

2

#Ocupatudo: A experiência secundarista na ocupação de escolas estaduais do Rio de Janeiro.

A ocupação das escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro - o Mov. Ocupa - teve início no dia 21 de março de 2016, com a ocupação do Colégio Estadual Mendes de Moraes, localizado na Ilha do Governador, zona norte do Rio de Janeiro. A ocupação deu-se de forma espontânea e tinha os objetivos de apoiar a greve dos professores da rede estadual, que começou logo no início do mês de março, e de reivindicar melhores condições para a educação pública. Aproximadamente cem estudantes participaram desse primeiro dia de ocupação, que fechou os portões da escola, impedindo que os professores “fura-greve” dessem aula.

Em menos de um mês, já havia 43 escolas ocupadas. E, ao longo de todo movimento, esse número atingiu a marca de 73 escolas, distribuídas entre 23 cidades do Estado. Lembrando que destas 73 escolas ocupadas, 64 eram da SEEDUC, sendo as outras 9 da FAETEC. Optamos por não trabalhar com as escolas da FAETEC, pois diferente das escolas estaduais, que são ligadas à Secretaria de Educação, a FAETEC é vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia, logo as demandas entre as redes não são exatamente as mesmas. Ao falarmos do Mov. Ocupa, estaremos, então, abarcando as 64 escolas da SEEDUC que foram ocupadas por seus próprios estudantes, sendo 26 na capital, 17 na região metropolitana e 21 no interior.

A *hashtag* (#) *Ocupatudo*, que nomeia esse capítulo, foi inspirada nas páginas da rede social *Facebook* criadas pelos estudantes ocupa. “Uma vez consolidada a permanência dentro da escola, os estudantes passavam a compartilhar suas experiências cotidianas no Facebook, criando páginas para divulgar a ocupação” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p.127). Cada página era nomeada com a palavra “ocupa” seguida da abreviação do nome da escola. Como, por exemplo: “Ocupa Irineu”, no caso da ocupação do Colégio Estadual Irineu Marinho, localizado em Duque de Caxias, ou ainda, o “Ocupa 179”, no caso da ocupação do CIEP 179 Professor Cláudio Gama, localizado em São João de Meriti.

Através dessas páginas da rede social, os estudantes publicavam e compartilhavam suas pautas de luta, avaliações de conjuntura, fotos do cotidiano

das ocupações, das atividades realizadas, os pedidos de doações além, é claro, das denúncias das irregularidades encontradas em cada unidade escolar.

Parte do sucesso do Mov. Ocupa se deve, justamente, pelo uso estratégico das mídias sociais, pois, foi assim, que os estudantes conseguiram boa parte de seus apoiadores e doações. Além disso, divulgar como era a rotina das escolas ocupadas ser uma boa maneira de combater os discursos que recriminavam o movimento, chamando os alunos de invasores e baderneiros. A própria Secretaria de Educação divulgou no seu site uma nota cujo título era “invasões e calendário escolar”, onde lia-se: “Quanto ao calendário escolar, em virtude da invasão das escolas, a Seeduc estuda possibilidades para a conclusão do ano letivo de 2016” (SEEDUC, 15/04/2016). Lembramos que:

Juntamente com os boatos de que as ocupações seriam desorganizadas e feitas por adolescentes “desocupados” e “baderneiros”, os estudantes também tiveram que enfrentar a percepção de que as ocupações não seriam motivadas por reivindicações legítimas, se tratando de “invasões” feitas sem real motivo por trás além do suposto desejo oportunista de “matar aulas”. (...) O retrato mais comum da mídia, chamando as ocupações de “invasões”, contribuía para a mesma imagem de falta de legitimidade (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p.193).

Daí a importância das páginas do *Facebook* para os estudantes ocupa, que mostravam por meio delas, não só que a ocupação era legítima, mas também necessária. E que eles estavam ali para defender e exigir algo que lhes é negado, mas que, constitucionalmente, eles têm direito: uma educação pública de qualidade.

Muitas dessas páginas continuaram em funcionamento, mesmo após o término das ocupações. Algumas mantiveram seu nome, outras o alteraram. A “Ocupa Paulo de Frontin” virou “Paulo de luta”; o “Ocupa Mendes” virou “Mendes de luta”; o “Ocupa 114” virou “Comitê de apoio ao 114” etc. As páginas continuaram sendo movimentadas, com menor frequência, mas seguem divulgando atividades de luta referentes a projetos do governo, que ferem constitucional e moralmente o projeto de escola que esses alunos desejam e que tentaram construir durante as ocupações, como é o caso do “Escola sem partido”.

A ocupação das escolas estaduais no Rio de Janeiro pegou a todos de surpresa, principalmente o governo. Isso porque a luta não surgiu pontualmente, devido a um determinado ataque sofrido pela educação, como foi o caso das ocupações das escolas de São Paulo, que tentavam barrar a implementação do

Plano de Reorganização Escolar - imposto pelo governo de Geraldo Alckmin do PSDB-SP -, que teria como consequência o fechamento de diversas escolas.

No prédio da secretaria de Educação, Caio Lima, chefe de gabinete e atual interlocutor com os ocupantes, explica pelo telefone as dificuldades da negociação. “O problema é que eles não têm uma pauta específica. Em São Paulo eram contra a reorganização, em Goiás contra a entrada de organizações privadas, mas aqui preciso ir escola por escola para saber o que eles querem” (MARTÍN, El País, 02/05/16¹).

Inicialmente, as ocupações no Rio surgiram para apoiar a greve dos professores, o que, sem dúvida, foi feito. Mas, o Mov. Ocupa foi não só uma demonstração de apoio à greve docente. Ele também a fortaleceu, pressionando o governo, conjuntamente com os professores e demais profissionais da educação. A ocupação, no entanto, foi um movimento independente da greve, autônomo, dos estudantes, e que trazia consigo suas próprias reivindicações e denúncias, como os cortes de verba e a diminuição do quadro de funcionários de limpeza e portaria. Segundo Campos, Medeiros e Ribeiro (2016):

Enquanto os professores se mobilizam em torno da pauta salarial, os estudantes estão dedicados a denunciar os efeitos catastróficos da profunda crise fiscal pela qual passa o governo (PMDB), fruto de isenções fiscais bilionárias e da piora do cenário econômico brasileiro. Reivindicações locais de cada escola (a maioria ligada a questões de infraestrutura dos espaços e falta de material) se complementam com uma ampla defesa da escola pública de qualidade e da sua gestão democrática (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 314).

O mais grave para o governo estadual, no entanto, foi o fato da mobilização dos estudantes se dar, justamente, no ano em que o Estado sediaria as Olimpíadas. O governo não contava com esse “incomodo imprevisto” que, além de atrapalhar a execução do calendário escolar, atrapalharia o trânsito da cidade durante a realização do evento. O governo fez tudo o que pode para sufocar as ocupações, inclusive, antecipando as férias escolares.

Em 2016, devido aos jogos olímpicos, anormalmente, o recesso escolar, mais conhecido como “férias de meio de ano”, foi transferido do mês de julho para agosto. O objetivo do governo era facilitar o tráfego de veículos durante as Olimpíadas, alegando que as férias escolares causam impacto no trânsito da

¹ https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html

cidade². Deixaremos de lado o debate sobre as prioridades questionáveis dos governantes nessa situação. O que nos interessa, nesse momento, é que as ocupações, em pleno ano das Olimpíadas, viraram de cabeça para baixo os planos do Estado.

Em resposta às mobilizações estudantis, o Estado colocou em ação uma manobra elaborada, que adiantou o recesso escolar das escolas ocupadas de agosto para maio³. Por medo que o ano letivo fosse comprometido nessas unidades, devido à atuação dos secundaristas, formalmente se declarou recesso durante maio e, automaticamente, se transferiu os dias letivos de maio para agosto. Essa ação burocrático-administrativa procurou reafirmar, explicitamente, a legitimidade da intervenção do governo estadual nas escolas, ao se garantir que o ano letivo não fosse interrompido ou ainda perdido⁴ por efeito da greve e das ocupações. Essa medida poderia causar na população a impressão da manutenção do controle da situação por parte do Estado ou, ainda, que as ocupações terminariam não levando a lugar nenhum.

Tal manobra do governo teve uma outra consequência implícita, talvez ainda mais relevante que as demais, o isolamento das ocupações. Decretada as férias, a tensão das aulas serem impedidas pelo Movimento acabara. E mais, ao nosso ver, o governo punia assim, simbolicamente, os ocupantes que estariam em atividade, enquanto todos os outros estariam de férias, descansando. Acreditamos que, por trás dessa ação do governo, existiu a intenção de dar uma mostra de sua força para a população fluminense, enquanto fazia uma espécie de ameaça velada aos ocupas. Ainda assim, além das ocupações de escolas, os alunos também realizaram outros tipos de ação direta, como manifestações de rua (ver figura 2), que objetivavam dar uma maior visibilidade aos problemas enfrentados pelas escolas públicas e à ocupação do prédio sede da SEEDUC, que tinha como objetivo garantir uma reunião com o secretário Antônio Neto para discutir as reivindicações do alunado, até então não atendidas. Mas, voltaremos a falar da ocupação do prédio da Secretaria um pouco mais à frente.

Acreditamos que as ocupações foram uma grande mostra de luta pelo controle do espaço (escolar), ou melhor, por uma nova produção do espaço, onde

² <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/04/rio-tera-ferias-escolares-em-data-diferente-e-feriados-por-olimpiadas.html>

³ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-04/secretaria-de-educacao-do-rio-antecipa-para-maio-ferias-nas-escolas-ocupadas>

⁴ <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2795285>

diversos sujeitos sociais atuaram em conformidade com os interesses de sua classe. O Estado, seja na figura da SEEDUC ou das direções escolares usou toda sua artimanha para garantir a manutenção de sua posição dentro da hierarquia de poder no que diz respeito à organização e administração do espaço escolar. Por outro lado, os alunos, que estão na outra extremidade dentro dessa hierarquia de poder, travaram uma luta questionando a administração do Estado sobre aquele espaço. Ao ocuparem, os alunos não só colocavam em cheque a autoridade do Estado sobre a gestão escolar, como também propiciavam a inversão das relações de poder, ressignificando a escola e dando novos usos aos espaços que ocupavam – fosse esse uma sala de aula ou uma grande avenida do centro da cidade.

Figura 2- Manifestação do Mov. Ocupa.



Fonte: Ocupa Cairu

O Mov. Ocupa teve cerca de 4 meses de duração e conseguiu conquistar várias de suas pautas de luta. Aqui, no entanto, interessa-nos muito mais o processo do que os resultados que, visto de forma simplificada, seriam as reivindicações dos estudantes atendidas pelo governo. Mais do que focar naquilo que os alunos conquistaram ou deixaram de conquistar durante as ocupações, focaremos no processo de luta travado. Ou seja, na luta pela produção do espaço escolar, por meio do Mov. Ocupa.

Acreditamos que, através da análise dessa luta pela produção e uso do espaço e dos diversos conflitos de interesses envolvidos nesse embate, poderemos compreender melhor como se dão os processos que subvertem as diversas formas de alienação do corpo e da consciência dos indivíduos, ou seja, as (geo)grafias do dia-a-dia do homem comum.

2.1

O espaço (escolar) e suas contradições.

Para tratarmos da luta pela produção e uso do espaço escolar, destacando suas contradições, é preciso, antes, caracterizarmos esse espaço do qual estamos falando. Para isso, iremos do abstrato ao real. Ou seja, dos conceitos de espaço geográfico e social até a concretude do espaço escolar. A palavra espaço é frequentemente utilizada, seja pelos diversos campos científicos que o tomam como objeto de interesse e estudo, seja pelo homem comum que a utiliza em seu dia-a-dia. Segundo Santos (1988), o espaço é o mais interdisciplinar dos objetos concretos e um dos termos que mais possui verbetes nos dicionários e enciclopédias.

Corrêa (2008) destaca que, usualmente, a expressão espaço geográfico ou, simplesmente, espaço, aparece de forma extremamente vaga, ora sendo associada a uma dada porção da superfície da Terra, ora como referência à simples localização. No mesmo sentido, Souza (2013) salienta que quem não é geógrafo de formação tem usado o adjetivo “geográfico” como sinônimo de processos e feições naturais da superfície terrestre, secundarizando, assim, a questão da ocupação humana. Em relação a esse problema, Souza (2013) revela que a resposta de muitos geógrafos - inspirados em Lefebvre - tem sido usar o espaço social e não o geográfico como conceito central de seus estudos, pois este, em uma primeira aproximação, corresponderia à superfície terrestre apropriada, transformada e produzida pela sociedade. Não se deseja com isso “negar a importância da localização dos fenômenos no espaço, mas relativizá-la como momento necessário de superação analítica” (CARLOS, 2014, p. 53).

Sobre o modo como usualmente o conceito de espaço geográfico é utilizado, Souza (2013) explica-nos que a interpretação naturalista e superficial é culpa de nossa própria ciência, pois esse enfoque naturalizante foi hegemônico no interior da Geografia acadêmica e marcou a forma como os conhecimentos geográficos chegaram aos livros didáticos e às salas de aula. Por isso, uma das definições mais usuais de espaço se apresenta de forma insuficiente, reduzindo

esse espaço apenas à superfície terrestre. Segundo Lefebvre (1991), o emprego da noção “forma, função e estrutura” contribuiria para a revelação do espaço produzido, desvelando conteúdos ocultos sob o manto das formas, funções e estruturadas investigadas. O uso dessas mesmas categorias, para a interpretação do espaço em seu constante processo de totalização, também fora proposto por Santos (2006). Este, por sua vez, incluiu uma quarta categoria, o “processo”. No entanto, como aponta Ferreira (2017):

Ao contrário do que possa parecer, Lefebvre (1971, p. 161) não teria desconsiderado aquilo que Santos (1985, p. 50) denominara processo. Na verdade, a noção de processo – como ação contínua, como movimento do passado ao presente e deste ao futuro – já estava presente na obra de Lefebvre como que atravessando as demais categorias. Assim, aquilo que Santos identificou como uma quarta categoria poderia ser visto como uma propriedade das outras três (FERREIRA, 2017).

Retornando à Lefebvre (1991), cabe destacar que, para o autor, espaço e tempo são produzidos socialmente, logo só podem ser compreendidos a partir do contexto da sociedade que os produziu. Dessa forma, espaço e tempo, além de relacionais são essencialmente históricos – o que requer uma análise que englobe as relações sociais, de poder e os conflitos pertinentes em cada situação.

“Uma ‘existência social’ que se desejasse e se dissesse ‘real’, mas não produzisse seu espaço, permaneceria uma entidade, uma espécie de abstração muito particular; ela não sairia do ideológico, até do ‘cultural’. Ela cairia no folclore e cedo ou tarde definharia” (LEFEBVRE, 2006, p. 44). O espaço é componente fundamental na reprodução humana. Pode-se dizer que todas as instituições sociais que sobreviveram até hoje, ou que tiveram um tempo de vida razoável, se materializaram no espaço e sem modificar a natureza (plantando ou removendo vegetação, construindo diques ou valas, etc.), essas sociedades humanas seriam incapazes de se reproduzir. Desse modo, a afirmação de Lefebvre (2006) estabelece uma relação de interdependência entre produção social e espaço.

O espaço (social) não existe por si mesmo, ele é produzido. Apoiados em Carlos (2014), acreditamos que a sociedade e o espaço possuem uma relação dialética, uma vez que um se realiza no outro e por meio do outro. Assim, percebemos que a espacialidade é imanente à existência constitutiva da sociedade. Partindo dessa perspectiva, é possível ultrapassar aquele enfoque superficial e naturalizante, que mencionamos anteriormente, pois torna-se necessário passar da simples localização de fenômenos no espaço para a análise do conteúdo das relações que o constituem.

Essa relação intrínseca entre a reprodução humana e a produção do espaço também é evidenciada na obra de Ferreira (2013), como podemos ver na citação a seguir, onde o autor destaca que a produção da vida é, simultaneamente, a produção do espaço.

Partimos do pressuposto de que o espaço não pode ser visto como um objeto científico separado da ideologia, das relações de poder ou da política. É no espaço que se materializam as tensões, as interações e as lutas entre dominação e resistências. Muitas vezes, acabamos, conscientemente ou não, construindo nossos pensamentos e nossas ações no sentido correspondente aos interesses do grupo social do qual fazemos parte; é a partir disso que se promove a produção da vida, que é simultaneamente a produção do espaço (FERREIRA, 2013, p. 53).

Essa mesma concepção pode ser corroborada por Carlos (2007) que destaca que “(...) o processo de produção do espaço é também um processo de reprodução da vida humana” (CARLOS, 2007, p. 14). Ou ainda, por Mattos (2007), que afirma que:

O espaço é histórico e social porque a sociedade, para reproduzir-se, no mais amplo sentido, reproduz o espaço. Os homens, para se reproduzirem biologicamente e socialmente, reproduzem o espaço: da produção, do culto, dos encontros, dos monumentos... Entretanto, dependendo do momento histórico, o fazem de modo diferenciado, de acordo com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas (MATTOS, 2007, p. 318).

Essa estreita relação de interdependência e de implicação mútua entre o espaço e a sociedade, expostas pelos autores que citamos, pode ser expressa de forma mais clara quando olhamos de maneira mais concreta para a relação espaço-sociedade. “Tal enfoque aponta para a ideia de que a sociedade, ao produzir-se, o faz num espaço determinado, como condição de sua existência, mas, através dessa ação, ela também produz, conseqüentemente, um espaço que lhe é próprio” (CARLOS, 2014, p. 53).

Para chegarmos à compreensão do espaço escolar produzido pela sociedade capitalista, nos apoiaremos na tríade analítica de Lefebvre, segundo a qual, o espaço é homogêneo, fragmentado e hierarquizado. De imediato, parece-nos paradoxal pensar que algo simultaneamente possa apresentar-se como homogêneo e fragmentado. O próprio autor reconhece esse estranhamento ao revelar que “esta tese, (...) suscita muitas objeções há uma dezena de anos. Como um espaço poderia ao mesmo tempo obedecer a regras de conjunto, constituir um

‘objeto’ social, e se espedaçar?” (LEFEBVRE, 2006, p. 08). Mas, homogeneização e fragmentação, como revela o próprio autor, são tendências em permanente conflito.

Para Lencioni (2015), a proposta dessa tríade está presente na obra *Une Pensée denevue Monde, Faut-il abandonner Marx?* escrita por Lefebvre em 1980. No entanto, para a autora, não basta sabermos quem a formulou. É importante, também, conhecermos a fonte de inspiração do autor para a formulação da tríade em questão. Lefebvre inspira-se em Marx para pensar o espaço capitalista. Afinal:

Marx analisou em profundidade o trabalho no capitalismo e revelou o quanto essa sociedade homogeneizou o trabalho, o quanto ela o fragmentou intensamente, por meio da divisão do trabalho, e também o quanto ela criou e refez hierarquias no âmbito do trabalho. Lefebvre pinça essas colocações de Marx para conceber a ideia que no capitalismo o espaço, tal como a sociedade capitalista, é homogêneo, fragmentado e hierarquizado (LENCIONI, 2015, p. 40).

Lefebvre (2006) procura apoiar-se na categoria central que orienta o pensamento de Marx, o trabalho social, o que o permite apreender a existência de uma tríade no trabalho. O trabalho é homogêneo e quantificável. O trabalho é fragmentado, através, por exemplo, da divisão internacional do trabalho. Por fim, não só o trabalho, como também os trabalhadores são hierarquizados.

Assim como o trabalho social é homogêneo no capitalismo, o espaço, produto dessa sociedade, também o é. Para Lefebvre (2006):

O espaço da “modernidade” tem características precisas (...) Ele tende para o homogêneo por diversas razões: fabricação de elementos e materiais – exigências análogas dos intervenientes -, métodos de gestão e de controle, de vigilância e de comunicação. (...) À escala mundial, contudo, um novo espaço *tende* a se formar, integrando e desintegrando o nacional, o local. Processo cheio de contradições, ligado ao conflito entre uma divisão do trabalho à escala planetária, no modo de produção capitalista, e o esforço em direção a uma outra ordem mundial mais racional (LEFEBVRE, 2006, p. 6-8).

A sociedade não apenas homogeneizou o trabalho, mas devido ao desenvolvimento da divisão do trabalho, o fragmentou, o que, conseqüentemente, levou à fragmentação do espaço. Essa fragmentação se apresenta, segundo Lencioni (2015), pelas diversas funções que o espaço abriga e também pelas formas as quais se apresenta, como bairros residenciais, áreas comerciais etc. “Essas fraturas são visíveis na paisagem e percebe-se, nitidamente, as distinções

de classe observando-se a paisagem” (LENCIONI, 2015, p. 40), que é a forma como o espaço se apresenta a nós.

Lefebvre (2006) evidencia que o espaço homogêneo se fragmenta em lotes, parcelas, migalhas. São esses os termos utilizados pelo autor. Essa fragmentação “(...) produz guetos, isolados, grupos pavilhonares e pseudoconjuntos mal ligados aos arredores e aos centros. Com uma hierarquização estrita: espaços residenciais, espaços comerciais, espaços de lazer, espaços para os marginais etc.” (LEFEBVRE, 2006, p. 07). Assim, o autor chega ao terceiro elemento de sua tríade. Esse espaço, produzido sob o domínio das relações de produção capitalista, também é fortemente marcado pela hierarquização, onde os trabalhos, as atividades e os próprios trabalhadores, como dissemos anteriormente, são hierarquizados. Como aponta Lencioni (2010), “do homogêneo, emerge a diferença que se hierarquiza. A nosso ver a hierarquização permite o domínio do poder, do domínio, do comando que são instrumentais para garantir a totalidade do conjunto”.

