

1

PRIMEIRAS PALAVRAS**Sobre as subversões da autora: Prazer, Sabrina Reis.**

*“Aqueles que foram vistos dançando foram considerados
insanos por aqueles que não ouviam a música”
Nietzsche*

Ainda que não seja de praxe iniciar esse tipo de trabalho falando não sobre seu objeto de pesquisa, mas sobre si mesmo, sinto que não há forma mais adequada para começar. Digo isso, porque não tenho nenhuma intenção de autonomizar algo cuja responsabilidade é minha. Quem fala não é minha tese, quem fala sou eu – mergulhada em todas as minhas contradições. Tenho a impressão de que apresentar-me, ainda que brevemente, ajuda o leitor a entender o que é importante pra mim e o que me constitui enquanto ser no mundo. Minha história de vida, minha trajetória acadêmica, minhas convicções... Todas elas contribuem para a construção da forma como eu leio e percebo o espaço à minha volta, então, acho justo começar dizendo, ao menos, quem sou e de onde venho.

Definir-me não é tarefa fácil, pois, no tempo em que demoro na tentativa da escrita de tal definição, já mudei. Logo, falta precisão. Em termos filosóficos definir-se, talvez, signifique limitar-se, pois o outro irá me interpretar através dos rótulos que dei a mim mesma - e que possuem um significado social - e também dos rótulos que o outro acha que me cabem e eu mesma não me dei. Sabendo de toda limitação dessa tentativa, pretendo apenas dizer que quem escreve essa tese é uma MULHER, que sofre a opressão de viver em uma sociedade machista e patriarcal; oriunda da BAIXADA FLUMINENSE, logo, que conhece a desigualdade e a injustiça social; que foi criada dentro da FÉ da igreja católica e, por isso, carrega em si traços de caridade e da moralidade cristã, sendo este segundo, algo que tem sido combatido de forma cada vez mais rigorosa dentro de si e que descobriu na MILITÂNCIA o espaço perfeito para fazer isso. Combater seus preconceitos, conhecer suas limitações, fazer florescer suas potencialidades domesticadas ou ainda adormecidas. Nesse processo, a DOCÊNCIA também se mostrou fundamental, pois com ela veio a necessidade do exercício constante da pesquisa, da reflexão e da autocrítica.

Licenciada em GEOGRAFIA pela FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE da UERJ, posso dizer que lá encontrei parte do que fui procurar. Eu desejava, primeiramente, ser PROFESSORA e, como todo professor professa algo, escolhi a Geografia. O que me faltou na graduação, busquei na linha de pesquisa de ensino de Geografia no mestrado da UFRGS, em Porto Alegre, RS. Sei que a busca é incessante, pois incessante também são as perguntas que não param de surgir; que não canso de buscar respostas. Cursar o doutorado é fruto da incessante vontade de continuar pesquisando, repensando e ressignificando o ensino de Geografia para que a minha prática seja sempre consciente e comprometida com as mudanças que eu tanto desejo.

Hoje, penso que dentre as minhas constantes resistências e subversões, a maior delas não foi questionar meus pais e professores, nem me negar a usar rosa quando criança, falar palavrão, jogar futsal com os meninos durante a Educação Física, participar da gestão do Cageo, militar num partido revolucionário, levar gás lacrimogênio e spray de pimenta no rosto em manifestações. Elejo, como minha maior subversão, esta tese de doutorado, escrita por mim, mulher, periférica, com transtorno de ansiedade, antes mesmo de completar 30 anos de idade.

Ressalvas necessárias à leitura desta tese de doutorado.

“(...) lo obvio no siempre es tan obvio como parece”
Paulo Freire

Aos que me leem, deixo algumas ressalvas que podem ajudar na compreensão das páginas que estão por vir; Do porquê de certas colocações e escolha de termos. Sim, ansiosa que sou, já me antecipando, parto para o esclarecimento de indagações e questionamentos que ainda nem me foram feitos.

A primeira ressalva diz respeito às pessoas verbais, eu e nós. Ora utilizo a primeira pessoa do singular, ora utilizo a primeira pessoa do plural. O “eu” diz respeito, particularmente, a experiências vividas por mim, a autora. Já o “nós” aparece à medida que trazemos questões e reflexões que não são particulares, mas fruto do acúmulo de diversas pesquisas e diálogos com outros pesquisadores/autores.

A segunda ressalva diz respeito à neutralidade do pesquisador:

Assumo aqui que o ato de pesquisar, “fazer ciência”, não é neutro, pois implica não apenas em buscar dados e/ou a “verdade”, mas também emitir juízos de valor. E estes juízos

sempre são frutos de uma época e de um espaço específicos, concretos, históricos. Sendo históricos são parciais, pois os homens não são socialmente iguais. É preciso assumir posições que são, evidentemente, políticas (KAERCHER, 2010, p. 26).

Não acredito em nenhum tipo de neutralidade, seja ela científica ou acadêmica. Nenhuma ciência, pesquisa ou pesquisador são neutros. Todos são dotados de intencionalidades, servindo a certos propósitos. Portanto, apesar do demasiado esforço em apresentar os dados aqui colocados com a maior objetividade possível, não pretendo ser neutra em nenhum ponto da pesquisa. A opção, por exemplo, do termo “professor fura-greve” no lugar de “professor não grevista” é uma pequena mostra do tipo de posicionamento político que pode ser notado ao longo da tese. Claro que nenhuma pesquisa acadêmica séria é baseada somente em opiniões. Portanto, mesmo quando nos posicionamos, defendemos nosso ponto de vista sob a construção de argumentos sólidos e devidamente referenciados.

A terceira ressalva visa a explicar o nosso recorte. Não delimitamos, previamente, nenhum tipo de critério para escolher as escolas ocupadas que trabalharíamos. É claro que seria inviável falarmos minuciosamente de cada uma das mais de 70 escolas ocupadas no Estado. No entanto, falar minuciosamente de uma ou outra ocupação nunca foi nosso propósito. Apesar das particularidades da ocupação em cada unidade escolar, o Movimento Ocupa como um todo possui um fio condutor, que pode ser facilmente identificado. Além disso, utilizamos o Mov. Ocupa apenas como um exemplo materializado daquilo que pesquisamos: a luta pela produção do espaço escolar e os processos de alienação e “desalienação” inerentes a ela.

O leitor também irá notar que, ao longo da pesquisa, o termo “desalienação” aparece entre aspas. Isso ocorre devido a uma polêmica¹ existente dentro da corrente marxista, no que se refere à possibilidade de superação da alienação, bem como ao sentido que é atribuído comumente ao termo. Usualmente, acredita-se que uma ação que não é alienada é, necessariamente, desalienada. Todavia, o conceito de “desalienação” é lido por nós como consciência da alienação. É como se um sujeito soubesse que é uma espécie de marionete, enxergando as cordas que o controlam, sem, no entanto, se libertar das mesmas.

¹ Ver o verbete de alienação em: BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

Quando falamos em “desalienação”, estamos nos referindo aos processos de tomada de consciência do sujeito em relação à situação social em que está inserido. Nosso posicionamento, por sua vez, é baseado nas contribuições de Mészáros (2016) para quem:

Assim como a alienação não é um *ato singular* (...) o seu oposto, a suplantação da atividade alienada mediante o empreendimento autoconsciente, só pode ser concebido como um *processo* complexo de *interação* que produz as mudanças *estruturais* em *todas* as partes da totalidade humana (MÉSZÁROS, 2016, p. 167).

