

4

A luta por uma nova produção do espaço escolar e a ação transformadora da consciência.

“Pensar incomoda como andar à chuva,
quando o vento cresce e parece que chove
mais” Fernando Pessoa.

Para fazermos um resgate, bem didático, da nossa tese - O Mov. Ocupa configura-se como um momento de suspensão do cotidiano programado, onde os alunos, experienciando uma Geografia em ato, abrem a possibilidade para a formação de novas consciências (política, espacial, social, econômica etc.) e à ressignificação do próprio ensino da Geografia escolar - fizemos uma divisão em três partes. Na primeira e segunda parte, apresentamos o Mov. Ocupa, compreendendo-o como um momento de suspensão do cotidiano programado. Evidenciamos os aspectos da ocupação que levavam os estudantes a fazerem uma Geografia em ato, por meio do próprio ato de ocupar e da instauração do sistema de autogestão.

Agora, nesse último capítulo, desejamos demonstrar como o Mov. Ocupa possibilitou a formação de novas consciências. Além disso, queremos também demonstrar a potencialidade que esse evento teve, podendo inclusive servir de base para ressignificarmos o próprio ensino da Geografia escolar. Começamos, então, com a seguinte indagação: o que foi a ocupação das escolas senão a luta por uma nova forma de produzir aquele espaço? Enxergamos a escola ocupada como uma espacialidade autônoma. Ela rompe com modelo tradicional de se pensar e fazer escola e, com isso, produz uma nova espacialidade – com uma nova dinâmica, com novas disputas de poder e com novas contradições. Uma nova espacialidade, leva a novas relações que, por sua vez, criam um terreno fértil para a mudança, desenvolvimento ou, ainda, amadurecimento da própria consciência dos sujeitos envolvidos.

A epígrafe de Fernando Pessoa nos lembra que pensar, raciocinar, refletir, examinar, não é algo fácil. E não trouxemos os versos do poeta pela dificuldade do processo cognitivo em si, mas porque acreditamos que permanecer na ignorância pode ser menos doloroso. O exercício de compreendermos as coisas tais como elas são, como aconteceu com muitos estudantes do Mov. Ocupa, pode causar tristeza, angústia e até mesmo levar à inação. Mas acreditamos que também pode causar indignação, subversão, sede por justiça, por mudança. Pode

nos levar a sair do imobilismo habitual. Entendemos a escola ocupada como um lugar privilegiado da cognição, do conhecimento, da chegada à essência e do entendimento de muitos mecanismos que ficam por de trás das cortinas, mas que regem o cotidiano escolar. Não estamos falando aqui de desalienação, mas estamos falando de tomada de consciência da própria alienação. Falamos de um momento de autocrítica e de tomar para si a responsabilidade de conquistar aquilo que deseja para si e para o outro.

É claro que o Mov. Ocupa teve muitas limitações, dentre as quais vale retomar uma que já salientamos no capítulo anterior. As ocupações foram um evento, não um movimento. Seu caráter foi efêmero, espontâneo, amador, improvisado, explosivo. Lhes faltam tradições, lideranças e um programa para se tornar de fato um movimento – se é que os envolvidos desejavam isso. Foi, justamente, pensando a ocupação enquanto uma espacialidade autônoma, que recorremos a Hakim Bey (2018) que, apesar de apresentar uma terminologia diferente da nossa, possui uma certa semelhança conceitual, no que diz respeito aos acontecimentos de caráter permanente e temporários. Segundo o autor:

A História diz que a Revolução chega a ter “permanência”, ou ao menos duração, enquanto a sublevação é “temporária”. (...) uma sublevação é como uma “experiência de apogeu” (...) como os festivais, as sublevações não podem acontecer todos os dias – ou não seriam extraordinárias (BEY, 2018, p.16).

O Mov. Ocupa parece que surge e desaparece do nada. Não era esperado pelo Estado, nem pelos professores grevistas. O movimento secundarista, esse sim, um movimento “stricto sensu”, foi incapaz, muitas vezes, de iniciar ou, ainda, de se aproximar de ocupações já existentes. Identificamos que o que tínhamos diante dos nossos olhos, no Mov. Ocupa, era uma sublevação. Mas o que isso significa exatamente? Segundo Bey (2018), as revoluções são fechadas, enquanto as sublevações são abertas. A ausência da rigidez traz problemas como a multiplicação de pautas e de “mesas de negociação”, mas, por outro lado, permite uma maior flexibilidade de ação. Como já dissemos, as ocupações partiram de dentro das próprias escolas, muitas vezes, impulsionadas por alunos independentes e com pouca ou nenhuma experiência em movimentos políticos organizados. Essa flexibilidade e independência permitiu o florescimento rápido da autogestão, quebrando as antigas hierarquias e relações de poder.

Vamos imaginar que as ocupações tivessem sido organizadas e realizadas pela União da Juventude Socialista do Partido Comunista do Brasil, um dos maiores e mais tradicionais movimentos políticos de jovens e estudantes.

Nessa situação hipotética, teríamos representantes da UJS aparecendo nas escolas e organizando assembleias preparatórias para as ocupações. Haveria uma pauta comum e uma negociação centralizada com o governo. Provavelmente, as ocupações teriam, ao seu serviço, todos os recursos do PCdoB e dos sindicatos, parlamentares e movimentos populares a ele relacionados. Isso também significaria que as ocupações teriam uma probabilidade maior de ter suas assembleias guiadas pela linha política da UJS, assim como as lideranças locais de cada escola poderiam ser convidadas a se filiar à UJS.

O resultado seria, provavelmente, um movimento mais organizado e menos heterogêneo. Mas o que aconteceu, de fato, foi outra coisa. As ocupações autogeridas eram espaços de autonomia coletiva dos estudantes frente à autoridade estatal. Contudo, ter as escolas sob o controle de um movimento estudantil, a UJS por exemplo, não nos levaria ao mesmo resultado? Nos parece que não, já que própria rigidez dos movimentos secundariza os ímpetus espontâneos e as particularidades locais. Se troca uma rigidez por outra. Mais “democrática” talvez, mas ainda hierárquica.

Com essa oposição, não descartamos as dificuldades inerentes a tática empregada pelo Mov. Ocupa. O preço da espontaneidade e da autonomia foi a efemeridade e a dificuldade de coordenação em escalas maiores. E talvez, ainda, o preço da articulação e da tradição seja a conformação frente à heteronomia estatal. Diante do poder e enraizamento dos capitalistas e do Estado no espaço e no cotidiano, o que pode o Mov. Ocupa? Não acreditamos que as ocupações derrubariam o Estado, mesmo que fossem muito mais organizadas. Mas acreditamos que elas se constituem enquanto espaços de autonomia, mesmo que efêmeros.

A Educação pública e gratuita é vista pelo Estado como um tipo de compromisso a ser evitado, uma falsa promessa. Desse modo, mesmo com a sua autonomia pedagógica e administrativa sendo reduzida com o passar do tempo, as escolas públicas continuam sendo centros de conflitos políticos constantes. Não é à toa que os partidos conservadores acusam os professores de doutrinação comunista nas escolas. É claro que, não queremos com isso, reforçar teorias da conspiração. Até porque acreditamos que os professores da rede estadual, em sua maioria, não são comunistas e muito menos têm condições reais de doutrinar seus alunos. Contudo, todos percebem, mesmo os mais despolitizados, que dentre os sindicatos mais ativos do país estão os sindicatos dos professores. O mesmo vale para a força de mobilização dos movimentos de estudantes

secundaristas, que conseguem rivalizar em número com qualquer outro movimento social.

Essa tensão, entre o abandono e o controle à distância, cria um tipo de ponto cego *sui generis* da heteronomia nas escolas. Esse ponto cego permite que surjam experiências autogestionárias. Essas experiências efêmeras, por sua vez, deixam marcas em seus integrantes. O próprio ato de se sublevar, as próprias ocupações, não darão fim às atuais relações sociais. Mas esses espaços de autonomia, que a sublevação pode criar, produzem rompimentos nos elos na cadeia do amoldamento social. Por isso, as ocupações possuem um certo caráter de Heterotopia. Ou seja, o espaço do outro; Aquele que não funciona em condições hegemônicas. Analisando os usos e as projeções que as sociedades fazem do espaço, Foucault (2013) conclui que, após a década de cinquenta, o espaço se tornou alocação. Um problema técnico de armazenagem, transporte e controle. Para o autor:

De maneira ainda mais concreta, o problema do local ou da alocação se propõe para os homens em termos demográficos. (...) qual tipo de armazenamento, de circulação, de identificação, de classificação dos elementos humanos devem ser adotados preferencialmente, nesta ou naquela situação, para atingir este ou aquele fim. Estamos em uma época em que o espaço se apresenta a nós sob a forma de relações entre alocações (FOUCAULT, 2013a, p. 114).

Nesse sentido, os corpos seriam coisas que deveriam ser remanejadas, enumeradas e hierarquizadas no e através do espaço. As diferentes alocações e as relações que existem entre elas são as responsáveis por materializar os diversos fenômenos sociais da sociedade capitalista contemporânea, que nós apresentamos através dos conceitos de cotidiano e corporeidade. De forma extremamente sintética, podemos estabelecer que o que há de comum na forma como a sociedade trata atualmente a vida cotidiana, o corpo e o espaço é o controle técnico. Ou seja, procedimentos e instrumentos criados, testados e constantemente aprimorados de maneira intencional para melhor dispor do cotidiano, do corpo e do espaço em sua totalidade, mas não totalmente.

O objetivo é um dia chegar a também dispor totalmente, mesmo que nunca se alcance esse objetivo. É ele o Norte que guia o desenvolvimento técnico proposital. Esse controle é um meio para alcançar diferentes fins. Cada agente dominante ou hegemônico analisado terá fins próprios. Os agentes do Estado podem estar muito interessados em ampliar a máquina estatal, ao mesmo tempo em que ampliam a sua influência sociopolítica. E para alcançar isso, pode ser

necessário reduzir os lucros de setores inteiros da economia. O controle técnico não é neutro, mas pode ser usado para alcançar os fins de sujeitos muito diferentes o que pode trazer a falsa impressão de neutralidade.

Nesse caso, sem dúvida, a regra é a necessidade constante de desenvolver técnicas de controle e, conseqüentemente, o controle. Mas como já dissemos, dispor na totalidade da vida cotidiana, (impregnando-a com o consumismo ou o conformismo, por exemplo) não é o mesmo que dispor totalmente da vida cotidiana. Então, as técnicas de controle e o controle técnico, apesar de estarem em constante desenvolvimento não são capazes de aniquilar completamente as rupturas, a subversão, as rachaduras. A própria ação de controlar, por ser realizada por sujeitos diferentes, cria descompassos que impedem a realização do seu ideal máximo que é o controle absoluto. A construção e reajuste constante de alocações, levam a uma fragmentação, que inevitavelmente, expõe as tensões, as diferenças.

O espaço em que vivemos, pelo qual somos lançados para fora de nós mesmos, no qual se desenrola precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo e de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos erode é também, em si mesmo, um espaço heterogêneo. (...) nós vivemos no interior de um conjunto de relações que definem alocações irredutíveis umas às outras, e absolutamente não passíveis de sobreposição (FOUCAULT, 2013a, p. 115).

A heterogeneidade do espaço, assim como o controle técnico sobre ele, forma o sujeito. Esse se vê sob os ditames de uma ordem pré-existente, mas também sob uma ordem, por vezes, frágil, que “pisa em ovos”, resultante do conflito de interesses que competem entre si. Conseqüentemente, a busca ideal pelo controle total impede a sua realização. Como reforça Sibilía (2015):

Foucault mostrou que o poder costuma ser extremamente astuto e perspicaz, mas não é onipotente. (...) As relações de força que integram as redes de poder em cada momento histórico são desequilibradas, estão sempre lutando e em movimento, são instáveis e tensas, heterogêneas, contraditórias, imprevisíveis (...) **Se os dispositivos de poder são cada vez mais intensos e sofisticados**, mais difíceis de driblar ou mesmo de enxergar, haveria pelo menos uma boa notícia: **as possibilidades de subvertê-los também se renovam e se multiplicam** (SIBILIA, 2015, p.245-246) (grifo nosso).