Dissemos tudo isso para salientar que as relações sociais que organizam o trabalho (produção) são as mesmas que organizam o espaço. O trabalho precisa ser homogêneo, porque está submetido aos interesses e à concorrência do mercado, fragmentado, porque a divisão do trabalho aumenta a produtividade e por consequência o lucro, e hierarquizado, para que os trabalhadores continuem respeitando a propriedade privada capitalista e para que os ritmos de trabalho possam chegar aos limites. Do mesmo modo, o espaço carregará essas características. Ele se homogeneiza para facilitar a circulação de mercadorias - se adequando às exigências do mercado, ele se fragmenta, porque o capital divide o trabalho internacionalmente de maneira geográfica e ele se hierarquiza ao reproduzir espacialmente a divisão de classes.

Além da tríade homogeneização, fragmentação e hierarquização, nos apoiaremos, ainda, numa outra tríade analítica de Lefebvre, que percebe a produção do espaço em três níveis: as práticas espaciais, as representações do espaço e os espaços de representação”, que articulam-se às três dimensões do real: o “percebido”, “concebido” e “vivido”.

As práticas espaciais, que traduzem as formas como geramos, utilizamos e percebemos o espaço, estando associadas às experiências da vida cotidiana, portanto, diferentes formas de vida, de experiências particulares e coletivas que constroem o espaço percebido; As representações do espaço, formas espaciais dos planejadores, fruto de uma lógica particular de saberes técnicos e racionais vinculados ao poder, constituindo o espaço concebido; Os espaços de representação, menos

formais, resultando da vivência e do conhecimento locais, conjunto de significados construídos e transformados, ao longo do tempo, pelos atores sociais. É o espaço vivido (MATTOS, 2007, p. 319).

Como nos mostra Mattos (2007), o espaço percebido atrela-se às práticas espaciais – que são práticas sociais, sejam elas coletivas ou individuais, projetadas no espaço social, sendo esse, simultaneamente, físico, mental e social. As práticas espaciais configuram o espaço da experiência e percepção, a partir do prático-sensível.

O espaço concebido atrela-se às representações do espaço – que estão ligados a ordem estabelecida. As representações do espaço são: o espaço concebido, o espaço dos tecnocratas, da razão instrumental. A representação do espaço pode até ser hegemônica, mas não é total - outras interpretações e códigos do espaço podem aflorar.

O espaço vivido atrela-se aos espaços de representação – são os simbolismos ligados ao lado clandestino e contra hegemônico da vida social. É o espaço vivido de sensações, da imaginação, das emoções e significados incorporados em nosso cotidiano. São lugares de uma apropriação simbólica, de códigos que não são hegemônicos.

Separar, definir e pôr em equivalência é um exercício didático, que facilita nossa compreensão das tríades lefebvrianas. No entanto, não podemos tomá-las de forma fragmentada, pois como bem ressalta Ferreira (2017):

Cada elemento de cada uma das tríades está presente nos outros elementos da própria tríade e nas demais. Tratam-se de momentos da análise. As tríades são construídas com o objetivo de analisar as diferentes dimensões do espaço e são compostas por elementos que as constituem. Funcionam como uma espécie de lupa, que nos permitiria desvendar melhor cada dimensão analítica (FERREIRA, 2017, p. 94)

Lefebvre (1991; 2006) se utiliza das tríades para evitar a confrontação de termos opostos. O autor busca uma teoria unitária, que une o físico, o mental e o social, onde cada um implica, põe e supõe o outro - esse é o espaço da prática social. “A tríade percebido-concebido-vivido focaria a dimensão da percepção através do corpo; da corporeidade. A tríade práticas espaciais-representações do espaço-espacos de representação tem como foco a espacialidade” (FERREIRA, 2017, p. 94).

Precisamos, igualmente, ter a clareza de que o espaço não contém apenas as relações sociais. Ele contém também as representações dessas relações. Por isso, a produção do espaço não é apenas material, mas também simbólica e de relações de poder. Dentre essas relações há aquelas que são evidentes, públicas, mas há também as que são ocultas e até mesmo reprimidas. De um jeito ou de outro, é preciso destacar que as representações exercem uma influência significativa na produção do espaço. As representações dizem respeito “a um sistema de signos, símbolos e códigos de representação dominantes em uma sociedade e que estão relacionados ao exercício do poder e à conformação do espaço abstrato, domínio do Estado e do poder hegemônico” (RUA; OLIVEIRA; FERREIRA, 2007, p. 23).

Em princípio, poderíamos pensar que as representações do espaço não passam de simples abstrações, logo, não poderiam interferir na realidade. No entanto, à medida que as representações ganham o poder de nos fazer acreditar em algo que não é verdadeiro, ou ainda, de turvar a realidade, ela, de certa forma, vai ganhando concretude. Referenciando essa questão, Rua (2007) esclarece-nos que:

A representação não é apenas aparência e acaba se tornando concreta, pois ganha o poder de bloquear, de fazer acreditar no que não é. A realidade se dissimula, logo se translúcida e se modifica, representando-se como uma mediação, um determinado olhar. O estudo das representações permite compreender o processo pelo qual a força do representado é suplantada pelo seu representante por meio das representações, e como essas representações se distanciam do vivido e se multiplicam, manipulando o vivido (RUA, 2007, p.163).

Nesse sentido, o papel da representação torna-se central no estudo do espaço, à medida que este está repleto de simbolismos (sejam aparentes ou não). Segundo Rua (2007), esses simbolismos são próprios do cotidiano e transmitem as mensagens hegemônicas de poder e dominação, que são impostas como única alternativa pela classe dominante e, normalmente, aceitas e naturalizadas pelo restante da população.

O discurso da ideologia dominante transcorre nas mais diversas esferas da vida do homem, mas, em certos espaços, isso ocorre de forma ainda mais intencional e direcionada, como é o caso da escola.

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda (...)

para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim (MÉSZÁROS, 2012, p. 55).

Em nossa pesquisa, analisamos a escola enquanto *instituição* da sociedade capitalista que, como toda instituição presente nesse modelo de sociedade, também está submetida à lógica do capital. Isso não nos impedirá, é claro, de abordarmos certas questões a partir de exemplos retirados de uma unidade escolar. Assim, daremos ênfase, ora para dimensão material, ora para dimensão ideológica, mas sempre deixando claro que elas existem de forma indissociável. A dimensão material diz respeito ao espaço físico da escola, ou seja, a forma. A dimensão imaterial (ou ideológica) diz respeito ao projeto de escola, suas normas e regulamentações. No plano ideológico, são traçadas as metas, os fins e objetivos da educação escolar; quanto de investimento será realizado, onde e como. Material ou ideológico, ambos são espaços de tensões, conflitos e disputas, uma vez que neles atuam sujeitos hegemônicos e hegemonzados.

A partir dos conceitos “espaços de controle” e “territórios dissidentes”, Souza (2015) pode nos auxiliar no entendimento da escola enquanto um espaço contraditório e que assume diversos papéis. Segundo autor:

Os espaços de controle e os territórios dissidentes (...) não possuem, todos, o mesmo sentido. Não são sempre espaços e territórios em sentido literal. Alguns o são, obviamente espaços de controle (...) Contudo, alguns “espaços” e “territórios” para os quais dirijo a minha atenção constituem “espaços” e “territórios” em um sentido metafórico (por mais que, como arenas de luta, conflito e disputa, não existam sem estar multifacetadamente vinculados a espaços concretos), uma vez que as referências diretas das reflexões não são espaços geográficos, mas sim instituições e relações sociais (SOUZA, 2015, p. 09).

Enquanto instituição, a escola assumiria esse sentido de espaço/território metafórico. No entanto, as unidades escolares comportam-se como espaços e territórios no sentido literal, pois são espaços geográficos, onde há um controle direto sobre os corpos e um processo de internalização do discurso ideológico dominante.

Souza (2015) segue sua reflexão com um questionamento, que ele mesmo responde: “seria a universidade contemporânea um espaço de controle ou um território dissidente?”. Fazemos esse mesmo questionamento em relação à escola. Seria ela, afinal, um espaço de controle ou um território dissidente?

Me parece que ela tende a ser ambas as coisas, com intensidades variáveis a depender da universidade, do subgrupo específico dentro dela e também da conjuntura, muito embora tudo indique (a meu ver) que exagerar o seu papel emancipatório sobretudo nos dias que correm, seria, em qualquer circunstância, ingenuidade (ou autoengano). (SOUZA, 2015, p. 09).

Acreditamos que a resposta elaborada por Souza (2015), à sua própria questão, também se aplica ao nosso questionamento. A escola, enquanto espaço contraditório e que abriga sujeitos contraditórios, não exerce apenas uma ou outra função. Assim como os que ali estão, ora pendem para um lado, ora para o outro – dependendo de seus interesses e da correlação de forças no momento. As unidades escolares são desiguais entre si, tanto no campo material, quanto no campo ideológico. A presença de aparelhos de ar-condicionado, quadra poliesportiva, biblioteca, sala de leitura, refeitório, laboratório de informática, auditório, variam em cada unidade escolar, no que diz respeito à existência e/ou à qualidade do recurso. Também varia de escola para escola a presença de ferramentas pedagógicas, como globo, mapas e equipamentos audiovisuais.

Certamente, nos prédios em que falta parte dessa infraestrutura básica, toda a comunidade escolar é prejudicada. Os alunos, formados pela escola pública de um mesmo Estado, ficam em posições desiguais no processo de ensino-aprendizagem e oportunidade de acesso a outras fontes culturais, como por exemplo, os computadores com internet e os livros da literatura em geral.

É claro que as diferenças não ficam restritas apenas à questão de infraestrutura. Parte dessas diferenças se dá pelas distintas ações exercidas pelos sujeitos envolvidos em cada unidade escolar. Algumas possuem grêmios estudantil, por exemplo. Isso não depende tanto do espaço físico, mas sim de vontade e motivação dos alunos ou mesmo da “permissão”⁵ da direção das escolas que, por conflito de interesses, costumam por empecilhos quanto à criação do mesmo. Ou seja, a mesma escola que tanto fala em formar para a criticidade, coloca empecilhos nas atividades políticas estudantis.

Nesse mesmo sentido, de apontar a escola como um espaço contraditório, de discursos e ações até mesmo antagônicos, Vesentini (2008) a caracteriza como um instrumento de dominação e libertação.

⁵ A Lei do Grêmios Livres – Nº7380 de 04/11/1985, assegura o direito dos estudantes em estabelecer grêmios em qualquer escola sem a necessidade de permissão da direção ou coordenação da escola. No entanto, na prática, muitos diretores tentam criar empecilhos para a criação do grêmios estudantis.

O direito amplo à escola (...) foi em grande parte conquistado a partir de pressões populares, malgrado o fato de que um mínimo de educação formal tornou-se necessário à reprodução do sistema a partir da primeira revolução industrial. O ensino é funcional para o capitalismo moderno, mas, contraditoriamente, ele também é um agente de mudanças sociais e uma conquista democrática (VESENTINI, 2008, p.17).

De acordo com Saviani (2011), a escola possui o papel básico de socializar o saber científico na forma de um saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, num dado período de tempo. Ainda segundo o autor, a escola é o lugar onde os interesses contraditórios da sociedade capitalista entram em disputa pela apropriação do conhecimento – sendo esse, um espaço desigual em vários sentidos.

Pode-se dizer que a primeira e grande contradição do espaço escolar advém do seu próprio histórico de surgimento. Como destaca Vesentini (2008):

Não é necessário ser adepto do chamado reprodutivismo (isto é, a interpretação que vê na escola tão somente uma reprodução das relações de poder de uma sociedade) para se admitir que o sistema escolar moderno surgiu na passagem do século XVIII para o século XIX, inicialmente em algumas sociedades europeias e depois se espalhando para quase todo o mundo juntamente com a organização político-espacial denominada Estado-nação, com íntimas ligações com os interesses capitalistas de ressocializar massas, adaptar as pessoas a um mercado de trabalho em (re)construção, inculcar uma ideologia nacionalista necessária àquele momento histórico de industrialização original e intensa competição por mercados etc. O sistema escolar moderno não surgiu por acaso e muitos menos foi pensado e iniciado a partir de baixo dos interesses dos dominados ou dos excluídos. Ele foi construído por cima, pelo Estado instrumentalizado pela burguesia que se tornava a classe hegemônica, seja na forma clássica do empresariado, seja na forma das burocracias de Estados centralizadores. O sistema escolar, portanto, foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna (VESENTINI, 2008, p. 16).

Dizemos isso porque acreditamos que, para compreendermos o espaço escolar, é necessário que tenhamos a clareza sobre alguns elementos intrínsecos a esse espaço - o que inclui pensarmos a escola enquanto instituição, levando em conta a conjuntura em que ela surgiu e os propósitos para o qual foi criada. Segundo Vesentini (2008), o sistema escolar moderno não surgiu por acaso. Ele foi criado pela burguesia, logo a ela serviria direta ou indiretamente.

Em outros termos, diferentemente da nobreza que se legitimava pelas suas raízes pretensamente biológicas (o “sangue”) e criadas “por Deus”, a burguesia, que durante muito tempo

combateu os privilégios do clero e dos senhores feudais, ridicularizando a sua “origem divina”, teve que criar uma nova forma de legitimidade: o estudo, o mérito escolar, o diploma (VESENTINI, 2008, p. 31).

A burguesia utilizou o sistema escolar como um mecanismo por meio do qual pudesse validar seu poder. A meritocracia, muito difundida e bem aceita pela sociedade, acaba exercendo a função de legitimar o papel e posicionamento de cada indivíduo dentro da hierarquia social. Segundo Mészáros (2012, p. 44), “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

Nesse sentido, para Santos (2011), a obra de Mészáros nos revela:

(...) as artimanhas políticas e ideológicas que o capital encontra na educação para legitimar um determinado modo de pensar e salvaguardar sua reprodução por meio da internalização das multifacetadas que o sistema do capital encontra para exercer seu domínio (SANTOS, 2011, p. 62).

No capítulo a seguir, veremos de forma mais detalhada como a escola serve aos propósitos do capital, utilizando-nos dos conceitos de panóptico de Foucault (2009) e da concepção de Mészáros (2012) de uma escola que rompa com a atual lógica neoliberal. Vesentini (2008, p.16) ressalva que “o papel do sistema escolar como instrumento de dominação é algo já bem estudado e demonstrado”, no entanto, ainda hoje, não é difícil encontrar quem dissemine discursos romantizados sobre a educação, principalmente no meio político. Os próprios documentos elaborados para nortear a educação no país, ao que oficialmente serviria à educação escolar, parecem pouco se preocupar com a questão do custeio do ensino, focando somente em seus objetivos e potencialidades.

O que queremos chamar atenção nesse ponto é que as finalidades floreadas contidas na legislação não estão em consonância com o que é posto em prática pela administração das escolas públicas do país. Na prática, o que se coloca é uma outra realidade. De acordo com os documentos e leis que estabelecem as normas gerais da educação nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases (n.9.934/96), prega-se que a educação deve ter por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,

1996, art. 2º). Mas, podemos nos perguntar que tipo de cidadania o documento está falando?

De fato, como o Estado burguês quer educar as crianças? De que cidadãos tem necessidade? Antes de tudo, de cidadãos cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis “imutáveis” do país. Do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal. A tendência à manutenção do regime exige que se cultive nos cidadãos (ou nos vassallos) os sentimentos conservadores, isto é, a ideia de que a destruição das bases “constitucionais” equivale ao caos, à anarquia, à selvageria, ao desaparecimento da cultura e da civilização; numa palavra, à volta ao estado selvagem (PISTRAK, 2011, p.141).

O Ensino Médio, por sua vez, tem como objetivo e diretriz:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, 1996, art. 35º)

Segundo a LDB, a importância do uso do espaço escolar para trabalhar temas ligados à questão da cidadania corresponde à “possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva” (BRASIL, 1997, p. 47). Assim, o PCN coloca como desígnios da educação escolar:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (...) desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 69).

Além disso, diz-se que, no Ensino Médio, “o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (BRASIL, 2000, p.30). cremos que trazer essas contradições à vista é fundamental, pois elas colocam em evidência a face

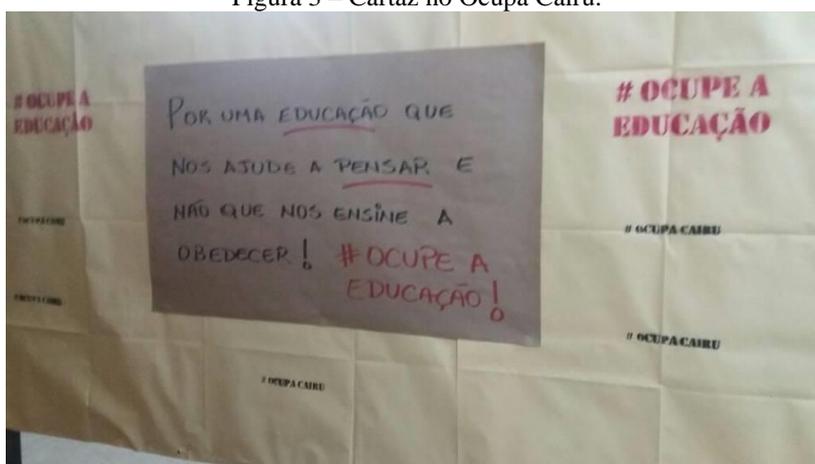
cotidiana da educação, ou seja, o que ela é e o que parece ser – maquiado e manipulado para ser mostrado ao outro.

Tanto a LDB quanto os PCNs falam em demasia da preparação do educando para a cidadania. Precisamos, no entanto, refletir sobre o uso desse termo, de uso tão comum quanto vazio de significado. Fala-se de cidadão/cidadania por si mesmo. Como se o significado de tais conceitos fosse de conhecimento tão geral e sabido que não necessitasse de mais explicações, pois já resume tudo. Contudo,

Quais são os deveres do cidadão na República “mais democrática” do Ocidente ou da América? Em primeiro lugar, ele deve respeitar a lei; em segundo lugar, de vez em quando, em datas determinadas, deve ir a uma cabine de voto, votar por este ou aquele candidato a funções administrativas ou legislativas, e isso é tudo. O resto é confiado, por procuração, “aos representantes do povo”, através dos quais o capital pode facilmente dominar as massas populares (PISTRAK, 2011, p.141).

No plano, articula-se a formação de um cidadão intelectualmente autônomo, crítico, que adquira através da educação escolar as competências necessárias à análise do real. No chão da escola, porém, são forjados indivíduos domesticados, limitados cognitivamente. Docilizados não só corporalmente, como mentalmente, sendo premiados por acatarem às regras locais e punidos ao menor sinal de resistência ou transgressão à elas.

Figura 3 – Cartaz no Ocupa Cairu.



Fonte: Ocupa Cairu

Como pode ser visto na figura 3, integrantes do Mov. Ocupa chamavam atenção para tal fato, através do cartaz que trazia a seguinte frase “Por uma educação que nos ajude a pensar e não que nos ensine a obedecer”. Essa

questão será retomada no próximo capítulo, mas achamos necessário mencioná-la aqui como uma das contradições inerentes ao nosso modelo de escola pública.

Tentaram nos fazer crer que a escola pública, gratuita e laica, viria em prol da educação e emancipação das classes menos favorecidas e parece que tal discurso foi internalizado, ao menos o necessário, pois ao mesmo tempo em que boa parcela da população acredita que a escola pública está sucateada, também acredita que o diploma torna legítima a condição desigual de cada um na sociedade. Essa é uma pequena mostra do papel ideológico que a escola cumpre, a total naturalização de constructos sociais, onde os indivíduos “acabam por perceber e viver a partir da total naturalização de tudo, da banalização da miséria, da desigualdade” (FERREIRA, RUA, MARAFON, SILVA, 2013, p. 12).

O projeto neoliberal de sucateamento e controle da educação também se materializa através do funcionamento da administração escolar. Como forma de ilustrar o que foi apontado sobre a função social da escola na sociedade contemporânea, apresentaremos alguns dos principais mecanismos administrativos utilizados pela SEEDUC nas unidades escolares. Em primeiro lugar, devemos dizer que, ao contrário do que consta na legislação federal (BRASIL, 1996, Art.14)⁶, o governo estadual do Rio de Janeiro decidiu que seria mais eficiente, para os seus propósitos, nomear diretamente os diretores das escolas e elaborar, desde cima, planos e metas pedagógicos válidos para todas as unidades escolar. É sintomático que existem conflitos entre as comunidades escolares e o governo estadual. Alguns deles, documentados no site do SEPE, pelo menos, desde o ano de 2009.

Um desses embates entre a luta pela autonomia escolar, garantida por lei, e o intervencionismo do governo estadual ocorreu no Instituto de Educação Rangel Pestana (IERP), em Nova Iguaçu, que fez parte do Mov. Ocupa. Esse conflito explicita, de forma clara, alguns dos vários instrumentos de controle que o Estado pode usar sobre as escolas e também as formas de resistência usadas pela comunidade.

No fim de maio de 2012, a diretora do IERP foi exonerada pela SEEDUC⁷ sob a alegação que ela era responsável pelo alto índice de reprovação dos alunos da unidade na prova do SAERJ (Sistema de Avaliação Externa do Rio de Janeiro). Então, em julho do mesmo ano, a SEEDUC nomeou um novo diretor para I.E.

⁶ Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

⁷ http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=3194.

Rangel Pestana. Ou seja, a Secretaria de Educação não consultou os membros daquela unidade escolar, nem no processo de exoneração de uma direção escolar, nem no emprego de outra. Reagindo a essas ações, estudantes e seus responsáveis, professores e funcionários decidiram interromper as atividades da escola, exigindo o retorno da antiga direção e impedindo que o interventor, como foi chamado pelo sindicato, tomasse posse.

O afastamento da diretora e a interrupção das aulas foram o resultado de uma escalada de medidas intervencionistas do governo e de ações de resistência da comunidade. Segundo o sindicato de professores, antes da tensão chegar nesse ponto, a secretaria de educação vinha tentando fechar turmas, inclusive de educação especial da unidade. Em resposta, os profissionais e alunos do instituto denunciaram essas ações à Comissão de Educação da ALERJ, que passou a agir de intermediário entre as partes. Ao que tudo indica, como forma de dar fim aos atos de insubordinação da unidade escolar, o governo decidiu deixar de lado a ALERJ (intermediadora) e agir diretamente na escola.