Isso significa que para Mészáros, não é possível alcançarmos a desalienação, em seu sentido mais duro, na sociedade atual. Somente uma mudança estrutural, e, em todas as partes da totalidade humana, isso seria possível. Por isso, em oposto aos processos de amoldamento social, colocamos a possibilidade de processos que levem à tomada frequente de consciência da alienação.

Aqui, destacamos também o uso de determinados conceitos, já não tão bem aceitos pela academia, tidos como obsoletos ou panfletários, talvez, desde o fim do socialismo real, tais como: burguesia, luta de classes, consciência de classe e outros termos pertencentes a um vocabulário marxista clássico. Apesar de tentarmos evitar o uso demasiado de tal terminologia, em certos momentos, acreditamos que não há forma melhor de se expressar. Até mesmo porque acreditamos que muitos desses conceitos, em suas devidas proporções, ainda dão conta de explicar clara e corretamente a realidade em que vivemos.

Uma outra ressalva necessária diz respeito a frequentes objeções que escuto sobre casos isolados de alunos e professores que fogem à regra e obtêm excelentes resultados seja no processo de ensino seja no processo aprendizagem. Sim, nem todos os professores fazem somente o mínimo. Sim, nem todos os estudantes são desinteressados, pouco curiosos ou têm preguiça intelectual. Existem professores que desempenham um excelente trabalho nas escolas do Estado, bem como alunos que se destacam. No entanto, essa é a exceção, a minoria. Se destacam e executam um bom trabalho APESAR da escola que temos e não, graças a ela. Por isso, não focamos nesses casos, pois são particulares. Frutos de certas especificidades dos sujeitos em questão. Ao falarmos de escola, trabalhamos em termos quantitativos, ou seja, relatamos o que acontece na grande maioria das escolas, embasados em experiências vividas, como observações de aula, entrevistas com professores, relatos de

colegas, conversas informais em assembleias e congressos do SEPE, dados do INEP e extensa revisão bibliográfica. Com isso, não desqualifico as conquistas de alunos e professores que alcançam feitos heroicos em meio ao sucateamento da escola do Estado, apenas possuo a clareza que são casos particulares, com inviabilidade de aplicação em todas as escolas da rede.

Por fim, deixo o alerta sobre a dureza de certas palavras e análises que virão pela frente. Há quem as interprete como pessimismo, como exagero ou, apenas, como um estilo de escrita. Interpreto e reconheço a dureza de minha escrita como a incapacidade de me distanciar o tanto quanto devo (ou não) de meus objetos de estudo. Falo sobre o que me move, me comove e me causa indignação. Nesse caso, é difícil ser imparcial. Por isso, na tarefa de ser pesquisadora, e de fazer o necessário *detour* que Kosik (1969) fala, deixo os rastros do meu posicionamento político na aspereza e dureza de certas afirmações. Ainda assim, não trago verdades fechadas e imutáveis. Mas sim, a interpretação do meu objeto de estudo, que é feita através das lentes pelas quais enxergo o mundo e do diálogo que estabeleço com os autores que leio. Feitas as devidas ressalvas, passemos, enfim, à introdução. Boa leitura!

Sobre a pesquisa: A luta educa!

“Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Paulo Freire

O presente trabalho é fruto de inquietações que me foram surgindo durante a graduação, o mestrado e, obviamente, o doutorado. Inquietações que me colocavam à necessidade da pesquisa e que me conduziram até este momento. Não tomo essa tese como a culminância de uma pesquisa que teve início com a escrita da monografia e que se encerra, agora, com a tese de doutorado, mas sim como um momento importante da minha investigação e reflexão sobre a formação geográfica do homem comum. Temas relacionados ao ensino da Geografia escolar, à crise estrutural da educação e à visão alienada do espaço (seja ele local ou global) acompanharam-me ao longo desse processo e, sem dúvida, ainda consomem grande parte da minha energia e interesse enquanto pesquisadora.

Na dissertação de mestrado, pude relatar quão grande era (e ainda é) meu descontentamento em relação à postura dos alunos da Rede Estadual do Rio de

Janeiro, frente às aulas de Geografia. A algazarra geral costumava dar lugar à apatia e ao desinteresse. Alegria, paixão, curiosidade e vivacidade pareciam ser sentimentos escassos, secundários naquele lugar. O quadro geral era de desinteresse e desmotivação. Fosse pelos alunos ou pelos professores, a falta de sentido parecia ser geral.

Iniciamos a dissertação² investigando uma questão levantada por Cavalcanti (2011, p.129): “Por que o conhecimento geográfico, que é considerado tão útil à prática social cotidiana é tão desprezado na escola?”. Parece que apenas os geógrafos de formação possuem a compreensão (teórica) da importância e utilidade dos conhecimentos geográficos para a vida, seja do homem comum, do Estado ou de uma grande empresa. Aos demais, a Geografia ainda se encontra sob a perspectiva de “uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção ‘desinteressada’ da cultura dita geral” (LACOSTE, 2014, p. 21). Creditamos parte desse tédio e desinteresse de alunos de várias gerações ao ensino de uma Geografia escolar descritiva, fragmentária, mnemônica, despolitizada e distante da realidade cotidiana do alunado.

Sabemos, é claro, que não são apenas as aulas de Geografia que são consideradas enfadonhas. No entanto, o que chamávamos atenção, naquele momento, é que este é um quadro bastante conhecido pelos pesquisadores da área. São inúmeras as propostas metodológicas que buscam romper com o ensino de uma Geografia que não estaria ligada aos interesses dos estudantes, enquanto método e/ou conteúdo. A denúncia dessa Geografia, que não satisfaz nem alunos, nem professores, pode ser encontrada em obras que datam de mais de uma década, como é o caso de Lacoste (1976), ou ainda, há mais de um século, como pode ser visto em Kropotkin (1885). Ainda assim, apesar de ser um fato há muito denunciado, a Geografia:

Continua sendo apresentada aos alunos de forma maçante, fragmentada e sem sentido. São longos textos, propostas de trabalho cansativas, objetivos inadequados, planejamentos e conteúdos desarticulados entre si, atividades desconectadas do mundo vivido. Deixam de ser contemplados o interesse dos aprendentes, o seu cotidiano, as suas experiências e os seus conhecimentos. As aulas se tornam mecânicas, há uma inércia que parece atingir os alunos e os professores (GOULART; REGO, 2007).

² Ver mais em: REIS, S. G. A Geografia escolar tem tudo pra ser e não é. Por quê?. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, 2015.

