes. Nos relatos de alguns entrevistados, ficaram nítidas as expressões “pautas”. Elas apareciam no lugar das “reivindicações” gerais e específicas, termo apresentado pelo pesquisador. As questões específicas e gerais das escolas ocupadas apareceram como pautas externas e internas.

O termo pauta remete ao trabalho interno desenvolvido nas assembleias estudantis por aqueles estudantes mais atuantes em termos políticos, de trânsito entre as ocupações ou de trabalho mais organizativo. Essa experiência deu um tom mais pragmático ao relato da entrevistada 8M, durante o desenrolar da conversa, ao falar sobre a merenda:

A pauta da merenda é uma pauta externa, mas a gente consegue unir à pauta interna porque a gente achou os... cardápios do que a gente deveria comer que incluía... um café da manhã com queijo... sei lá o quê. Um monte de coisa que a gente nunca viu na vida. Um almoço... Tudo... tudo regulado com nutricionista eh assinando embaixo uma alimentação voltada pras escolas... e que não acontecem. E... aí a gente questionou a merenda como... como pauta geral e depois as escolas foram achando o cardápio do que deveria... do que a gente deveria comer e a gente não chegava nem perto. (8M 2 53-61)

Ao se referir à ocupação da Seeduc, a entrevistada 8M a mencionou como uma “pauta de extremidade” (8M 8 387), de urgência. No próprio desenrolar das ocupações, a comunicação entre eles, pelas visitas, redes sociais e reuniões os fez reconhecer que algumas reivindicações específicas eram gerais, porque eram afeitos a todos ou por direito. No caso da merenda, citada antes, ela era regulada

por nutricionistas, conforme a lei. Essa passou a ser uma pauta geral, reconhecida como um direito dos estudantes.

Da mesma forma que pautas internas e externas, havia ocupantes que faziam visitas externas a outras ocupações e outros mais restritos às atividades internas: “eu era da faxina. Eu e a 1G. P: Saíram alguma vez dessa comissão? Não, eu quis ficar. Só na faxina mesmo” (2L 7 343-5):

Quando tinha assembleia fora da escola tinha que... sei lá, eu não lembro muito ao certo onde eles iam, mas eles sempre iam em reuniões fora da escola... tipo aí, mudava um pouco as pessoas, porque tipo aí sempre iam a 8M ou o J o R, acho que era a MI a 8M, aí mudou um pouco, entendeu? Tipo iam outras pessoas também, tipo PRATOS [pra atos] também tinha tipo alguém que ficar cuidando da escola e alguém cuidando dos pratos também, sendo que, às vezes, queriam sempre as mesmas pessoas e a gente teve que mudar isso tudo também. (2L 9 41420)

A entrevistada 8M citada nesse trecho da entrevista de 2L tinha o perfil de sempre sair para reuniões externas. Houve essa diferenciação entre os ocupantes de trabalho interno e externo, além de uma diferença com os apoiadores, por exemplo, os “pratos” — aqueles para os atos, protestos de ruas.

Esse aspecto indica perfis de liderança, daqueles que saem em reuniões externas para fomentar agendas políticas, tratar de “pautas de extremidade” (8M). Castells (2013) não descarta o aparecimento de lideranças:

Uma estratégia política [...] pode vir depois, quando surge a liderança, de dentro ou de fora do movimento, para fomentar agendas políticas, ideológicas e pessoais que pode ou não relacionar-se às origens e motivações dos participantes do movimento. (CASTELLS, 2013, p. 18)

A diferenciação se dava também pelos que pernoitavam ou não nas ocupações, entre ocupantes e apoiadores. As assembleias eram feitas, normalmente, após o jantar. Os apoiadores saíam em torno das 17h ou 18h. Havia, portanto, uma diferenciação entre os participantes, a partir das assembleias e das atividades ou perfis desempenhados.

Uma reivindicação específica, mas comum a todas as entrevistas, foi a necessidade de manutenção. Nas três escolas ocupadas, foi dito que há necessidade de reformas. Mesmo um prédio novo, de dois anos de existência, em 2016, apresentava, como o da ocupação CAIC/Reverendo, problemas de falta de

iluminação nas salas e corredores, problemas nos elevadores, ar-condicionado, assim como no Colégio Monteiro de Carvalho.

A escola pretende dar a todos um ambiente de renovação do mundo e uma educação que crie esse interesse aos estudantes. Por isso, surpreendeu o contraste do estado da biblioteca com problemas de goteiras, que estragavam os livros, em um prédio mais antigo, com outra biblioteca de um prédio novo, mas a que os estudantes não tinham acesso, porque estava “sempre fechada”, conforme dito pela estudante 4T.

No Monteiro, o problema do acesso também existia na biblioteca, por ela estar no quarto e último andar do prédio anexo, sem circulação de estudantes, porque nele não havia aulas. A falta de acesso é comum à narrativa de todos os entrevistados e se dá nos exemplos de salas fechadas, sem explicação, como as salas de informática e laboratórios, objetos das reivindicações específicas e, ao mesmo tempo, comuns às duas ocupações investigadas:

As pautas internas de Monteiro de Carvalho... eram... a reforma da biblioteca, a ativação eh... do primeiro andar que pra gente era o subsolo que a gente não... não sabia da existência daquele lugar... eh... E aí... durante a ocupação que a gente foi descobrimdo— eh... que tinha sala de... de QUÍMICA sala de... de computação, os computadores NOVOS... tinha uma sala de balé montada porque eu estudei lá três anos e nunca soube disso. (8M 1 28-33)

O desconhecimento e a falta de informação sobre os recursos materiais e pedagógicos da escola e a não disponibilização desses recursos pela direção das escolas poderiam ser considerados uma coincidência. No entanto, a entrevistada 8M traz a informação da experiência de outro ocupante, dando conta de uma prática continuada na escola:

Era... atrás do palco. Tinha uma... uma pilha de livro. Livros... Não só livros didáticos... tinha também livros da biblioteca e daí... Eh... na nossa ocupação teve um aluno que... que estudou lá durante muito tempo. Era um aluno mais velho... ele tem... quase quarenta anos. Então ele pegou uma época do Monteiro que estava mais precário do que a nossa época. E daí ele foi e olhou... Eh... NESSA foto, nessa sala ele pegou livros de cinco matérias que deveria ter recebido enquanto ele estudava no Monteiro e ele não recebeu NENHUM. (8M 2 64-71)

Por outro lado, pode-se pensar que houve exagero do estudante na crítica aos recursos escondidos. Na questão feita à entrevistada 4T, pediu-se mais esclarecimento em suas declarações:

Antes da ocupação não tinha lanche. Aí, depois da ocupação, a gente [...] descobriu que tinha muita comida lá dentro do refeitório, e não era servida pra gente. A gente não sabia exatamente para onde é que ia, né. Eu creio que ia pros funcionários de algum tipo, porque ficar ali não ficava. E era comida assim, muito boa mesmo, não era coisa barata. E a gente nunca tinha visto. Durante a ocupação, a gente começou a fazer a própria comida, e (2.0) P: — Mas, diz uma coisa, não seria do outro colégio?

T: Como assim?

P: Porque, aqui, o prédio é de dois colégios...

T: Ah, não, mas sabe por que é de dois colégios, tem duas despensas, e aí tem a nossa despensa e a despensa do colégio da tarde. E a nossa estava mais cheia, entendeu? E o colégio da tarde tinha lanche, e a gente não tinha...Tinha coisa como goiabada, como doce de leite, como biscoito, tinha aquele requeijão de cheddar, que é delicioso, tinha um monte de coisas, e a gente não comia nada. (4T 1 16-30)

A essa questão somou-se a crítica feita aos professores faltosos e ao conteúdo que era ministrado em sala de aula: “por que quiseram fazer um curso comunitário? Porque não havia professores, eram faltosos” (3C 1 47-9).

Mais adiante, a mesma entrevistada confirmou: “eu via muita gente de tempo vago; só diziam que não tinha professor... todas as vezes, não tinha professor. Era muita gente fora de sala... ficavam lá na rua” (3C 2 58-62). No elogio às missões pedagógicas espanholas de levar o conhecimento à população do campo, a verdadeira experiência de formação e de transformação do jovem para a vida era aquela atitude ensinada pelos professores que “imprimia caráter” (LARROSA, 2017, p. 118).

Em contraste a essa situação da escola, as ocupações recebiam oferecimentos de aulas, cursos, visitas de professores, oficinas que permitiam aumentar a qualidade das reivindicações, pelo entendimento das coisas: “era quantidade de professor que ia lá eh... DE GRAÇA, sabe? Tirava o tempo dele precioso pra estar ali... Até professores de colégio particular... aqui em Santa Teresa. (7D 6 250-4)

Os estudantes fizeram reivindicações de ter um conteúdo e professores de qualidade similar ao das escolas particulares. Relacionado a isso, o entrevistado 7D

fez a comparação entre as aulas ministradas pelos colégios estaduais, de não desenvolver a inteligência:

Um professor que foi LÁ dar uma aula ESPECÍFICA sobre... como eram as escolas desde Esparta. [...] que a gente... tem um modelo de escola ATÉ HOJE que é pra... selecionar soldados. E... pra tornar a gente mesmo PEÃO, né? E não pra... desenvolver o nosso RACIOCÍNIO as nossas aptidões. Não pra desenvolver o nosso intelecto. E aí acaba... sendo isso — E como tá desse jeito, né? O Estado, né? (7D 5 201-6)

O exemplo das missões da II República espanhola de procurar, trazido por Larrosa (2017), tratar com igualdade e respeito os camponeses, Rancière (2017) trouxe mais recentemente como crítica à moderna escola francesa da década de 1980, que segundo ele, reproduzia no sistema escolar a desigualdade social por meio do saber universalmente distribuído, sem considerar a origem social.

Essa transmissão neutra do saber, assim como a do saber que tenta reduzir a desigualdade social, ao fazer-se acessível aos pobres, toma como ponto de partida a desigualdade. Há uma defesa de Rancière (2017) da igualdade das inteligências, a igualdade do entendimento de todos ser posta primeiro, como pressuposto, na relação entre quem ouve e aquele que emite a palavra. Desse modo, não privilegiando o detentor do conhecimento, tradicionalmente, o professor.

Essa crítica à forma de ensino tradicional, do padrão escolar, foi comentada por 7D, ao valorizar o aprendizado coletivo:

Na escola normal que é... que VEM sendo é UM professor na frente do... O que não é ERRADO— eu não tô falando que é errado— Só uma observação— É UM professor detentor do conhecimento e o resto dos alunos que têm que aprender AQUILO. Só que muitas vezes as pessoas esquecem que o professor aprende MUITO com o aluno. E desenvolver essa TÉCNICA de UM aluno também ensinar pro outro. Meio... CIRCULAR mesmo. (7D 6 239-44)

Ao aprofundar esse ponto, 7D explicitou sobre a prática da roda de conversa que privilegia a circularidade do conhecimento, sem a centralização numa pessoa como emissora do conhecimento:

TUDO mundo era o professor um do outro. Porque todo mundo tinha um pouco de conhecimento, então a gente acaba tendo que se completar. E... COMO lá não tinha ninguém com diploma.. ninguém... os organizadores, né? Então... a gente acabou... FORMANDO, né? Se FORMANDO na ocupação sem o diploma. (7D 6 246-50)

Ao ser questionada sobre o que quis dizer em alguns cartazes elaborados por ela, em conjunto com outros estudantes na ocupação, com os dizeres: “a escola é nossa” e, ainda, “nossa escola, nossas regras”, a entrevistada 3C comentou sobre a estrutura de funcionamento da escola CAIC:

As pessoas disseram, vinham e falavam pra gente se colocar em nosso lugar e ir pra casa que a escola não era nossa, entendeu? Mas errado, a escola é nossa, é ideia de todo mundo e a gente deve lutar por ela [...] o que é nosso não era cem por cento, porque a gente ia pra escola, estudava e saía, e a maioria das pessoas saíam fora do horário... a escola era muito, não tinha fixos os horários certos, não tinha porteiros, não tinha ninguém monitorando o espaço. Tinha horário, mas não era ... nem todo mundo cumpria... os alunos não cumpriam, chegavam fora do horário e saíam à hora que quisessem, entendeu? (3C 10 443-55, 46778)

Nesse trecho, faz-se uma crítica à direção escolar, no que ela tem de responsabilidade no funcionamento da escola. Mais do que a crítica institucional, de horário e regras, manifestada pela entrevistada 3C, vemos aqui uma questão relacional, como a direção fazia a mediação como representante do Estado junto à escola, e estabelecia a forma de tratamento aos estudantes da escola pública, na maioria vindos das classes populares.

Nos dados trazidos para a análise da escola real percebida pelos estudantes, há críticas ao não funcionamento da escola, pela falta de manutenção, subutilização dos recursos materiais, pelo tratamento de desqualificação do aluno e desumanização crescente dos professores à direção. Há uma valorização dos recursos da escola privada e dos professores parceiros nas atividades das ocupações.

O embate entre a escola real e a escola desejada alimentou a experiência do entrevistado 7D. A interação com a diversidade de professores e visitantes deu-lhe parâmetros para criticar a qualidade da educação oferecida na escola e, em consequência, fazer e compartilhar a crítica ao Estado, chegando à reforma do ensino médio:

Não era só a gente que tava pensando daquela maneira. E MESMO quando FOSSE. Só a gente que tava pensando daquela maneira a gente PERSISTIR. E... Como as pessoas... NOTARAM que é pela educação que MUDA TUDO, né? E elas falavam “Não cara, porque é ESSE pilar aí que a gente precisa construir”. E agora eles estão querendo destruir de vez, né? Essa reforma do Ensino Médio pra gente foi um fracasso. Todo mundo lá tem... ISSO em mente. (7D 5 187-92)

Nesse trecho o “persistir” refere-se à resistência na luta por uma educação pública de qualidade, assumida pela totalidade dos estudantes nos manuais. Mas essa educação não se esgota em aulas bem elaboradas ou pelo conteúdo ministrado. As reivindicações vistas como demandas dos entrevistados implicam uma escola desejada, que tem todo o espaço possível para se reinventar.

Ao se referir às salas fechadas como a do ballet, de que ela nunca tivera conhecimento até então, 8M expressou o seu desejo: “a gente descobriu e a gente queria que essas salas voltassem com atividades pra gente sair desse padrão escolar, que é só o aluno na sala de aula, e todo mundo sentado” (8M 1 33-8).

A forma de gestão da escola de “não dar acesso à inteligência” (7D 5 230) foi identificada pelos estudantes como tendo origem no sistema político do Estado:

Muitas vezes não se olha pra parte pessoal na vida de cada aluno. Eles só se importam que a gente tenha nota e passe de ano e cada vez isso acontece cada ano e vão aprovando pessoas como . como números e não se importando em dar uma educação de verdade para cada indivíduo.

P Eles quem?

E Eu acho que o SISTEMA. As pessoas que montam o sistema. Eu acredito que sejam as pessoas que estão no poder político, mas acho que também tem a ver com a (2.0) com a direção das escolas, sabe? Como funciona, como eles incentivam. (1G 2 52-60)

Desde o início das ocupações, os estudantes tinham como projeto elaborar uma pauta de melhorias pretendidas nas escolas ocupadas para o questionamento do secretário de Estado de Educação, diante de situações precárias encontradas nas escolas.