Um ano de acúmulo de tensões se transformou em um fato político impossível de ser ignorado pelos sujeitos envolvidos. A exoneração exigia dos docentes e discentes uma resistência mais firme, enquanto o endurecimento da resistência exigia da secretaria medidas mais rígidas de controle. A própria lógica do conflito levou a um beco sem saída. Frente ao impasse da exoneração e nomeação ilegítima de diretores, o Conselho Escolar da unidade decidiu realizar uma eleição direta para direção. Ao saber disso, um membro do alto escalão da pasta estadual de educação foi, pessoalmente, por duas vezes, até o instituto exigir o fim da paralisação das aulas⁸. O superintendente fez ameaças aos professores, ao sindicato e aos diretores adjuntos. Falou em mais exonerações e processos legais, mas dada disso mudou a posição de professores, pais e alunos.

Durante o pleito, vários membros da SEEDUC, incluindo o secretário de educação em exercício na época, estavam presentes, tentando convencer os alunos a não participarem da eleição. O sindicato foi proibido de permanecer dentro da escola e até a Polícia Militar foi mobilizada para estar presente⁹. Além de todas essas medidas de intimidação, oficialmente a secretaria informou aos presentes que a chapa vencedora não seria empossada. Apesar de todo esse aparato de persuasão e coerção, o pleito prosseguiu e chegou a um quórum de 70% de votantes. A última notícia que foi publicada no site do sindicato sobre a

⁸ http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=3200,

⁹ http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=3202,
http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=3203.

situação no IERP foi que cinco dias após as eleições o secretário de educação enviou policiais militares para interditar a escola¹⁰.

A situação relatada nos fez refletir sobre o grau de importância que a autonomia de uma unidade escolar, dentre milhares outras, pode ter para o governo estadual. Por que mobilizar tantos recursos e tomar medidas tão autoritárias por um evento que de tão pequeno, no universo da rede pública estadual, poderia ser até considerado como insignificante? Acreditamos que a resposta para esse questionamento particular se encontra na compreensão do funcionamento geral das instituições na sociedade capitalista. Segundo Castoriadis:

Una de las funciones más importantes de la jerarquía actual es la de organizar la coacción. En el trabajo, por ejemplo, ya se trate de talleres u oficinas, una parte esencial de la “actividad” del aparato jerárquico, desde los jefes de equipo hasta la dirección, consiste en vigilar, controlar, sancionar, en imponer directa o indirectamente la “disciplina” y la ejecución conforme a las órdenes recibidas por quienes las tienen que ejecutar. ¿Y por qué es necesario organizar la coacción? ¿Por qué hace falta que haya coacción? Porque en general los trabajadores no manifiestan espontáneamente un entusiasmo desbordante por hacer lo que la dirección quiere que hagan. Y esto ¿por qué? Porque ni su trabajo ni su producto les pertenecen, porque se sienten alienados y explotados, porque no han decidido por sí mismos lo que han de hacer y cómo hacerlo, ni lo que pasará con lo que ya han hecho; en pocas palabras, porque hay un conflicto perpetuo entre los que trabajan y los que dirigen el trabajo de los otros y sacan provecho de él. En suma: es necesario que haya jerarquía para organizar la coacción, y es necesario que haya coacción porque hay división y conflicto, o lo que es lo mismo, porque hay jerarquía (CASTORIADIS, 1974).

Além das ações de controle diretas que o Estado exerce, como a que foi citada, existem ainda outros mecanismos, mais indiretos e menos evidentes, que coagem mais pela persuasão que pela violência, como é o caso da GIDE (Gestão Integrada da Escola) e seus dispositivos, chamada genericamente pelos professores de projeto meritocrático.

A GIDE¹¹ é a forma através da qual passou-se a estabelecer os objetivos da educação pública estadual, os métodos para alcançá-los e os instrumentos de fiscalização e correção das práticas escolares. A GIDE se materializa através do SAERJ¹², que é seu instrumento de medição. Ele serve para quantificar o cumprimento das metas gerais a que todas as escolas estão submetidas.

¹⁰ http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=3209.

¹¹ <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>.

¹² <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>.

Existem ainda os Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE¹³), professores desviados do trabalho em sala de aula para se tornarem agentes de aplicação da GIDE junto à direção das escolas. A transformação desses professores em verdadeiros fiscais da SEEDUC divide a categoria, enfraquecendo os processos de luta. A classificação da escola no SAERJ, somado à constante presença dos fiscais dentro das escolas, se tornam mais uma pressão sobre as direções escolares para que se adequem ao projeto vindo de cima. Isso sem ignorar que a maioria dos diretores são interventores nomeados diretamente pela Secretaria de Educação, sendo alguns inclusive antigos AAGE.

Como fica evidente, existe toda uma rede de mecanismos diretos e indiretos que faz o controle das unidades escolares. É necessário, no entanto, destacarmos que alguns desses mecanismos foram derrubados pelo Mov. Ocupa dos estudantes e greve dos professores de 2016. Acreditamos que o próprio controle exacerbado do governo sobre a escola recrudesceu a tensão dentro do ambiente escolar a ponto de ocorrer uma explosão como a de 2016, que acabou por abalar o próprio esquema principal de controle. Com o fim da greve e das ocupações, veio o fim do SAERJ, o fim do cargo de AAGE e o retorno das eleições diretas para diretor escolar.

Vale a pena destacar ainda que toda essa disputa pelo controle da escola está intrinsicamente ligada à disputa da mais-valia social. Por isso, nos perguntamos: de que forma as ocupações e a educação pública se relacionam com a produção de mais-valia, ao funcionamento do Estado Moderno e à luta de classes?

Trotsky (2011, p. 174) pontua que para a “sociologia marxista o ponto inicial da análise de um fenômeno dado – por exemplo, Estado, partido (...) é a sua definição de classe”. O fenômeno que viemos analisando são os conflitos que surgem entre os sujeitos que compõe as escolas públicas, que são instituições do Estado.

Dito isso, devemos esclarecer que essa busca pela delimitação das relações entre os sujeitos, como relações de classes, é tradicionalmente marxista. Contudo, ainda existe alguma utilidade ou relevância nessa perspectiva? Qual é o ganho metodológico que ela nos possibilita ao dissecar os conflitos sociais que emanam dessa instituição? Em primeiro lugar, cabe salientar que as escolas são instituições que oferecem ensino público e gratuito em nome do Estado em uma

¹³ <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2809608>.

sociedade capitalista. Essa definição por si só já nos demonstra as possibilidades abertas por uma análise marxista clássica. Vejamos:

A extração de mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo (...) em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário (BOTTOMORE, 2001, p. 227).

Por consequência: “A história da produção capitalista pode ser vista como a luta entre a tentativa do capital de aumentar a taxa de mais-valia e a tentativa, de parte da classe trabalhadora, de resistir a este aumento” (BOTTOMORE, 2001, p. 228). O Estado, seus agentes, suas instituições e os serviços oferecidos se assentam diretamente (no caso das empresas estatais) ou indiretamente (no caso da arrecadação de impostos) na produção desse excedente (mais-valia).

A escola pública, enquanto instituição do Estado, da sociedade capitalista, tem sua sobrevivência e bom funcionamento vinculados ao centro nervoso da luta de classes, a luta pela mais-valia. Mais concretamente, isso significa que parte do trabalho executado, não remunerado, financia o Estado, e parte desse imposto arrecadado, financia a educação pública.

Aqui temos, ao menos, três contradições: uma entre os capitalistas e os assalariados, pela divisão da mais-valia; outra entre o Estado e a sociedade civil, pelo aumento ou diminuição da arrecadação de impostos sobre o lucro e/ou sobre os salários; e, por fim, entre as escolas públicas e demais instituições estatais, pela divisão dos impostos. Essas contradições se manifestaram politicamente em diversos movimentos como as Greves Gerais e à Reforma da Previdência. Consideramos, por isso, que a greve dos professores e o Movimento Ocupa também são manifestações particulares dessas contradições gerais do sistema.

Com essa afirmação não pretendemos reduzir todas as tensões e conflitos nas escolas a disputas econômicas. Para além da luta pela divisão da mais-valia, também surgem os conflitos a respeito do papel ideológico que a escola deve ou não cumprir no processo de reprodução das relações sociais. Nesse caso, a disputa é claramente ideológica e as contradições se organizam de outra maneira. No entanto, estamos certos que o Movimento Ocupa também, nesse caso, se encontra no “olho do furacão”.

Uma das características mais impressionantes da ocupação foi, justamente, a sua capacidade de, através de suas ações, pôr em xeque o

equilíbrio de forças em conflito, tanto sobre o financiamento da escola pública quanto de seu papel político-pedagógico.

2.2

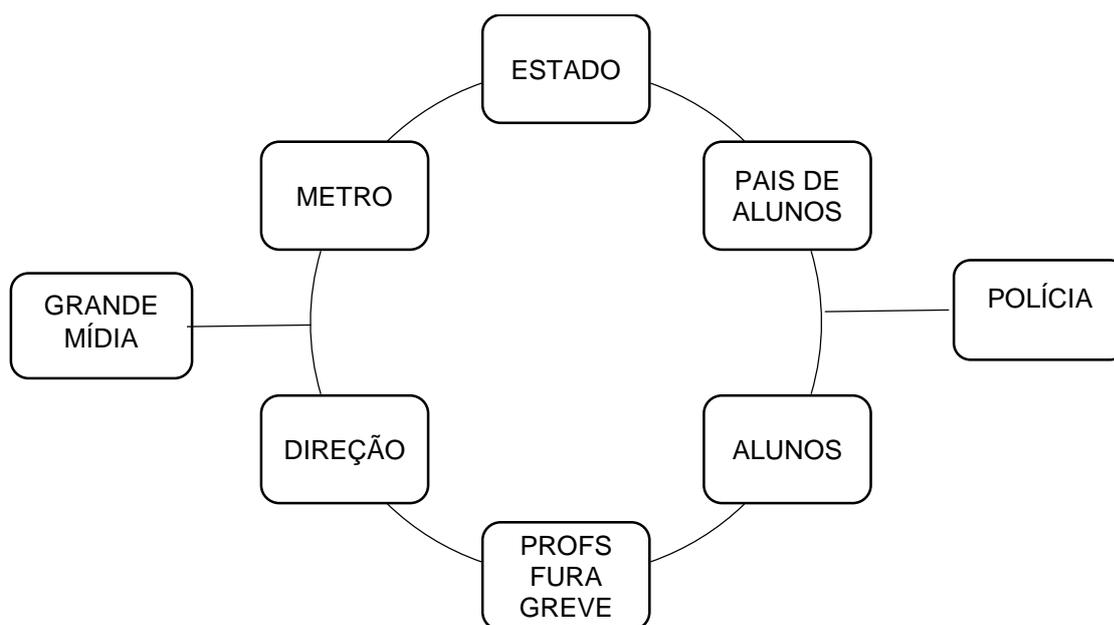
Os sujeitos da ocupação:

Apresentar os sujeitos de nossa pesquisa não se coloca como tarefa simples ou fácil, pois o Mov. Ocupa foi composto por sujeitos diversos, dos mais variados grupos e segmentos da sociedade. Cada um desses sujeitos, que são ao mesmo tempo singular e coletivo, possuiu suas próprias demandas, mas também anuncia os anseios e necessidades do grupo/classe social a que pertencem. Acreditamos então que, para entendermos a atuação de cada um desses sujeitos, faz-se necessário um esforço que vá além da mera observação da atuação de cada um. Há que se interpretar essa atuação baseados nos interesses e conflitos históricos dos múltiplos envolvidos, destacando as (geo)grafias de cada um.

Numa tentativa de tornarmos didática tal apresentação, dividimos nossos sujeitos em dois grupos: os que eram a favor da ocupação e os que eram contra. Dessa divisão, elaboramos, como forma de ilustração, dois gráficos de ciclo não direcional. Afinal, nosso interesse não é hierarquizar os sujeitos desse processo, mas salientar a importância e/ou papel de cada um dentro dele.

Começamos então pela observação do gráfico 1:

GRÁFICO 1- SUJEITOS CONTRA O MOVIMENTO OCUPA



Organização: REIS, 2017.

No gráfico 1, estão presentes os sujeitos que se mostraram contrários ao Mov. Ocupa, onde destacamos: o Governo Estadual, as Regionais metropolitanas da SEEDUC (METRO), as direções escolares, os professores fura-greve, uma parcela dos alunos, sendo estes integrantes do movimento desocupa ou não, alguns pais de alunos e, ainda, duas instituições que, ao nosso ver, exerceram papéis bem importantes: a polícia e a grande mídia.

É quase óbvio o porquê do governo estadual se colocar contra a ocupação das escolas, afinal é ele o grande gestor da instituição escolar no âmbito estadual. Logo, era ele o alvo das contestações, denúncias e reivindicações feitas pelos estudantes. Nesse sentido, dois problemas fundamentais se colocavam frente ao Governo do Estado. O primeiro deles, de cunho moral. Os alunos põem em cheque a autoridade inquestionável do governo, que se sente pressionado e ameaçado. Afinal, há que se manter a ordem em todas as instâncias, pois qualquer tipo de movimento contestador pode se alastrar como rastilho de pólvora, desestabilizando, assim, o atual estado das coisas. Lembramos que,

(...) em situações puramente de enfrentamento político, (...) estamos lidando não com a necessidade (ou possibilidade) de usar armas contra o Estado, mas sim de vencê-lo nos campos moral e político. É preciso obter vitórias nas seguintes frentes: *superioridade moral*, por meio de uma divulgação de ideias e imagens que mostrem as iniquidades e injustiças, envergonhando nacional e internacionalmente os agressores e angariando simpatias mesmo entre a classe média; *superioridade intelectual, estratégica e tática*, por meio de argumentos sólidos e de uma habilidade de estar sempre, como um bom enxadrista (outra metáfora bem útil), mentalmente vários movimento à frente do adversário (SOUZA, 2015, p. 71).

O segundo problema é contornar, abafar e dissolver o movimento, uma vez que muitas das exigências dos alunos não podem ser atendidas, já que não são conciliáveis com o projeto de educação vigente. O Estado, dentro da conjuntura neoliberal, assume a forma de mínimo, destinando assim poucos recursos aos serviços sociais. Ou seja, procura-se cumprir a lei (universalização da educação) gastando o mínimo de verba possível. Podemos ver em Neto (2009) que:

(...) nos discursos governamentais, a educação foi se transformando de solução em problema a ser resolvido. Ela passou a ser apresentada como um peso econômico para o orçamento público, cada vez mais cobiçado e loteado pelo capital privado, nos discursos e práticas dos diferentes governos que passaram pelo poder desde o fim do ciclo militar até nossos dias (NETO, 2009, p. 08).

Ao nosso ver, essa lógica empresarial-administrativa é uma das principais responsáveis pelo sucateamento da educação escolar pública e, conseqüentemente, uma das responsáveis pelo surgimento legítimo de movimentos de luta como greves e ocupações. Mas, se colocamos o governo estadual no papel de grande gestor da educação pública, cabe às Regionais metropolitanas da SEEDUC fazer valer cada uma dessas medidas vindas de cima, sejam elas administrativas ou pedagógicas.

Dito isso, fica fácil entender a postura das Regionais em relação às ocupações. “Conforme as ocupações iam se tornando uma realidade no Estado, medidas preventivas passaram a ser adotadas pelas direções e dirigentes de ensino, novamente com o apoio da polícia” (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p.123). Os próprios alunos chamaram atenção para essa questão, publicando, através da página do Facebook #Ocupalrinueu, uma mensagem da Metro V – Duque de Caxias orientando os diretores de escola em relação às ocupações:

Por este motivo, repassamos algumas orientações que devem ser seguidas e que podem ter êxito na desocupação: 1 - fique atento à movimentação dos docentes em greve e dos alunos que apoiam a greve; 2 - mantenha a calma; 3 - NUNCA entregue as chaves da escola para os alunos; 4 - percebendo alguma movimentação estranha, já providencie trancar locais vitais: cozinha e refeitório, administração observando se já temos alunos lá!! 5 - com os alunos invasores dentro da escola, e após eles declararem a ocupação, identifique-os e comece a ligar para os responsáveis comunicando a situação - o texto da ligação é básico: "aqui é da escola tal, estamos ligando para perguntar se o senhor(a) sabe o que o seu filho está participando?". 6 - Mantenha Tânia e o Marcos informado sempre; 7 - não ligue para a PM. Caso isso ocorra, explique para os PMs o que está acontecendo solicite ajuda para a situação. 8 – Caso confirme a ocupação, fotografe os espaços mais significativos para assegurar a condição existente e confirmar casos de vandalismo. Outra ação que dá muito resultado e conversar com os alunos que estão assistindo aulas e explicar o prejuízo deles ao apoiar a invasão da escola. Deixe claro que estas aulas perdidas não serão repostas. Ou dificilmente serão tendo em vista o pouco tempo que teremos por causa da extensão da greve dos professores em curso. Mantenha contato com o Conselho Tutelar da cidade e com o Ministério Público para informar a situação: alunos MENORES de idade ameaçam, sem autorização dos responsáveis, em permanecer na escola e impedindo o acesso de quem quer trabalhar e estudar (Ocupa Irineu).

Legalmente, as direções escolares estão submetidas às regionais metropolitanas e sendo, até aquele momento, a maioria dos diretores das escolas

indicados para seus cargos, a grande maioria foi contra o Mov. Ocupa. Conforme os sujeitos vão sendo apresentados fica, para nós, cada vez mais nítido o jogo de poder e o conflito de interesses presentes no espaço escolar. A própria direção, que deveria ser a primeira interessada em ter uma infraestrutura, bem como equipamentos adequados para o bom funcionamento das unidades escolares, ignora as necessidades dos alunos e funcionários, preocupa em manter suas relações políticas, que lhe garante a manutenção de seu atual cargo de diretor(a).

Faz já muitos anos que as vagas para postos administrativos da rede estadual não são preenchidas por concurso. O preenchimento depende de indicações de funcionários docentes, retirados da sala de aula para ocupar assim cargos de confiança. Considerando as condições de trabalho em salas superlotadas, a passagem para uma função administrativa resulta em uma saída para professores psicologicamente fragilizados. Mas a sua continuidade depende de relações de lealdade com quem os indicou. (...) Fragmentado, em condições e relações de trabalho diferenciadas, o espaço de produção dos trabalhadores da rede supõe uma cadeia de relações de favor, que são relações de poder. No caso específico da escola, o poder do diretor é enorme, para além das suas atribuições, justamente pelas exigências de lealdade pessoal que esses procedimentos para preenchimento de cargos propicia. O modelo de gestão que foi se configurando ao longo dos anos é autocrático (ADOUE, Passa Palavra, 2016¹⁴).

Há os diretores de escola que apoiaram o movimento ocupa, mas pode-se dizer que essa foi uma minoria bem pouco significativa no que diz respeito a números. Mesmo os diretores que foram eleitos em suas escolas acabam cedendo à pressão exercida pela SEEDUC e às Regionais metropolitanas, pois, possivelmente, não querem se indispor, correndo o risco de perderem o cargo e, conseqüentemente, sua gratificação.

Com os baixos salários que os professores recebem, é compreensível que, ao assumir um cargo de direção e praticamente dobrar seus salários, os diretores sofram essa pressão de seguir as ordens que vem de cima para garantirem a gratificação que recebem, o que possibilita uma qualidade de vida um pouco melhor do que a de seus colegas.

¹⁴ <http://passapalavra.info/2016/05/108235>

Tabela 1 – Gratificação do Diretor Geral e Adjunto.

Unidades Escolares Classificação/Gratificação Diretor Geral			Unidades Escolares Classificação/Gratificação Diretor Adjunto		
Classificação	Gratificação Exercício da Função	Gratificação Direção	Classificação	Gratificação Exercício da Função	Gratificação Direção
A	187,34	2.689,32	A	140,12	1.251,76
B	140,12	2.370,96	B	116,77	1.092,06
C	117,77	1.911,26	C	87,58	1.047,24
D	93,41	1.751,58	D	71,82	950,00
E	64,22	1.603,56			

Fonte: Tabela cedida por um diretor do Sepe-Caxias.

Toda pressão sofrida pela direção é repassada aos professores das escolas, por isso, muitos deles, além de não aderirem à greve, também não apoiaram o Mov. Ocupa. Apesar de compreendermos a importância e defendermos¹⁵ a organização e luta coletiva dos professores, entendemos também o porquê do posicionamento dos professores fura-greve. Durante o Congresso do SEPE, tive a oportunidade de conversar com um professor do Estado, membro do comando de greve e que apoiava o Mov. Ocupa. Perguntei a ele sobre o posicionamento dos demais professores: por que alguns não aderiram à greve e por que alguns não apoiaram às ocupações. Acredito que a resposta dele pode ilustrar bem esse ponto.

Pra mim, tem quatro tipos de professores que furaram a greve. O tipo 1 é o cara que tá com problemas funcionais. Eu lembro especificamente de um colega, grevista, que veio pedir desculpa pra mim e pra outros grevistas lá da escola por que não ia poder aderir à greve, mas nos apoiaria. Esse cara tinha passado por um período de depressão e não tinha conseguido atestados pra todos os dias que ficou em casa, então estava com a corda no pescoço.

O tipo 2 é o professor que tem medo da greve. Medo da radicalização, de ser perseguido pela direção, de perder a GLP e de ter que fazer a reposição. Na cabeça deles a greve não tinha um bom custo-benefício.

O tipo 3 é a galera carreirista, que quer virar coordenador ou orientador pedagógico. Esses se beneficiavam diretamente em furar a greve, porque ganhavam pontos políticos com a direção. Avisavam a direção quando estávamos na escola, denunciavam as panfletagens, falavam mal da greve para os alunos, xingavam os grevistas de burros e de vagabundos, queriam que cortassem os nossos pontos. Esses caras riram dos colegas que tiveram que fazer reposição.