Mas não é apenas essa contradição inerente às características das técnicas de controle e do controle técnico que formam obstáculos para o controle completo e abrem possibilidades de romper com o controle que realmente existe.

Outro obstáculo que abre possibilidades é o que Foucault (2013) chama de “espaço de dentro”, ou “espaço da nossa percepção primeira”.

Nosso corpo é espaço material e nossa percepção existe na relação do nosso espaço (corpo) com os outros espaços. O corpo pode ser materialmente controlado pelas correntes ou até pela morte, mas a percepção não pode ser controlada diretamente, materialmente. Contudo, como já vimos, através do controle material do corpo, é possível controlar indiretamente a percepção que esse corpo tem do mundo. A perseguição e a punição dos corpos que têm percepções “problemáticas” para a ordem atual constituem a única forma de “controle” das percepções. É claro que se o controle técnico dos espaços já é incompleto e cheio de rachaduras, o controle indireto das percepções é ainda mais problemático.

A tentativa de controle por vários sujeitos que competem entre si e a formação de sujeitos (corpos perceptivos) dominados ou subalternos no meio dessa disputa criam um movimento de tensão constante entre o controle total e a ruptura total. Os sujeitos dominados aprendem a se defender das tentativas de controle. Aprende-se a mentir, fingir, a resistir no subterrâneo até o momento em que a resistência possa se tornar pública. As percepções não são controladas de verdade, elas são formadas em um ambiente de controle e isso “ensina” aos sujeitos que certas formas de ver e pensar o espaço podem fazer o seu corpo e/ou alma sofrer punições. Essa tensão constante tem como resultado o surgimento de espaços que sirvam de válvula de escape ao controle técnico, que não sejam completamente alocações, que permitam a expansão, mesmo que limitada, dos horizontes da percepção. Espaços onde aquela resistência subterrânea, onde o espaço interno pode se expressar materialmente no espaço exterior.

Esses espaços que, de alguma forma, estão ligados a todos os outros, e que, no entanto, contradizem todas as outras alocações, são de dois grandes tipos. Primeiramente, há as utopias. Essas são as alocações sem lugar real. São as alocações que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou invertida. É a própria sociedade aperfeiçoada, ou é o inverso da sociedade; mas, de toda forma, essas utopias são espaços fundamentalmente, essencialmente, irreais. Há igualmente – e isso provavelmente em toda cultura, em toda civilização – lugares reais, lugares efetivos, lugares que são desenhados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contra-alocações, espécies de utopias efetivamente realizadas, nas quais as alocações reais, todas as outras alocações reais que podem ser encontradas no interior da cultura, são simultaneamente representadas, contestadas e invertidas; espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora sejam efetivamente localizáveis. Por

serem absolutamente outros quanto a todas as alocações que eles refletem e sobre as quais falam, denominarei tais lugares, por oposição às utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2013a, p. 115-116).

As utopias e as heterotopias podem ser produzidas por vários processos, como a resistência encoberta das percepções que não se deixam controlar, a própria disputa pelo controle técnico por sujeitos diferentes que acabam por deixar cicatrizes materiais ou até mesmo uma forma aperfeiçoada de controle indireto do “espaço de dentro”. Ao permitir que existam essas contra-alocações (a resistência subterrânea), a resistência aberta é adiada devido à sensação de que o controle técnico sobre os corpos e os espaços é menor já que não é total. No entanto, a origem ou intencionalidade por de trás do surgimento dessas contra-alocações não é o determinante. O determinante consiste exatamente na sua existência e nos efeitos que essa existência terá nas relações entre as alocações, ou seja, no armazenamento, circulação, identificação e classificação dos corpos.

Por definição, uma contra-alocação ou contraespaço é um espaço material em que o controle técnico é ausente ou diferente em comparação com os outros espaços. É claro que sempre existirá a possibilidade de que os espaços sem controle técnico estejam a serviço da manutenção desse próprio controle, mas isso é uma possibilidade e não uma certeza. Desse modo, o estudo da formação, do desaparecimento, do funcionamento e do efeito dessas heterotopias pode nos auxiliar na compreensão dos processos de subversão do controle sobre o corpo, o cotidiano e o espaço.

A partir dessa caracterização, Foucault (2013a, 2013b) estabelece alguns aspectos gerais que as heterotopias tem em comum. É claro que nem todos esses aspectos favorecem ou são fruto de atos de subversão, então trabalharemos apenas com os que indicam a ruptura com a atual forma de controle.

As heterotopias são os espaços incomuns, os espaços de exceção, que têm um funcionamento que os diferencia dos demais. Essa diferenciação ocorre por uma separação material ou com a criação de espaços separados do restante, ou ainda, com a reconfiguração de um espaço de funcionamento regular durante um determinado período de tempo. Esse espaço materialmente separado ou temporariamente reconfigurado se torna um tipo de vitrine/espelho, onde podemos ver diretamente um funcionamento diferente das alocações e, ao mesmo tempo, compará-lo com o restante que o envolve. Uma vitrine que mostra uma outra forma possível de se viver o espaço e que nos faz olhar de volta para a forma como nós vivemos o espaço de fato.

Esse simples ato de comparação já possibilita o rompimento do controle sobre o “espaço de dentro”, a percepção que os sujeitos têm do espaço, do cotidiano e dos corpos. A comparação pode assustar, mas ela mostra que outras realidades são possíveis e isso, as vezes, é o que basta para reforçar o ressentimento ou a revolta em relação a ordem atual. Mas esse (contra)espaço com características de vitrine e espelho é extremamente limitado. Materialmente falando, ele se restringe a alguns espaços específicos ou épocas específicas. Isso faz com que o ato subversivo da comparação entre formas diferentes de funcionamento não garanta uma ruptura geral da ordem, mas pode aumentar o surgimento e aprofundamento de rachaduras já existentes. A comparação pode ser o reforço necessário para a passagem da resistência subterrânea à resistência aberta contra o controle técnico. Afinal, como destaca Lima (2014):

Por mais que os sujeitos sejam condicionados por uma ordem social dominante que reifique e que submeta suas forças criativas, tornando-as, portanto, sujeitos passivos, por analogia, a uma objetividade dirigida e ordenada que se erige pretensamente como verdade universal, há sempre a possibilidade de que os mesmos subvertam tais determinações. Ainda que essa contrapartida ocorra a partir de moderados gestos, eventualmente podendo incorrer grandes transformações e rupturas, **o sujeito está fadado a transformar e ressignificar as estruturas objetivas a que está associado.** Essa propriedade reside em seu próprio corpo, sede de toda experiência e, principalmente, da práxis transformadora das condições concretas de existência (LIMA, 2014, p. 278) (grifo nosso).

As escolas públicas estão sob controle do Estado, mais precisamente do poder executivo. É claro que isso não se traduz em controle direto do governador sobre as escolas. Esse controle se manifesta por diversos mecanismos institucionais e sujeitos investidos de autoridade pelo Estado. Esses agentes do Estado possuem o papel de ensinar os conteúdos do currículo, mas também de disciplinar os alunos e manter o espaço escolar em condições de execução de suas atribuições. Desse modo, por mais que se queira ver na escola um lugar de liberdade e acolhimento, enquanto instituição do Estado, esta será, também, local de armazenagem, enumeração e hierarquização de corpos - Isso é, o próprio controle técnico.

Muitos professores se queixam das escolas públicas terem se tornado um depósitos de jovens. Em parte, esse descontentamento é fruto de um sentimento de esvaziamento da função pedagógica “emancipadora” das escolas. Alguns sentem que o Estado os rebaixou como agentes de segunda classe, retirando-

lhes a autoridade que tinham sobre os alunos e a escola. O aperfeiçoamento do controle técnico retira funções administrativas e autoridade dos professores. As câmeras, os sistemas automáticos para abertura e fechamento de turmas, o uso e presença constante de smartphones nas escolas, para registro e comunicação.

Nas escolas, vemos, a todo momento, manifestações do controle técnico. Os alunos são armazenados nas salas de aula, nos pátios e refeitórios. Sua circulação é controlada por determinados corredores; Sua entrada é impedida em determinadas salas; Seus passos são vigiados pelas câmeras e inspetores. Todos são identificados pelos seus uniformes e números de matrícula; Todos estão inseridos num sistema virtual, que administra as escolas de todo o Rio de Janeiro. São quantificados, se tornam cifras que determinam quantidade de verba que esta ou aquela escola receberá no ano seguinte. Moedas de troca nas mãos dos gestores da educação. Os alunos são classificados por sua nota, idade, turma. Há, ainda, aqueles que recebem classificações especiais, como representantes de turma, aluna gestante, aluno com necessidades especiais ou repetente.

As Heterotopias seriam espaços sem controle técnico - ou de controle indireto e frágil. Uma escola enquanto heterotopia deveria abandonar ou, ao menos, se distanciar ao máximo dessas quatro funções listadas acima. Uma Heterotopia é uma inversão do espaço que se encontra sob controle técnico. Isso não quer dizer que toda Heterotopia é fruto da resistência ao controle técnico. Pode ocorrer do próprio Estado permitir ou incentivar que surjam heterotopias como formas dos descontentes extravasarem suas frustrações.

Ao contrário do que possa parecer, não é difícil determinar a finalidade de uma heterotopia. Seu objetivo pode ser determinado pelo efeito que produz nos espaços controlados a sua volta. Nos parece que espaços construídos para o controle das frustrações não seriam responsáveis pelo aumento da insubordinação nas proximidades. Por outro lado, heterotopias que surgirem como fruto de atos de contestação, têm boas chances de darem início a reações em cadeia.

As heterotopias se constituem como espaços estranhos, separados ou reconfigurados que, ao mesmo tempo, servem de espelhos. Sua existência separada, mas tão próxima, se torna fruto de inevitáveis comparações entre os espaços sob o jugo do controle técnico e os espaços “livres”. Não é um exagero dizer que as ocupações tiveram papel parecido. Elas se tornaram centros de agitação política e cultural nos bairros onde ocorreram. Incentivaram a formação de redes de apoio mútuo - algumas conseguindo, inclusive, se estender a outros bairros, devido ao uso das redes sociais.

Quem visitava as ocupações, saía entusiasmado de ver a nova dinâmica escolar, cheia de vida e de protagonismo estudantil. Vivia-se ali uma outra forma de ensino - funcional e menos sufocante. Ali alunos limpavam as salas, faziam sua comida, protegiam uns aos outros, organizam suas próprias aulas. Por que nas outrora os mesmos alunos eram obrigados a andar em filas, sentar olhando para frente, ouvir sem falar? Por que outrora os alunos eram tão arredios e depredavam as escolas? Por que outrora os alunos dormiam nas salas e xingavam seus professores pelas costas? As comparações são inevitáveis, ao vermos um mesmo espaço funcionando de formas tão diferentes. Para Harvey (2013, p. 28), “a liberdade da cidade é (...) muito mais que um direito de acesso àquilo que já existe: é o direito de mudar a cidade mais de acordo com o desejo de nossos corações”. Acreditamos que essa mesma fala é pertinente no que diz respeito à escola - e o direito que todos temos sobre ela.