O movimento de ocupação das escolas apostou na vitalidade do processo. De forma inovadora, ele soube responder a certo refluxo do movimento, quando setenta e duas escolas ocupadas não tinham perspectiva de uma resposta positiva do governo do Estado, criando um fato novo, como foi a ocupação da própria Secretaria Estadual de Educação, conforme dito por 4T:

A gente chamou os outros alunos de algumas ocupações. Eu fui de ocupação em ocupação, chamando o pessoal, foi onde teve a reunião. Aí, apareceu, assim, umas vinte pessoas, por aí. E a gente, na cara e na coragem. Vamos, vamos. Saímos na hora, na hora que terminou a reunião, a gente foi e não deu certo. A segunda, a gente organizou melhor. (4T 4 163-6)

Não se pode desvincular o fim do processo das ocupações das escolas, sem fazer a ligação à ocupação da Seeduc. Se o início do movimento se deu em apoio à greve dos professores e contra as condições precárias das escolas, após alguns meses, a continuidade da ocupação das escolas se arrastava, desmotivando os estudantes, conforme o relato de 1G:

Com o passar do tempo, as coisas foram ficando muito (2.0) tá isso a gente já fez... isso a gente já fez... assim, cada vez mais pressão que a gente sofria, tipo das coisas que começavam a acontecer, como, por exemplo, ehh as ameaças que a gente sofria. (1G 7 255-8)

Com a ocupação da Seeduc, a princípio para os estudantes, uma continuidade do processo de ocupações das escolas, houve a esperança de acelerar o processo de mudanças ou a resposta das autoridades:

Tinha um colégio ocupado há um mês e meio, dois meses, e nada. Sabe, a Secretaria estava literalmente cagando e andando pra gente, e a gente resolveu se juntar e tirar, a gente tem de fazer alguma coisa grande, que vai incomodar o pessoal e tirar ele da cadeira, da zona de conforto. Pra eles verem que a gente aqui não tá de brincadeira. E aí foi que surgiu a ideia de Secretaria, porque a gente tinha ocupado o Metropolitano, a gente tinha feito, ocupado escola, e nada disso tava adiantando. Então, o que a gente pensou, né, vamos logo no foco principal, que é onde tá tudo: a Secretaria. (4T 3 129-35)

Com a ocupação da Seeduc, o processo das ocupações acelerou. A experiência dos estudantes com o Estado não foi citada nas entrevistas apenas com os agentes públicos ligados diretamente à escola, como a direção; houve a interferência da polícia e de outros atores da sociedade civil, que mudaram a natureza das reivindicações.

Embora ligado aos mesmos interesses de uma melhoria das condições escolares, o processo muda de qualidade, como foi relatado nas entrevistas, pelas reações consequentes às ocupações fora das escolas, na Secretaria e às pressões sofridas pelos estudantes identificados como ocupantes. Como veremos nas próximas seções, com a intervenção tanto da polícia, como de outros atores da sociedade civil, eles acabam pressionando para o fim das ocupações das escolas.

4.2.2 As reivindicações ampliadas

Com a ocupação da Seeduc, o espaço físico das ocupações secundaristas se ampliou para fora das escolas, assim como as pressões sobre os ocupantes e a natureza de suas reivindicações. Na ocupação Monteiro, os relatos deram conta das perseguições sofridas pelos estudantes.

Em virtude da direção de alguns professores que fizeram um trabalho contra a ocupação entre as lideranças da comunidade e pais, surgem as ameaças à integridade física dos ocupantes. A entrevistada 8M associou essas reuniões com lideranças comunitárias aos ataques que passaram a sofrer na ocupação: tentativas de “sequestro”, presença ostensiva de um carro pintado de preto, com igual vedação dos seus vidros, sem que pudesse ver seu interior, carro circulando próximo ao portão do colégio:

Quando a gente saía da ocupação, muitas vezes tarde, às vezes, que a gente não dormia lá. E, já teve caso de tentativa de sequestro, saindo da escola. E daí, o carro preto parava e falava entra agora, entra agora, se não entrar, vai acontecer isso e isso e isso. Inclusive dois ocupantes nem quiseram mais fazer parte da ocupação por conta desse susto. E aí ficava um carro preto rodeando a escola... (8M 3 130-5)

A entrevistada 8M associa ao objeto carro preto o ato de “falar”. Não é alguém que sai do carro, mas ele mesmo para e fala. Note-se o simbolismo do medo que tomou conta da entrevistada, de natureza muito articulada e objetiva, ao lembrar do carro. Os estudantes tinham contato com outras ocupações, presencialmente ou pelo Facebook e essa forma de “perseguição” e mesmo “sequestro” estavam sendo relatados em outras ocupações:

[Em] meados do mês cinco, primeiro, começaram esses ataques de perseguição. A gente fazia reuniões com todas as escolas ocupadas e notou que esses ataques estavam acontecendo em todas as escolas, até pior de invasão MESMO. Pessoas que a gente não sabe, a mando de QUEM na nossa escola e em outras escolas. Na nossa escola foi até mais LEVE que não aconteceu nada com NINGUÉM, mas teve caso que aluno foi sequestrado MESMO e invadiram a ESCOLA. Até entidades religiosas invadiram algumas escolas. (8M 4 145-52)

As reivindicações ampliadas que superam os limites físicos das respectivas escolas, não sendo mais reivindicações gerais, mas “extremadas” (8M), provocam também uma reação equivalente, ampliada de outros atores contrários às

ocupações. Isso repercute na estabilidade das ocupações, algumas encerrando as atividades, outras vendo aumentar os riscos pela presença dos ocupantes.

A ocupação compartilhada se deu a partir do despacho favorável da juíza encarregada de julgar a retomada de posse das escolas pelo Estado, em 1º de junho de 2016. Os ocupantes das escolas não poderiam impedir a retomada de aulas, o comparecimento dos estudantes e professores, ou seja, a abertura dos portões; passou-se, então, a ocorrer uma ocupação compartilhada.

Nela, algumas ocupações encerraram, e no Ocupa Monteiro, o primeiro andar do subsolo continuou sendo ocupado pelos estudantes, enquanto ocorriam as aulas. A greve dos professores continuou, as aulas não estavam ainda com o comparecimento normalizado de professores e estudantes, mas a ocupação das escolas entrou num declínio, à medida que algumas ocupações se encerraram.

Passados quatro meses do início da ocupação, os ataques nas ruas, em forma de perseguições de policiais que identificaram os militantes por meio das páginas do Facebook ou tentativas de sequestros, por parte de desconhecidos, passaram a ocorrer nas escolas. Na ocupação Monteiro, houve início de movimento de desocupação, anterior ao despacho da juíza, assim entendido pela entrevistada 8M, quando uma professora, próxima às lideranças comunitárias, reuniu alguns homens na porta do colégio ocupado:

Eles tiveram reunião do lado de fora da escola... assim... uma coisa bem... ali na rampa. Uma reunião, segundo eles, pra tentar conversar com os ocupantes, mas aí a gente olhou uma galera: — Não, essa galera não quer conversar. (*Risos*) Eram homens grandes. Inclusive essas pessoas até depois disso chegaram a entrar na escola de fato. (8M 4 16472)

O entendimento da entrevistada 8M de ser um movimento relacionado a uma desocupação foi explicado por não ter acontecido, como passou a ocorrer mais frequentemente, sendo, a partir de então, um aviso prévio ou de diálogo, como era comum com os professores:

A gente tinha um diálogo muito grande com os professores; uma professora chegar e marcar um encontro numa escola ocupada e não falar nada com nenhum ocupante — a gente entendeu como um movimento desocupa, porque só tinham pessoas que não eram pró-ocupação nessa reunião (8M 4 156-60).

A mesma entrevistada 8M relatou que, iniciada a ocupação compartilhada e, mesmo antes, alguns professores e a diretora iniciaram um “trabalho de base” entre as lideranças comunitárias, expressando-se de forma negativa sobre o que ocorria nas ocupações, de forma a angariar apoio para a desocupação:

Eu presenciei uma reunião em que a diretora estava conversando com a antiga líder comunitária do morro dos Prazeres que era. Como é que era o nome dela? Não lembro o nome dela. Enfim, que agora é outra pessoa. Trocou a posição. Mas eu lembro de eu invadir uma conversa entre elas duas em que a R estava falando muito mal da ocupação. Falando que a gente lá... estava lá só pra fazer baderna, que a gente estava quebrando a escola, estava pichando a escola, entre outras coisas. (8 M3 112-8)

No Ocupa Monteiro, após a abertura dos portões, houve o ingresso dos professores, que não participavam da greve, e de alunos, principalmente, os do último ano do ensino médio, interessados na conclusão do curso, diplomação ou ingresso na universidade pelo Enem.

A mudança da situação da ocupação das escolas para ocupação compartilhada terminou com a ocupação do CAIC/Reverendo. O único prédio alocava dois colégios, sem espaços livres para os estudantes ocupantes. A ocupação Monteiro permaneceu, e os seus ocupantes passaram a compartilhar as refeições com os estudantes regulares no refeitório e pernoitar no primeiro andar do subsolo, abaixo da Secretaria do colégio.

Sem aviso prévio, no horário do almoço, alguns homens retornaram à escola e insistiram na desocupação do colégio. Alguns ocupantes se reuniram no auditório com eles, como relatou a entrevistada 8M:

Aí quando a nossa ocupação virou compartilhada, os ataques começaram a ser BEM piores [...] quase chegando no mês sete... MUITOS carros... na entrada da escola. A galera do Ocupa estava almoçando junto com até outros alunos no refeitório, e daí chegou um cara que se apresentou como muralha... Era (de) uma das entidades do morro da Coroa e chegou na escola procurando o R2. Ele tinha o nome das pessoas e daí foi ELE representando a Coroa. Foi a C dos Prazeres representando o morro dos Prazeres. Foi o N representando o morro do Fallet e mais algumas pessoas que a gente não sabia quem era.

A gente tentou fazer uma reunião no AUDITÓRIO. Daí na reunião foram os ocupantes, alguns ALUNOS, essas entidades das comunidades ao redor E, a diretora R. E aí, o tempo TODO, o diálogo DELES era: “Se não desocupar o bagulho vai ficar doidão”. Dessa forma “Se vocês não desocuparem por

BEM vai ser por MAL”. E eles falavam que a gente não tava ocupando a escola, que a gente não tava deixando os alunos terem aula e a gente tentou explicar: “Olha, agora é uma ocupação compartilhada. Os alunos não estão tendo aula porque a greve dos professores CONTINUA”. (8 M 5 204-27)

A greve dos professores continuou até o dia anterior ao fim das ocupações dos colégios. De qualquer forma, apesar desses argumentos dos ocupantes, esses homens chamados pela entrevistada de “entidades das comunidades”, mas que, anteriormente, a mesma entrevistada já se referira como sendo do tráfico, “pediram um PRAZO pra gente desocupar a escola”, mas foi dito para eles que não seria desocupada. A partir daí, segundo ela, houve um momento “crucial” (8M 5 201-30), que não deu mais para permanecer na escola.

No dia 24 de junho de 2016, sexta-feira, homens com paus fizeram uma incursão no colégio, no final do turno da noite. A partir daí, segundo 1G, não havia mais condições de permanecer a ocupação:

Ninguém mais teve força. Aí acabou mesmo [...]. A gente passou por muito medo, a gente ficava aqui, durante o dia, (mas) durante a noite não ficávamos mais. A gente não conseguia ficar mais tranquilo, a gente não conseguia mais fazer as nossas ATIVIDADES [...]. Acho que foi o que fez terminar, a pressão política que a gente estava sofrendo, a pressão social também, porque estava todo mundo vendo isso, os nossos pais preocupados com a gente. NÓS mesmos preocupados com o que poderia acontecer com a gente, os professores até mesmo [diziam] davam que já deu, já estava bom e os professores também querendo voltar, já tinham voltado, nessa época, a gente já tinha voltado [ocupação compartilhada]. Isso estava tornando isso tudo impossível, a existência da ocupação. (1G 8 270-83)

Mesmo na ocupação, houve também incursões da Polícia Militar, que prejudicaram as atividades da ocupação e a vida dos moradores da Providência:

A gente estava no colégio, estava tendo operação no morro [...]. Do lado do colégio, a polícia estava pulando o cemitério (dos ingleses) pra chegar na favela e estava tendo tiroteio aqui. Muita gente não podia descer para a ocupação, pra escola, nesse dia teve até pré [curso pré-comunitário] e muita gente deixou de ir pro pré por causa do tiroteio. Fizemos esse cartaz: “a Providência pede paz”. (3C 8 368-75)

Essa operação também repercutia negativamente para a ocupação em outro aspecto, por ligar a movimentação da polícia à existência da ocupação, por não haver aulas ou a presença de estudantes. No entanto, mesmo sem aulas, havia um

número mínimo de estudantes ocupando o colégio e também, de participantes do curso pré-comunitário. Isso representava o risco de tiros dirigidos ao local. Nas palavras da entrevistada 6R:

A polícia não PODIA subir aqui. Então, o pessoal lá de cima começou a confrontar... o pessoal daqui com os policiais aqui EMBAIXO então ficou... não tão só perigo pros ALUNOS, ficou pro pessoal que tava aqui do lado que aqui não é só uma escola tem uma creche aqui reside, a igreja, muitas pessoas que necessitam desse lugar, entendeu? Então AQUI se tornou tipo uma área de guerra em confronto [...] eles não TINHAM que subir aqui. Até por causa que sabem que aqui é o PICO DO MORRO. Aí, o pessoal lá de cima vai todo prejudicar a ocupação, quanto o pessoal lá de cima — o pessoal lá de cima não gosto — não ia apoiar um ato que chama a polícia que atrai polícia, entendeu? A Providência pediu paz por isso. (6R 6 281-97)

Num outro contexto, nos atos nas ruas, ao justificar as máscaras que cobriam o rosto dos militantes, a entrevistada 3C falou do assédio sofrido pelos estudantes, nesse caso, pelos policiais militares:

Muitas pessoas não entendiam por que a gente usava máscara, né? Porque muitos alunos, principalmente negros, eram perseguidos pela polícia. Acho que até eu já fui também. Eu estava com (um) amigo meu, um policial viu a gente, falou, começou a xingar a gente, porque ele percebeu que a gente fazia movimento de estudantes, participava do movimento estudantil. — Mas isso foi onde? FOI perto da ocupação, dos atos que teve, eles marcavam o rosto, entendeu? Pra depois perseguir e assustar a gente para parar de ocupar. Aconteceu e, muitas vezes, a gente usava a máscara por causa do spray de pimenta. Marcavam a maioria das pessoas, principalmente negros. Quando ele viu uma amiga minha branquinha, lourinha, ele perguntou por que a gente estava fazendo isso, que não sei o quê, falou pra ela sair daí, não sei o quê, que a gente era vândalo. Nesse dia, (eu) estava mascarada e a minha amiga não. Foi num ato. (3C 8 380-99)

4.3 O RESULTADO DAS OCUPAÇÕES

Nesta seção procura-se analisar as possíveis transformações que as escolas pesquisadas apresentaram nas dimensões pública e democrática e na formação dos estudantes. A experiência dos estudantes dos acontecimentos decididos em assembleias serviu de análise nas entrevistas.

A divisão das seções se dá segundo os acontecimentos no espaço público, observados na seção 4.3.1. Na seção 4.3.2 consta a discussão dos resultados das assembleias e seu teor democrático, verificados pelo exercício da horizontalidade.

Na seção seguinte, 4.3.3, são analisadas as transformações experimentadas pelos estudantes.

4.3.1 A dimensão pública, os acontecimentos

No prefácio do livro *Escolas de luta*, referente às ocupações das escolas públicas de São Paulo, Pablo Ortellado (2016) disse, em junho de 2016, que os secundaristas conseguiram atrair o apoio de setores que eram simpáticos ao movimento e empregar toda essa força democrática viva na conquista de uma vitória diante do governo do estado de São Paulo.