A preocupação de Goulart e Rego (2007) é corroborada pelas obras de Albuquerque (2011); Brabant (2008); Castellar e Vilhena (2010); Cavalcanti (2011); Callai (1999); Goulart (2011); Sousa Neto (2008) e de vários outros pesquisadores. Também nós nos perguntávamos:

“Porque os alunos não veem utilidade na Geografia que aprendem nas escolas da Educação Básica?”; “Será que hoje as aulas de Geografia ainda se põem a colocar o aluno a decorar o nome dos principais rios e seus afluentes, bem como o nome dos Estados e suas capitais, ou isso é coisa do passado?”; “Quais as dificuldades dos professores em conseguir superar algumas das permanências presentes no ensino de Geografia?”; “Até que ponto o descontentamento dos alunos está atrelado a questões referentes ao ensino de modo geral e até que ponto está atrelado especificamente à Geografia escolar?”; “O que é produzido pela academia é pertinente aos problemas encontrados no chão da sala de aula?”; “Afim, o atual ensino de Geografia tem contribuído para a formação de que tipo de cidadão?” (REIS, 2015, p. 34).

Acreditamos que essas questões devem fazer parte da reflexão de cada professor de Geografia. Afinal, se não conseguirmos mudar esse quadro, continuaremos “formando sujeitos cada vez menos conscientes de seu papel social, sujeitos que repetem as informações sem entender os seus contextos e, que, por isso, pouco conhecem do mundo em que vivem” (GOULART e REGO, 2007).

A pesquisa realizada no mestrado revelou-nos que a questão estrutural é um dos fatores determinantes da ação pedagógica do professor. Por isso, defendíamos a organização docente através do sindicato, acreditando que a forma mais viável de se alcançar as mudanças necessárias, que permitiriam ultrapassar as permanências presentes no ensino da Geografia escolar, é através da organização e mobilização conjunta de seus professores. Afinal, é por meio da ação que nossa consciência (e sociedade) se transforma.

Os resultados, que obtive no mestrado, não me saciaram o suficiente. Eu ainda precisava compreender outros aspectos que levavam à Geografia escolar a mudar sem deixar, essencialmente, de ser a mesma. A pesquisa, então, precisava continuar, mas, dessa vez, abarcando a questão da alienação inerente à sociedade capitalista - na qual a escola está inserida - e as possíveis formas de sua superação. Para tanto, me propus a pensar a produção do espaço escolar, assumindo um viés menos pedagógico e mais geográfico. Após essa mudança de perspectiva, já no doutorado, vi surgir um movimento que trouxe à tona muitas das minhas inquietações referentes à formação geográfica dos estudantes: a

ocupação das escolas estaduais de São Paulo e, posteriormente, para minha surpresa e entusiasmo, as ocupações das escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Nas ocupações, vi o despertar da alegria, da vivacidade, curiosidade, disposição, do pertencimento, do zelo e de tantos outros sentimentos antes escassos na produção do espaço escolar. É claro que, ao falarmos de apatia e imobilismo, não queremos dizer que os corpos permanecem sempre estáticos e infelizes no ambiente escolar. Os alunos se movimentam, cantam, até dançam. Fazem piadas e dão risadas debochadas a fim de tornar menos intragável as horas que precisam “vencer” naquele espaço, semanalmente. Mas, a disposição a que nos referimos é a disposição cognitiva, intelectual. Falamos do interesse e da motivação em descobrir algo novo. Algo relacionado à disciplina que está sendo trabalhada naquele momento e não apenas em tomar conhecimento sobre o que o colega fez durante o fim de semana.

A escola, com toda sua deficiência de infraestrutura, está longe de ser um espaço convidativo e estimulante para o desenvolvimento das competências necessárias à formação de um sujeito reflexivo. Mas, com a ocupação, a falta de reflexão e de sentido parecia, finalmente, começar a ruir. Acreditamos que os estudantes, ao lutarem pela conquista de suas pautas, acabaram construindo uma nova relação com aquele espaço - mais sadia, significativa e prazerosa. Maravilhoso ver todos aqueles sentimentos, tão esporádicos àquele lugar, sendo agora parte de um novo cotidiano escolar, estando presentes, inclusive, nos momentos de aula e demais atividades curriculares.

Sim, sabemos que a escola não é somente o lugar do tédio, da apatia, da falta de sentido, mas já ouvi diversos alunos afirmarem “gosto da escola, dos meus amigos, não gosto de estudar”. Essa afirmação mostra que escola é benquista no sentido de ser o lugar do encontro. Arrisco dizer, pelo tempo que passam nela, o local de maior socialização de cada um dos estudantes. E os laços de amizade que ali são construídos, sem dúvida, tornam aquele ambiente um lugar especial. Todos lembramos com carinho dos colegas da escola, dos professores favoritos, de um primeiro namorado, das festas ou até de ir na casa do fulano fazer trabalho em grupo. Poucos são os que pensam na escola, recordando, saudosamente, do quanto gostavam de aprender ou do quanto aprendiam – do prazer cognitivo, intelectual. Pelo contrário, a preguiça intelectual é um traço bem marcante da vida escolar. Por que, afinal, temos que aprender que a soma dos quadrados dos catetos é igual à hipotenusa? Saber que a bile é um líquido amarelo-esverdeado produzido pelo fígado e armazenado na vesícula biliar? Em idade escolar, a grande maioria dos saberes parecem inúteis a vida do homem comum, por isso,

os estudantes não veem relevância nos conteúdos ensinados e não possuem curiosidade ou desejo de aprender.

Não quero com tais afirmações demonizar a escola, pois minha própria passagem por ela não me permitiria isso. Lá fiz bons amigos, tive grandes professores, me diverti nas gincanas e projetos que inventava junto ao corpo docente. Confesso, no entanto, que, mesmo sendo considerada uma boa aluna e tendo boas notas, via a maior parte dos conteúdos como obstáculos a serem ultrapassados. Dentro de sala de aula, cada minuto parecia uma eternidade. O mesmo acontece, com a maioria dos estudantes. A escola é vista como um espaço de constante tensão. Tensão entre o que se quer e o que se deve fazer. Quero conversar, mas preciso ficar em silêncio. Quero me esticar, caminhar, mas preciso ficar sentado. Quero desenhar, mas no momento tenho que entender o que é chuva orográfica. Essa preguiça cognitiva e o sentimento de ir sobrevivendo como pode, agarrando-se às pequenas coisas que a escola traz de bom, não parece, em nada, com o comportamento dos alunos ocupa. De fato, não é tarefa fácil analisar, refletir, criticar. Mas, na ocupação, vi isso acontecer. Vi os estudantes fazerem isso por conta própria, sem ninguém precisar pedir, obrigar ou instigar. Houve uma mudança de postura e o que mais surpreende é que essa mudança foi COLETIVA, num espaço que, assim como o mercado de trabalho, tem sido, cada vez mais, de individualidade, disputa ou competição.

Ué, a gente ocupou a escola, porque a gente pode... A escola também é nossa! As vezes a gente nem se lembra disso, porque quem manda é o professor, o diretor, a Seeduc, mas a gente é maioria. Eu vou te dizer que eu tô aprendendo muito mais aqui na ocupação do que nas aulas, que as vezes eu nem presto muita atenção. Aqui os assuntos são mais interessantes. (Eduardo, 2015, Informação verbal).

Podemos ver no relato acima dois elementos que já havíamos atribuído às ocupações: a construção de um senso de poder coletivo e o prazer no aprendizado. Acreditamos que os dois elementos retroagem um sobre o outro. A partir do momento em que a administração da escola, através da ação dos ocupa, se torna coletiva, esta coletividade passa a ser a responsável direta pelas atividades escolares, tanto em seu planejamento, quanto em sua execução. A responsabilidade direta e integral fez florescer entre os ocupa um interesse genuíno sobre as formas possíveis de se realizar o currículo escolar. É claro que aqui nos referimos a dois elementos que são, na verdade, processos, e não

momentos estáticos, assimétricos, com ritmos e dificuldades próprias, apesar de estarem relacionados entre si.