Ocupar foi a maneira encontrada pelos estudantes para cobrar o que gostariam que fosse diferente, cobrar aquilo que faltava. Ocupando, os alunos mostraram, na prática, como a escola pode ser um lugar mais interessante, aconchegante, criativo, de corresponsabilidade e que estimula a vontade de crescer e aprender mais. Segundo Rolnik (2013):

(...) hoje o tema da ocupação – no sentido do controle do espaço, mesmo que por um certo período, e, a partir daí, a ação direta na gestão de seus fluxos – tem forte ressonância no sentimento, que parece generalizado, do alheamento em relação aos processos decisórios na política e da falta de expressão pública de parte significativa da população. Ocupando as ruas, reorganizando os espaços e reapropriando suas formas (...) aqueles que são alijados do poder de decisão sobre seu destino tomam esse destino com seu próprio corpo, por meio da ação direta (ROLNIK, 2013, p. 10).

Harvey (2012) salienta que o poder coletivo dos corpos, ocupando os espaços públicos, ainda é um dos mais efetivos meios de luta. “A praça Tahrir mostrou ao mundo uma verdade óbvia: são os corpos nas ruas e praças, não o balbúcio de sentimentos no Twitter ou Facebook, que realmente importam” (HARVEY, 2012, p.61). Em postagem na página do Ocupa Amaro, no 28 de abril de 2017, os estudantes falam, justamente, sobre a importância da ação. Afinal, indignar-se pelas redes sociais e mais nada, pouco ajuda a mudar as relações de poder ou melhorar a qualidade de vida.

Tudo se inicia com pequenas atitudes! Não adianta ficar gritando sobre GREVE-GERAL quando nossas atitudes de mudança não fazem parte do nosso cotidiano. A gente pode reclamar do

governo, da polícia, das pessoas que não ajudam em nada, mas as mudanças se iniciam com pequenos gestos! Na assembleia de quarta-feira, no Amaro, tivemos 40 alunos dizendo que na quinta-feira todos iriam se mobilizar para ajudar a limpar nossa escola. Ontem Quinta-feira estavam presentes apenas 3 pessoas que fizeram parte da assembleia. 4 pessoas que viram a gente arrumando o pátio sozinhos, decidiram nos ajudar a concluir os nossos objetivos. Agora temos um pequeno espaço para reunir os alunos e organizarmos debates, palestras, rodas de conversas. Onde era somente lixo, hoje está organizado! Isso é só o início, Ocupa Amaro está se mobilizando novamente na escola! Semana que vem vamos organizar rodas de conversas, entre outras coisas. Agradeço de coração as pessoas que me ajudaram ontem! E que a mudança se inicie em nosso cotidiano! ❤️<3 (Ocupa Amaro).

Com o ato de ocupar, os estudantes colocaram seus corpos em movimento, tomando e ressignificando o espaço escolar. Fazendo isso, romperam os grilhões que existiam suas mentes e cerceavam seus corpos. Houve um salto da indignação silenciosa, para o ato de sublevação e, em seguida, outro salto, do protesto pacífico, para a ocupação semipermanente de seus locais de estudo, onde passavam grande parte de suas vidas. Ainda assim, há que se pensar no depois, afinal, a ocupação é um meio para alcançar um fim. Para Alves (2012):

Os movimentos sociais agem no plano da cotidianidade insubmissa, rompendo com a pseudoconcreticidade paralisante da rotina sistêmica, mas permanecendo no esteio da vida cotidiana. Talvez falte-lhes clareza do próximo passo ou do elo mais próximo da corrente de indignação coletiva que clama, por exemplo, pela democracia real. Por isso nos interrogamos: Ocupar Wall Street... e depois? (ALVES, 2012, p. 36).

O mesmo questionamento levantado por Alves (2012), em relação ao *Occupy Wall Street*, é feito por nós e, também, por muitos daqueles que acompanharam de perto ou através das mídias o Mov. Ocupa. As escolas foram ocupadas... E depois? Nesse sentido, faremos uma espécie de balanço da ocupação, destacando os resultados decorrentes desse movimento, sejam eles materiais, imateriais, positivos ou não – no que diz respeito à percepção de alguns sujeitos envolvidos no processo e da nossa análise pretensamente objetiva, mas sempre tão carregada de ideologia, comprometimento com o desejo de uma educação pública de qualidade e para a liberdade e, por conseguinte, posicionamentos políticos inevitáveis.

4.1

A escola pós-ocupação.

O Mov. Ocupa foi um evento unitário, porém heterogêneo. Afinal, mesmo as escolas pertencendo a uma mesma rede de ensino e tendo como administrador maior, o Estado, os sujeitos que a compõem ditam o dinamismo de cada unidade escolar. Logo, ainda que a infraestrutura de cada prédio fosse igual (porque não é), as relações e jogos de poder jamais poderiam ser. No viés unitário, homogêneo, criam-se demandas comuns a todas às unidades escolares, submetidas às mesmas regras impostas pelo Governo Estadual. Já no viés heterogêneo, criam-se demandas locais, específicas de cada escola. Daí advém a dificuldade de fazer um saldo preciso ou um balanço completo sobre o período pós-ocupação. Isso demandaria um esforço hercúleo de ir a cada unidade escolar e falar com cada sujeito envolvido na ocupação. Afinal, cada sujeito possui uma avaliação e uma perspectiva diferente sobre o que foi bom ou ruim no que se refere a mudanças ocorridas no cotidiano escolar depois do fim das ocupações.

Falar em vitórias e derrotas, no sentido de colocar na balança e ver se valeu a pena ou não, não nos parece o mais apropriado, nem mesmo é o foco da nossa investigação. Achemos, apenas, pertinente trazer um retorno sobre as mudanças e permanências ocorridas em alguns daqueles espaços, após o fim de uma nova forma de experimentar e fazer escola. Conversamos com alguns estudantes e professores, dentre eles, Vitória¹, aluna de uma das escolas ocupadas na Zona Norte:

No dia que saímos da escola a gente tava numa mistura de felicidade e tristeza. A gente tava muito unido e orgulhoso do que fizemos, do que enfrentamos. Parecia final de Malhação (risos). Geral rindo, chorando, se abraçando. Monte de gente achou que a ocupação ia acabar logo, que a gente não ia ter forças pra continuar, mas a gente resistiu até o fim. Pô, na primeira noite lá em casa, eu nem conseguia dormir. Ficou passando um filme na minha cabeça. Eu pensando, caraaaca, a gente fez muita coisa, a gente mandou muito! Geral falando das pinturas. A gente tirou os mato todo. Ficou um lugar muito bom de ficar, que antes nem dava pra ficar ali direito. Era cheio de mato e entulho. E assim, rolou um respeito maior, tá ligada? Vários professores elogiaram o que a gente fez pela escola. Que tava limpa, bem cuidada, que a gente fez certo de lutar pela escola e pelo nosso futuro. A gente tem direito a ter uma escola decente, uma educação de qualidade. Teve professor fazendo cara feia também. Mandando calar a boca, parar a fofquinha, que agora a escola tinha que voltar ao normal, que acabou a bagunça. Aí na hora, maioria da minha sala vaiou e ela ficou quieta. Meu amigo falou: bagunça é escola caindo aos pedaços. A gente botou foi ordem na bagunça que tava aqui, isso sim. Geral gritou aêêê, foi muito maneiro. Porque teve aluno que não ocupou, mas apoiou quando viu o que fizemos e a galera ficava perguntando se a gente ia fazer mais coisa, se ia ter reunião e

¹ A pedido da entrevistada, usamos um nome fantasia e também não citamos o nome da escola.

tal. E a gente vai continuar se organizando. A gente não vai deixar mais as coisas que tão erradas passarem não. Isso eu sei. Pode escrever aí (risos) (Vitória, 2016, informação oral).

Retomando o contato com a Vitória, no ano seguinte, fiz a mesma pergunta. Dessa vez, a resposta foi dada de uma forma menos eufórica e mais saudosista.

Teve eleição para direção que era uma coisa que a gente queria muito e que foi conquistada pela ocupação. Não só a ocupação da nossa escola, mas do movimento todo. Aqui na escola, o grêmio já existia, mas ficou mais forte e organizado. Ele cresceu muito. Depois da ocupação muita gente começou a participar das reuniões e das atividades do grêmio. Agora a gente tem dois tempos de Filosofia e de Sociologia, antes era um tempo só. Eles arrumaram as turmas, porque antes tinha turma com 50 alunos e turma com 20 e poucos. A gente limpou o Bosque e agora pode usar, mas ainda falta um projeto pedagógico pra ele. Assim, muita coisa continua igual. A escola precisa de muita reforma e mais funcionários. A direção atual é boa e dialoga com a gente, mas falta verba pra fazer muita coisa que não depende só da direção. Acho que ninguém nunca mais vai esquecer a ocupação. Foi muito forte, muito marcante. A gente aprendia de um jeito mais legal. A gente tinha mais interesse em fazer as coisas, porque não tinha ninguém barrando a gente de fazer. Falta muita coisa pra mudar e pra melhorar ainda. Mas a ocupação foi muito importante pra história da escola e mais ainda pra gente que participou dela (Vitória, 2017, informação oral).

Do mesmo modo, conversamos com Matheus, que participou ativamente da ocupação de uma escola também localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Matheus disse-nos que:

Cara, a mudança mais importante pra mim, foi a mudança do diretor. Eu nem tô mais na escola, nem peguei a mudança, mas minha irmã e meus primos que estudam lá tão aproveitando uma coisa que eu ajudei a conquistar. Até hoje falam da ocupação lá na escola. Os alunos pensam que sempre dá pra ocupar, que nem já fizeram antes. Os alunos começaram a ser mais ouvidos, porque montamos um grêmio, que ainda existe. Meu primo é do grêmio. Se eu não tivesse ocupado, ele nem ia ser. Ele nunca quis nada, nunca ligou pra escola. Mas ele foi várias vezes na ocupação visitar e aí ele tá lá na escola agora e entrou logo pro grêmio (Matheus, 2019, informação oral).

A fala de ambos os estudantes toca na mudança do processo para escolha da direção. De fato, em junho de 2016, o Mov. Ocupa alcançou uma de suas maiores conquistas, o retorno das eleições para diretores das escolas, que haviam sido suspensas desde o ano de 2003. Conforme o acordado entre o governo estadual e os estudantes, as escolas ocupadas teriam eleições ainda no ano de

2016, sendo esta uma das condições para o fim das ocupações. As outras unidades escolares, por sua vez, teriam os pleitos realizados somente no ano seguinte, em 2017. Comparando a atuação de um movimento de estudantes de alguns meses, com a atuação sindical de 13 anos, vemos o valor do Mov. Ocupa como inquestionável. Sim, essa era uma pauta de luta antiga do sindicato dos professores que foi conquistada, em cerca de 6 meses, pelos estudantes. O problema agora reside no fato dessa vitória estudantil estar sendo distorcida e, até mesmo, revertida, pois a ocupação acabou e a dinâmica de forças se alterou novamente.

Em 2020, os mandatos dos diretores eleitos se encerram e deverão ocorrer novas eleições. A questão está em saber se o governo se sentirá em condições de revogar as eleições, e se os professores e estudantes terão condições de garantir que o governo mantenha o acordo de 2016. Levantamos essa questão, pois no dia 26 de junho de 2019, 3 anos após a vitória dos estudantes, o atual governo, de Wilson Witzel do PSC, já exonerou quatro diretores eleitos sem consultar às respectivas comunidades escolares. Cada um desses casos foi precedido pela construção de processos administrativos às pressas e em cada uma dessas escolas, a Secretaria de Educação nomeou interventores, voltando ao antigo esquema.

Acreditamos que essas recentes ações da Seeduc, somadas à tímida resistência de estudantes e professores, pode indicar que, em um futuro próximo, as eleições ou não existirão mais ou terão se tornado mera formalidade. Tendo em vista o histórico trágico da atuação do sindicato em relação a essa pauta e a ausência de um forte movimento estudantil, como ocorreu com as ocupações, o governo pode, mais cedo ou mais tarde, perceber que a “vitória” estudantil não passou de um mal necessário. Uma espécie de acordo passageiro, concessão momentânea para tirar o foco de outras reivindicações dispersar a luta dos estudantes, já satisfeitos com ao menos essa vitória. Esse fato demonstra que até as conquistas dos estudantes têm suas limitações e que não resolvem os problemas de uma vez por todas. A escola e sua administração são um espaço complexo e em constante disputa.