Os estudantes do Rio de Janeiro também tiveram o apoio de setores como os do Sindicato dos Professores (SEPE), profissionais liberais, artistas e populares que atenderam a eles de forma voluntária, bem como a assistência do Ministério Público, entre outros apoios. Para aferir os resultados desses acontecimentos no espaço público, conforme o entendimento dos estudantes ocupantes das escolas, fizemos o cruzamento das matrizes das entrevistas correlacionados aos temas e aos eventos ocorridos.

Os ocupantes tentaram chamar para a ocupação os demais estudantes não participantes pela divulgação no Facebook. O ato de protesto na rua com tambores e slogans trouxe uma participação com alegria. As galeras de amigos e colegas tiveram participação nesses eventos. Como contou 7D, a ocupação do Monteiro trouxe outra perspectiva de visão de mundo, outra possibilidade de experiência da vida para as galeras, vizinhos e amigos do entorno:

Ali é uma escola muito especial, né? Tem... MORRO em tudo quanto é lugar ali em volta, então ver que um monte de GALERA, um monte de GENTE começou a... se interessar mais pelo GRAFITE, pela DANÇA. NA ocupação também a gente ouviu muita gente que... estava lá que a realidade que vivia fora era HORRÍVEL. Então... Por mais que estavam... num... DEBATE DISCUSSÃO, o tempo todo tinham as galeras das comunidades que gostavam de estar lá. E eu acho que eles aprenderam MUITO também e nós com eles. Foi um pessoal que... Não tinha perspectiva NENHUMA. (2.0) Outra visão de mundo. Porque... O que eles enxergavam era o cara de fuzil... tem mulher, tem dinheiro e... aquilo pra ele é TUDO [...] E aí quando eles viram que a gente também é da comunidade e ela (8M) DA comunidade e a gente consegue ter uma percepção FORA disso, eles falaram “Poxa eu também... tenho essa perspectiva”. (7D 2 53-68)

Diferentemente, foi a forma do protesto que se desenrolou com a ocupação CAIC/Reverendo, a escola é a mais próxima da Secretaria, palco de protestos estudantis e da greve de professores, que o movimento apoiou. A presença da polícia militar era constante e um clima mais político se fez presente, como contou 6R, menor de idade que, na ocupação, iniciou sua militância política:

No dia do protesto não era só uma escola não, eram VÁRIAS escolas de Niterói e de Macaé — então a gente fez muita amizade com muitas pessoas de longe que vieram também pra lutar porque a Seeduc é aqui [...] Eles não vinham de lá, passavam quatro, três horas de viagem e[...] eu fui em TODOS os atos, eu presencio MUITO esses atos assim de rua de andar, caminhar — de lutar, de gritar e tinham muitas músicas que a gente acabou ali se divertindo, entendeu? Com aquilo era MUITA coisa. E eu comecei a me apaixonar por isso — por lutar, por querer o bem não só meu, mas as pessoas que tavam ao meu redor, entendeu? Então eu gostei MUITO desse ato (6R 6 165-77).

O Estado colocou a polícia militar, o batalhão de choque contra os estudantes, alguns menores de idade como 4T sofreu agressões físicas, na primeira ocupação contra a Seeduc: “porque a gente foi tirado à base da porrada e não ia ficar assim. A gente foi, basicamente, a gente apanhou [...] eu fiquei indignada” (4T 5 184-97).

Entre os autores referência que utilizamos, encontra-se Hannah Arendt (2004), que, em suas obras, criticou os Estados autoritários e suas formas de repressão e controle. Como foi dito antes, a violência simbólica deu lugar à violência física e moral, pela intimidação policial:

Fora que a polícia tava marcando a nossa cara e seguindo a gente na rua, e rolou uma perseguição bem grande [...] antes, durante a ocupação dos colégios, nem todo colégio, nem todos os estudantes ocupantes eram perseguidos. Só que, aí, depois da ocupação da Secretaria, todos os secundaristas, assim, ocupantes, passaram a ser perseguidos. TODOS. Entendeu? a gente já começou a ser perseguido em ato. A polícia já sabia quem a gente era, o que a gente tava fazendo ali e de onde é que a gente era, onde a gente estudava, para intimidar, sabe “Olha, eu vi aquilo que você postou no Facebook”. Pra gente ficar com medo, pra dizer “Ó, você tá sendo observado”, e tudo mais. (4T 7 164-74 e 254)

Muitas pessoas não entendiam por que a gente usava máscara, né? Porque muitos alunos, principalmente, negros eram perseguidos pela polícia. Acho que até eu já fui também, eu estava com amigo meu, um polícia viu a gente, falou, começou a xingar a gente porque ele percebeu que a gente fazia movimento de estudantes e participava do movimento estudantil. (3C 8 373-7)

Além das críticas às informações veiculadas pela mídia que influenciaram os pais, como veremos mais adiante, pois parte dos ocupantes tiveram proibida a participação nas ocupações pelos pais, somaram-se também as informações dadas pelos diretores: “a diretora [...] apoiava a gente e ela foi até superlegal; agora a do (outro colégio) fazia a cabeça dos alunos, ela falava que eles iam repetir o ano, que eles têm que lutar pela escola deles, parar de fazer isso porque somos vândalos” (3C 7 332-4).

Portanto, os protestos no espaço público assumiram o aspecto de violência física, segundo os relatos, por parte dos Estados e, da mesma polícia, que substituiu por unidades pacificadoras (UPP), o prédio original do CAIC. Pela parte dos estudantes, a gestão dos eventos e atos teve essa diferenciação com a gestão escolar do Estado, pela expressão dos afetos e de diversão, como algo prazeroso.

Outro aspecto da gestão das ocupações, que consideramos relevante na forma de participação e mobilização, foi a característica plural que se viu nas manifestações estudantis. Na seção a seguir, a diversidade aparece nas assembleias como oportunidades democráticas, diante das reações oriundas do Estado e da mídia.

4.3.2 A dimensão democrática e as assembleias

As assembleias foram uma forma de organização democrática, que deliberava semanalmente todas as decisões, como enfatizado nas entrevistas. A forma deliberativa de decisões se diferenciou da representativa, características institucionalizadas na escola, e na Seeduc, de um formato hierárquico e vertical, de professores, coordenadores e diretor nas escolas, subordinados à Secretaria Estadual de Educação.

Nos cruzamentos dos relatos das entrevistas e a seleção da categoria assembleia, o aspecto da firmeza em manter o compromisso das tarefas, decididas em assembleias e sob a responsabilidade dos ocupantes e apoiadores, que a tinham escolhido foi ressaltada. Aqueles que permaneceram, resistiram, não importando se ia dar certo; eles mantiveram o compromisso com os coletivos formados durante a ocupação e a amizade. Havia uma disciplina da organização das comissões, decididas em assembleias de que todos participavam e segundo as escolhas de cada uma delas, que foram adaptadas, no decorrer das ocupações:

Logo na primeira semana a gente fez comissões. Comissão de segurança, comissão de limpeza, comissão de... de CULTURA, comissão de comunicação... Eram VÁRIAS comissões. E aí no início, a gente achou que ia dar certo, mas aí é ISSO... eu tô na comissão de SEGURANÇA e daí eu tinha que ficar às vezes a noite TODA fazendo plantão pra ver se não tinha nenhuma invasão na CASA, pra ver se não tinha nada — e aí a pessoa de segurança questionava que só ficava ALI — a pessoa de limpeza questionava que só LIMPAVA — a pessoa que fez a comida questionava que SÓ cozinhava — a pessoa que fazia a cultura questionava que só... trazia a cultura, e a comunicação a mesma coisa. (8M 9 418-27)

Os relatos da entrevistada 8M contextualizam as fases pelas quais passou a Ocupação Monteiro, segundo a mudança dos integrantes das comissões e, depois, a partir da intervenção jurídica do Estado. O regime de comissão única, que tratava da permanência dos estudantes nas atividades, segundo seus atributos e escolha inicial, foi questionado após algumas semanas por alguns, que reclamaram de terem sempre a mesma tarefa. As assembleias seguiram essa dinâmica de querer funcionar plenamente segundo a participação e aceite de todos:

No início deu problema, porque a gente fez uma comissão única. E eu era só da comissão de cultura, tal pessoa só da comissão de limpeza e as pessoas limpavam, mas reclamavam “Ah, eu não aguento mais só fazer isso”, sabe? E aí foi quando “Tá então essa semana eu faço a limpeza e essa semana você faz a CULTURA. Mas tem que render CULTURA. Tem que ter atividade na ESCOLA”. E acho que assim que foi se resolvendo, a gente fazendo essa rotação pra gente não ficar na mesmice. A pessoa fazer sempre a mesma coisa. (8M10 451-8)

A comissão única deu lugar a um rodízio testado aos poucos:

Cara, o que a gente vai fazer agora? A gente vai fazer um RODÍZIO? Todas as pessoas fazem TUDO? E aí... Foi ficando meio complicado. Aí a gente foi e conseguiu fazer... uma rotação. A gente começou primeiro pela segurança, que era onde a gente se importava MUITO, porque era uma escola muito grande, tinham várias entradas [...]; começou fazendo uma rotação de comunicação semanal. Não eram nunca as mesmas pessoas que ficavam. E aí de limpeza, de cozinha também [...] Aí, a gente conseguiu ir se organizando. (8M 9 427-36)

No cruzamento dos relatos das matrizes das entrevistas na categoria assembleias, o princípio da horizontalidade apresentou como resultado:

Não é só porque eu faço parte da cozinha, que eu não vou varrer o chão quando precisar, entendeu? Era todo mundo se ajudando. [...] Era tudo misturado. (9V 2 102-8)

Os estudantes passaram a ter muita voz. Foi uma horizontalidade, que mudou muito a cabeça de todo mundo durante a ocupação, porque era todo mundo igual, sabe? O professor, o aluno, a diretora, não interessa, a gente tá aqui todo mundo pelo mesmo princípio. (4T 10 376-82)

São ações como essas de interações pacíficas e de conversa que permitiram as descobertas e compartilhamento do mundo, pois, ao falarem de si e do mundo como eles o perceberam, havia uma criação conjunta.

No entanto, o entrevistado 7D reclamou das dificuldades de organização das tarefas pelo coletivo, que, embora se dividisse em comissões, fazia um rodízio, não fixando as tarefas, pela determinação de cumprir o princípio da horizontalidade. Em sua opinião, como resultado, houve acúmulo de material para postagem e divulgação das ocupações pelo Facebook, por ele estar afeito a outras tarefas. 7D experimentava a ocupação como “um redemoinho”, dificultando uma organização em que “todos eram um”, todos cuidavam de tudo.

Por outro lado, tais ações podem formar um sujeito democrático porque ele se encontra diante de outros em condições iguais a ele, durante essas ações e em situações imprevisíveis como essas, tendo que se desdobrar em soluções conjuntas. Esse processo interno de organização de atividades também teve de responder às situações emergenciais, como o de estabelecer uma comissão de negociação com a Seeduc, quando da ocupação da Secretaria de Educação, bem como ameaças e possíveis invasões, assim como problemas internos.

Porque a gente tinha diálogos... muito Ó é todo mundo igual. Meu irmão fica sem camisa na minha frente, eu fico sem camisa na frente do meu irmão e isso não é nenhum desrespeito, sabe? São CORPOS e a gente tem que saber lidar com isso- Tem pessoas que não... não suportam uma mulher tirar a blusa e ficar de boa do lado dele (8M11 507-17).

E aí tiveram casos de ROUBO, sabe? As pessoas roubando a gente MESMO. Celular, dinheiro dos ocupantes, e aí com o tempo, foi melhorando, mas a gente também... também... conversava muito sobre isso — porque as pessoas que tavam ocupando eram pretos favelados e... Preto favelado sempre é visto de modo ruim. E aí a gente conversava “Tem uma galera que está... Roubando a gente mesmo. — Isso não é pra acontecer”. E tinha uma pressão social, né? “Por que isso acontecia? Por que você tem que vir pra cá num lugar aonde todo mundo está te acolhendo... por que você precisa roubar?” Isso tem uma INTERFERÊNCIA muito maior, né? (8M 8 372-80)

Existia, por isso a gente fazia assembleias só entre alunos, entendeu? Pra conversar sobre isso “ah, você está tomando muito a frente, não tem só você na ocupação, entendeu?” É normal acontecer isso principalmente com jovens e a gente conversou bastante sobre isso. (3C 12 555-8)

A questão de crescer junto, sem um ambiente de repreensão como o existente na escola normal, foi colocada por alguns entrevistados; a própria forma do diálogo próximo, de igualdade desconstruiu a forma corrente na escola de uma disciplina vertical. Na ocupação CAIC/Reverendo, o depoimento de 4T deu conta do uso da biblioteca para esse fim, num debate amplo, mas acolhedor:

Pessoas que tinham preconceito, por exemplo, muito cara machista, muita gente homofóbica. Isso tudo foi desconstruído aqui, porque a gente juntava lá na biblioteca e fazia debate: Por que isso é errado? Por que você não gosta? Por que você não concorda? Todo mundo demonstrando opinião. E foi como se a gente tivesse crescido junto. (4T 9 360-3)

Todos os entrevistados comentaram o início entusiasmado da ocupação, seguido após um mês, de diminuição do número de participantes. Em pouco tempo, o pessoal se deu conta de uma carga de trabalho muito grande, mas que seguiu um roteiro dado no manual de ocupações de divisões por comissões, cuidados a ser tomados, o que não impediu a deserção dos menos comprometidos:

Ah, havia muita gente aqui que só queria mandar, entendeu? E não fazia nada, isso me irritava na hora da limpeza. A galera só queria mandar e não queria fazer nada às vezes [...] chegar junto e ajudar, mudou lá pro final... acho que eles foram ter um pouco de conscientização, que aquilo dali estava errado e que aqui não tinha ninguém melhor do que ninguém... ninguém deveria mandar em ninguém. Estavam todos pela mesma causa, né? (2L 8 383-93)

P: Teve gente que saiu... Como foi essa coisa? Vocês conversavam entre vocês?

3C: Sim, sempre. Por que eles saíram? Por causa dos responsáveis mesmo e por falta de interesse [...] Participaram porque eles acharam que era brincadeira, entendeu? Ah ficar na escola lá, comer de graça, fazer nada, entendeu? Mas depois que viram que o negócio estava sério, passaram a não ir. (3C 7 316-22)

Nas entrevistas, a Ocupação Monteiro contou de início com quarenta integrantes, que depois ficou reduzida à metade, semelhante à proporção da

ocupação CAIC/Reverendo. Mas, essa última, contou com o apoio de pais e professores nas tarefas internas de cozinha e limpeza, diferente do Monteiro.

Nos depoimentos, a maior parte dos entrevistados que não dormiam na ocupação tinha uma rotina diária de 8h às 17h. Havia em torno de duas assembleias por semana, à noite, após o jantar. Isso significava que assuntos mais sérios, internos eram tratados nessa ocasião e seus participantes ficavam restritos àqueles que iam dormir. Havia exceções, no entanto, conforme dito por 8M: “a gente fazia assembleias gerais, pelo menos, três vezes por semana, e quando acontecia emergência, a gente fazia um toque de recolhida [...] chamava todo mundo (como aconteceu) quando a gente sofreu o nosso primeiro ataque” (8M 3 91-99).

A rotina de trabalho necessária para as atividades de ocupação foi responsável pela evasão de alguns integrantes, segundo os relatos. Nas escolas ocupadas, havia regras sobre a questão de relacionamento sexual entre os seus integrantes. Quando foi perguntada sobre a relação entre “meninos e meninas, a entrevistada 3C disse que todos dormiam no mesmo quarto, e mais:

A gente conversava sobre higiene, sabe? Essas coisas próprias, mas não teve nenhum ato errado, não. A gente fez regras: uma era não ter sexo na ocupação, não ter drogas. Isso era uma das regras. Se quisesse... era fora. (3C12 544-7)

Conforme explicado, até mesmo para manter a confiança e apoio dos pais, cuja opinião negativa foi estimulada pela mídia e relevante para a saída de muitos integrantes da ocupação. A diminuição de estudantes ocupantes se deu por conta da falta de permissão dos pais e da falta de compromisso, segundo os entrevistados.