O tipo 4 era a galera que achava que a greve não ia dar em nada ou porque tinha feito as três últimas greves de 2011, 2013 e 2014 e não tinham gostado da atitude do sindicato ou porque não acreditam na atuação sindical (Informação verbal¹⁶).

¹⁵ Ver mais em REIS, S. G. A Geografia escolar tem tudo pra ser e não é. Porquê? Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS.

¹⁶ Professor da Rede Estadual, membro de base do Comando de Greve de Duque de Caxias. XV CONSEPEV- 28-30/09/2017.

O professor seguiu sua fala explicando-nos a importância da ocupação das escolas para a greve dos professores. Ele disse que sem a ocupação a greve não teria conquistado nem metade da pauta proposta. Ao seu ver, as conquistas foram garantidas pelos estudantes e não pelos professores. Por fim, lamentou a falta de um apoio mais consciente e comprometido por parte do SEPE-Caxias para com as escolas ocupadas da região.

Era pra gente ter mais escolas ocupadas aqui em Caxias, mas a própria direção do SEPE no discurso apoiava, mas, na prática era contra dar apoio político e a ajudar os estudantes a ir nas escolas preparar novas ocupações. A do Irineu só rolou porque o SEPE não ficou sabendo de nada. Um estudante do coletivo RUA, que é do PSOL, ajudou os caras a se organizarem e uns professores grevistas deram suporte. Tentou-se organizar outras ocupações em Caxias, mas não deu certo por sabotagem do sindicato e pela ação dos diretores e dos fura-greves, que amedrontaram os alunos dizendo que iriam perder o ano letivo, que podiam ser processados por quebrarem a escola, que era contra a lei impedir o direito de ir e vir dos colegas e dos professores não grevistas (Informação verbal¹⁷).

Mas não foi só entre os professores que houve desacordo com relação a apoiar ou não o Mov. Ocupa. Nem todos os estudantes da rede estadual foram favoráveis à ocupação das escolas, chegando a surgir um movimento contrário, o Desocupa Já. Segundo o site de notícias G1 da Globo, esse movimento foi idealizado por um estudante do 3º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Heitor Lira, localizado na Zona Norte. Em entrevista, o estudante dizia sentir-se prejudicado por estar há mais de 20 dias sem aula, pois iria prestar vestibular naquele ano.

Nós pensamos que a ocupação não é a melhor forma de reivindicar o direito dos estudantes. Nós acreditamos que poderiam ter outras formas que poderíamos fazer pra ajudar os professores, até mesmo os estudantes, como ir às manifestações dos estudantes, que seria um gesto que ajudaria muito e até mesmo ganharíamos visibilidade com o governo do estado, que é o que eles querem. Imaginem se nós fossemos ocupar todos os hospitais do estado do rio de Janeiro. É uma situação que já chegou ao seu ponto crítico. Já ultrapassou o ponto que poderia chegar (G1, Rede Globo¹⁸).

¹⁷ Professor da Rede Estadual, membro de base do Comando de Greve de Duque de Caxias. XV CONSEPEV- 28-30/09/2017.

¹⁸<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/04/alunos-criam-movimento-desocupa-ja-contr-ocupacao-de-escolas-no-rj.html>

O site Agência Brasil da EBC¹⁹ também entrevistou alguns alunos que não concordavam com a ocupação das escolas, no excerto a seguir, uma aluna que estuda no turno da noite, também no Colégio Heitor Lira, explica o porquê de seu posicionamento.

Muitas pessoas da noite são contra e eles não fizeram uma votação digna de noite. Muitas dessas pessoas trabalham, querem terminar logo os estudos, precisam também para renda de casa. Tem muita gente saindo do estágio porque não está estudando. Está prejudicando muitas pessoas da noite. (...) Eles estão fazendo baderna. Deveriam estar com uniforme e não estão, afinal é uma escola. Eu não sou a favor disso. É uma colônia de férias ou uma escola? Aula de música, de baile, de fotografia? Cada dia, eu sou mais contra a ocupação (AGÊNCIA BRASIL, EBC).

São diversas as motivações que fazem os alunos serem a favor ou contra o Mov. Ocupa. No entanto, parece-nos, a partir da leitura de uma série de relatos de ambos os lados e também de conversas informais com estudantes contra e favor da ocupação, que o caráter do movimento Desocupa já é fruto de desejos e anseios principalmente individuais. Ou seja, são alunos que estão pensando prioritariamente no que é melhor pra si. As próprias falas que trouxemos sinalizam isso: “Eu quero passar no vestibular esse ano, então quero aula”, “Eu quero me formar esse ano, pois preciso do diploma para entregar no meu trabalho”. Essas, na verdade, são colocações totalmente compreensíveis, já que a própria ideologia neoliberal, presente dentro e fora das escolas, dissemina o discurso da individualidade e da competitividade.

Destacamos que não estamos aqui repreendendo o posicionamento, aspirações e necessidades desses alunos. Apenas achamos válido destacar que, ao nosso ver, um movimento tem um caráter mais individualista, enquanto o outro tem um caráter mais coletivo, já que busca melhorias que não vão beneficiar apenas a si mesmos. Os alunos que ocupam também serão prejudicados em relação à perda de aulas e à possível possibilidade de perda do ano letivo, no entanto, naquele momento acreditam que há questões maiores e mais importantes do que suas questões pessoais.

A questão do Movimento Desocupa foi bem polêmica e cheia de discursos controversos e denúncias (ver figuras 4 e 5). Há quem diga que este não foi um movimento espontâneo, encabeçado de fato por alunos. Que tratou-se, na

¹⁹ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/estudantes-pedem-desocupacao-de-escolas-do-rio-de-janeiro>

verdade, de algo pensado pela SEEDUC, com apoio de diretores de escola e até mesmo certo suporte da polícia.

Figura 4 – Denúncia de incitação ao Mov. Desocupa Já.



Fonte: Ocupa Mendes

Os alunos chegaram a denunciar, por meio da página do Facebook Ocupa Mendes, um vídeo compartilhado pelo até então chefe de gabinete da educação Caio Castro Lima e uma publicação compartilhada na página da SEEDUC, ambas incentivando o Desocupa Já (ver figura 4).

Figura 5 – Charge sobre o Mov. Desocupa.



Fonte: Ocupa Mendes

Como não temos condições de apurar tais fatos, nos ateremos em deixar aqui registrado o conflito e o clima de desconfiança causado entre

as esferas envolvida, o que é esperado dentro de qualquer disputa política. Na figura 6, podemos ver o braço de um aluno que foi ferido durante uma tentativa de desocupação da escola pelo Movimento Desocupa já.

Figura 6- Mov. Ocupa X Desocupa já.



Fonte: Ocupa Mendes

Os alunos divulgaram a foto por meio da página do Facebook Ocupa Mendes e relataram que a polícia militar estava do lado de fora do colégio e não interferiu, mesmo sendo um ato violento e com depredação do espaço escolar.

Muitos pais de alunos também se posicionaram contra não só o Mov. Ocupa, como também à greve dos professores. São pais preocupados com a educação formal de seus filhos e, principalmente com a possível perda do ano letivo – o que significa o aluno cursar novamente o mesmo ano. No excerto a seguir, trouxemos a fala de três pais de alunos, em entrevista consentida ao portal de notícias G1 da Globo. Os relatos ilustram bem a preocupação desses e de outros responsáveis.

Tem que ter um movimento, tanto de pais, responsáveis e o governo, para que seja retornada as aulas, porque as crianças estão perdendo muita aula; A gente entende que a educação ela tem que ser melhorada. É base de uma sociedade, é a base de um país. Mas ocupar uma escola, cercear o direito de ir e vir, que está na Constituição, o direito a educação, que também está na Constituição. Isso não justifica; Muito prejuízo. Incalculável. Nós estamos desesperados. Nós estamos desesperados, porque o ano letivo está andando (G1 do Rio, 03/05/2016²⁰).

²⁰ <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/impasse-persiste-e-escolas-da-rede-estadual-continuam-ocupadas-no-rj.html>

Por fim, deixamos fora do círculo, mas ligados a ele a Polícia e a Grande Mídia. Essas duas instituições não fazem parte da comunidade escolar, mas cada uma, à sua maneira, teve uma participação significativa no processo de ocupação, servindo até mesmo como base de apoio da Secretaria Estadual de Educação. A polícia, por exemplo, foi usada para controlar e reprimir as manifestações dos estudantes em locais públicos e também para desocupar as escolas que tinham ordem judicial de reintegração de posse. No entanto, a atitude mais comum da polícia diante de um ato de ocupação foi simplesmente a intimidação e o assédio, na esperança de que os alunos desistissem por medo (o que raramente acontecia)” (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 120).

Além de suas funções legais, a polícia fez vigia na porta de algumas escolas ocupadas e tentou impedir a realização de novas ocupações. É claro que muitas dessas ações da polícia se deram de forma truculenta, como foi o caso da desocupação da Secretaria Estadual de Educação, onde dois alunos passaram mal a ponto de ficarem desacordados (ver figura 7). Segundo Barroso (2016):

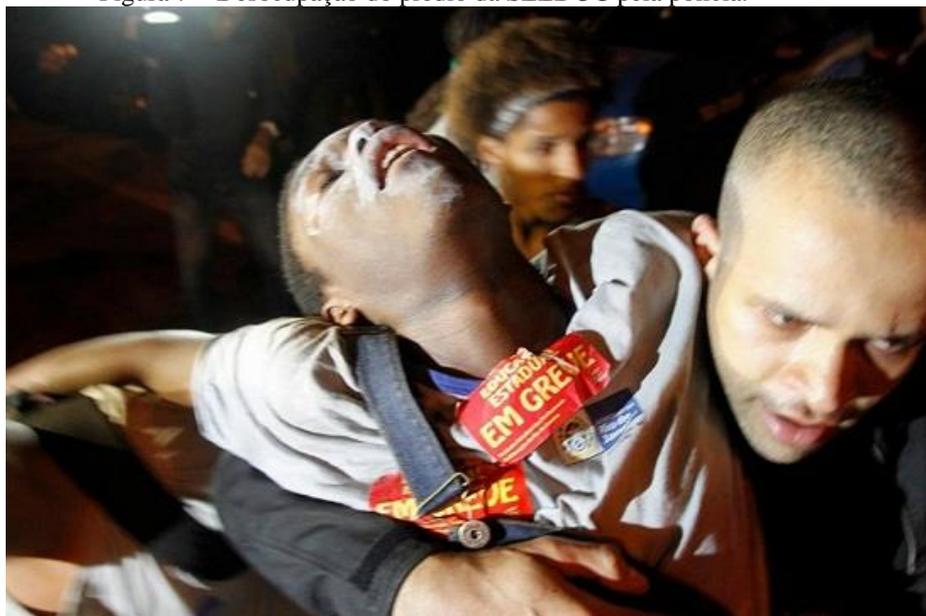
Estudantes de várias escolas ocupadas foram à SEEDUC nesta sexta após o almoço, e ocuparam o prédio exigindo uma negociação com o novo secretário da educação, Wagner Victor. O movimento de ocupação de escolas tem sofrido ataques de todas as maneiras possíveis por parte da SEEDUC que organiza através das direções Metropolitanas os “desocupas”, mandando as direções para os colégios e até chamando (ou contratando) gente de fora para ajudar nas desocupações violentas de alguns colégios como foi com o Mendes, ou até cortando a luz e água em outros colégios (BARROSO, 2016²¹).

A ocupação da sede da SEEDUC no dia 20 de maio de 2016. Duas tentativas foram necessárias para que os estudantes (de várias escolas) conseguissem, de fato, permanecer no prédio. Na primeira delas, depois de horas de negociações frustradas, o governo estadual enviou a tropa de choque da Polícia Militar para o local, que deveria desocupar o prédio a força. É preciso destacar que a ação truculenta, a mando do governo do Estado, aconteceu durante a madrugada e o uso de spray de pimenta, em grande quantidade, fez alguns estudantes desmaiarem durante o processo²². Os estudantes que ocupavam o prédio não reagiram a presença da P.M., mas se recusaram a sair, sentando-se no chão em protesto. A resposta da P.M. foi imediata, brutalidade e violência para retirar os estudantes do local (ver figura 7).

²¹ <http://www.esquerdadiario.com.br/RJ-Governo-mandou-o-Choque-desocupara-a-SEEDUC>.

²² <http://www.esquerdadiario.com.br/RJ-Governo-mandou-o-Choque-desocupara-a-SEEDUC>.

Figura 7 – Desocupação do prédio da SEEDUC pela polícia.



Fonte: Esquerda diário.

Vale ressaltar que o sindicato dos professores não estava presente nessa primeira tentativa de ocupação. Dez dias depois, um novo grupo, de 60 estudantes, dessa vez auxiliados por 40 professores grevistas, novamente ocuparam o prédio. Os estudantes se instalaram em diversos andares, enquanto os professores permaneceram na porta, o que garantiu maior segurança aos estudantes, já que a P.M. mesmo estando no local, portando fuzis²³, não tomou medidas violentas. Após 25 dias de ocupação, os estudantes se retiraram por decisão própria, para acatar a decisão judicial de reintegração de posse, mas dizendo que caso os acordos não fossem cumpridos o prédio seria ocupado novamente²⁴.

Acreditamos que a ocupação do prédio central da secretaria de educação, trouxe uma mudança nas características do Mov. Ocupa. O que antes era um movimento que nascia nas comunidades escolares, em grande parte impulsionado por sujeitos sem objetivos e métodos de ação política bem definidos, com pautas locais e em solidariedade à luta dos professores, passa a ser um movimento político deliberadamente contra o governo estadual. Sua pauta englobava todas as demandas pontuais das escolas ocupadas e também os pontos da pauta da greve dos professores. A ação foi planejada e executada por organizações estudantis com programas e métodos diferentes, mas que agiram

²³ <http://www.esquerdadiario.com.br/Seeduc-ocupada-e-governo-nao-atende-os-estudantes>.

²⁴ <http://noticias.band.uol.com.br/cidades/rio/noticias/100000812035/pr%C3%A9dio-da-seeduc-%C3%A9-desocupado-por-estudantes.html>.

em unidade com o principal objetivo de desgastar o secretário de educação e obrigá-lo a negociar.

Como podemos notar existe uma mudança na escala e na intensidade da ação. Apesar de ser um movimento menor, é mais organizado e direcionado. Apesar de ter menos estudantes participando, chamou muita atenção e falava por todas as ocupações. Apesar de ter sido uma ação, exclusivamente, dos alunos obrigou os professores e o sindicato a se posicionar. Apesar de terem ocupado apenas um prédio, causou um grau de imobilização da rede estadual, superando a todas as outras ocupações somadas. Não é à toa que a primeira tentativa foi duramente reprimida e a segunda se tornou o pivô de todo o Mov. Ocupa até o momento em que foi desmobilizada. Segundo o portal de notícias G1 da Globo:

A desocupação ocorreu por volta das 4h30 deste sábado (21). Houve tumulto e pelo menos dois estudantes ficaram desacordados. Eles foram reanimados por colegas, na rua. Não há informações de que tenham procurado atendimento médico. Na confusão, os policiais usaram spray de pimenta para controlar os jovens. De acordo com o batalhão, os agentes estavam no local para manter a integridade física dos ocupantes e evitar depredações no prédio. (...) Os estudantes afirmaram que a Secretaria de Educação garantiu que o Batalhão de Choque não entraria no prédio. Eles disseram que não reagiram à desocupação, apenas se sentaram no chão. "A gente só falou: 'a gente não vai sair'. Sentamos no chão. A gente não tacou pedra, a gente não tacou pau, a gente só ficou parado. Eles chegaram com spray de pimenta na cara. Isso é a polícia que a gente quer?", questionou o estudante (G1 do Rio, 21/05/16²⁵).

Acreditamos que a Grande mídia cumpriu o papel de distorcer, abafar e criminalizar o movimento de ocupação. A figura 8, divulgada na página do *Facebook* do Ocupa Mendes, mostra um cartaz onde a Rede Globo é questionada quanto à veracidade das notícias veiculadas: "Globo, vir aqui p/quê? Os fatos dizem uma coisa e vocês dizem outra mesmo!".

Essa distorção dos fatos, por parte da grande mídia, não nos surpreende, afinal "processos autogestionários tomam contornos perigosos porque envolvem dimensões ideológicas já que podem levar ao desenvolvimento da consciência de si" (ARAGÃO, 2013, p.227). Poucas foram as notícias divulgadas por meio dos principais telejornais, principalmente no que se refere ao horário nobre da televisão. O mesmo ocorreu com a greve dos professores. Alguns atos que foram extremamente radicalizados e com um número bastante expressivo de

²⁵<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/policiamento-segue-reforcado-perto-da-secretaria-de-educacao-do-rj.html>

manifestantes ou não eram noticiados ou eram mostrados de forma parcial. Apenas o início da concentração com poucas pessoas presentes ou ainda o final, quando a repressão policial já havia dispersado a grande massa de pessoas, apresentando assim os manifestantes mais radicais, que se enfrentam com a polícia e resistem até o fim da manifestação, como vândalos.

Figura 8 – Alunos questionam a neutralidade da Mídia.



Fonte: Reprodução/Facebook

Uma reportagem do jornalista Mauro Donato²⁶ divulgada através do site de notícias DCM do Portal IG critica o papel da polícia e da Grande mídia frente às ocupações de escolas.

Desgastada perante a opinião pública após os episódios de espancamento em estudantes adolescentes e menores de idade, a polícia mudou de estratégia e passou a 'terceirizar' as tarefas de desocupações e reintegrações de posse de escolas. Desde o final do ano passado, vem encomendando a ação para milicianos e policiais à paisana, juntamente com um ou outro aluno, pai e diretor descontente. Com ajuda da mídia viciada, a população é induzida a acreditar que trata-se de alunos aplicados que desejam ter aulas e que a maioria estaria contra as ocupações. Não são, são criminosos que vem ameaçando, agredindo e que podem ter feito sua primeira vítima fatal (DONATO, 2016).

²⁶ <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-pm-esta-terceirizando-a-desocupacao-das-escolas-e-a-1a-vitima-fatal-pode-ter-surgido-por-mauro-donato/>

A possível vítima fatal a que se refere Donato (2016) é a estudante Rayzza Ribeiro, de 21 anos. Apesar de não ter ficado comprovado a ligação entre a morte da estudante com seu apoio a ocupação da escola, acreditamos que é um caso suspeito, principalmente devido ao descaso da polícia com a investigação e a falta de divulgação do caso na Grande Mídia.

(...) era ativista em uma ocupação na escola Miguel Couto. Após uma festa na escola no domingo, foi até o ponto de ônibus e não foi mais vista. Foi encontrada morta, na segunda-feira (dia 23). Seu corpo estava carbonizado na estrada do Chaparral, na região dos Lagos (RJ). Para o delegado responsável pelo caso, Jorge Veloso, ainda não é possível declarar o que causou a morte da menina, mas o estado em que o corpo foi encontrado deixa claro que a intenção era dificultar o reconhecimento. Consternada, a mãe de Rayzza afirmou que pediu para que não fosse. “Cheguei a falar para ela não ir ao evento por todos os problemas que estão acontecendo”. Que problemas? Bem, os casos de perseguição a estudantes ativistas de ocupações estão tomando uma proporção assustadora e que remonta aos piores momentos da ditadura. Em todos os estados onde elas ocorrem (DONATO, 2016).

Outro caso bastante emblemático, abafado pela Grande Mídia, foi noticiado pelo colunista Marcos Romão no Portal Africas, com o seguinte título “Ciep 114: Direção do colégio coloca milícia de arma em punho para reprimir estudantes menores de idade em Vilar dos Teles”. Por meio do Portal Africas, os alunos divulgaram um manifesto escrito por eles:

Seríamos a TERCEIRA escola ocupada no Rio de Janeiro, em defesa de um ensino público e de qualidade. Mais infelizmente, graças a um incidente a mando da direção, isso não aconteceu. Estudantes, moradores e populares das regiões de Vilar dos Teles tentaram ocupar o CIEP 114, escola que a eles pertencem na tentativa de pressionar o governo na última segunda-feira. Foram surpreendidos por um homem armado que interferiu na ação, fazendo com que diversos estudantes fossem perseguidos, recebessem ameaças e até mesmo tivessem que deixar a cidade temendo o pior. Desde o começo de nossas reivindicações, deixávamos claro que nossa luta era CONTRA O GOVERNO e não contra a direção, por entendermos que elas fazem o que podem apesar de todas as nossas discordâncias com a gestão, que em nossa opinião não está capacitada a administrar e deixar a disposição da comunidade uma escola democrática, justa e de todos, tentando blindar o Governo de formas FASCISTAS que jamais esperávamos que seriam realizadas. Devido a esse acontecimento, nos sentimos na necessidade de convidar todos os estudantes, pais, professores, funcionários, moradores e apoiadores da luta por uma escola melhor a estar somando conosco nesse ato que tem como intuito repudiar essa ação, e exigir que a direção do CIEP 114 se retrate com toda a comunidade de Vilar dos Teles, em relação a esse

lamentável episódio que colocou em risco a integridade física de várias pessoas, em sua maioria menores de idade²⁷

Através dos relatos aqui apresentados, é possível vermos que a maioria dos segmentos que estava contra o movimento de ocupação possuiu ligação entre si: o Estado, a SEEDUC, as direções escolares, a polícia – que serve ao Estado, a Grande Mídia – que serve aos interesses dos grandes empresários, os professores fura-greve, que, em sua maioria, são coagidos e sofrem pressão direta da direção. Diversos sujeitos, todos submetidos à lógica do capital que rege nosso modelo de escola.