Outro ponto a ser destacado na fala dos estudantes diz respeito aos laços de solidariedade e aproximação entre eles. Nas diversas vezes que conversei com os estudantes durante a ocupação, eles sempre faziam questão de me dizer que não era questão de todo mundo virar amigo, que sempre teriam os grupinhos, Mas que para coisas maiores, do interesse de todos, eles estariam juntos.

Os secundaristas 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).

A citação acima fala exatamente da criação dessa nova sociabilidade, ou seja, de uma coletividade em prol de algo em comum. O mesmo é corroborado por Pinheiro (2017), que também acompanhou de perto o Mov. Ocupa, buscando entender suas motivações, as atividades diárias desenvolvidas pelos alunos e, assim, discutir sobre o momento atual de ativismo juvenil no Brasil. Segundo o autor:

Quase todas as intervenções buscavam criar espaços de convivência, onde os estudantes pudessem, simplesmente, sentar e conversar. Eles descreviam a ocupação usual do espaço escolar como sendo opressiva, pois tinham que circular em linhas pré-determinadas: do pátio para as salas e dessas para o refeitório ou para a quadra de esportes. Sentiam falta desses espaços para interação, onde pudessem fruir o tempo na escola (PINHEIRO, 2017).

A questão da sociabilidade também foi destaque na fala de Marina, até então, ex-aluna de uma escola ocupada, e que participou da ocupação de sua antiga escola, onde as primas ainda estudavam.

Sabe o que achei de mais legal fora, óbvio, a mobilização dos alunos, de alguns pais, de visitantes... Cara, além dos alunos tarem enxergando que o problema não é só daqui, que a culpa não é só da direção, mas desse governo de merd* que nós temos e que quer mais que a gente fique burro mesmo, eu amei ver todo mundo junto. Tinha gente que se odiava antes, trabalhando junto pra lavar banheiro, pra carregar peso, pra servir comida. Eu mesma não falava com um grupinho de segundo ano e mesmo nem sendo mais da escola, fui bem recebida quando cheguei disposta a ajudar. A gente não virou melhor amiga, nem nada. Mas tipo, a gente tava ali, geral junto. E uma delas depois me ajudou com parada cursinho pré-vestibular. Tipo, não tem mais a ocupação, a gente não tá mais dividindo colchonete pra dormir, mas sempre tamo tentando ajudar, sabe? Nunca achei que isso poderia acontecer. Eu achei muito maneiro. Não sei se é isso assim, que tu quer saber (risos), mas achei que é um a coisa importante e maneira. Tá bom?! (risos) (MARINA, 2017, informação oral).

O depoimento da Marina destaca algo que consideramos extremamente valioso: enxergar-se enquanto coletividade, ou seja, independente de afinidades pessoais ou laços amizade, saber que há interesses em comum e mobilizar-se em

conjunto, na busca de um mesmo fim. No dia 27 de maio de 2017, os alunos do C.E. André Maurois realizaram uma roda cultural, pois fazia 1 ano que a ocupação da escola ocorrera. O evento foi uma comemoração e também um regate histórico. Um lembrete de que a luta não acabou com o fim da ocupação (ver figura 39).

Figura 39 – Comemoração de 1 ano do Ocupa Maurois



Fonte: Ocupa Maurois

Retornando às páginas do *Facebook* das ocupações, podemos ver que, algumas delas, ainda estão em atividade. Os alunos, através dos grêmios estudantis e da memória da ocupação, promovem e convidam para eventos culturais, palestras e debates que ocorrem nas próprias escolas e, também, para eventos maiores, como a Greve Geral e as manifestações que ocorreram em junho de 2019 contra o contingenciamento de verbas para o Ensino Superior Federal.

Cada unidade escolar colheu os frutos da ocupação de uma forma diferente. Afinal, como dissemos anteriormente, as escolas possuem demandas diferentes. Na figura 40, podemos ver uma dessas conquistas, que atende à demanda particular de uma escola específica - O C.E. Irineu Marinho. No dia 30 de abril de 2018, ou seja, dois anos após a ocupação da escola, os estudantes fizeram a postagem, na página do Ocupa Irineu, sobre as obras que estavam sendo realizadas no local. Essas obras foram fruto de verbas conquistadas pelo Mov. Ocupa. E também parabenizam a atual direção – que fora eleita de forma democrática pela comunidade escolar. Sendo esta, outra conquista dos estudantes.

Figura 40- Obras no C.E Irineu Marinho



Fonte: Ocupa Irineu.

Optamos por trazer para esse resgate do pós-ocupação o texto de um professor do Colégio Estadual Visconde de Cairu, que fora postado na página oficial da ocupação no dia 26 de outubro de 2016 e lido pelo próprio professor, durante a realização de uma atividade pedagógica na escola. O professor, que apoiou ativamente a ocupação dos estudantes, fez uma breve memória do foi ocupar aquele espaço, dizendo que:

Foram meses emocionantes. Coisas diferentes e desejadas aconteceram. A escola tinha um formato de sonho. Um lugar de possibilidades. Um lugar onde podíamos aprender. A gente respirava liberdade. As atividades eram planejadas por todos. Tinha um horário para as coisas acontecerem. Todo mundo discutia o planejamento dos dias. As aulas, a comida, o que era importante e o que não era. Tinha discussão, exposição de ideias. Nada era imposto. Era um aprendizado e tanto. Não era perfeito. Muita coisa dava errado. E a gente aprendia cada vez mais. Ninguém era punido pelo erro. Ninguém tirava zero. Não

era obrigado a repetir até acertar. Mas era incentivado a fazer diferente. A gente aprendia com o acerto de nossos erros. A gente insistia em querer acertar. Todos tinham algo para ensinar. Todos tinham muito que aprender. Talvez, por isso, muitos foram embora. Tem gente que acha que não tem mais nada a aprender. A direção foi embora e falou para os professores irem também e muitos foram. E começamos a ter aquela coisa de que a gente pertencia àquele lugar. Pertencimento. E vimos que havia um sentimento. Um laço, uma responsabilidade do cuidar. A escola era nossa. Éramos poucos. Poucos alunos, poucos professores, poucos voluntários. Havia uma aposta muda que tudo ia dar errado. E, também, havia medo. Medo de dar certo e nada mais ser como antes. Os acomodados torceram para dar errado. Ainda bem que não lutam. Mas se omitem. Omissão é uma força considerável. Algumas vozes até falaram. “Os deixem sozinhos! Sem nossa essencial e preciosa experiência ficarão desorientados!” Mas eles não precisavam de orientação. Precisavam de apoio e parceria. E com os parceiros aprenderam muita coisa. Faziam comida boa, organizavam eventos, oficinas, aulas... Eram poucos. Muitos foram para casa. Medrosos, acomodados, fugitivos de uma rotina torturante. Alienados da situação, descrentes de tudo e todos. Esperavam, em casa, tudo voltar ao normal. Porque depois de um tempo você acha normal a escola suja, o professor cansado, a falta de tudo. E espera, como sempre, que façam por nós. Um pacote pronto. Como se pudessem fazer um sapato do mesmo tamanho para todos. Vieram artistas, professores de outras escolas, estudantes, muitos visitantes. Vieram porque todo mundo quer sonhar um sonho bom. Porque todo mundo precisa de esperança. E os dias foram passando. Éramos poucos. Muitas dificuldades. E cansamos. Não há problema em cansar. Cansar não é errado. Faz parte da natureza. Os grandes guerreiros cansam. O importante é não desistir de lutar. Muitas reivindicações foram atendidas. Mas as necessidades são tantas que pouco se notou. Voltamos ao sistema escolar que nos mastiga todo dia. Mas nos recusamos a sermos engolidos. Não fiquemos tristes. Ainda sonhamos futuro. Temos um objetivo muito claro: ocupar nosso lugar na história. Professor Henrique – CE Visconde de Cairu texto lido na atividade Escola com sentido. (Texto extraído da Página do Facebook Cairu Resiste).

A fala do professor sintetiza bem, com a propriedade de quem viveu aquele momento, o que foi viver a ocupação da escola. E a mensagem final - “não fiquemos tristes. Ainda sonhamos futuro. Temos um objetivo muito claro: ocupar nosso lugar na história” – nos lembra que a luta é uma constante. Apontar, exatamente, o que mudou no cotidiano de cada escola, pouco contribui para nossa pesquisa. Até por que, sempre deixamos claro que o mais importante pra nós nunca foi o saldo de vitórias, mas sim a ocorrência da ocupação em si. A experimentação de um jeito autogestionado de fazer escola. A possibilidade de se colocar em frente a um espaço tão conhecido, finalmente, enquanto um sujeito cognoscente, que olha e vê. Que analisa, critica, se organiza, debate sobre o que e como seria melhor e buscar fazer acontecer.

“As escolas ocupadas eram escolas públicas, portanto espaços públicos, que deveriam ser de acesso a todos, pelo menos em tese”. Esse foi um dos argumentos usados pelos que eram contrários às ocupações, inclusive o Mov. Desocupa. Deixemos de lado o fato de que nem todo espaço público é de acesso irrestrito, como as próprias escolas, por exemplo. De todo modo, a escola é um espaço público, e as ocupações levantam inevitavelmente a seguinte questão: quem controla o seu acesso? Os ocupas ou os agentes do Estado? Esse foi o dilema colocado pelas ocupações que antes estava ausente no espaço escolar.

Massey (2008), ao se referir a espaços públicos, como praças, fala de uma certa desregulamentação estatal, que permite o aparecimento de regulações heterogêneas, ligadas, mesmo que de maneira inconsciente, aos desejos das comunidades locais. Aparentemente, essa oposição entre regulamentação estatal ou comunitária esclarece os conflitos que podem surgir numa escola ocupada, de forma pronta e acabada. O ponto é que a regulamentação comunitária não é obrigatoriamente mais democrática.

Moradores de um bairro nobre podem exigir que se coloque cercas, câmeras e guardas nas praças de seu bairro, como forma de controlar a circulação sem-teto ou de pessoas “suspeitas”. Esse exemplo apresenta uma situação onde o controle comunitário nem sempre significa uma preocupação com todos os que circulam ou habitam no local em questão. Nas escolas ocupadas, em alguns casos, os ocupa restringiram a entrada de professores, diretores e alunos. Ora as ocupações pretendiam representar os interesses de alunos e professores mas, entraram em conflito com muitos alunos e professores que exigiam a manutenção da antiga forma de funcionamento que operava no espaço escolar.

“Essas constelações temporárias de trajetórias, essas eventualidades que são lugares, requerem negociação” (MASSEY, 2008, p. 219). A instauração da autogestão nas escolas não é o mesmo que a desregulamentação do espaço escolar. O que acaba por contradizer outro discurso antiocupação, bem comum: deixar as escolas nas mãos de estudantes “ideológicos” era o mesmo que permitir a promiscuidade, a desordem e o consumo de drogas, por menores de idade, dentro de espaços públicos. A autogestão também se organiza a partir de negociações.

Os diretores, interventores ou eleitos pela comunidade, a todo momento são obrigados a negociar com alunos, professores, funcionários e responsáveis para que aquele espaço permaneça funcional. O mesmo vale para os professores que só são capazes de dar suas aulas se os alunos se decidirem a colaborar minimamente com essa tarefa. Como poderia ser diferente quando um grupo de

alunos organizados decidisse assumir em suas mãos a regulamentação daquele lugar?!