Na Ocupação Monteiro, aconteceu de dois integrantes saírem, em virtude das ameaças recebidas. A substituição se deu com o reforço de pessoal vindo de ocupações próximas, numa fase mais exígua de ocupantes, como os integrantes do colégio Amaro Cavalcanti, no Largo do Machado ou do colégio Souza Aguiar, no Campo de Santana. Esses dois colégios são servidos pela linha de ônibus 207, que sai do Largo do Machado, subindo Santa Teresa, passando em frente ao Colégio Monteiro de Carvalho, indo até o Centro do Rio de Janeiro.

4.3.3 A dimensão educativa das ocupações, a experiência dos estudantes

Como resultado das ocupações houve, mesmo sem as pautas materiais principais serem atendidas, um crescimento pessoal do conjunto dos estudantes e do debate. A questão sobre qual foi o resultado da ocupação para a estudante 4T foi respondida da seguinte forma:

Pra mim, o resultado da ocupação não é mais algo material, sabe? O nosso princípio, assim, nosso objetivo eram as coisas materiais mesmo, do colégio. Só que, durante a ocupação, a gente não conseguiu a maior parte das nossas reivindicações. A gente conseguiu coisas pequenas [...] Foi mais um crescimento pessoal, sabe? [...] Foi mais interessante pra aprender, pra crescer como pessoa; mas, assim, como reivindicação mesmo, não muita coisa. (4T 9 353-64)

Todos os entrevistados relataram um desenvolvimento pessoal, sob diferentes formas: ter participado de eventos que marcaram (2L); de ter de início ido às ocupações para observar e depois aprender, mesmo (7D); ter mais consciência (2L) ou, ainda, como disse 9V: que antes a “mente era fechada, não pensava nas pessoas, pensava em mim, não queria saber da política, do Brasil, entendeu? Eu abri a mente quando eu vim para a ocupação” (9V 2 72-3).

Ao mesmo tempo, houve a oportunidade de mostrar-se como cada um é e que desejam ser para o mundo, uma tarefa de adolescentes que estão em formação e que defrontam com a realidade social e familiar. Essa experiência pessoal foi apontada no depoimento da entrevistada 3C:

Muita coisa aprendi, até a me desenvolver mais na ocupação, porque eu era bastante fechada, acho que ainda sou, mas na ocupação eu aprendi isso, entendeu? A dividir as coisas, né? Não pensar só em si, pensar sempre no próximo. É tipo se eu tenho alguma coisa não vai ficar só para mim, entendeu? Aprender a dividir com os outros que estavam a minha volta, e todos que estavam lá aprenderam isso também... não pensavam só em si, entendeu? [...] depois que a gente teve essa ocupação, eu fui adulta, entendeu? (3C 12 576-95)

Nesses relatos, identifico o aspecto da presença salientado por Biesta (2013), quando ele considera ser educacionalmente mais importante e significativo o fato de os indivíduos de uma comunidade plural poderem tornar-se presentes como seres únicos e singulares. A abertura para o novo se fez por meio de uma prática organizada de atividades de sua escolha, mas sujeita às críticas de um coletivo de

pares, corresponsáveis por ocupar o espaço público, com forte oposição da mídia, Estado e mesmo colegas, fazendo “noventa e cinco por cento de coisas certas” (8M 8 340-1), ao lutar e ir atrás do que consideravam ser o seu direito a uma educação pública de qualidade.

No referencial teórico, utilizamos o conceito de tempo livre, disponibilizado tanto na escola como nas ocupações, e que os estudantes criticaram na escola, o mau uso e gestão pelo Estado, assim como os professores o fizeram, mantendo-se em greve, no período. Mas a afirmação de 1G resumiu a resposta à crítica feita por pais, diretores e colegas contra a ocupação, que destaco por fazer uso do conceito do tempo livre, conforme ela entendeu ter experimentado na Ocupação Monteiro:

No final de tudo isso, todo o mundo era outra pessoa. Todo mundo tinha outra cabeça e isso é uma coisa que tipo assim, não está registrado, não tá no papel e não está em lugar nenhum, mas é alguma coisa que todo mundo carrega dentro de si. Esse período mudou todo o resto de nossa vida, porque, sei lá, acho que o tempo que a gente ganhou ali, das coisas que a gente viveu e aprendeu logo, e que a gente não vai precisar passar pra aprender, foi um tempo ganho mesmo. Sabe, parece que foi um tempo ganho e muitas pessoas falavam que a gente não estava fazendo nada, perdendo tempo e [todo esse tempo] a gente achava que estava ganhando tempo, é isso. (1G 9 334-41)

As experiências passadas em quatro meses de ocupação trouxeram um desgaste, atribuídas às pressões sofridas pelos entrevistados: “Durante a ocupação, a gente sofreu diversos ataques. A gente sofreu ataque do Estado, a gente sofreu ataque da polícia, a gente sofreu ataque do tráfico” (8 M 3 104-6).

Eram QUARENTA alunos no início da ocupação e quarenta pessoas de, em média, dezessete, dezenove anos, cuidando umas das OUTRAS e tinham coisas que saíam do CONTROLE [...] É a mesma coisa na escola — Na escola eu estudei lá durante TRÊS anos e eu já PRESENCIEI pessoas bebendo, pessoas fumando e a DIRETORA não tinha muito o que fazer sabe? (8M 8 350-2 e 363-5)

Eu acho que foi em vão. Eu não vejo diferença, às vezes eu acho que se rolassem outras ocupações, eu acho que eu não participaria (2.0), que tem um desgaste imenso emocional e físico, sabe? A gente se doou pra aquilo e não [viu] diferença isso deve acontecer e isso acontece com as pessoas há milhares de anos; as pessoas lutam [] por seus direitos e não acontece nada sabe? (2L 11 497-501)

A luta secundarista levou a um desgaste, segundo parte dos entrevistados, mas é possível cruzar a fronteira entre o conformismo e o ativismo pela indignação citada por outra entrevistada (4T), “resistir e não desistir” (3C 10 456) ou como disse 6R, sobre o colégio CAIC:

MUITA gente veio de fora, muitas pessoas também... DERAM a cara também pra bater porque não era só por causa delas — porque estudaram aqui, porque tem filhos que estudam aqui até hoje, então elas se mobilizaram sim... porque... bem ou mal esta escola NÃO pode fechar porque... é o ÚNICO patrimônio que a gente tem aqui. (6R 7 319-23)

O desgaste emocional e de amadurecimento dentro de um processo dinâmico, na convivência mais próxima e inédita com pessoas que trabalhavam, se ocupavam e dormiam juntas, e sob crescente oposição do Estado e da mídia, repercutiu no desenvolvimento das escolhas.

Outro aspecto foi lembrado por 6R: “houve gente que não concordou com a ocupação porque acharam que ainda tinham uns professores dando aula e poderiam reaproveitar esses professores que ainda estavam dando aula”. Um dos estudantes da tarde, do colégio Reverendo Tucker, que compôs a ocupação CAIC/Reverendo, a entrevistada 6R (16 anos, na ocasião) somente veio dois dias à ocupação. No primeiro dia, ela ocupou e ajudou a pendurar as faixas. Nesse dia, apenas à tarde, quando chegou para a aula no colégio Reverendo Tucker, ela soube que estava havendo o movimento e resolveu ficar para ajudar, das treze e trinta até as dezoito horas.

Com relação à greve dos professores, a entrevistada 6R não achava certo o que eles estavam fazendo com os professores — não estavam recebendo e a escola estava sem melhorias. Perguntada sobre a sua participação, ela explicou que não dormiu na ocupação, “com medo de apanhar” (6R 3 123).

Todos os entrevistados citados fizeram parte do grupo que ficou até o final; alguns dormiram na ocupação da escola, outros que não o fizeram, saíram de casa para socorrer os que apanharam da tropa de choque da PM na madrugada da primeira ocupação da Seeduc. As respostas futuras da continuidade ou não do ativismo desses jovens estudantes dependerão de quanto adquiriram de experiência nas lutas políticas, da personalidade de cada um deles e a forma como compreenderam o mundo, incluindo motivos e as ações, ou seja, a educação construída por eles.

Nas ocupações, as experiências narradas pelos entrevistados indicam, além do crescimento pessoal, o estabelecimento de uma rede de afetos: “aqui é diferente, você tem que conviver” (1G 5 151).

Marcou muito a minha vida. Porque foram muitos eventos que aconteceram na minha vida, durante a ocupação: conheci outras pessoas que estudavam na escola. Porque eu não falava com as pessoas. E eu conheci pessoas, amigos que são amigos meus até hoje. E eu também abri a minha mente. (9V 1 57-60)

O que eu APRENDI pra MIM mesmo foi assim: não adianta você querer mudar o MUNDO TODO que já está em mutação, se não muda nem a sua própria consciência. Não consegue se adaptar ali. Você não consegue conversar com seu IRMÃO, seu pai, sua mãe... perguntar, tirar, espremer uma ideia diferente. Se você não consegue mudar o seu condomínio, sua comunidade, seu bairro, não consegue fazer valer sua VOZ ali (7D 3 93-9).

O crescimento conjunto também se deu na forma do conhecimento e do estudo, ressaltado por muitos entrevistados, na forma como se deram as rodas de leitura:

UMA VEZ chegou um grupo de pessoas pra dar aula de literatura e debater sobre o livro sobre Carolina de Jesus. Aí... foi a primeira... a primeira vez que a gente teve contato com esse debate de leitura. E eles falaram — e eles deixaram a ideia “Olha, quando a gente sair daqui, vocês também podem fazer isso com outros livros” Era uma roda de cultura e a gente leu alguns trechos do livro dela e... tentava... Ah... ah eu achei isso [] algumas... os seus resumos, né? E aí a gente... Aí uma vez a gente tava lendo o livro e outra pessoa tava brigando “Ah eu queria ler esse livro”. Aí a outra pessoa “Não, eu também cara” Todo mundo então LÊ esse livro e vamos discutir sobre esse livro então? [...] Quatro pessoas. O nome do livro era *História do café*. Tinham outros livros também. (7D 6 273-84)

A questão emocional sempre se fez presente, num coletivo que reuniu, em alguns momentos, quarenta jovens e adolescentes. Num coletivo em que nunca se estava sozinho (1G), desavenças, conflitos de opinião e atitudes se intensificaram, mas, também, se resolveram e acompanharam como uma amizade que segue com eles ao longo da vida:

Sempre tem aqueles conflitozinhos, sabe? Mas sempre acabava resolvido em assembleias, entendeu? Reuniões, que aí, ia todo mundo da ocupação, decidia ali, todo mundo voltava a se falar. Porque a maioria era adolescente, sempre tem aquela discussãozinha [...] acho que o que marcou mesmo

foi conhecer todos os meus amigos, que tenho até hoje, que eu agradeço. (9V 4 136-8 e 142-3)

A maioria dos entrevistados era menor de idade, em 2016, e iniciaram a militância política dentro das ocupações. Muitos entrevistados escolheram, dentro de sua particularidade de gênero, escolha sexual ou interesse no local de moradia, manter uma postura ativista, voltada a uma prática de mudança no local que habita ou de seu interesse, que experimentaram nas ocupações, por exemplo: “faço parte dessa comunidade, então... essa luta também é minha” (6R 5 217-8).

O entrevistado 7D deu o exemplo das realizações do coletivo, pelo relato da experiência de um estudante tímido, que “não falava nada”. Tinha dezessete ou dezoito anos de idade. Na assembleia, ele foi escolhido para falar na UERJ e foi aplaudido de pé. Sobre esse estudante, o entrevistado comentou que ele se assumiu como negro, foi um dos criadores do coletivo “negrada”, porque “ele teve mais consciência do movimento e se encaixou” (7D 2 73-82).

Independentemente da escolha pessoal, as circunstâncias de uma atividade política e educativa permitiram, como foram as ocupações das escolas, a fundação de outros coletivos e também o desenvolvimento de atividades artísticas. O embate de gêneros no coletivo de estudantes provocou um episódio que teve como consequência a criação do coletivo de meninas Arte Nua. Na ocasião, um grupo de meninas estava pintando um muro e uma das meninas estava com o busto desnudo. Um ocupante reagiu, dizendo que ela queria aparecer e, perguntou, já que ela gostava de estar sem camisa, se ela não queria fazer um filme pornográfico.

Segundo a entrevistada 8M, a menina ficou muito sentida, e então, as meninas reagiram na hora, todas tirando a camisa: “a gente pegou a tinta do MURO e começou a escrever no nosso corpo que... “Se tirar a camisa é querer aparecer, então todas nós queríamos aparecer. E aí, foi nesse dia, que surgiu o coletivo Arte Nua” (8M11 534-7).

A partir daí, foram feitas reuniões, debates e criações nesse coletivo feminino de grafite Arte Nua, composto por quatorze meninas, que pintaram as paredes do colégio e os muros de Santa Teresa, com alusão à liberdade corporal e sexual das meninas. Na Figura 12 lê-se: “teu machismo me brocha”. O grafite de autoria do coletivo Arte Nua foi parcialmente coberto por pintura nova, na retomada do colégio pela direção, como mostrado abaixo, junto com as demais manifestações.

A tônica feminista foi marcante na entrevista de 8M, atuante no movimento de ocupação, nas atividades culturais e ativista de outros coletivos:

A gente fazia eventos... dentro da escola e fora da escola. Eh... a gente puxava MARCHA... de mulheres na rua. A gente saía pra grafitar a gente escrevia frase de resistência na parede: o machismo é — HOMENS e MULHERES com MEDO de MULHERES sem MEDO. (8M 12 553-5 e 584-5)

A expressão desses artistas foi comentada pela entrevistada 1G, por meio de grafites e outras expressões artísticas, quando da participação de outra poetisa, Madrigal, aluna do Colégio Monteiro, no show do artista BNegão, convidado de uma roda cultural na Ocupação Monteiro:

A gente via muito crescer... foram os artistas que a gente tinha e que tiveram muito espaço pra mostrar o seu trabalho como Madrigal na ocupação. Divulgar isso mais e crescer. A gente tentava trazer muito esse espaço, sabe? Pra pessoas que queriam mostrar. A gente tinha o espaço [...], todo esse espaço aqui dessa escola e a gente tinha pessoas que queriam se expressar, então, a gente sempre arrumou formas como o mutirão de grafite que a gente fez e essas rodas culturais que a gente fazia (1G 7 237-42).

Na Figura 13, os dizeres em forma de poema dão conta da atuação do coletivo feminista: “moço, cuidado com ela; há de se ter cuidado com essa gente que menstrua! Cuidado com essa gente que gera e metamorfoseia, metade legível, metade sereia! Lilith”, da poetisa, militante feminista e moradora de Santa Teresa, que apoiou e se expressou na Ocupação Monteiro.



Figura 12. Teu machismo me broxa

Fonte: Arquivo do pesquisador.

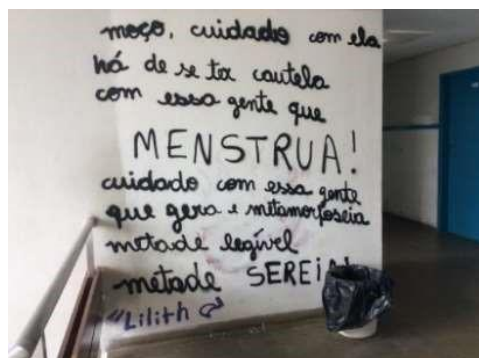


Figura 13. Cuidado com ela

Fonte: Arquivo do pesquisador

A interrupção do conhecimento do mundo ensinado pelos pais, no tempo livre dedicado à ocupação da escola, pode propiciar algo de novo aos estudantes: “os

alunos, muitas vezes, transformam alguma coisa de seu próprio mundo [...] em seu objeto de estudo escolhido” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 59).