Ao perguntarmos ao Eduardo, integrante do Movimento Ocupa, “Por que vocês ocuparam a escola?”, o aluno, prontamente, respondeu: “Ué, a gente ocupou a escola, porque a gente pode!”. Simples assim. Mas, sabemos, é claro, que ocupar uma escola não tem nada de simples, pelo contrário:

Uma ocupação é uma forma muito singular de luta: pessoas se dispõem a viver juntas em um determinado espaço por tempo indeterminado, tendo que se organizar diariamente e lidar com suas necessidades de infraestrutura, alimentação, higiene, atividades etc. para que a ocupação se mantenha viva e, portanto, para que o coletivo possa alcançar seu objetivo. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 127)

Além disso, a ocupação de uma escola envolve toda uma gama de sujeitos dentro de uma hierarquia social. Sujeitos esses que possuem diferentes interesses e motivações. De um lado temos o Estado - que tem a escola como um compromisso financeiramente desagradável, mas que pode servir de ferramenta ideológica à sua manutenção - e os grandes empresários - que veem as escolas públicas como mercado consumidor de seus produtos e serviços - e, do outro, temos uma parcela considerável da população que necessita do sistema público de educação e vê nele, apesar do todo seu sucateamento, um meio de melhorar sua condição de vida, através da conquista do diploma e, posteriormente, de um bom emprego.

É no seio dessa escola, que bem conhecemos, precária e sucateada que surge, no dia 21 de março de 2016, o movimento de ocupação das escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Inicialmente, a ocupação objetivava apoiar a greve dos professores, mas, rapidamente, se tornou um movimento independente, com suas próprias reivindicações e, até mesmo, com mais força de pressão junto ao governo do que a própria greve dos professores que, apesar de ter chegado a uma média de 70% de adesão (segundo SEPE-RJ) e ter tido alguns atos radicalizados, com forte repressão da polícia, foi uma “greve de pijamas”. Isso significa que muitos professores grevistas estavam em casa e não construindo o movimento de greve.

Por outro lado, a ocupação dos estudantes, apesar de ter sido abafada pela grande mídia que, nas poucas vezes que noticiava o assunto, marginalizava o movimento, ganhou corpo e pôde contar com o auxílio de vários partidos e organizações de esquerda, de anarquistas, independentes, ONGs, sindicatos e

até mesmo de alguns artistas. A cantora e compositora Marisa Monte, por exemplo, apoiou o movimento realizado pelos estudantes, chegando a visitar uma das escolas ocupadas (ver figura 1). A cantora revelou em sua página pessoal do *Facebook*: “Pude voltar a ter esperança em uma força transformadora. Para quem quiser ajudar, recebi uma lista com algumas das necessidades. Aqui no Rio são muitas escolas ocupadas e certamente tem uma perto de você.”

Figura 1 – Marisa Monte no Ocupa Maurois.



Fonte: Ocupa Maurois

Além da cantora, outros artistas, como o ator Fábio Assunção, o humorista e apresentador Gregório Duvivier e a atriz Luísa Arraes também expressaram seu apoio ao movimento em entrevistas ou por meio de suas redes sociais. O cantor Leoni, que também esteve na escola ocupada André Maurois, revelou:

“Dá gosto de ver os alunos se apossando do seu micro-país para brigar pelos seus sonhos. Essa é a política que aprimora a nossa democracia, já que a política partidária está nesse descalabro. Falei com professores orgulhosos de seus alunos. Se a Secretaria de Educação não tivesse cortado o RioCard da garotada teria tido proporções ainda maiores. Todo o meu apoio às ocupações! As coisas não caem do céu” (Facebook/Ocupa Maurois).

As ações desses artistas, apesar de pequenas, são de um significado simbólico gigantesco para os estudantes, pois além de não se sentirem isolados em sua luta, sentem que outros também reconhecem a legitimidade e importância da mesma. Dentre as reivindicações feitas pelo alunado, estava o abono dos dias de greve dos professores, o fim do SAERJ, a implantação de eleições para a direção das escolas, que as disciplinas de Filosofia e Sociologia tivessem um

mínimo de dois tempos por aula e reformas diversas nas unidades escolares. Os alunos também denunciavam a falta de manutenção das escolas e uma série de irregularidades que tomaram conhecimento durante as ocupações.

No Colégio Estadual Irineu Marinho, localizado em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, os alunos encontraram, trancados em uma sala, uma série de materiais esportivos novos. Uma das alunas fez a denúncia, que fora gravada e divulgada por meio do *Youtube* e *Facebook*:

"A gente estava muito ansioso para saber o que é que tinha dentro dessa sala, que eles tanto trancavam. Há dois anos eles não abriam essa sala, por nada. Conseguimos abrir a porta e fomos procurar, achamos bolas, redes, uniformes, tudo. Achamos esse uniforme, o short, a blusa da escola. As redes, eu acho que é importante para a gente porque a gente tem que estar fazendo vôlei sem rede. Tem que usar rede na imaginação. Pode ver, as redes estão novinhas, intactas, que eles não davam para a gente usar. Acessórios que a gente usa para fazer as provas. E aqui a gente achou os cones novos, que a gente não tinha para usar. As bolas que estão novinhas, sem encher. Eles não davam para a gente jogar. A gente precisava dessas bolas para jogar basquete, que a gente tem aula de basquete. Tudo novinho, como você pode ver, está tudo novinho" (Facebook/Ocupa Irineu).

Devido à repercussão, o vídeo com a denúncia da estudante chegou a ser exibido durante o *Jornal Nacional*, da Rede Globo. Mas, esse não foi o único caso de irregularidade encontrada pelos ocupas. No Colégio Estadual Paulo de Frontin, localizado na Zona Norte, os alunos acharam uma sala, também trancada, abarrotada de livros didáticos que não foram distribuídos, embora muitos alunos estivessem sem o livro. Essas são pequenas demonstrações de fatos que ocorreram durante as ocupações e que motivaram os alunos a seguirem firmes em sua luta, pois passaram a perceber que não é apenas falta de recursos, mas que muitos problemas são frutos da má administração do governo e também da má gestão escolar.

O alunado é diariamente tão cerceado, limitado e coagido, que causa-nos surpresa, quando os mesmos libertam-se das amarras de um cotidiano impositivo e vazio de significado. No entanto, Lefebvre (1991) nos lembra que:

A consciência da infelicidade supõe a possibilidade de outra coisa (de uma vida diferente) além da existência infeliz. Hoje, talvez, o conflito "felicidade-infelicidade" (ou melhor: consciência da felicidade possível - consciência da infelicidade real) substitua e suplante a antiga ideia de destino. Não seria esse o segredo do mal-estar generalizado? (LEFEBVRE, 1991, p. 216)

Acreditamos que, no momento em que os alunos ocupam as escolas e instauram ali o sistema de autogestão, eles acabam se aproximando da ideia defendida por Mészáros (2012), da realização de uma educação para além do capital. A escola, antes controlada pelos diretores (interventores do governo estadual) estava submetida aos interesses do Estado - manutenção do *status quo* - agora é gerida pelos alunos e tem como objetivo central defender os interesses dos próprios alunos e promover atividades com fins educativos e relevância social. Naquele momento, os estudantes tornaram-se os protagonistas do processo de construção de conhecimento. E mais, passaram não só a pensar que é possível fazer um outro tipo de escola, mas também deram os primeiros passos nesse sentido, à medida que assumiram o controle de todas as atividades escolares – fossem elas práticas (limpar, cozinhar, etc.), administrativas (divisão de tarefas, administração dos recursos, etc.) ou pedagógicas (realização de aulas, palestras e oficinas) durante o período de ocupação.