No gráfico 2, estão presentes os sujeitos que construíram e apoiaram, de alguma forma, as ocupações das escolas, onde destacamos: os alunos protagonistas do Mov. Ocupa, pais de alunos, os professores grevistas, militantes independentes ou de organizações políticas, moradores do entorno das escolas, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) e, ainda, a mídia alternativa (independente) e os movimentos sociais.

Compreender o posicionamento desse grupo nos remete novamente a Mézáros (2012), que destaca:

O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional “desde a juventude até a velhice” (MÉSZÁROS, 2012, p. 55-56).

²⁷<http://www.portalafricas.com.br/v1/ciep-114-direcao-do-colegio-coloca-milicia-de-arma-em-punho-para-reprimir-estudantes-menores-de-idade-em-vilar-dos-teles/>

GRÁFICO 2- SUJEITOS A FAVOR DO MOVIMENTO OCUPA



Organização: REIS, 2017.

Muitos alunos apoiaram as ocupações. No entanto, nem todos participaram ativamente delas. Tentar determinar os motivos por trás disso seria uma tarefa hercúlea. Portanto, focaremos nos atores principais, que foram os estudantes que ocuparam as escolas, seja pernoitando, fazendo parte dos comitês e/ ou realizando as tarefas diárias. Pouco podemos dizer desses sujeitos sem correremos o risco de cair numa grande generalização ou numa individualidade extremada que a pesquisa acadêmica não permite. Apresentar o aluno soa geral demais, até porque o aluno não é um ente, um ser homogêneo e único. Mas também, como apresentar o João, o José, a Maria?

O que podemos afirmar é que entre as mais de 70 escolas ocupadas entre 23 cidades do Estado existiam estudantes das mais variadas crenças, cores, religiões e ideologias. Os estudantes que ocupam uma escola na Zona Sul, na Zona Norte e na Baixada Fluminense já apresentam grandes diferenças entre si – fruto de sua vivência espacial, dentro de um Estado segregador e que apresenta grandes disparidades sociais. As próprias unidades escolares apresentavam pautas diversas. Uma escola pede o aumento do acervo de livros da biblioteca, a outra pede o funcionamento da biblioteca, a outra ainda pede a construção de uma biblioteca. Ou seja, todas são escolas da Rede Estadual, mas umas são mais bem equipadas do que as outras. Logo, mesmo os alunos fazendo parte da mesma rede de ensino, não possuem condições de equidade. Estudantes que ocupavam sua escola na Zona Sul receberam a visita de uma cantora famosa.

Estudantes que ocupavam sua escola na Baixada Fluminense receberam a “visita” de milicianos armados mandando que a desocupassem.

Poderíamos aqui listar uma série de diferença entre esses sujeitos-protagonistas, no entanto, parece-nos mais acertado acharmos o ponto unificador. O que fez esses sujeitos tão diferentes, de realidades tão distintas, aderirem a uma mesma causa? Apesar das diferentes demandas de cada unidade escolar, todos os estudantes estavam enfrentando a greve das escolas da rede estadual. Todos esses estudantes estavam submetidos a uma educação sucateada e com uma série de imposições que não concordavam. Por isso, além das pautas individuais de cada escola, havia as pautas coletivas, sendo as principais: o fim do SAERJ; A implantação de eleições diretas para a direção das unidades escolares; Que todas as disciplinas tivessem um mínimo de dois tempos por aula; O abono dos dias de greve dos professores e o Passe livre irrestrito.

Figura 9 – Nota de esclarecimento do Ocupa 179.



Fonte: OCUPA 179.

É difícil determinar se a maioria dos pais dos alunos foi contra ou a favor da ocupação. Na verdade, fazer esse tipo de determinação pouco contribui para nossa pesquisa, uma vez que os pais não eram os protagonistas do movimento

em questão. O que podemos afirmar é que assim como tiveram pais contra as ocupações, tiveram pais a favor. Não só permitindo a permanência de seus filhos na escola para o pernoite, mas também doando itens de alimentação, limpeza e indo à escola ajudar em alguma atividade quando houvesse necessidade. Na figura 10, vemos a participação de alguns pais, que fizeram o almoço em um dia festivo, o aniversário de uma aluna da ocupação.

Figura 10 – Pais no Mov. Ocupa.



Fonte: Ocupa Irineu

Conversamos com a mãe de uma aluna que participou das ocupações. Ela revelou-nos que, apesar das preocupações, apoia a participação da filha e o movimento como um todo.

Tô preocupada dela perder o ano? Tô preocupada! Se eu disser que não to eu vou tá mentindo pra você, entendeu? Agora eu não vou impedir da minha filha vir aqui pra escola participar. Eu acho que esses alunos que tão aqui tão certo, porque eles tão cobrando os direitos deles, entendeu? Eles tão vendo as coisas erradas aqui dentro e não ficaram de braços cruzados não. Eu acho é que a gente tem muito é que aprender com eles. A gente é que é bobo que esses políticos, o prefeito faz o que quer e a gente não faz é nada, só se lasca. Eles é que tão certo que tão botando o governo contra parede. Eu fico preocupada com ela ficar dormindo aqui? Eu fico! Mas depois também eu vi que eles tão organizado, tão limpando as coisas, fazendo a comida deles

direitinho...Tem o lugar separado das menina e dos menino dormir. Então assim, não é uma bagunça que nem tem gente que fica falando por aí não. Eles são bem organizados. Tô até admirada” (Informação verbal²⁸).

Os moradores dos bairros onde havia escolas ocupadas desempenharam um papel extremamente importante e significativo para os estudantes do Mov. Ocupa, pois ajudavam a manter a ocupação por meio da doação de alimentos, produtos de limpeza, higiene pessoal, colchonetes, cobertores e até mesmo alguns materiais para pequenos concertos e reformas, como latas de tinta e fechaduras. Tudo do que os alunos necessitavam era listado e divulgado por meio das páginas das ocupações e/ou cartazes colocados na porta das escolas.

Figura 11 – Doações.



Fonte: Ocupa Irineu

Posso relatar aqui minha própria experiência em visitar a escola ocupada mais próxima da minha residência para levar algumas doações, o C.E. Paulo de Frontin, localizado na Praça da Bandeira (Zona Norte). Ao nos ver chegando com as sacolas de mercado, os alunos fizeram festa. Ficaram extremamente felizes e agradecidos. Nos convidaram para entrar e conhecer a escola. Apontaram

²⁸ Mãe de aluna integrante do Movimento Ocupa. C.E. Irineu Marinho – Abril de 2016.

irregularidades, falaram sobre as necessidades de melhoria do prédio e também das demandas do movimento – como a doação de alimentos perecíveis, como carnes e legumes, que era o que menos recebiam.

Na região próxima ao Paulo de Frontin existem duas escolas maiores que também estavam ocupadas, uma da SEEDUC, o C.E. Herbert de Souza e o ISERJ da FAETEC. Essas escolas, maiores e mais bem localizadas, acabavam recebendo a maior parte das doações dos moradores da região. Os alunos do Herbert de Souza chegaram até mesmo a compartilhar suas doações com a escola vizinha, que recebia menos doações. Além das doações, fundamentais para a manutenção das ocupações, a comunidade local também era fonte de mais uma coisa essencial para o movimento: o reconhecimento da legitimidade e importância da luta daqueles estudantes.

No colégio Irineu Marinho, os alunos passaram pelas ruas do bairro com carro de som explicando o porquê da ocupação e foram aplaudidos pela comunidade local (ver figura 12). Sendo constantemente agredidos moralmente pela Grande Mídia, esse tipo de apoio da comunidade foi fundamental para a luta dos secundaristas.

Figura 12 – Divulgação do Ocupa Irineu pelo bairro.



Fonte: Ocupa Irineu

A ocupação acabou estreitando os laços entre a escola e comunidade, pois não era somente quem conhecia algum aluno daquela escola que ia levar uma

doação. Muitos vizinhos abraçaram efetivamente a causa dos estudantes. Estavam preocupados com a alimentação dos estudantes, mas também com segurança destes.

Chegamos a conversar com uma moradora da Tijuca que foi levar sua doação para o C.E. Paulo de Frontin. Ela nos contou que faz parte do sindicato dos metroviários, cuja sede fica localizada bem próxima à escola.

Eu fiquei sabendo que a escola estava ocupada por acaso, aí pensei: bom, tenho que levar alguma coisa pra ajudar os meninos. Imagina, eu penso logo nos meus filhos que se fossem dessa idade com certeza iam tá aí ocupando a escola também. Eu já falei até com o pessoal do meu sindicato... Que o sindicato tem que fazer uma doação também. A escola é aqui do lado e não podemos deixar esse monte de adolescente que sente uma fome danada sem as coisas. Imagina material de limpeza então? A quantidade de papel higiênico, de coisa pra limpar os banheiros, desodorante, sabonete. Eles precisam de tudo. E o pessoal dá mais arroz, feijão... Eu falei lá no sindicato tem que comprar bastante frango, salsicha, linguiça essas coisas que não são tão caras, mas quebram um galhão, certo? Cara, isso que eles estão fazendo é demais! Eu dou o maior apoio. (Informação verbal²⁹).

Ao nosso ver, nunca houve uma relação tão próxima entre a escola e os membros da comunidade local (ver figura 13).

Figura 13 – Apoio entre escolas ocupadas e não ocupadas.



Fonte: Ocupa Irineu

²⁹ Integrante do sindicato dos metroviários, cuja sede é vizinha do C.E. Paulo de Frontin – Maio de 2016.

A vizinhança sabia o que estava acontecendo na escola e mais, tinham a possibilidade de ministrar palestras e oficinas, compartilhando assim os seus saberes ou de apenas participar das atividades que estavam sendo realizadas, caso desejassem. Levar as doações, conversar com os alunos, tudo isso fez nascer sentimento de solidariedade, de empatia e até mesmo de admiração pelo que os alunos estavam fazendo: lutando por uma educação de qualidade, cuidando da escola e até fazendo até melhorias no espaço. “Apoiadores não doaram apenas bens de consumo para as ocupações: muitas pessoas se dispuseram a doar seu conhecimento, seu tempo e sua força de trabalho” (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 258).

O mov. Ocupa e a greve dos professores ocorreram conjuntamente, contra um mesmo governo, e numa situação como essa, um movimento acaba, necessariamente, influenciando o outro. Se levamos em consideração que além de compartilharem um mesmo adversário político, o governo Pezão-PMDB, e de terem ocorrido no mesmo período, os dois movimentos partiram de dentro das comunidades escolares estaduais e tinham muitos pontos comuns em suas pautas de reivindicações. Desse modo, é importante compreendermos as relações estabelecidas entre a luta docente e discente da rede estadual como processos interligados, mas autônomos. Solidários, mas paralelos. Cada um teve um desenrolar próprio, avanços e debilidades próprias.

A primeira escola ocupada foi o C.E. Mendes de Moraes no dia 21/03. Nessa data a greve dos profissionais estaduais da educação, servidores da SEEDUC, já tinha chegado aos 19 dias. A adesão, de acordo com o sindicato, já havia chegado aos 70%. Mais da metade das unidades escolares estava com funcionamento parcial ou até mesmo fechadas e já haviam ocorrido as primeiras demonstrações de massa com milhares de trabalhadores nas ruas. A greve já era uma realidade debatida em todas as comunidades escolares do estado do Rio de Janeiro. Já havia sido noticiada nos jornais. Ninguém podia ignorá-la, ainda mais os alunos que estavam sendo afetados pela falta de aula e eram bombardeados diariamente com declarações do governador, discursos dos diretores das escolas e por panfletos e conversas com professores grevistas, que visitavam os seus locais de trabalho. Fazia 19 dias que as escolas tornaram-se centro de debate político sobre a crise financeira do Estado, o descaso com a educação e quais seriam os métodos mais eficazes ou aceitáveis para se lutar contra isso.

Foi nesse ambiente em ebulição que os secundaristas se levantaram para lutar por suas próprias pautas e se tornaram os protagonistas políticos em suas escolas, já que o professor grevista estava geralmente em casa ou nas

assembleias e manifestações, raramente retornando a sua unidade escolar para dialogar com colegas, alunos ou pais. As ocupações colocaram o SEPE numa situação complicada de ter que explicar publicamente que não tinha nada com aquilo, mas que apoiava o movimento. Isso fica explícito na nota publicada em seu site:

Reforçamos que o SEPE é um Sindicato de Trabalhadores da Educação e não organiza o movimento estudantil, mas presta solidariedade e apoio à mobilização dos estudantes. Como educadores, nada nos causa mais satisfação do que ver que o aprendizado da luta pela educação transcende as salas de aula e os muros da escola pelas mãos de nossas alunas e alunos. (SEPE, 28/03/2017)³⁰

Em primeiro lugar, é importante notar que demorou uma semana inteira para o sindicato se pronunciar sobre as ocupações. Isso pode demonstrar o receio da direção central do sindicato em se envolver com o Mov. Ocupa, ao mesmo tempo em que se vê na obrigação, frente à base da categoria, de apoiar qualquer movimento de luta solidário à greve.

O SEPE tem uma estrutura de funcionamento³¹ onde existem várias direções locais (a capital dividida em 9 regionais, mais 48 núcleos fora da capital) que estão submetidas a uma direção central. Existem as assembleias e Conselhos de Representantes de escolas locais, para cada uma das 9 regionais e cada um dos 48 núcleos e existe uma assembleia central e o Conselho Deliberativo composto por 50% de membros da direção central e os outros 50% distribuídos entre 3 representantes para cada diretoria regional ou de núcleo e representantes de base eleitos nas regionais ou núcleos. A própria direção central é composta por 48 membros. Devemos salientar que, além de toda essa estrutura de representação complexa e com várias gradações e nuances a composição de todas as direções do sindicato, são formadas a partir do princípio da proporcionalidade. Vejamos um exemplo, de acordo com informações cedidas por um diretor do Sepe-Caxias.

O Sepe-Caxias é composto por 30 diretores, que representam tantos os profissionais da rede estadual do RJ como da rede municipal de Caxias e os aposentados de ambas as redes. Em Caxias, apenas duas chapas concorreram, a chapa 1 e a 7. A chapa 1, compostas por militantes da Unidade Socialista do PSOL e independentes obteve 80,2%, enquanto que a chapa 7, composta por

³⁰ http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=6832.

³¹ Todas as informações apresentadas a seguir podem ser adquiridas no site do sindicato -<http://www.seperj.org.br/estrutura.php>.

militantes do PSTU e independentes obteve 19,8% dos votos. A divisão, então, dos 30 membros da direção foi feita de forma proporcional, sendo 24 diretores representando a chapa 1 e 6 representando a chapa 7. Queremos deixar claro que cada uma dessas chapas tem concepções políticas e sindicais diferentes, assim como, tem práticas diferentes de construir o sindicato e a luta e, portanto, mais cedo ou mais tarde entrarão em conflito. Imagine agora essa situação multiplicada pelas 9 regionais da capital, os demais 47 núcleos municipais, a própria direção central e também no Conselho Deliberativo.

Não é difícil de aceitar a ideia, repetida para nós, por vários professores, de que o apoio verbal ou ativo às ocupações se tornou uma luta política dentro do Sepe. Uma luta que carregava dentro de si concepções diferentes de como se organizar uma greve. Então, em alguns momentos, quando uma chapa conseguia mais suporte nos órgãos deliberativos a sua posição de se afastar das ocupações era vitoriosa, mas num segundo momento quando uma outra chapa conseguia mais apoio às ocupações passavam a ser vistas como aliadas indispensáveis da greve. O mesmo se reproduzia em cada município. Apenas o SEPE de Volta Redonda, o SEPE de Teresópolis³² e a Regional 3 da capital (Grande Tijuca, Zona Norte) emitiram notas e moções públicas para toda a categoria dizendo que apoiavam incondicionalmente às escolas ocupadas em suas regiões.

Sobre as ocupações, a direção central se pronunciou apenas duas vezes, por meio do seu site e, nas duas vezes, se referiu a primeira escola a ser ocupada (e desocupada), o C.E. Mendes de Moraes³³. Fora isso, a direção central só se manifestou mais uma vez para falar sobre a desocupação da SEEDUC pela Polícia Militar³⁴. O SEPE-Caxias não se pronunciou pelo site do SEPE (central) sobre a ocupação do C.E. Irineu Marinho, mas lançou uma nota em seu próprio site que dizia:

Temos orgulho de informar que há uma escola estadual ocupada por alunos em Duque de Caxias. Estamos falando da Irineu Marinho localizada no Bairro Centenário. O sonho de todo profissional de educação é que possamos ajudar a formar uma consciência cidadã na população e acreditamos que esses estudantes estão mostrando a cidadania na prática com autonomia e seriedade. É necessário um elogio aos pais que estão acompanhando essa construção dos alunos e até

³² Nota do Sepe Volta Redonda - http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=6912. Nota da Regional 3 - http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7027. Notas do Sepe Teresópolis - http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7059; http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7065.

³³ Notas do Sepe Central - http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7058; http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7072.

³⁴ Nota do Sepe Central - http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7094.

negociaram o uso da cozinha da escola. Solicitamos aos simpatizantes desse protesto da comunidade que contribuam com materiais de limpeza e alimentos não perecíveis que podem ser entregues ao Sepe-Caxias, mas quem for visitar e puder levar frutas também vai ajudar. Nem só de feijão e arroz vivem os pobres e comer frutas é uma habito deve ser incentivado. (Diretoria de Comunicação, 10/04/2016) ³⁵

Como podemos notar, a partir das evidências apresentadas, o sindicato teve um posicionamento dúbio em relação às ocupações, mas sempre manteve o apoio formal (discursivo) a elas e uma campanha de recolhimento de alimentos e materiais de limpeza. É interessante notar que nem todas as regionais e núcleos se resumiram a isso. Algumas deram apoio político ativo, com professores permanecendo nas portas das ocupações para garantir a sua segurança. Outros, organizaram atividades culturais ou aulas preparatórias para o ENEM.

Vejamos o relato de um professor do comando de greve de Caxias sobre a polêmica em relação a como se posicionar frente às ocupações em no seu município:

Na verdade a única escola ocupada na minha Metro foi o Irineu e eu não era professor de lá. Mas eu acredito que tive uma participação indireta nas ocupações e por baixo dos panos tentei organizar duas, nas escolas onde eu trabalhava, mas não deu certo. Lembro de uma assembleia de greve em Caxias que teve um debate entre uns companheiros de base radicais, eu tava junto deles, e gente da direção do sindicato, gente da chapa do PSOL, dizendo que o SEPE, no máximo, deveria dar comida para as ocupações e mais nada. Nós da “oposição” desorganizada que foi formada no meio dos eventos, dizíamos que tínhamos que incentivar a ter mais ocupações, dar apoio político, ter gente sempre nas ocupações e que o SEPE-Caxias devia radicalizar, trancar as escolas que tivessem fura-greves e ocupar o prédio da Metro V. Nós ganhamos essa votação, mais a direção do SEPE-Caxias nunca fez nada do que foi votado. Acabou que os alunos mesmo ocuparam a Metro V durante um dia eu acho, depois desocuparam (Informação verbal³⁶).

Como se nota no relato apresentado, o professor reforça a nossa perspectiva que o próprio SEPE passava por uma dura luta interna a respeito do que fazer com as ocupações. E, devido a essa batalha entre os radicais, que buscavam nas ocupações do secundaristas a ação direta não encontradas nas ações do seu sindicato, e os moderados, que tinham preocupações em relação a manchar a imagem do movimento grevistas como sendo composto por descumpridores da lei, o SEPE caía num imobilismo.

³⁵ <http://sepecaxias.org.br/ocupacao-do-colegio-irineu-marinho/>.

³⁶ Professor da Rede Estadual, membro de base do Comando de Greve de Duque de Caxias. XV CONSEPE – 28-30/09/2017.

O professor conclui o seu depoimento dizendo que “a saída da greve naquela hora eram as ocupações. Isso ia definir tudo. Quanto mais ocupações, mais radicalização. Podia até animar a categoria a agir e atropelar a direção do SEPE”.

O sindicato, ou por conta das lutas internas ou pelo medo das represálias legais, se viu em muitos momentos imobilizado e incapaz de se posicionar ativamente contra ou a favor das ocupações. Ao que tudo indica, de modo geral, o sindicato permaneceu nessa situação de restringir a relação com as ocupações a fazer moções de apoio e doar alimentos e materiais de limpeza. Mas isso não impediu que as ocupações se tornassem, no imaginário dos professores mais radicalizados, uma esperança de transformar a greve grande, mas lenta e pacífica em algo mais explosivo e que colocasse a estabilidade do governo em xeque.

Assim como o SEPE representa uma colcha de retalhos de interesses, concepções e práticas, os professores grevistas formavam, dentro dos seus limites, um universo complexo. Cada professor tinha motivos individuais para aderir ou não ao movimento grevista e cada um tinha seu posicionamento sobre as ocupações. De modo geral, existia um ânimo em relação às ocupações, ao mesmo tempo em que existia um sentimento de corporativismo, que não queria misturar as pautas.

A greve de 2016 foi gigante, atingindo possivelmente 70% dos professores - um recorde de adesão. Durou 139 dias, quase 5 meses - um recorde de duração. Com manifestações grandes, com o apoio de outras categorias, inclusive conseguindo organizar dias de greve geral dos servidores públicos estaduais. Ainda assim, foi uma greve que tentou, a todo custo, se manter dentro da legalidade e dos limites impostos pelo governo. Esperando avidamente dias e dias pelas audiências com qualquer representante do governo ou da ALERJ que se disponibilizasse a dialogar. E, ao mesmo tempo, foi uma greve amarga, em que os professores suportaram um desconto de meio salário no mês de Julho, além dos descontos que já ocorriam e continuaram ocorrendo após a greve, dos auxílios de alimentação e transporte. Uma greve onde quase nada da pauta de greve foi conquistado e o pouco conquistado teve influência direta das ocupações.