Ao deixarem fora desse espaço, a sua história familiar particular, esse tempo “interrompido” liberou os estudantes do uso dominante das verdades, saberes dados pela sociedade e da própria vivência familiar para uma criação comum. Eles estavam atentos a algo do mundo que não percebiam, provocando, por isso mesmo, embates dentro do próprio coletivo e gerando produções novas e outros coletivos, assim definidos pelo entrevistado 7D: “era tudo um só; muito novo, mas todos aprenderam a ouvir e a se respeitar, não forçadamente” (7D 4 174-7).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que queriam os estudantes ao ocupar as escolas públicas e o que conseguiram ocupando-as? Mudaram alguma coisa? Essas perguntas podem parecer óbvias. Mas as questões mais ingênuas escondem frequentemente recursos para mostrar a real complexidade das coisas (DIDI-HUBERMAN, 2015). Os estudantes não estavam satisfeitos e apresentaram as suas razões.

As principais reivindicações da escola desejada pelos estudantes foram:

- inicialmente, materiais, como prédio próprio, área de recreação, mas entendidas dentro de uma dinâmica escolar específica de cada ocupação, que implicam uma manutenção e transparência das decisões da direção de cada escola;
- num segundo momento da ocupação, as questões imateriais tornam-se relevantes, com desenvolvimento do compromisso com a educação, a busca de direitos, a crítica à gestão do Estado, o pedido de CPI e as eleições para a direção, que passaram a constar das pautas gerais. E, ainda, a equiparação com o ensino privado em conteúdo, número de professores, equipamentos visou promover condições e oportunidades iguais em vagas nas universidades públicas.

O conselho de Cossio (LARROSA, 2017) de não ofender os que ensinam não foi seguido pelas autoridades de ensino. Nos relatos dos entrevistados houve denúncias de ofensas, da arquitetura predial das escolas (“prisão”, salas pequenas, trancadas), passando pela denúncia de falta de professores até a violência física da polícia.

Ao se identificarem com a escola, os estudantes construíram sua identidade, discutindo assuntos de seu interesse, os quais ninguém perguntou. Os coletivos partiam de reivindicações claras para tratar de assuntos complexos como a igualdade, liberdade e democracia, essa, sim, compartilhada por eles na experiência vivida.

A escola desejada foi construída durante a ocupação. A escola desejada reuniu esportes, lazer, eventos culturais, inclusive conteúdo escolar, mas experienciados durante a ocupação, de uma maneira em que os coletivos de estudantes

deliberaram e participaram ativamente da organização, das decisões, do uso do espaço e do tempo para o exercício dos eventos lá realizados.

A partir dos relatos de experiências, o movimento de ocupação dos alunos provocou algumas transformações materiais, como uma verba extra para aquelas escolas que foram ocupadas e mesmo a eleição dos diretores.

Aquilo que foi transformado incluiu três dimensões:

A **dimensão pública** — A ocupação das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro não se restringiu a um problema educativo, mesmo que tenha educado muitos. Ela se encontra num contexto mais amplo, que envolve a ocupação do espaço público, os aspectos políticos e sociais nele envolvidos. Os acontecimentos surgiram da mobilização e ativismo dos estudantes.

Como desdobramento do movimento, por duas vezes a própria Secretaria de Educação foi ocupada. A partir desse fato político, a presença do Ministério Público, advogados independentes, do próprio Secretário, da Defensoria Pública e Justiça estadual demonstraram a amplitude alcançada pelo movimento e suas reivindicações.

A mobilização de um significativo número de estudantes voltou-se para a transformação de sua escola. A divulgação pela internet trouxe contribuições e pessoas que sustentaram o movimento, além de personalidades acadêmicas, intelectuais e artistas. Alguns circularam pelas atividades e criaram outros coletivos de interesse voltados à afirmação e construção de identidades (de gênero, étnicas), envolvendo a parte da comunidade secundarista.

A **dimensão democrática** — Nas assembleias, percebemos a emergência, durante o movimento da ocupação, do exercício realizado pelos alunos, de uma horizontalidade, de fortalecimento na tomada de decisões em grupo e dos coletivos que foram se constituindo no decorrer da ocupação. O crescimento político deu-se a partir de uma experiência em que as ações estudantis buscaram a ausência de hierarquia e uma experiência democrática, igualitária e de liberdade.

A **dimensão educativa** — Houve uma experiência que, ao passar, transformou os estudantes pelos acontecimentos, atos nas ruas, eventos culturais, participação nas assembleias, envolvimento nos debates e rodas de conversa. Todos aprenderam com todos, principalmente, a exercitar a sua voz para lutar por seus direitos.

Outro aspecto foi o caráter transformador na vida de seus participantes. Alguns viveram uma transformação pessoal, pela responsabilidade assumida. Os ocupantes cresceram como pessoas num curto período de quatro meses — a experiência coletiva, mesmo com problemas apontados por eles (roubos, mandonismo). Alguns exerceram autoridade diante desses problemas; as assembleias, rodas de conversa e debates ensinaram àqueles que permaneceram até o final.

No entanto, se o próprio “segundo nascimento”, na expressão de 1G, trouxe outra forma de ver e conhecer as coisas, também resultou em não entender a fragilidade do movimento em relação às forças policiais, lideranças comunitárias, mídia e, principalmente, os pais preocupados com a integridade dos filhos. Essas outras comunidades unidas aos interesses de professores e diretores, no retorno à “normalidade” ou conformismo da situação anterior à ocupação, souberam reunir forças para a desocupação.

Concordo com Pál Pelbart que a ingenuidade e a inexperiência política foram a força do movimento e também responsáveis por erros, “5% dos erros”, nas contas da estudante 8M. Realmente, movimentos passageiros como esses tornam visíveis (RANCIÈRE, 2006) e presentes como clarões o conhecimento de outras formas possíveis, não conformistas da história, como acredita Didi-Huberman (2015).

O desdobramento desta pesquisa aponta para o estudo das formas de encaminhamento, organização e discussões internas das assembleias, arena das decisões livres, democráticas e da igualdade e, ao mesmo tempo, do entrechoque de ideias e atitudes dos seus integrantes. Outro aspecto possível a se trabalhar é o da memória coletiva.

Tais resultados apontam uma transformadora relação entre os indivíduos que viveram a experiência da ocupação e um futuro em que a educação nas escolas públicas siga outras possibilidades geradas por novos coletivos. No entanto, a ideia dessa escola possível vai sendo reinventada a partir dos acontecimentos e eventos imprevisíveis, tal qual foi a ação dos coletivos durante a ocupação.

REFERÊNCIAS

- ALLOA, Emmanuel. Introdução: entre a transparência e a opacidade — o que a imagem dá a pensar. In: _____ (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 7-19.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- AULETE DIGITAL. Disponível em: <www.aulete.com.br>. Acesso em: 25 maio 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 189- 217.
- _____; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. e GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015. p.17- 36.
- _____. AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 39- 63.
- BERNARDES, José E. **Ocupações repaginam movimento estudantil e ampliam reivindicações**; veja vídeo. Brasil de Fato, Educação. São Paulo: 13/05/2016. Disponível online em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/05/13/ocupacoesrepaginam-movimento-estudantil-e-ampliam-reivindicacoes-veja-video/>>. Acesso em: 5 fev. 2017.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. Junho de 2013... dois anos depois. Polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil. **Nueva Sociedad**, nov. 2015. Disponível em: <<http://nuso.org/articulo/junho-de-2013-dois-anosdepois/?page=5>>. Acesso em: 23 abr. 2017.
- _____. O futuro anterior: continuidade e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. **EccoS — Rev. Cient**, São Paulo, v. 11, n.1 jan./jun., p.97-121, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71512097006>>. Acesso em: 14 fev. 2017.
- CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.
- COELHO, Isabel C. **Internet e Educação**: aproximações inspiradas pelos movimentos sociais articulados em rede para a formação de sujeitos. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: UFSC, 2015.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Cecília de S. et al. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**. São Paulo: Editora 34, 2013a.

- _____. **A imagem sobrevivente**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013b.
- _____. **Sobrevivência dos vagalumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- _____. Devolver uma imagem. In: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 205-25.
- FERREIRA, Maria A. S. **#BHNASRUAS**: uma análise do confronto político contemporâneo a partir de páginas do Facebook. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: UFMG/Ciência Política, 2015.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 64- 89.
- GOHN, Maria da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2017.
- _____. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 7.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- _____. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Cecília de S. et al. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- GOMES, Wilson. Participação política online: questões e hipóteses. In: MAIA, Rousiley C.M.; GOMES, Wilson; MARQUES, Francisco P. J.A. (Orgs.). **Internet e participação política no Brasil**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p.19-461.
- GONÇALVES, Teresa. **Educação e cognição**: construção de um Modelo de análise de programas de desenvolvimento cognitivo. Tese (Doutorado). Sevilha (ESP): UNIVERSIDAD DE SEVILLA/ Facultad de Ciencias de la Educación, 2008.
- HARVEY, David. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- HOBBSAWM, Eric. J. **Revolucionários**: ensaios contemporâneos. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto G. **Metodologia da pesquisa rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Edit. Ciência Moderna, 2016.
- JASPER, James M. **Protesto**: uma introdução aos movimentos sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas (SP): Papius, 1996.
- LÓPEZ, Valerio; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- _____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LEMES, Conceição. **Juiz suspende reintegração de posse de escolas ocupadas**. São Paulo: VIAMUNDO, 13.11.2015. Disponível em: <<https://www.viomundo.com.br/denuncias/justica-suspende-reintegracao-de-posse-de-escolas-ocupadas-e-uma-questao-de-politica-publica-alem-disso-a-maior-parcela-dos-ocupantes-e-de-adolescentes-ou-criancas.html>>. Acesso em: 23 maio 2018.

- LYCARIÃO, Diógenes. Internet e movimento ambientalista: Estratégias do Greenpeace para a sustentação de debates na esfera pública. In: MAIA, Rousiley C. M.; GOMES, Wilson; MARQUES, Francisco P.J.A. (Orgs.). **Internet e participação política no Brasil**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 257-292.
- MALINI, Fábio; ANTOUN, Henrique. **A Internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.
- _____. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.
- MINAYO, Cecília de S. et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- MYERS, Greg. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 271-292.
- OCUPA CAIC/ Reverendo. Disponível em: <<https://www.facebook.com/search/top/?q=ocupa%20caic%2Freverendo%20hugh%20clarence%20tucker>>. Acesso em: 1 maio 2017.
- OCUPA MONTEIRO. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ocupamonteiro/>>. Acesso em: 9 fev. 2017.
- O MAL EDUCADO, 2015. Disponível em: <<https://gremiolivre.wordpress.com/>>. Acesso em: 1 maio 2017.
- ORTELLADO, Pablo. Prefácio. In: CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.
- PELBART, Peter Pál. **Carta aberta aos secundaristas**. São Paulo: N-1 edições.org, 2016. (Série Pandemia).
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Ed.34, 2005.
- _____. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- _____. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- RIBEIRO, Darcy. **Cieps: a educação como prioridade**. Carta: falas, reflexões e memórias. Brasília.: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 3, 1994.
- SELLTIZ et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1965.

ANEXOS

ANEXO A — COMO OCUPAR UMA ESCOLA. O MAL EDUCADO

Disponível em: <https://issuu.com/omaleducado/docs/como-ocupar-vers_o-web_fe32bdfbe0b515>. Acesso em: 3 abr. 2018.

COMO OCUPAR UM COLÉGIO?

Manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile



A luta dos estudantes não começou agora, e está longe de terminar. Em 2006 e 2011, o Chile viveu a “Revolta dos Pinguins”, um movimento imenso de estudantes secundaristas que exigia uma educação pública gratuita e de qualidade. Durante meses, as escolas do país inteiro foram ocupadas pelos alunos – que entravam, tomavam o prédio, montavam acampamentos, e ali ficavam dia e noite como forma de protesto, até as reivindicações serem atendidas.

As ocupações começaram nas escolas onde as turmas estavam mais engajadas na luta, mas o exemplo serviu de inspiração para estudantes de mais lugares, e rapidamente quase todos os colégios do Chile foram tomadas pelos alunos.

Essas ocupações serviam para por medo no governo e chamar atenção da mídia, mas também para aumentar a força e a organização do movimento secundarista. Nos pátios, os alunos faziam assembleias regulares para discutir os rumos da luta. Essas assembleias eram coordenadas em toda cidade, permitindo que fossem feitas manifestações simultâneas e também grandes atos unificados.

Já pensou se fizéssemos igual em São Paulo? Para aprendermos com nossos companheiros de outros países, traduzimos alguns trechos do manual sobre “Como ocupar um colégio?”, escrito por estudantes da Argentina durante seu movimento.

FO MAL-EDUCADO
<http://gremioivre.wordpress.com>

contra a "reorganização" da rede estadual!



SE FECHAR, VAMOS OCUPAR!

1. PLANO DE AÇÃO

O objetivo deste texto é explicar o plano de ação escolhido para a luta dos estudantes secundaristas da cidade. Nossa estratégia deve nos permitir vencer a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. As ocupações massivas de colégios são uma das ferramentas dentro desta estratégia. Para ganhar, todos devem saber porquê brigamos, quando devemos atacar, quando é preciso recuar e quando é preciso dispersar. Se nunca atacamos, não seremos ouvidos, mas se também não dispersarmos no momento certo, vamos nos isolar e desgastar, e não conseguiremos o que queremos.

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

Se depois das primeiras ocupações e das tentativas de negociação o governo insistir em suas políticas contra a educação pública, teremos que medir nossas forças novamente. Se sentirmos que somos mais fortes, que conseguimos convencer mais estudantes de que eles devem estar dispostos a ocupar seus colégios, então estará dada a possibilidade para um novo levante dos estudantes com dezenas de ocupações em toda a cidade. No entanto, se vemos que não temos forças suficientes para ocupar as escolas, seria um erro ir para o tudo ou nada. A ocupação não é um fim em si mesma, é só uma ferramenta a mais dentro de um plano de luta maior. O nosso objetivo final é frear o avanço governamental sobre a nossa educação, não ocupar por ocupar. Por isso, se não temos condições para ocupar, temos que encontrar outras maneiras para defender nossa educação, com travamentos de ruas, marchas, jornadas culturais, debates abertos com nossos pais, etc.



E NO BRASIL? estudantes ocupam escola no Mato Grosso do Sul e impedem seu fechamento

Pode parecer distante, mas não é só em outros países que os estudantes tomam as escolas para fazer suas lutas. Aqui no Brasil isso já aconteceu algumas vezes, como no Mato Grosso do Sul em 2012.



Para impedir que o Governo do Estado entregasse a escola ao município, os estudantes da E.E. Prof. Luiz Carlos Sampaio se uniram e decidiram ocupar o colégio como forma de protesto. Entraram no prédio, montaram acampamento, e ali ficaram por dias, até que o governador recuasse. A ocupação logo chamou atenção da mídia, pôs medo no Estado e conquistou o apoio dos demais trabalhadores da cidade, que passaram a se solidarizar com os estudantes. A pressão deu certo: no final, a escola se manteve.

exemplo para nossa luta de São Paulo



A vitória desse colégio no Mato Grosso do Sul é um exemplo para todos os estudantes que estão hoje lutando em São Paulo. Porque prova que com organização coletiva e ousadia é possível impedir o fechamento de escolas, e barrar a "reorganização" que o Governo Alckmin quer impor. **Se eles fizeram lá, podemos fazer também aqui.**

ASSEMBLEIAS - A assembleia é o órgão mais importante durante uma ocupação. As decisões mais importantes devem passar por ela e ser discutidas nela. É importante que se incentive a participação de todos os estudantes e não só dos mais experientes. Isso pode ser alcançado decidindo com antecedência um conjunto de temas para serem discutidos, para que dessa forma os companheiros com menos experiência tenham mais tempo para elaborar suas posições.