O movimento Ocupa ganhou nossa atenção e interesse, pois, apesar de uma greve da educação e de escolas com péssima infraestrutura não ser nenhuma novidade para os estudantes, dessa vez, algo parecia ter mudado. Afinal, eles não ficaram de braços cruzados, apenas observando o que estava acontecendo. Não se contentaram em voltar para suas casas mais cedo, pois alguns professores estavam em greve. Os alunos não se comportaram como meros expectadores de algo que, na verdade, eles fazem parte. Os alunos decidiram não só tomar partido em relação à greve dos professores (sendo a favor ou não), mas travar seu próprio processo de luta.

Pude experimentar algo semelhante durante minha graduação em Geografia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A turma de 2008.1, recém chegada à instituição e da qual eu fazia parte, vivenciou a greve e ocupação da UERJ, campus Maracanã, no segundo semestre de 2008. Apesar de calouros, a participação naquele processo de luta foi crucial para o amadurecimento pessoal e político de muitos estudantes que, a partir daquele processo, tomaram conhecimento da realidade política e econômica da UERJ, podendo assim se organizar coletivamente para então intervirem naquele espaço.

Foi a partir do apoio à greve dos professores e à ocupação estudantil que nossa turma (de calouros) montou uma chapa e ganhou a eleição do Centro Acadêmico de Geografia. Conquistamos um espaço físico mobiliado, destinado aos Centros Acadêmicos de cada curso da FEBF (Geografia, Matemática e Pedagogia); Lutamos pela construção do Departamento de Geografia da FEBF e

até mesmo pelo reconhecimento do nosso curso junto ao MEC, pois até aquele momento as turmas anteriores nem diploma podiam ter, apenas um certificado de conclusão de curso.

Muitos colegas, que participaram daquela ocupação em 2008 e construíram na época, junto comigo, o Centro Acadêmico de Geografia Sueli do Nascimento, são hoje professores da Rede Estadual. Esses professores participaram da greve de 2016 e apoiaram seus alunos nas ocupações, pois eles já passaram por essa mesma experiência e sabem como isso os auxiliou a crescer política e intelectualmente. Afinal, a luta também educa. É, por isso, que acreditamos que precisamos analisar e compreender o que foi esse movimento, suas motivações, seus efeitos, o que mudou nessas escolas e, principalmente, nos alunos que as ocuparam. Vimos, no Movimento Ocupa, uma ótima empiria para compreendermos de que forma a luta pela produção do espaço escolar implica nos processos de alienação e “desalienação” de nossas consciências e, conseqüentemente, do controle de nossos corpos e ação no mundo.

Sob um olhar geográfico, investigaremos a escola enquanto um espaço de poder. Quando os alunos ocupam aquele espaço, eles alteram as relações de poder. Ao ocupar, os estudantes saem da condição de meros frequentadores, porque, ao reivindicar aquele espaço, os alunos lhe dão um novo sentido. Ainda que sem saber, os alunos estão fazendo Geografia, pois grafam, deixam suas marcas naquele espaço. Nunca ficou tão claro para aqueles estudantes o papel do Estado e do seu projeto para a educação. A ocupação auxiliou os alunos a entenderem como a escola funciona. Como é gerida, administrada. Quem dita as regras. De onde vem o dinheiro. Tomando consciência e buscado intervir nesse processo, naquele momento eles não só rompem com o cotidiano programado, eles não só se formam em autonomia, como fazem uma Geografia em ato, ou seja, uma prática espacial consciente.

Essa é uma questão a ser refletida, da qual, o próprio ensino de Geografia pode tirar algumas lições. A ocupação foi uma forma diferente de aprendizagem pelos alunos e é válido utilizarmos essa experiência para pensarmos em outras formas de fazermos Geografia na sala de aula – além do tradicional “cuspe e giz”, que denunciávamos em Reis (2015). Mostramos com aquela pesquisa que a Educação Básica da Rede Pública de Ensino ainda apresenta, em grande medida, ao alunado uma Geografia descritiva, fragmentária, mnemônica, despolitizada e distante da vida cotidiana dos alunos. Daí o tédio dos estudantes, o desinteresse, a total falta de sentido frente aos que lhes é apresentado pelo professor.

Mesmo assim, não seria correto creditar toda essa apatia somente ao ensino de uma Geografia pouco atraente ou a uma escola sucateada. A passividade dos indivíduos é uma característica marcante na contemporaneidade e, sem dúvida, extrapola os muros da escola. Para irmos mais a fundo nessa questão, trabalharemos com a noção de amoldamento social, que engloba diversos processos que moldam as consciências dos indivíduos, naturalizando fenômenos sociais, provocando conformismo e a sensação de imutabilidade das coisas. Os indivíduos moldados comportam-se como meros coadjuvantes na produção do espaço, dentro de um cotidiano, de uma rotina que não é propícia à reflexão ou à criatividade.

Lefebvre (1991) trabalha com a ideia de que vivemos em um cotidiano programado, onde os sujeitos apresentam grande dificuldade de refletir sobre seus atos, motivações e também sobre os espaços que os cercam. O autor revela que o Estado e as grandes empresas adquiriram um forte poder de domínio sobre o cotidiano da população. Diante disso, a vida cotidiana aprofunda a alienação dos indivíduos, tornando-os passivos e infelizes.

O cotidiano programado perpassa todas as instâncias da vida, mas é reforçado em espaços institucionalizados, projetados com o objetivo de moldar os corpos e as consciências, como as instituições militares, religiosas e de ensino, que é nosso foco de pesquisa. Na escola, os alunos são moldados. Nesse caso, ajustam-se ao modelo societário vigente, onde, denuncia Mészáros (2012), cada um deve assumir seu papel dentro de uma hierarquia social. Como efeito disso, esses indivíduos, moldados, se portam como usuários do espaço, seja dentro ou fora da escola. São corpos donos de uma prática espacial inconsciente, limitada, condicionada.

Na escola, que não é só um prédio, mas um espaço de poder, pois as relações são políticas e hierarquizadas, o cotidiano programado se materializa em sentimentos como apatia, submissão, desmotivação, passividade e desinteresse. Aos alunos restam os papéis de figurantes e expectadores, inclusive nas aulas de Geografia. Mas, como subverter esse cotidiano no espaço escolar, resignificando esse espaço e o próprio ensino de Geografia?