A partir da ocupação do Mendes de Moraes, grande parte dos debates nas assembleias do SEPE girava em torno do que fazer em relação às ocupações. Era certo incentivá-las? Seria ainda mais certo imitar o seu exemplo? No dia 30 de março de 2016, houve uma tentativa organizada pelo comando de greve central de ocupar a ALERJ, que não deu certo. Durante o conflito, os seguranças da

ALERJ utilizaram spray de pimenta nos manifestantes, que ficaram do lado de fora do portão principal de entrada tentando forçar a passagem.

É claro que os que viam nas ocupações um sinal de esperança ou um exemplo a ser seguido apoiaram ativamente o movimento como puderam. Muitos professores viam nas ocupações a chance de alavancar a greve, por isso jogaram todo o peso da sua atividade, durante a greve, em apoiar as ocupações existentes e incentivar o surgimento de outras. Nesse caso, fica evidente as dificuldades de se fazer isso sem ter toda a estrutura do sindicato ou de uma organização política por trás desse professor. Sozinho ele não consegue driblar os mecanismos de manutenção da “normalidade” escolar, que se constituiu na intervenção do governo estadual através dos diretores escolares.

Para além dos professores que apoiavam ativamente o Mov. Ocupa, nós temos também alguns que veem no movimento uma forma de “terceirizar” a greve para os alunos. Eles são mais jovens, não sustentam família, tem pouco a perder, a polícia vai pegar mais leve com eles por serem menores. Esse tipo de raciocínio parece ter guiado um grupo considerável de professores que viam as ocupações com bons olhos, mas não achavam que se deveria apoiá-las de forma mais ativa, apenas aproveitar dos seus resultados positivos para o movimento grevista, ignorando, muitas vezes, as demandas dos alunos e não permitindo que esses falassem nas assembleias.

O que pudemos ver, pessoalmente, nas assembleias do SEPE é que os professores gostavam da disposição dos estudantes, mas não queriam eles atrasando as assembleias com os seus informes e pedidos de ajuda. Muitas vezes, na assembleia central, havia brigas sobre deixar ou não os secundaristas falarem e se isso seria antes ou depois das votações. A questão toda era resumida no tempo que se gastava ouvindo os estudantes e que diminuía o tempo de debate e votação da categoria. Mas, na verdade, uma das coisas que realmente deixava as assembleias corridas era o fato dela sempre começar com, pelo menos, duas horas de atraso.

Deixando de lado a denúncia política, podemos perceber que setores da categoria, inclusive na direção, se preocupavam com o impulso de alguns em se jogar com tudo nas ocupações em, de certa forma, secundarizar a greve e a pauta do SEPE. Mas, podemos dizer pelas notas públicas, pelos alimentos e materiais enviados às escolas e pelas votações das assembleias que esses setores eram minoritários. A maioria parecia ver as ocupações com bons olhos, mas mantinham uma distância segura delas. Uns poucos, mais desiludidos com a forma como o sindicato estava guiando a greve, viram nas ocupações um caminho alternativo

para agir da forma que achavam ser mais eficiente, sem se preocuparem em cumprir com os rituais das disputas sindicais. Segundo Adoue (2016):

[Os secundaristas] (...) Fizeram a tarefa que nem o sindicato e nem o quadro dos professores se atreveram a fazer: disputar o espaço escolar e suas práticas. (...) O sindicato e mesmo muitos professores desses estudantes desestimaram esses sinais. “Esta luta é da categoria”, diziam, “agradecemos a solidariedade”. Poucos viram nessas manifestações que despontavam o indício de uma energia que se gestava na profundidade. E, claro, temiam ser acusados de aliciar menores para finalidades próprias, corporativas. A luta era vista, também por eles, na opacidade da sua superfície discursiva: é luta por salário. Mas o que emergia da ação dos estudantes, com o nome “solidariedade”, que pouco contribuía a revelar a potência que os motivava, era uma disputa política: disputa pelo poder na escola (ADOUE, Passa Palavra 2016³⁷).

O apoio de diversos militantes, fossem eles independentes ou membros de organizações políticas, também foi muito significativo para os estudantes, pois os militantes experientes compartilhavam suas práticas políticas no que diz respeito à organização de assembleias, à elaboração de agenda de atividades e até mesmo a métodos de luta e resistência. Os militantes independentes representavam a si mesmos, mas os organizados estavam ali como representantes de algo maior, ou seja, traziam consigo a ideologia de suas organizações.

Por ser um movimento secundarista, já era esperado que as organizações e/ou entidades do movimento estudantil os apoiassem diretamente, por meio de ações coordenadas ou indiretamente, a partir das ações autônomas de seus membros, que contribuiriam trazendo a experiência e os contatos das suas organizações para dentro das escolas. Alguns exemplos dessas organizações são a União Brasileira do Estudantes Secundaristas (UBES), dirigida politicamente pela juventude do PCdoB, a própria juventude do PCdoB chamada União da Juventude Socialista (UJS), a Assembleia Nacional de Estudantes Livres (ANEL), dirigida pelo PSTU, a Associação dos Estudantes Secundarista do Estado do Rio de Janeiro (AERJ), o movimento RUA – Juventude Anticapitalista do PSOL e muitos outros grupos com menor expressão ou de atuação mais localizada.

Além das entidades do movimento estudantil, diversos coletivos, sindicatos das mais diversas categorias, partidos, associações de moradores, ONGs etc apoiaram o Mov. Ocupa. A maioria das escolas era dirigida politicamente pelas assembleias dos alunos e sua grande maioria não fazia parte de nenhuma

³⁷ <http://passapalavra.info/2016/01/107263>

organização política, o que não significa que as ocupações não sofreram influência de organizações políticas exteriores às comunidades escolares.

A Rede Emancipa, por exemplo, que se define como um movimento de educação popular, criou um manual³⁸ de como ocupar uma escola (ver figura 14). Nele, continham dicas sobre como fazer manifestações públicas, como iniciar uma ocupação e como reagir a intervenção policial, dentre outros assuntos. Esses manuais circularam pela internet e chegaram a ser impressos e distribuídos entre os alunos, se tornando um instrumento importante na organização do movimento. Mas a Rede Emancipa, até onde tivemos conhecimento, não estabeleceu contato direto com os ocupas, o que não a impediu de exercer uma forte influência sobre os estudantes.

Figura 14 – Manual de mobilização estudantil e ocupação de escolas.



Fonte: Facebook Rede Emancipa.

³⁸ <https://www.facebook.com/RedeEmancipa/posts/1215080038502524>.

O Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, por exemplo, apoiou a ocupação e chegou a doar alimentos para o C.E Irineu Marinho, em Duque de Caxias. O MST possui um assentamento no município, o Assentamento Terra Prometida. Poucos moradores de Caxias sabem da existência desse assentamento. Ao doar alimentos para a única ocupação em Caxias, o MST, ao mesmo tempo em que presta solidariedade ao movimento secundarista, faz propaganda da sua própria luta no município. Nesse caso, temos uma cooperação simbiótica onde o Mov. Ocupa e o movimento sem-terra se beneficiam mutuamente. No entanto, apesar das doações de alimentos e outros materiais de consumo terem uma importância central para a manutenção da ocupação, esse tipo de ação não faz o movimento se expandir para novas escolas ou aprofundar o seu enfrentamento com o Estado. A relação do MST com o Ocupa Irineu é semelhante ao relacionamento que o SEPE central estabeleceu com as ocupações, com o agravante de que o SEPE se beneficiava diretamente da atuação discente.

Um outro exemplo, que se mostra esclarecedor sobre o nível de independência dos ocupas foi a relação que a ANEL estabeleceu com a ocupação do C.E. Gomes Freire de Andrade, na Penha (Zona Norte). Os militantes da ANEL, cumprindo com a estratégia política da entidade de impulsionar as ocupações, ofereciam sua experiência e conhecimentos de como organizar a luta estudantil aos ocupas, mas eram proibidos de participar das assembleias da escola ocupada³⁹, pois não eram parte da comunidade escolar.

Ao contrário da UBES, que não agia até que uma ocupação se tornasse inevitável, a ANEL adotou uma política de ajudar até mesmos as ocupações em que não poderiam definir os rumos políticos. Não acreditamos que faziam isso sem uma intencionalidade latente. Provavelmente, prestavam esse auxílio, “sem esperar nada em troca”, com o intuito de ganhar respeito entre os ocupas e, quem sabe, conseguir novos militantes naquela unidade. O apoio às escolas ocupadas em que não se tem militantes também pode servir como forma de fazer propaganda de suas concepções, métodos e bandeiras de luta entre um grupo seletivo de estudantes, que decidiram se enfrentar com o Estado. Ou seja, que possuem interesse em movimentos de luta.

³⁹ <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-fazem-ato-contra-a-ocupacao-de-escolas-no-rio,10000027315>.

2.3

O papel da autogestão na transformação do espaço escolar.

Após terem ocupado as escolas, os alunos precisavam se organizar para atenderem as próprias demandas da ocupação. Então, sem qualquer ensaio ou forma pré-concebida surge a autogestão no Mov. Ocupa. Segundo Lefebvre (2009), a espontaneidade revolucionária é a autogestão e é, justamente, de forma espontânea, e como uma necessidade prática que ela se realiza naquele momento. Afinal, havia problemas imediatos de táticas e estratégias a serem resolvidos. Em *State, Space, World*, Lefebvre (2009) apresenta suas teses centrais sobre a autogestão, onde discute suas causas, consequências, contradições, principais características e condições necessárias à sua ocorrência. Dialogando com o autor, procuraremos problematizar a questão da autogestão, evidenciando o papel da mesma na transformação do espaço escolar e na nova forma dos alunos se relacionarem com ele.

Sobre as condições prévias para seu surgimento, não há “receita de bolo” ou, como salienta Lefebvre (2009, p.146), “um caminho traçado previamente, que leve até a *autogestão*”. No entanto, a mesma:

(...) não nasce em qualquer lugar e de qualquer maneira. Pelo contrário. Nós, talvez, tivemos sucesso em localizar o seu nascimento, em definir algumas das suas condições. A *autogestão* necessita de uma série de circunstâncias e de um lugar privilegiado (LEFEBVRE, 2009, p. 146).

Defendendo uma perspectiva inversa à teoria da gestão de Proudhon, Lefebvre (2009) acredita que a autogestão aparece nos pontos frágeis do sistema, ou seja, nas falhas e deficiências das sociedades. Essa teoria é sustentada pelo autor através da demonstração de vários casos históricos, como a Comuna de Paris e a Independência da Argélia.

(...) A experiência (prática social) nos mostra, em nossa opinião, que as associações de gestão – na sua forma mais simples e interessante, chamada de *autogestão* – aparecem nos *pontos frágeis* da sociedade existente. Em toda sociedade, nós podemos perceber os pontos fortes, o todo que constitui o seu quadro ou, se preferir, sua estrutura. Nós sabemos que o todo social tem uma coesão, uma coerência. O Estado existente é fundamentado nesses pontos fortes. Os homens do Estado ocupam-se em selar as rachaduras com todos os meios que estão disponíveis a eles. Uma vez que elas estão consolidadas, nada acontece ao redor dessas chapas reforçadas. Entre elas são encontradas zonas de fraquezas e lacunas. É aqui que as

coisas acontecem. Iniciativas e forças sociais atuam e intervêm nessas lacunas, ocupando e transformando essas lacunas em pontos fortes ou, pelo contrário, em “algo diferente” do que tem uma existência estável. Partes frágeis, vácuos, são revelados apenas na prática, através da iniciativa de indivíduos ou através de investigações acidentais de grupos que tem a capacidade de intervir. Se os pontos frágeis podem então ser transformados em pontos fortes sobre o todo da estrutura social, elas podem igualmente resultar de uma tensão ou de um colapso do todo (desestruturação) (LEFEBVRE, 2009, p. 144).

Dito isso, podemos pensar que a mesma crise institucional que pressionava os estudantes em 2016, pressionava também os professores, os bancários, os policiais e diversas outras categorias. Por que, então, enquanto os professores faziam uma greve histórica (em adesão e duração) e os estudantes criavam espaços de autogestão, os policiais auxiliavam o Estado - o mesmo que não os pagava em dia - a sufocar tudo isso?

Entendemos que as forças armadas são, geralmente, pontos fortes das estruturas sociais. Os privilégios especiais como o porte de armas, os tribunais especiais, a realização de extorsão, com cobrança de propinas e “cafezinhos”, esses e outros mecanismos são usados para fortalecer esses pontos da estrutura. As escolas, por outro lado, se tornaram, cada vez mais, pontos fracos com o sucateamento e as tentativas de privatização, a infraestrutura capenga, a perda de autonomia da comunidade escolar, a limitação do passe livre, as péssimas condições de trabalho de seus funcionários e o descaso com os alunos criaram um ambiente propício. As escolas, que eram os caldeirões da instabilidade social, puderam, então, se tornar espaços de autogestão.

Em sua obra, Lefebvre (2009) nos mostra que o aparecimento de espaços de autogestão é um elemento de processos mais profundos e duradouros. Isso nos ajuda a compreender o surgimento de escolas ocupadas autogestionadas em espaços antes controlados pelo Estado. Vimos até agora que a autogestão surge como um movimento não planejado; que só aparece em condições e locais específicos. Essas três características já revelam bastante coisa a respeito do Mov. Ocupa. Partindo das caracterizações do filósofo francês (2009), podemos dizer que as ocupações, para nascerem, não poderiam ser fruto da ação de organizações políticas ou do Estado. As ocupações são fruto de uma situação de instabilidade social e que surge num espaço onde essa instabilidade se torna mais evidente, no caso, a escola. Mas, antes de adentrarmos, de forma mais localizada, na experiência da autogestão do Mov. Ocupa, faremos ainda alguns esclarecimentos sobre esse regime de democracia direta.

A respeito da sociedade autogestionada, Castoriadis (1974), esclarece-nos:

Queremos una sociedad autogestionada. ¿Qué quiere decir esto? Una sociedad que se gestiona, es decir que se dirige a sí misma. Pero esto aún debe ser precisado. Una sociedad autogestionada es una sociedad en la que todas las decisiones son tomadas por la colectividad que, en cada ocasión, se ve concernida por el objeto de tales decisiones. Es decir, un sistema en el que aquellos que desarrollan una actividad deciden colectivamente lo que van a hacer y cómo hacerlo, con la única limitación que deriva de su coexistencia con otras unidades colectivas. Así, las decisiones que conciernen a los trabajadores de un taller deben ser tomadas por los trabajadores de ese taller; aquellas que afectan a varios talleres a la vez, deben ser tomadas por el conjunto de los trabajadores afectados o por sus delegados elegidos y revocables; aquellas que conciernen a los habitantes de un barrio, por los habitantes del barrio; y aquellas, en fin, que conciernen a toda la sociedad por la totalidad de las mujeres y los hombres que viven en ella (CASTORIADIS, 1974).

A exposição do autor nos mostra que a autogestão é uma forma de organizar a coletividade, mais especificamente, de organizar a tomada de decisões dentro de uma coletividade. A peculiaridade da forma autogestionada, em comparação com outras formas políticas, é que a coletividade que será afetada pelas decisões é a única que pode decidir sobre as mesmas. Desse modo, segundo os princípios da autogestão, somente o corpo estudantil de uma escola poderia decidir, por exemplo, sobre mudanças no currículo escolar, no horário das aulas e até o fechamento de turmas, o que na prática, não ocorre. A maioria das decisões, principalmente as mais importantes, são tomadas de forma vertical.

Se dice que si no hubiese coacción, no habría ninguna disciplina, que cada cual haría lo que le diera la real gana y que sería el caos. Pero también esto es un sofisma. La cuestión no es saber si hace falta disciplina, o incluso coacción, sino qué disciplina, decidida por quién, controlada por quién, bajo qué formas y con qué fines. Cuanto más ajenos son los fines a los que sirve una disciplina con respecto a las necesidades y los deseos de quienes deben realizarla, tanto más exteriores son las decisiones que atañen a tales fines y las formas de la disciplina, y mayor necesidad de coacción existe para hacer que se respeten (CASTORIADIS, 1974).

Através da autogestão, os alunos adquiriram um tipo de responsabilidade muito mais autônoma e consciente, pois era sentida e compreendida. Ou seja, eles viam a necessidade da realização das tarefas e as tomavam para si, pois se viam como parte integrante de um sistema, onde é fundamental que cada um faça o que se comprometeu a fazer. Por isso, como bem destacara Castoriadis (1974),

“una colectividad autogestionada no es una colectividad sin disciplina, sino una colectividad que decide por sí misma sobre su disciplina y, llegado el caso, sobre las sanciones contra aquellos que la violen deliberadamente”. Além disso, “A seriedade e a organização foram desde o início valores importantes para o movimento. Era necessário estabelecer imagem positiva das ocupações, em contraposição à ideia de invasão e vandalismo” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p.129).

Figura 15 – Limpeza no Ocupa Gomes.



Fonte: Ocupa Gomes.

A figura 15 é uma pequena demonstração de que a ocupação das escolas não se deu, simplesmente, através do fechamento dos portões e suspensão das aulas pelos alunos, que ficavam pela escola só para garantir sua inatividade. Pelo contrário, as escolas estavam vivas e repletas de atividades. Os estudantes assumiram integralmente o controle das escolas ocupadas, o que propiciou a inversão da força dominante. A presença do Estado, por meio da figura do diretor, já não ditava mais o cotidiano escolar.

Como destaca Aragão:

Em condições de autogestão são superadas as relações de poder, sobretudo numa marcada oposição ao caráter burocratizado e centralizado do Estado, mediante a desestruturação de seu ordenamento quando os grupos sociais se organizam em outras bases independentes e autônomas (ARAGÃO, 2013, p.228).

Os estudantes tomaram o controle da situação, tornando-se protagonistas de sua aprendizagem. Passando não só a pensar que é possível fazer um outro

tipo de escola, mas também dando os primeiros passos nesse sentido, à medida em que assumiram o controle de todas as atividades escolares – fossem elas braçais (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 controle estudantil do espaço escolar, não só abria a possibilidade da construção de novos cotidianos, mas também transformava, gradativamente, o modo como esses estudantes percebiam o espaço à sua volta.

No lugar das aulas convencionais, os alunos desenvolveram uma rotina própria nas escolas ocupadas, onde eram organizadas uma série de palestras, oficinas e atividades culturais.

As ocupações também ajudaram os alunos a visualizarem uma escola diferente, mais democrática e com aulas prazerosas. Uma grande variedade de coletivos (principalmente coletivos culturais, grupos de teatro etc.) e mesmo indivíduos independentes (em especial professores e estudantes universitários) se mobilizaram intensamente para contribuir com a vitalização do cotidiano das ocupações, e estas atividades tiveram grande impacto nos estudantes (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p.149).

No momento em que os alunos ocupam as escolas e adotam práticas autogestionárias, eles se aproximam 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) e 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.

Figura 16 – Divisão de tarefas no Ocupa Amaro.



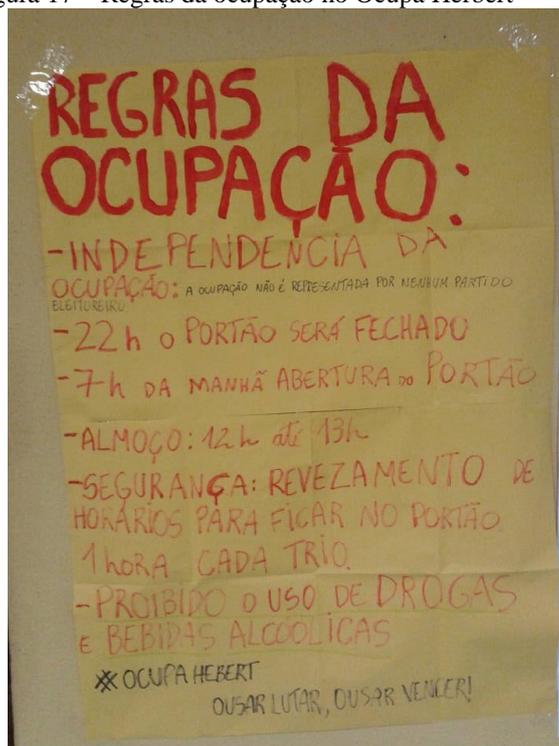
Fonte: Página da UOL.

Os alunos se organizavam em pequenas comissões sendo as mais recorrentes alimentação, limpeza, segurança, atividades e comunicação. Na divisão de tarefas do Ocupa Amaro, por exemplo, (ver figura 16), os estudantes organizavam, inclusive, uma lista com o nome daqueles que podiam pernoitar na escola. As atividades, bem como demais tomadas de decisão, eram deliberadas por meio de assembleias locais, onde as vozes de todos os ocupas tinham o mesmo peso.

Assim, estes estudantes se submeteram a um período de formação política contínua: a assembleia sendo a vivência fundamental, mas todas as outras interações humanas também se transformando em aprendizado, mesmo as mais banais, pois se tornam passíveis de questionamento a partir do princípio de horizontalidade. A ocupação é um espaço no qual o sujeito questiona a si e aos outros a todo momento, um exercício constante de desconstrução; as simples questões do que será feito para o almoço ou onde serão guardadas as bolas de basquete, por exemplo, podem se tornar uma discussão política. Por isso, a ocupação é também uma experiência emocionalmente intensa, cansativa e uma ruptura radical com a vida “pré-ocupação”. Não é à toa que os estudantes dizem que nunca mais serão os mesmos após as ocupações (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p.128).

Na figura 17, podemos ver o cartaz com as regras da ocupação do C.E. Herbert de Souza.

Figura 17 – Regras da ocupação no Ocupa Herbert



Fonte: Ocupa Hebert.

Na figura 17, podemos ver o cartaz com as regras da ocupação do C.E. Herbert de Souza. Cada unidade escolar ocupada vota em assembleia suas próprias regras e sanções, no caso de descumprimento dessas. Segundo Campos, Medeiros e Ribeiro (2016):

A realização de assembleias diárias talvez tenha sido uma das maiores novidades em termos de aprendizados, pois não é apenas necessário conviver com opiniões diferentes, como é preciso exercer ao máximo a capacidade de compreensão, argumentação e síntese. (...) A cada dia o mesmo exercício se repete, fazendo da ocupação um espaço formativo único e precioso. (...) O aprendizado percebido é de diferentes ordens: vai do político ao psicológico e rompe radicalmente com o que aprendiam na escola (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p.132-133).