Se esse conjunto de assuntos é extenso e os debates são chatos e longos, o melhor é colocar um limite de tempo (3 a 5 minutos) para cada intervenção/fala. Devem ter dois moderadores: um que controle o tempo da intervenção/fala e avise quando o tempo terminou ou se a discussão está fugindo do tema e um outro que faça uma lista de quem deseja falar e anote as decisões tiradas na assembleia. Outra pessoa deve fazer a ata, um registro detalhado da assembleia. Como é algo que pode ser chato e entediante, esse posto pode ser rotativo.

Na primeira assembleia (quando se decide a ocupação) é conveniente que seja votada uma série de reivindicações e demandas. Com isso, se evitam confusões e se tornam claros os objetivos da ocupação.

ATIVIDADES - É recomendável que durante o dia sejam realizadas atividades na ocupação com a participação de alunos, professores, pais e todos os que apoiem a ocupação. Essas atividades podem ser decididas tanto por companheiros com experiência quanto por professores ou por pessoas que não sejam da escola (familiares, conhecidos, etc). Algo a ser levado em conta é que tendo mais gente na ocupação durante o dia se reduz muito a possibilidade de algum tipo de agressão à ocupação por parte das autoridades.

Essas atividades podem tanto ser recreativas quanto de formação: podem ser conversas sobre algum tema de interesse ou também pintar cartazes, murais, paredes, grafittis, oficinas de desenhos, o que se desejar. Finalmente, mas não menos importante, é durante esse período de atividades que os companheiros mais atarefados e presentes na ocupação possam relaxar e descansar, diminuindo o esgotamento e cansaço deles.

(Documento publicado pela Frente de Estudantes Libertários - Argentina em 2012. Traduzido e adaptado pelo coletivo **O Mal Educado**.)

2. ORGANIZAÇÃO DA OCUPAÇÃO

Com esse texto não queremos nada mais que tentar deixar mais fácil o caminho para os companheiros que estão começando suas lutas agora. Textos como esse são os que nos fizeram falta durante os momentos de luta para evitar que conflitos dentro dos grêmios nos distraíssem dos problemas que são realmente importantes em um período de ocupação.

Não existe fórmula secreta nem perfeita para ocupar um colégio. Simplesmente é necessário seguir alguns princípios básicos, ter clareza sobre como se organizar e ajeitar o que foi planejado à conjuntura geral, à correlação de forças, etc.

Uma vez decidida e votada a ocupação do colégio pela totalidade dos estudantes; é primordial e "obrigatório" que se discuta como se organizará todo o processo de ocupação, para garantir que todas as tarefas sejam cumpridas no prazo e da forma proposta, sempre respeitando a democracia direta.

Para que se respeite a democracia e se garanta o cumprimento das tarefas, é preciso dividi-las de alguma maneira. O mais prático e recomendável é que a assembleia geral nomeie comissões para cada tema específico, que fiquem responsáveis de supervisionar e cumprir as tarefas designadas para elas.

As seguintes comissões são básicas e não devem faltar em nenhum processo de ocupação:

COMIDA - É a comissão encarregada de garantir comida para quem dormirá no colégio. Ou seja, ela deve se assegurar para que haja pelo menos jantar e café da manhã. Pode cuidar do almoço, mas como esse é um horário em que há mais pessoas entrando e saindo do colégio, é mais fácil conseguir alimentos do que nos horários em que o colégio fica fechado.

SEGURANÇA - É uma das comissões mais importantes. É a encarregada de cuidar do patrimônio da escola e dos ocupantes. Também é a encarregada de evitar qualquer tipo de briga ou descontrolo entre os estudantes. Ela deve fazer as seguintes tarefas:

- Fechar os principais acessos à escola e garantir que sempre tenha alguém os vigiando;

- Impedir que qualquer pessoa não autorizada pela assembleia entre na ocupação (depende do que for decidido coletivamente: professores, autoridades, jornalistas, pais, alunos de outras escolas, alunos que possam representar uma ameaça, etc.) exceto durante a realização de atividades abertas. Durante todo o dia deve haver um grupo considerável de companheiros na entrada principal - no mínimo três - que anotem em uma lista quem entrou e saiu e o horário em que essas pessoas entraram e saíram. Com isso, há um controle que garante um número constante de pessoas na ocupação. Ao encerrar a ocupação, essa lista deve ser destruída, para que não caia em mãos de autoridades que possam chegar a utilizá-la contra os estudantes, fazendo "listas negras", punindo, expulsando, etc;



- Geralmente as autoridades são avisadas da possível ocupação da escola e podem chegar a "entrincheirar-se" (ficar esperando os alunos lá) na diretoria, secretaria, etc. Isso deve ser evitado a todo custo, tendo em conta que nesses espaços é que estão os documentos dos estudantes nos quais as autoridades podem efetuar as sanções/advertências/suspensões/expulsões e fazê-las constar em ata;

- Evitar o uso de álcool, drogas, armas ou qualquer outro elemento proibido pela assembleia. Isso pode ser garantido evitando a entrada desses materiais, proibindo seu uso dentro da ocupação ou até descartando esses materiais;

Essa comissão não tem outra tarefa além de cumprir o que foi deliberado pela assembleia em relação ao tema da segurança. Em relação a casos de violência (tanto internos quanto externos) não se deve tomar uma posição de entrar na briga. Ao contrário, utilizando métodos fraternais, deve-se tentar acalmar os ânimos o máximo possível.

IMPrensa - É encarregada de divulgar a ocupação para os meios de comunicação, outras escolas/universidades e para quem se considerar necessário. No caso dos meios de comunicação, deve-se chamar os meios selecionados, informando-os da ocupação e pedindo um número de celular para mandar uma nota (por mais bobo que isso pareça, ajuda bastante na difusão das razões da ocupação e da luta em si).

Assim que for feita a ocupação, essa comissão deve também redigir um comunicado no qual se explique suas razões e os motivos que os levaram a este ponto. O comunicado deve ser difundido por todos os meios possíveis (email, Facebook, meios de comunicação, etc.). É primordial ressaltar que o comunicado deve se ater ao que foi decidido na assembleia, sem a interferência de interesses pessoais ou partidários.

Outra ferramenta de divulgação da ocupação são os cartazes, para colar na fachada da escola com as reivindicações da luta que está sendo feita ali.

INFORMAÇÃO - É a encarregada de difundir a informação dentro da ocupação. Ou seja, deve divulgar as resoluções tomadas pela assembleia para todos os estudantes, assim como informes dos meios de comunicação sobre o processo de ocupação. Dessa forma todos tem acesso à informação, igualando o nível de discussão de todos os companheiros e possibilitando um processo realmente democrático e igualitário. Deve também informar os horários e salas das atividades caso essas sejam atividades que todos possam participar.

LIMPEZA - É a encarregada de limpar o estabelecimento (varrer, lavar, etc.). Deve utilizar os utensílios que os funcionários emprestem ou, caso não possam emprestá-los, devem consertá-los em suas casas ou onde for possível. É importante não só limpar, mas também evitar que os companheiros sujem o espaço, para reduzir o esforço coletivo de limpar grandes estabelecimentos, além de que um espaço muito sujo prejudica a imagem do movimento. Como é uma tarefa que a maioria não quer fazer, o melhor é incentivar a rotatividade de integrantes nessa comissão.

RELAÇÕES EXTERNAS - É um tema importante, sobretudo para evitar que organizações, grupos ou partidos se apropriem da luta, passando por cima da decisão dos estudantes. É necessário proibir práticas que só tenham como objetivo "ganhar ibope" à custa do movimento ou o movimento pode perder sua legitimidade e se esvaziar ao tentarem impor uma bandeira externa.

Para falar com os meios de comunicação, a assembleia deve eleger um ou dois delegados revogáveis (de preferência com mais de 18 anos, para evitar inconvenientes com a lei) que possam comunicar apenas o decidido pela assembleia, sem emitir opiniões pessoais ou de seus grupos.

Para falar com as autoridades (da escola ou externas, como a polícia) devem ser eleitos também um ou dois delegados revogáveis. Esses, depois da discussão, devem transmitir tudo o que foi discutido para a assembleia. Se não o fizerem devem ser trocados. Todas as propostas que surgirem por parte das autoridades devem ser discutidas em assembleia antes de tomar qualquer decisão.

É desejável gravar as reuniões com as autoridades para evitar qualquer tipo de agressão ou ameaça. Devem ser escolhidos também um ou dois delegados para ir às assembleias das escolas vizinhas para dar informações sobre a ocupação, trazendo depois informes das outras escolas para a ocupação.



ANEXO B — ROTEIRO DE ENTREVISTAS

OCUPAÇÃO DO COLÉGIO CAIC/Reverendo Hugh Clarence Tucker



SLIDE 1

Pergunta: Por favor, fale-me sobre as fotos. O que mais foi reivindicado pelos estudantes?



SLIDE 2

Pergunta: Por favor, fale das aulas do pré-comunitário Machado de Assis, como vocês conseguiram?

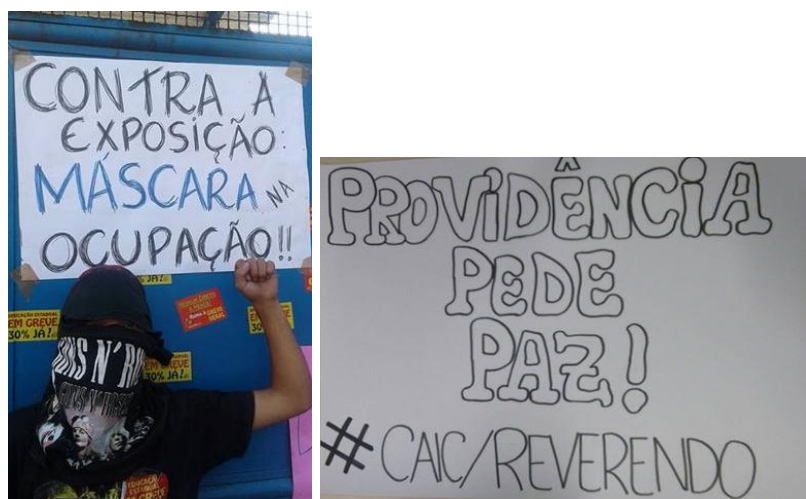
Pergunta: Por que foram importantes? O que te atraiu (mais gostou) nessas aulas?



SLIDES 3 e 4



Pergunta: Você pode comentar as fotos?



SLIDES 5 e 6

Pergunta: Comente as fotos. O que estava acontecendo?



SLIDE 7

Pergunta: Como a comunidade escolar se mobilizou?

Pergunta: Há algo mais que você gostaria de me dizer?

Referência

Imagens: Ocupa CAIC/Reverendo Hugh Clarence Tucker.

Disponível em: <<https://www.facebook.com/Ocupa-CAICReverendo-Hugh-Clarence-Tucker-1064014160338123/>>. Acesso em: 18 out. 2017.

**SLIDE 4**

Pergunta: Como foi se construindo o coletivo de alunos? Como ocorreu?

**VÍDEO 1**

Pergunta: O que se conseguiu?

Pergunta: Nós falamos uma porção de assuntos interessantes. Há alguma coisa que nós não discutimos?

Referências

Imagens: Ocupa Monteiro. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/ocupamonteiro/>>. Acesso em: 18 out. 2017.

Vídeo: Ocupa Monteiro. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/ocupamonteiro/videos/vb.1034661863281280/1075711409176325/?type=2&theater>>. Acesso em: 18 out. 2017.

ANEXO C — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO — FACULDADE DE
EDUCAÇÃO — PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está recebendo este documento em duas vias, por estar convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa de dissertação de mestrado em Educação pela UFRJ desenvolvida por Wagner de Queiroz Côrbo, **mestrando** da Linha de Pesquisa **Currículo, Docência e Linguagem**, do PPGE/UFRJ, intitulada **A possibilidade de outra escola pública: análise dos registros da ocupação estudantil**, tendo como **orientadora** a Profa. Dra. Teresa Nico Rego Gonçalves.

Nesta pesquisa com adolescentes entre dezesseis e dezoito anos incompletos, menores de dezoito anos de idade, pretendemos: identificar as reivindicações do movimento secundarista de ocupação das escolas públicas e compreender as possíveis transformações ocorridas nas escolas ocupadas. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o de entender o movimento, a partir dos relatos dos estudantes que dele participaram, esclarecendo suas exigências ante a situação escolar encontrada e possíveis mudanças provocadas pela atuação do movimento de ocupação nas escolas pesquisadas. Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): você será entrevistado(a) com detalhes sobre sua participação ou o conhecimento que detém sobre a ocupação de sua escola. A entrevista será gravada em áudio, utilizando um gravador, portador do som de sua voz, um direito de uso seu, que, por meio deste termo, você autoriza a posterior transcrição do áudio para análise e divulgação em publicações acadêmicas. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar do projeto, bem como nada será pago por sua participação. Você tem o direito de ter suas dúvidas esclarecidas sobre aspectos da pesquisa, a qualquer momento que desejar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como você é tratado(a). Se não concordar em prosseguir com a entrevista, sinta-se totalmente livre para se expressar, silenciar ou decidir terminá-la, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. O pesquisador tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Nomes fictícios ou números serão dados aos(às) entrevistados(as). Sua identidade nominal não será revelada em nenhuma publicação. Esta pesquisa envolve riscos mínimos, que consistem em poder vir a lhe causar desconforto ou sentir constrangimentos, ao revelar informações pessoais, dados confidenciais seus ou situações ocorridas durante a ocupação de sua escola. Sua participação é muito importante para a coleta de dados, cumprir os objetivos da pesquisa e trazer benefícios para fins científicos, dos estudos educacionais e de ensino nas escolas pesquisadas. Os resultados poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos, revistas ou artigos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas. Os resultados do estudo estarão a sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Os procedimentos adotados neste projeto obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____ **(se já tiver documento)**, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi a segunda via do termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)
Wagner de Queiroz Côrbo
tel. (21) 2259-0245 ou (21) 99926-2146
e-mail wagnercorbo1@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO — FACULDADE DE
EDUCAÇÃO — PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está recebendo este documento em duas vias, por estar convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de dissertação de mestrado em Educação pela UFRJ, desenvolvida por Wagner de Queiroz Côrbo, **mestrando** da Linha de Pesquisa **Currículo, Docência e Linguagem**, do PPGE/UFRJ, intitulada **A possibilidade de outra escola pública: análise dos registros da ocupação estudantil**, tendo como **orientadora** a Profa. Dra. Teresa Nico Rego Gonçalves.