É claro que o tom e o conteúdo dessas negociações se alterou. Antes, os diretores, mesmo sem ter meios reais de impor sua autoridade, conseguiam com ameaças, promessas e um certo simbolismo manter sua posição de superioridade hierárquica. As negociações durante a ocupação se davam por meio da autoridade das assembleias de estudantes da escola. Os corpos desses estudantes se tornaram a garantia material de sua autoridade. Professores e diretores que descumprissem com as decisões das assembleias deveriam se enfrentar fisicamente com seus alunos, o que poderia lhes garantir processos penais. Alunos que quisessem desocupar a escola deveriam fazer isso a força, o que aconteceu em alguns momentos. Apenas a Polícia Militar tinha carta branca para usar a força contra esses menores de idade, sob a justificativa de dispersar o movimento.

O Movimento Desocupa exigia a volta à “normalidade” nas escolas. Isto é, de certo modo, a abertura dos portões para os que trabalhavam e estudavam naquele espaço. O Mov. Ocupa, por sua vez, fechava as portas sempre que os membros daquela comunidade autogestionada decidiam pelo fechamento. Olhando as ocupações por essa perspectiva, poderíamos dar razão aos que eram contrários às ocupações. Afinal, elas prometiam uma escola mais livre, mas entregavam uma escola de portas fechadas, com acesso de poucos. Nesse caso, os que são a favor de uma escola mais livre e emancipadora deveria se posicionar contra a ocupação? Massey (2008) nos ajuda a responder isso, ao defender que “a decisão se defendemos, ou não, a abertura ou o fechamento tem de ser uma consequência, o resultado de uma avaliação das relações de poder e políticas específicas – as específicas geometrias de poder – de cada situação particular” (MASSEY, 2008, p.237).

A noção simplista de espaço aberto-fechado, como bom-mau, por si mesmo, não é suficiente para determinar se manter a escola funcionando “normalmente” é melhor, para alunos e professores, que seu funcionamento autogestionado. Assim como retirar a tutela estatal de um espaço não o torna automaticamente mais democrático. Então, por que identificamos nas ocupações um movimento de democratização escolar e também de uma resignificação emancipatório das práticas de ensino? Nossas afirmações se devem a nossa avaliação das condições particulares em que se encontravam as escolas da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro antes e durante as ocupações. A comparação das condições particulares pode diluir o ceticismo mais resistente.

Massey (2008), ao relatar os resultados de uma de suas pesquisas, nos apresenta como as noções de abertura e fechamento são relacionais e se alternam sem dificuldade, dependendo do ponto de vista que se assume. Um tecnopolo pode ser identificado como aberto, por estar em conexão com uma miríade de outros lugares em outros continentes, contudo, simultaneamente, é fechado, no sentido de ser um espaço com uma função especializada, que se fecha para tudo que não está subordinado a ela. Sendo o espaço uma articulação de trajetórias em constante conexão e desconexão, é a partir dessas relações que devemos definir a abertura ou fechamento relativa. Contra o que ou quem se fecha determinado espaço? Quais relações regulamentam esse acesso?

No caso das escolas ocupadas, seu espaço foi fechado apenas para os que se opunham ao movimento, ou seja, à sua tática ou à pauta. Permitir que entrassem nas escolas os opositores das ocupações, seria o mesmo que abandonar a tática de usar os corpos dos estudantes para impor novas regulamentações àqueles espaços. Onde tiveram oportunidade, os que eram contrários às ocupações tentaram expulsar à força os estudantes ocupa. Não considerando os conflitos entre os movimentos Ocupa e Desocupa, as escolas permaneciam abertas a todos que quisessem visitá-las, passar o dia e participar das atividades. Nesse sentido específico, essas escolas nunca estiveram tão abertas à comunidade ao redor e a coletivos preocupados com a educação pública.

Cabe, ainda, diferenciar os mecanismos usados pelos ocupa para restringir o acesso às suas escolas. Todas as decisões eram tomadas em assembleias, por maioria de votos ou consenso, pelos que estavam assumindo os riscos de aplicar a tática da ocupação. Não fazia sentido que professores, diretores ou estudantes não envolvidos nas ocupações decidissem pelos seus rumos. Afinal, eles não estavam com seus corpos em evidência, colocando sua integridade física em jogo.

Fazendo a análise do feixe de trajetórias como Massey (2008) nos sugere, concluímos que, apesar das restrições de acesso e das contradições de se tratar de um espaço público, as escolas durante as ocupações tiveram seu período de maior abertura em diversos sentidos: nos mecanismos de decisão, na circulação de informações, na manutenção da disciplina aos regulamentos internos, na relação com o mundo “exterior”, na circulação de práticas e ideias. Esse nível de abertura não seria possível de ser alcançado pelo esquema “normal” de funcionamento escolar. Isto é, hierárquico e, muitas vezes, centralizado em agentes exteriores à comunidade – Essa realidade, nem mesmo as eleições para diretor foram capazes de alterar.

4.2

Os efeitos da ocupação na consciência dos estudantes.

Se vamos conseguir extrair lições equilibradas – e, mais fundamentalmente, quais serão os desdobramentos de médio e longo prazos de tudo isso -, eis aí algo que a história se encarregará de responder (SOUZA, 2015, p. 148).

Aqui, faz-se necessário a retomada do velho dilema do “ovo e da galinha”. É preciso que o estudante mude sua consciência para alterar suas práticas ou ele muda sua prática, mudando assim sua consciência? Ou seja, a ocupação/autogestão é causa ou consequência da nova consciência que surge entre os estudantes ocupa? Já indicamos um encaminhamento para esse dilema, ao concordarmos com a argumentação Löwy (2015). Procuramos uma relação mecânica de causa e efeito - A leva à B -, de mão única, linear, acabamos nos deparando com relações de mão dupla, reversíveis, mutuamente implicadas, dialéticas. As velhas práticas estabelecem os parâmetros para o pensamento presente, ao passo que o pensamento presente estabelece os limites das práticas futuras. Temos aí uma longa cadeia de relações entrelaçadas, não lineares.

As ocupações não foram protagonizadas por militantes com larga experiência política, mas sim, por estudantes que recém ingressavam na vida política e que, pelas circunstâncias a que foram submetidos, se sentiram acudados e viram na ocupação/autogestão a única forma de prosseguir na luta pelas suas reivindicações, que não eram revolucionárias e nem mesmo irrealizáveis para o Estado. Esses estudantes, que desejam mais verbas para reparos, menos autoritarismo, abertura de bibliotecas trancadas e outras demandas semelhantes, se viram em um beco sem saída quando o Estado e seus agentes assumiram uma posição intransigente frente ao movimento. Restaram, então, duas opções: abandonar as reivindicações ou realizar o que fosse possível com suas próprias mãos. Afinal, eles não dispunham de aparato ou de uma forte e ampla coordenação liderando sua luta. Alguns resolveram adiar as reivindicações, outros decidiram tomar as rédeas dos negócios escolares em suas mãos.

Naquele momento, era preciso decidir quem poderia ou não entrar na escola; Quem “mandaria” naquele espaço; como seria feita a manutenção e as atividades pedagógicas; Era preciso decidir se o Estado ainda tinha autoridade sobre aquele espaço ou não. O simples surgimento dessas questões, somado à ausência de uma autoridade que guiasse o debate, obriga as consciências a se

adaptarem a uma nova situação de responsabilidade política sobre o espaço. Antes eles eram indivíduos procurando melhorias no espaço, na impossibilidade de serem ouvidos, resolveram melhorar eles mesmos o espaço. A consequência disso é que não se podia mais continuar sendo um sonambulismo espacial. Era necessário produzir um novo espaço, adequado às suas próprias necessidades.

Não podemos acreditar que a passagem de um comportamento de coadjuvante para um de protagonista, frente ao espaço, não crie as mais diversas convulsões na consciência. São necessários tipos muito diferentes de raciocínios e sentimentos para se utilizar algo, para se perceber que esse algo não é bom para suas necessidades e para resolver mudar esse algo para que se adeque às suas necessidades. Além disso, não podemos secundarizar a importância que tem enfrentar-se diretamente com o Estado e os seus agentes, isso também cria conflitos e empurra as consciências adiante. Antes eles poderiam ver no Estado uma autoridade ruim, mas ainda assim uma autoridade. Durante as ocupações, o Estado se torna adversário na disputa pela produção daquele espaço. Aqui está, pelo menos em germe, a prática que permite a generalização teórica do significado da autogestão – isto é, a disputa pelo poder sobre o espaço.

Em nossa concepção, um dos efeitos mais importantes da ocupação foi, justamente, a formação política dos estudantes. Uma formação prática, autônoma, coletiva, baseada na tentativa – erros e acertos.

Cara, o que mudou depois da ocupação? A gente mudou! Acho que ficamos mais maduros e mudamos muito nossa visão da escola. Passamos a enxergar a escola como um lugar, assim... não que as pessoas tem que fazer as paradas pra gente, mas que nós mesmos temo que fazer, sabe? Minha mãe sempre disse que a gente dá mais valor pras coisas quando a gente faz e é a real. A gente passou a dar mais valor pra escola, pros colegas, pra nossa força de ação juntos. Sozinho nós não podemos nada, mas juntos somos grandes e fortes. Eu fiquei amigo de várias pessoas que eu nem falava antes da escola. E quando dava algum ruim com alguém a gente já se juntava pra conversar com a pessoa e dar um apoio pra poder procurar a direção e ver se iam fazer alguma coisa mermo ou se ia ficar só no papo furado (Renan, 2018, informação oral)

“(...) O que mudou depois da ocupação? A gente mudou!” – disse Renan, ao ser questionado por nós. De fato, conversando com os estudantes, fora possível notar um certo amadurecimento em suas falas, tão mais lúcidas e “pés no chão”. A “culpa” ia sendo transferida do professor para o diretor, para a Seeduc, para o Governo Estadual e a autocrítica, essencial para o crescimento pessoal, acompanhava. “A ocupação é um espaço no qual o sujeito questiona a si e aos

outros a todo momento, um exercício constante de desconstrução” (Campos, Medeiros, Ribeiro, 2016, pg. 128).

Luan nos contou que começou a dar mais valor para a escola, pois durante a ocupação aprendeu muito. Segundo o estudante:

Pô fiquei pensando, aprendi várias paradas aqui na ocupação, nos aulão, tá ligado, mas na aula eu nem presto atenção. Não sei porquê. Acho que fico muito cansado de ficar ali sentado sem fazer nada. Só ficar ouvindo, dá maior sono. Na ocupação as paradas eram mais interativas. Aí meczada.. Suavão. Porque tinha uma aula assim de matéria, depois tinha uma parada mais assim de cultura, com música, com esporte, aí mais uma aula. Mas eu tô ficando queto nas aulas agora, porque eu vou querer fazer o vestibular. Me amarro em esporte, aí um doidão da UERJ que veio aqui falou deu fazer Educação Física, aí tô pensando nessa parada mesmo. Eu também tô ajudando lá em casa, porque pô eu fazia as coisas aqui na escola. Limpei até banheiro. Aí tô dando mó moral lá em casa agora. Minha mãe precisa nem pedir, que eu já tô ligado. E essas paradas assim de se organizar pô, e juntei com os moleques lá da rua e a gente tá organizando futebol e vamo arrecadar alimento no dia dos jogos pra gente doar e tal. Fazer uma bagulhos social, conversar com os moleque menor da importância da escola e de que eles tem se organizar pra lutar pelas coisas, que do céu só cai chuva e raio na nossa cabeça. Tá bom aí? Não sei mais o que falar não, tô nervoso (risos) (Luan, 2017, informação oral).