Esta disciplina, que poderia auxiliá-los na leitura, compreensão e atuação consciente do espaço à sua volta, pouco tem conseguido fornecer os instrumentos necessários para que os alunos assumam o protagonismo de suas próprias vidas. Não são poucos os autores que trabalham com o ensino de Geografia, tentando torná-lo mais interessante e significativo aos alunos, mas como destacamos em Reis (2015), a Geografia, na escola, ainda não consegue realizar sua

potencialidade, alimentando o tédio, o desinteresse e o desconhecimento da relevância de seus saberes geográficos por parte dos alunos. O que torna importante e necessário buscarmos estratégias para subverter esse cotidiano programado e assim encontrarmos um novo sentido para a Geografia escolar.

Essa necessidade aumenta à medida que se acredita que o estado de precarização e sucateamento da escola pública não é apenas um estado, mas sim, um projeto político - onde os estudantes são os principais afetados. O descontentamento do alunado é geral. Chegar em uma determinada hora, sentar, se calar, ouvir, “decorar” uma série de conteúdos que eles não veem utilidade para a vida. Todo esse ritual nos remete a Foucault que descreveu, minuciosamente, a rotina responsável pela docilização e obediência dos corpos de enclausurados, soldados e doentes em épocas de epidemia.

Kaercher (2010) salienta:

Parece que nós, ao longo da vida – fruto, dentre outros, de uma escola autoritária – vamos perdendo a condição de aprendizes, curiosos, e passamos, à medida que o tempo flui, a ficarmos mais calados e passivos. Perdemos a poesia e a utopia. (...) É, sem dúvida uma das mais eficientes lições que aprendemos na escola: o exercício do silêncio, a limitação da voz e criatividade (KAERCHER, 2010, p. 29).

Ou seja, a escola, ao seu modo, cumpre o mesmo papel de várias outras instituições de controle. Prega-se um discurso de autonomia e formação para a cidadania. O que não se revela é o tipo de cidadania que ensinam o estudante a exercer. Uma cidadania que cala e obedece. Seja para o aluno que compra, ou não, o discurso da meritocracia e da formação cidadã, a escola, e muitas de suas regras, parece não fazer muito sentido. Pois, trata de uma realidade que parece não fazer parte da vida de cada um. Esse controle dos corpos (adestramento) que ocorre em cada unidade escolar, leva os alunos a aceitarem a superlotação, salas de aula quentes, falta de professores, de recursos didáticos, uniforme, merenda. Mas, dessa vez, toda essa condição de precarização que, comumente, levam os alunos a uma postura de desinteresse e conformismo, deu lugar a um movimento de resistência e luta: o Mov. Ocupa, que trouxe novos sentimentos para o espaço escolar.

Os alunos estavam ocupando um espaço que pertence sim a eles, mas que, no entanto, pouco é reivindicado. Os sentimentos imobilizantes e os corpos apáticos não faziam parte daquele novo cotidiano escolar. Os alunos pareciam passar da condição de expectadores a produtores daquele espaço, pois ao se

apropriarem davam a ele um novo sentido, deixavam suas marcas e sentiam que pertenciam, efetivamente, àquele lugar.

Definimos como objeto de pesquisa a produção de uma nova consciência espacial (política, econômica, social ...) e a possibilidade de ressignificação do ensino da Geografia a partir da experiência de controle do espaço escolar pelo Movimento Ocupa, no ano de 2016, na cidade do Rio de Janeiro. Diante disso, defendemos a tese de que o Movimento Ocupa configura-se como um momento de suspensão do cotidiano programado, onde os alunos, experienciando uma Geografia em ato, abrem a possibilidade para a formação de novas consciências (política, espacial, social, econômica etc.) e à ressignificação do próprio ensino da Geografia escolar.

Sobre minhas subversões metodológicas:

Acredito que delimitar a metodologia de uma pesquisa acadêmica é uma das tarefas mais difíceis, pois além da necessária clareza de onde se quer chegar, precisamos não só traçar o caminho que julgamos o mais adequado, mas também defendê-lo diante de outras infinitas possibilidades. Cada capítulo escrito nos auxilia na aproximação de um dos nossos objetivos específicos, sendo eles:

- Analisar, a partir de um olhar geográfico, o que foi o Mov. Ocupa, seu funcionamento e as novas relações de poder ali estabelecidas.
- Examinar como o ato de ocupar um espaço possibilita a interrupção de alguns processos de amoldamento social;
- Investigar os efeitos da ocupação para a escola e para os alunos que protagonizaram esse movimento;
- Extrair elementos, da experiência das ocupações, para refletirmos sobre uma outra forma de fazer Geografia na escola – uma Geografia em ato.

Esses, por sua vez, juntos, nos conduzem ao nosso objetivo central: analisar a relação entre as diversas formas de alienação (amoldamento social), a busca pela sua subversão e a produção do espaço escolar, por meio do Movimento Ocupa.

O início dessa pesquisa começou de forma despretensiosa, antes mesmo de saber que viraria uma tese de doutorado. Isso porque as ocupações começaram quando eu já havia iniciado o curso de doutorado, logo, o projeto de pesquisa original não incluía essa empiria. Ao saber das ocupações, prontamente, fui conhecê-las e acabei colaborando com o Ocupa Paulo de Frontin. A escola fica próxima à minha residência da época e percebi que era uma escola com pouca visibilidade, comparada às escolas maiores e mais tradicionais na região da

chamada Grande Tijuca. Tive vontade de me juntar aos estudantes, de ocupar de fato aquela escola, inclusive pernoitando. Porém, sempre tive muita cautela em relação à construção autônoma daquele movimento. Eu entendia que ali era o lugar dos secundaristas e que eu deveria apoiar no que me fosse solicitado, sem maiores intervenções. Decidi estar ali para aprender com eles e não o contrário. Meu papel foi ajudar com doações que recolhia entre amigos e familiares e divulgar a ocupação, enquanto uma estratégia da luta necessária; apontando sempre para a legitimidade do Movimento.

Apesar de ter acompanhado de perto uma ocupação, visitei várias outras escolas ocupadas e acompanhei, assiduamente, todas as postagens que os estudantes faziam por meio dos perfis no Facebook, de cada uma das escolas ocupadas. Conversei com muitos deles, tomei relatos e poderia ter optado por trazer minhas próprias fotos e observações. No entanto, preferi secundarizar minha percepção da coisa e trazer aquilo que fora produzido e divulgado pelos protagonistas da ocupação, fossem fotos, relatos ou denúncias, que os estudantes achavam importante divulgar, por meio de seus canais de comunicação. Já pensando na tese, relembro tudo o que vi e relendo minhas anotações, tentei afastar-me do meu objeto, da minha empiria, ainda que me confundisse com ela por vezes. Minha história dentro da militância no movimento estudantil, dentro de um partido revolucionário e até mesmo minha aproximação com o sindicato dos professores da rede estadual impedem-me de distanciar-me o tanto quanto alguns pesquisadores ou a própria academia julgam necessário. O que posso afirmar é que, na prática, vejo a pesquisa e a militância como coisas que se complementam e agem, mutuamente, uma sobre a outra – uma enriquece e complementa a outra.