A pesquisa tem como objetivos: identificar as reivindicações do movimento secundarista de ocupação das escolas públicas e compreender as possíveis transformações ocorridas nas escolas ocupadas. Sua contribuição se limitará a participar da entrevista com detalhes sobre sua participação ou o conhecimento que detém sobre a ocupação de sua escola. Ela é importante para entender o movimento, a partir dos relatos dos estudantes que dele participaram, esclarecendo suas exigências ante a situação escolar encontrada e possíveis mudanças provocadas pela atuação do movimento de ocupação nas escolas pesquisadas. Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a entrevista será gravada em áudio, utilizando um gravador, portador do som de sua voz, um direito de uso seu, que, por meio deste termo, você autoriza a posterior transcrição do áudio para análise e divulgação em publicações acadêmicas. Sua participação é muito importante para a coleta de dados, cumprir os objetivos da pesquisa e trazer benefícios para fins científicos dos estudos educacionais e de ensino nas escolas pesquisadas. Esta pesquisa envolve riscos mínimos, que consistem em poder vir a lhe causar desconforto ou sentir constrangimentos, ao revelar informações pessoais, dados confidenciais seus ou situações ocorridas durante a ocupação de sua escola. O pesquisador tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Nomes fictícios ou números serão dados aos(às) entrevistados(as). Sua identidade nominal não será revelada em nenhuma publicação. Você tem o direito de ter suas dúvidas esclarecidas sobre aspectos da pesquisa, a qualquer momento que desejar. Sinta-se livre para participar ou retirar seu consentimento em participar, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma ou modificação na forma como você é tratado(a). Se não concordar em prosseguir com a entrevista, sinta-se totalmente livre para se expressar, silenciar ou decidir terminá-la, a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Os resultados do estudo estarão a sua disposição quando finalizados. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar do projeto, bem como nada será pago por sua participação.

Os resultados do estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos, revistas ou artigos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas. Os procedimentos adotados neste projeto obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Em caso de dúvida,

you will be able to contact the researcher/master's student by phones (21) 2259-0245 or (21) 99926-2146, by email wagnercorbo1@gmail.com or the supervisor of the research by email teresanrgoncalves@gmail.com or, still, at the following address: Av. Pasteur, 250 — Praia Vermelha — Rio de Janeiro, RJ — Palácio Universitário — 2º. andar — Faculdade de Educação — sala 207.

This research was submitted to the approval of the ethics committee in Research (CEP), to which you can be contacted in the following ways:

- **Endereço:** Av. Pasteur, 250 — Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30, Urca, **CEP:** 22290-240
- **Município:** Rio de Janeiro **UF:** RJ
- **Telefone:** (21) 3938-5167
- **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Consentimento Livre e Esclarecido

Having in view the clarifications above presented, after knowing and understanding the objectives, procedures and benefits of the research, I, in a free and clarified manner, manifest my consent to participate in this project. I declare that I received a second copy of this consent form, signed by the main researcher, I accept to participate in the research and authorize, through the present term, the realization of the interview, the use and the disclosure of my statement, for scientific and academic purposes.

Nome, RG do Participante da Pesquisa

Local, data, assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável

Assinatura do Pesquisador Principal

ANEXO D — ENTREVISTA

1 **Entrevista com G (30min27s)**

2 Aluno da turma 3º ano.

3 Local: Topo da escadaria do subsolo – térreo. Porta lateral fechada, CE

4 Monteiro de Carvalho, Sta Teresa, Rio de Janeiro

5 Entrevistador: Wagner de Queiroz Côrbo — pesquisador

6 Fotos:

7 Transcrição de fitas: pesquisador

8

9 Na hora do almoço, de grande movimentação, procurei um lugar mais
10 tranquilo para a entrevista. Escolhi sentarmos no início da escadaria que vai
11 para o subsolo do prédio, ao lado da secretaria, sem movimentação de
12 alunos e de funcionários, nesse horário. No entanto, a servente passou umas
13 quatro a cinco vezes pelo local em direção ao subsolo
14 (desnecessariamente?) e, para quem demos passagem, sem interromper a
15 entrevista.

16 Ao preparar a apresentação do PowerPoint e retirar o gravador, mostrei o
17 slide 1, antecipadamente, sem ter acionado o gravador. Então, nesse
18 instante, a entrevistada apontou para ele e disse, num rompante de alegria,
19 que ela mesma tinha confeccionado os cartazes. No momento seguinte,
20 iniciei a gravação retomando esse momento (para ser feito o registro). A
21 entrevistada apresentou uma fluência e fala rápida das palavras e passava
22 constantemente as mãos nos cabelos, aparentando estar nervosa. No
23 entanto, seu discurso foi bem articulado e direto todo o tempo.

24 P Então, nós estamos com esta entrevista hoje, não é? (2.0) Então (2.0)
25 vamos lá . O que você tinha comentado?

26 E1 Eu que fiz esses cartazes/

27 P /os cartazes? (2.0)

28 E1 Ham ham

29 P Fale sobre eles (referindo-se aos cartazes do slide 1).

30 E1 Falar sobre eles?

31 P Claro (2.0) você que fez.

32 E1 Tá (2.0) Ehhh (2.0) Bom. Quando a gente fazia as manifestações, a
33 gente sempre tinha . se reunia um momento antes . que era . onde . hammm
34 (2.0) o momento em que a gente pesquisava frases de autores ou . palavras
35 de ordem . ao que (2.0) passasse a mensagem que a gente queria passar na
36 manifestação. e aí. a gente se reunia e escolhia essas frases e depois
37 passava para os cartazes (2.0) ihh . eu acho que o que mais se quer dizer
38 nesses cartazes (2.0) é . por exemplo . nessa aqui “a crise da educação no
39 Brasil não é crise, é um projeto” era exatamente sobre as coisas que a gente
40 estava passando . na (2.0) no período da ocupação éhh (2.0) tipo . eles
41 queriam fechar as escolas e queriam que essas coisas acontecessem . tipo .
42 éhh (2.0) cortar a verba da escola . esse tipo de coisas pra que (2.0) pra que
43 a educação piorasse mesmo . as pessoas se sentissem cada vez menos
44 motivadas a vir para a escola e não (2.0) e perdesse o interesse, né? Então
45 isso não é por acaso . uma coisa que muitas pessoas éhh . participaram da
46 educação nós . nós sabemos que essas coisas acontecem não são por acaso
47 eles tem um grande projeto com (2.0) fazer . com dar muitas oportunidades
48 ao pobre . porque eles não querem . que as pessoas pobres tenham
49 educação de qualidade . que cheguem ao patamar . deles . no caso ihhh
50 (2.0) eu acho que é isso

51 P É isso que você quer dizer com . essa frase aqui (2.0)

52 E1 Com tratados como pessoas? NÃO, eu acho que essa tem um outro
53 sentido . eu acho que essa é já uma coisa mais ehh (2.0) do ALUNO . no
54 ambiente do sistema escolar que eu acho que eles veem a gente muitas
55 vezes ehh (2.0) dentro desse sistema somos vistos como números como

56 notas como alunos em que (2.0) acho que não como alunos mas como (2.0)
 57 como acho que só símbolos do que está se passando ali e tipo . muitas
 58 vezes não se olha pra parte pessoal na vida de cada aluno . eles só se
 59 importam que a gente tenha nota e passe de ano e cada vez isso acontece
 60 cada ano e vão aprovando pessoas como . como números e não (2.0) se
 61 importando em dar uma educação de verdade para cada indivíduo (2.0)

62 P Eles, quem?

63 E1 Eu acho que o SISTEMA . as pessoas que montam o sistema . eu
 64 acredito que sejam as pessoas que estão no poder . político mas acho que
 65 também tem a ver com a (2.0) com ahh . uhh a direção das escolas sabe?
 66 Como funciona . Como eles incentivam, sabe? Ehh as coisas que eles tem
 67 que a gente ehh (2.0) não usufrui nessa escola aqui que poderia para tornar
 68 o ambiente mais interessante para humanizar mais as pessoas . eles não
 69 usa esse espaço.

70 P Que a foto diz para você? Esse slide (slide 2)?

71 E1 Essa foi uma questão que a gente levantou bastante na ocupação que
 72 foi o fato de a gente achar muitos livros que (2.0) que não foram usados .
 73 que não foram entregues pela . pela direção ehh que ficaram acumulados lá
 74 e passaram da validade essa é uma sala que . uma das salas que a gente
 75 achou com vários livros que passaram da validade e que não tinham nenhum
 76 fim . nenhum meio eles só ficavam lá e o tempo passando . isso foi uma
 77 coisa que . tipo . fez a gente pensar bastante na época e que (2.0) na
 78 ESCOLA passa por um período de que não tinha livros em número suficiente
 79 e . eu não me recordo se foi na mesma época que isso aconteceu . mas se
 80 não me engano alguns alunos disseram na época que quando iam estudar
 81 não tinham um caderno não tinham livros . mas nessa época aí eles
 82 deixaram acumular os livros e não ENTREGARAM meio que não teve uma
 83 (2.0) uma campanha de . de entregar os livros da escola elas receberam
 84 deixaram lá quem quisesse pegava os livros e aí também tem a questão do
 85 fato de ehh (2.0) os órgãos superiores também não fazerem nada com esses
 86 livros não deixarem doar não deixarem fazer qualquer tipo de outra coisa
 87 eles só ficavam de recolher e nunca vinham pegar ehh (2.0) os livros ficavam
 88 aí estragando . mal guardados dessa forma mesmo a gente não podia fazer
 89 nada com eles e fora da validade também e é isso.

90 P E como é que vocês mobilizavam as pessoas? Tem uma foto aqui
 91 (slide 3) de uma mobilização (2.0) você lembra dessa mobilização?

92 E1 Lembro . estou aqui (risos, apontando no slide 3) ehh (2.0) nessa
 93 manifestação . foi a nossa manifestação que mais tipo deixou a gente
 94 satisfeito porque foi organizada por nós mesmos e isso ehh que motivou a
 95 comunidade a comparecer ahh (2.0) a fazer barulho e aí a gente organizou e
 96 foi foi muito . assim . na época a gente ficou muito feliz com o resultado
 97 porque foi uma coisa . a gente recebia muitas visitas aqui na época da
 98 ocupação mesmo morador.[recebiámos] doação a gente recebia doação o dia
 99 inteiro sabe? então a gente foi divulgando dessa forma e conseguimos que
 100 as pessoas comparecessem não só as pessoas ehh moradoras de Santa
 101 Teresa mas também os alunos os outros alunos da escola que não
 102 participavam da ocupação mas que vieram para essa manifestação ihhh (2.0)
 103 a gente tentou fazer uma manifestação diferente mais com a cara do que era
 104 a nossa escola . de uma forma que os alunos se sentissem . confortáveis
 105 para expressar realmente a voz deles e não uma coisa que eles vissem como
 106 distante deles . sabe? Uma das coisas que agradou bastante foi ver as
 107 pessoas que não participaram da ocupação mas que estavam gritando junto
 108 com a gente nesse ato.

109 P Mas você teve . assim . você achou que alguns não participaram?
 110 Como é que foi isso?/

- 111 E1 /Ehh/
 112 P /Como é que vocês mobilizaram essas pessoas?
 113 E1 Então a gente tinha uhh. uhh. a nossa página do Facebook que a gente
 114 ativava postava as coisas lá chamava todo o mundo. eu me lembro no dia
 115 dessa manifestação a gente fez um evento até (2.0) que e aí dessa forma a
 116 gente foi divulgando e a gente também fez panfletos ehh . dava pros carros
 117 que passavam na rua aqui em frente e a gente foi divulgando da forma que
 118 DAVA e no dia do ato a gente conseguiu fazer éhh juntar um número bom de
 119 pessoas que desse pra pelo menos fechar a rua e fazer o barulho que a
 120 gente queria.
 121 P Dessa foto aí (2.0) tem aluno? Você falou (2.0) quem está por aí . que
 122 você está vendo? Assim . tem alunos que não participaram da ocupação? .
 123 Descreva para mim.
 124 E1 AQUI . eu lembro que . eu não sei se vai dar para ver . mas muita
 125 gente tava aqui pelas beiradas encostado assim . na parede a maioria das
 126 pessoas estava com instrumentos . essas coisas . são pessoas que
 127 realmente participaram da ocupação e algumas pessoas que (2.0) nessa foto
 128 acho que não tem . mas . por exemplo_ . ahh não sei se posso citar nomes
 129 eh (2.0) que eu vi que no momento digo não participaram mas na hora da
 130 manifestação estava puxando música essas coisas ehh . tocando os
 131 instrumentos e gritando junto com a gente . e isso foi o que . também nesse
 132 momento foi o que chamou bastante pessoas que também não conheciam .
 133 nessa manifestação . a gente conheceu bastante gente que acabou entrando
 134 para a ocupação/
 135 P /mas
 136 quem . era do colégio?
 137 E1 Alunos do colégio? Nessa manifestação não lembro QUEM os nomes/
 138 P
 139 /Não . eu entendo. Mas houve outras?
 140 E1 Outros alunos?
 141 P Outras manifestações?
 142 E1 Não . não como essa . por causa do . as outras não ficaram muito
 143 grandes foi só uma coisa da gente . da gente mesmo ir para a rua e
 144 normalmente o que a gente fazia também era manifestações e a gente
 145 aproveitava para pedir doação . então/
 146 P /Onde?
 147 E1 Aqui em frente na porta da escola . pra pedir doação pra (2.0) pra .
 148 ocupação eh (2.0) e nisso a gente também fazia as pequenas
 149 manifestações pegávamos instrumentos essas coisas mas tipo .
 150 manifestação que a gente organizou grande mesmo foi essa.
 151 P Essa foi logo no início
 152 E1 Hum hum
 153 P (Passando o slide 4) Aqui estou mostrando a (2.0) o slide 4.
 154 E1 (Lendo) Como foi se construindo o coletivo de alunos? Ahh então/
 155 P /Isso aqui . você lembra dessa data?/
 156 E1 LEMBRO . festa junina ham ham . mas qual é a pergunta
 157 propriamente?
 158 P Fale das coisas como ocorreram.
 159 E1 Sobre o nosso grupo? eh (2.0) eu não conhecia ninguém . eu não
 160 participei da ocupação propriamente . só que quando ocuparam . eu comecei
 161 a fazer parte e ai . e aí dentro disso foi difícil . porque a gente teve que . ter
 162 contato muito próximo com pessoas muito desconhecidas e completamente
 163 diferentes . eram pessoas mais jovens pessoas mais velhas ihh (2.0) eu acho
 164 que essa foi . isso foi uma coisa que tornou com certeza todas as pessoas
 165 ali mais maduras sabe . porque aprender a lidar com diferenças assim tão