Outro ponto a ser destacado, nesse processo de crescimento intelectual dos estudantes, é a mudança de escala acerca de suas indignações. Uma reflexão, que começou numa escala micro, fora sendo ampliada, gradativamente, à medida que as questões políticas estavam cada vez mais presentes dentro da escola (ver figura 41). Não só a conjuntura política, mas também, a econômica e social começaram a ser analisadas pelos estudantes de forma muito mais clara, na medida em que buscavam compreender os impactos que sofreria a educação, diante da crise que o país atravessa.

Figura 41 – Crítica aos gastos com megaeventos no C.E. Amaro Cavalcanti



Fotografia: Lígia Ferro.

Sobre essa questão de ampliação de escala das reflexões dos estudantes, Pinheiro (2017) afirma que:

A partir de 2015, as ocupações de escolas foram se transformando em um movimento social nacional da juventude secundarista brasileira, que respondia simultaneamente a questões nacionais e locais. No Rio de Janeiro, as ocupações ocorreram em maio e outubro de 2016. Em maio, o movimento se iniciou em apoio à greve docente e impulsionado pelas críticas aos gastos dos governos estadual e municipal com os chamados megaeventos (Copa do Mundo de Futebol, 2014; Olimpíadas, 2016). À medida que a conjuntura política entrava na escola, a pauta de reivindicações foi se ampliando (PINHEIRO, 2017).

Ora, não há nada mais geográfico do que perceber as interações dos fenômenos em diferentes escalas, compreendendo suas implicações em outros setores, ou ainda, na vida cotidiana. Os debates trazidos para dentro da escola durante a ocupação permitiram o desenvolvimento dessa capacidade pelos alunos, que começam a ler e interpretar as entrelinhas do que estava posto à sua frente. “As práticas pedagógicas e políticas desenvolvidas nas ocupações demonstravam a necessidade de reflexão coletiva sobre a escola. O que esses estudantes questionavam era a experiência pobre que lhes era oferecida cotidianamente” (PINHEIRO, 2017). Afinal, comumente, os conteúdos aparecem de forma árida na sala de aula. Como ressalta Dias (0000), pausa na vida. Por isso, durante a ocupação “era preciso suspender a normalidade da rotina escolar

(...) virar esse cotidiano de ponta-cabeça, buscando repensar as relações que constituem a escola, principalmente suas hierarquias” (PINHEIRO, 2017).

Fato é que, por vezes, o Estado chega num nível tão elevado de opressão e restrição (ou retirada) de direitos que acaba “dando um tiro no próprio pé”. Se como afirmava Darcy Ribeiro, “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”, o governo sabota seu próprio projeto ao tornar as coisas num padrão tão baixo, que tornam-se inaceitáveis. Por isso, sobre o saldo das ocupações e da influência exercida na consciência dos estudantes, talvez:

(...) uma das coisas mais interessantes desse processo tenha sido o fato de que o autoritarismo do governo tenha levado estes jovens a aprenderem muito mais do que sabiam sobre democracia, pois o aprendizado realizado no cotidiano da ocupação pode ser diretamente aplicado na reflexão sobre as políticas do Estado (CAMPOS, MEDEIROS, RIBEIRO, 2016, p.134).

Concebemos a ocupação como um período de formação política contínua, pois através do princípio da horizontalidade, todas as decisões eram tomadas coletivamente e, ainda assim, eram passíveis de questionamentos e mudanças. Organizar-se de forma autogestionada requer clareza do que se quer. É preciso saber falar, articular-se, defender seu ponto vista, bem como ouvir o outro e analisar as potencialidades e os pontos fracos de seu discurso. É um exercício que auxilia o desenvolvimento da crítica, da argumentação, do raciocínio e da ação reflexiva. Todas essas habilidades adquiridas (ou aprimoradas) possibilitam os estudantes a formularem uma nova visão sobre a vida de modo geral. Principalmente, no que tange à desnaturalização dos processos sociais. É uma forma de buscarem a essência das coisas; De tomarem consciência das limitações de suas próprias percepções. Afinal, nunca conseguimos alcançar o todo. “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).

4.3

A emancipação da consciência e a atividade revolucionária

Mészáros (2016) esclarece a ligação entre a usurpação dos produtos do trabalho social e o estado de alienação geral das sociedades de classes, afirmando, inclusive, em mais de uma ocasião, que a desalienação só seria

possível com a socialização do que foi produzido socialmente. Sobre o trajeto de um ponto a outro, ele fala de uma possível consciência da alienação. Aqui temos uma semelhança entre o que diz Mészáros e a concepção lefebvriana de cotidiano programado. É claro que a alienação é um processo involuntário e inerente ao próprio ato de usurpação. Já o cotidiano programado é conscientemente construído e planejado, com o objetivo de aumentar exponencialmente as capacidades de consumo da população, fazendo assim as demandas por novas mercadorias crescerem conforme cresce a produção dessas mercadorias. Contudo, os planejadores do cotidiano também não são afetados pelos efeitos colaterais de suas ações, como o esvaziamento de sentido da vida? Se todos são afetados, se todos estão alienados como alguém, algum dia, poderá romper com esse círculo vicioso?

Assim como Mészáros (2016), Lefebvre (1991) também fala sobre a possibilidade de tomarmos consciência da nossa alienação, no caso, tomar consciência da nossa infelicidade. Mas o que seria exatamente isso? Como surgiria isso? Como se torna emancipação efetiva? Na dicotomia – autonomia x heteronomia – de Castoriadis, encontramos o mesmo paradoxo. O segredo da desalienação está nesse salto misterioso da penumbra da caverna, para clareza da luz do dia – recuperando a alegoria de Platão. Seria esse o nosso “mistério da fé”, como dizem os católicos sobre a transubstanciação do pão em carne. Kosik (1969) e Lacoste (2014) podem nos apresentar uma saída. Ambos apresentam o conhecimento científico como uma alavanca, que tira as consciências da inércia. Mas a atividade científica por si só estaria à altura de tal tarefa?

Acreditamos que a ciência é condição necessária, mas não suficiente. O que significa que mesmo os renomados cientistas vivem em alienação e, ainda que concordemos com Heller (2008), a respeito da possibilidade de alguns poucos cientistas se elevarem da cotidianidade, mesmo assim, o problema permanece, pois somos obrigados a aceitar que milhares de outros cientistas não consigam realizar tal feito. Sabemos que é na vida cotidiana em que as revoluções germinam e florescem, na maioria das vezes, sem serem guiadas por grandes “homens” da ciência, da arte ou da política; Sem que os revoltosos possuam conhecimentos científicos que os ajudem em seus objetivos; E até sem a própria tomada de consciência da infelicidade ou da alienação. Tomemos, como exemplo, o que diz a feminista Russa Kollontai (1984), uma das líderes do Partido Bolchevique, sobre os acontecimentos de 1917:

As mulheres que participaram na Grande Revolução de Outubro – quem eram elas? Indivíduos isolados? Não, havia multidões delas; dezenas, centenas, milhares de heroínas anônimas (...) vivendo nas cidades famintas, em aldeias empobrecidas e saqueadas pela guerra (...) ainda não tinham certeza do que exatamente elas queriam, pelo que lutavam, mas sabiam uma coisa: não iriam continuar suportando a guerra. Nem mesmo desejavam proprietários de terras e ricos (KOLLONTAI, 1984).

Kollontai (1984) nos revela que mesmo sem saber, ao certo, o que as deixavam infelizes, aquelas mulheres sabiam que sentiam fome e que a guerra piorava as coisas. Não entendiam como funcionava Estado, a extração de mais-valia, a divisão internacional do trabalho, mas desejavam que os proprietários e os ricos saíssem de cena. Eram pobres, trabalhavam muito, tendo como maior preocupação arranjar comida e não levar um tiro. Mil vezes oprimidas pelos maridos e pelas igrejas e, mesmo assim, fizeram greves, resistiram à cavalaria cossaca², ingressaram na luta clandestina e depois na insurreição aberta. Algo no cotidiano serviu de alavanca, algo transformou as suas consciências. Dizemos novamente: “Eis o mistério da fé”.

Lefebvre (1991) expressa bem essa dicotomia ao caracterizar a sociedade ocidental como “terrorista”. Não o terror do banho de sangue, mas um terror disperso, em que todos vigiam todos e a si mesmos. Todos são terroristas de todos. Todos são ditadores de todos. Uma verdadeira democratização do terror, do medo constante de ser julgado e punido por qualquer um. Mesmo sendo mais eficiente que uma sociedade sanguinária, que inevitavelmente cria as condições para a resistência armada, a sociedade terrorista também é instável. Ela organiza o cotidiano buscando a estabilidade, mas ainda assim, explode. Perguntamo-nos, então, de onde vem essas explosões? Lefebvre (1991) não indica diretamente, contudo, diz que no momento em que existem crises nas instituições, estas se mostram menos seguras e, conseqüentemente, contornáveis. Segundo ele, são essas possibilidades que tornam os agentes do Estado desesperadamente atentos às rachaduras, na solidez cotidiana, e às novidades imprevistas. De certo modo, o que encontramos no Mov. Ocupa reforça essa afirmação.

As ocupações não foram, em nenhum momento, deixadas a sua própria sorte. Estamos habituados a falar em “descaso” dos governos com as escolas públicas, mas, talvez, essa não seja a melhor palavra para descrever o fenômeno. Se houvesse descaso, as ocupações poderiam ter perdurado mais tempo ou terem sido absorvidas de algum modo na gestão dessas escolas. A verdade é que

² Regimento de cavalaria militar russa.

os agentes do Estado estiveram presentes a cada passo das ocupações. Primeiro, na forma de diretores e coordenadores que buscaram desmobilizar os estudantes ou impedi-los, como ocorreu em algumas escolas. Posteriormente, o próprio Secretário de Educação visitou algumas escolas ocupadas, assim como a presença de Policiais Militares também é digna de nota. A situação se torna mais clara quando percebemos que, por trás dos panos, numerosos servidores públicos encorajavam o Movimento Desocupa, que também contava com o apoio oficioso da SEEDUC. Acreditamos que essas evidências são suficientes para afirmarmos que as escolas ocupadas estavam sobre forte pressão do Estado e seus agentes e que essa pressão produzia, antes, durante e após as ocupações uma situação em que cada indivíduo vigiava o comportamento dos demais.

Mesmo em condições tão desfavoráveis, alguns foram capazes de mudar as dinâmicas desse terror difuso ao criar, dentro da escola, um ambiente virtualmente livre da ação do Estado e, portanto, de sua coação “terrorista”. Provavelmente, isso só é possível por que existe uma alteração temporária nas “condições desfavoráveis”. Talvez, o enfraquecimento de alguma instituição. Possivelmente, a perda de autoridade do governador ou dos diretores individualmente; a representação social da polícia como uma instituição falida, ou ainda, a desvalorização social crescente da rede pública de ensino, podem ter exercido influência nesse caso.

A fraqueza, momentânea, das instituições, quando não é prevista e contornada pelos agentes do Estado, cria uma situação propícia à insubordinação dos dominados. Fato que se destaca nas ocupações com muita força. Resta saber se essa insubordinação coletiva foi capaz de alterar o antigo ambiente de “terrorismo” ou não. Para caracterizarmos um ambiente livre do tal terrorismo, invocaremos a concepção lefebvriana de Revolução Social. Sua teoria foi construída através da crítica das concepções marxistas, do início do século XX, caracterizadas por uma noção, de certo modo, reducionista das relações entre a vida material e a consciência: “Sabia-se que a ação revolucionária se lançava contra a base econômica e contras as superestruturas políticas, e que o resto viria em seguida: ideologias, instituições diversas, enfim” (LEFEBVRE, 1991, p. 209). Em sua perspectiva, no entanto, a Revolução Social vai além:

(...) a revolução cultural tem como primeira condição e procedimento, como exigência inicial e fundamental, a reabilitação plena e completa destas noções: obra, criação, liberdade, apropriação, estilo, valor (de uso), ser humano. Isso não pode ser levado a termo sem uma severa crítica da ideologia

produtivista, do racionalismo econômico (LEFEBVRE, 1991, p. 210)

Além de restituir noções que foram asfixiadas pela vida cotidiana e de criticar essa racionalidade administrativa-financeira que rege nossas vidas, a revolução cultural substitui as instituições pelo estilo de vida; transforma a vida cotidiana e não só o Estado e a economia; institui a autogestão ao transferir o controle de uma situação para os interessados diretos (LEFEBVRE, 1991, p. 213-215).