Parte do aprendizado político se deu conforme os ocupas habitavam a escola, desvendavam seus espaços, sempre tão cerceados e cheios de cadeados (ver figura 18).

Figura 18 – Estudantes destrancam segredos.



Fonte: Ocupa 114.

Muitas denúncias foram feitas, principalmente, através das páginas das ocupações no Facebook. Denúncias de situações até aquele momento desconhecidas pelos estudantes ou, de fato, há muito conhecidas, mas agora já não toleradas. A troca de refeições completas na merenda escolar por biscoito e iogurte, a falta da devida climatização das “saunas de aulas”, a presença de direções autoritárias e vários tempos de aula vagos devido à falta de professores. Falta de uniforme escolar, recursos didáticos, internet, bibliotecas bem equipadas e em pleno funcionamento.

Quanto aos recursos, a má distribuição dos livros didáticos parece ter sido o maior alvo das denúncias. Praticamente todas as ocupações revelaram uma imensa quantidade de livros didáticos novos, até mesmo lacrados, que não foram entregues aos alunos em suas escolas, ainda que houvesse a falta do mesmo (ver figura 19). Ou seja, apenas alguns estudantes receberam o material.

Figura 19 – Livros didáticos encontrados pelos ocupas.



Fone: Reprodução/Facebook.

Teve escola que denunciou a presença de laboratório de química completamente equipado, mas sem funcionamento; presença de computadores que sequer chegaram a ser ligados; materiais esportivos novos sem nenhum uso; uniformes que também não foram distribuídos.

Foram frequentes as denúncias de itens que os ocupantes iam encontrando na escola conforme obtinha acesso a todas as salas. (...) Também foram denunciados muitos perigos para a saúde da comunidade escolar e da vizinhança, em especial focos de água parada que levam à proliferação de mosquitos (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 143-144).

Os alunos do Ocupa Irineu e do Ocupa Gomes chegaram a denunciar o estado em que se encontravam as caixas d'água das escolas (ver figura 20). No C.E. Gomes Freire de Andrade, na Penha, os alunos mostraram uma foto da caixa com acúmulo de sujeira e completamente destampada. Já no C.E. Irineu Marinho, a situação era ainda pior. Além de destampadas, as caixas são de amianto, uma fibra mineral comprovadamente cancerígena e que sob a lei estadual de nº 9.055/95 teve sua comercialização proibida no Estado.

Figura 20 – Denúncia no Ocupa Irineu.



Fonte: Ocupa Irineu

Poderíamos elencar aqui cada uma das inúmeras irregularidades detectadas pelos ocupas, no entanto, não é esse o nosso objetivo. Acreditamos que a importância das denúncias realizadas vão bem além das denúncias em si e do enorme descaso da administração pública que elas revelam. Acreditamos, em primeiro lugar, que só podemos denunciar um fato, se tomarmos conhecimento dele. Foi através da ocupação que muitos alunos passaram a conhecer, de fato, as escolas onde estudam, estabelecendo com elas uma nova relação. Lacoste (2014) afirma que é necessário saber pensar o espaço, para saber nele se organizar, para saber nele combater. Portanto, essa relação de intimidade que os ocupas criaram com o espaço escolar é o primeiro passo necessário para esse “saber pensar”.

Além disso, só denunciemos aquilo que não temos acordo. Aquilo que realmente nos incomoda, nos inquieta, que nos mobiliza. Por isso, a atitude dos alunos, além de mostrar sua indignação, mostra também o interesse por aquele espaço. A ocupação revelou aos estudantes, não só várias salas trancadas das

quais o conteúdo eles não podiam desfrutar, mas um pouco do que é e como funciona a instituição escolar.

Assim como estudantes passam a ver a si e a outros de maneira diferente, a percepção sobre o espaço da escola também muda com a ocupação. A permanência no espaço durante longos períodos de tempo desencadeia um processo de apropriação da escola tanto concreto quanto simbólico (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p.141).

No espaço escolar, a administração da SEEDUC é marcada por atividades policiais, como a vigilância com câmeras de segurança, colocação de grades nas janelas e acessos às saídas, o olhar de inspetores e coordenadores sempre vigiando os alunos e a atuação da direção, quase sempre assumindo a função de repreender e decretar punições. Todas essas medidas são a materialização do controle e autoritarismo existente nesse espaço. É claro que essas medidas sempre são justificadas pela necessidade legal de proteger os alunos, menores de idade, que estão sob a tutela do Estado e também o patrimônio público. O irônico é que todas as medidas impostas, das mais criativas, não resolveram o problema da indisciplina e até da delinquência juvenil, como a venda de drogas dentro das escolas.

A escola exerce um controle espacial, delimitando os lugares que os alunos podem ou não ir. Não é difícil achar uma quadra ou pátio em situação de semiabandono, onde a direção proíbe os alunos de frequentarem. O discurso é sempre em prol do bem aluno, onde a escola, muito preocupada, diz estar prezando pela segurança estudantil, quando, na verdade, se cerceia a circulação para facilitar o controle. Existe ainda a sala dos professores, onde também é fácil de controlar. Saber quais assuntos estão sendo debatidos e extinguir a chama de qualquer ato que vá contra as regras impostas pela SEEDUC ou direção.

As ocupações, por outro lado, sem lançarem mão de dispositivos de segurança, instituíram regras próprias dentro das escolas e foram capazes de as fazer valer não apenas durante um turno de aula por dia, mas durante o dia inteiro. Acreditamos que, como destacam Pistrak e Castoriadis, a disciplina está ligada ao poder de decisão. Em uma situação, nós temos regras impostas de fora, regras que já existiam antes do aluno ingressar na escola, regras que ele sequer compreende em alguns casos. Na outra situação, são os próprios estudantes que criaram as regras que devem ser respeitadas. Outro aspecto que não pode ser ignorado é da aplicação de tais regras.

Sob administração da SEEDUC, são os funcionários, professores, inspetores e principalmente os diretores, que aplicam as regras e as punições. Ou seja, é uma força exterior ao corpo discente. No caso das ocupações, é o próprio coletivo que cria as regras, que fiscaliza o cumprimento das mesmas por cada indivíduo e discute, coletivamente, o que deve ser feito quando alguém as descumpre. É nítida a diferença entre a disciplina imposta à coletividade, que acaba gerando ressentimento e revolta, da disciplina que surge *na* própria coletividade - que pelo próprio peso da vida em comum se impõe.

Para compreendermos mais a fundo a experiência de autogestão, realizada através do Mov. Ocupa, recorremos ao pedagogo soviético Moisey M. Pistrak, que estudou a fundo o fenômeno da autodireção nas escolas soviéticas durante o período revolucionário 1917-1924. É evidente que existem grandes diferenças entre a Rússia do início do século XX e o Brasil do início do século XXI. Por isso, trabalharemos apenas com os aspectos políticos e organizativos do conceito de autodireção analisado pelo autor.

Segundo Pistrak (2009), a autodireção engloba, por um lado, a auto-organização - tarefas da administração escolar que, geralmente, nas escolas brasileiras são realizadas pelas equipes de direção, e, por outro, o autosserviço - tarefas de segurança, alimentação, limpeza, manutenção predial e outras que, geralmente, são executadas por servidores públicos ou trabalhadores terceirizados. O autor relata que tanto as tarefas administrativas quanto as tarefas braçais eram assumidas pelos estudantes, que se reuniam em assembleias periódicas para decidir “o que fazer” e “como fazer”. Nessas assembleias, era eleito um comitê estudantil que ficava responsável por organizar a execução de todas as tarefas votadas pelo coletivo dos estudantes de determinada escola. Desse modo, podemos utilizar autodireção e autogestão como termos sinônimos, já que as duas palavras nomeiam o mesmo tipo (ou tipos muitos semelhantes) de organização político-administrativa.

O movimento de implementação da autodireção nas escolas russas se deu simultaneamente à revolução de 1917 e foi influenciado e apoiado pelos revolucionários bolcheviques. A autodireção, nesse contexto, acabou servindo como uma arma política nas mãos dos estudantes revolucionários contra os seus professores conservadores.

As primeiras formas de autodireção escolar, aparecidas no começo da revolução, representam por si um instrumento de combate na luta contra a escola antiga (seus estudos, regras, pedagogos) (...) Nesse período de reforma escolar, a

autodireção interessou extremamente aos estudantes e quanto mais resistente foi a escola, mais tenaz foi o conservadorismo do coletivo pedagógico (PISTRAK, 2009, p. 246).

Os estudantes tomaram posse de suas escolas como forma de apoiar a revolução em andamento e como forma de receber o apoio dos revolucionários em suas reivindicações. Para isso, foi preciso combater, principalmente, os representantes do antigo poder de abrangência local - o *coletivo pedagógico* – o conjunto dos docentes e a equipe diretiva. A tomada de controle da escola foi uma ação política deliberada para tirar as escolas das mãos de sujeitos não preocupados com os interesses estudantis. Essa ação política pretendia ser uma demonstração de força e, para surtir efeito, deveria perdurar até se alcançar a vitória. Sendo que, para perdurar, exigia a implementação da autogestão. Mas, como manter a escola sobre o seu poder se o *coletivo pedagógico* se opõe a isso e sabota o controle estudantil? Somente a autogestão (ou autodireção) poderia resolver o problema. Na mão dos estudantes, esta foi usada como um instrumento de luta contra as formas arcaicas de educação (religiosa, autoritária, com castigos físicos e separação de sexos) e de organização política e socioeconômica de seu país, que não condiziam com os seus interesses.

O confronto político em nível nacional - a Revolução - projetou-se, de certa forma, em âmbito local como a luta pelo controle das escolas. Ou seja, pelo poder de organizar o espaço e o cotidiano escolar de acordo com os interesses dos sujeitos envolvidos. Segundo Pistrak, a essência do movimento de autodireção estudantil russo foi a "(...) ajuda mútua no trabalho no período revolucionário da destruição da escola e hipertrofia da autonomia infantil sob a influência do 'comunismo de guerra'." (PISTRAK, 2009, p. 249). Dito de outra forma, a autodireção se caracteriza pela execução das tarefas de limpeza, segurança e alimentação pelo conjunto dos estudantes e também pelo controle político que os alunos, coletivamente, exercem sobre sua escola.

Por que estamos chamando atenção para as semelhanças existentes entre a luta pela autodireção nas escolas da Rússia e o Mov. Ocupa? Sabemos que o nosso país não passa hoje por um processo radical de ruptura das estruturas sociais, ainda assim, os estudantes do ocupa chegaram a mesma conclusão que os estudantes russos. Para serem ouvidos e garantirem seus interesses, o alunado teve que mostrar ao Estado e aos seus funcionários que nenhum poder é incontestável e que a escola é o lugar dos estudantes e, por isso, deve estar sob o seu controle.

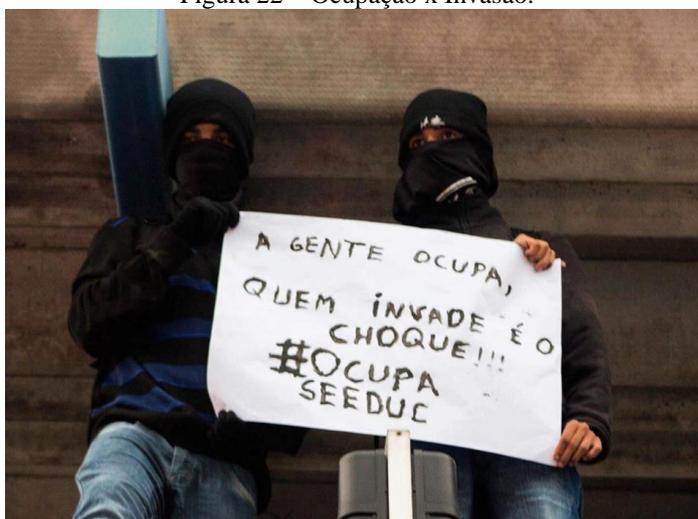
Figura 21 – Cartaz minha escola, minhas regras!



Fonte: Reprodução/Facebook.

Os cartazes exibidos nas ocupações (ver figuras 21 e 22) e manifestações de rua corroboram esse sentimento de pertença que foi criado por meio do movimento, bem como defesa da legitimidade do mesmo. “É possível afirmar que o Estado, colocou em prática uma campanha de assédio e violência diretamente em cima dos estudantes, na sua maioria menores de idade” (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 206).

Figura 22 – Ocupação x Invasão.



Fonte: Reprodução/ Facebook.

2.4

Limites e ecos do Mov. Ocupa.

Apesar das inúmeras tentativas de impedimento, no geral, as tentativas de ocupação foram bem-sucedidas e os alunos se mantiveram firmes, suportando as mais variadas formas de coação, intimidação e assédio moral – que ficava por

conta, principalmente, da SEEDUC, direções escolares, polícia e grande mídia. “Dependendo das circunstâncias particulares de cada escola, em especial da postura dos diretores e dirigentes de ensino da área, as ocupações começaram mais tranquilas ou turbulentas” (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 117). Teve direção trancando cozinha, mandando cortar a luz da escola, chamando a polícia, chamando responsável de aluno, “batendo boca” com os estudantes e também aqueles que saíram dizendo que apenas não queriam confusão. Ou seja, cada unidade particular é um espaço único, que revela suas tensões com maior ou menor gradação, dependendo da atuação dos sujeitos locais. A SEEDUC pôs em prática uma campanha de ameaça velada.

A estratégia mais praticada foi a alegação de que, por conta das ocupações, o ano letivo não poderia terminar e, portanto, não poderia haver fechamento de notas e nem formatura. (...) O objetivo era fazer com que os pais e alunos não envolvidos, em especial no Ensino Médio, fizessem pressão para o fim das ocupações. (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 186).

Ou seja, tentou-se dividir, causar mal-estar entre os próprios alunos. Pois, eles não são um grupo homogêneo, onde não há conflitos de interesses. A possibilidade da não conclusão do ano letivo prejudicaria a todos, mas, principalmente, os alunos do terceiro ano – prestes a se formarem e saírem da escola. Assim, a SEEDUC e as direções escolares assumiram uma postura de Pilatos, lavando as mãos. O término do ano letivo estaria destinado à vontade dos ocupantes. A esperança desse ato foi que os próprios estudantes, por medo de se prejudicarem, dissolvessem o movimento. Mas, “(...) a descoberta de sua própria força e capacidade enquanto sujeitos criou, nos estudantes, o desejo e a disposição de se engajar na luta pelo direito a uma educação pública de qualidade de forma mais ampla e contínua” (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 305).

De acordo com o comunicado divulgado no site da SEEDUC, o Mov. Ocupa teve uma série de reivindicações atendidas, sendo elas:

Escolha do diretor de escola pelo voto: já aprovado na Alerj projeto de lei que permitirá que a escolha do diretor de unidade escolar seja pelo voto da comunidade (professores, pais e alunos). O candidato deverá ter plano de gestão a ser apresentado a comunidade escolar e passar, antes de assumir a vaga, por curso de gestão da Seeduc. Os dois casos, no entanto, não serão eliminatórios. Este ano, haverá a escolha onde houver vacância e no ano que vem em todas as unidades. Nas 68 escolas ocupadas até a data de 10 de maio de 2016, 40 dias após o fim das ocupações, haverá a eleição; Abono das

greves: já foi publicado decreto do Governador abonando para todos os fins as greves ocorridas entre 1993 e 2016. Em respeito à categoria, o Governador determinou que não houvesse desconto da greve deste ano; Nenhuma disciplina com menos de dois tempos: já foi publicada resolução onde consta que, a partir de 2017, as disciplinas de Filosofia e Sociologia passam a ter dois tempos no 1º ano; Licença Especial para docentes: já publicada resolução; Funcionários administrativos das escolas: será votado na Alerj um projeto de lei que permite que os funcionários administrativos das escolas trabalhem com carga horária de 30 horas semanais; Um professor por escola: atualmente, 91% dos professores já encontram-se em apenas uma escola. Há apenas cinco professores trabalhando em cinco escolas; que serão chamados até o dia 03 de maio para resolver a situação. Outros 55 professores atuam em quatro escolas; que serão chamados para solucionar o problema entre os dias 03 e 10 de maio. Já a partir de 20 de maio, começa a convocação dos 783 professores que trabalham em três escolas; Enquadramento por formação: regulariza até o fim deste ano os valores referentes a 2016. As quantias relativas aos anos de 2013, 2014 e 2015 serão parceladas em 24 meses, a partir de janeiro de 2017; Haverá o último Saerj no fim deste ano. Em 2017, haverá reformulação da avaliação para que seja feita em parceria com professores da rede e sirva como um simulado para os alunos: já atendido; Fim do pagamento de bônus por atingimentos de metas pré-estabelecidas: já atendido; Já negociando com a Fetranspor autorização para que a recarga do cartão do aluno seja feita mensalmente, e não semanalmente. Continuam sendo, porém, no máximo 60 créditos por mês por aluno. E, caso eles acabem logo com a carga, não será reposta naquele mês; 1/3 de planejamento: há grupo de trabalho para que a partir de 2017 comece a ser implantado; Sobre situações pontuais de cada escola, há equipes aguardando as desocupações para visitas às escolas verificar e corrigir os problemas (SEEDUC,13/05/2016).

Cada conquista, por menor que fosse, foi comemorada pelos alunos, mas um clima de desconfiança permanecia no ar. Os estudantes duvidavam se os pontos acordados pelo governo realmente seriam postos em prática. Além disso, haviam ainda as demandas pontuais de cada unidade escolar. Mas, mais do que fazer um balanço do saldo de pontos conquistados pelos alunos, interessa-nos compreender o processo de luta, observando suas entrelinhas e as transformações mais profundas que resultaram desse movimento. Para isso, há que se refletir sobre os próprios limites e ecos do Mov. Ocupa.

A primeira grande onda de ocupação de escolas secundaristas ocorreu em São Paulo, no ano de 2015. Os estudantes possuíam uma pauta principal e bem definida: impedir a implementação do Plano de Reorganização Escolar, que levaria ao fechamento de dezenas de escolas. Os estudantes paulistanos conseguiram não só protagonizar um grande movimento – com elevada adesão estudantil e uma enorme rede de apoiadores, como também obter a vitória de sua pauta principal e mais, fazer seu movimento ecoar.

Na virada de 2015 para 2016, quando os estudantes paulistas desocupavam suas escolas, a ocupação enquanto tática de luta transbordou o Estado de São Paulo e passou a ser adotada por estudantes de redes públicas estaduais em novos contextos políticos (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 313).

O movimento dos estudantes paulistanos acabou servindo de exemplo e inspiração de luta para os secundaristas de vários outros Estados do país, como Goiás, Ceará, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Os ecos da ocupação, não ficaram restritos às redes estaduais, mas reverberaram também entre os estudantes das escolas técnicas federais e os colégios de aplicação. O movimento secundarista ganhou corpo, se espalhou para outros lugares, se tornou um fato relevante na política estadual e nacional. Portanto, antes de adentrarmos especificamente nas reverberações do Mov. Ocupa no Rio de Janeiro, gostaríamos de salientar que, ao nosso ver, ele mesmo se caracteriza como um eco de um movimento que o antecedeu e inspirou.

Acreditamos que o eco mais importante das ocupações de São Paulo foi esse: influenciar o surgimento de diversos outros movimentos, até mesmo alguns localizados, como em Minas Gerais, Espírito Santo e Paraná. Ainda assim, mesmo sendo de grande importância, foi um eco. Um eco não é um grito. Não é um som que nos atinge diretamente a partir da sua fonte. O eco é o som que reverberou até nós, que já perdeu força, que teve que percorrer um caminho, por vezes, sinuoso, atravessar barreiras para nos alcançar e que, as vezes, chega tão fraco que mais parece um ruído. Um eco também é um som que se repete, nunca igual ao som inicial, mas semelhante, que se repete enquanto se alastra, enquanto se afasta da origem do som. Em relação às ocupações das escolas paulistas, o Mov. Ocupa se mostrou muito mais tímido e disperso. Explicamos o porquê.

Usamos o termo tímido, por não podermos caracterizar o Mov. Ocupa como um movimento de massa. Lembramos que 73 escolas da rede foram ocupadas. No entanto, segundo o senso escolar de 2014, realizado pelo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Estado do Rio de Janeiro possui um total de 1248 escolas estaduais. Ou seja, menos de 10% das escolas da rede foram ocupadas. Além disso, apesar de terem recebido doações suficientes para manterem o movimento por cerca de 4 meses, sua rede de apoio foi bem menos expressiva e pública que as ocupações de São Paulo, que mobilizaram, por exemplo, dezenas de artistas.

Em nossa avaliação, o Mov. Ocupa foi bem disperso. Disperso no sentido de haver pouca comunicação entre as escolas ocupadas. A unidade seria um fator fortalecedor da luta.

Pela complexidade dos fatores envolvidos, verificou-se um cenário extremamente heterogêneo que ia de extremo a extremo, com algumas ocupações tendo grande apoio da comunidade (umas inclusive com atenção considerável da mídia), enquanto outras resistiam apenas com os alunos que permaneciam dentro da escola 24h, enfrentando muitas adversidades (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p.195).

Como dissemos anteriormente, as unidades escolares são desiguais entre si e por sua própria localização geográfica, algumas possuíam maior visibilidade, enquanto outras ficavam mais isoladas. É claro que nesses casos, manter a ocupação se tornava uma tarefa ainda mais difícil. Chegamos a ter conhecimento de algumas trocas de informações e também de alguns itens recebidos de doação entre as unidades ocupadas. Ainda assim, essa não era a regra. Não havia uma rede, nem mesmo virtual, onde os alunos das diversas escolas ocupadas pudessem debater os rumos de seu movimento, tirar pautas conjuntas, agenda de atos etc. Retomamos aqui a fala do até então chefe de gabinete, Caio Lima: “o problema é que eles não têm uma pauta específica. (...) preciso ir escola por escola para saber o que eles querem.” (MARTÍN, El País, 02/05/16⁴⁰).