- 166 próxima de conviver com a pessoa éhh (2.0) assim acaba aprendendo muito
 167 com os outros éhh (2.0)/
- 168 P /O que você aprendeu?
- 169 E1 O que eu aprendi? Eu acho que (2.0) ehh calma (2.0) porque tipo .
 170 várias pessoas você (2.0) você muitas vezes não gosta de alguém e diz que
 171 não sou obrigada a aturar essa pessoa de gostar dela e aqui é diferente
 172 você tem que conviver . fazer coisas juntos a maioria das coisas é tudo no
 173 coletivo . é um coletivo muito DIRETO . essa pessoa que se relaciona com
 174 essa e todo o mundo se relaciona entre si sabe? Então . ASSIM cada pessoa
 175 tem um jeito diferente acho que aprender a lidar com a diferença do outro foi
 176 o que mais me ajudou assim porque no final eu percebi eu percebi que eu
 177 me relacionei com todas as pessoas independentes da diferenças .
 178 independente de como eu olhei elas de uma forma diferente em algum
 179 momento mas eu aprendi a gostar de todo mundo e me dar bem com todo
 180 mundo acho que isso aconteceu com todos da minha idade porque
 181 independente das diferenças a gente conseguia viver em harmonia e no
 182 coletivo . sabe e acho que isso foi um aprendizado muito importante e que
 183 nos facilitou bastante para [viver] as experiências.
- 184 P Como é que é se viver no coletivo?
- 185 E1 Como é se ver?
- 186 P Viver. Se viver no coletivo?
- 187 E1 Eu acho que é de uma forma em que ohh (2.0) você . ao mesmo tempo
 188 que você é tipo . por exemplo no momento em que eu estava aqui eu nunca
 189 tava sozinha você sempre . que você for para algum lugar vai ter alguém
 190 passando vai ter alguém ali e tipo . eu acho que a coisa mais importante
 191 assim que aconteceu foram cada pessoa que você pára para conversar e que
 192 ela te conta e que você acaba fazendo amizade enfim . as conversas que
 193 você tem . as coisas que você vai aprendendo NISSO nas vivências das
 194 pessoas e as pessoas que vinham aqui . contar as experiências de vidas
 195 delas pra gente ou sobre qualquer coisa que elas achassem que fosse ajudar
 196 ehh (2.0)/
- 197 P /você diz outros estudantes?
- 198 E1 NÃO outras pessoas que vieram aqui para fazer isso mesmo sabe
 199 moradores e tal . e essas coisas e dentro do coletivo é isso . a troca que
 200 você tem com as pessoas você aprende você VÊ. tipo a vida daquela pessoa
 201 . a sua . aquela outra e você vai aprendendo muito com tudo isso e como
 202 cada um tem uma visão diferente . você acaba expandindo a sua . sabe
- 203 P Você pode contar assim um dia especial para você?/
- 204 E1 /um dia especial (2.0)
- 205 P Um que mais represente o que você está dizendo?
- 206 E1 Eu acho que essa foto (slide 4) representa um dia muito especial
- 207 P Por quê?
- 208 E1 Porque no dia da festa junina foi tipo a gente colocou tudo nessa festa
 209 a gente apostou tudo a gente fez de tudo a gente arrumou o dinheiro da
 210 onde fosse . sabe? e aí a gente conseguiu a gente conseguiu fazer as coisas
 211 da forma que a gente queria . no começo foi tipo eu fiquei aqui o dia inteiro
 212 fazendo . as coisas da festa . a decoração . e aí chegou uma hora . só fui
 213 pra casa éhh me arrumei . VOLTEI e quando eu voltei eu me senti muito
 214 emocionada com tudo o que eu estava vendo sabe? . porque eu vivi tudo
 215 que estava ali foi a gente que fez com as nossas próprias mãos e a gente
 216 que conseguiu com o nosso próprio esforço . todas as atrações tudo que
 217 tinha e toda a comida feita saiu da gente . do coletivo eu me senti muito
 218 emocionada com tudo o que eu estava vendo, sabe? . porque eu vivi tudo
 219 que estava ali foi a gente que fez com as nossas próprias mãos e a gente
 220 que conseguiu com o nosso próprio esforço . todas as atrações tudo que

221 tinha e toda a comida feita saiu da gente . do coletivo sabe ehh foi nesse dia
 222 . foi uma uma firmeza muito grande que a gente sentiu porque tipo . teve a
 223 festa e tudo correu perfeitamente bem e todo o mundo tava bem todo o
 224 mundo se sentindo feliz ehh depois disso a gente se reuniu no dormitório e
 225 foi muito emocionante porque a gente falou várias coisas e todo o mundo
 226 falou um pouco sobre como é . como tava sendo . agradeceu o que tinha que
 227 agradecer . algumas pessoas CHORARAM nesse dia . foi um dia muito muito
 228 tocante assim que a gente descobriu meio que o nosso poder sabe? de onde
 229 a gente pode chegar porque foi uma festa que lotou e todo mundo gostou e
 230 deu tudo CERTO sabe? e tipo. ninguém tinha base nenhuma sobre o que
 231 fazer . a gente conseguiu passar a nossa mensagem ehh ao mesmo tempo
 232 chamar as pessoas para isso . sabe? pra VER porque muitas pessoas
 233 julgavam a gente . negativamente mas no momento estavam ali e mudaram
 234 um pouco a opinião delas . então isso tudo . tudo nessa festa foi tipo uma
 235 aprovação pra gente. foi um motivador . foi o que ajudou a gente a continuar/
 236 P /Que pessoas?

237 E1 Pessoas tipo os alunos que não concordavam com a ocupação alguns
 238 professores que falavam mal . esse tipo. esse tipo de pessoas ehh (2.0) e a
 239 gente depois . a gente celebrou MESMO sabe? Nesse dia a gente provou
 240 tudo que a gente fez acho que todo o mundo teve essa reflexão sobre (2.0)
 241 como foi (2.0) como a gente foi fundo nisso e conseguiu fazer as coisas
 242 exatamente da forma que a gente queria . a gente ganhou dinheiro também
 243 em troca disso ehh aí todo mundo sentiu feliz não é? Foi um momento assim
 244 que eu percebi realmente a . a força e onde a gente pode chegar e tudo isso.

245 P Ganhou dinheiro como assim . arrecadação?

246 E1 Arrecadamos bastante dinheiro que foi tipo éhh. a principio todos as os
 247 eventos que a gente fazia era para arrecadar alguma coisa e lógico para
 248 divulgar a ocupação também para que as pessoas pudessem vir visitar e ver
 249 e mudar as visões delas . as pessoas que tinham algum preconceito ehh
 250 nesse dia foi o dia em que a gente mais arrecadou então a gente ficou BEM
 251 feliz com isso

252 P (Passando o vídeo 1: a aluna declama a sua poesia)

253 E1 Nesse dia foi (2.0) (o pesquisador tenta interromper vídeo) risos ai
 254 meu Deus nesse dia foi o dia que . risos . nesse dia foi (2.0)/

255 P /Você estava rindo (2.0) ai
 256 meu Deus . o quê?

257
 258 E1 (Risos) NÃO . estava rindo de você (o pesquisador teve dificuldades
 259 em interromper o vídeo) nesse dia foi . o show do Bnegão AQUI que também
 260 foi nesse dia um dia de celebração e que tipo a gente conseguiu trazer o
 261 CARA. pra tocar em nossa ESCOLA sabe fazer uma roda cultural e uma das
 262 coisas que tipo a gente via muito crescer foram os artistas que a gente tinha
 263 e que tiveram muito espaço pra mostrar o seu trabalho como Madrigal na
 264 ocupação . divulgar isso mais e crescer ehh . a gente tentava trazer muito
 265 esse espaço sabe? Pra pessoas que queriam mostrar (2.0) que a gente tinha
 266 o espaço . a gente tinha todo esse espaço aqui dessa escola e a gente tinha
 267 pessoas que queriam se expressar então a gente sempre arrumou formas
 268 como o mutirão de grafite que a gente fez e essas rodas culturais que a
 269 gente fazia . a gente procurava chamar o máximo dos alunos da escola
 270 também . não só outras pessoas ehh esse dia também foi um desses dias
 271 que a gente celebrou a gente conseguiu trazer ELE e conseguiu ter uma
 272 experiência muito boa . que ele também conversou bastante com a gente ehh
 273 e foi isso assim

274 P O que diferenciou do anterior . de que você falou que gostou [mais]

275 E1 Eu acho que foi tipo o anterior foi bem grande tipo uma aprovação pra
276 gente continuar fazendo . isso foi foi depois porque foi isso que motivou a
277 fazer esse a fazer outros a continuar fazendo porque não sei talvez se
278 ninguém aparecesse não fosse da mesma forma a gente não teria continuado
279 por tanto tempo sabe porque a gente se sentiu motivado nesse aí . também
280 apareceu bastante gente foi muito bom foram pessoas que foram lá trocar
281 experiências com a gente também a gente arrecadou comida . também nesse
282 e a organização também foi perfeita e foram essas coisas que acho que
283 foram dando autoestima para gente autoestima que a gente precisava e
284 acreditar MAIS no que estava acontecendo . esses eventos serviram muito
285 para isso

286 P E quando é que terminou para você?

287 E1 Terminou? Eu acho que é assim . éhh (2.0) eu não lembro/
288 P /aquele deu força para continuarem e esse foi menos não foi isso que você
289 falou . se eu entendi bem.

290 E1 NÃO acho que não foi . É . foi mesmo . acho que com o passar do
291 tempo as coisas foram ficando muito (2.0) tá isso a gente já fez . isso a
292 gente já fez . assim cada vez mais pressão que a gente sofria tipo das
293 coisas que começavam a acontecer como por exemplo eh eh as ameaças
294 que a gente sofria e esse tipo de coisa isso/
295 P /fala sobre isso

296 E1 AHH . uma das coisas mais sérias que aconteceu que fez com que a
297 gente desistir mesmo foi foi a historia dos bandidos né do morro acho que
298 era do Fallet do Fogueteiro talvez que eles vieram aqui e ameaçaram a gente
299 e falaram que a gente tinha que sair da escola porque sim porque senão eles
300 iam vir aqui e eles vinham tirar a gente . aí nessa época a gente passou por
301 muito medo sabe (2,0) e a gente ficava aqui ao mesmo tempo a gente estava
302 aqui durante o dia durante a noite não ficávamos mais . mas a gente não
303 conseguia ficar mais tranquilo a gente não consegui mais fazer as nossas
304 ATIVIDADES não conseguíamos mais éhh (2.0)/
305 P /isso foi quando?

306 E1 Eu não lembro a data certa /
307 P / Sim . mas foi depois?

308 E1 Foi depois . foi no final . isso acho que foi o que fez terminar . a
309 pressão política que a gente estava sofrendo e a pressão social também
310 porque tipo tava todo o mundo vendo isso e os nossos pais preocupados
311 com a gente éhh (2.0) NÓS mesmos preocupados com o que poderia
312 acontecer com a gente e tipo o conselho que os professores até mesmo
313 davam era que já deu já estava bom e os professores também querendo
314 voltar né . já tinham voltado , nessa época a gente já tinha voltado isso
315 estava tornando isso tudo impossível . a existência da ocupação e aí tipo .
316 eu acho que uma das coisas também que ocorreu foi o enfraquecimento dos
317 participantes sabe muita gente se desmotivou e acabou se perdendo no meio
318 do caminho . e acabou/
319 P /como assim se perdendo /no meio do caminho . como assim?

320 E1 É eu acho que esqueceu muito dos ideais sabe que a gente tinha das
321 coisas que a gente vivia a gente acabou deixando para trás por exemplo o
322 senso coletivo a nossa organização tudo isso foi meio que levado ao
323 conforto sabe e aí isso prejudicou muito porque no momento que a gente
324 precisava ser forte a gente não tinha mais isso muitas pessoas saíram
325 muitas pessoas saíram mesmo porque também o tempo vai passando sabe
326 as pessoas tem que fazer outra coisa com a vida delas e tudo isso
327 influenciou a pressão . os acontecimentos externos . os acontecimentos
328 internos tudo isso foi levando mais próximo do fim e acho que o que mais
329 marcou o nosso fim assim foi quando eles vieram aqui . os bandidos . vieram

330 aqui na escola de noite atrás da gente e com madeira com com . não sei se
331 estavam armados/
332 P /quem estava aí . muita gente . pouca gente
333 E1 NÃO acho que não tinha ninguém nesse dia a gente não ficava mais
334 aqui a noite e aí a S acho que foi a S que falou com eles senão me engano e
335 aí ela falou que não tinha mais ninguém aqui e mesmo assim eles olharam
336 tudo com as armas em punho e aí foram embora/
337 P / Mas quem contou . eles estavam com armas?
338 E1 Eles estavam com MADEIRA aí (2.0) a S que contou isso pra gente
339 porque ela falou com eles . foi o diretor (coordenador da noite) também que
340 estava aqui a noite . eles estavam fechando a escola aí eles passaram por
341 essa situação eles procuraram a gente na escola . não tinha ninguém a
342 gente não ficava mais aqui e foi ISSO e ninguém mais ninguém mais teve
343 força quando aconteceu isso . aí acabou mesmo
344 P Que ideais . você falou de ideais
345 E1 Ideais?
346 P Você falou que estavam perdendo ideais (2.0)
347 E1 Ah SIM ideais? Ham ham é eu acho que essa parte do interno foi foi
348 essas coisas que a gente foi deixando levar a parte política do que a gente
349 estava fazendo e sei lá acho que foi se apagando um brilho o brilho e aquele
350 encanto que aquilo tinha pra gente. que era também éhh . assim um ápice
351 de autoconhecimento que a gente teve e que descobriu muitas coisas sobre
352 a gente ENFIM éhh . a gente fazer pressão para mudar sabe os ideais assim
353 foram as coisas que a gente aprendeu aqui e que a gente realmente
354 acreditava . a gente fazia o que a gente acreditava . que a escola iria mudar
355 depois daquilo a gente acreditava que podia fazer diferente a gente
356 acreditava também que a gente fazia parte do movimento sabe e o
357 movimento foi sendo depredado cada vez mais . cada vez menos escolas
358 ocupadas e isso foi acontecendo e (2.0) a gente foi perdendo isso a força o
359 ideal daquilo sabe
360 P Bom . bacana . o que você gostaria mais de discutir . falar?
361 E1 Discutir?
362 P Alguma coisa que você queira apresentar (2.0) Como é que você está
363 se sentindo?
364 E1 Ah eu acho que assim a ocupação foi assim um marco muito
365 importante pra mim pra minha vida que tipo assim/
366 P /você tinha que idade?
367 E1 Eu tinha acabado de entrar no segundo ano tinha dezesseis anos aí eu
368 fiz dezesseis em novembro começou o ano acho que em abril começou a
369 ocupação não é? Começou em abril e aí não tive quase o segundo ano e aí
370 começou e aí tudo mudou eu tive contatos totalmente diferentes com
371 pessoas totalmente diferentes com todo o tipo de coisa todo o tipo de
372 possibilidade isso foi impactante para a minha vida principalmente acho que
373 pra forma que eu amadureci . eu acho que tudo que a gente viveu em alguns
374 meses eu acho que foram seis cinco né seis . eu não sei . eu sou péssima
375 com datas éhh (2.0) foi valeu por talvez dois anos sabe foi muita coisa muita
376 gente sentiu e aprendeu sobre nós mesmos e como lidar com o mundo e isso
377 também conta de como funciona a sociedade muito isso . a gente pode
378 experimentar de todas essas formas a experiência que viveu . a experiência
379 serviu amplamente assim de todos os aspectos de nossa vida e todo o
380 mundo sentiu outro no final de tudo isso . todo o mundo era outra pessoa .
381 todo o mundo tinha outra cabeça e isso é uma coisa que tipo assim . não
382 está registrado não tá no . não se coloca no papel não está em lugar nenhum
383 mas é alguma coisa que todo o mundo carrega dentro de si sabe esse .
384 período que mudou todo o resto de nossa vida porque . sei lá . acho que as

385 (2.0) o tempo que a gente ganhou ali das coisas que a gente viveu e
 386 aprendeu logo e que a gente não vai precisar passar pra aprender . foi um
 387 tempo ganho mesmo . sabe . parece que foi um tempo ganho . e muitas
 388 pessoas falavam que a gente não estava fazendo nada perdendo tempo e
 389 [todo esse tempo]a gente achava que estava ganhando tempo é isso.

390 P Obrigado

391 Antes da entrevista, a entrevistada comentou que dispunha de uma hora
 392 apenas, pois iria ao médico. Após me despedir da estudante e agradecer à
 393 sua entrevista, fui verificar no refeitório se o entrevistado marcado para o
 394 dia tinha chegado, recebi a resposta de Vinicius que ele não tinha podido vir.
 395 A entrevistada G se encontrava lá, naquele momento, com o grupo.

396 **Referências bibliográficas**

397 MYERS, Greg. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, Martin W.;
 398 GASKELL, George (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**
 399 – um manual prático. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002, 13^a.edição, pp.271-92.

400

401 **Apêndice — convenções de transcrição**

402	<u>Sublinhado</u>	ênfase
403	MAIÚSCULAS	sonoridade
404	/	
405	/	o começo de falas sobrepostas
406	.	pausa curta
407	(2.0)	pausa medida
408	[]	transcrição incerta
409	P	pesquisador (Wagner)
410	E1	entrevistada
411	S	funcionária