De acordo com essa concepção, a Revolução Social não é, necessariamente, o ato de buscar a tomada do Estado ou a transformação radical da atividade econômica, essa era a perspectiva marxista antiga. Mais do que isso, atos de rebeldia e insurgência contra as facetas ideológicas e culturais que servem a manutenção da ordem política e econômica também são revolucionárias. Ao contornar uma instituição fraca, os dominados buscam ocupar aquela fratura com novas relações que representem as suas próprias necessidades, desejos e hábitos. Os amotinados trocam as antigas hierarquias pela autogestão. Pelo que observamos no Mov. Ocupa, as escolas ocupadas cumprem esses critérios. Então aqui não estamos tratando de um movimento massivo de transformação total de uma nação como a Revolução Francesa, mas, as ocupações também não foram apenas movimentos reivindicatórios, elas foram além, contornaram o que já existia, reabilitaram o que estava asfixiado. E, depois de algum tempo, se dissolveram.

Até agora, podemos identificar dois pontos centrais para compreensão das transformações que passam a consciência em processos de insubordinação, aquele da tensão antes da ação e aquele do desenrolar da ação. O paradoxo diz que é necessário mudar a consciência antes da revolução, para então executá-la, mas a sua contradição reside nessa condição. Como desenvolver na consciência o desejo e a disposição para a radicalidade se a própria consciência sente aversão a essa radicalidade?!

No momento pré-ocupação, em algumas escolas, pode ter sido de acúmulo de energias e experiências que desembocaram na ocupação, como em uma progressão aritmética. Outras escolas, no entanto, não tiveram essa oportunidade e, mesmo assim, seus alunos as ocuparam, talvez porque as instituições já estavam tão fracas que se sentia a necessidade de tomar em suas mãos os negócios para os colocarem em ordem. É interessante como em contexto diferentes, surgiram desejos e disposições semelhantes. Algo que os dois exemplos têm em comum é que a autogestão coloca nas mãos dos alunos

possibilidades maiores do que eles desejavam e esperavam, o que inevitavelmente, altera as suas consciências profundamente.

Michael Löwy (2015) diz que esse paradoxo sobre as transformações das consciências surge com o materialismo clássico e encontra uma resolução, dentre outras possíveis, na concepção marxista:

(...) não se trata de esperar milagrosamente que um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, supostamente situados fora da sociedade, transformem as circunstâncias. Também não se trata de acreditar ingenuamente que a pregação moral ou a crítica filosófica possam transformar a sociedade. O que se faz necessário é uma ação revolucionária, uma prática revolucionária, na qual irão se transformar, simultaneamente, as circunstâncias, as condições sociais, as estruturas, o Estado, a sociedade, a economia e os próprios indivíduos autores da ação. (LÖWY, 2015, p. 33)

Para Löwy, a novidade marxista reside no primado da prática sobre a consciência e as condições pré-existentes, através da atividade revolucionária, se muda o mundo e a mente de forma concomitante. A experiência prática fornece meios para o revolucionário se educar, superando o paradoxo, mas afirmar algo não é o mesmo que demonstrar. Mais adiante, Löwy apresenta duas noções implícitas ao fragmento anterior, é através da autoemancipação (prática revolucionária) que se dá a autoeducação (consciência revolucionária). Essa relação causal esclarece o processo sem reduzi-lo. Ao se agir contra o “status quo”, passa-se a conhecer o seu funcionamento e os seus limites e, depois que se passa dessa fronteira, não há como voltar, a consciência não é mais a mesma.

Ao se conseguir construir uma alternativa real e palpável, a consciência dá outro salto, já não é apenas negação, agora carrega em si a experiência de novas condições de vida diferentes das que antes eram a norma. Com todas as suas limitações, não foi exatamente isso que as ocupações proporcionaram aos estudantes? As diferenças entre as escolas mais ou menos organizadas se diluem no momento em que coletivamente elas são capazes de contornar o controle estatal e se veem obrigadas a instituir novas formas administrativas.

A autogestão escolar, desse modo, é uma prática que transforma as condições já existente e as consciências dos envolvidos. Com isso não queremos dizer que todos os que participaram das ocupações se tornaram pró-autogestão, ou antissistema. O que afirmamos é que nenhum dos presentes permaneceu incólume, mesmo a desilusão com a autogestão ou a tática de ocupar é uma transformação da consciência, gestada pela própria ação. Nosso ponto, então, é salientar que as ocupações e a autogestão que dela resultou podem, sem

ressalvas, serem interpretadas como atividade revolucionária no sentido clássico do termo. O que, por sua vez, coloca essas práticas espaciais como instrumentos de superação do paradoxo, por nós, apresentado.

4.4

Ressignificando a Geografia escolar: Por uma Geografia em ato.

(...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2007, p. 29).

Para o professor, que busca ter eficácia no processo de ensino-aprendizagem, repensar o ensino de Geografia é algo sempre necessário. Afinal, como nos mostra Freire (2007), fazer autocrítica e aprender constantemente tornam-se imperativos para evitarmos certezas e ideias preestabelecidas, que limitam nossa percepção espacial. Em Reis (2015), tecemos uma crítica acerca do quadro geral do ensino de Geografia na Educação Básica, tendo como empiria a Rede Estadual do Rio de Janeiro, onde a Geografia escolar ainda é, essencialmente, mnemônica, fragmentária, descritiva, apolítica, conteudista e distante da realidade dos alunos. Pausa na vida. Mero cumprimento de formalidades. Buscando compreender porque é tão difícil superar tais práticas - denominadas de *permanências* por Albuquerque (2011) - nossa pesquisa voltou-se para o professor de Geografia e os principais condicionantes da prática docente, sendo a questão estrutural a maior delas.

Continuamos acreditando que a questão estrutural é o maior obstáculo a ser enfrentado pelo professor que deseja ser mais do que um mero repassador de conteúdos, um dador de aulas, como aponta Pereira (2007). No entanto, não acreditamos que as más condições de trabalho devem servir como respaldo para a realização de um trabalho medíocre em sala de aula. Pensando nisso, enxergamos alguns elementos do Mov. Ocupa que poderiam ser incorporados às aulas de Geografia, deixando-as mais vivas e significativas aos estudantes. Quem sabe, a forma mais eficaz e prazerosa de aprender Geografia, não seja, justamente, fazendo Geografia?!

Comumente, recorre-se à etimologia da palavra - Geografia - com o intuito de compreender o que discute tal ciência/disciplina. Nesse caso, teríamos “geo” enquanto “Terra” e “grafia” enquanto “descrição”. Logo, descrição da Terra. Mas

é preciso ultrapassarmos a etimologia da própria palavra. Sendo o objeto de estudo da Geografia o espaço geográfico, ou seja, aquele que é habitado, transformado, utilizado e produzido pelo homem, a Geografia não trata apenas de descrições, mas da própria escrita do homem nesse espaço que produz e reproduz ao longo da vida. Cotidianamente, fazemos Geografia através do nosso corpo, grafando os espaços, escrevendo sua história através das marcas que deixamos e das novas dinâmicas que nele inserimos. Dentro dessa perspectiva, pensamos que um método frutífero e de possível aplicabilidade nas escolas do Estado, seria levar o aluno, dentro da escola, dentro da aula de Geografia, a fazer Geografia. Ou seja, convidar o aluno a intervir no espaço, analisar, aprender na prática e com a própria prática. Esse protagonismo geográfico pode, inclusive, repercutir sobre a prática espacial dos alunos fora da escola.

Os alunos do Mov. Ocupa construíram uma outra visão do espaço escolar, contaminada por toda aprendizagem adquirida na ocupação e por meio do próprio ato de ocupar. Vimos na ocupação e, principalmente, na autogestão, uma nova forma de aprendizagem para os alunos - uma vez que o modelo retrógrado de escola, bem como seu papel de instituição disciplinar e de controle, tendem a castrar diversas possibilidades de atividades didáticas e as potencialidades do alunado. No âmbito educacional, a crise cognitiva contemporânea, advinda do amoldamento social, caracteriza-se, principalmente, pelos baixos índices de construção de conhecimento científico nas instituições de ensino. Nesse sentido, o estado de crise evidencia-se, justamente, pelo (quase) não cumprimento do papel básico da escola que, segundo Saviani (2011), é socializar o saber científico na forma de um saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado. É claro que aqui entraria novamente a discussão sobre pra que serve a instituição escolar: socialização, transmissão de valores, formar mão-de-obra para o mercado de trabalho (seja ela barata ou qualificada), ensinar a seguir ordens, manter os jovens fora das ruas (depósito de crianças e adolescentes) ou, dito de forma mais sucinta e generalista, educar as novas gerações.

Vesentini (2008) salienta que, embora o papel da escola enquanto instrumento de dominação, indispensável para a reprodução do capital, seja algo já bem examinado e comprovado, a escola também é um instrumento de libertação, que “contribui (...) para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo” (VESENTINI, 2008, p. 16). Essa é uma das grandes contradições da instituição

escolar. Daí a dificuldade de sermos taxativos ao dizer: a escola serve para isso ou aquilo. Pois, sem dúvidas, ela serve para isso e aquilo - dependendo da ação dos agentes ali inseridos; Dependendo do proveito que você tira daquele lugar e dos usos que você dá aos conhecimentos adquiridos. Um pequeno indício disso, é o fato do extremo sucateamento da escola pública não suprimir, do imaginário social, a visão da escola enquanto *lócus* privilegiado para construção e assimilação de conhecimentos. Contrariando à máxima de Heráclito de Éfeso: “muita instrução não ensina a ter inteligência”, ainda paira no imaginário social a ideia de que temos que ir à escola para ficarmos inteligentes e, assim, conquistarmos bons empregos.

Tendo consciência das contradições, das disputas de interesse e jogos de poder que tangenciam a instituição escolar, o que propomos é a potencialização do seu uso para a resistência, para a subversão, para o crescimento individual e coletivo, para a liberdade. Propomos a resignificação da Geografia escolar, a partir da mudança da forma com que levamos a Geografia para dentro da sala de aula. Isto é, romper com uma Geografia formalista e conteudista para darmos lugar a um ensino pautado na prática, na ação – uma Geografia em ato. Isso significa, primeiramente, tirarmos o aluno, e nós mesmos, do comodismo de uma rotina já tão conhecida e naturalizada por nós. A realidade escolar brasileira apresenta índices de aprendizagem baixíssimos e um elevado número de analfabetos funcionais - o que significa que muitos alunos não conseguem compreender e interpretar textos. Podemos continuar ignorando esse fato, seguindo em nossa corrida de obstáculos, como salienta Kaercher (2004), afim de darmos conta de trabalhar, ainda que superficialmente, todo o conteúdo presente no livro didático e/ou currículo mínimo. Mas também podemos tentar, na medida do possível, romper com esse frenesi que impomos a nós mesmos durante o ano escolar. É claro que o docente sofre diversas pressões externas, como a cobrança dos pais dos alunos, da direção da escola, de provas externas, do vestibular. Porém, acreditamos que a maior cobrança de conteúdos se dá pelo professor consigo mesmo.

Acreditamos que o papel mais importante do professor de Geografia não está no ensino de nenhum conteúdo específico, mas sim no incentivo e na tentativa de conduzir o aluno a adquirir certas habilidades indispensáveis no fazer geográfico.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos a chama, como lidar com certos riscos

mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (FREIRE, 2007, p. 21-22).