Sobre os procedimentos metodológicos, cabe enfatizar que a abordagem teórico-metodológica utilizada em nossa investigação foi baseada no método marxista, que é materialista. Isso significa que ele parte do concreto, da materialidade. E vai ao encontro da consciência, do subjetivo. Além deste princípio que julgamos fundamental, esse método foi escolhido, em detrimento de outros, porque considera que os fatos devem ser analisados e compreendidos, necessariamente, sob a luz do contexto social no qual está inserido.

Após essa primeira ida a campo, onde pudemos observar um pouco da rotina dos estudantes no cotidiano da ocupação, como se organizavam, distribuía as tarefas, deliberavam decisões etc., para verificarmos nossa tese, buscamos retomar o contato com alunos no pós-ocupação. Objetivamos, com isso, ouvir as vozes daqueles sujeitos, conhecendo suas perspectivas sobre as consequências do movimento e, principalmente, de suas próprias ações. Ou seja,

buscamos compreender de que forma eles intervieram no Movimento Ocupa e, principalmente, como o Movimento Ocupa agiu sobre eles.

Para não nos restringirmos apenas às narrativas dos estudantes que tivemos contato direto, acumulamos ainda um arquivo de dados (que incluem notícias, vídeos, manifestos, fotos, depoimentos, estatísticas, etc.) que usamos para enriquecer nossa pesquisa e nos ajudar a delimitar, minimamente, como era o espaço escolar e a relação dos estudantes com este, antes, durante e após as ocupações.

A partir daí dialogamos com uma série de autores, que nos auxiliaram a compreender a relevância e profundidade social da ocupação das escolas. E mais, quais foram as possibilidades e limitações que esse movimento apresentou e de que maneiras podemos compreender as transformações ocorridas nos próprios alunos, através do ato de ocupar. Acreditamos que, se o ato de ocupar realmente traz uma transformação significativa para a forma como os alunos concebem e produzem o espaço à sua volta, então, é possível extrapolar o “ato de ocupar” para as práticas de ensino de Geografia.

Lembramos, no entanto, que “o processo educativo é, intrinsecamente, político. Opções são feitas cotidianamente. Mais ou menos conscientemente, todos os professores veiculam junto com seus conhecimentos, valores e ideologias” (KAERCHER, 2010, p.43). É claro que aí, juntos dos professores, se insere também a categoria de pesquisador, cientista, jornalista e todo aquele que remete a algo ou alguém o seu saber. Qualquer tipo de análise encontra-se fundamentada em uma certa concepção geral da realidade. Dito de outra forma, sempre analisamos algo a partir das lentes pelas quais enxergamos e compreendemos o mundo.

A grande maioria dos autores que trouxemos para dialogar conosco se autodenominam marxistas. Recorremos a esses autores como um instrumental epistemológico, não procurando assim estabelecer uma unidade ideológica entre eles. Apenas, quando necessário, iremos expor suas ideias, posicionando-nos frente às questões onde existem polêmicas. Como já pontuamos, o que nos levou a decidir por uma perspectiva instrumental e heterodoxa do materialismo histórico-dialético está na tese de que, em primeiro lugar, as transformações da consciência são consequências de transformações do agir; e que a nova consciência, por sua vez, conseqüentemente, origina uma nova forma de agir. Ou seja, o método é materialista, porque vai do objetivo (existência) ao subjetivo (consciência).

O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Estes princípios básicos do marxismo devem ser completados com a ideia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado (TRIVIÑOS, 1987, p. 75).

Como almejamos descobrir se e como o Movimento Ocupa transformou os estudantes ocupas, é interessante usarmos uma lente que pode nos dar um quadro mais ou menos organizado das relações entre ação e consciência. Além disso, para o materialismo histórico-dialético, os fatos devem sempre ser analisados e compreendidos dentro de sua conjuntura social. Acreditamos que o processo de ocupação das escolas só foi possível devido às relações conflituosas entre os administradores do Estado, os servidores públicos, os gestores das escolas e o alunado. Esses grupos são constituídos por seus interesses e necessidades mútuas em contraposição aos interesses e necessidades dos outros grupos. As ocupações foram resultado de um aumento da tensão já existente e uma tentativa de resolver essa tensão em nome de um dos grupos.

Em questão de escala, trabalharemos com a dimensão do cotidiano, onde, ao nosso ver, a vida acontece. É no cotidiano que travam-se as lutas pelo uso e apropriação do espaço. É nele que o Estado burguês e suas instituições atuam para exercer o domínio sobre os corpos (e mentes) dos indivíduos. Mas, ainda que o cotidiano seja o lugar privilegiado da alienação, veremos que há sempre brechas e espaços de manobra para as resistências, insurgências e subversões. Sendo assim, faremos uma breve exposição sobre a vida cotidiana, apoiados, principalmente, em Lefebvre (1991), Netto e Carvalho (2012) e Heller (2008).

Já sobre a dimensão corpórea do sujeito, buscaremos destacar a importância e centralidade que a questão corporal tem assumido em diversos campos do conhecimento. Apoiamo-nos, principalmente, em Foucault (2009), mas trazemos também outros autores para dialogar com o filósofo francês acerca da questão do poder de dominação e controle que vem sendo exercido sobre o corpo ao longo dos anos e das mais variadas formas. O corpo submisso, alienado, manipulável, os corpos dóceis não só interessam, como são fundamentais na manutenção da ordem vigente.

Nos últimos anos cresceu, exponencialmente, o número daqueles que dedicam atenção ao estudo da vida cotidiana. Outrora, fruto de interesse principalmente de artistas, como pintores e poetas, hoje, a vida cotidiana assume

papel de destaque no que diz respeito ao Estado, à produção capitalista e aos mais variados campos do saber. Em *Pequeno perfil de um cidadão comum*³, de composição de Toquinho e Belchior (1979), canta-se, com toda a simplicidade e poesia, o cotidiano do homem comum:

Era um cidadão comum como esses que se vê na rua
Falava de negócios, ria, via show de mulher nua
Vivia o dia e não o sol, a noite e não a lua

Acordava sempre cedo (era um passarinho urbano)
Embarcava no metrô, o nosso metropolitano...
Era um homem de bons modos:
“Com licença; - Foi engano”.

Era feito aquela gente honesta, boa e comovida,
Que caminha para morte pensando em vencer na vida
Era feito aquela gente honesta, boa e comovida,
Que tem no fim da tarde a sensação
Da missão cumprida.

Acreditava em Deus e em outras coisas invisíveis
Dizia sempre sim aos seus senhores infalíveis
Pois é; tendo dinheiro não há coisas impossíveis

Mas o anjo do Senhor (de quem nos fala o Livro Santo)
Desceu do céu pra uma cerveja, junto dele, no seu canto
E a morte o carregou, feito um pacote, no seu manto
Que a terra lhe seja leve.

A canção, de forma despretensiosa, dialoga e ilustra vários aspectos da vida cotidiana do homem ordinário, inclusive alguns dos quais iremos dedicar um pouco mais de atenção. Para nós, o verso “vivia o dia e não o sol, a noite e não a lua” demonstra que, por vezes, damos mais atenção para a aparência (o dia, à noite), do que para a essência (o sol, à lua). “A sensação do dever cumprido” e crença em Deus também são aspectos que guiam as ações de muitos indivíduos, que só querem descansar ao fim do dia tendo suas consciências tranquilas. Para isso, nada melhor que dizer sempre sim aos seus senhores, aqui interpretados por nós como Deus e também o patrão, pois “tendo dinheiro não há coisas impossíveis”. Daí a dimensão do cotidiano ser de interesse crescente. É através dele que os “senhores” podem exercer o controle sobre os atos de cada homem comum. E não somente os atos ligados ao trabalho propriamente dito, mas também as formas de se divertir, consumir e mesmo pensar.