É claro que o movimento tinha sim pautas específicas e comuns a todas as unidades ocupadas. Como, por exemplo, o fim do SAERJ ou a implementação da eleição para direção escolar. O que dava o tom de “eles não terem uma pauta específica” eram as demandas particulares, de cada unidade escolar, que, como já dissemos anteriormente, são desiguais entre si. E mesmo sendo demandas particulares, a grande maioria era da mesma ordem: reforma de infraestrutura. Muitas escolas estão “caindo aos pedaços”. Precisam de reformas que vão desde a pintura, até a colocação de portas nos banheiros, conserto de tomadas e ventiladores, compra de carteiras escolares, reparos na rede elétrica, limpeza de caixas d’água etc. Dito de forma resumida, as escolas precisam de manutenção e conservação de seus espaços. De qualquer forma, as movimentações dos secundaristas:

(...) estão apenas começando, e é assim que o início deve ser, com um gesto formal de rejeição, mais importante do que um conteúdo positivo – somente um gesto assim abre espaço para

⁴⁰ https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html

um conteúdo novo. Portanto, não devemos ficar aterrorizados pela eterna questão: “Mais o que eles querem?”. Recorde que esta é a questão arquetípica dirigida por um mestre masculino a uma mulher histórica: “Todos esses seus lamentos e reclamações – você ao menos sabe o que realmente quer?”. No sentido psicanalítico, os protestos são efetivamente um ato histórico, provocando o mestre, minando sua autoridade, e a questão “O que você quer?” procura exatamente impedir a resposta verdadeira. Seu ponto é: “Fale nos meus termos ou se cale!”. (ZIZEK, 2012, p. 23)

As ocupações começaram a ser usadas com um método radical de luta. Os estudantes ocuparam para chamar atenção da sociedade para sua luta, para expor o governo e tentar acelerar a conquista de suas pautas. Nesse sentido, as ocupações das escolas são semelhantes a outros tipos de ocupação. Por outro lado, no momento em que os alunos ocupam um lugar que eles vivenciavam como o elo mais fraco, eles invertem as relações de poder. Na prática, e de forma não intencional, eles acabam questionando a própria legitimidade do poder e do controle que o Estado exerce sobre o espaço e a vida cotidiana da população.

Com a administração escolar sendo exercida por meio da democracia direta, do setor antes dominado (alunado), o espaço físico, assim como o simbólico, sofre transformações. Descobre-se um outro jeito de fazer escola. Os espaços ganham novas funções e todo o serviço passa a ser organizado pelos alunos que “romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na co-responsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado do patrimônio público” (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p. 13). Com a autogestão, eles são capazes de entender o funcionamento da instituição escolar e se tornam mais conscientes dos reais interesses do governo em relação às escolas públicas.

Sem dúvida, um dos legados mais importantes que o Mov. Ocupa deixou para as escolas foi a semente da consciência e interesse político dos estudantes. Sim, as ocupações acabaram. E aí? O que restou concretamente de seu legado? Além da conquista de uma pauta histórica da educação como a eleição direta para diretor, após o término das ocupações muitos grêmios estudantis surgiram. Ou seja, mesmo após a formatura desses alunos que protagonizaram o Mov. Ocupa, ainda restará na escola um eco concreto daquele período de luta.

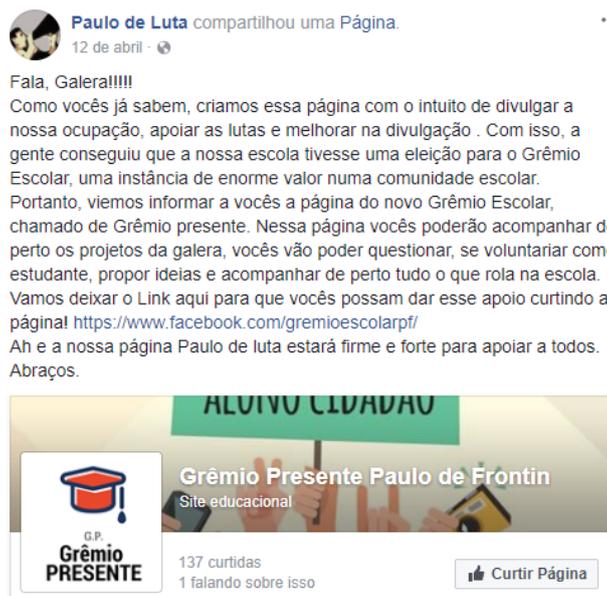
O que é um grêmio? Grêmio estudantil é um espaço de discussão, ação e luta em que os estudantes se organizam por eles mesmos na escola, sem depender de mais ninguém nem precisar pedir autorização. Pra que serve um grêmio? O grêmio

serve para os estudantes discutirem e organizarem ações sobre aquilo que lhes interessa dentro e fora da escola. O grêmio é uma forma de colocar os estudantes em contato entre si para fazer coisas juntos e levar propostas e reivindicações para a direção e os professores, participando politicamente e de forma mais direta na escola. O que um grêmio pode fazer? Um grêmio pode fazer coisas dentro e fora da escola, junto com os professores e a direção ou não. Pode fazer um jornal, um debate sobre determinado tema, um grupo de estudos, uma oficina de dança ou música. Pode reivindicar melhorias à direção da escola, conversar com os professores sobre problemas nas aulas, debater sobre o espaço e a infra-estrutura da escola. Pode ter parceria com a Associação de Pais e Mestres, além de incentivar e participar do conselho de Escola. Pode organizar ações com a comunidade, como protestos pela melhoria da escola ou por outras demandas e manter contato com outros grêmios e organizações políticas. Ninguém pode impedir o grêmio de fazer nada que não seja contra as leis ou as regras da escola (e essas regras o grêmio pode discutir e lutar pra mudar). Como um grêmio toma decisões? As decisões do grêmio são tomadas normalmente por voto ou consenso em reuniões periódicas, das quais de preferência todos os alunos possam participar. Decisões importantes devem ser tomadas em assembleias anunciadas com antecedência, com todos os alunos ou pelo menos um número grande deles. Também podem ocorrer assembleias em cada sala. Essas questões geralmente são melhor definidas pelo estatuto do grêmio (O mal-educado⁴¹).

O grêmio é uma organização composta, exclusivamente, por estudantes, cujo objetivo é representar os interesses do alunado, dentro de cada unidade escolar. O grêmio estudantil é o órgão máximo de representação dos alunos na escola. Por isso, acreditamos que o grêmio é uma importante ferramenta pedagógica e política, fundamental para a formação dos estudantes. Através da atuação nos grêmios, o estudante tem a possibilidade de dar início, ou aprimorar, sua formação política. Podendo melhor conhecer e debater sobre as demandas da sua unidade escolar e, talvez, o mais importante: sentir na pele a luta pelo conflitos de interesses - entre as demandas dos alunos e a administração das gestões escolares. Muitos grêmios estudantis surgiram após o término do Mov. Ocupa. Nas escolas em que já existia o grêmio, os ocupas acabaram disputando e ganhando as eleições (ver figuras 23 e 24).

⁴¹ <https://gremiolivre.wordpress.com/about/>

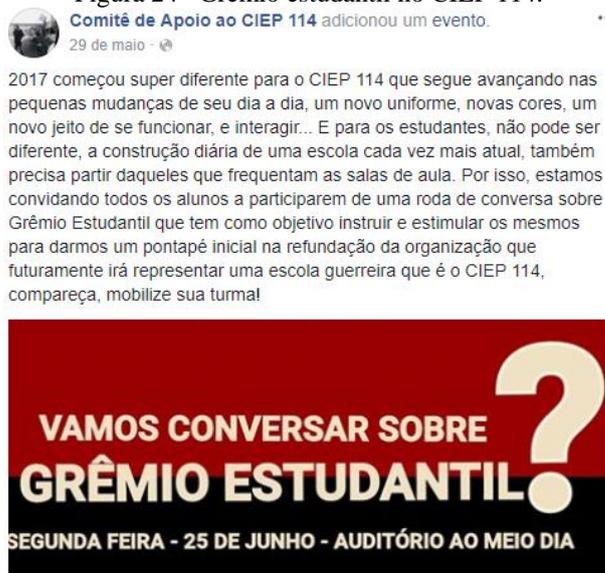
Figura 23 – Grêmios estudantis no C.E. Paulo de Frontin.



Fonte: Paulo de Luta

Todo estudante pode se organizar politicamente dentro da escola. Tendo, inclusive, esse direito garantido por lei. Portanto, quaisquer tentativas, por parte das direções escolares, de negar a criação deste tipo de organização pode ser denunciada segundo a Lei Nº 7.398 de 11/1985, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8096 de 13/06/1990, art. 53, IV) e a Lei Nº 9394 de 20/12/1996.

Figura 24 – Grêmios estudantis no CIEP 114.



Fonte: Ocupa 114

A partir do Mov. Ocupa, pudemos notar a entrada de novos membros em algumas entidades e movimentos políticos estudantis. Infelizmente, essas

entidades e movimentos ou não produzem censos ou não os disponibilizam. Essa ausência de dados nos impossibilita de afirmar categoricamente se houve de fato ou não um crescimento considerável na quantidade de estudantes que compõe essas organizações. Contudo, algumas evidências apontam para a nossa conclusão.

Muitos dos estudantes com quem tivemos contato durante as ocupações ingressaram em grupos anarquistas ou no coletivo RUA, ligado ao PSOL. Por outro lado, entidades estudantis novas, como a AERJ, dirigida pela juventude do PCR, apresentaram grandes colunas nas manifestações dos professores. O mesmo ocorreu com a ANEL, dirigida pela juventude do PSTU, que também mobilizou grandes colunas nas manifestações. Houve manifestações organizadas pelo SEPE, onde os secundaristas eram a maioria. A própria UBES, dirigida pela juventude do PCdoB – UJS, apesar de não apresentar grandes colunas nas manifestações, se colocou à frente de algumas ocupações, como as que ocorreram no município de Maricá, na região metropolitana.

Acreditamos que as ocupações e os atos de rua foram os acontecimentos políticos que mais chamaram atenção da população durante o período da greve. No caso dos estudantes, não seria exagero imaginar que o medo ou euforia de sua escola ser ocupada se tornou uma presença constante nas salas de aula. Dessa forma, os estudantes eram chamados a se posicionar frente a esse novo acontecimento, e muitos responderam ao chamado com a mobilização. Alguns, é claro, se mobilizaram de maneira independente, outros, se aproximaram das organizações existentes, que naquele momento, estavam muito ativas nas escolas e nas ruas.

Se por um lado, podemos dizer, que a própria conjuntura e o peso das organizações puxavam os estudantes para a sua órbita, por outro, alguns ocupas sentiram a necessidade de extrapolar sua atividade para além da ocupação de sua escola. Extrapolar tanto no tempo, quanto no espaço. Alguns queriam unificar a luta das ocupações, outros queriam romper com as organizações existentes e buscar um movimento com base em outros princípios, mais próximos do que vivenciaram nas ocupações. O que ambos tinham em comum é que queriam ultrapassar o seu isolamento escolar. Além disso, tiveram aqueles que sentiram que com o fim das ocupações à luta ainda não deveria terminar. Esses fizeram campanhas em suas escolas para a eleição do grêmio e da direção escolar e se envolveram, posteriormente, com as entidades estudantis. No entanto, durante o Mov. Ocupa, percebemos que a regra foi romper, na prática, com as entidades estudantis (ANEL, UBES, AERJ etc.), que tentavam comandar o movimento. Ao

menor sinal de tentativa de aparelhamento, os secundaristas entoavam no ritmo de Baile de Favela, do MC João:

“A ANEL acha que me enrola;
e a AERJ acha que me enrola;
UBES/UJS acha que me enrola;
entidade OPORTUNISTA vê se sai da minha escola.”

Apesar de existir uma tendência a se formar uma organização que unificasse as ocupações, como forma inclusive de resistir aos ataques do governo, isso não chegou a ocorrer de fato. É claro que já existiam antes do Mov. Ocupa as entidades gerais dos estudantes, sendo as três principais a UBES, a ANEL e a AERJ. Contudo, essas entidades são dirigidas por partidos políticos, o que, por vezes pode levar ao afastamento entre as entidades e a base do movimento estudantil. E esse afastamento pode ser ainda maior quando nos referimos aos ocupas.

As ocupações têm um caráter de democracia de base muito forte e marcante, enquanto que as entidades representativas, geralmente, não são capazes de se organizar da mesma maneira. Esse descompasso entre a forma de organização ocupa e a das entidades fez com que surgisse, em São Paulo, o Comando de Escolas em Luta e em Porto Alegre o Comitê de Escolas Independentes. Ambos são organizações compostas por alguns ocupas que não se alinhavam com as bandeiras políticas e métodos de ação das entidades existentes. Houve casos, inclusive, de conflitos abertos com cartas públicas de denúncia à atuação de algumas entidades nas ocupações, que de modo geral, proibiram o acesso dos partidos e entidades às escolas, por medo de servirem de massa de manobra.

O Rio de Janeiro foi um caso à parte. Talvez, porque a pauta das ocupações não fosse tão evidente quanto nos outros Estados ou por que aqui as entidades tinham um peso maior sobre o movimento. De todo modo, algumas tentativas foram feitas de se organizar um comando geral das ocupações, mas esse comando era composto principalmente por organizações, como ficou evidente no Ocupa Seeduc. Isso significa que não surgiu uma nova organização ou entidade que representasse os métodos e demandas dos ocupas independentes. Isso tem um efeito na conjuntura pós-ocupação. Nas escolas onde os ocupas ganharam a eleição do grêmio e da direção escolar, as experiências da ocupação terão uma probabilidade maior de sobreviverem e serem passadas adiante, para os estudantes que ingressaram depois do fim das ocupações. Já em

escolas onde os ocupas não conseguiram manter uma organização pós-ocupação, o risco de que as experiências não consigam alcançar os seus colegas mais novos é muito alto.

O mesmo pode ser dito do movimento como um todo. Onde os ocupas independentes conseguiram criar órgãos que materializaram sua forma de lutar continuará existindo a chance que, numa próxima onda de lutas, os secundaristas já tenham à sua disposição um inventário maior de experiências políticas. No entanto, onde os ocupas não puderam realizar essa tarefa, corre-se o risco de que a cada nova onda secundarista se tenha que passar pelas mesmas experiências novamente, tornando mais lento o avanço das lutas.

Com o término das ocupações, muitos ficaram se perguntando o que restou do movimento. Do que ele adiantou, afinal, se a rede “voltou ao normal”. É importante salientar que “qualquer onda, por maior que seja (e mesmo um tsunami), mais cedo ou mais tarde se dissipa” (SOUZA, 2015, p.110). É verdade que houve vários casos de perseguições locais a professores grevistas e alunos ocupas. E que alguns acordos, como reformas nas unidades escolares, foram cumpridos de forma parcial, sob alegação de falta de verba. Mas, se, de fato, o cotidiano dessas escolas voltaram ao normal, a consciência dos estudantes que protagonizaram o Mov. Ocupa jamais será a mesma.

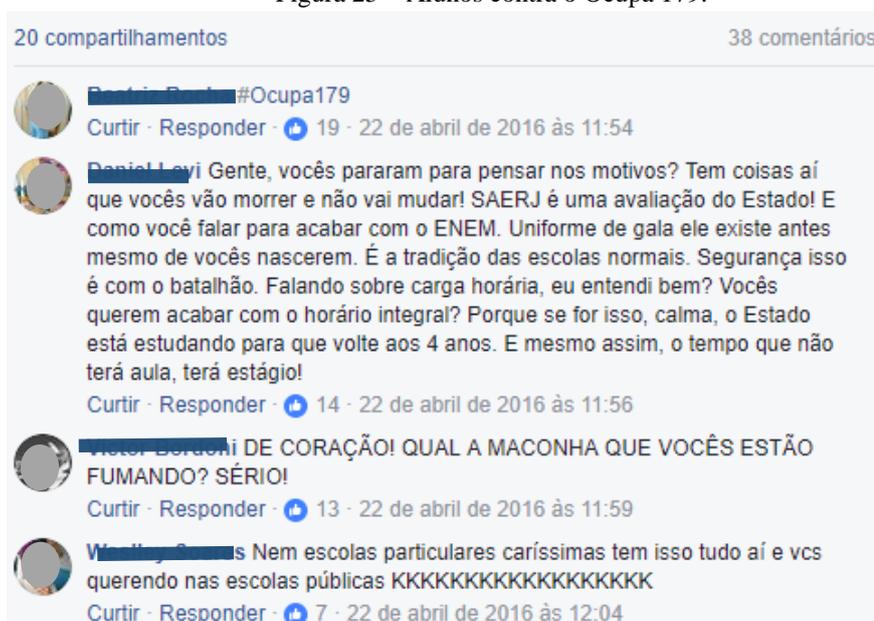
Na página do Ocupa 179, os estudantes escreveram uma nota de esclarecimento sobre a luta que estavam travando, pontuando, junto a esta, sua pauta de reivindicações, que pode ser vista no excerto a seguir:

Resumidamente, nossa pauta de reivindicações: Ser contra qualquer tipo de decreto que limite o exercício da profissão. Isso significa que você, aluno, poderá estar protegido quando terminar a sua formação, desempenhando-a da forma que aprendeu. Reorganizar a carga horária dos estudantes, permitindo assim que os alunos continuem na luta pelo conhecimento, sem prejudicar a saúde física e mental dos mesmos. Aumentar a segurança nos arredores da escola, pois faz algum que tempo que ocorre uma série de assaltos e nada de efetivo está sendo feito. Abertura do laboratório de informática para utilização dos alunos, com acesso à internet. Acabar com a obrigatoriedade do uniforme de gala às segundas-feiras. Utilização do segundo andar da biblioteca para fazer grupos de estudos. Manutenção da Quadra Poliesportiva, para que os alunos possam praticar atividades físicas. Incorporar aulas de matérias que ajudem na formação do aluno para o Enem e vida universitária como projeto e ao PPP da escola. Utilização do material didático em meio digital, sem a obrigatoriedade do mesmo ser impresso. Reconhecimento da escola Normal em escola tecnicista-profissionalizante estadual. Abolição do Saerj. Passe livre e irrestrito. Eleição direta para diretores. Educação pública de qualidade e apoio aos professores em greve (Facebook/ Ocupa 179).

O que mais nos chamou atenção nessa postagem foram alguns dos comentários que ela recebeu (ver figura 25). Ler tais comentários, nos remeteu, instantaneamente, a Zizek (2012), segundo o qual:

Os manifestantes são descartados como sonhadores, mas os verdadeiros sonhadores são os que pensam que as coisas podem continuar indefinidamente como estão, com apenas algumas mudanças cosméticas. Eles não são sonhadores, são o despertar de um sonho que está se transformando em pesadelo. Não estão destruindo nada, estão reagindo ao modo como o sistema gradualmente destrói a si próprio. *Todos nós conhecemos a cena clássica dos desenhos animados: o gato chega a um precipício e continua caminhando, ignorando o fato de não haver chão sob suas patas; ele só começa a cair quando olha para baixo e percebe o abismo. O que os manifestantes estão fazendo é apenas lembrar os que estão no poder de olhar para baixo* (ZIZEK, 2012, p. 17-18).

Figura 25 – Alunos contra o Ocupa 179.



Fonte: Ocupa 179

O protagonismo dos secundaristas, através do Mov. Ocupa, colocou em evidência que a ação direta é capaz de obter conquistas reais, concretas. Parafraseando Harvey (2013, p.33), se nossa escola foi imaginada e feita, então ela pode ser reimaginada e refeita. O movimento dos estudantes teve seus limites, mas acreditamos que ele pode ter sido uma pequena mostra do que virá pela frente. Afinal, “Condições inaceitáveis produzem insurreições, que geralmente são esmagadas ou aplacadas de livre e espontânea vontade. O que importa é que elas

em geral precedem o que está por vir se as condições permanecerem as mesmas” (ALI, 2012, p. 70).

O Mov. Ocupa se organizou de forma autônoma e horizontal, com a realização de assembleias e a formação de comissões responsáveis pela manutenção do movimento.

Evidentemente, não existe um modelo perfeito de “autogestão horizontal” e surgem desafios no caminho, pois são seres humanos que cresceram e foram socializados em uma sociedade hierárquica, e estruturas de poder profundamente enraizadas não podem ser magicamente desaprendidas. Porém, ficou claro que os secundaristas conceberam as ocupações como espaços democráticos e horizontais, não apenas pelas orientações do manual “Como ocupar um colégio?”, mas também por um simples desejo de que ali fosse um espaço diferente do que costumavam viver na escola (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, p.128).

Se é que cabe aqui fazer algum tipo de balanço sobre o Mov. Ocupa, o caracterizamos com saldo positivo, pois “(...) acreditamos que a função heurística magistral dos novos movimentos sociais é tão somente expor as misérias da ordem burguesa senil” (ALVES, 2012, p. 36). Os secundaristas, apesar de sua inexperiência política e limitado apoio, desafiaram o governo e trouxeram à tona a ocupação enquanto um importante método de luta. Lembremo-nos então que,

Uma fagulha pode incendiar uma pradaria, dizia Mao Tse-Tung, ora, qualquer esforço de análise que pretenda examinar os processos em curso desde uma perspectiva histórica deve dirigir seu olhar não para a fagulha que deflagra o incêndio, mas para as condições da pradaria, que, estas sim, explicam por que o fogo pode se propagar. A pradaria, como agora se sabe estava **[e continua]** seca, pronta para incendiar-se (VAINER, 2013, p. 36). (Em negrito, adendo nosso).