Freire (2007) relembra-nos que qualquer cozinheiro, por mais excelente que seja, teve que, em algum momento, dominar tarefas básicas que não estão diretamente ligadas ao ato de cozinhar. Afinal, alguém pode acender a chama de um fogão que você não está familiarizado e você cuida do preparo da comida em si. No entanto, cozinhar de forma autônoma, isto é, sem depender do suporte de outro alguém, requer a assimilação de tarefas mais elementares e anteriores ao preparo da refeição. Acreditamos que o mesmo acontece nas salas de aula. É claro que até mesmo para o aluno fazer sua matrícula na escola, ele deve comprovar que está habilitado com as condições mínimas estipuladas por lei. Ninguém está apto para cursar o Ensino Médio, por exemplo, se não consegue ler e escrever minimamente. Mas o ponto que queremos chegar vai, ainda, um pouco mais além. Em nossas aulas de Geografia, partimos da premissa que temos, diante de nós, um corpo estudantil que sabe escrever, ler, interpretar; Que sabe a importância da escola e dos saberes geográficos. Muitas vezes, partimos do princípio que o aluno sabe a importância daquele conteúdo que estamos trabalhando, pela lógica simples: A escola é importante. Logo, tudo o que é ensinado aqui é importante.

Mergulhados nessa visão falaciosa, esquecemo-nos ou, também, sequer sabendo da importância de determinado conteúdo, procuramos apenas transmiti-lo aos alunos, esperando que, por conta própria, encontrem alguma utilidade para ele – além de repetir, feito fotocópia, tal conceito ou definição na hora da avaliação bimestral. O exemplo de Freire (2007), sobre o cozinheiro, nos lembra que, talvez, estejamos pulando alguns passos importantes e fundamentais, sob a alegação do “eles já deviam saber disso” ou por puro esquecimento, ou ainda, pela cobrança interna e externa de vencer todos os conteúdos que devem ser trabalhados a cada bimestre. É bem verdade que tem havido um certo esforço por parte dos professores de tornarem as aulas mais dinâmicas - basta fazer uma pesquisa do quanto se tem produzido sobre alternativas metodológicas para o ensino de Geografia -, no entanto, as aulas permanecem extremamente conteudistas e com baixa reflexividade. É preciso lembrarmos da importância da construção desses “saberes prévios”, não os secundarizando em detrimento do conteúdo “X” ou “Y”.

Pensando nisso, e na necessidade de ajudarmos nosso alunos a desenvolverem um raciocínio geográfico, acreditamos que Lacoste (0000) pode

nos apontar um caminho ao revelar que é necessário “saber pensar o espaço, para saber nele se organizar, para saber nele combater” (LACOSTE, 0000, p.00). Apoiados no autor, definimos, então, os princípios norteadores daquilo que acreditamos ser uma Geografia em ato, na sala de aula:

- I. **Fazer enxergar além da aparência.** Ou seja, desconfiar do banal, do trivial, posicionando-se como um constante pesquisador; Como um verdadeiro sujeito cognoscente. Essa habilidade vai de encontro com a necessária destruição da pseudoconcreticidade, de Kosik (0000). Uma destruição que não se dá de uma vez por todas, mas que deve ser buscada constantemente. Segundo a máxima de Heráclito, “A natureza tende a ocultar-se”. Entendemos que essa é uma verdade cabível a tudo - à natureza das coisas, das pessoas, das relações políticas, econômicas e espaciais. Instigar nossos alunos a perceber essas tramas existentes por trás dos fenômenos é o primeiro passo na construção de um pensamento geográfico. “Nesse processo, o educando precisa também lutar contra si mesmo, contra seus preconceitos, contra o fatalismo social inculcado pelas elites dominantes, o paternalismo colonial etc”. (GADOTTI, 2004, p. 34).

- II. **Fazer pensar, refletir, duvidar e questionar.** Ou seja, ir além da observação atenta e do olhar analítico. Efetuar a crítica social consiste em identificar os interesses conflitantes, determinar a sua hierarquia e correlação de forças; Ser capaz de entender sua posição frente a esses conflitos é saber se a atual organização social nos beneficia ou prejudica; Refletir sobre as atuais contradições sociais e questionar o status quo que às produz. Precisamos oferecer aos nossos alunos as ferramentas intelectuais necessárias para efetuarem tal operação, politizando a percepção que possuem de si mesmos e do espaço circundante. Para isso, é necessário desnaturalizar o que é social, político. Em seus versos, Brecht faz o apelo:

Não aceites o habitual como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (Bertolt Brecht).

Essa mesma preocupação, com a naturalização, aceitação e conformismo nas mais variadas instâncias da vida, também aparece em Freire (2007) que salienta que:

(...) um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 2007, p. 67).

III. Fazer intervir, agir e transformar. Após a análise e a crítica, elencamos a ação consciente como passo fundamental. Ser capaz de agir em defesa de seus próprios interesses, criar laços com sujeitos em situações semelhantes. A prática fundamentada no pensamento geográfico tem a potencialidade de imprimir ao espaço suas finalidades. Devemos não só incentivar, como também possibilitar que os alunos deixem de ser coadjuvantes e se tornem protagonistas conscientes do e no espaço. Ou seja, conduzi-los a uma Geografia da Práxis. Sendo a organização coletiva, nesse processo, algo essencial. Afinal,

(...) se organizar coletivamente para lutar contra o projeto educacional neoliberal é reforçar o papel libertador da educação - e também da Geografia escolar. Conquistar as condições estruturais necessárias para ultrapassar as permanências presentes no ensino de Geografia é imprescindível para que a Geografia escolar possa, de fato, cumprir o seu principal propósito: auxiliar o aluno na leitura do espaço à sua volta. Defendemos aqui uma ação pedagógica e um ensino de Geografia que vá muito além de “uma mera descrição desinteressada do mundo” (REIS, 2015, p.141).

Acreditamos que esses três princípios norteadores devem ser sustentados pela clareza da escola que queremos. E mais: da prática que queremos consolidar em sala de aula. Afinal, para que e a quem tem servido a nossa docência? O Mov. Ocupa clamava por uma educação que os fizessem pensar e não, apenas, obedecer. Nós clamamos por um educação que faça, sim, pensar, mas que também faça rebelar, subverter e mudar. Afinal, de que serve você descobrir a fórmula para evitar uma doença e não começar a fabricar e pôr à disposição de todos tal medicamento? Acreditamos que o conhecimento por ele mesmo, de pouco vale. O verdadeiro valor do conhecimento se dá ao passo em que ele é

posto à serviço da sociedade e da melhoria da qualidade de vida da população. Por isso, fazemos coro com o filósofo alemão ao afirmar que: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 2011, p.535).

Refletir sobre nossa prática, fazendo autocrítica e buscando ressignificá-la, não de uma forma romantizada - beirando o sonho delirante do que seria o ideal – é necessário e, talvez, mais urgente que nunca, visto os diversos ataques que a educação pública vem sofrendo ao longo dos anos, como os mais variados cortes de orçamento e o congelamento do salário dos professores da rede estadual. Ao propormos, então, uma Geografia em ato, ou ainda, uma Geografia da Práxis, estamos buscando formas de ressignificar nossa prática, apesar das condições de estrutura e superestrutura permanecerem as mesmas. A práxis de que falamos é a mesma defendida por Lowy (2015, p. 33), para quem “a coincidência entre a modificação das circunstâncias e a automodificação só pode ser entendida racionalmente como práxis revolucionária”. Para o autor:

(...) O que se faz necessário é uma ação revolucionária, uma prática revolucionária, uma qual irão se transformar, simultaneamente, as circunstâncias, as condições sociais, das estruturas, o Estado, a sociedade, a economia e os próprios indivíduos, autores da ação (LOWY, 2015, p. 33).

Apoiados em Lowy (2015), concebemos a práxis como a prática consciente e comprometida com determinado fim e lançamos o convite-desafio de buscarmos ressignificar o ensino da Geografia escolar utilizando os três princípios norteadores que elencamos anteriormente. Para isso, Freire (2007), com sua Pedagogia da Autonomia, nos oferece um excelente aporte teórico para ressignificarmos nossa prática, prática essa que, idealmente, deve estar voltada em favor da autonomia dos estudantes e dos professores. É, justamente, nesse sentido, que Freire (2007) lista e explica uma série de saberes que considera fundamentais na formação (inicial e continuada) de um docente crítico e comprometido com sua prática social, dentro e fora de sala de aula.

Dentre os diversos saberes destacados por Freire (2007), o pedagogo explica-nos que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, criticidade e corporeificação das palavras pelo exemplo. Daí a oportunidade de fazermos da nossa sala de aula um verdadeiro espaço de experimentação da autonomia, da reflexão e da democracia direta. Não basta fazermos discursos inflamados e apaixonados sobre a importância dos alunos se mobilizarem; sobre lutar por seus direitos, analisar e criticar o que acontece no seu entorno, mas nos colocarmos

como autoridade máxima dentro da sala de aula, ditando as regras, limitando as falas e impondo nossas crenças como verdades absolutas ou hierarquicamente superiores.

Podemos fazer uma Geografia em ato, implementando em nossas turmas uma espécie de autogestão. Dessa forma, todo o planejamento será construído de forma democrática e horizontal. Há que se jogar para discussão os desejos e necessidades dos alunos, bem como as obrigatoriedades impostas pelo Governo, através do currículo mínimo. Há que se debater o papel de cada um dentro daquele espaço e, também, como o mesmo será organizado. Há que se discutir como serão realizadas as avaliações ao fim de cada semestre, bem como os trabalhos e projetos que deverão ser desenvolvidos. E, ainda, às providências que deverão ser tomadas quando aquilo que foi discutido e acordado pela coletividade for descumprido. Falamos em divisão de tarefas, de corresponsabilidade e de tirar o aluno do entediante papel de mero expectador, para se tornar parte ativa e fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Afinal, “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 47). O autor destaca ainda que:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 2007, p. 34).

Ensinar pelo exemplo torna-se imperativo na construção de uma Geografia em ato. Se os alunos veem que seu professor é comprometido com seu trabalho, seja dentro da sala de aula, nas reuniões e projetos da escola ou, ainda, dentro do seu sindicato, lutando por melhores condições de trabalho, os alunos não só aprendem pelo exemplo, mas percebem a necessidade de também se somarem a essa luta; Também olham sem demagogia o professor que os convida a se comprometerem com sua educação e com a escola, através da construção dos grêmios estudantis, por exemplo. É preciso ressignificar o cotidiano escolar, buscando consolidar os diversos sentimentos e atitudes que faziam parte do Mov. Ocupa e que eram responsáveis por fazer da escola, o lugar do encontro, da experimentação autônoma, da solidariedade, do pertencimento e do comprometimento. “O que caracterizava o cotidiano das ocupações era um conjunto de atividades muito organizadas do ponto de vista político pedagógico, visando responder à pergunta inicial sobre os sentidos da escola” (PINHEIRO,

2017). Por isso, retomamos a questão que já levantamos: Que escola nós queremos? Que geografia produzimos? Pra que e a quem tem servido a sua docência?

Nosso desafio constante é ressignificar o ensino da Geografia dentro de nossas salas de aula. Não estamos falando de reforma ou de nada que esteja fora do nosso alcance. Estamos falando de autorreflexão, de autocrítica e da necessária busca coletiva entre o professor e seus alunos pela ressignificação do ser aluno, do ser professor, do fazer Geografia. Falamos da necessária construção coletiva do projeto da escola que queremos e das buscas dos meios para realizá-lo. Busca coletiva, organizada, comprometida, lúcida e que não sufoque a autonomia de ninguém enquanto sujeito, mas que faça, cada um crescer, dentro de sua singularidade.