³ Álbum: Era uma vez um homem e seu tempo, 1979.

O filósofo francês Henri Lefebvre atribuiu grande importância ao estudo da vida cotidiana, pois, segundo o autor, esse nos auxiliaria a entender como se estabelecem as relações entre os indivíduos, as formas de opressões e os inúmeros elementos impostos pela ideologia da classe dominante que condicionam e moldam a vida do homem comum. O método utilizado pelo filósofo francês compreende a análise crítica e a denúncia social da vida cotidiana do homem ordinário, objetivando compreender o grau de condicionamento e subordinação das massas frente às imposições do Estado e dos capitalistas e, também, a construção de uma teoria que pudesse auxiliar a unificação das lutas no combate à ordem estabelecida.

Segundo Carvalho (2012):

A vida cotidiana, esta vida de todos os dias e de todos os homens, é percebida e apresentada diversamente nas suas múltiplas cores e faces: a vida dos gestos, relações e atividades rotineiras de todos os dias; um mundo de alienação; um espaço do banal, da rotina e da mediocridade; o espaço privado de cada um, rico em ambivalências, tragicidades, sonhos, ilusões; um modo de existência social fictício/real, abstrato/concreto, heterogêneo/homogêneo, fragmentário/hierárquico; a possibilidade ilimitada de consumo sempre renovável; o micromundo social que contém ameaças e, portanto, carente de controle e programação política e econômica; um espaço de resistência e possibilidade transformadora (CARVALHO, 2012, p.14).

Heller (2008) também apresenta vários aspectos da vida cotidiana, com os quais iremos dialogar nos próximos capítulos. Já a escolha de problematizarmos a questão da alienação, programação, docilização e controle dos corpos e consciência na escola se dá porque o homem comum também foi aluno. Afinal, o que foi feito por ele na escola? Acreditamos que “lutar por uma nova sociedade implica também em lutar por uma nova escola. Se a escola é um espaço de reprodução e conformismo, ela também é um espaço para novas possibilidades” (KAERCHER, 2010, p.30). Para nós, o Mov. Ocupa é uma ótima demonstração de luta por um outro tipo e um novo jeito de se fazer não só escola, mas também Geografia. Um jeito, que talvez ainda não esteja tão próximo de sua possibilidade de concretização, mas que os processos por sua busca se fazem, a cada dia, mais urgentes e necessários.

Segundo Lefebvre (2009), a autogestão aparece nos pontos frágeis do sistema. As instituições fortes dão sustentação a estrutura social e o Estado tenta ocupar as lacunas entre esses pontos fortes. É exatamente nessas lacunas em que surge algo diferente. O autor demonstra sua hipótese através de exemplos

históricos, como a Comuna de Paris em 1871 e a Revolução Bolchevique de 1917. Em cada um desses casos históricos, as experiências de autogestão surgiram nas lacunas, nos pontos frágeis daquelas sociedades. Dessa forma, se torna imperativo ocuparmos diariamente os espaços de nossa vivência cotidiana. Tomando posse de algo que pouco refletimos e nos apropriamos, (re)construindo e dando novas funcionalidades sociais à esses.

O presente trabalho é composto por três capítulos, além de introdução e considerações finais. No capítulo intitulado “#OcupaTudo: A experiência secundarista no Rio de Janeiro”, procuramos analisar, a partir de um olhar geográfico, o que foi o movimento de ocupação das escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro (tratado daqui por diante como Mov. Ocupa), seu funcionamento e as novas relações de poder ali estabelecidas. Nesse capítulo, traçamos um breve perfil da escola enquanto instituição do Estado, chamando a atenção para algumas tensões presentes no cotidiano escolar a partir do jogo de interesses dos sujeitos que o compõem. A partir dos relatos dos estudantes, via entrevista ou publicação na rede social do *Facebook*, dialogamos com alguns autores que nos auxiliaram a compreender melhor esse processo de luta, são eles: Saviani (2006), Pistrak (2009; 2011), Lefebvre (2009), Maricato et al. (2013), Harvey et al. (2012), Souza (2015) e Campos, Medeiros e Ribeiro (2016).

No capítulo “A educação por meio da vivência espacial: corpos (e mentes) dóceis na contemporaneidade”, procuramos examinar como o ato de ocupar um espaço possibilita a interrupção de alguns processos de amoldamento social. Iniciamos esse capítulo, guiados pela ideia defendida por Mészáros (2012) de que “a educação é a nossa própria vida”. Trazemos conceitos de diversos autores que, ao nosso ver, denunciam um fenômeno bem presente na contemporaneidade: a falta de sentido da vida. A falta de reflexão e clareza dos indivíduos sobre suas crenças, seus atos e o que acontece a sua volta, são eles: Mészáros (2003; 2012; 2016), Castoriadis (1982), Kosik (1969), Lacoste (2014) e Lefebvre (1991).

Traçando uma linha entre o pensamento destes autores, chegamos à concepção de amoldamento social, onde os indivíduos vão sendo moldados ao longo de suas vidas para corresponder às exigências impostas pelo Estado e pelos megaempresários. Aprofundamos, um pouco mais, essa concepção, a partir das ideias de Foucault (2009, 2013) acerca da docilização dos corpos e da construção dos panópticos – entendido por nós como espaços de amoldamento social. Desse modo, buscamos compreender o próprio tensionamento intrínseco ao espaço escolar que, como aponta Souza (2015), ora funciona como um espaço de controle, ora como um território dissidente.

Todos esses conceitos nos auxiliarão na análise e compreensão das lutas travadas por diversos agentes sociais pela produção e uso do espaço. Bem como os mecanismos utilizados para favorecer a ação do Estado e dos grupos dominantes, e as possibilidades das classes menos favorecidas de subversão da ordem - como fica exemplificado por nós, por meio do Mov. Ocupa.

Por fim, o capítulo intitulado “A luta pelo controle do espaço escolar e a ação transformadora da consciência” objetiva investigar os efeitos da ocupação para os estudantes que protagonizaram esse movimento. Além disso, procuramos extrair elementos, da experiência das ocupações, para refletirmos sobre uma outra forma de fazer Geografia na escola, uma Geografia em ato. Para isso, a princípio, dialogaremos com Löwy (2015); Lefebvre (1991); Seabra (1996) e Moreaux (2013).

O diálogo com outros autores ocorrerem, ao longo da pesquisa, conforme o necessário. Desde já, destacamos Heller (2008); Lima (2014); Netto e Carvalho (2012) e Martins (2013), que dedicam parte de seus esforços ao estudo da vida cotidiana; Massey (2008); Harvey (2014) e Lefebvre (2006), no que tange a (re)produção do espaço e, ainda, Albuquerque (2011); Goulart e Rego (2007); Dias (2013); Cavalcanti (2008, 2011, 2010); Reis (2015) e Kaercher (2010, 2013), no que diz respeito ao ensino da Geografia escolar.